

»Können wir heute mal gleich spielen?!« – Freies Spiel und gruppenanalytische Haltung in der Gruppenanalyse mit Kindern

Ein Beitrag für die Praxis¹

Hans Georg Lehle

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 55–73

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-55>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Anhand der Schilderung einer Vignette einer gruppenanalytischen Kindergruppentherapie wird die situative Dynamik der Gruppe und der Umgang der Leitung damit erläutert. Dabei geht es um die regulative, die Selbst- und Identitätsentwicklung fördernde Bedeutung des Spiels in der Gruppenanalyse mit Kindern, um die gruppenanalytische Haltung und Rahmung, Indikation und Kontraindikation sowie die therapiebegleitende Arbeit mit separaten Bezugspersonengruppen und das Konzept der partnerschaftlichen Paarleitung.

Schlüsselwörter: Kindergruppenanalyse, Spielen, sichere Grenzen und Rahmung, Haltung der Gruppenleitung, Bezugspersonengruppen, Paarleitung

»Können wir heute mal gleich spielen?!« Die Frage des zehnjährigen Jungen hatte deutlichen Aufforderungscharakter, vor allem durch den unausgesprochenen, aber dennoch deutlich verständlichen Nachsatz: »statt hier noch ewig herumhocken, reden und das lärmende Durcheinander noch länger aushalten zu müssen!« Voller Unruhe und Ungeduld will der Bub diesmal die überfordernde »Einführungsrunde« zur kindergruppenanalytischen Sitzung mit fünf etwa gleichaltrigen Jungen im klassisch

¹ Überarbeiteter Vortrag, gehalten auf der Online-Werkstatt-Tagung der VAKJP am 22.01.2022 zum Thema: »Psychodynamische Gruppenpsychotherapie mit Kindern und Jugendlichen«.

sprachlastigen Stuhlkreis am liebsten einfach überspringen und gleich in die Spielphase einsteigen. Das disziplinierte Stillsitzen, Sprechen und aufmerksame Zuhören fällt allen mal wieder besonders schwer. Nichts scheint die zappeligen Kinder – die meisten von ihnen mit klassischer ADHS-Symptomatik – mehr auf ihren Stühlen zu halten. Sie turnen darauf herum, lassen sich herunter purzeln, krabbeln auf dem Boden oder hopsen lauthals schreiend und wie aufgedreht im weitläufigen Therapieraum umher. »Das schiere Chaos«, sagt man gemeinhin dazu, zum damaligen Zeitpunkt auffällig verstärkt durch die corona-bedingte, hoch pathogene soziale Deprivation.

Solche Momente könnten dazu verführen, sich wie ein Löwendompteur im Zirkus aufzuführen und jeden »zurück auf sein Podest« zu verweisen; – oder zumindest wie ein Flohzirkusdirektor, geht es doch augenscheinlich mehr ums Einfangen, um begrenzende Leitplanken, um strukturierende Disziplin! Der gemäß dem tradierten Sprachgebrauch aus der Gruppentherapie mit Erwachsenen entlehnte Begriff »Gruppen-Sitzung« wird dem turbulenten Treiben einer gruppenanalytischen Kindergruppe nicht annähernd gerecht. Eine kinderanalytische Kollegin, die ausschließlich im Einzelsetting arbeitet und von ihrem benachbarten Behandlungsraum bereits am Lautstärkepegel erkannt hatte, dass bei mir wieder mal Kindergruppe ist, kommentierte etwas spöttisch: »Na, machst du heute wieder Kindergeburtstag?«

Nun, das trifft es in gewisser Weise auf den Punkt: Denn – wenn alles gut geht, und das gelingt bei Weitem nicht immer – feiern bei einem solchen Gruppen-Event alle gemeinsam und jeder für sich eine Art Geburtstagsfest.

In derart überbordenden Szenen ist die Versuchung für eine Kindergruppenleitung groß, in den pädagogischen Werkzeugkasten zu greifen: Grenzen setzen!? Ja schon, aber wie? Strukturierende Angebote einbringen!? Samuel Slavson, der als Begründer der Kindergruppentherapie gilt, hat in den 1940er Jahren zwischen libido-bindendem und libido-aktivierendem Spielmaterial unterschieden und – je nach Störungsbild – mit älteren Kindern und Jugendlichen mit sogenannten »Aktivitäts-Aussprache-Gruppen« oder reinen »Aktivitätsgruppen« gearbeitet (Slavson, 1972). Solche spezielle sportlich oder handwerklich ausgerichtete Setting-Angebote verleihen zwar Orientierung und Struktur, aber wie lässt sich dies mit dem grundlegenden Konzept der Minimalstrukturierung aus der Gruppenanalyse mit Erwachsenen vereinbaren? Ritualisierte Hilfsmittel, wie das »Redeholz«, das von Rüdiger Haar und Horst Wenzel (Haar & Wenzel, 2019) vorgestellt wird – nur wer es in den Händen hält,

darf reden – helfen in solch spannungsgeladenen und sich rasant aufschaukelnden Situationen wie der oben beschriebenen nicht mehr.

Die erlösende Idee kommt diesmal spontan aus der Kindergruppe selbst: »Herr Lehle, können wir heute mal gleich spielen?!« Es setzt ein hohes Maß an Vertrauen in die Selbstregulationsfähigkeit von Kindergruppen sowie in die fördernden und strukturierenden Kräfte des freien Spiels innerhalb eines geschützten Rahmens voraus als auch ein gutes Gespür für die teils unbewussten, individuellen Triebkräfte, die die jeweils aktuelle Gruppendynamik bestimmen, um in einer solchen Situation als verantwortliche Gruppenleitung spontan grünes Licht geben zu können: »Na klar könnt ihr heute mal gleich spielen«, antworte ich, »also: los geht's!« Die Kinder rennen zunächst wie entfesselt los und spielen ohne lange Absprachen auf wundersame Weise einfach drauf los: »Der Boden ist Lava« schreit einer: »jaaaa« rufen die anderen und bauen sogleich eine Rettungsinsel aus Kissen und Kuscheltieren auf, die sie ihre »Base« nennen und zu der nicht jeder freien Zugang haben soll. Von hier aus starten sie Exkursionen ins gefährliche Umfeld – mit verteilten Kissen als Trittsicherung und zum Schutz vor der glühenden Lava. Dazu kommen Angreifer von außen, die abgewehrt werden müssen. Es entfaltet sich ein intensives, hochdynamisches Spielgeschehen – und im Nu war »Ruhe im Karton«. Nicht unbedingt akustisch, aber doch im Sinne einer wiedergefundenen inneren Balance der Gruppe. Die Kinder hatten mit ihrer Spielidee, die zum selbstentwickelten Spielefundus, zur Grundmatrix dieser Gruppe gehört, genau die richtige Rahmung für eine symbolische Inszenierung ihrer aktuellen Übererregung – und dessen, was dahinterstand – geschaffen. Sie konnten auf diese Weise in einen gemeinsamen Spiel- und Aktionsfluss kanalisiert und somit durch die Gruppe selbst symbolisierend entschärft werden. Dieses Spiel: »Der Boden ist Lava« – setzt zugleich deutlich in Szene, wodurch die Kindergruppe unbewusst belastet war: durch existenziell bedrohliche Ängste vor Ausgrenzung, Isolation und Untergang, gegen die es – im Verbund und jeder für sich – Strategien zu entwickeln galt, – Ängste, die im Kontext der Coronapandemie noch erheblich forciert worden waren.

