

Ist wirklich alles möglich?

Über die Arbeit an einem System zur transparenteren Einschätzung psychoanalytischer Kompetenz

Trotz einer Reihe von Tendenzen, die darauf hindeuten, dass sich bis dahin offensichtlich unterschiedliche klinische und theoretische Ansätze aufeinander zu bewegen, habe ich dargelegt, dass sich auch die psychoanalytische Gemeinschaft selbst im Zuge eines Liberalisierungsprozesses und eines umfassenderen Ideenaustausches zunehmend bereit gefunden hat, in ihren eigenen Reihen offenkundig sehr differierende theoretische und praktische Ansätze zu akzeptieren (Tuckett 2000, 2001, 2002).

Die zunehmende Vielfalt, Pluralismus genannt, hat viele ernste Folgen für unsere Institutionen und besonders unsere Ausbildungsordnungen. Das bedeutet, dass es sehr schwierig wird, sich praktisch oder operational auf die Differenzierungen zu einigen, die notwendig sind, um mit ein paar drängenden Fragen umzugehen, und das hat Konsequenzen:

Es kann die Aufgaben rigoroser Übermittlung und die Definition erfolgreicher Ausbildungsprozeduren mehr und mehr erschweren – wie können wir die Folgen von Innovationen in der Ausbildung einschätzen, wenn die Kriterien, die eine erfolgreiche Praxis definieren, undurchsichtig sind?

Es kann Psychoanalytiker in sehr schwierige ethische und professionelle Situationen in der modernen Welt bringen, wo alle anderen Berufsgruppen haftbar, ethisch verantwortlich, in ihrer Ausübung transparent usw. zu sein haben. Ich habe Hinweise, dass es in den europäischen Gesellschaften derartige Unterschiede gibt, dass gewisse klinische Praktiken manchen Mitgliedern beinahe unethisch vorkommen, anderen dagegen als technische Pioniertaten an vorderster Front; wie sollen wir unter diesen Umständen weiterhin professionelle Kompetenz zertifizieren oder begründen, dass unsere Institutionen Qualitätskontrolle gewährleisten?

Es kann angrenzende Beziehungen zwischen Psychoanalytikern und anderen Psychotherapeuten verwirren, das macht unsere Beziehungen zu Leuten, mit denen wir kooperieren müssen, äußerst kompliziert.

Renik (2003) hat uns nachdrücklich auf ein Beispiel des Problems aufmerksam gemacht, dem wir in Lehre und praktischer Ausbildung begegnen. Er beschreibt, was er „ein monumentales Problem“ nennt: „Was einige von uns als die kreative und nützliche technische Innovation eines Analytikers bewerten“, sagt er, „werden andere von uns für unverantwortliche Maßlosigkeit Seitens des Analytikers halten; was einige von uns als ratsame Vorsicht und Zurückhaltung eines Analytikers betrachten, werden andere von uns als ein den Analytiker selbst schützendes Hemmnis ansehen; was einige von uns als sensible Deutung der Hier-und-Jetzt-Erfahrung des Patienten be-

Zuerst erschienen 2004 im EPF-Bulletin (2004-06-10) sowie 2005 im International Journal of Psychoanalysis: Tuckett D (2005) Does anything go? Int J Psychoanal 86:31-49. Wir bedanken uns herzlich für die freundliche Abdruckgenehmigung. Eine frühere Fassung dieses Beitrags wurde 2004 mit dem IPA-Gemeinschaftspreis für Ausbildung ausgezeichnet. Aus dem Englischen übersetzt von Barbara Strehlow, Hamburg

eindrucken mag, werden andere als Vermeidung der Übertragungssituation und eine Behinderung für die Entfaltung und das Auftauchen unbewusster Konflikte des Patienten ansehen; was manchen als Rekonstruktion zur rechten Zeit erscheint, werden andere als Aufforderung zur Intellektualisierung und zum Ruminieren über die Vergangenheit auffassen, und so weiter ...“

Renik glaubt, dass wir uns keine Hoffnung auf die Formulierung eines einvernehmlichen, allgemeingültigen Standards machen können und meint, dass „ein großer Teil der Formulierung und Einhaltung psychoanalytischer Standards inhärent ein politischer Prozess“ sei. In diesem Kontext hat er der American Psychoanalytic Association vorgeschlagen, sie sollte „die Torwächterfunktionen aufgeben, die sich psychoanalytische Organisationen tendenziell selbst aufgebürdet haben“ (Zulassung von Kandidaten zur Ausbildung, Kontrolle der Fortschritte beim Kandidaten, Zertifizierung der Psychoanalytiker, Auswahl von Lehranalytikern). Da er alle auf Forschung basierenden Lösungen dieser Fragen für unpraktisch hält, schlägt er vor, alle Formen der Evaluierung sein zu lassen, außer bei groben psychischen Störungen.

Reniks Ansicht hat eine gewisse Logik und seine Zweifel an den derzeit herrschenden Standards stimmen mit der Position überein, die bereits Otto Kernberg eingenommen hatte. Er hat viele Zweifel an der Ausbildungsstruktur und dem Funktionieren von Ausbildungsinstituten angemeldet (vgl. z.B. Kernberg 1986, 1996, 2000, 2001). Insbesondere gibt Kernberg (2000) zu bedenken, dass die Unklarheit über Kriterien für einen Fortschritt in der Ausbildung die Lehranalytiker mit unangemessener Macht ausstattet und bei den Kandidaten zu Paranoia und Passivität führt. Seine Ansichten hinsichtlich der Kandidaten werden von der empirischen Arbeit, die am Columbia University Center durchgeführt wurde, eindeutig bestätigt. Diese Untersuchung hat gezeigt, dass den Kandidaten an den US-amerikanischen Instituten in der Tat oft nicht klar ist, was sie

tun müssen, um vorwärts zu kommen. Was sie wissen ist, dass sie ernste Meinungsverschiedenheiten mit ihren Supervisoren vermeiden und ihren Patienten tunlichst in Behandlung behalten sollen (Cabaniss et al. 2001). Dieselben Kandidaten äußerten auch die Überzeugung, dass das, was am meisten dazu beitrüge, sich Anerkennung zu verschaffen, das Ingangsetzen eines psychoanalytischen Prozesses sei. Zugleich aber fühlten sie sich zumeist nicht imstande, die Bedeutung dieses Begriffes zu definieren oder auch nur wiederzugeben, was ihre Supervisoren darüber sagen.

César Garza-Guerrero (2002) hat sich ebenfalls skeptisch zu Standards und Kriterien in einem lateinamerikanischen Kontext geäußert. Er führt seine Argumentation auf der Grundlage einer theoretischen Analyse der Situation und einer umfassenden persönlichen Erfahrung in verschiedenen IPA-Besuchskomitees. Schließlich hat Mary Target (2001) die Literatur über psychoanalytische Lehrtätigkeit durchgesehen. Sie weist nach, dass es bisher keine Beiträge dazu gegeben hat, in denen einigermaßen detailliert beschrieben wird, was klinische Kompetenz heißen könnte und dass bei weitem die meisten Literaturbeiträge sich auf die Beschränkungen der Lehranalysen konzentriert haben. Sie zeigt ebenfalls, dass es bisher allgemein an einer kohärenten und expliziten Vorgehensweise beim Lernen und Lehren mangelt und das heißt auch, es gab keinerlei Versuch, den Nutzen dessen zu diskutieren, was wir vielleicht bereits entweder aus der Psychoanalyse oder aus der Pädagogik über solche Prozesse wissen (Target 2001, S. 14).

Obwohl die psychoanalytischen Institutionen also gewohnt sind, lange und teure Ausbildungsgänge zu organisieren, denen eine langwierige Auswahl von Kandidaten und Ausbildern vorausgehen und Prozeduren zur Graduierung folgen, ist es im gegenwärtigen Klima des Pluralismus nicht einfach, das Argument zu entkräften, dass die derzeit geltenden Beurteilungskriterien wenig zu tun haben mit Transparenz, Fairness oder Nutzen.

In der unsicheren Situation, in der wir uns befinden, kann ich die minimalistische Lösung, die Renik (2002) vorgeschlagen hat, nicht akzeptieren, aber auch nicht die gleichermaßen politischen Veränderungen, für die Kernberg (2001) plädiert, der nicht nur vorschlägt, den Status des Lehranalytikers abzuschaffen, sondern auch Änderungen an der Stundenfrequenz vorzunehmen. Ich halte es für wahrscheinlich, dass das Aufgreifen ihrer Vorschläge die Schwierigkeit, die wir bereits mit der klaren Vorgabe unserer Standards haben, verschlimmern und die Probleme verschärfen würde, auf die ich zu Beginn dieser Arbeit aufmerksam gemacht habe.

Wir müssen im Bewusstsein äußerster Dringlichkeit sehr viel energischer nach einer Lösung suchen und sie auf die Basis einer wirklichen Forschungsanstrengung stellen, um festzulegen, was akzeptable psychoanalytische Praxis ist und was nicht. Zugleich müssen wir, da wir das Rad pluralistischer Entwicklung in der Psychoanalyse nicht zurückdrehen und stattdessen auf Autoritarismus setzen können, die Vorstellung aufgeben, dass wir allen nur ein einziges Verfahren aufnötigen können und müssen zunächst einmal zubilligen, dass es eine ganze Reihe psychoanalytischer Verfahren gibt und nicht nur irgendein einziges.

Meine Behauptung ist, dass das Argument, wir könnten uns nicht auf „ein einziges Verfahren“ einigen, keineswegs beinhaltet, dass wir – vermittelt einer systematisch qualitativen Forschungsbemühung – die zentralen Elemente in einigen „typischen“ Verfahren nicht definieren und skizzieren könnten. Ich bin überzeugt, dass wir, wenn wir dieser Vorgabe folgen und wenn die derzeitigen Beurteilungsprozeduren – wie intuitiv sie auch immer sein mögen – auf irgendetwas Substantiellem beruhen, sehr wohl in der Lage sein könnten, einen Schritt weiter zu gehen und transparente Standards für die Erfassung psychoanalytisch-klinischer Kompetenz zu schaffen. Ich werde einen Vorschlag machen, wie wir damit beginnen und auf die-

se Weise den Charakter unserer Debatten über Ausbildung verändern können.

Die Aufgabe dieser Arbeit ist daher im Folgenden, einige der bestehenden Probleme bei der Beurteilung zu diskutieren, wobei wir uns auf erste Ergebnisse einer begonnenen qualitativen Forschung, durchgeführt von der EPF Working Party on Psychoanalytic Education und einer erweiterten Gruppe, stützen. Ich werde dann, auf der Grundlage eben dieser Vorarbeit, ein System zur Beurteilung von Kompetenzstandards vorstellen, das es uns vielleicht erlaubt zu spezifizieren, was die Befürworter verschiedener analytischer Verfahren tatsächlich für unverzichtbar halten, wenn sie eine Technik entweder als ausreichend oder als hervorragend beurteilen. Mein Ehrgeiz ist, dass das System eine hinreichende Orientierung darstellt, um weltweit einen detaillierten und sinnvollen Meinungsaustausch unter denen, die für Ausbildung und Beurteilung verantwortlich sind, zu fördern. Damit ein Gedankenaustausch sinnvoll sein kann, brauchen wir eine Serie hinreichend gut definierter und „kommensurabler“ (Kuhn 1962) Vergleichspunkte, die uns den Vergleich gestatten, was unterschiedliche Kandidaten weltweit können und nicht können und wann sie genug können, um als kompetent zu gelten. Es ist unmöglich, eine sinnvolle Diskussion über vergleichbare Verfahren zu führen, wenn der Rahmen für das entsprechende Handeln nicht ausreichend definiert ist.

