

Gudrun Nagel

Soziale Arbeit in Tagesgruppen auf der Basis der Psychoanalytischen Pädagogik und der Gruppenanalyse



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

31. Jahrgang, Nr. 1, 2025, Seite 179–195

DOI: [10.30820/0938-183X-2026-32-179](https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-179)

Psychosozial-Verlag



Die Veröffentlichung erfolgt mit finanzieller Unterstützung der Köhler Stiftung,
der Evangelischen Hochschule Darmstadt und dem Frankfurter Arbeitskreis
Psychoanalytische Pädagogik (FAPP)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2026 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,
Geschäftsführer: Johann Wirth
Walltorstraße 10, 35390 Gießen, Deutschland
06 41 96 99 78 0
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de



Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter:

creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber. Wir behalten uns auch eine Nutzung des Werkes für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG vor.

Umschlagabbildung: © Foto: Klaus Görzel | WESTFALENPOST
(<https://www.wp.de/lokales/herdecke-wetter/article407164818/wetters-schoenstes-wartehaueschen-hat-ein-geheimnis.html>)

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
Druck und Bindung: CPI books GmbH,
Birkstraße 10, 25917 Leck, Deutschland
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3481-6 (Print)
ISBN 978-3-8379-6421-9 (E-Book-PDF)
<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32>
ISSN 0938-183X (Print)
ISSN 3053-4755 (Digital)

Soziale Arbeit in Tagesgruppen auf der Basis der Psychoanalytischen Pädagogik und der Gruppenanalyse

Gudrun Nagel

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 179–195

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-179>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: Anhand eines Jungen mit Verhaltensauffälligkeiten wird die Arbeit einer Tagesgruppe mit dem Konzept der Psychoanalytischen Pädagogik im Kontext der Gruppe beschrieben. Die Pädagogik der vorgestellten Tagesgruppe zielt darauf das auffällige Verhalten der Kinder in seiner Bedeutung zu ergründen und eine Nachreifung durch Regression zu ermöglichen. Tagesstruktur, Spiel und Kreativität und eine professionelle zugewandte pädagogische Haltung tragen zur Förderung der kindlichen Entwicklung bei.

Schlüsselwörter: Tagesgruppe, Anpassungsstörungen, Konflikte, Konfliktlösungen, Gruppe, Reifung, Spiel, Dialog

Einführung

Am Fallbeispiel des siebenjährigen Jungen Mahmut¹ wird erläutert, wie sich die Betreuung in einer Tagesgruppe mit psychoanalytischem Verstehens Konzept, förderlich auf die Entwicklung und Stabilisierung auswirken kann.

Mahmut wurde von einer Mitarbeiterin des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamtes vorgestellt. Ihm war eine Intelligenzminderung bescheinigt worden. Mahmut wirkte sozial und emotional sehr unsicher. Er benötigte bei allem, was er sah eine Bestätigung seiner Wahrnehmung, als würde er seiner eigenen Einschätzung nicht trauen. Dem zuständigen Kollegen wich er nicht von der Seite, zog ihn in einen unablässig Dialog

1 Alle Namen wurden anonymisiert.

und sprach dabei auf der Ebene eines Kleinkindes: »Das ist eine Banane Herr Müller« »Ja, Mahmut das ist eine Banane« »die Banane ist gelb«, Ja, die Banane ist gelb« »die Banane ist krumm« »Ja, die Banane ist auch krumm«. Auf diese Weise wurde ununterbrochen gesprochen, der Kollege sah sich gefordert, stets zur Resonanz zur Verfügung zu stehen.

Mit der Geburt des Jungen begann der Vater, häusliche Gewalt gegenüber der Mutter auszuüben. Dies hatte zur Folge, dass der Vater zum Zeitpunkt der Aufnahme des Jungen in die Tagesgruppe im Gefängnis war. Da auch die Mutter aufgrund der erlebten Gewalt offensichtlich nicht in der Lage war, sich in den Dienst des Jungen zu stellen, wirkte Mahmut emotional vernachlässigt und auf dem Niveau eines dreijährigen Kindes.

Emotionale Vernachlässigung

Mit Verhaltensauffälligkeiten machen Kinder auf ihre innere Notlage aufmerksam. Nach psychoanalytischer Auffassung sind die von den Kindern gezeigten Verhaltensweisen als Ausdruck von Konfliktlösungen zu verstehen, ihre inneren Mängel zu bewältigen. Kinder, deren Eltern nicht in der Lage sind, bereits im frühen Säuglingsalter angemessen auf die kindlichen Bedürfnisse zu reagieren, sind in zunehmendem Alter weitestgehend auf sich selbst gestellt. Ein Kleinkind, das früh erfahren muss, dass es mit seinen Anliegen nicht verstanden wird, ist gezwungen, sich selbst in seinen Affekten zu regulieren.

Viele Eltern sind mit Fähigkeiten, Kinder zu spiegeln und zu mentalisieren, aufgrund ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen weniger gut ausgestattet. Kinder spüren den elterlichen Mangel und passen sich den Gegebenheiten an. Gefühle wie Unsicherheit, mangelnde Resonanz und inadäquate Zuwendung lösen Angst und Wut aus. Verhaltensauffällige Kinder leben ihre, aus Angst und Verzweiflung gespeiste, Wut entweder expressiv oder introvertiert aus. Diese Gefühle zeigen sie häufig außerhalb des familiären Umfeldes, in der Hoffnung doch noch verstanden zu werden. Gleichzeitig misstrauen sie anderen Erwachsenen, wie Erzieher:innen, Betreuer:innen und Lehrkräften, weil ihre Hoffnungen in der Regel enttäuscht wurden. Sie haben sich bereits darin eingerichtet, Irritation und Ablehnung auszulösen. Sie sehnen sich nach Zuwendung und Fürsorge und müssen die Sehnsucht gleichzeitig ablehnen, weil sie wissen, dass sie nicht von Dauer sein kann.

