

Waltraud Nagell, Dorothee von Ekesparre, Yvonne Grabenstedt, Michal Kaiser-Livne, Walter Längl, Wilfried Ruff

Ethische Konfliktfelder in der psychoanalytischen Ausbildung – Minenfeld oder Übungsraum? ¹

Zusammenfassung:

Spezifische psychoanalytische Werte – und damit auch Ausbildungsziele – befähigen zu selbstkritischer Reflexion und dialogischer neben argumentativer Kommunikation. Werden diese Werte in unseren psychoanalytischen Institutionen verwirklicht und wie manifestieren sie sich in der Aus- und Weiterbildung?

Die psychoanalytische Arbeit und Lehre findet in der Regel in einer dyadischen Form statt. Es handelt sich dabei um einen a-symmetrischen Beziehungskomplex im Verhältnis zur Macht. Der isolierte Charakter dieser dyadischen Beziehungen - sei es Lehranalyse oder die Supervision - und deren Machtgefälle verwandeln sie in einen Ort möglicher Versuchung. Die institutionellen Strukturen haben darauf einen wesentlichen Einfluss, ob und wie mit dieser potentiellen Situation umgegangen wird. Diese Berufsrealität führt zu notwendigen ethischen Überlegungen.

An zahlreichen Fallbeispielen beleuchten die Autorinnen und Autoren in ihrer Funktion als Mitglieder des Ethikkomitees der DPG die ethischen Konfliktfelder in der institutionellen Ausbildung aus verschiedenen Perspektiven: der transgenerationell- institutionellen, der interaktionellen sowie der intrapsychischen Dynamik in und zwischen den Beteiligten. Sie folgern daraus, dass ethische Themen mehr ins Blickfeld der Institute und der Fachgesellschaften gehören sollten und nicht an deren Rand. Um einer transgenerationellen Weitergabe auch ungünstiger, möglicherweise sogar schädigender Einflüsse entgegen zu wirken, könnten Foren für offene Aussprache, Übungsräume für kritisches und von gegenseitiger Anerkennung getragenes Reflektieren und Sprechen helfen. Vermutlich bedarf es häufig eines außenstehenden Dritten als triangulierendes Element. So könnten angehende Analytiker eine *gelebte* analytische Haltung *erfahren* und selbst entwickeln.

Die Arbeit von Ethikkomitees psychoanalytischer Fachgesellschaften wird zumeist retrospektiv angefragt, wenn das Kind oft schon in den Brunnen gefallen ist: Dann, wenn ein manifest gewordener schwerwiegender Konflikt, der möglicherweise schon zu einer Grenzüberschreitung oder gar zu missbräuchlichem Verhalten geführt hat, unter ethischen Maßstäben reflektiert und mit den Betroffenen nach einer kreativen Lösung gesucht werden soll. Dies ist ein Arbeitsfeld von Vertrauensanalytikern, das zu Recht den sicheren Boden absoluter Verschwiegenheit und dem »Arbeiten im Verborgenen« bedarf. Jedoch: Was

¹ Der Beitrag ist das Resultat intensiver Diskussionen der Vertrauensleute des DPG-Ethikkomitees mit dem Ziel, die Bedingungen der Ausbildung künftiger Psychoanalytiker unter ethischen Aspekten zu reflektieren. Dem Thema gemäß wird die Perspektive des Kandidaten besonders fokussiert. Wir danken insbesondere Frau Patricia Andreas für ihre wertvolle und kritische Mitarbeit

passiert im Vorfeld? Welche realen, phantasmatischen und non-verbal atmosphärischen Bedingungen führen dazu, dass bewusste und unbewusste Grenzüberschreitungen da, wo sie stattfinden, bisweilen schweigend ad acta gelegt werden und somit unverstanden und ungenutzt bleiben – von den betroffenen Kandidaten wie den ausbildenden Analytikern gleichermaßen?

Bei kritischer Selbstbefragung wird man erkennen müssen, dass Grenzüberschreitungen – die eigenen wie die der anderen – nicht immer zu vermeiden sind. Und dort, wo sie passieren, rührt die bedeutsamste Gefahr, die entsteht, nicht zwangsläufig von der Grenzverletzung *per se*, sondern von deren Verleugnen und Bagatellisieren: »Mit mir/uns hat das nichts zu tun«. Die Konflikte werden von der eigenen Person und dem eigenen Institut weg auf ein unsichtbares Ethikkomitee ausgelagert und damit kann dem Moralisieren Vorschub geleistet werden statt eine kritische Reflexion und Integration ins eigene Erleben und Verhalten zu wagen.

Es ist das Anliegen der Autorinnen und Autoren, mit den hier formulierten Überlegungen eine kritische Analyse auf der individuell-personalen wie der organisatorisch-strukturalen Ebenen im Umgang mit ethischen Konflikten – hier beispielhaft auf der Bühne der analytischen Ausbildungssituation - zu wagen und diese zur Diskussion zu stellen. Wie sieht unsere gemeinsame Vision von psychoanalytischer Konflikt- und Kommunikationskultur aus? Wie werden unterschiedliche Visionen verhandelt und wer setzt sich durch und warum? Können wir jenseits von »Richtig« und »Falsch« gemeinsam nach dem zugrunde liegenden Konflikt suchen?

An Beispielen werden die möglichen *ethischen Konfliktfelder im Alltag der institutionellen Ausbildung* aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. »Nur im Mitsein mit Andern und Anderen (der Natur und der Gesellschaft) ist Aufleben und menschliche Individualisierung möglich« (Meyer-Abich, zit. nach Gfäller, S.12) – und im Mitsein, im Aufeinanderwirken des Einzelnen auf einem Anderen entstehen immer wieder ethisch konflikthafte Bereiche. Zunächst wird die Komplexität problematischer Situationen im Erleben des einzelnen Kandidaten im Sinne eines *intrasubjektiven Grundkonfliktes* dargestellt, um dann in einem nachfolgenden Schritt übergeordnete, institutionelle wie historisch fundierte *Strukturkonflikte* heraus zu arbeiten. Diese finden sich fachgesellschaftsübergreifend, sind möglicherweise systemimmanent und werden von diesem bedingt und zwar in potentiell entwicklungsförderlicher wie -hinderlicher Weise. Die Reflexionsebenen sind dabei nicht als voneinander getrennt, sondern als ein zusammengehörendes, zueinander in Wechselwirkung stehendes Ganzes zu denken.

Ziel ist es, ein Bewusstsein für ethisch problematische Situationen im alltäglichen Erleben des Hier und Jetzt zu schaffen und für ethische Dilemmata im eigenen Tun zu sensibilisieren. Ganz bewusst wurden deshalb niederschwellige Fallbeispiele gewählt, in denen man sich selbst als Leser wiedererkennen kann. Hilfreich wäre, ethische relevante Themen von draußen – aus der Verbannung »ethisch versierter« Fachgremien – nach drinnen, ins Leben der Institute und des Einzelnen zu bringen und zu enttabuisieren. Die Verschiebung, das Auslagern von ethischen Konflikten an »Fachleute außerhalb der eigenen Institution« hätte abwehrende Funktion gegen das Erleben. Mit dem »Delegieren an Fachleute« können moralische Indifferenz erzeugt

und Eigenverantwortung betäubt bzw. schwer entwickelt werden. Es ist wie ein Mienenfeld, auf dem man nicht weiß, wo der nächste Konflikt vergraben liegt. Was wird passieren, wenn man drauf tritt? Meidet man dieses Terrain oder kann man sich das Gelände vertraut machen, sich darauf angstfreier bewegen – eben weil man es besser kennt? Eine wache selbstreflexive wie institutionelle Auseinandersetzung mit den Bedingungen und dem Umgang mit *Grenzüberschreitungen* im eigenen Erlebens- und Handlungsraum sind deshalb die beste prophylaktische Maßnahme gegen agierte *Grenzverletzungen*. Ausdrücklich möchten wir darauf hinweisen, dass es nicht um fertige Interpretationen geht, schon gar nicht um „richtige“. Vielmehr soll mit der Präsentation von zwangsläufig Unfertigem zum Entwickeln von Gedanken – allein und im Dialog – inspiriert werden. Es folgen zuletzt Lösungsansätze, die die psychischen Widerstandskräfte des Analytikers (in Ausbildung) wie auch die institutionelle und transgenerationelle Konflikt- und Diskursfähigkeit stärken könnten.

1. *Psychoanalytische Ausbildung im Spannungsfeld der Institutionalisierung*

Ethik ist »eine Theorie menschlicher Lebensführung und befasst sich mit deren gerechter Umsetzung« (Rendtdorff 1980). »Die Prinzipien einer Berufsethik für Psychoanalytiker gründen auf der Überzeugung, dass Auswirkungen der eigenen Handlungen auf Andere beachtet und reflektiert werden müssen« (Ethikrichtlinien der DPG). Daraus folgt eine Verantwortung, die sich auf Haltung und Verhalten psychoanalytischer Institutionen, ihrer Mitglieder zueinander sowie jedes Einzelnen bezieht (Ehl et al. 2005). Bohleber (2000, S.7) sieht die Primäraufgabe der psychoanalytischen Institutionen darin, »Psychoanalyse als eine Methode zu fördern, die Barrieren, Widerstände und Blockaden verflüssigt oder auflöst und eine Freiheit im Denken auf der Basis einer offenen [...] Kommunikation ermöglicht«. Das gilt für Ausbilder wie Kandidaten² gleichermaßen. Freud (1919) warnte davor, den Analysanden nicht zur Ähnlichkeit mit uns zu erziehen (S. 190). Bauriedl (1980) beschrieb die emanzipatorische Kraft der Psychoanalyse als eine »aktive Haltung der Abstinenz«, in der der Therapeut Alternativen zu Verschmelzung und Manipulation anbiete. Manipulation bedeute Absolut setzen einer Struktur oder Norm. Die Ursache manipulativer Prozesse sei die Angst davor, durch ein Gegenüber, das durch sein Anderssein die eigene Kohärenz und Sicherheit irritiert oder erschüttert, infrage gestellt zu werden (S.46,ff). Bei allen Beteiligten steht der Angst vor dem Fremden die Neugier auf sich und den Anderen gegenüber. Das Ziel analytischer Arbeit ist daher das Reifen beider durch gegenseitiges Relativieren und Differenzieren vorhandener Übertragungsmuster: Statt durch Verleugnung und Abwehr – [z.B. durch normativen Gebrauch von Theorien und (Besser)Wissen der Ausbilder, durch »abwehrende Mitarbeit« (S.176) und Anpassung der Kandidaten oder gar durch Therapie- und Kontaktabbruch] – gelte es, die »erlebten Spannungsverhältnisse kreativ aufzugreifen und zu gestalten« und so in einen dialogischen Prozess und lebendigen Kontakt miteinander zu treten, also konfliktfähig zu werden (S. 46,ff).

² Als »Kandidat« bezeichnen wir jeden in der psychoanalytischen Aus- und Weiterbildung Befindlichen. Aus Gründen der Anonymität und der besseren Lesbarkeit verwenden wir im Weiteren die geschlechtsneutrale Form und differenzieren nur, wenn über eine bestimmte Person berichtet wird.

Entwicklung zur Eigenständigkeit des Kandidaten wurde als Ausbildungsaufgabe immer wieder formuliert, wird in der institutionalisierten Ausbildung aber – trotz aller Mühen – nicht immer nur gefördert, sondern manchmal sogar behindert. Die Gründe sind vielfältig und verweisen, wie Beland (1983) untersucht hat, auf individuelle und transgenerationell weitergegebene reziproke Ängste: sich zu zeigen oder von anderen gesehen zu werden. Sie widerstreiten dem Prinzip der analytischen Wahrheitssuche. Zu erkennen und anzuerkennen, dass man phantasmatisch wie ganz real immer wieder hinter den eigenen Ich-Idealen zurückbleibt und die Differenz nicht gänzlich behoben werden kann, ruft narzisstische Kränkungen wie diffuse Angst vor Ablehnung und Ausgrenzung gleichermaßen hervor. Derartige innere Konflikte der Ausbilder könnten im Rahmen der Ausbildungssituation an die Kandidaten weitergegeben werden.

Das nachfolgende Resümieren einer Kandidatin klingt sicherlich sehr enttäuscht und ernüchtert und darf auch nicht verallgemeinert werden, sollte aber doch zum Nachdenken anregen:

»Kann ich meine Interessen verfolgen – oder werde ich in die Konflikte der „Elterngeneration“ verwickelt? Wie viele Ausbilder können einen Kandidaten tatsächlich einen eigenen Weg gehen lassen, ihn darin unterstützen und sich womöglich noch darüber freuen? Ich glaube inzwischen, dass das wirklich nur sehr wenige sind. Die Tradition ist eher die einer „Unterwerfung“, trotz aller Fortschritte. Das scheint mir wie eine offene und transgenerationell weiter gegebene Wunde in der Psychoanalyse zu sein. So läuft die transgenerationelle Weitergabe in Instituten häufig zumindest nicht besser als in jedem Familienbetrieb«.