Gruppenprozess und das Problem globaler Beurteilungen

Als Ergebnis einer Initiative der EPF Working Party on Psychoanalytic Education, die ich bereits erwähnte (diese Arbeitsgruppe ist von der EPF und durch eine Zuwendung der IPA finanziell unterstützt worden) kamen im Dezember letzten Jahres eine Reihe europäischer Kollegen in Budapest und ein Jahr später in Berlin zusammen, um sich der Herausforderung

David Tuckett

Ist wirklich alles möglich? – Über die Arbeit an einem System zur transparenteren Einschätzung psychoanalytischer Kompetenz

Zusammenfassung

Der Autor vertritt die Ansicht, dass die psychoanalytische Gemeinschaft mehr und mehr bereit war, in ihren Reihen offenbar sehr unterschiedliche Verfahren in Theorie und Praxis zu akzeptieren. Da liegt es nahe, dass diese wachsende Vielfalt, Pluralismus genannt, viele ernstlich negative Konsequenzen für die psychoanalytischen Institutionen und besonders für die Ausbildungsordnungen hat. Das bedeutet, dass es sehr schwierig wird, sich praktisch oder operational auf psychoanalytische Standards zu einigen und das macht nicht nur die Ausbildung komplizierter, sondern auch Fragen der Ethik und der Grenzziehung (Schnittstelle).

Anhand von Belegen, die kürzlich auf einer Europäischen Tagung vorgetragen wurden, diskutiert der Autor die Probleme, denen sich psychoanalytische Ausbilder gegenübersehen, wenn sich die Beurteilung der Kompetenz von Kandidaten auf impli-

zite globale Kriterien stützt. Anhand einiger Beispiele wird mit Hilfe dreier Bezugsrahmen für die Bewertung eine Vorgehensweise vorgeschlagen, um zu expliziteren und transparenteren Indikatoren für eine kompetente Praxis zu kommen. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Anwendung dieses strukturierenden Entwurfs den Instituten die Gelegenheit geben würde, einen wechselseitigen Austausch zu initiieren, der den Kandidaten und den Ausbildern hilft zu erkennen, was gekonnt werden muss, um einer Qualifizierung zum kompetenten Analytiker Genüge zu tun. Der Autor schlägt darüber hinaus vor, die IPA möge dringend eine internationale Arbeitsgruppe über Ausbildungsfragen ins Leben rufen und sie mit der Aufgabe betrauen, Beispiele für die Beurteilung in Instituten zusammenzutragen, Daten zu sammeln und dazu die drei vorgeschlagenen Rahmen oder etwas Ähnliches und Verbessertes zu verwenden.

Does anything go? About working on a system for transparency of psychoanalytic competence

Abstract

The author argues that the psychoanalytic community was increasingly open for accepting in its ranks obviously very different methods in theory and practice. It is evident, that this increasing diversity, called pluralism, has many seriously negative consequences for the psychoanalytic institutions and especially for the training curriculae.

This means, that it will be very difficult to reach a practical or operational agreement about psychoanalytic standards. As an implication not only psychoanalytic training becomes more complicated, but also ethical questions and the problem of demarcation (interface) is getting more difficult.

Discussing the evidence presented recently at a European Congress the author demonstrates the problems training analysts are facing when they rely on implicit global criteria in the assessment of the competence of their candidates. An assessment

procedure situated within three frames of reference is proposed that would lead to more explicit and transparent indicators of a competent practice.

It is assumed, that the implementation of this structuring concept would advance a mutual exchange between the institutes helping training analysts and candidates as well, to recognize, what has to be known to reach the qualification of a competent analyst.

The author proposes moreover for the IPA to create immediately an international task force charged with questions of psychoanalytical training and to set the task, to gather examples of assessment by individual institutes, to collect data and to use for their evaluation the proposed three frames of reference or something similar or an improved version of it.

der gegenwärtigen Situation zu stellen. Diese Gruppe setzt seither ihre Arbeit jährlich als European Forum on Psychoanalytic Training fort. Die Aufgabe bestand darin, mit einer Vergleichsstudie zu beginnen, wie psychoanalytische Kompetenz in einigen der europäischen Ausbildungsinstitute beurteilt wird. Es lief auf eine Übung in qualitativer Forschung hinaus. Fünf Kollegen aus verschiedenen Instituten waren bereit, Beispiele dafür vorzutragen, wie die Eignung für die Graduierung bei ihnen vor Ort festgestellt wurde. Dazu sollten sie Beispiele von Kandidaten einbringen, die mit „hervorragend“, „ausreichend“ oder „ungenügend“ beurteilt worden waren.

Aufgrund dessen, was wir von diesen Instituten zu hören bekamen, erfolgt die Graduierung zum Psychoanalytiker nach einer Beurteilung durch eine Gruppe erfahrener Kolleginnen und Kollegen. In allen Fällen sind diese Beurteilungen global, das heißt, auf der Grundlage eines Gesamteindrucks und basieren auf impliziten konzeptuellen Kriterien, mit anderen Worten, auf einem generellen Einvernehmen über die Ideen und Werte, die mit dem mehrheitlich vertretenen Verständnis von Psychoanalyse in einer örtlichen Gruppe zusammenhängen.

Die Methoden, zu einer Beurteilung zu kommen, sind sehr vielfältig. In manchen Gesellschaften stellen sich Kandidat und Supervisoren einem Kollegengremium, dem die klinische Arbeit vorgetragen und wo sie im Kontext mit anderen Dingen, die über den Kandidaten bekannt sind, diskutiert wird. In anderen Gesellschaften diskutiert eine Gruppe lediglich Berichte. Manchmal gibt es eine formale Arbeit und einen Vortrag, manchmal nicht. Manchmal diskutieren Supervisoren und vergleichen ihre Erfahrung, manchmal tun sie es nicht.

Zum Beispiel legen in der Britischen Gesellschaft die zwei Supervisoren einem Ausschuss, der andere Berichte von Seminarleitern und sogar eine kurze Bestätigung vom Lehranalytiker des Kandidaten erhält, einfach eine kurze Empfehlung vor.

In der Französischen Vereinigung stellen die Supervisoren und der Kandidat unabhängig voneinander den Fall vor und die beiden Vorträge werden dann zusammen von einem Ausschuss diskutiert. Um eine „Übereinstimmung“ festzustellen, sprechen sie sozusagen über denselben Patienten und denselben Prozess und gibt die Arbeit das her? In Belgien kommen, wie in Paris, alle Supervisoren in die Sitzung eines Ausschusses, um ihre Berichte vorzutragen, in denen Beispiele aus der Arbeit der Kandidaten angeführt werden. In Deutschland gibt es überregionale Zusammenkünfte von Ausbildungsausschüssen, wo die Fälle vorgetragen werden und die Kollegen aus verschiedenen Instituten die Berichte über die Kandidaten diskutieren. Wie auch immer vorgegangen wird, es liegt auf der Hand, dass dieser Aufgabe viel Sorgfalt und Aufmerksamkeit gewidmet wird, was viel Zeit und Arbeit kostet.

Wie von Cabaniss et al. (2001) für die Institute in den USA beschrieben wurde, scheinen die Verantwortlichen, die in den europäischen Instituten in diese verschiedenen Gruppenprozesse eingebunden sind, lediglich implizite und globale Kriterien gehabt zu haben, auf die sie sich in ihren Beurteilungen berufen. Mittlerweile haben sie auch persönliche Beziehungen untereinander und zu Kandidaten, die emotional komplex sind, weil die Vermittlung von Psychoanalyse in hohem Maße persönlich ist (Lehranalysen, Geschwisterbeziehungen unter Analytikern etc.). Unter diesen Bedingungen impliziter Kriterien und emotional aufgeladener Beziehungen war vorherzusehen, dass die Entscheidungen über Kompetenz ständig vom Einfließen persönlicher Wechselbeziehungen, von Vorurteilen und Spannungen innerhalb der Gruppe von Analytikern, die diese Beurteilungen vorzunehmen haben, bedroht sind. Das Persönliche der Arbeit und die Verwendung impliziter Kriterien fördert auch leicht eine Tendenz, eher über den Charakter als über die erwiesene Kompetenz zu einer Beurteilung zu kommen. Man kann sich auch vorstellen, dass es

nicht leicht ist, den persönlichen Einsatz, den die Rolle als Lehrer und Supervisor jeweils verlangt, mit jener anderen Rolle, die für einen Bewerber nötig ist, in Einklang zu bringen. Um einer solchen potentiellen Schwierigkeit zu begegnen, trifft an britischen Universitäten in der Regel ein externer Prüfer von einer anderen Universität eine unabhängige Entscheidung.

Ein Bericht auf unserem Treffen in Budapest hob deutlich die drohenden Risiken hervor, sobald nur verschwommene Indikatoren für die Kompetenz zur Verfügung stehen. Er veranschaulichte, dass Gruppen- und zwischenmenschliche Konflikte unter den beteiligten Lehranalytikern, zusammen mit impliziten Urteilen über den Charakter der Kandidatin, vielleicht die bei weitem einflussreichsten Faktoren in der Entscheidungsfindung gewesen sind. Der genannte Bericht betraf eine Kandidatin, die als gerade eben „ausreichend“ beurteilt worden war.

Im Verlauf einer genaueren Untersuchung, welche Beurteilungen zu der Entscheidung geführt hatten, dass diese Kandidatin ihre Graduierung erhalten solle, erwies sich, dass nur sehr allgemeine klinische Fähigkeiten erwähnt worden waren. Es fielen Wendungen wie, es sei wichtig, „im Kontakt mit dem Patienten“ zu sein oder „sein Unbewusstes zu verstehen“ usw. und ein solches psychoanalytisches Verständnis auch in der vorgetragenen Fassung des Falles zu zeigen. Aber es wurden keine spezifischen Beispiele (Indikatoren) dargelegt, was mit diesen Konzepten etwa gemeint sein könnte. Und auch als die Gruppe nachfragte, kam keine Klärung zustande.