Kinder mit sogenannten Anpassungsstörungen haben ein inneres Modell der frühen Selbstregulation entwickelt. Sie realisieren bereits im Alter von

fünf bis sechs Jahren, dass sie sich auf ihre Eltern nicht richtig verlassen können und entwickeln eigene Vorstellungen, die Dinge für sich zu regeln. Wie auf einer Bühne reinszenieren sie ihre seelischen Probleme; sie agieren sie in Form auffälligen Verhaltens, weil sie noch keine Möglichkeit gefunden haben, sich reflektiert, also sprachlich über ihre Notlagen zu äußern. Mit diesem Überlebensmodus lassen sie sich von Erwachsenen kaum noch regulieren. Diese Kinder haben sich einerseits bereits im Vorschulalter damit abgefunden, dass sie innerlich einsam und unverstanden sind. Gleichzeitig ist ihre Bedürftigkeit, erkannt und verstanden zu werden enorm. In ihrer Ambivalenz zwischen Zuwendung und Autonomie sind ihre kindlichen Seelen im Konflikt. Sie sehnen sich nach Liebe und Unterstützung und wollen gleichzeitig alles selbst bestimmen und sich keiner Gruppenregel fügen. Auch wenn das Kind provoziert, liegt in dieser Provokation oft eine innere Verknüpfung mit einer heimlichen Botschaft nach Halt und verstanden werden. Die Arbeit in der Gruppe stellt für sie eine besondere Herausforderung dar, weil sich jedes Kind in besonderem Maß nach individueller Zuwendung sehnt und diese kaum mit den anderen teilen kann.

Gleichzeitig sind die Bedürfnisse nach Zuwendung und Autonomie als Grundkonflikt des menschlichen Seins dem Entwicklungsprozess immanent, denn im Bestreben um Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gerät das Kind immer wieder in Konflikt mit seinem Bedürfnis nach Abhängigkeit und Geborgenheit. Es kommt damit in einen Ambivalenz-Konflikt zwischen Autonomie und Abhängigkeit, der in späteren Entwicklungsphasen immer wieder auftaucht (Mahler, 1982). Wenn Kinder diesen Konflikt um die Verselbstständigung nie erfahren konnten, weil die frühe Eltern Kind Bindung eher von Missverständnissen und Entsagungen geprägt war, kann sich das Kind nicht altersangemessen entwickeln. Es bleibt in der Sehnsucht nach intensiver kleinkindlicher Nähe verhaftet und muss gleichzeitig die Anforderungen, die an das Kind aus der Notwendigkeit einer autonomen Weiterentwicklung gestellt werden, bestehen. So stagniert die innere Reifung auf dem Niveau eines Kleinkindes, sofern das Kind keine Möglichkeit erhält, diese Entwicklungsphase nachreifend zu wiederholen (Grossmann & Grossmann 2006).

Entwicklungsförderung in einer Tagesgruppe

Die Erziehung in einer Tagesgruppe als eine Jugendhilfemaßnahme gem. § 32 SGB VIII soll die Entwicklung des Kindes durch soziales Lernen in

der Gruppe, Begleitung der schulischen Förderung und Elternarbeit unterstützen und damit den Verbleib des Kindes oder Jugendlichen in seiner Familie sichern.

In Tagesgruppen werden Kinder betreut, begleitet und gefördert, die gravierende Verhaltensauffälligkeiten in ihrem Sozialverhalten zeigen und aus Familien in aktuellen oder chronischen Krisensituationen kommen, die zu einer Überforderung der Erziehungskompetenz der Sorgeberechtigten führen. Viele Kinder sind von Verwahrlosung bedroht oder von emotionaler Vernachlässigung betroffen, traumatisiert oder erheblichen Misshandlungen ausgesetzt oder wurden sexuell ausgebeutet. Sie zeigen häufig Lernstörungen, sprachliche Auffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen, Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und Auffälligkeiten im motorischen Bereich. Im Allgemeinen zielt die Pädagogik der Tagesgruppe auf die individuelle Förderung des einzelnen Kindes im Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität, seiner sozialen Kompetenz und der Absehbarkeit des eigenen Handelns auf andere. Die Empathie wird gefördert und Kinder lernen emotionale Erlebnisinhalte zu verbalisieren. Sie erweitern ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre Lernmotivation durch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstheit. Sie erweitern ihre Kompetenz im Hinblick auf Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Verantwortung für andere. Ziel für die Arbeit mit Kindern und Eltern ist die Bearbeitung der zugrunde liegenden Beziehungsstörungen und Förderung der Selbstheilungskräfte des Kindes sowie die Unterstützung seiner Sorgeberechtigten bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben.

In der vorgestellten Tagesgruppe werden insgesamt 12 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren in zwei Gruppen von insgesamt vier Pädagog:innen und einer Sozialpädagog:in im Anerkennungsjahr betreut. Die pädagogische Arbeit ist an den Grundannahmen der psychoanalytischen Pädagogik und der Gruppenanalyse orientiert.

Psychoanalytische Pädagogik als theoretische Grundannahme des pädagogischen Handelns

Viele Kinder, die in einer Jugendhilfeeinrichtung betreut werden, sind auf einem frühen Stadium der undifferenzierten Affektentwicklung stehen geblieben, da ihnen in den frühen Entwicklungsjahren feinfühligere Interaktionspartner:innen fehlten, die sich in ihre Affektwelt eingefühlt haben

und ihren Affekten Worte gaben. Auch wenn die frühe Startzeit eines Kindes nicht so feinfühlig verläuft, besteht die Möglichkeit, durch spätere, feinfühligere Interaktionserfahrungen eine stabilere Bindung zu entwickeln. Dies kann sich im Säuglingsalter, aber auch in der Adoleszenz bei Jugendlichen ereignen. Neue feinfühligere und emotional verfügbare Interaktionserfahrungen, die über einen längeren Zeitraum vorhersehbar sind und bei denen die Bindungsperson emotional für die Signale des Gegenübers verfügbar ist, helfen, sich neu zu strukturieren. Damit besteht nochmals eine neue Chance, für eine sichere emotionale Entwicklung. Das Bindungssystem bleibt zeitlebens für Veränderungen und damit neue Bindungserfahrungen offen. Dies ist für die Pädagogik in der Sozialen Arbeit von großer Bedeutung, weil Ziel dieser Arbeit ist, den Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen neue emotionale Erfahrungen in Beziehungen zu ermöglichen (Brisch 2014).