An dieser Szene wird deutlich, wie Gruppe ihre heilsame Wirkung sowohl für sich als Gruppenganzes als auch für jedes einzelne Mitglied entfalten kann: durch einen frei fließenden, kommunikativen und interaktiven Spielprozess der Gruppe und eben nicht – zumindest nicht primär – durch strukturierende Interventionen von außen oder verbal-sprachliche Deutungen der Gruppenleitung, denen im lautstark agierten Chaos ohnehin niemand Be-

achtung schenken würde. Die Aufgabe der Gruppenleitung liegt hier primär im Gewährleisten eines für alle sicheren Rahmens, in welchem sich derartige Prozesse ungestört abspielen können. Für die retrospektive sprachliche Reflexion des Gruppengeschehens dient bei Bedarf die »Schlussrunde« zum Ausklang der Gruppenstunde – wieder im gesitteten Sitzkreis – in der das soeben Erlebte noch einmal nachverdaut und integriert werden kann. Nach einer derart kathartisch-lebendigen Spieldynamik geschieht dies meist deutlich entspannter und bei spürbar gewachsener Gruppenkohäsion. Ein paar bereitgestellte Kekse zum gemeinsamen Knabbern unterstützen das Zusammengehörigkeitsgefühl. Ich komme darauf zurück.

Gruppenanalyse: eine Brücke zwischen Psychoanalyse und Soziologie

Diese kleine Vignette aus der kindergruppenanalytischen Praxis soll u. a. verdeutlichen, dass die Gruppenanalyse – und erst recht in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – etwas gänzlich anderes ist als eine Anwendungsform der Psychoanalyse. Die Gruppenanalyse wurzelt ebenso sehr in den Sozial-, Erziehungs- und Politikwissenschaften wie auch in Kulturgeschichte und Ethnologie. Der Soziologe Norbert Elias und der Frankfurter Arzt und Psychoanalytiker S. H. Foulkes, die beide Anfang der 1930er Jahre aus Nazi-Deutschland nach England emigriert waren, begründeten im Geist der Frankfurter Schule die Gruppenanalyse gemeinsam und als explizit fachübergreifende Disziplin mit vielfältigen Anwendungsbereichen, unter anderem auch die Gruppentherapie.

Für Norbert Elias steht die enge Verflechtung des Menschen als Individuum mit seinem gesellschaftlichen Umfeld im Mittelpunkt jeder soziologischen Forschung. Jeder Mensch wird in sein soziales Umfeld hineingeboren. Das »«Wir existiert vor dem »Ich«, das sich erst in seinem spezifischen »Wir« entwickelt und in diesem wurzelt. Auch Foulkes begreift den Menschen als wesentlich sozial bestimmtes Wesen und sieht folgerichtig individuelle, psychopathologische Prozesse immer im Kontext ihrer sozialen Entstehungsgeschichte, im konflikthaften aufeinanderprallen widersprüchlicher Gruppenerfahrungen und ihrem gestörten Kräftespiel – etwa zwischen Herkunftsfamilie, Schule und Peergroup. Konsequenterweise sieht Foulkes in der dynamischen Kommunikation der Gruppe selbst und nicht etwa in der therapeutischen Rolle der Gruppenleitung die zen-

trale Wirkmacht, das heilsame und korrigierende Agens der Gruppenanalyse (Foulkes, 1974, S. 105). Im Hier und Jetzt der Gruppe werden tradierte individuelle Gruppenerfahrungen aktualisiert und reinszeniert, sie treffen auf teils passgenaue teils konträre »Wir-Übertragungen« anderer Gruppenmitglieder. Die freiwerdende und besonders bei Kindern buchstäblich »zwischenleiblich« erfahrbare Reibungsenergie schafft Möglichkeiten einer veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung – der ganzen Gruppe wie auch der einzelnen Individuen in ihr. Foulkes nennt diesen Prozess die »dynamische Gruppenmatrix« (Foulkes, 2007, S. 124) oder einfach »ego-training in action« (Foulkes, 2019, S. 52). Gruppe wird durch sie zum Möglichkeitsraum von Entwicklung. Treibende Kraft ist die spontane Kommunikation, die sowohl als Verbal- wie auch als Körper- und Handlungssprache stattfindet, und zwar zugleich auf mehreren Ebenen: der bewussten, vor- und unbewussten Ebene, der kognitiv-rationalen, der emotionalen und der körperlich-sinnlichen.

Die Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen (GaKiJu) beschäftigt sich seit ihren Anfängen² mit der herausragenden Bedeutung des freien Spiels als vorrangiges, im Körperlich-Sinnlichen wurzelndes Kommunikationsmedium dieser besonderen Altersgruppen. Im Leitfaden zur Kompetenzentwicklung für die Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen (Ballhausen-Scharf et al., 2021), wird das freie Spiel in der Gruppe als wichtiges Medium und bedeutsamer Wirkfaktor kindergruppenanalytischer Entwicklungsprozesse herausgearbeitet. Ich möchte zunächst auf verschiedene Dimensionen des Spiels in der Gruppenanalyse mit Kindern näher eingehen und hieraus die Besonderheiten der gruppenanalytischen Haltung bei der Leitung dieser Altersgruppe entwickeln. Danach folgen noch einige Bemerkungen zu den Wirkmächten in der Kindergruppe und deren destruktiven Gegenspielern sowie zu einigen Aspekten der Rahmung in der kindergruppenanalytischen Arbeit.