Was indessen in der Beschreibung vom Vorgang der Graduierung der Kandidatin zutage trat, war die Geschichte einer komplexen Gruppendynamik innerhalb der obligatorischen Gruppensupervisionen, an denen die Kandidatin teilnahm und der Wirkung dieser Berichte im Ausbildungsausschuss. Im Ausschuss ging es aufgrund der Berichte hoch her. In der Diskussion zentrierte sich die Aufmerksamkeit mehr

und mehr darauf, ob die Kandidatin verschiedene Anwesenheitspflichten erfüllt hatte oder nicht und ob die Kandidatin sie voll und ganz verstanden hatte oder ob sie ihr auf faire Weise deutlich vermittelt worden waren. Solche Überlegungen haben anscheinend jede fachliche Diskussion überschattet, ob die Kandidatin nun irgendwelche feststehenden Indikatoren ihrer Kompetenz unter Beweis gestellt hatte oder nicht.

Am Ende schien die Möglichkeit, dass die Kandidatin ihre Graduierung vielleicht aus unfairen Gründen nicht erhalten könnte, zum überwiegend bestimmenden Faktor geworden zu sein und daraus erwuchs eine Auseinandersetzung, hauptsächlich aufgrund einer heftigen Diskussion über den Charakter der Kandidatin und auf viele daran geknüpfte Beweggründe, ihre Ausbildung dennoch möglichst zu „retten“.

Als das bei unserem Treffen in Budapest gründlich diskutiert worden war, fasste der Berichterstatte zusammen, ihm scheine all das zu beweisen, dass es „keine klare Unterscheidung zwischen der Kompetenz und dem Charakter der Studierenden“ gebe. Auch, meinte er, scheine die Aussicht, einen Kandidaten möglicherweise durchfallen zu lassen, in überwältigender Weise emotional aufgeladen zu sein. Anscheinend habe angesichts einer fehlenden Kultur, in der es Indikatoren für ein „bestanden“ oder „nicht bestanden“ gibt, die Frage, was es bedeutet, einen Kandidaten durchfallen zu lassen, mächtige emotionale Phantasien ausgelöst „als käme die Entscheidung, dass die Kandidatin nicht kompetent ist, ihrer Ermordung, der Auslöschung ihrer Zukunft oder einem Zweifel an der Fähigkeit ihres Lehranalytikers usw. gleich“, wie es der Berichterstatte ausdrückte.

Ein konzeptuelles System für einen Kompetenznachweis

Viele der soeben beschriebenen Prozesse sind in psychoanalytischen Ausbildungsinstituten anscheinend gang und gäbe. Dass es sie gibt, überrascht nicht sonder-

lich, wenn man bedenkt, dass man sich allgemein auf globale Beurteilungen verlässt und, was anscheinend ebenso offenkundig ist, dass es an erkennbaren Kompetenzmerkmalen fehlt. Es gibt eine lange Literaturliste über Beobachtungen ähnlicher institutioneller Situationen auf beruflichen und anderen Feldern, die nahe legen, dass bei Fehlen formaler (universalistischer) Kompetenzkriterien die informellen (partikularistischen) dominieren werden (z.B. Parsons 1951). Dann werden persönliche Sympathien, Abneigungen und Vorlieben entscheidend sein, mit dem Ergebnis, dass der Qualifikationsprozess als personalisiert, cliquengebunden, undurchsichtig und partikularistisch (z.B. davon abhängig, ob man die Gunst mächtiger Personen gewinnt) aufgefasst wird und nicht als transparent und universalistisch (d.h. offen für jeden, der es kann).

Die partikularistischen Systeme haben eines zur Folge: sich in dem einen Setting zu qualifizieren heißt womöglich noch lange nicht, sich in einem anderen zu qualifizieren. Das führt zwangsläufig zu großen Unterschieden in den Standards und zu vielen institutionellen Problemen um Macht, Verantwortung und Transparenz. Implizite Beurteilungen und Gruppenprozesse wie die oben angeführten laufen Gefahr, zu nicht viel mehr zu führen als zur Weitergabe von Vorurteilen. Sie sind nicht Vertrauen erweckend und schwächen die Moral. Institutionen werden tendenziell im Kern verrotten. Mehr noch, sollte irgendein Konflikt entstehen, in Form etwa einer juristischen Herausforderung auf der Basis moderner, sozial anerkannter Begriffe von Transparenz und Verantwortlichkeit, dann werden ernstliche Schwierigkeiten auftreten. Solche Systeme funktionieren nur so lange, als nichts in Frage gestellt wird und jeder die Möglichkeit hat, die Augen zu verschließen.

Mir scheint, wir sollten sehr besorgt darüber sein, dass alle Systeme, die wir haben, um Psychoanalytiker zu graduieren, es enorm erschweren, mit dem Problem des Scheiterns in irgendeiner zufrieden

stellenden Weise umzugehen. Es ist immer schwierig, sich einem Misserfolg zu stellen, weil er so einschneidende persönliche, praktische und emotionale Folgen hat. Aber mir scheint es nahezu unmöglich zu sein, wenn es keine transparenten und einvernehmlich zustande gekommenen Kriterien mit nachweisbaren Merkmalen gibt, auf die man zurückgreifen kann.

So ist es ein kleines Wunder, dass psychoanalytische Institutionen tatsächlich kaum je Kandidaten durchfallen lassen, außer wenn etwas sehr Ernstes oder etwas sehr Feindseliges gegen die Institution auszumachen ist. Aber leider ist es dann ebenso wenig überraschend, dass der Qualifikation zum Analytiker sehr häufig nicht wirklich die Bedeutung beigemessen wird, die ihr gebührt. Eine weitere Folge ist die schwere Bürde, die dem Zulassungsausschuss aufgeladen wird. Faktisch machen die, die zugelassen sind, auch den Abschluss. Das führt dazu, dass das Fehlen von Kriterien, um die Kompetenz zur Zeit des Ausbildungsabschlusses festzustellen, die Zulassungsausschüsse dazu zwingt, Kriterien zu schaffen, die Kandidaten vor Beginn ihrer Ausbildung (und manchmal vor Beginn ihrer Analyse) beurteilen helfen. Eigentlich, und das ist das Bedenklichste, gab es weitgehende Übereinstimmung, als wir in Budapest diese Fragen offen diskutierten, dass viele, die sich qualifiziert hatten, den „Überweisungstest“ nicht bestehen würden, d.h. ob man mit „ja“ antworten könnte, wenn es darum ginge, einen Freund oder Angehörigen zu dem neuen Analytiker zu überweisen. Auf lange Sicht bringt dieser Zustand unsere Ausbildung und unsere Qualifikationen in Verruf, sogar unter uns.

Beim Versuch, mit der Definition von Konzepten für eine Kompetenz weiter zu kommen und taugliche Indikatoren zu finden, habe ich mich von einer persönlichen Beobachtung leiten lassen. Ich habe wiederholt erlebt, sofern förderliche Bedingungen herrschten, dass viele Psychoanalytiker, die ich kenne, oft intuitiv spüren können, was in einer Sitzung zwischen

Analytiker und Patient vor sich geht, wenn sie eine detaillierte Beschreibung der klinischen Arbeit hören: sie scheinen dann in der Lage zu sein, diejenigen, die „es können“ von denen, die „es nicht können“ zu unterscheiden, auch wenn die Unterschiede in der Praxis erheblich sind und sie selbst so nicht arbeiten würden. **Wenn das so ist, dann besteht die vor uns liegende Aufgabe nicht darin, Konzepte und Indikatoren, die es nicht gibt, zu „erfinden“, sondern darin, das zu spezifizieren und erfassen zu lernen, worauf unsere globalen und intuitiven Urteile bereits jetzt beruhen und sie offen zu legen.**

Nach dem Treffen in Budapest, das ich im ersten Entwurf dieses Aufsatzes erwähnte, habe ich Kriterien aufzuzeigen versucht, die Bedingungen zu schaffen, unter denen wir versuchen könnten, implizite globale Kriterien spezifisch und explizit zu machen. Ich war der Meinung, dass Kriterien deutlich gemacht und Indikatoren gefunden werden müssten. In Budapest brachten einige Kollegen detaillierte Beispiele der klinischen Arbeit von Kandidaten ein, die, so die Beurteilung, je nachdem „Indikatoren“ für eine kompetente Praxis aufwiesen oder auch nicht, und darüber habe ich reflektiert.

Meine Idee dabei war, dass selbst wenn die Beurteilungen zunächst und zumeist aufgrund von Intuition erfolgt waren, sie durch einen Prozess der Gruppendiskussion über detaillierte Beispiele expliziter und transparenter gemacht werden könnten, sodass wir ein Gerüst für die Diskussion hätten: auf diese Weise könnten präzise Indikatoren dafür aufgezeigt werden, was der Kandidat von seinem Können demonstriert hatte. Einmal spezifiziert, könnten Konzepte für Kompetenz und ihre Indikatoren verfeinert, geschärft und in weiteren Diskussionen vorgestellt werden, sodass allmählich eine exaktere und transparentere Vorgehensweise möglich würde, eine Methode, die in den Humanwissenschaften schon lange praktiziert wird und die ich „Entwicklungs“forschung nennen würde (Tuckett und Kaufert 1978, in manchen

Kreisen auch als „qualitative Forschung“ bekannt.).

Das vorgeschlagene System hat ein genau umrissenes Ziel, das, wie oben erörtert, vielleicht brutal erscheint. Es ist dazu gedacht, auf transparente und verlässliche Weise Beispiele einer Praxis, mit der Psychoanalytiker nachweisen können, dass sie die erforderliche Befähigung haben, von Beispielen sondern zu helfen, wo dieser Nachweis nicht gelungen ist. Wenn eine Beurteilung verlässlich und transparent durchgeführt werden kann, ist ein klarer Standard gesetzt und erreicht oder nicht.

Die Grundlage für den Vorschlag ist daher eine „Demonstration“ oder ein Nachweis: Kompetenz muss sich in der Praxis erweisen. Impliziert wird, dass einige Beispiele aus der Praxis Kompetenz erkennen lassen und einige nicht: bestanden oder nicht bestanden für diese Vorstellung (was natürlich andere Gelegenheiten, es noch einmal zu versuchen, nicht ausschließen würde). Ich nenne das brutal, weil es vielen Psychoanalytikern, wie schon erwähnt, offenbar unbehaglich ist bei dem Gedanken an „bestanden“ oder „nicht bestanden“.

Ehe ich fortfahre, möchte ich drei Grundannahmen unterstreichen, die die Entwicklung eines Systems für die Erfassung von Kompetenz mitbestimmen haben:

Erstens wissen wir, dass alle Analytiker in jeder Analyse darunter leiden, dass ihre Fähigkeit zu verstehen nicht beständig ist, dass sie irgendwie manchmal dahin geraten, etwas zu sagen oder zu tun, von dem sie wünschen, sie hätten es nicht gesagt oder getan, oder dass sie sich in irgend einer Weise in ein Gegenübertragungsagieren hineinziehen lassen. Psychoanalyse ist eine humane Profession auf der Grundlage realer Erfahrung konflikthafter innerpsychischen Lebens und deshalb menschlicher Stärken und Schwächen und der Realität und Unvorhersehbarkeit des unbewussten zwischenmenschlichen Kontaktes: keine Sitzung ist ohne Schwierigkeiten und es ist weithin Übereinkunft, dass „gute“ oder „schlechte“ Stunden von heute

sich unter der Gunst des Rückblicks in ihr Gegenteil verwandeln können. Jedes zufrieden stellende System muss daher Kriterien enthalten, die, auch wenn sie sich auf die Demonstration aktueller Stunden stützen, dieser Variabilität eines „Gesamtbildes“ Rechnung tragen.