Die Methode der Psychoanalytischen Pädagogik begründet sich zunächst aus dem Verstehen der Beziehungsdynamik zwischen Kind und Erwachsenen. Die Interaktion entsteht aus den jeweiligen Anliegen, die auf einer aktuellen Inhaltsebene und auf einer unbewussten oder vorbewussten Gefühlsebene ausgetragen wird. Häufig ist gerade bei Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten die emotionale Ebene erst durch intensive Reflexionsprozesse zu ergründen. Unbewusste innere Konflikte in der aktuellen Interaktion werden häufig verstellt ausagiert, weil eine direkte Äußerung von Ängsten und Nöten für das Kind zu schmerzlich wäre. Erst wenn die Bedeutung des kindlichen Verhaltens in Bezug auf die zugrunde liegenden inneren Konflikte und die daraus entstehenden Gefühle verstanden werden kann, ist eine adäquate Reaktion möglich (Gerspach 1998).

Die tägliche Interaktion von Pädagog:innen und Kindern ist von Konflikten gekennzeichnet. Im pädagogischen Alltag entstehen immer wieder Situationen, die geklärt und aufgelöst werden müssen, um die Basis für ein weiteres Miteinander wieder herzustellen.

Das psychoanalytische Konfliktmodell geht davon aus, dass reale Ereignisse oft unbewusst erlebt und mit widersprüchlichen Gefühlen aufgenommen werden. Freud begriff die Erscheinungen innerer Konflikte einer Person »als Anzeichen eines Kräftespiels in der Seele« und somit »als Äußerung von zielstrebigem Tendenzen, die zusammen oder gegeneinander arbeiten« (Nagera 1987). Indem Konflikt- und Krisensituationen verarbeitet werden, bildet sich die innere Struktur der Persönlichkeit. So trägt die ständige Verarbeitung von Konflikten zum inneren Wachstum

der Person bei. Das Bestreben besteht darin, widersprüchliche Gefühle in sich so abzuwägen, dass es zu einer der Persönlichkeit entsprechenden Lösung kommt. Werden bei der Verarbeitung von Konflikten Impulse oder Bedürfnisse erheblich beeinträchtigt, schaffen sie sich zu einem anderen Zeitpunkt Beachtung. Das führt dazu, dass sich Konflikte wiederholen und damit immer wieder bearbeitet werden müssen, bis sich eine Lösung oder ein Kompromiss herausbildet. Im Alltag erschweren diese Kompromisse oder sekundären Konflikte den pädagogischen Umgang miteinander. Nicht selten verzerren sie den primären Konflikt und schieben sich in Form von Pseudo-Lösungen über ihn. Der Kompromiss wird häufig selbst zum Problem, da er sich immer wieder als unflexibel darstellt und der Bearbeitung des primären Konflikts im Wege steht.

Vor allem die psychoanalytischen Kompetenzen der Pädagog:innen, ihre Haltungen, ihre Einstellungen, ihr Bindungsverhalten sind grundlegend, um schwer gestörte Kinder zu verstehen, ertragen und fördern zu können. Die Pädagog:innen kommen der kindlichen Sehnsucht nach Zuwendung, Halt und Sicherheit entgegen und unterstützen sie, eigene Entscheidungen zu treffen und zu partnerschaftlichen Beziehungen fähig zu werden. Gleichzeitig vermitteln sie ihnen die bisher vermisste Grundorientierung für Lebensführung und Lebensgestaltung.

Die Tagesgruppe wird zum »Container«

Die Auffälligkeiten und Störungen der Kinder werden als Ausdruck und als Bewältigungsstrategien erschwerter und beeinträchtigender Entwicklungsbedingungen verstanden. Jedes Kind wird in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit wahrgenommen und ganzheitlich gefördert und behandelt. Die Biografie der Einzelnen wird individuell analysiert und bedacht. Wesentlich ist dabei der respektvolle, wertschätzende und behutsame Umgang mit dem Kind oder Jugendlichen und seiner Familie. Ziel ist die Bearbeitung der zugrunde liegenden Beziehungsstörungen und Förderung der Selbstheilungskräfte des Kindes sowie die Unterstützung seiner Sorgeberechtigten bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben.

Psychoanalytische Pädagogik ist Arbeit in und an der Beziehung zum Kind im Kontext der Gruppe. Im sich entwickelnden Beziehungsgeschehen zwischen den Kindern und den Pädagog:innen entfalten sich die inneren Themen und Konflikte der Kinder. Die Gruppenleiter:innen

bieten sich als Übertragungsobjekte und Projektionsflächen für bisher erlebte, unbewältigte, oft sehr bedrohliche Erfahrungen an. Sorgen, Ängste und Aggressionen, Wünsche und Fantasien können so im geschützten Rahmen der Gruppe offen und/oder verdeckt inszeniert und dargestellt werden. Korrigierende Erfahrungen sollen beim einzelnen Kind förderliche Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen.

