



# Die psychoanalytische Ausbildungssupervision – zwischen institutioneller Undurchsichtigkeit, analytischer Neugier und generativem Impuls

G. Grünewald-Zemsch

Angenommen: 21. März 2023 / Online publiziert: 16. Mai 2023  
 © Der/die Autor(en) 2023

**Zusammenfassung** Die psychoanalytische Ausbildungssupervisionsbeziehung beinhaltet neben der rationalen Erwachsenenbildungssituation eine deutlich emotionale Komponente: psychoanalytische Erfahrungsqualitäten wie projektive Aspekte, das Auftauchen, Erkennen und Bearbeiten von unbewusstem Material aufseiten von Supervisand\*in und Supervisor\*in, die Bewältigung von Nichtverstehen usw. Zunächst anhand einer verdichteten Fallvignette und an der Beschreibung der Konfliktpotentiale in der Ausbildungssupervision soll gezeigt werden, dass dieser eine zentrale Bedeutung in der Ausbildung zukommt und ihre Weiterentwicklung viel zur Generativität der institutionellen psychoanalytischen Ausbildung beitragen kann.

**Schlüsselwörter** Ausbildungssupervisionsbeziehung · Teach-or-Treat-Kontroverse · Supervisionskonzepte · Generativität

## Psychoanalytic training supervision – between institutional opacity, analytic curiosity and generative impulse

**Summary** The psychoanalytic training-supervision relationship contains, in addition to the rational adult educational situation, a clearly emotional component: psychoanalytic experiential qualities such as projective aspects, the emergence, recognition and processing of unconscious material on the part of supervisee and supervisor, the coping of non-understanding, etc. First of all, by means of a condensed case vignette and by describing the conflict potentials in training supervision, it will be shown that this is

of central importance in training and that its further development can contribute a great deal to the generativity of institutional psychoanalytic training.

**Keywords** Training-supervision relationship · Teach-or-treat controversy · Supervision concepts · Generativity.

Die psychoanalytische Ausbildungssupervision und die Beziehung zwischen Supervisand\*in und Supervisor\*in rücken mehr und mehr in den Fokus einer fachlichen, institutionellen und emotionalen Diskussion. Ausbildungssupervision findet in einem Bereich statt, in dem es zunächst anscheinend vor allem um Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb, Veränderungsbestreben und Entwicklungsbedürfnisse geht. Zugleich aber entsteht dabei immer wieder Angst, ein Gefühl von Sorge, Verletzlichkeit, Gefahr, dass das Überwundene, Verdrängte, Unverdauliche in diesem Bereich der Ausbildung sich (erneut) zeigen könnte. Sie ist mit persönlicher Erfahrung im psychoanalytischen Verfahren durchsetzt: Nicht-Verstehen, unbewusste emotionale Erfahrungen, psychoanalytische Theorien und deren Aneignung, die emotionale Beziehung zwischen Supervisor\*in und Supervisand\*in.

Ein „psychoanalytischer Zustand“ entwickelt sich, mithilfe dessen die\*der Lernende, von den Lehrenden Rahmen, Halt und „Containing“ angeboten bekommt. Beide sind in jeweils eigene Prozesse eingebunden, mit eigenen mitgebrachten Lehr-/Lern-Erfahrungen, dabei in die institutionelle Welt der psychoanalytischen Ausbildung verwickelt. Das Verhältnis zwischen Supervisor\*in und Ausbildungskandidat\*in lädt – obwohl es sich auf der rationalen Ebene um eine Erwachsenenbildungssituation handelt – dazu ein, ein Lehrer\*in-Schüler\*in-Verhältnis zu etablieren, was heißt: asymmetrisch, von emotionalen Erfahrun-

G. Grünewald-Zemsch (✉)  
 Adolf-Braun-Str. 45, 90429 Nürnberg, Deutschland  
 gisela.zemsch@t-online.de

gen aus Schul- und anderen Lernzeiten durchzogen und mit unbewusstem Material auf beiden Seiten aufgeladen. Die Beziehung umfasst ein komplexes Verhältnis, in das fachliche, professionelle, eigene (unbewusste) emotionale und Gruppenerfahrungen einwirken und das von beiden in jeder Supervisions-situation reguliert werden muss. Beide kommen mit den Erwartungen des Instituts und der Kolleg\*innen in der Ausbildung, mit Vorstellungen über die „Heilkraft“ der eigenen psychoanalytischen Tätigkeit zusammen, auch mit vielen unbewussten Sehnsüchten, Bedürfnissen und Ängsten, begründet in der eigenen Geschichte.

### Fallvignette

Diese fiktive Fallvignette enthält kondensiert zentrale Elemente, die ich im Laufe von Interviews im Rahmen meiner Promotionsstudie (Grünewald-Zemisch 2018) von Interviewpartner\*innen erfahren habe.

Das fiktive Paar sind: Frau O, die Supervisorin und Frau G, die Supervisandin. Frau G möchte einen Patienten behandeln; die dreistündige Behandlung endet nach 240 h.