Zweitens kommt als zusätzliche Komplikation hinzu, dass analytische Kompetenz oder Inkompetenz sehr wahrscheinlich Teil eines Kontinuums ist. Wenn es sich so verhält, dann drängt sich eine weitere Überlegung auf. Man setzt voraus, dass von einem graduierten, gerade aus einem Ausbildungsgang hervorgehenden Anfänger eine ausreichend potentielle Befähigung erzielt worden ist, etwas, das als vorhanden nachgewiesen werden muss, aber mit zunehmender Erfahrung wachsen und sich entwickeln kann, sodass ihr oder sein Können mit der Zeit „besser“ zu werden verspricht. Wenn das so ist, dann müssen wir vielleicht eine Gelegenheit zur Validierung der Beurteilungskriterien einräumen, falls wir am Ende in der Lage sind, die Beurteilung zur Zeit des Abschlusses mit dem zu vergleichen, was später beurteilt werden kann z. B. im Falle einer Beurteilung zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Kandidaten den vollen Mitgliederstatus oder vielleicht den Lehranalytikerstatus zuerkannt bekommen. Auf diese Weise, so die Hoffnung, ist das im Folgenden dargestellte Schema vielleicht dazu dienlich, einige Parameter zur Evaluierung der Kompetenz nicht nur zur Zeit des Abschlusses, sondern auch später zu definieren und zu diskutieren.

Drittens wird das vorgeschlagene System nicht als universell anwendbar präsentiert. Es beruht auf einer recht ausführlichen Beschreibung von nur ein paar Beurteilungen einiger Lehranalytiker und ist daraus entwickelt worden. Es ist dazu da, durch Erfahrung modifiziert zu werden.

Der Plan der Budapester Tagung zur Diskussion von Kriterien war so angelegt, dass ein erfahrenes Mitglied des Lehrkörpers in jedem Institut so freundlich war, ein Beispiel für eine Graduierung aus

jüngster Zeit vorzustellen und die Gründe zu nennen, die seiner oder ihrer Meinung nach zur Graduierung geführt hatten. Während die Kollegen die Details aus der klinischen Arbeit und andere für wichtig befundene Faktoren einbrachten, wurden ihre Einschätzungen von einer Kollegengruppe aus anderen Instituten daraufhin befragt, wie sie ihre Beurteilungen nachvollziehbar machen konnten. In der Gruppendiskussion, schien mir, schälten sich einige Beispiele und Prinzipien heraus. Ich habe Rina Bar-Lev Elieli, Wilhelm Burian, Donald Campbell, Monique Cournut, Marie-France Dispaux, Jacqueline Godfrind Haber, Ursula von Goldacker, Erwin Kaiser, Leena Klockars, Jürgen Körner, Nicolas Kouretas, Martin Mahler, Joan Schachter, Evelyne Séchaud, Imre Szecsödy, Gabor Szonyi, Mary Target, Helga Wildberger und Anders Zachrisson für die Berichte und Kommentare zu danken, die sie zur Verfügung gestellt haben.

Zu Beginn der Diskussionen hatte ich den Vorschlag gemacht, dass wir unseren Fokus auf zwei kurze Fragen einengen sollten: Was genau sollte ein kompetenter Psychoanalytiker, der an Ihrem Institut den Abschluss macht, können? Woran erkennen Sie, dass er es kann? Die Fragen hängen eigentlich sehr eng zusammen und es ist gar nicht leicht, bei der zweiten nennenswert voran zu kommen, solange wir bei der ersten nicht präziser sein können.

Die Frage „Was muss jemand können?“ fordert uns heraus, ein System zu schaffen, in dem über psychoanalytische Kompetenz klar genug nachgedacht werden kann, sodass „Indikatoren“ entwickelt werden können, wann sie vorhanden ist und wann nicht. Wenn Konzepte konfus und widersprüchlich sind, können verlässliche und valide Indikatoren nicht gefunden werden.

Woran wir das erkennen“ bezieht sich auf den Prozess, in dem gelernt wird, Indikatoren verlässlich zu erkennen und auf die institutionellen Prozesse, die wir schaffen müssen, damit Kandidaten die Möglichkeit haben, ihr Können unter Beweis zu stellen.

Was muss jemand können?

Ich setze voraus, dass die analytische Aufgabe spezifische Fähigkeiten erfordert: (1) Relevantes Material (Affekte und unbewusste Bedeutungen) zu erspüren; (2) das Gespürte konzeptuell zu erfassen und (3) auf der Basis dessen Deutungen zu geben sowie deren Wirkung zu spüren und konzeptuell zu erfassen. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten steckt das Ziel der Ausbildung ab. Wenn das so ist, dann könnte sich die Evaluierung, wie weit ein Kandidat diese Aufgabe hinreichend gut bewältigt hat, um als kompetent zu gelten, darauf stützen, ob er oder sie zeigen konnte (durch die Darstellung von Beispielen klinischer Arbeit und deren anschließende Befragung), was sie im Kontext des über die Technik Gelernten können.

Mit anderen Worten ließe sich sagen, dass psychoanalytische Kompetenz so definiert werden kann: Sie umfasst die Fähigkeit, sich innerhalb dreier miteinander verbundener (und spezifisch psychoanalytischer) Rahmen zu bewähren (master) und zu arbeiten, die ich den teilnehmend-beobachtenden, den konzeptionellen und den Interventionsrahmen nenne.

In der Benennung dieser drei Rahmen verwende ich in voller Absicht keine psychoanalytische Terminologie. Meine Begründung ist, dass unsere gängigen Begriffe derart in die Bedeutungen eingebettet sind, die ihnen von den miteinander streitenden Schulrichtungen psychoanalytischen Denkens beigelegt worden sind, dass sie möglicherweise sofort Verwirrung stiften. Sie enthalten viele versteckte Annahmen und Voraussetzungen, derer wir uns oft nicht bewusst sind. Ich ahne, dass die eher neutralen Konzepte, die ich vorschlage, Beunruhigung hervorrufen werden, gebe aber zu bedenken, dass das die Möglichkeit ist, uns alle dazu zu zwingen, sehr viel vorsichtiger mit der Unterstellung zu sein, wir wüssten schon, was wir meinen. Ich werde aber versuchen, diese Rahmen mit einigen der vorhandenen, uns vertrauten Ideen und Konzepten zu verknüpfen,

hoffe aber zugleich, dass diejenigen, die von mir nicht veranschaulichte Konzepte verwenden (z.B. Selbstpsychologie, relational psychoanalysts, Lacanianer etc.), sich nicht davon abschrecken lassen zu prüfen, ob sie die drei Rahmen brauchbar finden, um an das Thema der Kompetenz in ihrem Sinne heranzugehen. Was zum Beispiel ist das Unterscheidungsmerkmal zwischen einer Lacan'schen Herangehensweise und dem teilnehmend-beobachtenden Standpunkt?

Die Einhaltung eines teilnehmend-beobachtenden Rahmens

Dieser erste Rahmen umgrenzt die Art und Weise, wie der Analytiker mit dem Patienten zusammen ist und was er oder sie erspüren kann. Im Besonderen denken wir an die eingenommene Haltung des Zuhörens und die Art und Weise, in der der Analytiker die Affekte und Assoziationen des Patienten sowie die eigene affektive Reaktion beobachtet und darüber nachdenkt.

Wie genau das vor sich geht, hängt jeweils von den Auffassungen einer bestimmten analytischen Schule ab.

Die Formulierung „Gegenübertragungsposition“ (Faimberg 1992) ist jedoch ein Versuch, die Grundvoraussetzung zusammenzufassen; es ist ein Begriff, der präzise „die Aktivität des Analytikers insgesamt“ erfassen soll, „die in den Dienst dessen gestellt wird, was der Patient in der Stunde sagt oder nicht sagen kann.“ Faimbergs Formulierung ist angemessen und in vielen Praxismodellen das Herzstück der Fähigkeit des Analytikers, einen geeigneten teilnehmend-beobachtenden Rahmen aufrecht zu erhalten und ist sehr wahrscheinlich mit der Fähigkeit identisch, der Übertragung aus der Position der Gegenübertragung „standzuhalten“ (bear) das heißt, sie zu ertragen, verarbeitend in sich aufzufangen (contain) und sich darüber Gedanken zu machen, statt darauf handelnd zu reagieren, eine Position, in die die un-

bewussten Übertragungsansprüche des Patienten den Analytiker versetzen.

Entsprechend dazu hat Godfrind (2002) ihr Interesse daran zur Diskussion gestellt, wie der Kandidat eine „gegen-rezeptive Position“, wie sie es nennt, einnehmen kann. Für sie „ist eine analytische Position rezeptiv, dazu gehört Reserviertheit, eine gewisse Fähigkeit zu schweigen, eine Art Passivität, sozusagen eine abwartende Haltung, auch gleichschwebende Aufmerksamkeit genannt. Diese Rezeptivität ist in der inneren Verarbeitung (mind) des Analytikers mit einer Regression verknüpft, die ihn in besonderer Weise für die Äußerungen des Unbewussten beim Analysanden öffnet. Das schließt auch die Fähigkeit ein, Momente zu ertragen, in denen nicht verstanden wird, was im Rahmen einer anteilnehmenden Neugier über das Geschehen vor sich geht.“

Für andere Schulrichtungen bedeutet Psychoanalytiker sein die vergleichbare Fähigkeit, eine „dritte“ oder „analytische“ Position zu entwickeln, um ein analytisches Setting (mental gesprochen) herzustellen, in dem ein analytischer Prozess voranzutreiben ist. Schafer (1968) „analytische Haltung“, in einem Aufsatz über die Aktivität und Passivität des Analytikers eingeführt, ist ein Beispiel dafür. Und es gibt viele andere Formulierungen, unter anderen die von Winnicott, Racker, Heimann und Bion.

Solche spezifischen Ideen könnten auch ein wenig allgemeiner ausgedrückt werden. Man könnte sagen, dass der Analytiker in den meisten psychoanalytischen Modellen auf eine ganz besondere Weise ein teilnehmender Beobachter ist, indem nämlich der Beobachtungsrahmen, den er installieren muss, auch seine Aktivität umfasst, mit der er versucht, den Wahrnehmungen in seinem eigenen Inneren ebenso wie im Inneren seiner Patienten standzuhalten und ihrer gewahr zu werden: Psychoanalytiker zu sein bedeutet, eine besondere Qualität innerer Anteilnahme und Beobachtung zu erreichen, und genau das ist es, falls wir das Gemeinte definieren

können, was ein kompetenter Praktiker *si-ne qua non* in der Lage sein sollte zu demonstrieren.

Woran würden wir erkennen, dass ein Analytiker eine angemessene teilnehmend-beobachtende Haltung einnimmt oder nicht einnimmt?