Wesentlich dabei ist die Schaffung eines therapeutischen Milieus (Gahleitner 2021), auf der Basis einer haltenden Umwelt im Sinne verfügbarer, ausreichend guter und konstanter Beziehungen (im Sinne des psychischen Haltens, Winnicott 1988, S. 69). Dies impliziert eine kindgerechte Umgebung, in der die Bedürfnisse der Kinder nach Versorgung und Anerkennung, Spielen, Exploration, Schutz und sozialem Miteinander berücksichtigt werden. Da viele Kinder unter frühen Bindungsstörungen und mangelnden Symbolisierungsfähigkeiten leiden, ist das Konzept des Containing (nach Bion 1990) als zentraler Teil von strukturbildenden Interaktionserfahrungen bedeutsam. Unerträgliche Impulse, Affekte und Fantasien des emotional gestörten Kindes werden von den Pädagog:innen aufgenommen, (aus-)gehalten, in Worte gefasst und insbesondere mit eigenen Fantasien und Gedanken versehen, behutsam an die Kinder zurückgegeben. Beruhigung, Symbolisierungsprozesse und Verinnerlichung werden so ermöglicht.

Kinder mit labilen Ich-Strukturen benötigen in besonderer Weise Rituale und einen haltenden Rahmen, der ihnen ein klar umrissenes, überschaubares Maß an Struktur und Regelwerk bietet. Dieser wird jeweils individuell, orientiert an den Bedürfnissen und Erfordernissen des einzelnen Kindes sowie der Gruppe, entwickelt, um eine adäquate Über-Ich-Bildung zu fördern und Sicherheit zu vermitteln. Dabei erleben orientierungslose, häufig aggressive und destruktive Kinder Grenzen, die auch ihre eigenen Ängste eingrenzen und vermindern können.

Der Alltag in den Tagesgruppen ist durch einen feststehenden Tagesablauf strukturiert, der Kindern Sicherheit und Orientierung bietet. Es gibt feststehende Zeiten für Essen und Hausaufgaben, Spielphasen und Gruppenbesprechungen. Das Ende der Betreuungszeit wird regelhaft mit einem Fang- und Versteckspiel mit der Großgruppe eingeleitet. Eine Besprechung in der Kleingruppe zur Selbstreflexion und Selbstbeurteilung des eigenen Verhaltens mit Punkteplan bildet den Abschluss des Tages. Jüngere haben in der Zeit zwischen Schulschluss und Mittagessen Gelegenheit zu intensivem Rollenspiel und individueller Ansprache mit der Bezugspädagog:in.

Die Raumgestaltung ermöglicht Anlässe zum Spiel und für Kreativität. Jeder Raum repräsentiert eine jeweilige Spielmöglichkeit und steht als vorbereitete Umgebung jeden Tag aufgeräumt zu Verfügung. Es gibt zwei Gruppenräume mit einem großen Tisch zum Mittagessen und zum Hausaufgaben machen. Der Toberaum ist mit zahlreichen Schaumstoffbausteinen ausgestattet, mit denen Höhlen und Refugien gebaut werden, aber auch Kämpfe ausgetragen werden können. In der Kuschel- und Lesecke gibt es Schlafsäcke, Stofftiere und zwei große Bären.

Das Mittagessen wird von einer Köchin bereitet, das Essen wird geschmackvoll und ansprechend auf entsprechendem Geschirr dargereicht. Die Ausstattung des Geschirrs und die Tischgestaltung repräsentieren ein ansprechendes und geschmackvolles Ambiente.

Der große Tisch im Gruppenraum ist der Mittelpunkt des Geschehens. Hier wird gegessen, gearbeitet, gesprochen, gespielt. Hausaufgaben werden zusammen am Tisch erledigt. Die Atmosphäre während der Hausaufgabenzeit ist arbeitsam, solidarisch und konzentriert, die Kinder helfen und regulieren sich gegenseitig, sofern dies möglich ist.

Die Tagesstruktur bietet Gelegenheiten für Nachreifungsprozesse. Kinder werden in ihren Bedürfnissen nach Regression und Progression unterstützt und begleitet. So erhält beispielsweise ein achtjähriger Junge, wenn er aus der Schule kommt, ein Babyfläschchen mit warmem Kakao, wenn er sich das wünscht, und wenn er sich zum Trinken dazu in einen Schlafsack kuscheln möchte, setzt sich eine Pädagog:in zu ihm und unterhält sich mit ihm. Das Kind erholt sich vom anstrengenden Vormittag in der Schule, bekommt Zuwendung und Interesse von einer erwachsenen Person und behält dabei gleichzeitig seine Autonomie, die Szene nach seinen Bedürfnissen zu bestimmen.

Regressionsprozesse werden unterstützt und gefördert, sofern sie der Bewältigung von Ängsten und inneren Konflikten dienen. Kinder zeigen sich auf einem früheren Entwicklungsniveau und werden in diesem Verhalten entsprechend angesprochen. Sie werden als Kleinkind versorgt und als Kätzchen gestreichelt. Die Kinder können diese Antworten auf ihr Verhalten genießen und annehmen, um sich kurz darauf wieder altersentsprechend zu zeigen. Die Akzeptanz der regressiven Strebungen führt dazu, dass Kinder neue Erfahrungen machen, die eine Nachreifung ermöglichen. Im kindlichen Spiel können die inneren Themen verschlüsselt ihren Ausdruck finden und im Kontakt mit der erwachsenen Person neue Erfahrungen gemacht werden, die zur Beruhigung der kindlichen Seele bei-

tragen. Unangenehme Gefühle und Affekte werden damit weniger bedrohlich und aushaltbar

Mahmuts Verhalten änderte sich, als er auf die Idee kam, ein Kater zu sein. Wenn er aus der Schule kam, entstand seine Verwandlung bereits in der Garderobe. Auf allen Vieren kroch er in den Gruppenraum und begrüßte alle Erwachsene mit einem Stupsen ans Bein. Häufig kam er als erstes Kind aus der Schule und konnte längere Zeit allein mit den Erwachsenen sein. Der Bezugsbetreuer durfte den Kater Leo anfassen, streicheln und mit Futter versorgen und allmählich durften dies auch andere Erwachsene. Bisweilen steckte Mahmuts Katerspiel auch andere jüngere Kinder an und in der Gruppe waren besonders in der Zeit zwischen Schule und Mittagessen viele Katzen und Hundekinder in der Gruppe, die alle gestreichelt und versorgt werden wollten. So wurde Mahmut, der sich nie anfassen lassen wollte und keinen Kontakt zu den anderen Kindern aufnahm, ein Teil der Gruppe. In der Verwandlung als Kater wurden ihm Verhaltensweisen möglich, die er als Junge nicht ausleben konnte.