Das Weitergeben von Wunden über Generationen hinweg geschieht nicht willentlich – weder auf interpersoneller, noch auf institutioneller Ebene. Es ist das Ergebnis unbewusster Verinnerlichungsprozesse: Die »Geschichte eines Anderen« (der Eltern bzw. Institutionen mit generativen Funktionen) schreibt sich mit ihren erwünschten wie unerwünschten Anteilen durch Projektion in das sich entwickelnde Kind (Kandidat) ein, welches es durch seine Fähigkeit zur Identifizierung in sich aufnimmt, aber nicht integrieren kann. Ein merkwürdiges Gefühl von »etwas Fremden in sich« stellt sich bei dem Kind (Kandidat) ein, das aber zumeist nicht verstanden, weil nicht kommuniziert werden kann. Das Entfremdungsgefühl wird zu einem verbindenden Element in der Gemeinschaft, die die unbewusste Angst vor Isolierung und Ausgeschlossen sein bannen soll. Der Konflikt spielt sich scheinbar auf individueller Ebene im Sinne eines manifesten Symptomträgers ab, ist seiner Natur nach jedoch ein struktureller. Wird er in der Gesamtheit der organisatorischen einerseits wie der intra- und interpsychischen Dynamik andererseits nicht verstanden, zieht das Verdrängte weit reichende Konsequenzen nach sich und taucht *im Verhalten* wieder auf: der angehende Analytiker weicht entweder in »Anpassen und Dazu-Gehören«, in »inneres/äußeres Aussteigen und Entwerten« aus oder betritt die ödipale Bühne, in der um Einfluss und Machtpositionen konkurrierend gefochten wird. Alle genannten Wege fördern schwerlich die Entwicklung von Kreativität und Forschergeist

Psychoanalyse als „Corporate Identity“

Cremerius entfachte 1987 eine heftige Kontroverse mit seiner Forderung: »Wenn wir als Psychoanalytiker die psychoanalytische Ausbildung organisieren, müssen wir sie psychoanalytisch organisieren« (S.1067). Gemeint war damit, dass man im realen Verhalten und der Organisation einer Institution jenseits ihrer funktionalen Abläufe deren metapsychologische Wurzeln und ihre Kernidentität wiederfinden soll. Um die Psychoanalyse als Denk- und Arbeitsmethode zu vermitteln und unser klinisches Wissen als Bestand zu sichern, bedarf es einer durch die Organisation garantierten Strukturierung – die jedoch ihre analytische Essenz zu verlieren droht, wenn ihre Verbindung zu den eigenen metapsychologischen Konzepten für die ihr Anvertrauten nicht mehr erlebbar ist. Von Geiso und Palussek-Spanl (2010) sprechen vom »notgedrungenen Konfliktcharakter der Psychoanalyse, die [...] einerseits emanzipatorisch, andererseits aber auch repressiv konstituiert ist« (S. 1, ff). Wird die Diskrepanz zwischen theoretisch gelehrten Zielen und Inhalten der Ausbildung und praktisch erlebtem Handeln zu groß, ohne dass dies als der Institution immanentes Phänomen offen untersucht und hinterfragt werden kann, führt dies zu Resignation und innerem oder äußerem Abwenden ihrer Mitglieder. Nicht die der analytischen Profession inhärenten Widersprüche, sondern vor allem das Umgehen mit ihnen nehmen Einfluss darauf, wie Kandidaten ihr Selbstverständnis entwickeln und sie als Quelle ihrer analytischen Identitätsfindung nutzen könnten. Gerade die Arbeit in den Widersprüchen macht die analytische Position als »Ort zwischen den Stühlen« erfahrbar und stärkt die Fähigkeit der angehenden Analytiker, Ambivalenzen und schwer erträgliche Spannungszustände auszuhalten und entwicklungsfördernd zu nutzen.

Beispielhaft seien einige wenige Paradoxien erwähnt, deren Reflexion kreative Potentiale freisetzen könnten:

- Arbeiten wir nicht im Therapeutischen mit dem analytischen Wissen vom Unbewussten – ignorieren womöglich jedoch seine Existenz und Wirkung auf die Prozesse in der eigenen Institution?
- Ist nicht das Wort unser therapeutisches Handwerkszeug – aber sprechen wir bei Konflikten in den Instituten miteinander?
- Setzen wir nicht auf das Veränderungspotential der Patienten – sind jedoch als institutionell organisierte Gesellschaft häufig veränderungsresistent?
- Vertreten wir nicht ein individuiertes, aus kindlichen Bindungen entwachsenes und sich selbst verantwortliches Menschenbild – produzieren jedoch bisweilen Infantilität und Anpassung in der Ausbildung?

Die Schwierigkeiten der psychoanalytischen Institutionen, ihr Wissen um die Wirkmacht unbewusster Dynamiken, Gruppenprozesse und Abwehrmechanismen auf die eigene Zunft anzuwenden, gehört zu den viel benannten und nur schwer veränderbaren Merkmalen der institutionalisierten Psychoanalyse. Freud beschrieb jene Analytiker, die in Gefahr sind,

»Abwehrmechanismen anzuwenden, die ihnen gestatten, Folgerungen und Forderungen der Analyse von der eigenen Person abzulenken, wahrscheinlich, indem sie sie gegen andere richten, so dass sie selbst bleiben, wie sie sind« (1937, S. 95).

Was Freud für den Einzelnen beschrieb, übersetzt Pavlovic (2005) auf die institutionelle Ebene: Er beobachtete

»bei Angehörigen psychoanalytischer Institutionen eine Diskrepanz zwischen der machtvollen Fähigkeit, mithilfe psychoanalytischen Denkens Spaltungen, Abwehrprozesse oder destruktives Agieren in Patienten, Gruppen und Institutionen zu erkennen, zu benennen und zu erklären und der gleichzeitig erschreckend gering ausgebildeten Fähigkeit, diese analytischen Instrumente auf die eigenen Institutionen anzuwenden« (S.375).

Insbesondere im Hinblick auf die deutsche Psychoanalyse vermutet Ermann:

»Die Analyse der eigenen Institution scheint im institutionellen Unbewussten der Psychoanalyse mit der Phantasie von Gefährdung und Zerstörung verbunden zu sein und paranoide Ängste auszulösen. Deshalb scheint die psychoanalytische Institution das sozialkritische Potential in ihren Reihen zu isolieren, sobald es sich auf die eigenen institutionellen Prozesse richtet« (1996, S.22).

Es sei hier auf die lange Tradition solcher Mechanismen in der Geschichte der psychoanalytischen Bewegung hingewiesen.

Es gibt keine Institution ohne ihre spezifischen Ängste. Die Institutionen und ihre Vertreter haben auch die Funktion eines funktionierenden Containers, um sich als Projektionsfläche für andernorts entstandene Ängste zur Verfügung zu stellen, gegen die man aufbegehren kann. Die Institution übt dann Alphafunktionen aus, wird zur Zielscheibe aggressiver wie regressiver Angriffe und muss sich schützen, will sie intakt bleiben (Zagermann, 2010). Lazar (2010) erinnert jedoch daran, dass andererseits

»in manchen Instituten und Organisationen [...] die Erzeugung und der Gebrauch, oft genug der Missbrauch von Angst zur Institutionskultur (gehören)« (S. 280).

Die Angst läuft immer mit: die des Analytikers, des Kandidaten wie die der Institution. Ob sie entgiftet und kreativ in Erkenntnis und Zugewinn verwandelt oder missbräuchlich verwendet wird, hängt von ihrer Qualität und Quelle und nicht zuletzt von der Flexibilität und Angsttoleranz ihrer Mitglieder ab, sich gemeinsam den Ursachen und der Geschichte institutionalisierter Angst zuzuwenden. Transparente institutionelle Strukturen werden diese Ängste nicht auflösen, aber helfen, sie von paranoiden in depressive Qualitäten umzuwandeln. *Was nicht reflektiert und verstanden wird, pflanzt sich transgenerationell fort und findet sich in der Arbeit der künftigen Analytiker wieder.* Palußek-Spanl und Von Geiso (2010) sehen als Ursache des »Risses zwischen unseren klinischen Fähigkeiten und unserer Selbstreflexion« (individuell wie institutionell) einerseits persönlichkeitsgebundene Hemmnisse, andererseits Folgen der Ausbildungsstruktur:

»Sich selbst als spaltend, abwehrend oder destruktiv agierend öffentlich zu reflektieren, wird als Fähigkeit [...] an psychoanalytischen Institutionen weder

gelehrt noch geprüft; und wenn es diese „psychoanalytischen Skills“ gäbe, wären sie wahrscheinlich weder lehr- noch prüfbar« (ebd.S. 3).

Ob hier die institutionelle Selbstreflexion mit Hilfe eines Dritten zu Veränderungen führen könnte, soll im Nachfolgenden diskutiert werden.

2. *Die Verantwortung der Institute*

Mit der Einführung des »Eitingon-Modells« in die psychoanalytische Ausbildung 1920 wurde zunächst ein standardisiertes Ausbildungssystem geschaffen. In allen drei Ausbildungssäulen – der Lehranalyse, der supervisorischen Begleitung eigener analytischer Behandlungserfahrung des Kandidaten sowie den theoretischen Seminaren und Kasuistiken – wurde das Beurteilen des Kandidaten bezüglich seiner psychoanalytischen Kompetenzen und Fähigkeiten zu einer klar definierten Aufgabe der Ausbilder. Das geschah nicht nur zum Wohle, Schutz und zur Förderung von Kandidaten und Patienten, sondern auch zum Schutz der institutionalisierten psychoanalytischen Gemeinschaft. Diese entscheidet, was gelehrt und gelernt wird, welche Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale die Zulassung zum Beruf und zur Mitgliedschaft in dieser Gesellschaft ermöglichen und welche nicht. Allerdings bestimmen heute in Deutschland auch staatliche Eingriffe (z.B. mittels des Psychotherapeutengesetzes) die Ausbildung mit. Geht nicht die Tendenz dahin, die Weise, wie Psychoanalyse gelehrt und betrieben werden soll, zu monopolisieren, ohne sie einem demokratischen Streit der Ideen aussetzen zu müssen? In diesem Sinne scheint die nachwachsende und konkurrierende Analytikergeneration ausgewählt und reguliert zu werden. Solange die Kriterien und Evaluationsverfahren sowohl für die Auszubildenden wie für die Ausbilder in ihren jeweilig unterschiedlichen Funktionen nicht genügend transparent gemacht werden, eröffnet sich damit ein weites Feld für Grenzüberschreitungen und -verletzungen (Ruff et al., 2011). Macht und Beurteilungsfunktion sind an dieser Stelle untrennbar miteinander verknüpft. So fehlt in der analytischen Gemeinschaft bislang eine demokratische »Gewaltenteilung« mit Instanzen, die kritisch die Prozesse und das Handeln der jeweiligen Funktionsträger begleiten und rückmelden.

a) *Der äußere Rahmen der Ausbildung*

Aufgabe der psychoanalytischen Institution ist es, einen geschützten Rahmen zu schaffen, in dem der Kandidat sein Erleben wahrnehmen und Verbindungen zwischen seinem Fühlen, Denken und dem daraus resultierenden Verhalten reflektieren kann. Anders als ein »Lernen über etwas« ist ein Lernprozess wie er in der Psychoanalyse geschieht, ein »Lernen durch Erfahrung« Bion (1962): er vollzieht sich im Rahmen von *emotionalem Erleben* in der interpersonalen Beziehung zu einem Gegenüber, dem »Mitsein« (Meyer-Abich 2010). Erkennen und Lernen wird da möglich, wo aktiv Verbindungen hergestellt werden, Sinnzusammenhänge entstehen, die auch wieder verloren gehen können. Die Fähigkeit, Frustration und Abwesenheit zu ertragen, nennt Bion die »negative capability«: sie sagt etwas über die Fähigkeit des angehenden oder ausgebildeten Analytikers wie auch der institutionellen Gemeinschaft aus, Spannungen, Zweifel und Zeiten der inneren und

äußeren Des-Integration und des Nicht-Wissens auszuhalten und sich dem Neuen zu stellen. Dafür bedarf es eines Rahmens als Begrenzung, der dem psychoanalytischen Prozess des emotionalen Lernens einen sozialen Ort gibt. Das ist der Ort, an dem die schmerzlichen und beunruhigenden Erfahrungen des Erkennt-Werdens, seiner selbst und des Anderen, möglich wird und in dem neue Beziehungserfahrungen gemacht werden können.