Das folgende kurze Beispiel (das wie jedes andere eine komplexe Situation umfasst, in der mehrere Dimensionen analytischer Kompetenz miteinander verflochten sind) scheint mir die Entwicklung jener Eigenschaft bei einem Kandidaten zu demonstrieren, von der eine Supervisorin, Dr. S., die mit einem bestimmten Modell psychoanalytischen Verstehens arbeitete, meinte, es handle sich um die Fähigkeit, der Übertragung standzuhalten d.h. die Affekte und Phantasierepräsentanzen zu ertragen, die der Patient auf ihn projiziert hatte. Wenn ich es hier anführe, ist damit nicht gemeint, dass es sich auf alle Schulrichtungen anwenden lässt, es ist lediglich als Beispiel gedacht, wie Kriterien vielleicht definiert werden könnten, damit ein Kandidat zeigen kann, dass er sie erfüllt hat.

Der Kandidat (Alan) bekam (aufgrund von Berichten seiner Supervisorin, die sie in einer Sitzung mit anderen Lehranalytikern hatte begründen müssen) die Beurteilung, er habe bewiesen und es werde anerkannt, dass er die notwendigen Fortschritte gemacht habe, um einen geeigneten teilnehmend-beobachtenden Rahmen einzuhalten. Es wurden Beweise angeführt, die belegen sollten, dass er offenbar gelernt hatte, der Übertragungserfahrung standzuhalten und die Rolle zu verstehen, die dieses Standhalten in seinem eigenen Seelenleben spielt.

Im Verlauf der Supervisionen, so beschrieb es Dr. S., hörte sie, wenn sie sich in Alans Stundenberichte vertiefte, mit der Zeit Äußerungen heraus, die ziemlich eindeutig darauf schließen ließen, dass der Patient seinen Analytiker unbewusst als kastrierend erlebte, was nahe legte, dass sich eine Übertragungsbeziehung zu einem kastrierenden Vater eingestellt hatte.

Dr. S. konnte ihren Zuhörern in Budapest erklären, wie sie die Intensität der Situation und deren emotionale Signale vor Augen geführt und Alan gezeigt hatte, dass er immer wieder in diese Rolle gedrängt worden war. Eine Zeitlang war Alan jedoch blind für diese Äußerungen und bekannte seiner Supervisorin sehr aufrichtig, wenn sie auf solche Manifestationen hinwies, dass er die Dinge nicht so sehen könne. Aber Dr. S. konnte weiterhin im Stillen beobachten, dass der Patient immer wieder Material einbrachte, an dem ihrer Ansicht nach sichtbar wurde, „wie sehr er wünschte, sich selbstsicherer äußern zu können“, aber ängstlich und dann passiv-unterwürfig wurde. Dr. S. gab daher zu bedenken, dass der Patient Kastrationsängste oder die Sorge über seine Wünsche zum Ausdruck brachte, sich seinem Vater/Analytiker homosexuell zu nähern, Wünsche, die Dr. S. für eine Abwehr seiner Selbstbehauptungsversuche hielt. Alan andererseits meinte nun lediglich, dass der Patient dem Analytiker seine Liebeswünsche zum Ausdruck brachte und deutete im Sinne von „Sie möchten, dass ich Sie unterstütze...“ Die Supervisorin hielt diese Interventionen für „oberflächlich“ sie machten nicht wirklich signifikant den Weg frei für unbewusste Phantasien und insbesondere berücksichtigten sie die eher negativen Gefühle des Patienten für Alan nicht, die Dr. S. mit der latenten Problematik des Patienten verknüpfte, mit seinen oszillierenden Liebes- und Hassgefühlen dem Vater/Analytiker gegenüber, mit seiner Rivalität und seiner Angst vor Homosexualität.

In ihrer Falldarstellung beschrieb Dr. S., wie lange Alan gebraucht hatte, ehe er verstehen konnte, was vor sich ging, während sich das Material nach Ansicht der Supervisorin wiederholte. Aber schließlich spürte Alan selbst die Wiederholung unmissverständlich und konnte Dr. S. erklären, er erkenne nun (aus eigenem inneren Verständnis heraus), wie schwer es für ihn gewesen sei, zur Kenntnis zu nehmen, in welchem Ausmaß der Patient ihn als Rivalen gesehen hatte und, mehr noch, dass er

vom Patienten als „kastrierender Vater“ und nicht als hilfreiche Person erlebt wurde. Um zu diesem Verständnis zu kommen, konnte Alan berichten, dass seine eigenen verdrängten Phantasien in die Gegenübertragungsbesetzung seines Patienten (als jemand, der ihn hilfreich fand) mit eingeflossen waren und Dr. S. konnte eine Reihe von Beispielen aus der Zeit danach anführen, an denen sich Alans Fortschritt zeigte. Es war ihm möglich geworden zu erleben, in welcher Form er bei seinem Patienten repräsentiert war, und konnte dann auf sehr subtile Weise deuten, wie sich der Patient auf diesen unterschiedlichen Ebenen seiner psychischen Organisation hin und her bewegte.

Wenn wir dieses ausgewählte Beispiel ein wenig verallgemeinern, wird es vorstellbar, dass sich eine Reihe verschiedener Indikatoren herausfiltern lässt, sodass jede beliebige Fallpräsentation zu erkennen geben könnte, wie der Kandidat mit verschiedenen Situationen *mehr oder weniger gut* zurecht gekommen ist.

Warten können, bis das Material einen Sinn ergibt, aber nicht allzu lange, um nicht das Gefühl von Rückzug oder Frustration zu erwecken.

Reflektieren können, statt zu „agieren“ (acting in), wenn der Patient den Analytiker mit einer schwierigen Situation konfrontiert, etwa wenn ein Geschehen mit einer befriedigenden, destruktiven oder grenzüberschreitenden Bedeutung aufgeladen war.

Beispiel (kompetenter): Ein Kandidat konnte analytisch und nicht durch Handeln auf die Forderung nach Verlegung einer Stunde oder dem Ende oder der Reduzierung der Behandlung reagieren. (Die Tatsache oder die Überzeugung, dass wir mehr Patienten mit Borderline-Persönlichkeit in Psychoanalyse haben, verleiht dieser Fähigkeit nach Auffassung einiger Diskussionsteilnehmer ein besonderes Gewicht.)

Beispiel (weniger kompetent): Ein Kandidat war zu aktiv und intervenierte zu oft manchmal in Verbindung mit Wünschen,

den Patienten wieder herzustellen oder mit der Angst, vom Patienten nicht geliebt zu werden oder mit irgendeinem psychotherapeutischen Ideal etc.

„Widerstand“ bemerken und darüber nachdenken können statt gegen ihn „anzurennen“ oder darauf handelnd zu reagieren.

Beispiel (weniger kompetent): Ein Kandidat schien mit dem Patienten zu argumentieren und eine Deutung zu wiederholen, statt das Phänomen zu untersuchen.

Auf einer anderen emotionalen Ebene als der manifesten hören können.

Beispiel (kompetenter): In Erwägung ziehen können, dass der Bericht eines Patienten über eine offensichtliche Provokation seiner Eltern vom Analytiker als mögliche Übertragungsprovokation im Hier und Jetzt verstanden werden kann.

Sich der blinden Flecken und ihrer Signifikanz für die Arbeit mehr oder weniger bewusst sein.

Beispiel (weniger kompetent): Nicht sehen können, dass der Patient den Analytiker als rivalisierend oder homosexuell wahrnimmt oder nur ich-syntone oder -dystone Aspekte sehen.

Sich der Wirkung spezifischer Interventionen auf den Patienten und möglicherweise den Analytiker bewusst sein und sie reflektieren.

Beispiel (weniger kompetent): Wenn ein Kandidat das Material des Patienten wiederholt auf ähnliche Weise und nicht anders gedeutet hat, zum Beispiel als destruktiv gegen die Arbeit des Analytikers gerichtet.

Beispiel (kompetenter): Wenn ein Kandidat eine unbewusste Reaktion aufgreift, z. B. „ich glaube, Sie haben meine letzte Deutung als verurteilend empfunden.“

Beispiel (kompetenter): „Hören“ können, dass eine Deutung oder ein Interventionsfaden vom Patienten vielleicht missbraucht oder vom Analytiker überbewertet worden ist und eines weiteren Kommentars bedarf.

„Fehler“ bemerken und darüber nachdenken können, aber nicht zu defensiv.

Beispiel (kompetenter): Wie der erwähnte Alan wird sich jeder Kandidat oder

eigentlich jeder Psychoanalytiker in der Situation wieder finden, dass er oder sie einen Fehler im Verständnis oder im Einhalten des teilnehmend-beobachtenden Rahmens gemacht hat und deshalb ist wohl die Fähigkeit, dafür offen zu sein und darüber reflektieren zu können, eine besonders hoch geschätzte Qualität.

Die bisherige Erfahrung legt nahe, dass die Verwendung von Überlegungen dieser Art uns dabei helfen kann, spezifizierbare Indikatoren zu finden. Damit lassen sich Beispiele sammeln, anhand derer Lehranalytiker aus unterschiedlichen Instituten und unterschiedlichen Schulen verdeutlichen können, wann Kandidaten mehr oder weniger Kompetenz zeigen, den teilnehmend-beobachtenden Rahmen einzuhalten.

Ein Befund, der sich bei unseren Bemühungen, diese Rahmen anzulegen, herausgeschält hat, wäre wahrscheinlich ohne sie nicht so klar geworden: Es scheint, dass viele unter uns, wie an dem Beispiel von Alan deutlich wird, ihr Zutrauen in die Fähigkeit eines Kandidaten, einen geeigneten teilnehmend-beobachtenden Rahmen einzuhalten, darauf stützen, ob und wieweit er innerlich darum ringt, diese Position zu gewinnen, zu verlieren und dann wieder zu finden. Sehr oft verknüpft sich das mit dem, was Analytiker über ihre Lernerfahrung und ihre Lehranalysen aussagen können.

Der konzeptuelle Rahmen

Ein Psychoanalytiker ist nicht nur deshalb kompetent, weil er oder sie einen geeigneten teilnehmend-beobachtenden Rahmen einhalten kann. Sie oder er muss auch in der Lage sein, bestimmte konzeptuelle Aufgaben zu bewältigen, zumindest implizit. Zum Beispiel scheinen sich viele von uns darüber einig zu sein, dass es nötig ist, die Übertragung (und die Gegenübertragung) zu erkennen und die Entwicklung eines analytischen Prozesses kenntlich zu machen und zu konzeptualisieren und das so formulieren zu können,

dass es „wahrhaftig“ klingt und nicht übermäßig intellektualisierend. Und dabei greift der Kandidat meiner Ansicht nach auf die emotionale Entwicklung seiner analytischen Selbsterfahrung zurück, auch wenn die Interventionen des Analytikers intuitiv sind und implizite konzeptuelle Kompetenz erkennen lassen sollten. Hier wird notabene die Unterscheidung gemacht zwischen (a) der Erfahrung der Übertragung standhalten (z. B. als sehr gemeine und kastrierende Person behandelt zu werden), ohne sie zu vergelten etc., (b) das Geschehen in der Übertragung konzeptualisieren und (c) deuten je nach angewandter Technik „der“ Übertragung oder „in“ der Übertragung.