Reifungsprozesse im kindlichen Spiel

Kinder spielen ständig, es ist ihre hauptsächliche Aktivität und sie treten auf diese Weise miteinander in Kontakt und bilden Gruppen. Spielen ist eine Form des emotionalen Austauschs, bei dem neue Regeln des Handelns entwickelt und neue Seiten der eigenen Person entdeckt werden. Es kann als Explorationsverhalten verstanden werden, als Ausdruck von inneren Konflikten und emotionalen Prozessen. Und ist somit grundsätzlich eine interaktive soziale Situation

Nach Winnicott braucht das Kind, dem wir helfen wollen, eine neue Erfahrung unter der Voraussetzung »eines ungerichteten Zustandes, in dem sich die unintegrierte Persönlichkeit gewissermaßen verströmen kann« (Winnicott 1989, S. 67). Dabei ist die Verlässlichkeit der Beziehungspersonen und der Umgebung von besonderer Bedeutung. In einer entspannten Atmosphäre, in der das Kind der Beziehungsperson vertraut, können im Spiel Gedanken und Gefühle des Kindes im Sinne einer freien Assoziation frei florieren. Die Zusammenfassung der Erfahrungen der »schöpferischen, körperlichen und geistigen Aktivität, die sich im Spiel manifestiert« ist die Grundlage eines Selbstgefühls (ebd., S. 68).

Im kindlichen Spiel kann das Kind eine Folge von Einfällen, Gedanken,

Impulsen und Empfindungen mitteilen, die zunächst nicht offensichtlich im Zusammenhang miteinander stehen. Im freien Rollenspiel werden gemachte Erfahrungen durch Symbolisierung verarbeitet und neue Verhaltensformen im Als-ob-Modus erprobt. In dieser Weise beinhaltet das kindliche Spiel sowohl regressive und progressive Momente.

In der Tagesgruppe kommt es sowohl zu individuellen Spielsituationen, in dem das Kind mit sich allein spielt und Autos, Ritter, Kuscheltiere als Protagonisten des Dritten dienen. Das Kind spielt Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt und schafft sich in der Fantasie eigene Lösungsideen. Es lotet damit seine inneren Räume von Handlungskompetenzen aus und spürt den vermeintlichen Interaktionen nach. Es wird gekämpft, gemordet, verlassen und geschlagen und gleichzeitig gerettet, geliebt und versorgt. Diese Form des Spiels benötigt eine Umgebung, die Halt und Sicherheit gewährleistet. Verlässlichkeit in den Beziehungen zu Erwachsenen ist die Voraussetzung dafür, das »Risiko einer partiellen Ich Regression« (Traxl 2022, S. 46) eingehen zu können, die eine primärprozesshafte Denkweise ermöglicht. Das Kind kommt in Kontakt zu seinen unbewussten Wünschen und Bedürfnissen.

So spielt beispielsweise das zehnjährige Mädchen, das nur wenig spricht und von ihren Eltern gedemütigt und in jeder Hinsicht mangelhaft versorgt wird, im Puppenhaus ein Baby, das unerlässlich ruft: »Hilfe, Hilfe, ich brauche Hilfe, ich habe keine Eltern, helf mir.«

Die Funktion der Betreuungsperson ist es, den Rahmen für ein solches Spiel herzustellen, und sich vom Kind leiten zu lassen. Das Kind steuert den Spielverlauf und die erwachsene Person steht dem Kind als Gegenüber vollkommen zur Verfügung. Sie folgt dem Übertragungsentwurf der Kinder im Spielverlauf und lässt sich entsprechend verwenden. Sie oszilliert zwischen innerer Anteilnahme, lässt sich in das Spiel verwickeln, übernimmt gleichzeitig eine Hilfs-Ich Funktion, um das Spiel zu sichern und aufrecht zu erhalten und sucht das Spiel im Sinne des Szenischen Verstehens zu verstehen (ebd., S. 53). Das kindliche Rollenspiel ist, gleich in welcher Form immer im Kontext des Umfeldes des kindlichen Erlebens zu sehen und in diesem Sinn immer interaktionell.

Das Spiel in und mit der Gruppe

Kindern ist nicht bewusst, dass sie einen Gruppenprozess gestalten, sie spielen miteinander und schlüpfen dabei in Rollen entsprechend ihrer

gemeinsamen Fantasiewelt. Diese speist sich aus dem aktuellen Erleben der Kinder. Im Kontext der Gruppe können Kinder untereinander das reproduzieren, was sie im Umgang mit der Welt der Erwachsenen erfahren haben. Die Gruppe wird zum Übergangsraum in dem unterschiedliche familiäre und institutionelle Lebenswelten aufeinandertreffen. Die Gruppe bietet auf diese Weise eine »Erweiterung der kognitiven und sozialen Perspektive der Kinder« (Brandes 2008, S. 101).

Gleichzeitig spielen Kinder gerade jene Situationen, die ihnen bedrohlich erscheinen und ein Risiko darstellen. »Spiel sei die Inszenierung eines konflikthaften Geschehens, wobei gesellschaftliche Konflikte, Spannungen, Herausforderungen, die im Alltag unlösbar erscheinen, in simulative Spielwelten ausgelagert und dort symbolisch gelöst würden« (Lehle 2025, S. 117 nach Sutton-Smith). In der Interaktion der Kindergruppe können die Kinder sowohl Ängste spielerisch ausdrücken, aggressiv agieren, als auch anderen helfend zu Seite stehen. In der Gruppe entsteht ein Beziehungsgeflecht aus wechselseitigen emotionalen Regulierungen.