Frau O meldet sich, nachdem ich alle damaligen Supervisor\*innen und Lehranalytiker\*innen der DPG (etwa 250) zur Teilnahme an meinem Forschungsprojekt eingeladen habe. Frau O findet das Projekt interessant; sie denkt, sie könne nur davon profitieren: „Ich habe den Eindruck, man ist so sehr sich selbst überlassen in der Funktion als Supervisorin“. Sie hat mit einer Kandidatin, Frau G, gesprochen und gefragt, ob sie mit der in Kürze beginnenden Behandlung an der Studie teilnehmen wolle und diese war einverstanden. Beide kennen sich bereits aus der Ausbildung, beide haben hohe Erwartungen an die Supervision. Frau O sieht zwar die nun beginnende Behandlung des Patienten wegen dessen erheblicher Frühstörungsanteile und somit erhöhtem Potenzial des Agierens in der Behandlung als schwierig an, gleichzeitig fühlt sie sich theoretisch und fachlich gerüstet.

Bereits in den ersten Wochen kommt es zu gewissen Irritationen: die Supervisandin fühlt sich fast überfordert, sorgt sich um ihre Behandlung und spürt, dass ihre eigenen Erwartungen, die Erwartungen des Instituts, der Supervisorin extrem auf ihr lasten. Das führt dazu, dass die Supervisandin große Mengen an Stunden-Material mitbringt, in den Stunden schnell deutet und sich manchmal von Frau O verlassen, nicht genügend geschützt und gehalten fühlt. Frau O erlebt sich im Laufe der Behandlung und Supervision immer wieder in einer verzwickten Situation: sie möchte Frau G helfen das Material zu ordnen und mehr Aufmerksamkeit auf dessen unbewusste „Melodie“ zu legen, gleichzeitig fühlt sie sich häufig von den mehr oder weniger offen formulierten Forderungen von Frau G belastet, schnell eine Besserung des Zustandes des Patienten herbeizuführen – durch eine richtige Deutung, eine auf bewussten Erfahrungen

beruhende Hilfestellung, eine supportive Antwort. Dabei entstehen Enttäuschungen: die Supervisorin ist enttäuscht, dass Frau G wenig aus den sorgfältig durchgeführten Supervisionen in die Behandlung mitnimmt, die theoretischen Diskussionen manchmal ins Leere laufen. Frau G fühlt sich alleine gelassen mit ihrem Patienten und bespricht dies auch mit anderen Kandidat\*innen. Sie hat den Eindruck, die Ideen der Supervisorin helfen ihr wenig weiter und sie muss selbst für sich sorgen: „Schließlich sitze ich ja mit meinem Patienten alleine in der Behandlung“.

Das Institut kommt in den Fokus. Die Kandidatin bemerkt, dass sie bestimmte Idiosynkrasien der Supervisorin oder deren Entscheidungen im Rahmen ihrer Tätigkeit in den Ausbildungsgremien, deren theoretische Ausrichtung zunehmend kritikwürdig findet. Die Stimmung in den Supervisionssitzungen ist dabei von beiden Seiten von einem großen Bedürfnis nach Wohlwollen und Vermeidung von Scham und aggressiven Affekten geprägt, obwohl es gleichzeitig Hinweise auf Gereiztheit, ärgerliche, gekränkte, schwer fassbare Übertragungs-/Gegenübertragungsgefühle gibt, die nicht benannt werden. An dieser Stelle kommt es zu Konflikten in und mit dem Institut: die Supervisorin benennt in ihrem Bericht an den Ausbildungsausschuss Aspekte bei der Behandlungsführung und in der Supervision, die aus ihrer Sicht bei Frau G noch notwendig weiterentwickelt werden sollten, bevor diese zum Ausbildungs-Abschluss zugelassen werden kann. Sie beschreibt vorsichtig, an welchen Stellen die Kandidatin nicht so recht weiterkommt. Frau G findet, Frau O vertritt sie im Ausbildungsausschuss nicht gut. Die Beziehung zwischen Frau O und Frau G stagniert. Nach anfänglichen Bemühungen, die Gegenübertragung der Supervisionsbeziehung mit in die Stunden einzubeziehen, wird dieser Aspekt nun mehr und mehr zur Seite gelassen. Die Supervision endet abrupt: der Patient kann zunächst nicht mehr dazu bewegt werden, die Behandlung weiter zu führen; die Behandlerin Frau G ist mit dem Ende einverstanden, ohne das mit der Supervisorin zu besprechen und zu verstehen. Als der Patient die Behandlung doch fortführen will, hat die Behandlerin den Behandlungsplatz bereits erneut vergeben. Die Behandlung, findet die Supervisorin, ist eigentlich noch nicht an einem ausreichend guten Ende angekommen. Frau O muss sowohl ihre Enttäuschung (vielleicht auch ihre ansatzweise auftauchende Angst, als nicht optimale Supervisorin gesehen zu werden im Institut) bewältigen und auch ihre persönliche Einschätzung über sich als psychoanalytische Behandlerin untersuchen (ihre psychoanalytische Identität). Sie möchte außerdem die Supervision so gestalten, dass sie mit Frau G einen positiven Abschluss findet. Frau G wiederum hat mit Insuffizienzgefühlen zu tun, mit ihrer Sorge, ob das Institut – also der Ausbildungsausschuss und die dahinter stehende Gruppe der Psychoanalytiker\*innen und Institutsmitglieder – diese Behandlung als gelun-

gen und „lege artis“ anerkennt und somit der Weg zum Abschluss der Ausbildung offen ist.