Dabei geht es wie in nur wenigen anderen Professionen um den Einsatz und das Hinterfragen der Gesamtpersönlichkeit des Kandidaten und nicht nur seiner Kompetenzen. Während ihrer Ausbildung lassen sich die Kandidaten auf verschiedene Rollen ein, die zu Rollenkonflikten führen müssen, wenn sie mit einander widersprechenden Erwartungen verbunden sind: »Sie sind Lernende im Institut, Regredierte in der Lehranalyse und Erwachsene in ihrem beruflichen und privaten Leben« (Will 2007, S.383). Prozesshafte Ringen um psychische Integrität und persönliche Identität – besonders während dieser Zeit – bedarf einer grundsätzlichen Haltung von Respekt und Anerkennen des jeweiligen Soseins und Andersseins des Gegenübers. Ein Kandidat hat aufgrund der regressiven vulnerablen inneren Verfassung in der Ausbildungssituation mit einem unentwirrbaren Konglomerat aus ganz realen wie neurotischen Ängsten zu kämpfen, die durch unklare, oft schwer durchschaubare Bewertungskriterien und durch ungenügende Kommunikation verstärkt und am Leben gehalten werden. Erwünschte Veränderungen dürfen nie die Ganzheit der Integrität und Identität in Frage stellen, sondern sollen die dabei entstehende Angst kreativ aushaltbar und nutzbar machen. Hieraus erklärt sich leicht die besondere narzisstische Verletzbarkeit, die, wenn nicht reflektiert, zu vielfältigen Abwehr- und Manipulationsmanövern führen kann.

b) *Supervision im Spannungsfeld zwischen Beziehung und Bewertung – ein Paradoxon?*

Aus guten Gründen und leidvoller Erfahrung hat man der Lehranalyse einen geschützten Beziehungsraum geschaffen und – um regressive Prozesse zu ermöglichen – die Beurteilungsfunktion des Lehranalytikers in Gänze aufgegeben. Die gleichen Freiheiten und Schutzmaßnahmen forderte Ogden (2006) auch für die analytische Supervision, nämlich eine Schweigepflicht des Supervisors nach außen hin. Einige Institute haben diese Forderung in ihr Ausbildungskonzept übernommen.

Die Supervision wirft kritische Fragen auf:

--- Auf wen sollte die supervisorische Arbeit gerichtet sein: auf die Behandlung des Patienten, auf die Bedürfnisse des Supervisanden, wie auch auf die des Supervisors und der Institution?

Hier hilft kein einfaches ein Entweder – Oder: Das Erleben im Hier und Jetzt ist dialektisch angelegt als Bewegungen im Feld. Neu zu erwerbendes Wissen entsteht weniger über kognitives Verstehen als durch den Werkstattcharakter gemeinsamer Suche nach Verständigung. Die problematische Situation in der Analyse wird sich als Spiegelphänomen in der Supervision wiederholend in Szene setzen. Insofern ist eine Selbstreflexion nötig, die – stets bezogen auf den zu supervidierenden Fall – sich auf

die Bearbeitung bestimmter Persönlichkeitsanteile des Supervisanden bezieht, nämlich denjenigen, die die kreative Gestaltung seiner analytischen Haltung und Fähigkeit behindert. Durch ständigen Fokus- und Perspektivenwechsel (statt »Falsch« oder Richtig«) lernt der Kandidat, die durch die Unterschiedlichkeit verursachte Unsicherheit und Ambivalenz in sich zu halten und mit ihr entwicklungsfördernd zu arbeiten.

--- Ist die Supervision eine Selbstreflexion des Kandidaten, die mit der Lehranalyse konkurriert?

Die kandidatenzentrierte reflexive Funktion der Supervision ist unerlässlich, aber in einem anderen Sinne als die Lehranalyse, wenngleich sich diese scharfe, artifizielle Trennung in einem interaktionellen Verständnis analytischer Ausbildung nicht aufrechterhalten lässt. Die analytikergebundenen Wirkfaktoren – wie die persönlichen Merkmale des Kandidaten, seine Wünsche, Ängste und inneren Konflikte und ihrer Abwehr – finden ihren Niederschlag in seiner Arbeit. Er sollte sie deshalb kennen. Dazu müssen sie benannt, aber nicht bearbeitet werden. Anders als in der eigenen Lehranalyse wäre es in der Supervision nutzbringend, diese in ihren Auswirkungen, also in Bezug auf den Fokus der zu supervidierenden Analyse zu reflektieren.

Wenn die Arbeit und Entwicklung des Kandidaten in der Supervision in fast allen deutschen Instituten zu seiner Kompetenzbeurteilung herangezogen wird, dann fragt sich: Nach welchen Kriterien geschieht dies und wie werden ihm diese mitgeteilt?

2008 wurden die Instituts- und/oder Ausbildungsleiter aller DPG-Institute und Freien Institute mit DPG-Arbeitsgruppe zur »*Aktuellen Handhabung der Supervision in der psychoanalytischen Ausbildung*« befragt (Fissabré et al., 2010). 13 der 17 angeschriebenen Institute für Erwachsenenpsychotherapie (EPT) und 5 von 6 Abteilungen für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (AKJP) antworteten schriftlich und zumeist anonym. Die Rücklaufquote von 78,2% zeigt das deutliche Interesse der Institute, sich mit Fragen der Ausbildung zu beschäftigen. Es bestanden damals allerdings kaum explizit benennbare und allgemein anerkannte Kriterien, nach denen der Ausbildungsteil »Supervision« geplant, umgesetzt und evaluiert werden konnte. Im Gegensatz zu dem bekundeten Interesse beschäftigten sich tatsächlich nur etwa 57 % der befragten Institute konkret mit Überlegungen und Maßnahmen zu Beurteilungs- und Qualitätskriterien in der Supervision – und zwar in 8 von 13 EPT-Instituten mit den Kompetenzen des Kandidaten und nur in 3 der 13 mit denen des Supervisors (AKJP: Kandidatenkompetenz: 1 von 6, Supervisorenkompetenz: 1 von 6).

Die Autorinnen vermuten, eine notwendige Beschäftigung mit den eigenen Defiziten könne auf eine hohe narzisstische Kränkungsbereitschaft treffen und Verunsicherungen hervorrufen, die abgewehrt werden müssten.

Gänzlich unübersichtlich zeigte sich in der Umfrage, wie Institute ihre Kandidaten bewerten. Gefragt wurde absichtlich nur nach den formalen Kriterien der Beurteilung. Nur in wenigen Fällen (EPT: 5 von 13; AKJP: 2 von 5) waren die schriftlichen Berichte der Supervisoren den Kandidaten zugänglich, so dass diese die Kritikpunkte auch explizit einer bestimmten Supervision zuordnen konnten. Kaum Regelungen

gab es, wann, in welchem Rhythmus und warum ein Kandidat im Ausbildungsausschuss »besprochen« wird. Nur in sehr seltenen Fällen (EPT: 3 von 13; AKJP: 1 von 5) sind die Kandidaten bzw. ihre Vertreter anwesend, wenn über sie in den Gremien gesprochen wird. Wenn unklar bleibt, wann und wie beurteilt wird und der Kandidat die Gründe für seine Beurteilung nicht erfahren kann, können sich verfolgend und destruktiv erlebte Introjekte der analytischen »Eltern« festsetzen. Die sehr individuellen Regelungen der Institute verweisen auf die hohe Sensibilität des Themas. Einerseits möchte man den Kandidaten weder kränken noch entmutigen, andererseits ist der Supervisor auch für die Sicherstellung der Patientenbehandlung verantwortlich und kann daher auf ein Beurteilungsverfahren kaum verzichten. Jedoch scheint die erlebte Intransparenz eher die Gefahr zu vergrößern, den Kandidaten zu infantilisieren oder in blockierender Weise zu verunsichern. Diese Strukturen spiegeln die Institutsdynamik mit ihren möglichen unbewussten ödipalen Konflikten wider.

c) *Konflikte der Institution: Macht, Neid und Rivalität in und zwischen den Generationen*

Beland (1983) spricht von der »Fehlerempfindlichkeit als Überich- und narzisstischer Berufskrankheit« unserer Zunft und »der Angst vor dem Durchschautwerden« als einer transgenerationellen Weitergabe solcher Ängste:

»Der Angst der Kandidaten, von den erfahreneren Analytikern feindlich durchschaut zu werden, entspricht der Angst der Lehranalytiker, von den Kandidaten entlarvt zu werden. Wiederum ist es ein Desiderat aller Mitglieder wie der Kandidaten, dieser in unseren Instituten und in der Vereinigung als ganzer wirkenden infantilen Angst entgegenzuwirken. Wahrscheinlich sind jene Vereinigungen, die an Fallvorträge der auszubildenden Analytiker gewöhnt sind, einen beträchtlichen Schritt weiter, diese Ängste abzubauen« (S.25).

Auch Tibone (2010) beschreibt in der Eigenschaft als Vertrauensanalytikerin ihrer Fachgesellschaft DGPT die deutlich erkennbare Angst bei institutionell tätigen Kollegen, sich »den Konflikten *beizeiten* zu stellen« (S. 2). Man scheue davor zurück, klare Positionen zu beziehen und sie klar und verständlich zu kommunizieren – und zwar als eine genuine, kontextunabhängige Hemmung. Auf die Phase der »Passivität der Institution« folge eine quälende Zeit des Schwelens, auf die nicht selten eine »plötzliche, harte Reaktion (folgt), die auf das Gegenüber [...] unverständlich wirkt und es mit ohnmächtiger Angst und Aggression erfüllt« (ebd). Für die Betroffenen, d.h. vor allem für die in der Bewertung ihrer Arbeit stehenden Kandidaten, ergebe sich daraus eine Dynamik des »Sich-zugleich-verfolgt- und unbeachtet - Fühlens«, die der Entwicklung von Einsicht und Reifung am Konflikt entgegen wirke. Wenn Konflikte nicht verhandelbar sind, müssen sie agiert werden, um bemerkt zu werden. Schweigende Institutionen und schweigende Ausbilder erzeugen schweigende Kandidaten. Oft sind es Scham und die Vorstellung, die eigene persönliche Unzulänglichkeit sei einzig schuld am Konflikt. Sie führen dazu, dass sich Kandidaten nicht mitteilen: weder untereinander, noch dem Vertrauensanalytiker gegenüber. Hier ist, neben dem jeweils individuell Möglichen, auch die Angst vor dem »Sich-ausgeschlossen fühlen« aus der Gruppe oder vor »Zurückbleiben« am Werke.

Meist unbenannte Gruppenphänomene wie Geschwisterneid und Rivalitäten tun ein Übriges.

Diese Phänomene lassen sich auf der individuellen, wie auf der institutionellen Ebene erkennen. Immer wieder gibt es die Tendenz, sie als individuelle Konflikte der Betroffenen auszuweisen und damit den Blick weg vom Gruppen- und Organisationsgeschehen im Sinne von gruppalen Abwehrmechanismen hin zu einer Personalisierung und Lokalisierung zu wenden. Wie sehr die Prozesse ineinander greifen, soll anhand eines Beispiels³ illustriert werden. Der Kandidat ist dabei im Geflecht der wirksamen Rangordnungsdynamik das schwächste Glied der Kette (vergl. Schindler, 1969).

Ein Kandidat, der ein Vielfaches der geforderten Behandlungsfälle absolviert und von seinen Supervisoren während der gesamten Weiterbildungszeit hohe Anerkennung erhalten hatte, meldete sich zur Abschlussprüfung und wurde vom Weiterbildungsausschuss ohne Einschränkung zugelassen. Aus beruflichen Gründen konnte er die Abschlussarbeit erst wenige Monate nach Beenden des zur Prüfung vorgesehenen Falles schreiben. Sein Antrag, trotzdem diese abgeschlossene Analyse noch zur Abschlussprüfung vorzustellen, wurde abgelehnt. Begründet wurde dies damit, eine lebendige Diskussion im Abschlusskolloquium sei nicht möglich, weil die Protokolle der Stunden zu alt seien. Eine entsprechende Regelung gab es in den Weiterbildungsrichtlinien des Institutes nicht. Die Entscheidung lag also im Ermessen des Prüfungsausschusses. Man empfahl ihm, trotz seiner langjährigen Ausbildung, einen neuen Analysefall zu beginnen und diesen nach weiteren 150 Behandlungsstunden einzureichen.

Warum wird ein engagierter Kandidat, dessen Befähigung zum Ausüben der analytischen Profession immer wieder betont und dessen Engagement im Institut gleichzeitig geschätzt wurde, in seinem Streben nach beruflicher Positionierung ausgebremst? Stellt sein Abschluss womöglich eine Bedrohung dar? Wird sein Abschluss womöglich gefürchtet? Fehlende Regelungen öffnen der bewussten und unbewussten Willkür und einem vermutlich unbewussten Machtbegehren der Ausbilder Tür und Tor.

Zagermann (2010) ist der Meinung, dass zwangsläufig institutionelle Hierarchisierungen entstehen, wenn vor dem Zugang zu einer Institution bzw. einer bestimmten Funktion in ihr Prüfungen oder sonstige restriktive Hürden gesetzt werden. Die Folge sei eine »ödipale Übertragungsproblematik« (s. 24), in der es um die Momente von Ein- und Ausschließung geht. Insbesondere das Prinzip der Berufung, der »Kooptionsmodus als Instrument der personellen Erneuerung« (S. 25) habe maßgebliche Folgen auf die unbewusste Institutionsdynamik: Wenn Gremien neue Dozenten, Supervisoren und Lehranalytiker weniger nach Qualifikation, sondern mehr nach Gutdünken berufen, haben sie das Monopol über die Generativität.