Der Gruppenanalytiker Foulkes war der Auffassung (Foulkes 2024), dass sich die psychische Struktur einer jeden Person innerhalb des Interaktionsnetzwerkes der Familie bildet, in der diese aufwächst. Hier erwirbt sie ihre spezifische Art und Weise der Kompetenz Bedürfnisse zu artikulieren und zu regulieren. Werden die Bedürfnisse des Kindes auf Dauer nur unzureichend befriedigt, entstehen Konfliktlagen, die innerlich reguliert werden müssen. Jedes Familienmitglied erhält im Interaktionssystem der Familie eine Position, die in Wechselwirkung mit der Primärgruppe steht. Jede Person übernimmt eine Rolle und lernt im Zusammenspiel der Personen, die der anderen zu antizipieren. Die erworbenen Rollen- und Interaktionsmuster der frühen Familie werden verinnerlicht (Sander 2013).

Bereits in der Kinderkrippe und im Kindergarten bauen Kinder ihre ersten Beziehungserfahrungen mit den Eltern und Geschwistern gegenüber der neuen Bezugsgruppe von Kindern und Erwachsenen auf. In der Übertragung werden diese ersten Erfahrungen in der Beziehung zu anderen wirksam. Jedes Gruppenmitglied versucht die frühen Erfahrungen mit den primären Beziehungspersonen wieder herzustellen und verhält sich entsprechend. Die Dynamik in der Gruppe entsteht, wenn alle Mitglieder mit unterschiedlichen und auch ähnlichen Beziehungserwartungen einander begegnen und mit eigenen und fremden Erwartungen konfrontiert sind. Die gegenseitigen Zuschreibungen, Projektionen und Enträuschungen, die in der Regel unbewusst sind, führen dazu, dass jeder in der Gruppe gefordert ist,

sich entsprechend einer Gruppennorm zu verhalten. Die Gruppennorm entsteht aus der Summe dessen, was in der Gruppe an verbaler und nonverbaler Kommunikation geschieht. Unbewusst weiß jede Person, wann sie gegen die Gruppennorm verstößt oder mit ihr konform ist. Kinder zeigen ihre Unsicherheiten und Verhaltensprobleme offensichtlicher und weniger verdeckt. Meist setzt das Kind unbewusst in agiertes Handeln um, was aus seiner unbewältigten Lebensthematik erwächst. Im Spiel einer selbstgewählten Kleingruppe agieren sie ihre Erfahrungen und Gefühle symbolisch aus, es kommt in diesen Kleingruppen zu maximalen Übereinstimmungen der Spielpartner, aber eben auch zu heftigen Auseinandersetzungen mit entsprechenden Aggressionen, die für Erwachsene manchmal nicht nachvollziehbar erscheinen. Wesentlich ist, dass Kinder in diesen Momenten feinfühlig und sorgend begleitet werden, wenn sie von heftigen Affekten überspült werden.

In der Tagesgruppe wird die Gruppenkohäsion im gemeinsamen Spiel und in den Aushandlungsprozessen gefördert. Bei den Fang- und Versteckspielen am Ende der Betreuungszeit suchen die Erwachsenen die Kinder. Die Kinder verbünden sich im besten Fall miteinander, um nicht gefangen oder gefunden zu werden. Im Alltag gibt es einen steten Wechsel zwischen Dualen, Kleingruppen und Großgruppensettings und zwischen Gleichklang und kreativem Spiel und Konflikten, die geklärt werden müssen.

In der Gruppe versucht jede:r einzelne, die gelernten Beziehungsmuster wiederherzustellen. So entsteht in der Gruppe ein Beziehungsgeflecht aus wechselseitigen emotionalen Erwartungen und Wünschen. Jede:r einzelne hofft, dass die anderen sich so verhalten, wie es den eigenen Vorstellungen entspricht und erwartet, dass bestimmte Funktionen in der Gruppe übernommen werden. Aus diesen Strebungen ergeben sich unterschiedliche Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander. Das so entstehende Beziehungsgefüge bestimmt das Gruppengeschehen, das teils agiert wird, aber auch im Verborgenen wirken kann. In diesem Beziehungsgeflecht hat jede Reaktion des Einzelnen Einfluss auf die anderen Gruppenmitglieder, obwohl sich diese Folge nicht unmittelbar nachvollziehen lässt, weil jede Person sie anders wahrnimmt. Nach Büttner sei, »diese Abhängigkeit einzelner Reaktionen von dem gesamten Netzwerk der Gruppe vielleicht eine der bedeutendsten Eigenschaften des Mediums Gruppe überhaupt« (Büttner 1999, S. 156). So kann das Verhalten einzelner auch als Ausdruck des Gruppengeschehens verstanden werden. Die Verständigung innerhalb der Gruppe über die Erwartungen, Gefühle und Wünsche lassen die anderen das jeweilige Anliegen eher verstehen und nachvollziehen.

Die Gruppenleitung reguliert das Geschehen im besten Fall verstehend und übersetzend, indem sie die Kinder erzählen lässt, was gerade passiert ist und was die Kinder jeweils dabei erlebt haben. Sie übersetzt dann die Gefühlszustände der Kinder in die passenden Worte und trägt auf diese Weise zur Mentalisierung des Gefühlserlebens bei. Die Kinder verstehen ihre eigene Gefühlslage und die der anderen und finden auf diesem Weg einen eigenen Umgang mit schwierigen Situationen.