Wenn dem so ist, dann bedeutet „als Analytiker arbeiten“, meine ich, innerhalb eines konzeptuellen Rahmens arbeiten zu können, der zur Herstellung des Settings noch hinzukommt, zugleich aber nicht dasselbe ist, wie die zutreffenden Interventionen zu machen. Ein solcher konzeptueller Rahmen umschließt das Denken (mind) des Analytikers und seine/ihre Fähigkeit, Ideen darüber zu entwickeln, welcher psychoanalytische Prozess mit dem Patienten vor sich geht und was vonnöten ist, um ihn in Gang zu setzen. Wir sind daher mit der Fähigkeit des Analytikers befasst, über die latente Bedeutung des Materials nachzudenken, das die Sitzungen prägt (insbesondere wie es sich im Laufe der Zeit entwickelt) und es innerhalb der Übertragung konzeptualisieren zu können und analytisch darüber so zu reflektieren, wie es der spezifische Referenzrahmen, in dem der Kandidat ausgebildet wird, erfordert. [Ich setze an dieser Stelle voraus, dass für alle Psychoanalytiker die analytische Sitzung Übertragung beinhaltet, einerlei wie sie sie verstehen oder meinen, dass sie gehandhabt und gedeutet werden sollte.]

Zara war Kandidatin an einem europäischen Institut. Sie wurde gebeten, einen Fall vorzustellen, um zu zeigen, dass sie in der Lage war, analytisch zu arbeiten. In diesem bestimmten Institut in dem die Konzeptualisierung klinischer Erfahrung

zweifelloso eine hohe Wertschätzung genießt, hatte sie sich dieser Aufgabe ohne ausdrückliche Anleitung in einer kleinen Kommissionssitzung zu stellen, wo sie frei und ohne Notizen sprechen und dann einige Fragen beantworten sollte. Zum Beispiel wurde Zara, als sie mit Anzeichen für ein Agieren der Patientin konfrontiert wurde, gefragt, wie sie zwischen einem Angriff und einer Herausforderung unterscheidet oder wie sie die Beziehung zwischen dem als idealisiert und dem als entwertet repräsentierten Vater verstehe.

Eine Frage begann mit der Bemerkung, Zara habe erwähnt, dass die Patientin das Bild eines „armen kleinen reichen Mädchens“ evoziert hatte, was für die Kommissionsmitglieder eine Art Masochismus zu implizieren schien, mit dem sie ihre Analytikerin leicht ängstigen konnte. Wie könnte Zaras Meinung nach das infantile Übertragungsmaterial von dem Material unterschieden werden, das sich an die Analytikerin wendet, z. B. im Traummaterial?

Zara war bereits mit einigen Details darauf eingegangen, was die Patientin in ihr persönlich wachgerufen hatte und sie konnte damit antworten, dass sie einige Verknüpfungen herstellte, auf der einen Seite, was sie über ihre Reaktionen gelernt hatte, auf der anderen die Erfahrung von Reichtum und Armut im Zusammenhang mit der Angst der Patientin vor ihrer eigenen Mutter. Zara hatte schon darüber gesprochen, wie schwer es ihr gefallen war, der Patientin eine Terminänderung zu verweigern, als die darum gebeten hatte und was sie von ihrem Supervisor über den teilnehmend-beobachtenden Rahmen und die mögliche Bedeutung gelernt hatte. Sie beantwortete die Frage mit dem Bericht, wie die Patientin, nachdem sie beim nächsten Mal um eine Terminverschiebung gebeten und die Analytikerin daraufhin eine Deutung gegeben hatte, in die nächste Stunde einen Traum einbrachte, in dem sie sich von Monstern verfolgt fühlte, was später anhand weiterer Assoziationen zum Auftauchen von Inzestphantasien führte

und zu Themen, in denen es um die Urszenenphantasien der Patientin ging. Diese Antwort und die Art und Weise, in der Zara dynamisch die Aspekte von Übertragung, Gegenübertragung, Assoziationen und Träumen verknüpfen konnte, erschien der Kommission und unserer Gruppe, als wir den Fall in Berlin miteinander diskutierten, Hinweis darauf, dass Zara die durch die Frage angeschnittenen Themen vertiefen konnte und zeigte recht deutlich, dass sie in der Lage war, bedeutsame Verbindungen zwischen ihren Ideen und dem klinischen Material herzustellen; sie konnte psychoanalytische Konzepte zum besseren Verständnis der Sitzung verwenden.

Dieses Beispiel legt nahe, dass die Fähigkeit eines Kandidaten auf der konzeptuellen Ebene am ehesten daran erkennbar wird, ob er oder sie die Schilderung der Stunden mit dem Patienten/der Patientin in Verbindung bringen kann mit:

einem unbewussten (latenten) Faden oder verschiedenen Fäden, die sich durch eine Reihe von Sitzungen verfolgen lassen, und ihr Stellenwert in der Analyse die Entwicklung oraler Impulsivität, Inzestphantasien, Kastrationsängste, ödipale Rivalität etc.

Beispiel. Ein Supervisor kann das unter anderem dann beurteilen, wenn er die Zusammenfassungen eines Kandidaten von seiner Arbeit zwischen den Supervisionsitzungen untersucht. Hält der Kandidat hauptsächlich an einem Faden fest und erkennt er, wenn er sich von Woche zu Woche verschiebt? Zentriert sich der Bericht auf psychoanalytisches Material (Übertragung, infantile Sexualität, psychischer Konflikt) oder wird dem Supervisor von Ereignissen aus dem Leben des Patienten erzählt etc., einem Bild der (unbewussten) Übertragung und der Gegenübertragung und der Antwort des Patienten auf deren Deutungen.

Beispiele (kompetenter): War der Kandidat in der Lage zu entdecken, dass seine Äußerungen eine gewisse Schärfe angenommen haben und kann er dann zeigen, dass er darüber reflektieren und zu einer

konzeptuellen Schlussfolgerung kommen kann, was da vor sich geht etwa, dass der Patient ihn auf lammfromme Weise in Rage bringt, wie es ihm zuvor noch nicht bewusst war und wofür er irgend einen inneren Grund haben mag, vielleicht das Bedürfnis, Partner einer sadomasochistischen Beziehung zu sein?

Beispiel (kompetenter): Wenn ein Kandidat die Verbindung herstellt zwischen einer beobachtbaren homosexuellen Phantasiebeziehung zum Analytiker im Hier und Jetzt und der Reproduktion der infantilen Beziehung zur Mutter und dahinter zur Urszene (oder einer ödipalen Rivalität mit dem Vater etc.), den Ideen des Analytikers darüber, wie Psychoanalyse wirkt, spezifisch, wie nach Ansicht des Analytikers Psychoanalyse allgemein und wie sie bei diesem bestimmten Patienten in der vorgestellten Stunde wirkt. Hier kann man von der transformativen Theorie des Analytikers sprechen.

Der Interventionsrahmen

Der dritte Rahmen fasst die spezifischen Interventionen, die ein kompetenter Analytiker machen kann und ihre oder seine Fähigkeit, treffende Interventionen zu formulieren, die jenen psychoanalytischen Prozess zu fördern imstande sind, den die Schulrichtung, in der er oder sie ausgebildet wird, für transformativ hält.

Wir wissen, dass Psychoanalyse ein technisches Verfahren ist, das technischer Kompetenz bedarf, aber auch, dass sie eine Kunst ist, die analog zu den „Händen“ des Chirurgen von vielen individuellen Faktoren abhängt. Wir diskutieren miteinander über die Interventionen, die gemacht werden müssen und wissen, dass sie vielfältig sein und vielerlei Formen annehmen können. Dazu gehört auch, auf Interventionen zu verzichten und dem Schweigen Raum zu geben. Wir wissen auch, dass ihr Inhalt den Myriaden an hermeneutischen Möglichkeiten entsprechend variieren wird und dass die meisten Regeln darüber gebrochen werden. Es wird daher

wohl kaum überraschen, dass wir es mit der Definition dieses dritten Rahmens, der besonders abhängig ist von der Vielfalt an Ideen, die es unter uns über moderne Psychoanalyse gibt, auf unseren europäischen Tagungen nicht leicht hatten. Deshalb besteht der Hauptindikator, den wir anwenden können, um kompetente Interventionen zu erkennen, nicht in unserer Zustimmung oder vielmehr im Einverständnis mit dem, was gesagt wurde oder auch nur wie es gesagt wurde, sondern ob die gegebenen Deutungen auf der richtigen emotionalen Ebene liegen, nicht übermäßig intellektualisierend daherkommen und einen Zusammenhang mit dem ergeben, was der Analytiker sonst tut. Mit anderen Worten, die Interventionen sollten mit der teilnehmend-beobachtenden Haltung des Kandidaten und mit seiner/ihrer Konzeptualisierung übereinstimmen. Im Allgemeinen werden wir dann am ehesten beeindruckt sein, wenn ein Kandidat unter Beweis stellen kann, dass seine/ihre Deutungen auf der Theorie des Analytikers über psychische Veränderung (Veränderungswissen) beruhen und damit kohärent sind.

Nach unserem Treffen im Dezember 2003 in Berlin habe ich eine Liste möglicher Fragen entworfen, die sich in diesem Zusammenhang stellen ließen:

Gibt es Beispiele für Interventionen, die eine mehr oder weniger angemessene Ausgewogenheit von Affekt und intellektueller Erhellung bei den Deutungen erkennen lassen?

Gibt es Beispiele für Interventionen, die in Wahl des Zeitpunkts und der Richtung auf eine mehr oder weniger angemessene emotionale Ebene dieses bestimmten Patienten abzielen?

Gibt es Beispiele für mehr oder weniger geeignete Interventionen, die den psychoanalytischen Prozess (je nach Definition eines analytischen Prozesses und der Theorie der Veränderung, wie sie der Kandidat versteht) fördern?

Gibt es Beispiele mehr oder weniger gekannter Interventionen, die dem Patienten

das Hier und Jetzt der Übertragungserfahrung benennen und beschreiben (je nach dem, wie in dem Verfahren, das der Kandidat anwendet, Übertragung zu handhaben ist)?

Gibt es Beispiele für mehr oder weniger gekannte Interventionen, die die unbewussten innerpsychischen Beziehungen des Patienten herausarbeiten (je nach Referenzrahmen für eine Behandlung, auf den sich der Kandidat bezieht)?