Das Spiel in der Gruppenanalyse mit Kindern

Seit den Anfängen der Kinderpsychoanalyse gilt das freie Spielen im sicheren Rahmen als ihr wichtigstes Medium. Im gemeinsamen Spiel können

2 Zu den Anfängen der GaKiJu siehe das Editorial von Karin Stumptner (2022) sowie den Beitrag von Ballhausen-Scharf et al. (2022).

wir mit der unbewussten inneren Welt von Kindern in Kontakt kommen. Melanie Klein verglich das kindliche Spiel als symbolische Ausdrucksform psychischer Inhalte mit dem Traum und der freien Assoziation Erwachsener. Das Spiel helfe dem Kind intrapsychische Spannungsverhältnisse und konflikthafte innere Objektbeziehungen durch deren Externalisierung zu regulieren. Seit Klein gilt das Spiel als Königsweg zum kindlichen Unbewussten und als die gemeinsame Sprache in der psychoanalytischen Kindertherapie. Es dient seither gleichermaßen als ein bedeutungsvolles psychodiagnostisches Instrumentarium wie als zentrales Medium von Kommunikation, therapeutischer Interaktion und Entwicklung in der psychodynamischen Kinderpsychotherapie.

Winnicott arbeitet das dialogische und über-individuelle Wesen des Spiels systematisch heraus. Im Spiel erkennt er den Anfang des Denkens schlechthin, das als »intermediärer Spielplatz« beginne, als »potentieller Raum zwischen Mutter und Kleinkind, der beide miteinander verbindet« (Winnicott, 1979, S. 59). Spielen ermögliche »Reifung und damit Gesundheit« und weise schließlich über die Zweierbeziehung hinaus, in der es entstand: Spielen »führt zu Gruppenbeziehungen« (ebd., S. 52). Damit eröffnet Winnicott den Blick auf die soziale Dimension des Spiels.

Aus soziologischem Blickwinkel erscheint das Spiel zunächst als das Medium der Sozialisation. Selbstbewusstsein, Identität wie auch die Fähigkeit zum Denken, entwickelt der Mensch erst innerhalb und mithilfe komplexer sozialer Beziehungen. Für George Herbert Mead ist der Sozialisationsprozess Entwicklung der Persönlichkeit und Integration in die Gesellschaft zugleich (Zusammenfassung nach Neitzel, 2000, S. 27f.). Er setzt voraus, dass jeder Einzelne Fremdperspektiven einnehmen und verinnerlichen und auch sich selbst aus der Perspektive anderer wahrnehmen kann. Durch Internalisierung und Integration dieser unterschiedlichen Erlebnisweisen entwickelt der Einzelne Identität und Selbstbewusstsein. Identität ist damit eine individuell geprägte Spiegelung der Gemeinschaft, in der der Einzelne lebt. Mead misst dabei dem Spiel eine zentrale Rolle zu. Beim nachahmenden Rollenspiel werden durch variable Perspektivenübernahme gespielte Identitäten gleichsam antizipierend erprobt. Durch das organisierte Spiel werden gemeinschaftsspezifische Normen im Sinne von »Spielregeln« und vorgegebenen Rollen internalisiert (ebd., S. 34f.).

Der Spielsoziologe Brian Sutton-Smith, arbeitet in seinem Hauptwerk *The Ambiguity of play* das dialektische Grundmuster des Spiels systematisch heraus (Sutton-Smith, 1978, S. 60). Es gehöre zum Wesen des Spiels, dass

es, vor dem Hintergrund primärer Sicherheit, gerade jene Situationen des realen Lebens simuliere, in denen erhöhtes Risiko, Gefahr, oder gar existenzielle Bedrohung herrsche. Sutton-Smiths Kernthese besagt, dass dem Spiel ein dialektisches Spannungsverhältnis innewohne: Spiel sei die Inszenierung eines konflikthaften Geschehens, wobei gesellschaftliche Konflikte, Spannungen, Herausforderungen, die im realen Alltag unlösbar erscheinen, in simulative Spielwelten ausgelagert und dort im relativ risikofreien und angstmindernden Modus des Als-ob symbolisch gelöst werden (ebd., S. 68).

Spiel – einerseits eine Art Trainingslager für den Ernst des Lebens – kann andererseits aber auch symbolische Wunscherfüllung und eine Art simulative Kompensation sein. Spiel als symbolische Antithese zur erfahrenen Wirklichkeit entwirft eine Welt, wie sie sein könnte. Und dies kann wiederum auf jene zurückwirken. Das Spiel, so der Mediensoziologe Udo Thiedecke, eröffne alternative Möglichkeitsräume und schaffe antizipatorische Gegenentwürfe zur gesellschaftlichen Realität, indem es Normalität entgrenze und außer Kraft setze. Darin liegt aus soziologischer Sicht die entwicklungsstimulierende Funktion des Spiels (Thiedecke, 2010, S. 18).

Diese evolutionäre Bedeutung des Spiels steht im Mittelpunkt der interdisziplinären Arbeit von Stuart Brown, einem amerikanischen Internisten und Psychiater. Seine zentrale These lautet: Das Spiel, die Fähigkeit zu spielen, ist die treibende Kraft für Entwicklung und Innovation nicht allein in Individuum, Kultur und Gesellschaft, sondern weit darüber hinaus auch in der gesamten Natur. Browns Forschung zeigt überzeugend, wie Spieldeprivation – im Sinne von Mangel und Verhinderung des natürlichen Grundbedürfnisses zu spielen – zu Krankheit, Depression und Gewalt führt (Brown, 2010).

Holger Brandes, Erziehungswissenschaftler und Gruppenanalytiker, untersuchte Selbstbildungsprozesse in Gruppen im Kindergartenalter. Brandes zeigt (Brandes, 2008), wie Kinder in Kleingruppen soziale Beziehungen autonom entwickeln und welchen Einfluss dies sowohl auf die Selbstentwicklungsprozesse der Kinder als auch auf die Identitätsbildung von Kindergruppen als Ganzes hat. Dabei sei das freie Spielen »das zentrale Medium, über das Kinder Gruppen bilden« (Brandes, unveröffentlichter Vortrag, 2010). Bedeutungen, Erfahrungen, Konflikte und Ängste werden in Spielszenen kommuniziert, d. h. zum Bestandteil der Gruppe gemacht, wodurch sich sowohl das einzelne Kind von der Gruppe gehalten