Es ist nicht sicher, ob sie nach Beendigung der Ausbildung den Weg in die DPG findet oder die Ausbildung früher, d. h. nach der Approbation beendet.

### Von der Kontrollanalyse zur Supervision

Der Begriff Supervision in der psychoanalytischen Ausbildung wird erst seit ca. 40 Jahren verwendet. Vorher hieß dieser dritte Pfeiler der psychoanalytischen Ausbildung „Kontrollanalyse“.

Die 1920 in Berlin gegründete Berliner Poliklinik sollte nicht nur mittellosen Berliner\*innen die Möglichkeit geben, kostenfrei eine psychoanalytische Behandlung zu bekommen; Max Eitingon, Karl Abraham und Sigmund Freud hatten den Plan, dass sich „die Poliklinik als Lehranstalt der Psychoanalyse“ (Eitingon zit. in Schröter 1996, S. 1154) weiterentwickeln könnte. In dieser Lehranstalt sollten Analytiker mithilfe eines der Medizinerbildung ähnlichen Lehrmodells zu „Berufsanalysten“ ausgebildet werden (Schröter 1996, S. 1156). Im Bemühen, die psychoanalytische Ausbildung als ernst zu nehmende Heilkunst zu etablieren, sollte die Ausbildung der Psychoanalytiker der ärztlichen Facharztausbildung ähnlich sein. Dabei ging es nicht nur um den Besuch theoretischer Seminare – und ab 1922 um die Lehranalyse – sondern um die Beratung und Begleitung der jungen Analytiker\*innen, wenn sie erste Behandlungserfahrungen machten. Die letztendliche Autorität und Verantwortlichkeit für die Durchführung der Patientenbehandlungen hatte der\*die Kontrollanalytiker\*in:

„Wir schützen die Patienten, die den Anfängern anvertraut sind durch Kontrolle, die wir über deren Behandlung ausüben und indem wir jederzeit bereit sind, den Fall vom Lernenden zu übernehmen und ihn selbst weiter zu behandeln.“ (Eitingon, zit. in Watkins 2013, S. 259; eig. Übers.).

Die Benennung „Kontrollanalyse“ gründet sich auf die Erkenntnis, dass der\*die „Kontrollanalytiker\*“ in die Patientenbehandlung der\*die unerfahrenen Kolleg\*innen kontrollieren und begleiten muss, in dem der\*die lernende Analytiker\*in mit seinen\*ihren Fehlern und Kompetenzmängeln in Berührung kommt, die der\*die Kontrollanalytiker\*in in wöchentlichen Beratungsgesprächen, den Kontrollanalyse-Sitzungen, mit ihm\*ihr bespricht. Eitingon begründete die Notwendigkeit der Kontrollanalyse, indem er die Persönlichkeit und die Lerngeschichte der Kandidat\*innen in Ausbildung als wichtig dafür ansah, wie die Analytiker\*innen in Ausbildung ihre Behandlungen durchführten. Auch wenn zum damaligen Zeitpunkt Überlegungen zum Parallelprozess zwischen Supervisand\*in und Supervisor\*in noch in weiter Ferne lagen, erkannte Eitingon als Erster, dass die Fähigkeit, eine Behandlung psychoanalytisch zu führen, nicht alleine von Theoriekenntnissen und eigener Selbsterkenntnis getragen ist, sondern auch relatio-

nale Aspekte beinhaltet: Analytiker\*in und Patient\*in interagieren auf eine spezielle Weise und der\*die Kontrollanalytiker\*in muss die Rolle der Persönlichkeit und Lerngeschichte des\*der Analytikers\*in in seiner Fall-Beratung berücksichtigen.

Der Wechsel der Benennung von „Kontrollanalyse“ zur „Supervision“ ist m. E. auf mindestens zwei Ebenen zu verstehen:

In den heutigen Zeiten einer emanzipatorischen Gesellschafts- und Ausbildungsideologie erscheint die Benennung Kontrollanalyse als etwas, das unter (ungünstigen) Umständen übermäßige Anpassung oder Rebellion und Reaktanz, jedenfalls das Empfinden, sich einem Machtapparat unterwerfen zu müssen, hervorbringt. Zudem hat sich seit einigen Jahrzehnten die Erkenntnis in psychoanalytischen Gesellschaften durchgesetzt, dass psychoanalytisch tätige Psychoanalytiker\*innen – auch nach erfolgreicher Ausbildung – immer wieder in Behandlungssituationen geraten, in denen sie Hilfe von Kolleg\*innen und erfahrenen Lehrer\*innen benötigen. Diese Fallberatungen sind keine Kontroll-Analysen, sie sind ein kollegialer Austausch, somit keine Beurteilung, so dass Abhängigkeitssituationen zwischen dem\*der Supervisor\*in und dem\*der Unterstützung suchenden Kolleg\*in kaum vorhanden sind. Insofern markiert der Begriffswechsel die Tatsache, dass auch Kolleg\*innen, die selbst als Supervisoren arbeiten, bei anderen Kolleg\*innen Unterstützung suchen (z. B. in einer Supervision). Der Umbenennung liegt, so gesehen, die Erkenntnis über die dauerhafte eigene Beratungsbedürftigkeit zu Grunde.