Während der Arbeit, die wir im Dezember letzten Jahres in Berlin geleistet haben, fanden wir, dass der Interventionsrahmen schwer von den anderen beiden Rahmen zu trennen ist. Shmuel Erlich hat mir entgegengehalten, dass es eine inhärente Schwierigkeit bei der Beurteilung von Interventionen gibt. Seiner Ansicht nach ist es eigentlich unvermeidlich, dass eine Intervention in die „Falle“ geht, unbewusst ein früheres Beziehungsmuster wieder herzustellen (recreate) oder erneut zu agieren (reinact). Ich stimme zu, dass das der Konzeptualisierung der analytischen Situation hinsichtlich der Übertragung/Gegenübertragung, der Bereitschaft zur Rollenübernahme etc. innewohnt. Erlich meint, dass gerade wegen der „Unvermeidbarkeit“ solcher Wiederholungsfälle die Beurteilung, ob der Analytiker/Kandidat fähig ist, mit ihnen umzugehen, keineswegs in dem Moment, in dem sie sich unbewusst wieder herstellen oder man sich hineinziehen lässt, vorgenommen werden darf, sondern in einer Längsschnitt-Bewertung, ob er oder sie sich an einem Punkt wieder daraus befreien, darüber nachdenken und sie schließlich irgendwie deuten kann. Das bedeutet, dass der Interventionsrahmen eine längere zeitliche Sequenz berücksichtigen und beobachten muss. Vielleicht kann er sogar eine Bewertung erst retrospektiv ermöglichen und erst nachdem der Kandidat einen gewissen Abstand gewonnen hat.“

Wie viel muss jemand können und woran wird erkennbar, dass er es kann?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ich drei Rahmen abgesteckt habe, die bei der Definition, was wir unter Kompetenz in der analytischen Arbeit verstehen, helfen können. Damit, meine ich, können wir vielleicht dazu kommen, weniger globale Beurteilungen auf der Grundlage impliziter Kriterien als spezifische, transparente, durch Beispiele abgesicherte Beurteilungen abgeben. Jeder der drei Rahmen enthält mögliche Indikatoren, und jeder Indikator muss von zwei Perspektiven her betrachtet werden: inwiefern weist der Kandidat nach, dass er befähigter und inwiefern, dass er weniger befähigt ist? Dieser Ansatz zwingt zur Berücksichtigung von Stärken und Schwächen. Jede abschließende Bewertung kann sich dann auf eine Reihe spezifischer und transparenter Beurteilungen der Kompetenz stützen, die zu einer Gesamtbeurteilung führen, die von der Gewichtung der unterschiedlichen Dimensionen abhängt, ob ein Kandidat die abschließende Qualifizierung, ein „bestanden“, zuerkannt bekommt oder nicht.

Ich gehe davon aus, dass jedes Institut seine Priorität auf den einen oder anderen Rahmen oder auf bestimmte Aspekte innerhalb eines Rahmens wird setzen wollen. Wie viel für eine Qualifizierung oder für den Erwerb der vollen Mitgliedschaft oder des Lehranalytikerstatus geleistet werden muss, steht noch zur Diskussion, die meiner Meinung nach aussichtsreicher geführt werden kann, wenn wir sie auf diesem Wege angehen. Natürlich haben wir noch einen weiten Weg vor uns und sehr viel mehr Arbeit ist vonnöten, ehe wir behaupten können, dass wir zu verlässlichen Beurteilungen kommen und bisher ist auch noch nicht klar, wie hoch wir unsere Erwartungen setzen. Wir könnten uns einen genaueren Überblick verschaffen, wenn wir Serien von Daten darüber sammeln würden, wie jeweils eine Ausbildergruppe an unseren IPA-Instituten derzeit

zu ihrer Beurteilung kommt. Wir brauchen in größerem Umfang Beschreibungen der klinischen Arbeit einer Reihe von Kandidaten, die sich mit ihrer durch die drei Rahmen betrachteten Arbeit qualifizieren oder noch nicht qualifizieren. Auf diese Weise können wir vielleicht viele intuitive Beispiele von denen, die „es können“ und denen, die „es nicht können“ zusammentragen und dann Ideen entwickeln, wie wir über die „entscheidenden Punkte“ diskutieren, wo beides klar erkennbar wird. In der Zwischenzeit ist, wie ich bereits erwähnt habe, nach mehrheitlicher Auffassung in unserer europäischen Gruppe wohl deutlich, dass wir zu beurteilen haben, ob sich genügend Wachstumspotenzial gezeigt hat und dass wir in dieser Hinsicht eine zeitliche Dimension brauchen, zu deren wesentlichen Bestandteilen eine Evidenz der Fähigkeit zur Progression gehört und besonders der Fähigkeit, im Auge zu behalten, dass man sich von Schwierigkeiten erholen muss, die durch Lernen und harte emotionale Arbeit „errungen“ worden ist.

In Budapest und Berlin waren viele Kandidaten, die als noch nicht kompetent galten, auffallend unfähig, etwas aus ihrer eigenen Erfahrung oder daraus zu lernen, was ihre Supervisoren sagten und wenn sie vor Ausschüssen etwas vorzutragen hatten, konnten sie sehr schnell rigide, defensiv und repetitiv werden. Im Gegensatz dazu konnten jene, die als kompetent galten, ihre Lernerfahrung beschreiben oder wurden geschildert als solche, die darum gerungen hatten.

Es war zum Beispiel bemerkenswert und überzeugend, dass Dr. Y. sehr detailliert beschreiben konnte, wie es einem Kandidaten, Daniel, erst angesichts beträchtlicher Schwierigkeiten schrittweise gelungen war, das zu erringen, was ich die teilnehmend-beobachtende Position genannt habe. An einem Punkt in der Analyse zum Beispiel kam der Patient in einem Zustand in die Stunde, in dem er die wöchentliche Stundenfrequenz reduzieren wollte. Daniel reagierte darauf ziemlich schnell, dass eine solche

Modifizierung des Settings außer Frage stünde und wies darauf hin, dass es sich um eine Grundvoraussetzung handle. Der Patient schwieg und fügte sich tatsächlich, aber Dr. Y. hatte viel daran zu arbeiten, Daniel beim Verstehen zu helfen, dass diese Reaktion, obwohl verständlich in einer sehr schwierigen Situation, die darin enthaltenen unbewussten Phantasien nicht herausgearbeitet hatte. Zwei oder drei Jahre später kam derselbe Patient (der mittlerweile Fortschritte machte) nach einer Ferienpause und teilte Daniel mit, er meine, dass es ihm nun besser gehe und dass er seine Analyse beenden wolle. Er kündigte sogar das Datum an, mit dem er aufzuhören gedachte. Wieder vor eine schwierige Situation gestellt, konnte Daniel dieses Mal schweigen und seinen Gedanken nachgehen. Er war dann in der Lage, dem Patienten dabei zu helfen, seine Ideen weiter auszuführen. Darüber hinaus konnte er später, als er es mit Dr. Y. durchsprach, die Dinge in verschiedenen Dimensionen überdenken und auch mit Dr. Y. über ein paar schwierige Gefühle sprechen, die der Patient jetzt in ihm auslöste und auch über seine Schwierigkeiten, Dr. Y. all das zu erzählen. Diese Veränderung, sich zunächst zum „Gegenagieren“ provozieren zu lassen bis dahin, das Geschehen zu untersuchen, zu erweitern und mit Gefühl darüber nachzudenken, schien Dr. Y. ein Indikator, dass der Analytiker das installiert hatte, was ich den teilnehmend-beobachtenden Rahmen genannt habe und auf diese Weise machte er sein Potential glaubhaft, ihn auch in Zukunft weiter entwickeln zu können. Die Beurteilung stützte sich darauf, wie der Kandidat in unterschiedlicher Weise darum gerungen hatte, den Rahmen herzustellen und seine Fähigkeit zu entwickeln, ihn zu handhaben.

Abschließende Diskussion

Ich habe vorgeschlagen, dass jeder Kandidat, der an einem psychoanalytischen Institut abschließt, innerhalb der Parameter, die am Ort als relevant gelten, seine

Kompetenz anhand dreier Bezugsrahmen nachgewiesen haben sollte, dem teilnehmend-beobachtenden, dem konzeptionellen und dem Interventionsrahmen.

Ich habe dann versucht zu definieren, was jeder dieser Rahmen tatsächlich bedeutet, indem ich auf Ideen in einigen unserer Traditionen zurückgegriffen habe.

Ich habe dann begonnen zu skizzieren, welche Einzelheiten von jedem Kandidaten im Sinne von beschreibbaren Indikatoren, wie sie mit ihren Patienten gearbeitet haben und arbeiten, nachzuweisen sind und worauf sich möglicherweise unterschiedliche Beurteiler einigen oder nicht einigen können.

Ich bin mir bewusst, dass sich nun eine weitere Frage erhebt, welche institutionellen Prozesse sich am besten eignen, um zu gewährleisten, dass der Nachweis der Befähigung eines Kandidaten fair und genau beurteilt wird. Ich möchte an dieser Stelle nur zwei Hauptfragen aufwerfen.

Erstens: wieweit sind Institute davon überzeugt, dass ein System von „bestanden“ oder „nicht bestanden“, wer es kann und wer es nicht kann, tatsächlich wünschenswert ist? Wie wir oben diskutiert haben, ist Scheitern schmerzhaft und von Psychoanalytikern mag man erwarten, dass sie davon wissen und damit umgehen können. Ich habe bereits auf die verheerenden Konsequenzen für die institutionelle Psychoanalyse hingewiesen. Viele davon, denke ich, erleben wir derzeit mit, wenn wir keinen Weg finden, „nein“ zu sagen. Sonst ist aus allen denkbaren Beweggründen faktisch „alles möglich“. Ohne Institutionen kann Psychoanalyse vielleicht als private Praxis florieren. Soweit sie in einzigartiger Weise auf Bedürfnisse und Probleme eingeht, wird sie notwendig sein. Wenn sie institutionell verschwindet, könnte man sagen, müsste man sie neu erfinden. Ich bin aber der festen Überzeugung, dass wir Institutionen nötig haben, um unsere Existenz zu ermöglichen und um Patienten vor Missbrauch zu bewahren. Deshalb müssen wir uns diesen Problemen widmen.

Zweitens, und das hängt eng mit der Frage zusammen, ob sich unsere Institutionen auf ein System von „bestanden/nicht bestanden“ verpflichten können, müssen wir faire Verfahren entwickeln, an denen zu erkennen ist, dass wir Bewertungskriterien und geeignete soziale und psychologische Strukturen schaffen, um mit den persönlichen und institutionellen Kosten des Schmerzes nach einem Scheitern umzugehen.

Beide Fragen, scheint mir, erfordern viel Arbeit. Cabaniss und ihre Kollegen (2001) haben gezeigt, dass unsere derzeitigen Kandidaten nicht wirklich wissen, was sie erreichen sollen. Klare Indikatoren für eine analytische Befähigung innerhalb der drei Rahmen werden nicht nur denen helfen, die mit der Evaluierung betraut sind, sondern auch den Kandidaten, sich selbst zu beurteilen und zu verstehen, was sie tun müssen und auf dieses Ziel hin zu arbeiten. Das schließt auch mit ein, was in ihrer Analyse emotional zu bearbeiten ist. Auf diese Weise kann uns allen geholfen werden, wenn wir uns statt auf endlose Grundanforderungen (Anzahl der Sitzungen, Seminare, Supervisionen usw.) wie bisher, auf das jeweilige Ende konzentrieren und wie es am besten zu erreichen ist. Ich denke, dieses Argument trifft vielleicht auch darauf zu, wie wir professionell verantwortlich statt politisch an die Frage herangehen, wie hoch die Stundenfrequenz pro Woche in einer psychoanalytischen Ausbildung sein soll, sowohl in der Lehranalyse der Kandidaten als auch in ihrer supervidierten Arbeit.