fühlt als auch die Gruppenkohäsion wächst. Brandes arbeitet heraus, welche überragende Bedeutung derartige spielerische Gruppenerfahrungen insbesondere für Mentalisierungsprozesse haben: Im Oszillieren zwischen simulativem, szenischem Spiel, Metakommunikation und Realitätsbezug entwickle das Kind ein Verständnis von eigenen und fremden Kognitionen, Intentionen und Emotionen (Brandes, 2008, S. 96). In der gruppenanalytischen Therapie – besonders mit Kindern – geht es nun gerade darum, die dem Spiel innewohnenden Potenziale freizusetzen, um sie als treibende Kraft für die Entwicklung von Individuum und Gruppe zu nutzen. In diesem Sinne versteht der bereits erwähnte »Leitfaden« den »gruppenanalytischen Prozess« »als ein zirkuläres ›Spielen‹, mit dem Potenzial, den Einzelnen wie die Gruppe als Ganzes weiterzuentwickeln« (Ballhausen-Scharf et al., 2022, S. 46). Die Gruppe ermöglicht den Mitspielenden, ihre lebensgeschichtlich bedeutsamen Szenen zunächst unbewusst zu reinszenieren, kreativ umzuarbeiten und – wenn möglich – in den aktuellen Kontext der dynamischen Gruppenmatrix zu integrieren.

Die Gruppenanalytikerin Dietlind Köhncke arbeitet in ihrem Beitrag Über das Spielen (Köhncke, 2022) bedeutsame Dimensionen des Spielens heraus. Dazu gehört zuvörderst die angeborene Lust an der selbstbestimmten, und zweckfreien körperlichen »Bewegung«. Köhncke verweist hier auf die gemeinsame etymologische Wurzel der Worte »Spiel« und »Tanz« (ebd., S. 114). Als Handlungssprache ist Spielen darüber hinaus, so Köhncke, wesentlich »Interaktion«: »ein wechselseitiger Prozess« mit anderen, »kommunikatives Tun« (nach Gadamer, ebd., S. 115). Die Anfänge des Miteinanderspielens liegen, so Köhncke mit Bezug auf die Säuglingsforschung, in frühen Mutter-Kind-Interaktionen, die körperbezogen, repetitiv und durch einen »ritualisierten Ablauf« mit »gemeinsam durchlebten« Spannungskurven charakterisiert sind. Beeinträchtigungen dieser frühen dyadischen Interaktionen – etwa durch depressive Mütter – können zu einer Störung der »Spielfähigkeit des Kindes« (ebd., S. 116) führen und – so wäre mit Verweis auf die Bindungsforschung noch zu ergänzen –, seine Bindungsfähigkeit und damit seine gesamte Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung massiv beeinträchtigen. Winnicotts viel zitiertes Diktum hatte es bereits auf den Punkt gebracht:

»Psychotherapie geschieht dort, wo zwei Bereiche des Spielens sich überschneiden: der des Patienten und der des Therapeuten. Psychotherapie hat mit zwei Menschen zu tun, die miteinander spielen. Hieraus folgt, dass die Arbeit

des Therapeuten dort, wo spielen nicht möglich ist, darauf ausgerichtet ist, den Patienten aus einem Zustand, in dem er nicht spielen kann, in einen Zustand zu bringen, indem er zu spielen imstande ist« (Winnicott, 1979, S. 49).

Das gilt für Winnicott selbstredend auch für Therapeuten: »Wenn der Therapeut nicht spielen kann, ist er für die Arbeit nicht geeignet« (ebd., S. 66). Wohlgemerkt: Winnicott bezieht dies auf alle Psychotherapeut*innen, unabhängig von der Altersgruppe ihrer Klientel. Erst recht gilt dies für die therapeutische Arbeit in Gruppen.

Eine weitere Dimension des Spielens, die Köhncke herausarbeitet, ist seine Bedeutung »als sinnlich-symbolische Kommunikation«. Der von Lorenzer geprägte Begriff zielt, so Köhncke, auf »die Ebene zwischen Körpergedächtnis und dem bewussten deklarativen Wissen« (ebd., S. 217). Veränderungen von Wahrnehmung, Einsicht und Verhalten bahnten sich nach Lorenzer auf dieser Zwischenebene an. Das heißt, so Köhncke, »dass Veränderungen weniger durch Bewusstwerdung und kognitives Verstehen in Gang kommen, sondern durch das, was auf den Ebenen vorsprachlicher Kommunikation geschieht und durchlebt wird« (ebd., S. 116). »Die kognitive, sprachlich vermittelte Einsicht, kann nur befestigen, was vorher auf der vorsprachlichen Ebene sinnlich-symbolischer Kommunikation, [...] ausgelöst wurde«. Zu dieser präverbalen Ebene gehöre nach Lorenzer eben auch das Spiel (ebd., S. 117).

In Konsequenz führt diese Sichtweise zu einer Neuausrichtung von verbal-sprachlichen Interventions- und Deutungstechniken, ja der gesamten gruppenanalytischen Haltung bei der Leitung von Kindergruppen. Die zentrale gruppenanalytische Maxime »Trust the group« hebt explizit die Gruppe als »therapeutisches Agens« (Foulkes, 1974, S. 105) hervor, wodurch der Deutungsarbeit der Gruppenleitung implizit Zurückhaltung auferlegt wird. Die primäre Leitungsaufgabe besteht danach in der Aufrechterhaltung eines sicheren Rahmens und eines »frei fließenden Gruppendiskurses« (Foulkes, 2019, S. 151, Übers. d.V.). Die Leitung interveniert erst dann, wenn dieser aufgrund von unbewussten Widerständen stagniert oder blockiert³ – oder wenn die Dynamik bedrohlich überbietet, wie zuweilen in Kindergruppen. Für die Gruppenanalyse mit Kindern gilt daher entsprechend: »Trust the group's playing!«

3 Siehe hierzu die Beiträge von Foulkes (2007, S. 117f.), de Mendelssohn, (2025, S. 4f.), Dalal (2015, S. 363f.) und Nitsun (1996, S. 22f.).

Die gruppenanalytische Haltung

Yalom sieht die »Kohäsionskraft in der Gruppe« (Yalom, 2007, S. 80), die »auf dem Erleben von Zusammengehörigkeit« der einzelnen Mitglieder basiert (ebd., S. 82), als »das gruppentherapeutische Gegenstück zur therapeutischen Beziehung in der Einzeltherapie«. Sie ist die zentrale Wirkkraft in der Gruppenanalyse. Das »Wir-Gefühl« und das damit verbundene Gefühl individueller Zugehörigkeit zu bedeutsamen Gruppen der persönlichen Lebenswelt ist eine tragende Säule der Selbst- und Identitätsentwicklung. Im freien Spiel der Gruppe verknüpft sich dieses anfangs zarte Netzwerk zu einem tragfähigen, haltgebenden Sicherungsnetz – oder aber es zerreißt. Doch davon später.