### „Teach or Treat“ – Trennung und Verbindung von Lehranalyse und Supervision – Zu einer lang anhaltenden und unentscheidbaren Kontroverse

Seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts werden die Ausbildungsbedingungen in den USA (ev.) auch hinsichtlich der Supervision genauer untersucht. Fleming und Benedek (1964, 1987), Wallerstein (1981) u. a. verstehen wie Arlow (1963) unter Supervision eine Ausbildungstechnik, die deshalb als kompliziert gesehen wird, weil sie eine untrennbare Mischung von Theorievermittlung, klinischer Fall-Konferenz und spezifischer emotionaler Lernerfahrung zwischen Supervisor\*in und Supervisand\*in beinhaltet. Supervision wurde zunächst im Sinne einer Beratung des\*der noch wenig erfahrenen Supervisand\*in durch die\*den Supervisor\*in konzipiert. Die konkrete Supervisionstechnik bleibt dabei dem\*der Supervisor\*in überlassen. In der einschlägigen Literatur ist sehr wenig zur Supervisionstechnik zu erfahren, wenngleich insbesondere Wallerstein in seiner Monografie (1981) deutlich darauf hinweist, dass Supervisor\*innen bestimmte Grundprinzipien der Supervision in ihrer Technik berücksichtigen sollen. Zentraler Fokus der zunehmenden Diskussion war dann die Frage, ob eine Trennung zwischen den (Besprechungs-)Inhalten

der Supervision und jenen der Lehranalyse notwendig und möglich ist. Fleming und Benedek (1987) beschreiben die Supervision als Lernsituation, in der es zur Integration von Erfahrungslernen (aus der eigenen Erfahrung der Lehranalyse stammend) mit kognitivem Lernen (aus der Theoriephase der Ausbildung stammend) kommt. Schlesinger (1981) sieht Supervisor\*innen aufgerufen die Kandidat\*innen in allen Bereichen so zu unterstützen, dass diese die analytische Situation affektiv tiefer ergründen und gleichzeitig mehr Distanz zu den Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen entwickeln können, die der\*die Kandidat\*in in den Behandlungen erlebt. In der Supervision werden Identifikationen, Erkenntnisse über Abwehrmechanismen und blinde Flecken bei Supervisor\*in und Supervisand\*in, das Oszillieren zwischen direkter Erfahrung des Eigenen und Unbewussten, ebenso fokussiert wie der konkrete Bericht des\*der Supervisand\*in über die durchgeführte Behandlung.

So war Supervision/Kontrollanalyse also zunächst dem Teaching, der Lehre, verpflichtet; wobei weitgehende Einigkeit darüber herrschte, dass in der Supervision persönliches, unbewusstes Material des\*der Supervisand\*in zum Vorschein kommt. Dennoch wurde die supervisorische Arbeit vor allem in einer didaktisch gestalteten Unterweisung gesehen, wie die Behandlung geführt werden sollte. Der Teach-Stil bildet im Kern ein hierarchisches Verhältnis ab, das am Inhalt der Behandlungsstunden und der dazu gelehrt Theorie orientiert ist und an der Einschätzung des\*der Supervisor\*in, ob und an welcher Stelle der\*die Supervisand\*in eigene ungelöste psychische Probleme hat, die ihn\*sie hindern, dem\*der Patienten\*in in geeigneter Weise weiterzuhelfen.

Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Abgrenzung von Lehranalyse und Kontrollanalyse und der Frage, ob und wie innerhalb der Supervision auch Aspekte der persönlichen Situation des\*der Kandidat\*in aufgegriffen und gedeutet werden können, wurde erkennbar, dass in supervisorischen Situationen auch eine Treat-Komponente unvermeidbar ist. Wenn ein wesentlicher Teil der Fähigkeit, analytische Behandlungen durchzuführen, auf der persönlichen Entwicklung des\*der Analytikers\*in/Supervisanden\*in beruht, werden Supervisor\*innen immer wieder in die Situation geraten, idiosynkratische Aspekte der Supervisand\*innen, ihre Abwehr, ihre unbewussten Konflikte, mit den auftauchenden Schwierigkeiten in der supervidierten Behandlung in Beziehung zu setzen. Mit dem zunehmenden Einfluss relationaler Behandlungstheorien in der Psychoanalyse wurde die Teach-or-Treat-Kontroverse in der psychoanalytischen Supervision weitergeführt (z. B. Frawley-O'Dea 2001) Im Postulat einer relationalen Supervision in der Psychoanalyse handelt es sich nicht mehr um eine Supervision aus einer verstehenden Position heraus, sondern lässt regressionsfördernde, auch primitive, vorsprachliche sowie dissoziative Erfahrungen