Der Platz reicht nicht aus, um diese Argumente weiter auszuführen, aber vier weitere Punkte will ich noch sehr kurz hervorheben.

Erstens glaube ich, dass der erste Schritt hin zu einer Akzeptanz des Systems „bestanden/nicht bestanden“ die Entwicklung von Kriterien ist, in die wir alle, die Lehrenden, die allgemeine Mitgliederschaft und die Kandidaten ein gewisses Zutrauen haben können. Um dahin zu kommen, ist es zunächst einmal wichtig, der Schwierig-

keit, in der wir uns befinden, ins Auge zu sehen und der Arbeit, sich diesem Problem zu widmen, oberste Priorität einzuräumen. Ursula von Goldacker hat mir eine Anregung zu einem Aspekt einer solchen Arbeit gegeben: sie meint, die Schwierigkeit an dieser Stelle stamme aus der Konfusion zwischen der Verantwortung eines Ausbildungsinstitutes und der von Eltern. Eltern würden ihre Kinder hoffentlich nicht auf die Straße setzen, aber Studierenden, die sich nicht eignen, kann man dabei helfen, etwas anderes zu finden, das besser zu ihnen passt. Ich glaube, das könnte ein grundsätzlicher Diskussionspunkt sein.

Zweitens müssen wir meiner Meinung nach der Verwirrung nachgehen. Diese Verwirrung greift auch manchmal auf die psychoanalytische Epistemologie über und auf die Debatte, ob die Psychoanalyse eine Wissenschaft ist. Diese Debatte ist oft unproduktiv gewesen, weil viele Psychoanalytiker Wissenschaft als einen Zweig allein der Naturwissenschaften verstehen. Im Grunde sieht sich die Psychoanalyse vor dieselben Probleme gestellt wie alle anderen Humanwissenschaften unter uns, was das Wesen unserer Disziplin ausmacht, etwas entgegensetzen. Hier spreche ich davon, dass wir uns für unseren Mangel an Klarheit und Stringenz oft damit herausgeredet haben, dass wir uns auf den zweifellos verdienstvollen Satz berufen, unsere Disziplin müsse mit dem Unbewussten, der Unsicherheit, dem Unwissen, dem Primärprozess etc. umgehen. Es ist wahr, denke ich, dass wir alles Wichtige preisgeben, wenn wir diesen grundlegenden Inhalt vergessen. Auf der anderen Seite sind sowohl Primär- als auch Sekundärprozess Bereiche unseres Seelenlebens. Die Indikatoren für eine Kompetenz innerhalb der drei vorgestellten Rahmen erfordern sicherlich Urteile, die auf einem breiten Spektrum menschlicher Rezeptivität bewusst und unbewusst beruhen, aber sie können sich nicht allein auf Primärprozesse stützen und tun das auch jetzt nicht. Fakt ist, dass wir gegenwärtig über Kompetenz intuitiv urteilen, d.h. oft nach im-

pliziten Regeln vorgehen. Ich habe auch nichts gegen Intuition. Was ich hier vertrete ist, dass die Beurteilung analytischer Kompetenz durch einen Prozess expliziter gemacht werden kann, in dem wir uns der Regeln, die wir anwenden, bewusster werden. Es besteht einige Verwirrung über die Frage der Kategorisierung und allgemeiner über den Begriff der Messung – Kommen-surabilität – auf unserem Fachgebiet. Wenn wir annehmen, dass es drei Arten der Messung gibt, die nominale (ja/nein), die ordinale (mehr/weniger) und die Intervallmessung (zweimal so viel, dreimal so viel etc.), dann können wir sehen, dass es einige Probleme gibt, die auf der einen Ebene eher zu erfassen sind als auf einer anderen. Wir werden uns glücklich schätzen, den Inhalt einer Weinflasche mithilfe der Intervallmessung zu bestimmen, dessen Qualität aber wahrscheinlich nur mit einer ordinalen. Wir würden Wein von Essig auf nominaler Ebene unterscheiden. Zum Zweck der Beurteilung von Kandidaten, die wir graduieren wollen, verlangen wir von uns selbst, möglichst ein nominales Maß anzulegen und stellen uns vielleicht vor, wir könnten eine gewisse Einordnung (ordinal) vornehmen. Ganz gewiss würden wir nicht sagen wollen, jemand sei 50% schlechter als ein anderer. Was ich sozusagen vorschlage ist lediglich, dass wir versuchen, das deskriptiv Unbewusste bewusst zu machen. Und die Erfahrung legt in der Tat nahe, dass das ziemlich verlässlich getan werden kann, vorausgesetzt, der Diskussion und der Definition von Indikatoren wird genügend guter Wille und harte Arbeit und ausreichend viel Aufmerksamkeit gewidmet und der Versuch unternommen, die Gründe für Differenzen zu respektieren und zu verstehen (zur ausführlicheren Diskussion vgl. Tuckett et al. 1985; Tuckett 2001).

Drittens möchte ich betonen, dass die vorgeschlagenen Kriterien als vorläufiger Beitrag zu einem Problem und als Korrektur jener Ansicht unterbreitet werden, es sei unter unserer Würde als Psychoanalytiker, auf dem Wege der Evidenzermittlung

zu einer Übereinkunft zu kommen. Diese Ansicht stützt sich auf eine epistemologische Konfusion, die, zumindest in den Vereinigten Staaten, aus der äußerst schädlichen Naivität herrührt, mit der Hartmann und einige seiner Kollegen an Fragen der Datengewinnung in den Humanwissenschaften herangegangen sind (vgl. auch Edelson 1986). Es überrascht vielleicht nicht, dass dieselbe Gruppe an dem nunmehr erfolglosen, gegen Freuds Wünsche gerichteten Versuch teilgenommen hat, ein medizinisches Monopol für unsere Disziplin zu reklamieren. Jedenfalls ist mein Standpunkt der, dass wir in diesem Stadium Evidenz herstellen können, wenn wir der allgemeinen Praxis der Humanwissenschaften folgen, mit der man durch Einhaltung eines festen konzeptionellen Fokus Indikatoren entwickeln kann, die dann hinreichend klar erkennbar sind, um diskutiert, besser definiert und besser exemplifiziert werden zu können. Und das Ganze wird verstanden als Teil eines Prozesses, der sehr wahrscheinlich eine Veränderung der Indikatoren und des ursprünglichen Systems mit sich bringen wird.

Viertens und letztens können wir, wenn wir entschlossen sind, ziemlich schnell eine Wissensbasis aufbauen. Die IPA-Institute nehmen im Durchschnitt jährlich weltweit zweihundert erfolgreiche Kandidaten als frisch graduierte Psychoanalytiker in die IPA auf (262 im Jahre 2001; 143 im Jahre 2002. Quelle: IPA Broomhills Office). Das bedeutet, dass wir im Laufe der nächsten fünf Jahre möglicherweise die Beurteilungen, die wir bei bis zu 1.000 Graduierten ausgesprochen haben, untersuchen können; dazu kommen die anderen, die nicht graduiert sind. Ich schlage vor, dass wir die günstige Gelegenheit ergreifen und eine International Working Party on Education ins Leben rufen und finanzieren, deren Aufgabe es wäre, für all jene, die diese Kandidaten zu beurteilen haben, die Voraussetzungen zu schaffen, dass sie die Kompetenz nach Maßgabe der drei Rahmen bewerten, sich darüber austauschen, dann wieder zusammenkommen können,

um das Papier, das sich auf die dann vorliegenden Befunde stützt, zu diskutieren.

Anschrift

Prof. David Tuckett

Psychoanalysis Unit
Sub-Department of Clinical Psychology
University College London, Gower Street
London WC1 6BT, UK
E-Mail: d.tuckett@ucl.ac.uk

Literatur

- Cabaniss D, Schein JW, Rosen P, Roose S (2001) Candidate progression in analytic institutions; a multicenter study. Columbia University Center for Psychoanalytic training and research. Vorgetragen im März 2001 auf der Joseph Sandler Research Conference in London
- Cournut-Janin M (2002) Persönliche Mitteilung
- Garza Guerrero C (2002) „The crisis in psychoanalysis“: what crisis are we talking about? Int J Psychoanal 83:57–83
- Godfrind Haber J (2002) Persönliche Mitteilung
- Edelson M (1986) Heinz Hartmann's Influence on Psychoanalysis as a Science. Psychoanal Inq 6:575–600
- Faimberg H (1996) Listening To Listening. Int J Psychoanal 77:667–677
- Kernberg O (1986) Institutional problems in psychoanalytic education. J Am Psychoanal Assoc 34:799–834
- Kernberg O (1996) Thirty Methods to destroy the creativity of candidates. Int J Psychoanal 77:1031–1040
- Kernberg O (2000) A concerned critique of psychoanalytic education. Int J Psychoanal 81:97–120
- Kernberg O (2001) Some thoughts regarding innovations in psychoanalytic education. Vortrag auf der Ratssitzung der IPA Exekutive in Puerto Vallarta am 7. Januar 2001
- Körner J (2003) Die argumentationszugängliche Kasuistik. Forum Psychoanal 19:28–35
- Kuhn T (1962) The Structure of Scientific Revolutions. Univ Chicago Press, Chicago
- Parsons T (1951) The Social System. Free Press, New York
- Renik O (2003) Standards and Standardisation. Plenaransprache vor der American Psychoanal Assoc 24. Januar 2003
- Sandler J (1976) Countertransference and Role-Responsiveness. Int J Psychoanal 3:43–47
- Schafer R (1983) The Analytic Attitude. Basic Books, New York
- Target M (2001) Some Issues in Psychoanalytic Training: an overview of the literature and some resulting observations. Vorgetragen im März 2001 auf der Joseph Sandler Research Conference in London
- Tuckett D (2000) Theoretical pluralism and the construction of psychoanalytic knowledge. In: Sandler J et al. (ed) Changing Ideas in a Changing World: The Revolution in Psychoanalysis. Essays in Honour of Arnold M. Cooper. Karnac, London, pp 235–246
- Tuckett D (2001) À la recherche d'une compréhension du sujet humain: vers une meilleure coopération avec nos pairs. Rev Franç Psychanal [Suppl] pp 93–110
- Tuckett D (2002) The New Style Conference and Developing a Peer Culture in European Psychoanalysis. Ansprache des Präsidenten in Prag. EPF Bulletin 56, 2002
- Tuckett D, Boulton M, Olson C (1985) A new approach to the measurement of patients understanding of what they are told in medical consultations. J Health Soc Behav 26:27–38
- Tuckett D, Kaufert JM (1978) Introduction in Basic Readings in Medical Sociology. Tavistock Publ, London