Grundbedingung jedes gruppenanalytischen Prozesses ist das möglichst freie Miteinander-Spielen-Können: »Beides ist entscheidend, das Spielen und das Miteinander«, so die Gruppenanalytikerin Caroline Garland (Garland, 1993, S. 20). Die zentrale Aufgabe der Gruppenleitung ist dabei, ich zitiere nochmals aus dem Leitfaden: »den Gruppenraum als potenziellen Übergangsraum, als Spiel-, Inszenierungs- und Entwicklungsraum bereitzustellen und zu schützen«. Dort heißt es weiter:

»Die Wiederentdeckung und Erweiterung der eigenen Spielfähigkeit ermöglicht es der Gruppenleitung, im gemeinsamen Spiel einen Entdeckungs- und Entwicklungsraum zu schaffen. Ziel ist, dass die Gruppenmitglieder in einen Spielfluss kommen und dabei jeder genügend Raum und Sicherheit für sich selbst und seine Inszenierungen findet. Die Gruppenleitung schützt den Einzelnen vor Verletzung und Ausgrenzung, insbesondere bei destruktiven Inszenierungen. Sie wertet nicht, beschämt nicht, sanktioniert nicht« (ebd., S. 47f.).

Mein eigenes gruppenanalytisches Konzept in der Leitung von Kinder- und Jugendlichengruppen strebt – abhängig vom Entwicklungsalter auf unterschiedliche Weise – eine Balance an zwischen Minimalstrukturierung und angemessener Leitungspräsenz innerhalb eines Halt und Sicherheit vermittelnden Settings mit klar definierten Regeln und Absprachen. Was innerhalb dieses Rahmens geschieht, inszeniert oder einfach ausagiert wird, entwickeln völlig frei und spontan die Gruppe und ihre Mitglieder, zu denen auch ich selbst als mitspielender Gruppenleiter gehöre. Ich halte mich zwar weitgehend zurück, bringe also keine eigenen Spielvorschläge

ein, aber ich spiele, interagiere und kommuniziere eben doch stets mit, auch und gerade da, wo ich, etwa zum Schutz eines Kindes oder der Gruppe als Ganzes – mitunter auch mal ganz handfest – intervenieren muss.

Ich sehe mich hierin in Übereinstimmung mit den Pionieren der Gruppenanalyse für Kinder und Jugendliche, Harold Behr und Liesel Hearst, die sich mit der Frage eines spezifischen Settings und der Notwendigkeit stärkerer Strukturierung innerhalb dieser Altersgruppe auseinandergesetzt haben. Weil hier die Angst besonders stark sei, »von den Gleichaltrigen beschämt oder isoliert zu werden«, seien »aktive Interventionen [...] durchgängig erforderlich, um ein Klima der Sicherheit zu gewährleisten«, und sicher zu gehen, dass keiner »an den Rand geschoben oder zum Sündenbock gemacht wird« (Bear & Hearst, 2009, S. 207)⁴. Der Gruppenleiter sei für Kinder und Jugendliche eine elterliche Übertragungsfigur die »im Unterschied zu einer Erwachsenengruppe soziale Normen und das Gesetz repräsentiert« (ebd., S. 211). Die Autoren betonen die haltgebende Bedeutung eines gut ausbalancierten »Gleichgewicht[s] aus Akzeptieren und Begrenzen« (ebd., S. 213). Stabilität und Vorhersagbarkeit einer Gruppe reduzieren Angst und gewähren Halt. Durch seine standfeste, klare Haltung schützt der Gruppenanalytiker die Gruppengrenzen, die gerade in Kindergruppen häufigen, teilweise auch körperlichen Angriffen ausgesetzt sind. Kinder können schnell dazu neigen, eigene ungeliebte Selbstanteile in einem anderen aggressiv agierend zu bekämpfen. Nach Behr und Hearst ist es »allein die Aufgabe des Therapeuten«, dafür zu sorgen, dass ein derartig destruktiver Streit oder Konflikt nicht eskaliert. Er muss rasch, aktiv konfrontierend »und wenn nötig körperlich eingreifen, um Schaden abzuwenden« (ebd., S. 219) und habe dafür Sorge zu tragen, dass die Gruppe möglichst schnell wieder zu reiferen Ausdrucksweisen zurückfindet, – dem »Arbeitsgruppenmodus«, um es mit Bion zu sagen oder, bezogen auf Kindergruppen: vom Äquivalenz- zum Spielmodus. Man könne sich eben nicht immer darauf verlassen, dass die Gruppe das ausschließlich selbst regeln könne: »Der Leitgedanke ist die sofortige Unterbrechung von Interaktionen, die für die Gruppe zerstörerisch sein können, und das Hinlenken des Prozesses zu einer Suche nach dem Ursprung und der Bedeutung solcher Ereignisse« (ebd., S. 221). Dabei geht es darum, derartige, oft aggressive oder sexualisierte Abwehrmechanismen in ihre dahinter-

4 Zum Thema Scham und Schamängsten bei Kindern und Jugendlichen siehe Lehle (2023/25, S. 157ff.).

liegende Bedeutung zu übersetzen und sich dabei »geschickt zwischen Konfrontation und Unterstützung« zu bewegen, die konstruktiven Kräfte in der Gruppe zu verstärken und die Gruppe »vom Ausagieren zur Rückbesinnung« zu lenken (ebd.).

Auch Rüdiger Haar sieht die Gefahr, Kinder durch eine Minimalstrukturierung in die Regression zu treiben, was »für sie in bestimmten Entwicklungsphasen (Latenz, Pubertät) geradezu gefährlich erscheine« (Haar, 2007, S. 559). Andererseits biete die Minimalstrukturierung die Chance zur Selbstorganisation der Gruppe und damit einen Zuwachs an Autonomie und Selbstbewusstsein. Wo genau die Balance zwischen strukturellen Vorgaben durch den Leiter einerseits und der autonomen Organisation durch die Gruppe andererseits zu finden ist, kann nur alters-, entwicklungs- und vor allem situationsabhängig bestimmt werden – und ist letztlich auch abhängig von der Persönlichkeit der Gruppenleitung.