Bezogen auf die Dynamik einer Gruppe ist es notwendig, die z. T. widersprüchlichen Bedürfnisse und Haltungen zu akzeptieren und zu versuchen, sie zu verstehen. In der Arbeit mit einer Kindergruppe können entstehende Konflikte als Kristallisationspunkte einander widerstrebender Impulse, Bedürfnisse und Haltungen verstanden werden. Im »Aushandlungsprozess« um ein gemeinsames Vorgehen sollten deshalb die emotionalen Aspekte, die eine Haltung begründen, nicht unberücksichtigt bleiben. Kontroversen und Konflikte, die ausschließlich auf einer Sachebene ausgetragen werden, bleiben bestehen, weil sich die subjektiven Anliegen emotional durchsetzen und sich als Widerstand zeigen. Aktive Teilnahme am pädagogischen Alltag kann nur dann von allen Beteiligten gleichermaßen geleistet werden, wenn er mit dem Anliegen jeder einzelnen Person übereinstimmt. Da bei der Vielfalt der Persönlichkeiten eine solche Übereinstimmung kaum vorkommt, bleiben oft nur Kompromisse, bei denen sich meist die pragmatischen Lösungen durchsetzen. Diese Form der Einigung muss sein, weil eine Gruppe möglicherweise sonst nie zu Handlungen in der Lage wäre. Die Themen werden aber immer wieder auftauchen und diskutiert werden müssen, bis es zu einer befriedigenden Lösung des Anliegens kommt.

Beziehungsgestaltung durch Empathie

Kinder zeigen in aktuellen Situationen und in der Beziehung zu Erwachsenen, was sie beschäftigt, welche Anliegen und Konflikte sie haben. Zunächst können die Pädagog:innen ihre Erkenntnisse über einzelne Kinder oder über die Gruppe aus der Position der Nichtwissenden gewinnen. Wenn sie sich dem Prozess des Herausfinden-Wollens überlassen und mit den Kindern in eine authentische Beziehung treten, sind sie in der Lage, Wissen darüber zu erlangen, was ein Kind innerlich beschäftigt und was seine Persönlichkeit ausmacht. Vor allem die psychoanalytische Pädagogik geht davon aus, dass eine intensive emotionale Bindung die Voraus-

setzung für jede Entwicklung ist, weil das Kind nur in der Gefühlsbindung ein Motiv hat, sich den Erwachsenen zum Modell zu nehmen, um sein soziales Verhalten an ihm auszurichten (Behr & Walterscheid-Kramer 1990). Ein wesentlicher Faktor für das Entstehen einer intensiven Beziehung zwischen Kind und Pädagog:in ist die Übertragung. In ihr werden die frühen Erfahrungen mit ersten Beziehungspersonen unbewusst auf andere Personen und Situationen übertragen und wiederbelebt. Damit kann ein Kind die Pädagogin unbewusst so behandeln, als wäre sie die gleichermaßen unzureichend versorgende Elternfigur. In einer positiven Übertragungsbeziehung werden Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse an die Pädagog:in herangetragen, deren Akzeptanz die Grundlage für eine vertrauensvolle Beziehung ist. Seitens der Pädagog:in bekommen (in der Gegenübertragung) die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle Bedeutung für die Erkenntnisgewinnung. Einfühlung hilft herauszufinden, was das Kind bewegt und beschäftigt. »Empathie, das Erkennen des Selbst im Anderen, ist ein unentbehrliches Mittel der Beobachtung, ohne das weite Bereiche des menschlichen Lebens, einschließlich des menschlichen Verhaltens im sozialen Umfeld, unverständlich bleiben« (Kohut zit. n. Erdheim 1984, S. 11). Für das Verstehen der dynamischen Prozesse zwischen Kind und dem Erwachsenen ist es daher wesentlich, »die Empathie adäquat zu Wissen zu verarbeiten« (Erdheim 1984, S. 14).

Durch die empathische Anteilnahme an dem, was das Kind der Pädagog:in entgegenbringt, erhält sie Informationen über seine innere Welt und darüber, wie das Kind lebt, was es beschäftigt, wie es denkt und fühlt. In dieser Weise begibt sich die Pädagog:in in die Welt des anderen, die sie durch Reflexion zu verstehen sucht. Dadurch eröffnen sich angemessene pädagogische Handlungsmöglichkeiten.

Als Kater konnte Mahmut sich mit seinen Bedürfnissen zeigen und musste vor allem nicht sprechen. Ihm wurde sein Verhalten begleitend übersetzt. Der Bezugspädagoge begleitete das Tun des Katers Leo mit Worten. Er verbalisierte die Handlungen und die zugrunde liegende Motivation und nahm die Spielideen des Katers auf.

Den Dialog führen

In der dialogischen Beziehung bietet sich die Pädagog:in als reales Objekt an, als eine Person, die man lieben und auf die man auch wütend sein kann.

Sie steht als Liebesobjekt wie auch als Aggressionsobjekt zur Verfügung und hilft im Umgang mit Gefühlen und Konflikten. Die konkrete Auseinandersetzung mit der realen Person der Pädagog:in fördert das Kind in seiner Ich-Entwicklung, wenn diese dem Kind authentisch, freundlich und zuversichtlich gegenübertritt. Auch in der Gegenaggression der Pädagog:in erfährt das Kind eine Realität, die ihm hilft, eigene Größenfantasien zu relativieren. Hält sich die Pädagog:in als Person zurück, so bleibt sie für das Kind diffus, distanziert unangreifbar und entzieht sich seinen Annäherungen. In der pädagogischen Beziehung steht die Realität des Alltags im Vordergrund der Interaktion. Das Kind erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es zum Leben braucht, wenn es zunehmend gelingt, die Übertragungsbeziehung in der Realität zu korrigieren. Es wird zunehmend selbst herausfinden, verschiedene Beziehungsangebote für sich zu nutzen. Zum Erlangen einer solchen Beziehung ist die Verständigung mit dem Kind darüber, was man eigentlich miteinander macht, die Basis. Das Erarbeiten einer gemeinsamen Absicht, eines Ziels, ist die Grundlage des gemeinsamen Handelns in den jeweiligen Rollen.

Im sozialen Verständigungsprozess einer Gruppe haben alle Beteiligten Gelegenheit, ihre eigenen Interessen, Vorlieben und Fähigkeiten zu entdecken und zu verfolgen. Im gegenseitigen Aushandeln und im Austausch darüber, was dem Einzelnen wichtig ist, profitiert jeder davon, wie die anderen ihn wahrnehmen und welche Bedeutung er oder sie für die Gruppe hat.