in der Supervision zu, lädt dazu ein, fördert sie und schafft damit ein Analogon für einen therapeutischen Zugang. Die Supervisionsbeziehung wird zu einem erfahrungsorientierten, analytischen Unternehmen („an analytic endeavor in and of itself“; Rock 1997 zit. in Frawley-O'Dea 2001). Die zentrale Aufgabe des Supervidierenden wird darin gesehen, dass diese\*r dazu hilft, unbewusste Ängste des\*der Supervisanden\*in zu halten (i. S. des Container-Contained) und zu öffnen, damit sie in den analytischen Behandlungsstunden bewältigt und durchgearbeitet werden können. Damit fügt die Supervision zur eigentlich zentralen emotionalen Erfahrungswelt der Lehranalyse ein weiteres experimentelles Lernfeld hinzu. Canestri (2007) plädiert dafür, dass die „Kontrollanalyse“ als Analyse der Gegenübertragung des\*der Ausbildungskandidaten\*in unterschieden werden muss von der „Analysenkontrolle“, also der lehrenden und beratenden Begleitung der durchgeführten Analysen. Die „psychoanalytische Theorie“ bestätigt, „dass die klinische Arbeit in einer Beziehung wurzelt, in der beide Beteiligte unweigerlich ihre Eigenarten und persönlichen Grenzen ins Spiel bringen“ (Canestri 2007, S. 1023). „Wenn der Supervisor nicht deuten und der (Lehr-)Analytiker nicht supervidieren darf, bleiben Kandidat und Patient in der Pathologie nicht dekodierter Übertragungs-Gegenübertragung gefangen“ (ebd., S. 1023) Canestri plädiert dafür, die Supervision als eine besondere „Art Psychoanalyse“ aufzufassen, die „etwas über die andere Psychoanalyse – die des Patienten beim Analytiker – ans Licht zu bringen vermag“ (ebd., S. 1024).

Damit gelingt es, die psychoanalytische Supervision aus der Bipolarität zu befreien und nicht in der Teach-or-Treat-Kontroverse zu verharren. Es entsteht dann ein Drittes, die Idee des Ortes, an dem die theoretische/professionelle Erkenntnis und die eigene emotionale Erfahrung zu etwas Neuem, zu Verstehen und Erleben führen, bei beiden, Supervisand\*in und Supervisor\*in.

### Psychoanalytische Theorien in der psychoanalytischen Supervision

Seit Eitingon wurde wenig Augenmerk darauf gelegt, welche Supervisionsmethode, welcher Stil, welche psychoanalytischen Konzepte oder impliziten Theorien die Supervidierenden in ihrer Arbeit verfolgen. Inzwischen gibt es vernehmbar ein großes Bedürfnis nach Transparenz der Supervisor\*innen Tätigkeit, nach der Möglichkeit der Identifikation mit oder Differenzierung von den Supervidierenden aufseiten der Kandidat\*innen. Neben der ‚Gretchen‘-Frage nach dem „Teach or Treat“ beinhaltet das auch den Wunsch zu wissen, welchen theoretischen Hintergrund der\*die Supervisor\*in hat. In der Nutzung und Wahl psychoanalytischer Theorien zeigt sich die Notwendigkeit, das „Unverstehbare“ der psychoanalytischen Begegnung (in Behandlung und Supervision) zu erkennen, zu organisieren, zu verstehen und das

Nicht-Wissen zu bewältigen. Dies ist aus meiner Sicht die grundlegende Matrix der Psychoanalyse und damit ein unerlernbarer und doch zentraler Bestandteil der psychoanalytischen Identität, Haltung und somit auch der analytischen Ausbildung.

Ich erwähne einige psychoanalytische Konzepte hier nur kurz, die ich für maßgeblich halte, um das Material des Behandlungsfalles und die Supervisionsbeziehung zu verstehen:

- Übertragung und Gegenübertragung
- Parallelprozess – Spiegelungsprozess (also die Anwendung der Übertragung/Gegenübertragung auf die Supervisionsbeziehung)
- die triadische intersubjektive Matrix (Brown und Miller 2002) als deren Erweiterung
- projektive Identifizierung und projektive Gegenidentifizierung und innerhalb dieser post-kleinianischen Sichtweise weitere theoretische „Werkzeuge“, die sich trefflich auf die Supervisionssituation anwenden lassen
- das Container-Contained-Modell
- Beta-Elemente und Alpha-Funktion,
- die negative capability,
- der selected fact, Neugier (Fisher 2011) u. a.
- und schließlich: Das „Analytische Dritte“ (Ogden 2004, 2006)