³ Die verwendeten Beispiele stammen von analytischen Ausbildungskandidaten und werden alle mit deren Einverständnis anonymisiert und verfremdet verwendet. Desweiteren stehen sie in keinerlei Zusammenhang mit anderweitigen aktuellen wissenschaftlichen Arbeiten der Verfasser

»Das Familienmodell ist eines der mentalen Muster, die in unserer Ausbildung wirksam sind und die sowohl von individuellen Identifizierungen wie auch von unserer Gruppenidentität geprägt werden« (Herrmann 2011, S.638). Das Privileg des Dazugehörens und des Auserwähltseins verpflichtet den »Eltern« gegenüber, ohne dass, nach Zagermann, die ödipale Grundproblematik überwunden wäre:

»Durch diese [...] Situation wird eine Mentalität des Anpassungsmodus gezüchtet, denn die einzige Chance, vom AA (Ausschuss, Anm. d. Verf.) als „seinesgleichen“ akzeptiert und benannt zu werden, besteht darin, sich so zu verbiegen und anzudienern, dass man im Kopf sozusagen dazugehört, so dass der AA dann leicht im Sinne einer ungeschlechtlichen Fortpflanzung per Gnadenakt dieses Dazugehören bestätigen kann« (S. 9).

Gehört man dazu, dreht sich die Situation um: »Aus dem Ausgeschlossensein wird der Ausschluss« (ebd.). Die Absicherung gegenüber der bereits nachfolgenden Analytikergeneration wird erforderlich und die Hürden zu Prüfungen werden erhöht, um, so Zagermann, das generative und sexuelle Monopol durch Kastration zu wahren. Die jeweils nächste Generation hochkommen zu lassen, sich altersentsprechend zurückzuziehen und die Entscheidungsfunktionen denjenigen zu überlassen, die aktuell die generative Verantwortung tragen, sei so gefährlich, »weil dies mit dem Ende der (eigenen, Anm. d. Verf.) sexuell aktiven Phase gleichgesetzt wird« (ebd., S. 5). Die Folge sei eine von beiden Seiten wechselseitige Stimulierung von Projektionsbereitschaften. Hier liegt vermutlich eine Quelle für das Konglomerat von paranoiden (»Ich fühle mich durch die Jungen / die Alten verfolgt und bedroht«) und den depressiven (»Ich beschädige durch meine Aggression die Alten / die Jungen«) Ängsten, die in den Instituten oftmals anzutreffen sind.

Nicht selten werden solche Verhaltensweisen mit der Fürsorgepflicht für den Kandidaten begründet. Die Folgen für die sich konstituierende berufliche Identität des angehenden Analytikers sind beträchtlich. Sprenger et al. (1983) beschrieben, wie der Konflikt zwischen zunächst ideal-phantasiierten und später real-erlebten Ausbildern den Kandidaten erschüttert und wie durch reale Sanktionsdrohungen und dadurch erzeugte Realangst der Weg des Kandidaten erschwert wird, die analytische Methode als ein gutes und sicheres Introjekt in sich zu verankern. Die erlebten Gefühle, den Ausbildern und ihren durch keine klaren Regelungen nachvollziehbaren Entscheidungen schutzlos ausgeliefert zu sein, können als Traumatisierung den Boden dafür bereiten, sich innerlich und äußerlich von der eigenen Profession zu entfernen. Der vielfach beklagte Schwund an Interessenten für diesen lebendigen, aber auch entbehnungsträchtigen Ausbildungsgang könnte hier eine seiner Wurzeln haben.

d) *Die Institution als »beschädigter Container«*

Pavlovic (2005) beschrieb kollektive unbewusste Ängste vor Zerfall bei traumatisierten Gruppen und Institutionen, die als beschädigter Container ihrerseits traumatisierend auf den Einzelnen wirken. Im historischen Kontext bedeutet das: Die

Angst, als deutscher Analytiker »nicht richtig« und nicht anerkannt zu sein, führt einerseits zu narzisstischen Rückzügen, andererseits zum Errichten von Feindbildern und feststehenden Zuschreibungen, die dann bekämpft und/oder grandios entwertet werden müssen. Das hat, so Haustein (2012)

»in 1. Linie damit zu tun, dass das Selbstbewusstsein eines deutschen Psychoanalytikers aufgrund seiner Geschichte und der Brüche in der Geschichte der Psychoanalyse in Deutschland beschädigt ist. Die Anerkennung dieser »Beschädigung« als deutscher Psychoanalytiker ist eine Voraussetzung, um ohne zu sehr belastende und bremsende Schuldgefühle und ohne ähnliche Schamgefühle selbstbewusst Psychoanalyse politisch zu vertreten, anzuwenden und öffentlich zu machen « (S. 8).

Folgen daraus beschrieb Köhler (1998) in ihren Erfahrungen mit der institutionalisierten Psychoanalyse:

»Es ist bekannt, dass Gruppen, die nicht demokratisch reguliert sind, großen Druck auf ihre Mitglieder ausüben können. Dieser Druck hat zur Folge, dass Polarisierung von „Ingroups“ und „Outcasts“ entstehen. Die Gefahr kann in psychoanalytischen Instituten noch viel gewaltigere oder archaische Ausmaße annehmen, wenn Abhängigkeiten, die in der analytischen Regression der Lehranalyse entstehen, aus den genannten Gründen nicht ausreichend analysiert werden, so dass die Analysanden in Loyalitätskonflikte geraten können [...]« (S.188,ff.).

Ein Kandidat teilte seiner Supervisorin mit, die Kasuistik auch auf einer überregionalen Fallvorstellung außerhalb der eigenen Fachgesellschaft vorstellen zu wollen. »Sie gehen also fremd«, war die spontane Äußerung der überraschten Supervisorin. Dann folgten gut gemeinte Ratschläge, die eine oder andere Stelle aus dem zu präsentierenden Stundenprotokoll zu streichen.

Wer musste da geschützt werden, wer fühlte sich bedroht und warum? Es liegt die Vermutung nahe, dass die Sorge, als Supervisorin mit der auswärtigen Fallvorstellung des Kandidaten selbst »mit-bewertet« und phantasmatisch »mit-verurteilt« zu werden, in der Kontrollanalytikerin selbst Unbehagen auslöste, die sie – spielerisch verkleidet – in den Kandidaten auslagerte und in ihm Schuldgefühle auslöste. Der Kandidat wird sich in die inneren Konflikte der Supervisorin einfühlen und aufgrund von Idealisierung und Identifizierung versuchen, sie zu schützen und zu schonen. Wenn die Supervisorin auf den Weg der analytischen Wahrheitssuche in einem offenen und kritischen Dialog nicht genügend vertrauen kann, dann wird auch der Kandidat sich schwer tun, eine eigene fragende Haltung zu entwickeln bzw. sie gegen äußere Widerstände aufrecht zu erhalten. In diesem Fall bestand die Versuchung darin, durch Selektion bzw. »Schönen« des Stundenmaterials einem scheinbar »belanglosen Konflikt« in und zwischen den Beteiligten auszuweichen statt ihn zu bearbeiten.

e) *Kriege von Ausbildern, die über Kandidaten geführt werden*

Traumata bleiben in den Institutionen oft verkapselt und wirken wie ein Streuherd – wenn kein Versuch des Durcharbeitens unternommen wird. Oder sie werden durch projektive Identifizierung an jemand anderen weitergegeben. Häufig wird dabei als sachlich-organisatorische oder inhaltliche Fragen abgehandelt, was eigentlich affektive Konflikte im zwischenmenschlichen oder institutionellen Umgang des Miteinanders sind. Die »Plombenfunktion« für narzisstische Wunden ist dabei unübersehbar. In diesen agierten Konflikten trifft es nicht selten die Weiterbildungsteilnehmer als schwächste Glieder der Kette.

Die DPG erlebt derzeit eine Renaissance solcher Ängste in der Diskussion um ihre Wiederaufnahme in die internationale Gemeinschaft. Ein Kandidat berichtet:

»In meinem Bemühen, sowohl die DPG- wie die IPV-Ausbildung zu durchlaufen, traf ich auf für mich hilfreiche und wertgeschätzte Ausbilder hüber wie drüber. Was aber erlebte ich auch? Der IPV-Ausbilder begründete den internationalen Anschluss mit der großen Zahl „schlecht ausgebildeter Analytiker“ in der DPG, dagegen verfielen einige DPG-Ausbilder in eine provokant-trotzige Verweigerungshaltung: man arbeite seit Jahrzehnten erfolgreich und lasse sich doch nicht „bewerten“ und vorschreiben, was angeblich „richtige Analyse“ sei«.

Der Kandidat geriet in einen Loyalitätskonflikt, denn er hatte zu beiden Seiten guten Kontakt, war mit beiden identifiziert. Zwei scheinbar unverrückbar positionierte Lager waren auf eine Ebene regrediert, in der sie – kollusiv verstrickt – bisher nicht den Weg heraus auf eine analytisch verstehende Metaposition finden konnten. Dabei ging es um frühere Kränkungen, persönliche und als Mitglied der Fachgesellschaft: um den Makel des Nicht-Genügens und der »Zweitklassigkeit«, um Gefühle von Ausgeschlossenheit und Verurteiltwerden. Beide Seiten suchten sich Entlastung durch projektiv-identifikatorische Mechanismen mit wechselseitigen Zuschreibungen und gegenseitigen Entwertungen zu verschaffen. Allen gemeinsam ist die narzisstische Wunde, die mittels Omnipotenzphantasien verleugnet wird. Pavlovic (2010) schrieb:

»Was entsteht, ist ein soziales Abwehrsystem, in dem nach erfolgter Spaltung zum einen die Identifikation mit einem idealisierten Objekt erfolgt, während die Entwertungen, die Gefühle von Kleinheit, Unsicherheit, Unzulänglichkeit in der anderen Gruppierung und teilweise auch in den Weiterbildungsteilnehmern untergebracht werden« (S.5).

Der einzelne Analytiker gerät nicht selten in ein Dilemma und in Loyalitätskonflikte zu seiner Peergroup: »Zu welcher Gruppe gehöre ich? Darf ich mich aus ihr entfernen? Welche Konsequenzen hat das für mich und mein Weiterkommen am Institut?« Es geht dabei um den Versuch, die eigene Kohärenz zu erhalten: auf der einen Seite durch möglicherweise starke Idealisierung mit der internationalen analytischen Gemeinschaft und antizipierter Anpassung an deren (projektiv) mutmaßlichen

Erwartungen und auf der anderen Seite durch gekränkten Rückzug, Entwerten und Ausschluss des Anders-Denkenden. Es geht um Konkurrenzkämpfe zwischen Ausbildern, um Sicherung finanzieller Vorteile und um erstrebte oder eroberte Machtpositionen: »Bekomme ich noch genügend Ausbildungsanalysen, wenn ich „nur“ DPG-Analysikerin bin und keine IPV-Ausbildung anbieten kann?« Auch Prüfungsszenarien können zu Kampfarenen verschiedener Gruppierungen entarten.

Unsere Fallbeispiele belegen bestimmte transgenerationelle Konfliktfelder. Können Ausbilder es immer zulassen, dass Kandidaten über sie hinauswachsen? Welche Ängste werden dadurch in beiden angerührt? Wie könnten institutionelle Strukturen aussehen, die Wachsen und Individuation der Kandidaten fördern?

»Die gebrochene Geschichte der institutionellen Psychoanalyse« (Wellendorf 2010), das »Wechselspiel der destruktiven und produktiven Kräfte in den Institutionen« (Hermans 2010, S.1069) und »die Bereitschaft, die eigene Destruktivität anzuerkennen [...] auch die der deutschen Psychoanalyse als einer destruktiven Geschichte aus Gründen des Selbsterhalts« erfordern »die Bereitschaft zur Trennungstoleranz, zur Anerkennung der Unterschiedlichkeit, um in einen lebendigen Kontakt mit dem Anders-Erleben zu kommen« (Kreuzer-Haustein 2010, S.1183). Es bedarf eines gemeinsamen emotionalen und affektiven Raumes im konkret erlebten Hier und Jetzt des Institutslebens, um die Ursachen und Wirkmechanismen der gegenseitigen Projektionen und Feindseligkeiten zu verstehen und sich wieder auf gemeinsame Ziele und Aufgaben der deutschen Psychoanalyse zu besinnen. Sonst besteht die Gefahr, diese Konflikte unter Einbeziehen eines unfreiwilligen Mitspielers, nämlich des Kandidaten, nonverbal und atmosphärisch auszutragen - was einem institutionellen ethisch fragwürdigen Umgang mit ihren abhängigen Auszubildenden nahe kommt. Und es braucht Kandidaten, die ihre eigene Rolle und ihre regressiven Wünsche nach Abgeben eigener Verantwortlichkeit selbstkritisch reflektieren.