Zusammenfassend sehe ich die primären Aufgaben der Leitung von gruppenanalytischen Kindergruppen in der Förderung und Sicherung eines autonomen, frei-fließenden Spieldiskurses, der Gruppenkohäsion sowie des individuellen Zugehörigkeitsgefühls jedes einzelnen Gruppenmitglieds, auf der Basis von Respekt und Toleranz für das jeweilige Anderssein. Gerade in Kindergruppen stehen jedoch den förderlichen Wirkmächten häufig und unverstellt mächtige Antagonisten gegenüber, für die Morris Nitsun den Begriff der Anti-Group prägte: Gegen-Spieler jener konstruktiven Wirkmächte der Gruppendynamik, die sich zu höchst destruktiven Kräften aufschaukeln können und Setting, Leitung, einzelne Kinder oder die Gruppe als Ganzes massiv attackieren, gefährden und herausfordern. Die Schaffung und Aufrechterhaltung eines sicheren Rahmens gehören daher ebenfalls zu den primären Aufgaben der Kindergruppenleitung und sind eine permanente Herausforderung.

Aspekte der Rahmung in der Gruppenanalyse mit Kindern

Ich möchte mich hier auf einige Aspekte der Rahmung in der Kindergruppenanalyse beschränken.⁵ Sie beginnt bereits bei der Zusammenstellung der Gruppe und betrifft die Frage der Indikation und Kontraindikation für

5 Siehe zum Thema Rahmung: »Haltender Rahmen und Rituale« in Haar und Wenzel (2019, S. 51–75).

Gruppentherapie. Aus meiner Sicht gibt es keine pauschal und allgemein gültigen Kriterien für oder gegen eine Teilnahme an gruppenanalytischen Gruppen. Nach Foulkes können prinzipiell alle in eine Gruppe, für die »Psychotherapie überhaupt indiziert ist« (Foulkes, 2007, S. 68) und die dafür motivierbar sind. Laut unserem Leitfaden hängt die Zusammenstellung einer Gruppe zunächst entscheidend von der Vorstellung ab, die die Gruppenleitung vom Entwicklungspotenzial der jeweiligen Gruppe und ihrer Mitglieder hat. In dieser Präkonzeption der Leitung liegt demnach ein Hauptkriterium zur Indikation und Kontraindikation für die geplante Gruppe (Ballhausen-Scharf et al., 2021, S. 36). Bei therapeutischen Gruppen bedarf es einer besonderen Abwägung, insbesondere bei Patient*innen, mit frühen Bindungsstörungen, Störungen aus dem autistischen Formenkreis, ausgeprägter ADHS- oder dissozialer Symptomatik.

Morris Nitsun leistet mit seinem kritischen Blick auf die potenziell zersetzende Wirkmacht von Antigroup-Prozessen (Nitsun 1996) – als den destruktiven Gegenspielerinnen von Gruppenkohäsion und -zugehörigkeit – einen wichtigen Beitrag gerade auch für die Gruppenanalyse mit Kindern.⁶ Nitsun hält daher eine sorgfältige Exploration von destruktiven Erlebnis- und Verarbeitungsweisen in Gruppen bereits im Vorfeld bei der Auswahl künftiger Gruppenmitglieder für dringend geboten (Nitsun, 1996, S. 123ff.). Hohe Aggressivität, ausgeprägtes soziales Rückzugsverhalten, frühe Bindungsstörungen oder schwere Traumatisierungen sind auch für ihn per se keine Ausschlusskriterien. Es komme sehr darauf an, ob sie durch »kompensierende Faktoren« (ebd., S. 124f.) abgemildert werden können. Im Verlauf von Slow-open-Gruppen kann ein herausfordernder Neuzugang ebenso wie ein abrupter Therapieabbruch eines Mitglieds das fragile Gruppen-Mobile empfindlich aus dem Gleichgewicht bringen. Latente oder sich im Gruppenverlauf manifestierende, zunehmend destruktive Prozesse, die sich gegen die Gruppe als Ganzes, gegen einzelne ihrer Mitglieder sowie gegen die Gruppenleitung richten, die den Rahmen attackieren oder die vereinbarten Regeln unterlaufen, gilt es, rechtzeitig zu erkennen, um deren destruktive Macht einhegen und deren Potenzial für konstruktive Veränderungen nutzbar machen zu können (Nitsun, 1996, S. 2 u. S. 34). Yalom benennt als eines der wichtigsten Beurteilungskriterien zur Indikation, die Einschätzung des Gruppentherapeuten bezüglich des

6 Siehe hierzu die Diskussion eines destruktiven Antigroup-Verlaufs einer Kindergruppe in Lehle (2025).

Risikos eines frühzeitigen Therapieabbruchs. Aufgrund seiner meist gravierenden Langzeitfolgen sei diesem durch eine sorgfältige Zusammenstellung der Gruppenmitglieder vorzubeugen (Yalom, 2007, S. 268f.).

Grundsätzlich lässt sich sagen: Wer in der Gruppe eine erhöhte Gefahr von Ausgeliefertsein und Schutzlosigkeit fürchtet, wird sich eher für den geschützteren Rahmen des Einzelsettings entscheiden; oder er wird sich – im Falle von Überredung oder Druck hin zur Gruppe – in ihr wie in einer feindlichen Umgebung einigeln, überfordernde Gruppenprozesse möglicherweise retraumatisierend verarbeiten, sie bewusst oder unbewusst sabotieren oder den Gruppenrahmen, andere Gruppenmitglieder oder die Leitung attackieren.

Die begleitende Arbeit mit den Bezugspersonen gehört traditionell zur Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen und ist ein weiterer Teil von deren Rahmung. Die Arbeitsgemeinschaft GaKiJu, empfiehlt, die Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen ebenfalls im Gruppenkontext zu organisieren (Ballhausen-Scharf et al. 2022, S. 31f.). Ausgeprägte Schuld- und Schamängste von Bezugspersonen können jedoch u. a. auch die oben erwähnten Antigroup-Prozesse in Form von aktiven oder passiven, bewussten oder unbewussten Widerständen auslösen. Die Kombination von Einzel- und Gruppensetting eröffnet m. E. auch in der Arbeit mit den Bezugspersonen sowohl Möglichkeiten des Durcharbeitens innerhalb eines geschützteren, familienorientierten Rahmens als auch zu einem begleiteten Übergang hin zu einer offeneren Bezugspersonengruppe.