### Die psychoanalytische Ausbildungssupervision in ihrem institutionellen Rahmen – Tendenz zur Verwicklung

Über die Vor- und Nachteile des Eitingon-Ausbildungsmodells wurde in den 50er- und 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts viel geschrieben und gestritten. (Kernberg, Bernfeld, Balint etc.) Arlow (1963), Fleming und Benedek (1964), Wallerstein (1981) und andere vertreten das Eitingon-Ausbildungsmodell, insbesondere in seinem Mischcharakter aus analytisch-therapeutischer und pädagogischer Textur. In der kritischen Auseinandersetzung stehen institutionelle Konflikte, meist mit der Lehranalyse, im Mittelpunkt, weniger die konkrete Ausbildungsbeziehung oder Verwicklungen in der Supervisionsbeziehung. So wird weder vonseiten der Supervisand\*innen noch der Supervisor\*innen konkret über komplexe Probleme berichtet, die sich in der supervisorischen Beziehung im Ausbildungskontext stellen. Diese werden in einigen Artikeln zwar angedeutet oder erwähnt (Astor 1991; Martinez del Pozo 2001; Target 2003 u. a.), manchmal die Interaktion von Supervisionsbeziehung und institutioneller Problematik angesprochen. Was häufig unterbleibt, ist die Auseinandersetzung mit den Folgen der Verwicklung von Supervision und institutioneller Komponente.

Konkret gibt es aber Konflikte, bei denen institutionelle Aspekte der Ausbildung direkt zu Verwicklungen hinsichtlich der weiteren Ausbildung und des Abschlusses führen und die an diesem Ort, dem Institut, festgemacht werden. Diese Konflikte zeigen sich deut-

lich und dennoch indirekt in den Ausbildungssupervisionen, insbesondere, weil es hier konkret um das Erreichen eines Ziels geht, nämlich des Abschlusskolloquiums. Dies scheint das Brennglas zu sein, in dem die konflikthafte Dimension der institutionellen Ausbildung nach dem Eitingon-Modell nicht zu leugnen ist.

### Die psychoanalytische Ausbildungssupervision – ein Ort der Verwicklungen und der Generativität

Die psychoanalytische Ausbildungssupervision ist ein zentrales Agens der institutionalisierten psychoanalytischen Ausbildung. So stellt sich die Frage: können wir in den psychoanalytischen Ausbildungsinstituten und WIE können wir generativ wirken und für psychoanalytischen Nachwuchs sorgen? Ausbildungssupervisionen finden auf dem rationalisierten und abgewehrten Hintergrund einer komplexen emotionalen Ausbildungssupervisionsbeziehung statt. Der Ort dieser Unternehmung ist das Institut, nicht nur konkretistisch (als Ausbildungsstätte) sondern v. a. ideell: nur durch die Verabredung der Supervision unter Ausbildungsbedingungen kommt die emotional-kognitiv-professionelle Beziehung zustande.

Das Institut als ideeller und institutioneller Ort der Ausbildung erhält seine Bedeutung nicht nur durch die analytische Neugier und das Lernbegehren der\*des Kandidat\*en sondern ganz wesentlich durch das Begehren des Instituts, Nachkommenschaft, also Analytiker\*innen zu (er-)zeugen, generativ-kreativ zu wirken. Dieses Begehren des Instituts, der Psychoanalyse grundsätzlich, sich weiterzuentwickeln und die eigenen Erkenntnisse fortzuschreiben, ist ohne eine Ausbildungskonzeption nicht vorstellbar. Die Ausbildungssupervision ist ein besonders wichtiger Bereich der aktiven Gestaltung der generativen Nachfolge, in dem sich diese Anerkennung ausdrückt.

Von Friesen und Wilke (2016) schlagen zur Beschreibung einer zukünftigen Generativität ein Verwandtschaftsmodell vor, das „jeweils vertikal und horizontal aufgebaut ist, mit mindestens drei Generationen“. So entsteht ein „Netzwerk“ aus mehreren Subgruppen, das die Grundlage anderer gesellschaftlicher Strukturen darstellt, wie die von „Meister-Geselle-Lehrling“ in der vertikalen und (weltweite) Peergroups, Partnerschaften, freiberufliche Netzwerke etc. in horizontaler Richtung. In diesen Gruppen herrschen symmetrische und asymmetrische Bindungen; beide tragen dazu bei, dass die Beziehungen in der Gruppe stabilisiert werden und adaptionsfähig sind. Bolognini (2014) bezeichnet dies – in Ergänzung des tripartite model – als „quadripartite model“, das die Gelegenheit und Fähigkeit verstärkt, kollegial, also horizontal zusammenzuarbeiten und gruppendynamische Prozesse mit einzubeziehen. Wir sind darauf angewiesen, eine Ausbildungswelt zu schaffen, in der die nächsten Analytiker\*innengenerationen die psychoanalytische Forschung und Arbeit weiterent-

wickeln und nicht bei dem stehen bleiben, was wir ihnen zeigen, also nicht nur vertikal, sondern auch horizontal vernetzt sind. Jede\*r junge Analytiker\*in wird im besten Falle nicht nur jene von uns gelehrten und favorisierten internalisierten Konzepte mitnehmen, er wird ebenso enttäuscht sein, dass wir viele Probleme und Fragen noch nicht gelöst haben; ohne Ent-Idealisierung geht es also nicht! Und – wenn es gut läuft – entwickelt er\*sie weitere eigene Bindungen/Verbindungen, die weit über das hinaus gehen, was wir zu bieten haben.