Die Reifung von Mahmut schritt allmählich voran. Als er beim Mittagessen plötzlich als Leo unter dem Tisch der Gruppe lag, kam der Pädagoge in eine schwierige Situation. Er war sich bewusst, wenn er ihn zum Aufstehen und Essen auffordern würde, lägen alle Kinder als Katzen unter dem Tisch. Stattdessen konnte er im Bewusstsein der Situation und der Hintergründe so intervenieren: »Sag mal Leo« sprach er unter den Tisch, »meinst du, du könntest den Mahmut dazu bringen, sich an den Tisch zu setzen und weiter zu essen?« »ich denke, dass könnte gehen« antwortete der Kater, blieb noch ein wenig liegen und setzte als Mahmut sein Mittagessen fort.

Mahmut konnte sich sehr gut entwickeln und in der Tagesgruppe reifen. Er lernte, sich sprachlich kompetent auszudrücken und seine Gefühle benennen, sich mit anderen Kindern als Teil einer Gruppe sehen, Zugehörigkeit zu empfinden und Konflikte zu lösen. Es besuchte später das Gymnasium und zeigte u. a. hervorragende Leistungen in Mathematik.

Rahmenbedingungen

Die Gestaltung pädagogischer Prozesse braucht Rahmenbedingungen, die sich auf diese Prozesse förderlich auswirken. Der äußere und innere Rahmen bedeutet Schutz, Halt und Orientierung und bietet gleichzeitig Raum zur Entfaltung und Kreativität. Er ist gekennzeichnet von äußeren Faktoren wie Ort, Zeit und Materialien sowie von inneren Faktoren wie Absprachen, Regeln, Gruppenzusammensetzung und Methoden. Bereits das Aushandeln des Rahmens ist Beziehungsinhalt, in dem die Kinder lernen, konstruktive Konfliktlösungen anzustreben, Entscheidungen zu treffen und für ihre Interessen einzutreten. Bei diesen Aushandlungsprozessen geht es auch darum, dass sich die Pädagog:in ein realistisches Verständnis über ihren Arbeitsauftrag verschafft und sich bewusst macht, was ihr Auftrag ist, was machbar ist und was nicht geht und auch kleine Schritte und Erfolge schätzt.

Um diese anspruchsvolle Beziehungsarbeit zu leisten, benötigen Pädagog:innen Rahmenbedingungen, die ihnen Raum geben, regelmäßig in Teamsitzungen und in Supervision ihr Erleben, in der Interaktion mit den Kindern und der Gruppe als Ganzes, zu reflektieren. Sie sind gefordert, ihre Emotionen immer wieder zu regulieren und richtig zu interpretieren, da sie ansonsten in Gefahr sind, sich zu sehr in den malignen Beziehungsmustern der Kinder zu verstricken. Wenn es gelingt, das eigene Erleben in der Interaktion mit den Kindern zu versprachlichen, erfolgt bereits eine Distanzierung von heftigen Affekten und das Beziehungsgeschehen kann wieder dem Verstehen zugeführt werden. Erst wenn die Dynamik zwischen den Protagonisten verstanden werden kann, ist es möglich, angemessene Interventionsstrategien zu erarbeiten. Dazu benötigen Pädagog:innen genügend Raum und Zeit und Unterstützung von Vorgesetzten und Supervisor:innen.

Literatur

- Behr, M. & Walterscheid-Kramer, J. (1990). *Einführendes Erziehverhalten*. Beltz.
- Bion, W.R. (1990). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Fischer Taschenbuch.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen*. Ernst Reinhardt.
- Brisch, K.H. (2014). Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung. In A. Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit* (S. 15–42). Kohlhammer.

- Büttner, Ch. (1999). Psychoanalytisch orientierte Erziehungsberatung in Gruppen. In W. Datler, H. Figdor & J. Gstach (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind*. Matthias Grünewald.
- Erdheim, M. (1984). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. Suhrkamp Taschenbuch.
- Foulkes, S. H. (1978). *Praxis der Gruppenanalytischen Psychotherapie*. Ernst Reinhardt.
- Gahleitner, S. B. (2021). *Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen*. Psychiatrie Verlag.
- Gerspach, M. (1998). *Wohin mit den Störern?* Kohlhammer.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindung-das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta.
- Lehle, H. G. (2025). »Was ist denn hier los?!« Abenteuerspielplatz Kindergruppenanalyse – Eine lohnende Zumutung. *gruppenanalyse*, 35(1), 113–131.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. (1982). *Die psychische Geburt des Menschen*. Fischer.
- Nagera, H. (Hrsg.). (1987). *Psychoanalytische Grundbegriffe*. Springer.
- Sander, D. (2013). *Die Gruppe und das Unbewusste*. Springer VS.
- Traxl, B. (2022). Spieldynamik. In H. Hierdeis & A. Würker (Hrsg.), *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 41–61). Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, D.W. (1988). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Fischer Taschenbuch.
- Winnicott, D.W. (1989). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.

Social work in day groups based on psychoanalytic pedagogy and group analysis

Summary: Using the example of a boy with behavioral problems, the work of a day group is described, applying the concept of psychoanalytic pedagogy in the context of the group. The pedagogy of the presented day group aims to explore the significance of the children's unusual behavior and facilitate subsequent maturation through regression. Daily structure, play and creativity, and a professionally attentive pedagogical approach contribute to promoting child development.

Keywords: day group, adjustment disorders, conflicts, conflict resolution, group, maturation, play, dialogue

Biografische Notiz

Gudrun Nagel ist Diplom-Sozialpädagogin, Diplom-Supervisorin (DGSv) sowie Gruppenlehranalytikerin (D3G). Sie ist die ehemalige Leiterin des integrierten Beratungszentrums West in Dreieich und einer Tagesgruppe von Spurwechsel in Rüsselsheim. Sie ist niedergelassen in eigener Praxis für Supervision und Gruppenanalyse in Offenbach.

Kontakt

Web: www.supervision-und-gruppenanalyse.de