Ein Lehranalytiker, der auf internationaler Ebene anerkannt und bei Kandidaten wertgeschätzt ist, verließ aufgrund interner Konflikte und sich daran verhärtender Fronten das Institut. Obwohl er weiterhin Mitglied und Lehranalytiker der Fachgesellschaft blieb, wurde seinen Supervisanden daraufhin erklärt, sie könnten ihre laufenden Supervisionen noch beenden, aber keine neuen bei ihm anfangen.

In einem anderen Institut wurde ein Analytiker als Lehranalytiker zunächst ohne Prüfung berufen. Wenig später wurde diese Entscheidung rückgängig gemacht. Den bei ihm bereits in Lehranalyse befindlichen Kandidaten teilte man mit, sie sollten ihre Analyse dort abbrechen und bei anderen Kollegen fortsetzen.

Wie transparent und nachvollziehbar sind im Institutsleben vor Ort Entscheidungen wie Ernennung zum Dozenten, Lehranalytiker oder Supervisor, wie das Umsetzen der Ausbildungsrichtlinien? Wie und in welchem Kontext wird besprochen, evaluiert und rückgemeldet? Wie lernt der Kandidat die real existierenden Widersprüche und Risse zwischen Gelehrttem und Erlebtem in sich zu verarbeiten, ohne im Idealisieren stecken zu bleiben oder in ein Entwerten zu verfallen? In einem dialektischen Verständnis von bewahrender Kontinuität und Abgrenzung braucht er die

Möglichkeit, sich das eigene „analytische Idiom“, die eigene Position anzueignen. Wie aber kann er solche Entwicklungsschritte vollziehen, die realen Erfahrungen des Nebeneinanders von destruktiven und fördernden Repräsentanzen in seiner inneren Welt verarbeiten, wenn die eigenen Ausbilder diese schmerzliche innere Arbeit nur zögerlich oder unzureichend leisten?

3. *Die Verantwortung der Ausbilder*

Die emotionale Dichte, in der die Arbeit in der Ausbildungsbeziehung stattfindet, birgt die Gefahr, dass Affekte die Fähigkeit des Haltens einer oder beider Beteiligten (Ausbilder - Kandidat, aber auch Analytiker-Analysand) übersteigen und die gemeinsame Reflexion behindern. In einem relationalen Verständnis von Psychoanalyse wird das unbewusste Wechselspiel der aufeinander bezogenen projektiven und introjektiven Identifizierungen von (Lehr)analytiker und Kandidat in eine Beziehung verwandelt, in der es asymmetrischer, aber wechselseitiger Container bedarf für die im gemeinsamen Prozess entstehenden emotionalen Turbulenzen (vgl.: Das Feldkonzept: A. Ferro 2005, Zwiebel 2007). Die Problematik beschränkt sich aber nicht nur auf die Ausbildung, sondern umspannt das gesamte analytische Arbeiten.

a) *Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen*

Gabbard (2006) unterschied zwischen »Grenzverletzungen« und »Grenzüberschreitungen« von Ausbildern: *Grenzverletzungen* sind eklatante, grobe Enactments, die destruktiv auf den analytischen Prozess wirken und eine Fortführung verunmöglichen. Dagegen sind *Grenzüberschreitungen* Enactments, die manchmal unvermeidlich sind und fruchtbar werden können, wenn sie zunächst im Analytiker und dann im gemeinsamen analytischen Raum reflektiert werden. Das Wiederauftauchen verdrängter Emotionen ist der gefährliche Moment und kann beide überfordern. Das mag mit der überwältigenden Wucht des andrängenden Materials zu tun haben oder damit, dass der Kandidat – unter dem Wiederholungsdruck stehend – aufgrund eines Mangels an Verständnis, Wohlwollen oder Containing vonseiten des Analytikers in schwere Krisen gerät. Dabei kann sich auch der Analytiker mit seinen augenblicklichen Möglichkeiten (hinsichtlich seiner aktuellen Lebenssituation, eigener Krisen, reaktiver eigener Wunden) überfordert fühlen. Die Erkenntnis, dem Kandidaten in dieser Situation tatsächlich nicht zu genügen, weckt Versagensängste, sowie Schuld- und Schamgefühle. Vor allem zeigt es sein Ungenügen, dem Ideal eines jederzeit funktionierenden Containers gerecht zu werden. Unterschiedliche Abwehrmaßnahmen kann das nach sich ziehen: Der Analytiker mag in sich die Versuchung verspüren, die Gründe für die bedrohliche Krise in den Kandidaten zu verorten, sich durch emotionalen Rückzug auf eine Beobachterposition oder rationalisierend durch Deutungen Entlastung zu verschaffen.

b) *Die Verpflichtung zur Selbst- und Fremdfürsorge*

Die Fürsorgepflicht in der psychoanalytischen Behandlung umspannt einen Bogen, der vor allem von der Sorge um das Wohlergehen des Patienten über die des Kandidaten zu der des Ausbilders reicht. Im wechselseitigen Zusammenspiel von Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen, von Realperson mit ihrer gewordenen Persönlichkeit und Übertragungsfigur wird ein gemeinsamer analytischer Raum geschaffen, ein Drittes, in dem neue Erfahrungen und Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden sollen. Auf diese Prozesse kann der Ausbilder hilfreich oder blockierend einwirken, was am Beispiel des *Ausbildungsteils Supervision* dargestellt werden soll.

Nicht infrage gestellt wird die Notwendigkeit von Bewertung und Beurteilung der Kandidaten bezüglich ihrer Eignung zum Ausüben der psychoanalytischen Profession. Sind unsere institutionellen Bedingungen aber immer geeignet, dem Kandidaten bei der Bewältigung der scheinbar paradoxen Anforderungen und Rollenerwartungen zu helfen? Wie könnten beispielsweise die Bewertung/Beurteilung des Kandidaten und die Schaffung eines möglichst angstfreien Denk- und Erlebnisraumes in der Supervision so gestaltet werden, dass emotionale Lernerfahrungen möglich werden?

Ängstliche Lehrer erzeugen ängstliche Schüler. Ähnlich haben die, welche eigene »blinde Flecken« und Begrenzungen nicht zu sehen und mit ihnen zu arbeiten vermögen, Schwierigkeiten in ihrer Funktion als Ausbilder und Lehrer, Hemmnisse, Blockaden oder teils auch Unfähigkeiten ihrer Kandidaten direkt anzusprechen. Bestehen ernsthafte Bedenken, dass ein Kandidat einem Patienten schaden könnte, so kann der Supervisor in die Versuchung kommen, entweder den Patienten über den Supervisanden selbst behandeln zu wollen, oder aber sich seines Ärgers in einer eher agierenden Weise als Pauschalbeurteilung zu entledigen versucht: etwa, wenn ein Supervisand in der Supervision einer fortgeschrittenen Analyse von seinem Ausbilder zu hören bekam: »Sie haben von der Patientin überhaupt nichts verstanden«.

Ein Kandidat entschied sich zur Supervision bei einem anerkannten, intersubjektiv arbeitenden Analytiker. Nach einer Weile kam es zu einer Fehlleistung, von der nicht klar wurde, von wem sie ausging. Beide hatten unterschiedliche Tage als nächsten Supervisionstermin aufgeschrieben. So stand der Kandidat vor verschlossener Türe, als er zu dem von ihm notierten Termin erschien. In der folgenden Stunde, bei der wie immer die Monatsrechnung zu Beginn schon auf dem Tisch lag, fragte der Supervisor, beziehend auf die ausgefallene Stunde und das anfallende Honorar: »Wie wollen wir nun mit der Situation umgehen?« Fast automatisch vermutete der Kandidat die Schuld zuerst bei sich und erklärte sich bereit, das Honorar in Gänze zu begleichen. Als er nach Ende der Stunde die Rechnung betrachtete, bemerkte er, dass die ausgefallene Stunde bereits mit verrechnet war. Die einseitige Entscheidung des Supervisors, von ihm das Ausfallshonorar einzufordern, war vom Supervisor bereits vorher getroffen worden, vor *seiner auf gemeinsame Verständigung angelegten Frage*.

Der Kandidat bemerkte die Diskrepanz sofort und war enttäuscht. Nicht die Rechnung, sondern die Unaufrichtigkeit bedrohte sein Ideal der Inkompatibilität von Unaufrichtigkeit und psychoanalytischem Arbeiten. Er konnte noch nicht auf einer Klärung bestehen, sondern schwieg – um keinen Konflikt zu riskieren und um die »harmonische Beziehung« zum Supervisor zu schützen, obwohl sie längst Schaden genommen hatte – eben weil geschwiegen und die irritierende

Erfahrung nicht miteinander bearbeitet wurde.

In einer schwierigen Phase der Supervision kam der Supervisor über einen längeren Zeitraum deutlich zu spät zur Stunde. Der Kandidat war verunsichert und sich der wachsenden, aber unausgesprochenen Spannungen bewusst. Ob er den Supervisor mit seinem zähen Stundenmaterial oder seinem Unverständnis langweile? Schließlich fragte er nach, ob das Zuspätkommen des Supervisors mit ihrer beider Schwierigkeiten im Miteinander zu tun haben könnte. Er erhielt die Antwort, dies sei eine Grenzverletzung, eine persönliche Unterstellung, über die gemeinsam zu reden es in der Supervision keinen Platz gäbe. Er erhielt den Rat, seine groben »inneren Verzerrungen« in der eigenen Lehranalyse klären. – Nachdem seine Bitte um Klärung und Reflexion des gestörten Dialoges mehrfach zurückgewiesen worden war, konnte der Kandidat sich trennen und die Arbeit mit einem anderen Supervisor fortsetzen – wenn auch noch verstrickt in Schuldgefühlen und Versagensängsten.

Das gebrochene Vertrauen in die gemeinsame analytische Wahrheitssuche innerhalb der supervisorischen Arbeitsbeziehung war wohl in beiden Fallbeispielen ähnlich. Es geht um die agierten, »verborgenen Gespräche« (Bauriedl 2001): Im ersten Fall war es die Erfahrung des »Pseudo-Dialogs«, im zweiten Fall die des »verweigernden Dialogs«, die den Supervisanden zwangen und es ihm damit auch ermöglichten, die innere Auseinandersetzung mit dem Erlebten eigenverantwortlich zu beginnen. Der Weg von einer *initialen Idealisierung und primären Identifikation mit dem Institut und den Ausbildern* könnte in der Arbeit mit den Widersprüchen und Dilemmata in weniger schmerzlichen Schritten zu einem differenzierteren und psychisch distanzierteren Zustand führen. Das Resultat bezeichnete Küchenhoff (1989) als »Nicht-identische-Identifikation«: Eine Abgrenzung in Bezogenheit, in der der Kandidat sich traut, auf dem Boden einer sicheren emotionalen Zugehörigkeit sich zu differenzieren und Konflikthafes zu riskieren.

c) *Der Ausbilder als Modell*

Um sich mit eigenem Zweifeln, Misserfolg und Scheitern in kreativer Weise auseinander zu setzen, braucht der Lernende Ausbilder, an deren Arbeitsweise er erfährt, wie diese mit Un(ein)gelöstem in sich und dem Anderen versöhnlich und letztlich gewinnbringend umgehen. Wichtig ist, auf welche innere Haltung er bei seinen Mentoren trifft:

Eine noch als Ausbildungsfall begonnene Analyse einer schwer traumatisierten Patientin erwies sich als sehr kompliziert. Der Zustand der Patientin, geprägt von verbaler Sprachlosigkeit und namenlosen Ängsten, verschlechterte sich im Verlauf der Analyse und führte bei der behandelnden Kandidatin zu sich intensivierendem Erleben von Hoffnungslosigkeit und Versagen. Als die Patientin den Wunsch nach einer begleitenden medikamentösen Therapie entwickelte, stimmte die Behandlerin diesem nach ausführlichem gemeinsamem Abwägen zu.

Der Supervisor verstand diese Entscheidung als Ausdruck von Ängsten der Kandidatin und vor allem ihres mangelndem Vertrauens in die analytische Methode. Was tun? In der Obhut eines erfahrenen und wertgeschätzten Kollegen sollte doch

über alles gesprochen werden können – und doch verschwand in der Kandidatin merkwürdigerweise nie ein Gefühl von Nicht-Aussprechbarem, von Nicht-Ankommen mit dem, was und wer sie (als Analytikerin) war. Handelte es sich um eine szenische Inszenierung unaussprechbaren Erlebens der Patientin –jetzt auf den Bühnenbrettern des supervisorischen Parallelprozesses?

Sehr viel später erst suchte die nun fertig ausgebildete Analytikerin parallel einen zweiten Supervisor auf. Er ermöglichte es ihr, ihn als transformierenden Container eben dieses eigenen Erlebens von Vergeblichkeit und Stumm-Seins zu nutzen. Gestärkt kam sie zurück.