Wir haben nichts Wertvolleres als unsere Kandidat\*innen und müssen dennoch gleichzeitig die Aufgabe übernehmen, die Ausbildung zu strukturieren, zu steuern und zu organisieren. Und vermutlich führt das immer wieder dazu, dass wir fürchten, die Kandidat\*innen könnten enttäuscht von uns sein, unsere Sichtweise nicht genügend teilen und sich von uns und der Psychoanalyse abwenden.

Psychoanalyse zu vermitteln, bedeutet aus meiner Sicht die Herstellung jener guten Bedingungen, die es ermöglichen, das Un-Vermittelbare der Psychoanalyse zu erkennen, erfahrbar zu machen und zu bewältigen. Die Herstellung dieser Bedingungen und deren Vermittlung ist kein psychoanalytisches Unterfangen; sie erfordert vor allem organisationspsychologische und strukturelle Schritte. Pointiert gefasst hat dies Buchinger (1993), dass es die vordringliche Aufgabe psychoanalytischer Organisationen ist, eine angemessene Form der Institutionalisierung (d. h. Festschreibung von Verbindlichkeiten der psychoanalytischen Ausbildung) zu gewährleisten, obwohl dieser Vorgehensweise Widerstände entgegenstehen. Eine Verwechslung von psychoanalytischer mit institutioneller Selbstreflexion führt beispielsweise dazu, dass ein so genanntes Familienmodell (Institutsmitglieder und Lehranalytiker\*innen als „Eltern“, die Kandidat\*innen als „Kinder“) und eine „wilde“ Deutungspraxis der Kolleg\*innen und Kandidat\*innen untereinander darüber hinwegtäuschen, dass es hier nicht um Personen sondern um Funktionen geht. Zum zweiten scheint das „Produkt“, das wir in der Ausbildung kreieren wollen, eine psychoanalytische Identität, so störanfällig, empfindlich, kränkbar, (zer-)störbar zu sein scheint, dass die Selbstreflexion eher subjektiv, selbstschonend und wenig tiefgreifend ausfällt.

Generativität in unseren Instituten liegt immer ein wenig quer zum bekannten Gründungsmythos der psychoanalytischen Bewegung, in der die Psychoanalyse (und die Ausbildung darin) sich gegen eine eher feindliche, unverständige Außenwelt zusammenschließt und daraus ihre Bedeutung generiert. Weil dies so ist, müssen wir uns immer wieder neu zu einer anderen als der Mythos basierten Generativität durchringen, sowohl individuell als auch in der Gruppen- und der Institutionserfahrung. Unsere Ausbildungsinstitutionen sind gehalten, sich mit dem Verlust der Fortschreibung des Gründungsmythos

abzufinden und andere Begründungen für unsere institutionelle Aufgabe zu finden. Das zu erinnern, könnte helfen, unsere Kandidat\*innen nicht mit unseren Phantasien einer idealisierten Bewegung zu überwältigen, sondern einen Raum für uns bislang unbekannte und neue Entwicklungen zu verschaffen.

Einige Entwicklungslinien kann man da benennen:

- Die psychoanalytische Ausbildungssupervision braucht Forschung im qualitativen Setting, um weiter zu erforschen, was wie in der Supervisionsbeziehung wirkt – und was nicht.
- Die psychoanalytische Ausbildungssupervision darf sich nicht scheuen, ihre Methoden, Konzepte und Stile offen zu legen, um auf diese Weise die Kandidat\*innen für den besonderen Zugang zur psychoanalytischen Behandlung und das Nachdenken darüber zu gewinnen.
- Als Supervisor\*innen sollten wir uns klar machen, dass wir maßgeblich zur Entwicklung einer stabilen Identität junger Analytiker\*innen beitragen, in der Art, wie wir in der Supervision das Analytische verwenden.
- In den meisten IPA-Gesellschaften gibt es keine supervisionspezifische Weiterbildung für Lehranalytiker\*innen, obwohl gerade in den letzten Jahren mehrere Autoren (u. a. Erlich und Erlich-Ginor 2018) auf deren Bedeutung hingewiesen haben.

Die Supervisorin aus der Fallvignette, Frau O, dürfte sich dann Unterstützung in einer überregionalen Interventionsgruppe für Supervisor\*innen erhoffen können, in der sie sowohl die spezifischen Konflikte und Parallelprozesse der Ausbildungssupervisionsbeziehung mit ihren Kolleg\*innen besprechen und herausfinden kann als auch die Dynamik des jeweils einzelnen Instituts thematisiert wird. Supervisionstheorien und -stile können in weiteren wissenschaftlichen Projekten untersucht und identifiziert werden und dabei auf ihre Wirksamkeit beispielsweise in verschiedenen Supervisionsbeziehungsphasen hin geprüft werden. Das könnte der Supervisorin, Frau G, helfen, nicht zentral auf die Reduzierung ihres emotionalen Handlungsdrucks durch die Supervisorin zu hoffen, sondern – genau wie diese – erste Erfahrungen mit „Thinking under fire“ (Bion zitiert in Grünewald-Zemisch 2018) zu machen. Bion hatte ein drastisches Bild gefunden für das „Denken unter Feuer“: „... a good general has to be able to think while he is being fired at and bombed and shelled; he doesn't have to be very intelligent, but he has to be durable“ (Mawson 2014).