Das Konzept der partnerschaftlichen Paarleitung – in Abgrenzung zur hierarchischen Co-Leitung wie zur Einzelleitung – gehört ebenfalls zum Thema Rahmung und ist eine weitere Besonderheit für die gruppenanalytische Arbeit vor allem mit Kindern. In pädagogischen Kontexten ist Paarleitung eine seit Langem etablierte Selbstverständlichkeit. Das komplexe Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen der Gruppe findet eine Resonanz in der Beziehung des Leiterpaars und kann auch auf dieser Ebene erfasst, reflektiert und nutzbar gemacht werden. Das Leiterpaar kann sich in verschiedene Rollen und Aufgaben aufteilen und sich bereits während des Gruppengeschehens sowie unmittelbar nach der Gruppe über das Erlebte austauschen und dieses gemeinsam emotional und kognitiv verarbeiten. Die Möglichkeit, Inszenierungen aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und reflektierend gegenüberzustellen und dabei die zugehörigen Affekte zu containen, stellen sowohl eine große Entlastung für die Leitungspersonen wie eine Bereicherung für den Gruppenprozess dar.

Last but not least ist die klassische Dreiteilung in Einleitungsrunde, Spielphase und Schlussrunde seit jeher ein fester Bestandteil der Rahmung einer gruppenanalytischen Kindergruppe. Wohin auch immer uns die Abenteuerreise führen mag, sie beginnt und endet im sicheren Hafen der Schlussrunde. Ergänzend zur primären Rahmung durch Raum, Zeit, Setting und Grundregeln des Verhaltens in der Gruppe, bringt die von den Kindern selbst eingebrachte, grob ausgehandelte und im Spiel inszenierte und weiterentwickelte Idee einer Rahmenhandlung eine weitere Dimension von Rahmung ein, die ein Spielfeld öffnet und zugleich strukturiert. Hechler prägte hierfür den Begriff der »doppelten Rahmung«. Auch der Begriff des »frei fließenden Spiels« (Hechler, 2003, S. 125) geht auf ihn zurück.⁷ In der eingangs beschriebenen Spielszene besteht der Boden aus Lava, und es gibt angstlustvolle Möglichkeiten, darüber hinwegzukommen. Innerhalb des spielerischen Als-ob und eines grob skizzierten Rahmens werden in einem gemeinsamen Prozess Ideen weitergesponnen, verhandelt oder verworfen. Die oben beschriebene »Base« als ein selbstgeschaffener, sicherer Ort, tritt im weiteren Verlauf der folgenden Kindergruppensitzungen in zahlreichen Variationen immer wieder in Erscheinung und offenbart eines der zentralen Grundbedürfnisse der teilnehmenden Kinder: Die »Base« ist Symbol und Sinnbild für sichere und haltgebende Rahmung schlechthin. Im weiteren Gruppenverlauf wurde sie inzwischen zu einer wehrhaften Trutzburg umgestaltet, unter kreativer Einbeziehung des Stuhlkreises aus der Eingangsrunde. Hinter einer Stuhlbarrikade, verborgen unter aufgespannten Decken, machen es sich die Kinder auf dem Sofa gemütlich. Bedrohliche Angreifer gibt es nun deutlich weniger, weil kaum jemand mehr in die Rolle von nicht dazugehörenden Außenseitern schlüpfen mag. Dafür entwickelte sich das Innere der Burg zu einer Art Spielcasino mit Brettspielen und reichlich Monopoly-Geld, einem geheimen Tempel freudiger Lust mit Körperkontakt und Arztkoffer. In diesen Spielphasen wird es deutlich ruhiger und entspannter.

Diese friedliche Stimmung prägt dann auch die Atmosphäre in der Schlussrunde. Nach bestandenen Abenteuern ist die Kindergruppe, die wie ein wilder Haufen durcheinanderwirbelnder Sylvester-Knaller begonnen hatte, nun wieder entspannt zurück im sicheren Hafen. Die Schlussrunde

7 In Anlehnung an Foulkes Begriffe »frei strömende Diskussion« (Foulkes, 1974, S. 141) und »freie Gruppenassoziation« (ebd., S. 108) sowie Anthonys »play-association« (Foulkes & Anthony, 2019 [1984], S. 192).

ist ein Übergang zur Rückkehr in die Außenwelt. Die Kinder sind im Verlauf einer Gruppenstunde nun erstmals in der Lage, in der gesamten Gruppe verbalsprachlich miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig gelassen zuzuhören. Dies ist der Rahmen, in dem das Erlebte nachbetrachtet, Konflikte noch einmal mit Abstand und in Ruhe miteinander besprochen und neue Spielideen für die nächste Zusammenkunft eingebracht werden können. Es ist auch die Zeit des Abschiednehmens – voneinander als Gruppe aber auch von einzelnen Mitgliedern, die die Gruppe verlassen werden.

Zu einer Sternstunde geriet kürzlich der schon länger angekündigte Abschied des einzigen Mädchens aus dieser Runde. Fee hatte in dieser wilden Jungengruppe viel einstecken müssen, an Entwertungen, Ablehnung und Ausgrenzung. Und auch die Jungs hatten viel an distanzloser Übergriffigkeit und provokanten Attacken ausgehalten – oder eben auch nicht. In einer wachsenden Atmosphäre gegenseitiger Missbilligung und ständigen destruktiven Agierens drohte die Gruppenmatrix irreparabel zu zerreißen und so destruktiven Impulsen freien Lauf zu lassen.

Vor ihrer Abschiedsstunde war Fee der Gruppe während einiger Sitzungen ferngeblieben. Sie wollte nach über fünfzig zum Teil schwierigen und belastenden Gruppenstunden nun endgültig nicht mehr kommen. In einem Einzelgespräch mit ihr und ihren Eltern fasste das Mädchen jedoch den Entschluss, sich noch einmal »richtig« von der Gruppe zu verabschieden. Die Jungengruppe hatte während Fees Abwesenheit unter heftigen, massiv abgewehrten Schuldgefühlen gelitten. Die gemischten Gefühle in der Gruppe gegenüber diesem schwierigen Abschied konnten besprochen werden; – aber es blieb spannend, wie das letztlich ausgehen würde.

Fee kam stolz und frohgemut mit selbstgebackenen Muffins zu ihrer Abschiedsstunde. Die verlegene Anspannung unter den Jungs legte sich schnell, und so nahm die Spieldynamik einen konstruktiven Lauf. Das Bemühen aller Beteiligten war spürbar, dass diesmal möglichst nichts aus dem Ruder laufen und das Abschiedsritual erfolgreich durchgestanden werden sollte. Die Muffins warteten schließlich auf die Schlussrunde. Die Kinder bauten wieder ihr »Festungscasino« auf. Diesmal wurde niemand ausgeschlossen, alle gingen respektvoll und integrativ miteinander um. Die autonome Regulation von Nähe und Distanz Einzelner zum Gruppengeschehen gelang mit spielerischer Leichtigkeit. Nie zuvor war die Gruppenkohäsion so intensiv und durchgängig. Endlich war es Zeit für die Muffins! Sie schmeckten köstlich!