Kurz danach erklärte die Patientin, ihre Analyse beenden und zu einem anderen therapeutischen Verfahren wechseln zu wollen. Es war das erste Mal, dass sie sich mit einem eigenen Entschluss zu Wort meldete.– Als die Behandlerin das ihrem Kontrollanalytiker in der nächsten Stunde mitteilte, bewertete er dies als Behandlungsabbruch mit den Worten: »Das kommt von Ihrer noch geringen Erfahrung, Sie sind ja noch in Ausbildung«.

Es liegt nahe zu vermuten, dass die Behandlerin in ihrem eigenen angepassten Schweigen lange Zeit verharrte, weil sie die Beziehung zum Supervisor nicht gefährden und einen realen oder befürchteten Abbruch verhindern wollte. Wieso traute sich eine erwachsene Kandidatin nicht, die in ihr wachgerufenen Zweifel am Nutzen der gemeinsamen supervisorischen Arbeit aufzugreifen und ihren Supervisor innerlich und danach explizit im gemeinsamen Dialog in Frage zu stellen? Welche inneren und äußeren Gründe gab es? Mag sein, dass es sich um personengebundenen Hemmnisse und Anpassung handelte; ebenso kann die regressive Haltung der Kandidatin wie eine Charaktermaske verwendet werden, um sich selbst nicht kritisch zu hinterfragen. Hatte sie die gefährdete Supervision – als Spiegelphänomen der gefährdeten Analyse - nicht aufs Spiel setzen wollen, weil sie dringlich die Behandlung zum Abschluss ihrer Ausbildung brauchte? Befürchtete sie – vielleicht nicht zu Unrecht - , eine abgebrochene Supervision werde die Bewertung des (zurückgelassenen) Supervisors negativ beeinflussen? Hätte sie die innerliche Freiheit für eine solche Entscheidung gehabt – und wie begrenzen gegebene Ausbildungsbedingungen ganz real diesen Reifungsschritt? Denkbar wäre auch, dass ihr Verharren auf der regressiven Position strukturell mit bedingt, womöglich nicht unerwünscht ist. Auch in den Ausbildern gibt es ambivalente Gefühle zwischen »den Kandidaten als Garant für den Fortbestand analytischer Werte« wachsen zu lassen und den entgegengesetzten Affekten, nämlich »ihn als potentiellen Nachfolger und künftigen möglichen Vaternörder« zu bremsen und zu kastrieren.

Die Veränderung geschieht im Therapeuten (Bauriedl 2001). Schließlich war es der Kandidatin doch möglich, die Sprachlosigkeit in sich und im Miteinander der Supervision zu erkennen und sich dann zu trauen, Wege heraus und Alternativen zu finden, ehe es ihr die Patientin gleich tun konnte. Das irritierende Erleben beider, trotz allen Bemühens nicht hilfreich, wenn nicht sogar schädlich für die Patientin gewesen zu sein, hat der Supervisor »unverdaut« zurückgewiesen und schließlich als Unerfahrenheit der Kandidatin, die inzwischen längst ihren Abschluss gemacht hatte, rationalisiert und externalisiert. Der Supervisor war in diesem Falle kein hinreichend »gutes Modell« für den Umgang mit verunsichernden Gefühlen von Selbstzweifeln und Misserfolg.

In der regressiven Situation der psychoanalytischen Ausbildung sind es die Beziehungserfahrungen mit den Lehrenden als bedeutsamen Anderen, die introjiziert werden. Diese Beziehungen beinhalten auch die Konfrontation mit Enttäuschungen und Widersprüchen in und zwischen den Beteiligten, die letztlich deren analytische Identität schwer erschüttern können. Entscheidend ist, ob und wie solche Erfahrungen gemeinsam erlebt und bearbeitet werden. Trifft man auf Ausbilder, die zeigen, wie sie irritierende und schmerzliche Gefühle des Ungenügens bei sich selbst zulassen können, hat der Kandidat eine Chance, eigene Grenzen zu erfahren und gerade dadurch seinen analytischen Standort zu finden. Dass dies durchaus im Rahmen der institutionalisierten Ausbildung gelingen kann, zeigt ein folgendes Beispiel:

Im fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung machte ein Kandidat mit einem von ihm wertgeschätzten Seminarleiter, der zugleich einer seiner Supervisoren war, eine merkwürdige Erfahrung. Im Seminar wies der Leiter die konträre Meinung des Kandidaten mehrfach als störend zurück. In der nachfolgenden Supervision fragte der Supervisor von sich aus, was da los gewesen sei. Möglicherweise - so der Supervisor - habe er Konkurrenzgefühle dem Kandidaten gegenüber empfunden. Denn er habe wahrgenommen, dass dessen differenzierte, von ihm abweichende Meinung von den Gruppenteilnehmern unterstützt worden sei. – Dank dieser Offenheit konnte sich der Supervisand mit dieser Inszenierung aktiv auseinandersetzen, obwohl er zunächst gedacht hatte: »Ich gehe besser nicht mehr in das Seminar!« Allmählich begriff er die kreative Wachstumschance dieser Erfahrung: Er hatte es mit einem Lehranalytiker zu tun, der eifersüchtig, vor allem aber mutig war, ihm seine persönlichen Grenzen und Schwierigkeiten mit Gegenübertragungsgefühlen mitzuteilen. Damit eröffnete er dem Kandidaten die Möglichkeit, sich mit den eigenen Schwächen und Hemmnissen zu beschäftigen. Dieser hatte die intuitiv wahrgenommene Gruppenatmosphäre zu seinen Gunsten genutzt, um intellektualisierend latent aggressive Gefühle gegenüber seinem Supervisor los zu werden. Danach konnte er die Verantwortung für seinen Part übernehmen. Es wurde ein »moralisches Drittes« (Benjamin 2005, S.405) zwischen ihnen geschaffen, in dem jeder auf seiner Position – getrennt und bezogen – Verantwortung übernehmen konnte, sodass ein gemeinsamer Wachstums- und Verständigungsraum entstand.

In den geschilderten Fallbeispielen fanden sich in den supervidierten Analysen emotionale und affektive Konflikte, die sich im Parallelprozess der Supervision widerspiegeln. Sie verweisen auf die emotionalen Austauschprozesse in beiden Richtungen. Wie in der supervisorischen Arbeit darauf reagiert wird – vermeidend-abwehrend oder offen-kreativ –, ist die Grundlage, auf der angehende Analytiker in ihrer eigenen analytischen Arbeit mit Konflikten umzugehen lernen.

Die Fähigkeit und Risikobereitschaft *beider*, sich berühren, infizieren und erneut verwickeln zu lassen, ist die Grundvoraussetzung für transformierende Erfahrungen, für psychisches Wachsen *beider*. Mit dem Anerkennen der Unvermeidbarkeit und der inhärenten kreativen Wachstumschance solcher Episoden verlagert sich der Fokus weg vom Vermeiden hin zum Umgang mit teils traumatischem Erleben: gerade die Erfahrungen der analytischen Ausbildungsbeziehungen (Lehranalyse wie

Supervision) als dem Feld, in dem der Kandidat das analytische Handwerk *in praxi* erlernt, sind ausschlaggebend dafür, ob und wie schwere Belastungen therapeutisch verarbeitet werden können.

Aufbauend auf den grundlegenden Überlegungen von Ferenczi (1933) und Balint (1970) weisen insbesondere intersubjektiv arbeitende Analytiker und Analytikerinnen wie Benjamin, Zwiebel und Pflichthofer (alle 2007) darauf hin, wie entscheidend das explizite Anerkennen und Übernehmen von Verantwortung für das eigene Tun ist. Dies schafft auch in der Ausbildung das notwendige Vertrauen dafür, dass Ausbilder und Kandidaten sich auf eine verändernde Objekterfahrung in einem dialektischen Prozess von »Zusammenbruch und wechselseitiger Anerkennung« (Benjamin 2007, S. 86) einzulassen wagen. Die dritte Position, das Reflektieren geschieht in einem ersten Schritt im Ausbilder selbst, das er anschließend in den intersubjektiven Raum zurückgibt, wo das »moralische Dritte« als gemeinsamer Referenzpunkt geschaffen wird (ebd., S.95). Was den Ausbilder dann vom einstigen verletzenden Objekt unterscheidet, ist seine Bereitschaft einzugestehen, was bisher abgewehrt worden war und Verantwortung für die eigenen Schwierigkeiten und Reaktionen zu übernehmen. Aus dem unerreichbaren Überich-Ideal, jederzeit fehlerfrei und unbegrenzt »containend« sein zu sollen, wird durch gemeinsame Erfahrung ein »wechselseitiger Container« (Zwiebel 2007), für den beide – jeder in gleichwertiger, aber asymmetrischer Weise – Verantwortung tragen.

4. Die Verantwortung des Kandidaten

Welche Reifungsprozesse durch eine Supervision in Gang gesetzt werden können, wird sowohl von dem ausbildenden Analytiker als auch von dem Kandidaten beeinflusst. Beide tragen ihre jeweils spezifische Verantwortung, die nicht delegiert werden kann. Für den Kandidaten bedeutet das, Vorgegebenes nicht bloß aufzunehmen, sondern verändernd in Besitz zu nehmen: ein mühsames, bisweilen schmerzhaftes, aber lohnendes Unterfangen. Diese geistige Freiheit verpflichtet, die Verantwortung für das eigene Wachsen zu übernehmen. Das bedeutet, sich aus der regressiven Position heraus zu entwickeln und die Urheberschaft für das eigene So-Sein zu übernehmen.

Ist ein Kandidat nach Überwinden der initialen Hürden (Eignungsgespräche) zur analytischen Ausbildung zugelassen, wird er von Anbeginn in die Widersprüchlichkeit der analytischen Gemeinschaft verwickelt. Theoretisch kritisch eingestimmt gegenüber Idealisierung von Profession und Autoritäten, wird diese praktisch jedoch gefördert und aufrecht erhalten: vom Kandidaten selbst, als Entschädigung für seine vielen Mühen und mit dem stolzen Gefühl, nun endlich »dazu zu gehören«; in den Instituten durch unausgesprochene, aber wirksame Machtstrukturen. Identifizierung mit dem Institut und Idealisierung seiner Ausbilder sind wichtige erste Schritte zur Identitätsfindung, die auch der Gewissheit einer festen Bindung und Zugehörigkeit bedürfen.

Aber es gibt dabei eine andere Seite: Nach Küchenhoff (1989) ist mit Identifikation und Einverleibung des Wissens der idealisierten Mentoren »auch Angst verbunden, das einverlebte Objekt (könne) zum Verfolger werden und dem Kandidaten vorschreiben, was er zu tun hat. Um sich zu schützen, entwertet der Kandidat die

Ratschläge des Supervisors oder weicht in eine „Supervision des falschen Selbst“ aus« (S. 19). Auch Zwiebel (2007) verwies auf die fatalen Folgen eines solchen Anpassungsprozesses: »Die eigene Affektivität der Kandidaten bleibt oft so massiv abgespalten, dass eine positive Identifizierung mit der Methode ausbleibt, die dauerhaft ängstigend und schuldbesetzt bleibt, ohne dass dies aber wirklich bewusst werden kann« (S.15).

Psychoanalyse und psychoanalytisches Lernen sind ohne Angst, die bisweilen existentiell bedrohlich empfundenen werden kann, nicht zu haben. Sich dieser Entwicklung hin zu einer *Ent*-Idealisierung, zu heilsamen Enttäuschungen gegenüber zu öffnen, setzt voraus, von einem passiv-konsumierenden zu einem »expansiven Lernen« (Kahl-Popp 2007) zu finden. Es setzt weiter das Wahrnehmen und Reflektieren des eigenen Erlebens in der Ausbildung voraus: zunächst für wahr zu nehmen, was man wahrnimmt, daraus eigene Fragen zu entwickeln und sich dann den oft schmerzlichen Antworten zu stellen. Emotional bedeutsame Bruchstellen liegen im Bereich der persönlichen Konflikte, im intersubjektiven Beziehungserleben wie in den institutionellen Bedingungen. Oft aber werden brennende Fragen über den Umgang mit eigener Verwundbarkeit und über die eigenen psychischen und physischen Grenzen nicht gestellt. Wenn doch, dann verborgen in der Zweisamkeit der geschützten (lehr)analytischen Kammer:

»Bin ich wirklich geeignet, diesen Beruf auszuüben? Sind die „eigenen Wunden“ hilfreich, hinderlich oder gar ein Gewinn an analytischer und beruflicher Kompetenz? Wenn meine persönliche Entwicklung im Rahmen der Ausbildung zu mehr Konfliktfähigkeit führt: passe ich dann noch dahin? Wird die Ausbildung meine Partnerschaft und Familie gefährden? Kann ich offen darüber sprechen, wenn ich mich zu krank und überfordert fühle? Welchen Einfluss hätte das auf meine Bewertung und mein Fortkommen in der Ausbildung?«

Diese Fragen allein als „persönliches Problem des Betroffenen“ abzuhandeln, hieße, sie nicht in ihrer wirklichen Dimension zu begreifen und sie als Spezifikum analytischer Arbeit zu tabuisieren.