Es scheint es ist nicht zu vermeiden, dass Denken und Ausbildungssupervision unter Feuer stehen, aber dieser „Beschuss“ kann gemeinsam bewältigt werden und dabei die Ausbildung und Tätigkeit als Psychoanalytiker\*in fördern. Wir haben also einen langen Weg hinter uns gebracht, die psychoanalytische Ausbildungssupervision zu etablieren und weiter zu ent-

wickeln. Aber das bedeutet auch, dass wir uns nun die nächsten Landmarken vornehmen können.

### Einhaltung ethischer Richtlinien

**Interessenkonflikt** G. Grünewald-Zemisch gibt an: Es bestehen keine Interessenkonflikte mit Gesellschaften, Gruppen, Interessenverbänden und Einrichtungen.

**Ethische Standards** Ich bestätige die Einhaltung der Deklaration von Helsinki in Bezug auf die Verarbeitung von patient\*innenbezogenen Daten.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

### Literatur

- Arlow, J.A. (1963). The supervisory situation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 11, 576–594.
- Astor, J. (1991). Supervision, training, and the institution as an internal pressure. *The Journal of Analytical Psychology*, 36, 177–191.
- Bolognini, S. (2014). Towards a 'Quadripartite model'? IPA newsletter, May 2014. <http://www.psihoanalitiki-ipa.si/files/Bolognini-Towards.pdf>. Zugegriffen: 17.04.2023
- Brown, L. J., & Miller, M. (2002). The triadic intersubjective matrix in supervision: the use of disclosure to work through painful affects. *International Journal of Psychoanalysis*, 83, 811–823.
- Buchinger, K. (1993). Zur Organisation psychoanalytischer Institutionen: Psychoanalyse geht nicht ohne, Psychoanalyse geht nicht mit. Oder doch? *Psyche*, 47(1), 31–70.
- Canestri, J. (2007). Supervision in der psychoanalytischen Ausbildung: Zur Verwendung impliziter Theorien in der psychoanalytischen Praxis. *Psyche*, 61(12), 1017–1041.
- Erlich, S., & Erlich-Ginor, M. (2018). Psychoanalytic training—who is afraid of evaluation? *Int J Psychoanal*, 99(5), 1129–1143.
- Fisher, J. (2011). The emotional experience of K. In C. Mawson (Hrsg.), *Bion today* (S. 43–63). London: Routledge.
- Fleming, J., & Benedek, T. (1964). Supervision: a method of teaching psychoanalysis—Preliminary report. *The Psychoanalytic Quarterly*, 33, 71–96.
- Fleming, J., & Benedek, T. (1987). Evaluation of progress in supervision. In S. S. Weiss (Hrsg.), *The teaching and learning of psychoanalysis: selected papers of Joan Fleming* (S. 102–115). New York: Guilford.
- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship. A contemporary psychodynamic approach*. Guilford: New York.
- v. Friesen, A., & Wilke, G. (2016). *Generationen-Wechsel: Normalität, Chance, Konflikt?* Berlin: Lit.
- Grünewald-Zemisch, G. (2018). *Die psychoanalytische Ausbildungssupervision – „Thinking under fire“*. Geschichte, Methoden, Konflikte. Gießen: Psychosozial.
- Martinez del Pozo, M. (2001). On the process of supervision in psychoanalytic psychotherapy. In B. Martindale, M. Mörtner, M. E. Cid Rodriguez & J.-P. Vidit (Hrsg.), *Supervision and Its Vicissitudes* (S. 39–59). London: Karnac.
- Mawson, C. (Hrsg.). (2014). *The complete works of W.R. Bion*. Bd. VIII. London: Karnac.
- Ogden, T. H. (2004). The analytic third: implications für psychoanalytic theory and technique. *The Psychoanalytic Quarterly*, 73, 167–195.
- Ogden, T. H. (2006). Psychoanalytische Supervision. Ausgewählte Beiträge. *International Journal of Psychoanalysis*, 1, 197–220.
- Schlesinger, H. J. (1981). On being the supervisor studied: observations and confessions. In R. S. Wallerstein (Hrsg.), *Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision* (S. 283–309). New York NY: International Universities Press.
- Schröter, M. (1996). Zur Frühgeschichte der Laienanalyse. Strukturen eines Kernkonflikts der Freud-Schule. *Psyche*, 50(12), 1127–1175.
- Target, M. (2003). Über die psychoanalytische Ausbildung: Literaturübersicht und Beobachtungen. *Forum der Psychoanalyse*, 19(2/3), 193–210.
- Wallerstein, R. (1981). The plan of the study. In R. S. Wallerstein (Hrsg.), *Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision* (S. 1–16). New York: International Universities Press.
- Watkins Jr., C. E. (2013). The beginnings of psychoanalytic supervision: the crucial role of Max Eitingon. *The American Journal of Psychoanalysis*, 73, 254–270.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.