Literatur

- Ballhausen-Scharf, B., Lehle, H. G., Müller, C. F., Winzer, D. & Arbeitsgemeinschaft Gruppen-Analyse mit Kindern und Jugendlichen (Hrsg.). (2021). *Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen. Ein Leitfaden zur Kompetenzentwicklung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ballhausen-Scharf, B., Lehle, H. G., Müller, C. F. & Winzer, D. (2022). Gruppenanalytisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Einblicke in eine ungewöhnliche Weiterbildung. In K. Stumptner (Hrsg.), *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Impulse für die pädagogische und therapeutische Praxis* (S. 27–39). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behr, H. & Hearst, L. (2009). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Menschen begegnen sich*. Verlag Dietmar Klotz.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Brandes, H. (2010). Vortrag auf dem 5. Workshop der Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen. Unveröffentlicht.
- Brown, S. & Vauhan, Ch. (Hrsg.). (2010). *Play. How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. Avery, Penguin Group.
- Dalal, F. (2015). Group Analytic Training and the Social Context: Who is influencing Whom?. *Group Analysis*, 48(3), 349–367. <https://www.dalal.org.uk/2015%20GA%20training%20and%20social%20context.pdf>
- de Mendelssohn, F. (2025). Gruppenpsychoanalyse und psychoanalytische Therapie im Gruppensetting – ein «kleiner» Unterschied? https://www.gruppenpsychotherapie-bag.de/fileadmin/content/news_import/05_Felix_de_Mendelssohn_Gruppenpsychoanalyse_und_psychoanalytische_Therapie_im_Gruppensetting___ein_kleiner_Unterschied.pdf (15.06.2025).
- Elias, N. (1939). *Über den Prozess der Zivilisation*. Suhrkamp.
- Foulkes, S. H. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. Kindler.
- Foulkes, S. H. (2007). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. Verlag Dietmar Klotz.
- Foulkes, S. H. & Anthony, E. J. (2019 [1984]). *Group Psychotherapy. The Psychoanalytic Approach* (2. Aufl.). Routledge.
- Garland, C. (1993). Über den Zustand des Spiels in der Gruppenanalyse. *Arbeitshefte Gruppenanalyse*, 1, 10–21.
- Haar, R. (2007). Tiefenpsychologisch fundierte und analytische Psychotherapie in Gruppen bei Kindern und Jugendlichen. In H. Hopf & E. Windhaus (Hrsg.), *Lehrbuch der Psychotherapie für die Ausbildung zur/zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin/en und für die ärztliche Weiterbildung. Band 5: Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (S. 553–568). CIP-Medien.
- Haar, R. & Wenzel, H. (2019). *Psychodynamische Gruppentherapie mit Kindern*. Kohlhammer.
- Hechler, O. (2003). Vom Sitzkreis zum szenischen Spiel und zurück. Theorie und Praxis gruppenanalytischer Kinderpsychotherapie. *Gruppenanalyse*, 13(2), 113–136.
- Köhncke, D. (2022). Über das Spielen. In K. Stumptner (Hrsg.), *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Impulse für die pädagogische und therapeutische Praxis* (S. 113–126). Vandenhoeck & Ruprecht.

- Lehle, H. G. (2018). *Freiräume des Spiels. Psychoanalytische Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Brandes & Apsel.
- Lehle, H. G. (2018a). »Egotraining in Action«. Das Spiel in der psychoanalytischen Kindergruppentherapie. In B. Traxl (Hrsg.), *Psychodynamik im Spiel. Psychoanalytische Überlegungen und klinische Erfahrungen zur Bedeutung des Spiels* (S. 133–158). Brandes & Apsel.
- Lehle, H. G. (2023/25). »Wir werden schon einen Weg finden!« Teenies zwischen Tik-Topie und Genderfluid. Vortrag auf der D3G Jahrestagung vom 12.–14. Mai 2023 in München. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Gruppenanalyse*, 61(2), 153–168.
- Lehle, H. G. (2025). »Was ist denn hier los?!« Abenteuerspielplatz Kindergruppenanalyse – Eine lohnende Zumutung. *gruppenanalyse*, 35(1), 113–131.
- Neitzel, B. (2000). Gespielte Geschichten. Struktur- und prozessanalytische Untersuchungen der Narrativität von Videospielen. Dissertation der Fakultät Medien an der Bauhaus Universität Weimar.
- Nitsun, M. (1996). *The Anti-Group. Destructive Forces in the group and their creative potential*. Routledge.
- Slavson, S. S. (1972). *Einführung in die Gruppentherapie von Kindern und Jugendlichen* (1956) (2. Aufl.). Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stumtper, K. (Hrsg.). (2022). *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Impulse für eine kreative und vielfältige Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels*. Verlag Karl Hofmann.
- Thiedecke, U. (2010). Spiel-Räume. Kleine Soziologie gesellschaftlicher Exklusionsbereiche. In C. Thimm (Hrsg.), *Das Spiel – Muster und Metapher der Mediengesellschaft* (S. 17–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.
- Yalom, I. D. (2007). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch*. Klett-Cotta.

»Can't we play right away today?!« – Free play and group-analytical attitude in group-analysis with children

A contribution for the practice

Summary: The situational dynamics of the group and how the leader handles them are explained on the basis of a vignette of a group-analytic child group therapy. The focus is on the regulative significance of play in group analysis with children, which promotes the development of the self and identity, on the group-analytic attitude, framing, indications and contraindications, as well as the work with separate reference person groups that accompanies therapy, and the concept of partnership-based couple leadership.

Keywords: child group analysis, playing, safe boundaries and framing, attitude of the group leader, reference person groups, couple leadership

Biografische Notiz

Hans Georg Lehle ist als Analytischer Kinder- und Jugendpsychotherapeut (AKJP) in eigener Praxis in Ulm niedergelassen und arbeitet gruppenanalytisch mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Er ist Team- und Fallsupervisor an diversen pädagogischen Einrichtungen, Dozent, Supervisor, Gruppenlehranalytiker und Co-Vorsitzender u. a. bei der Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse Stuttgart e.V. (AGS), einer Weiterbildungsstätte der D3G. Er ist Gründungsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen e.V. (GaKiJu).

Kontakt

E-Mail: h.g.lehle@praxis-lehle.de

Web: www.praxis-lehle.de