Eine hilfreiche Ausbildungssituation wird den Kandidaten nicht belehren, sondern befähigen, das theoretisch Gelernte mit dem emotional Erlebten zusammenzufügen. Es bleibt als ebenso schwierige wie kreative Aufgabe in der Verantwortung des einzelnen Kandidaten, seine eigenen Hypothesen zu finden und sich eine subjektive Sichtweise anzueignen, damit er zu seiner Therapeutenpersönlichkeit stimmige Behandlungskonzepte entwickeln kann. Dazu gehört auch die Aufgabe, das ihm Widerfahrene wie das eigene Ungenügen wahrzunehmen, anzuerkennen und in sein professionelles Selbstkonzept zu integrieren, um so von eigenen und projizierten Schuldzuweisungen weg zur bereitwilligen Übernahme seiner Verantwortung für sich und die sich ihm anvertrauenden Patienten zu gelangen.

Ein Kandidat kam, nachdem seine Analytikerin wegen eines Unfalls mit mehreren Knochenbrüchen hatte pausieren müssen, wieder zur Lehranalyse. Beim Anblick von Gips und Krücken fragte er spontan und besorgt nach deren Befinden. »Danke« war die Antwort, worauf nur noch Schweigen folgte. Später erlitt der Kandidat selbst einen Unfall und reagierte auf die ebenso spontane wie mitfühlende Frage einer seiner Patientinnen ähnlich abweisend und lud sie zum Assoziieren ein. Dabei

spürte er deutlich sein inneres Erstarren und Unbehagen ob seiner ihm selbst fremd erscheinenden Reaktion. Seine Patientin aber zeigte deutlich die erlittene Kränkung über die brüske Zurückweisung. Im Nachdenken über sein Verhalten erkannte der Kandidat schließlich die transgenerationelle Weitergabe seiner eigenen Verwundung. Dabei tauchte ein zunächst verdrängtes Gefühl von sadistischer Befriedigung auf, einen selbst erlittenen Schmerz an seine Patientin weitergegeben zu haben. Erst nachdem er wahrgenommen hatte, dass er durch das Weitergeben seiner Kränkung vom »Opfer« zur »Täter« geworden war und nachdem er sich seine beschämenden Gefühle eingestanden hatte, konnte er dafür die Verantwortung übernehmen und künftig einen eigenen, zu seinem Erleben stimmigen Weg einschlagen.

Die Reaktion seiner Lehranalytikerin mag eine analytische korrekte und persönlich stimmige Reaktion auf das spontane und möglicherweise bedrängende Nachfragen des Kandidaten gewesen sein. Dessen ethische Herausforderung war es nachfolgend, die unreflektierte Übernahme dessen, was ihm selbst wiederfuhr als eine verschluckte »fremde Wahrheit« zu erkennen, sich – nach gründlichem Durcharbeiten – von ihr wieder zu trennen und für sein primäres Handeln wie seine spätere Rückkehr zu authentischem Erleben und Verhalten die Verantwortung zu übernehmen.

5. Lösungsansätze: Die Arbeit mit eigener Verwundbarkeit und eigenem Verwunden

a) Auf der Ebene der institutionellen Organisation

Analytische Entwicklungschancen bleiben auf der institutionellen Ebene bislang ungenutzt. Pavlovic (2010) brachte es auf den Punkt:

»Warum entscheidet sich eine wissenschaftliche Fachgesellschaft, die Menschen organisiert, deren Kerngeschäft die Beschäftigung mit unbewussten Prozessen ist, diese in der eigenen Organisation zu ignorieren? Meine Hypothese ist, dass es sich um eine Angst vor bzw. ein Misstrauen gegenüber der psychoanalytischen Methode handelt. Bion bezeichnet dies als [-K], ein Lieber- nicht- wissen-Wollen. Diese Haltung zeigt sich [...] sehr häufig dann, wenn ein Versuch unternommen werden soll, in analytischen Institutionen auftretende Konflikte, Spannungen, Emotionen, im Hinblick auf ihre bewusste und unbewussten Anteile analytisch zu verstehen« (S.7).

Was bedeutet das für den Umgang mit ethischen Konfliktstellen in unseren Instituten und innerhalb der Ausbildung? Sie sind nur als *ein Ganzes* zu verstehen, das auf allen Ebenen – der der personengebundenen intra- und interpsychischen Dynamik wie der der Dynamik innerhalb der verschiedenen Hierarchieebenen der Organisation – reflektiert und ggfs. verändert werden muss. Personales und Strukturales bedingen einander wechselseitig; bei ethisch fragwürdigem Verhalten einzelner Mitglieder stellt sich stets die Frage, welche Funktionen sie für eine Gruppe damit erfüllen: sind sie Symptomträger, Sündenböcke, Störenfriede, die man besser nicht in den eigenen Reihen haben will?

Mehr »Gewaltenteilung« in den analytischen Organisationen

Foren zur offenen Aussprache auf institutioneller Ebene werden von erfahrenen Analytikern seit langem gefordert: die Vorschläge reichen von Großgruppenveranstaltungen der Institute, die für alle Mitglieder und Kandidaten geöffnet sind (Tibone 2010), bis hin zu gemischt aus Auszubildenden und Ausbildern besetzten permanenten Gremien, die – ohne in sonstige Funktionen des Institutslebens eingebunden zu sein oder über gesetzgebende Macht zu verfügen – die aktuellen gesellschaftlichen-institutionellen Abläufe gemeinsam erörtern und über sie nachdenken (Kernberg 2000, Lawrence 1998). Sie sind ein Qualitätsmerkmal einer Institution und könnten helfen, die Dialogfähigkeit der Institutionen zu verbessern. Außerdem erfüllen sie eine notwendige *triangulierende Funktion*: Ihr Ziel ist nicht das Aufdecken von »Versäumnissen«, sondern analytisches Handwerkzeug auf die eigene Zunft anzuwenden. Freiheit und Abhängigkeit bedingen einander. Sich dieses gegenseitigen Bedingt- und Angewiesenseins zu stellen, erfordert eine Veränderung der vertikal ausgerichteten Organisation unserer Institute. Köhler (1998) schrieb dazu:

»Die Psychoanalyse ist eine gesellschaftskritische Disziplin.[...] Wo aber liegt die aufklärerische Aufgabe der Psychoanalyse heute? [...] Ich neige zu der Auffassung, dass der Mensch ein auf Gegenseitigkeit angelegtes Wesen ist, und dass es zu triebhaft erscheinenden Durch- und Ausbrüchen nur dann kommt, wenn ihm die Gegenseitigkeit verweigert wird. Strukturen der Gegenseitigkeit können aber durch Aushandeln aufgebaut werden« (S. 228).

Haustein (2012) berichtete eindrucksvoll über die Erfahrungen der Teilnehmer der DPG-Arbeitskonferenz in Hofgeismar 2011:

»Es war eine überzeugende Erfahrung in der Intergruppenveranstaltung, wie der kontinuierliche Kontakt zwischen den Gruppen und die Rückkehr in jene Gruppen und Institutionen, in denen Konflikte und Kränkungen stattgefunden haben, zugleich aber konstruktives Potential freisetzen: in Kontakt bleiben und die Fortführung der Auseinandersetzung erwies sich als immer wiederkehrende Herausforderung und als enormes kreatives Potenzial« (S. 8).

Die Angst, einem Fremden Einblick in das eigene Erleben und das der eigenen Gruppe zu gewähren und sich selbst in neue Bezüge und Perspektiven zu wagen, war auf der Konferenz für jedermann leibhaftig erfahrbar. Sich dennoch diesem Neuen zu stellen, sich zu öffnen und kennen zu lernen zeigte eine enorm befreiende Wirkung und machte allmählich das Aufrechterhalten von »Feindbildern« überflüssig. Solche Prozesse des Austausches und der Vernetzung und der Transparenz – evtl. unter Hinzuziehen eines triangulierend wirkenden externen Dritten - in den Strukturen unserer Institute zu integrieren, hätte vermutlich einen wichtigen Einfluss auf die Motivation der Beteiligten: Die Transparenz der Strukturen sowie die Möglichkeit, sie mitzugestalten, entängstigt und kann die kreativen Potentiale der Mitglieder und der Ausbildungskandidaten freisetzen.

Ethische Reflektionen gehören mitten in die Institute und Fachgesellschaften

Die kontinuierliche Beschäftigung mit ethischen Fragen und die Sensibilisierung dafür gehören ins Zentrum des Institutslebens und seiner Ausbildungsfunktion. Sofern es Vertrauensanalytiker an den Instituten überhaupt gibt, erleben sie sich oft außen vor

an den Rand und in die Bedeutungslosigkeit gedrängt. Sie werden allenfalls bei Verdacht auf gravierende Verfehlungen in Anspruch genommen.

Hilfreich wäre es, wenn Vertrauensanalytiker an den Instituten sich als Arbeitsgruppe in enger Zusammenarbeit mit dem überregionalen Ethikkomitee regelmäßig in Workshops zum Erfahrungsaustausch und zur Weiterbildung zusammenfänden. Auf Jahrestagungen der Gesellschaften können regelmäßige „Ethikwerkstätten“ ein für jedermann offenes Forum schaffen, in dem ethisch schwierige und strittige Fragen und Entscheidungsfindungen auf breiter Basis miteinander reflektiert werden. So wird die Sensibilisierung für das eigene Erleben und Handeln vertieft. Ethikseminare, die konkrete *erlebnisnahe* Fragen der Auszubildenden behandeln, tragen zu emotionalem Lernen durch Vernetzung von theoretisch Gelehrtem und praktisch Erlebtem bei (vergl. Die Vorschläge des Ethikkomitees der DPG: »Vorschläge zu Ethikseminaren«).

Der Umgang mit Ent-täuschungen, Ent-Idealisieren und mit Grenzverletzungen ist nicht allein Aufgabe des einzelnen Analytikers – oft genug erst nach Beendigung der Ausbildung. Es wäre eine wichtige und dringliche Aufgabe unserer Institute, diese unvermeidlichen Erfahrungen als Teil des Sozialisationsprozesses *in die analytische Ausbildung* zu integrieren.

b) *Auf der Ebene der Ausbilder*

Wenn der Ausbilder mutig vorlebt, wie *er es macht*, wie er damit umgeht, ein den Analysanden verletzender und ein durch den Analysanden verletzbarer Therapeut zu sein, dann macht der Kandidat (wie der Patient) vielleicht erstmalig die Erfahrung, es mit einem veränderbaren, für ihn erreichbaren Menschen zu tun zu haben. Er sieht dann einen Erwachsenen, der für einen Moment aus der Fassung gerät, dies aber nicht dem »Kind« (Kandidaten) anlastet. Und der sieht »dass dieser Zustand vorübergehend ist, dass darüber gesprochen werden darf, das Geschehene nicht geleugnet (wird)... und überlebt werden kann« (Pflichthofer 2007, S.359). Diese Erfahrung ist Quelle für Transformation und Wiedergewinn zuvor abgespaltener Persönlichkeitsanteile, die bislang als beschämend und schuldbeladen ausgelagert werden mussten. Auch der Ausbilder steht vor ähnlichen Fragen wie der Kandidat:

»Kann ich in persönlichen Krisensituationen noch die Verantwortung für meine analytische Arbeit und die Ausbildungsfunktion übernehmen? Wie gehe ich damit um, wenn ich mich zu alt, zu krank und den Aufgaben nicht mehr gewachsen fühle? Kann ich mich dann mitteilen – und welche Konsequenzen hätte das? Werde ich von Kandidaten wie von Kollegen noch respektiert, wenn ich einen „Fehler“ gemacht habe und ihn benenne?

c) *Auf der Ebene der Kandidaten*

Der transgenerationelle Dialog

Wie es die Aufgabe des einzelnen Kandidaten ist, seinen psychoanalytischen

Standort zu entwickeln, so ist es in einem transgenerationellen Verständnis Aufgabe der heranwachsenden Analytiker als Gruppe, sich die „Psychoanalyse ihrer eigenen Generation“ anzueignen. Wird sich die heranwachsende Analytikergeneration fragen, was von der die Generationen verbindenden Geschichte sie *übergeben bekommt* und auch, was davon sie selbst *übernehmen will*? Dazu gehört – die angeführten Beispiele mögen es belegen – die Bereitschaft, die eigene (psychodynamisch verstandene) Täterschaft anzuerkennen und der Mut, der transgenerationellen Weitergabe von Traumata ein eigenes NEIN entgegenzusetzen und aus dem scheinbar zwangsläufigen Abwehrverhalten »von passivem Erleiden zu aktivem Zufügen« auszusteigen. Es bedarf Mut, den Dialog nach innen und nach außen zu führen: Mut, um inneren Konflikten, Beschämungen, Gefühlen des Ungenügens und innerer Unsicherheiten standzuhalten und Mut, immer dem institutionellen Abwehrmodus des »Nicht-Antwortens« eine entschiedene Forderung nach dem oft in der Geschichte der Psychoanalyse verweigerten transgenerationellen Dialogs entgegen zu setzen. Es ist eine Frage des ethischen Umgangs zwischen den Generationen, sich abgrenzen und in Bezogenheit verbunden bleiben zu können: also, unterscheiden und zurückweisen zu können, welches die Konflikte der Eltern-Generation und welche die der eigenen Zeitspanne sind.

Können sich junge Analytiker auch gegen deutliche Widerstände einmischen, um dies in einem Miteinander statt Gegeneinander der Generationen zu ermöglichen? Das ist eine der Fragen, die das Aufarbeiten der Vergangenheit, das gegenwärtige Miteinander und insbesondere auch die sich abzeichnenden umwälzenden Veränderungen ihrer Zukunft betreffen.

Literaturverzeichnis:

- Balint M (1970) Trauma und Objektbeziehung. *Psyche – Z Psychoanal* 24: 346-358
- Bauriedl Th (2001) Szenische Veränderungsprozesse in der Supervision. In: Oberhoff, B. & Beumer, U. (Hg.): *Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision*. Votum, Gießen, S 27-48
- Bauriedl Th (1980) Beziehungsanalyse - das dialektisch-emazipatorische Prinzip der Psychoanalyse und seine Konsequenzen für die psychoanalytische Paar- und Familientherapie. Suhrkamp, Frankfurt/Main
- Beland H (1983) Die Angst in der Kandidatur. In: *PSA-Info* Nr. 21: 23-28
- Benjamin J (2007) Unser Treffen in Theben. Anerkennung und Angst, den Patienten zu verlieren. In: Müller, M. & Wellendorf, F. (Hg.): *Zumutungen – Die unheimliche Wirklichkeit der Übertragung*. Edition diskord, Tübingen, S 86-102
- Benjamin J (2005) Das moralische Dritte als Ausweg aus der Täter-Opfer-Beziehung: Wirkung, Initiative und Verantwortung in der Psychoanalyse. In: Springer, A., Gerlach, A. & Schlösser, AM.: *Macht und Ohnmacht Psychosozial*, Gießen, S 417-439
- Bion WR (1990 [1962]) Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main (Suhrkamp)

- Bohleber W (2000) Gewalt in psychoanalytischen Institutionen. In: Luzifer Amor 2000: 7-15
- Cremerius J (1987) Wenn wir als Psychoanalytiker die psychoanalytische Ausbildung organisieren, müssen wir sie psychoanalytisch organisieren. In: Psyche – Z Psychoanal 12: 1067-1096
- Ehl M, Helbing-Tietze B, Lücking I, Pollmann I, Ruff W, Wrange I, Zinke A (2005) Ethische Prinzipien in der Psychoanalyse. In: Psyche-Z Psychoanal 59:573-586
- Ermann M (1996) Verstrickung und Einsicht. Nachdenken über die Psychoanalyse in Deutschland. Edition diskord, Tübingen
- Ethikkomitee der DPG (2011) Vorschläge zu Ethikseminaren. DPG-Homepage „Materialien“ (www.dpg-psa.de)
- Ferenczi S (1972 [1933]) Sprachverwirrung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. In: Balint M. (Hg): Sandor Ferenczi. Schriften zur Psychoanalyse, Band II, Fischer, Stuttgart, S 303-313
- Ferro A (2005) Im analytischen Raum. Emotionen, Erzählungen, Transformationen. Übers. A. Jappe & L. Steinmann. Psychosozial, Gießen
- Fissabré U; Steinmetzer L, Nagell W (2010) Umfrage zur aktuellen Handhabung des Bestandteils „Supervision“ in der psychoanalytischen Ausbildung an den DPG- und Freien Instituten mit DPG-Arbeitsgruppe. Vorgestellt in: Fissabré, U. (2010): Die Kontrollanalyse : Ein Lern-Lehr-Bündnis mit emotionalen Fallstricken. Umfrage über den Umgang mit dem Ausbildungsteil Supervision in der DPG. Vortrag auf der 61. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychosomatik und Tiefenpsychologie (DGPT) vom 24.-26. September 2010, Lindau am Bodensee
- Freud S (1919) Wege der psychoanalytischen Therapie. GW, Bd 12, S 183-194
- Freud S (1937) Die endliche und die unendliche Analyse. GW Bd 16, S 59-99
- Gabbard GO (2007 [2006]) Die Rolle des Traumas des Analytikers bei der Pathogenese professioneller Grenzverletzungen. In: Müller, M. & Wellendorf, F. (Hg): Zumutungen – Die unheimliche Wirklichkeit der Übertragung. Edition diskord, Tübingen, S 301-313
- Gfäller GR (2012) Nutzen des Begriffes der Rolle zum Verständnis organisationsdynamischer Prozesse. Seminar an der Akademie für Psychotherapie und Psychoanalyse am 21.01.2012
- Haustein J (2012) Bericht: Arbeitskonferenz zur Zukunft der DPG – Innere Konflikte und äußere Herausforderungen. In: Mitgliederrundschreiben der DPG Nr. 85, S 7 – 9
- Hermann AP (2011) Psychoanalytische Identität. In: Psyche – Z Psychoanal 65: 617 – 645
- Hermanns L (2010) Die Gründung der DPV im Jahre 1950 – im Geiste der »Orthodoxie« und auf der Suche nach internationaler Anerkennung. In: Psyche – Z Psychoanal 64: 1156-1173
- Joseph B (2003) Ethik und Enactment. In: EPF- Jahreshauptkonferenz 2003: 168-175
- Kahl-Poop J (2007) Lernen und Lehren psychotherapeutischer Kompetenz am Beispiel der psychoanalytischen Ausbildung. Ergon, Würzburg
- Kernberg O (2002 [2000]) Eine besorgt-kritische Untersuchung der psychoanalytischen Ausbildung. In: Ders. Affekt, Objekt und Übertragung.

- Psychosozial, Gießen, S 67-104
- Köhler L (1998) Umsonst war`s nicht. Bericht einer betroffenen Zeitzeugin. In: Hermanns, L. (Hg.): Psychoanalyse in Selbstdarstellungen IV. Edition diskord, Tübingen, S 165-230
- Kreuzer-Haustein U (2010) Die schwierigen Jahre: Brennpunkt Seon – Ein Neubeginn. In: Psyche – Z Psychoanal 64: 1180-1186
- Küchenhoff J(1989) Die Identifikation mit dem Supervisor und das Schicksal des Kandidaten. Psychoanal Widerspr 1:18–20
- Lawrence GW (1998) Soziales Träumen und Organisationsberatung. In: Freie Assoziation1,3; Daedalus, Münster, S 304-328
- Lazar RA (2010) Wer hat Angst vor der Organisation? Die verschiedenen Formen der Angst im Organisationsleben. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages, gehalten auf der DGPT-Tagung in Lindau, 24. -26. September 2010
- Meyer-Abich KM (2010) Was es bedeutet, gesund zu sein. Philosophie der Medizin. Carl Hanser, München
- Ogden T (2006) Psychoanalytische Supervision. In: Junkers, G. (Hg.) Verkehrte Liebe. Edition diskord, Tübingen, S 197- 220
- Palußel-Spanl U , von Geiso T (2010) Zum aktuellen Stellenwert der Selbstreflexion in psychoanalytischen Instituten. Unveröffentlichter Vortrag auf dem Akademietag der Akademie für Psychoanalyse München, 6. Dezember 2010
- Pavlovic M (2010) Die DPG im Umbruch. Sozioanalytische Überlegungen. Unveröffentlichtes Manuskript der veränderter Fassung eines Vortrages, gehalten auf der DPG-Tagung München, 24. Mai 2008
- Pavlovic M (2005) Machtstrukturen in psychoanalytischen Institutionen und die Ohnmacht psychoanalytischen Denkens: In: Springer, A., Gerlach, A. & Schlösser, AM.: Macht und Ohnmacht; Psychosozial, Gießen, S 375 – 387
- Pflichthofer D (2007) Die verwundbare Analytikerin. Traumatische Erfahrungen in der psychoanalytischen Beziehung. In: Forum Psychoanal 23: 343-363
- Rendtorff T (1980) Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretion einer ethischen Theologie. Band 1. Stuttgart-Berlin
- Ruff W, von Ekesparre D, Grabenstedt Y; Kaiser-Livne M, Längl W, Nagell W (2011) Behandlungs- und Kunstfehler in der Psychoanalyse. In: Forum Psychoanal 27: 43-60
- Schindler R (1969) Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik. Gruppenpsychother. Gruppendynamik III, S 31-37
- Sprenger C, von Freytag-Lohringhoven H (1983) Ängste und emanzipatorisches Bewusstsein der Kandidaten. Arbeitsgruppe 4 auf der DPV-Tagung vom 28.-30. April 1983 in Köln
- Szecsödy I (2007) Zur Dynamik der Interaktion in der Supervision. In: Forum Psychoanal 23: 393–401
- Tibone G (2010) Angst in der psychoanalytischen Institution: Ihre Auswirkungen auf Konflikte mit Kollegen und Kandidaten sowie auf den Umgang mit Grenzverletzungen. Vortrag auf der Arbeitsgruppe der Vertrauensanalytiker auf der 61. DGPT-Tagung, Lindau, am 25. September 2010. Bislang unveröffentlichtes Manuskript
- Tuckett D (2007 [2004]) Ist wirklich alles möglich? In: Forum Psychoanal 23: 44–64
- Wellendorf F (1995) Lernen durch Erfahrung und die Erfahrung des Lernens.

- Überlegungen zur psychoanalytischen Ausbildung. In: Forum Psychoanal 11: 250 -265
- Wellendorf F (2010) Vortrag auf der Tagung: „100 Jahre Psychoanalytische Vereinigung (IPV) -100 Jahre institutionalisierte Psychoanalyse in Deutschland – Brüche und Kontinuitäten. Berlin, 05.-07. März 2010
- Will H (2007) Identität, Familie, Patienten, Olympier. Über die Veränderung mentaler Muster in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Forum Psychoanal 23: 378 – 392
- Wurmser L (2020) Trauer, doppelte Wirklichkeit und die Kultur des Erinnerns und Verzeihens. Vortrag am Sigmund-Freud-Institut, Frankfurt, am 10. September 2010.
- Zagermann P (2010) Thesen zum Herz der Finsternis. Überarbeitete, bislang unveröffentlichte Version eines Artikels, erstmals veröffentlicht in: DPV-Info Nr. 48: 11-18
- Zwiebel R (2007) Von der Angst, Psychoanalytiker zu sein. Das Durcharbeiten der phobischen Position. Klett-Cotta, Stuttgart

Über die Autorinnen und Autoren:

Waltraud Nagell, Dr. med., Psychoanalytikerin (DPG, IPV), Fachärztin für Innere Medizin, Gastroenterologie; ehem. Chefärztin der internistischen Abteilung am Klinikum Bogen. Niedergelassen in freier Praxis als Psychotherapeutin und Psychoanalytikerin in Frankfurt a.M. Leiterin des DPG- Forschungsprojektes „Zum Beziehungserleben in der Supervision“ sowie Filmproduktion und Publikationen zu Ausbildungsfragen. Seit 2008 Mitglied des Ethikkomitees der DPG.

Dorothee von Ekesparre, Dr. med., Fachärztin für Psychiatrie und Psychotherapie, Fachärztin für psychotherapeutische Medizin, Lehr- und Kontrollanalytikerin, Dozentin und Supervisorin des Lehrinstituts für Psychoanalyse und Psychotherapie Hannover. DPG, DGPT.

Yvonne Grabenstedt, Dipl.-Psych., psychologische Psychotherapeutin, Psychoanalytikerin (DPG, IPA). Zusatzausbildungen in Borderline- und Traumatherapie. Dozentin an der Akademie für Psychoanalyse. Veröffentlichung zur Behandlung von Depression. Mitglied des Ethikkomitees seit 2008.

Michal Kaiser-Livne, psychologische Psychotherapeutin, Psychoanalytikerin der DPG, Gruppenlehranalytikerin, Dozentin und Supervisorin des Berliner Instituts für Gruppenanalyse, tätig in eigener Praxis in Berlin.

Walter Längl, Dipl.-Psych., ist in Bamberg seit 1984 als Psychotherapeut und Psychoanalytiker niedergelassen. Sein wissenschaftliches Interesse gilt der beruflichen Entwicklung von Psychotherapeuten sowie der Beziehung zwischen Psychoanalyse und Mystik. Gegenwärtig ist er der Sprecher des Ethikkomitees der DPG.

Wilfried Ruff, Dr. med., Dr. theol., gründete 1987 das DPG-Institut Siegen-Wittgenstein. Dreiundzwanzig Jahre lang (bis 2002) war er Ärztlicher Direktor der Klinik Wittgenstein in

Bad Berleburg. Er ist weiter in Aus- bzw. Weiterbildung und in Privatpraxis tätig. Von 2004 bis 2010 war er Sprecher des Ethikkomitees (Vertrauensanalytikergremiums) der DPG. Veröffentlichungen zur stationären Psychotherapie, zu ethischen Grundfragen sowie zum Verhältnis zwischen Religion und Psychoanalyse
