

Hochschule Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Bachelorthesis zum Thema:

Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

Erstprüferin:

Prof. Dr. Irene Dittrich

Zweitprüferin:

Dipl.- Soz. Arb. Irene Hochstrat

Vorgelegt von: Louisa Growe

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Pädagogik der Kindheit und Familienbildung

Sommersemester 2021

Düsseldorf, den 16.06.2021

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	II
Tabellenverzeichnis.....	III
1 Einleitung.....	1
2 Traumatisierte Kinder	3
2.1 Definition Trauma	3
2.2 Ursachen und Folgen eines Traumas	5
2.3 Trauma im Kindesalter	8
2.4 Zusammenfassung.....	9
3 Traumapädagogik.....	9
3.1 Definition Traumapädagogik.....	9
3.2 Traumasensible Grundhaltung.....	11
3.3 Elemente der Traumapädagogik.....	15
3.4 Zusammenfassung.....	19
4 Relevanz der Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen	20
4.1 Kindertageseinrichtungen als Einrichtungen für alle	20
4.2 Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen	23
4.3 Zusammenfassung.....	26
5 Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen	26
5.1 Dimensionen pädagogischer Qualität	27
5.2 Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte	30
5.3 Exkurs: Forschung zur Qualität in Kindertageseinrichtungen	32
5.4 Evaluation und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität	35
5.5 Der Nationale Kriterienkatalog	37
5.6 Zusammenfassung.....	40

6	Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf die beste pädagogische Fachpraxis.....	40
6.1	Vorgehensweise	40
6.2	Traumasensible Pädagogik im Nationalen Kriterienkatalog	41
6.2.1	Fallbeispiele.....	41
6.2.2	Annahme des guten Grundes.....	43
6.2.3	Wertschätzung	45
6.2.4	Partizipation	48
6.2.5	Transparenz.....	49
6.2.6	Spaß und Freude	52
6.2.7	Pädagogik des sicheren Ortes	54
6.2.8	Pädagogik der Selbstbemächtigung	55
6.2.9	Bindungspädagogik	57
6.2.10	Fallbeispiele – Entwicklung anhand einer traumasensiblen Pädagogik.....	60
6.3	Übersicht: Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen.....	61
7	Grenzen der Umsetzung traumapädagogischer Ansätze in Kindertageseinrichtungen	65
8	Bedeutung einer traumasensiblen Pädagogik für das Berufsfeld Kindheitspädagogik	67
9	Fazit und Ausblick.....	68
10	Literaturverzeichnis.....	70
	Anhang	82

Abkürzungsverzeichnis

BAG-TP	Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
JMK	Jugendministerkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
NKK	Nationaler Kriterienkatalog
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, achtes Buch (Kinder- und Jugendhilfegesetz)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	Weltgesundheitsorganisation

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Traumatische Zange.....	4
Abbildung 2: Stufen der Partizipation.....	13
Abbildung 3: Pädagogik des sicheren Ortes.....	16
Abbildung 4: Qualitätsdimensionen im Wirkungszusammenhang.....	28
Abbildung 5: Kompetenzmodell.....	31
Abbildung 6: Fallbeispiel 1: Niclas.....	42
Abbildung 7: Fallbeispiel 2: Jasmin	42
Abbildung 8: Entwicklung von Fallbeispiel 1: Niclas	60
Abbildung 9: Entwicklung von Fallbeispiel 2: Jasmin	61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Risikofaktoren für ein Trauma	6
Tabelle 2: Die Traumapädagogik: Wurzeln und Bezugswissenschaften	9
Tabelle 3: Grundsätze des Nationalen Kriterienkatalogs	37
Tabelle 4: Qualitätsbereiche des Nationalen Kriterienkatalogs	38
Tabelle 5: Leitgesichtspunkte des Nationalen Kriterienkatalogs	39
Tabelle 6: Übersicht: Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen	64

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat die Bedeutung einer Kindertageseinrichtung¹ zugenommen. Sie wird in der heutigen Zeit sehr früh und von fast jedem Kind besucht. Dies steht im Zusammenhang damit, dass in Deutschland seit 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht. Eine Kindertageseinrichtung ist für viele Kinder wie ein zweiter Lebensort (Meyn & Walther, 2014, S. 18f.).

Immer wieder fallen einige Kinder in einer Kindertageseinrichtung durch aggressives oder sehr abweisendes Verhalten auf. Welche Ursachen können dafür erkannt werden und wie kann solch ein Kind Teilhabe erfahren? Die vorliegende Arbeit legt ein besonderes Augenmerk auf Kinder mit traumatischen Erfahrungen im Kontext der Kindertageseinrichtung. Denn diese extremen Verhaltensweisen sind häufig Reaktionen hervorgerufen durch existenziell bedrohliche und traumatisierende Lebensumstände. Auslöser für die Entstehung von Traumata können Misshandlung, Gewalt, Trennung von einer Bezugsperson oder auch Unfälle und Naturkatastrophen darstellen. In solchen Situationen erlebt ein Kind Ohnmacht, Angst und Hilflosigkeit; diese Erfahrungen prägen seine Wahrnehmung und Verhaltensweisen. Das auffällige Verhalten ist also eine entwickelte Überlebensstrategie und hat einen Grund. Die Folgen eines Traumas sind für ein Kind selbst sehr belastend und hindern es daran frei zu handeln. Andere Kinder nehmen diese Verhaltensweisen als störend wahr. Die instinktiven Überlebensstrategien erschweren einem Kind die Teilhabe an der Gruppe, weshalb es einer besonderen Unterstützung bedarf (vgl. Gahleitner, 2010, S. 46ff.).

Die Überlebensstrategien eines Kindes implizieren Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte² im Alltag einer Kindertageseinrichtung. Pädagogen*innen³ nehmen die Verhaltensweisen eines traumatisierten Kindes als schwierig wahr und werden an ihre persönlichen sowie professionellen Grenzen gebracht. Sie fühlen sich hilflos und hinterfragen den Grund dieser Verhaltensweisen (Bialek & Kühn, 2015, S. 29). Für die pädagogische Arbeit in einer Kindertageseinrichtung gibt es derzeit keine konkreten Konzepte sowie wenig Literatur, in denen auf den Umgang mit einem traumatisierten Kind eingegangen wird. Es besteht der Bedarf an einer traumasensiblen Pädagogik. Die Traumapädagogik ist ursprünglich auf den Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe ausgelegt. Doch sie könnte eine Antwort für den Umgang mit den schwierigen Verhaltensweisen eines Kindes in einer Kindertageseinrichtung sein. Pädagogische Fachkräfte benötigen traumabezogenes Fachwissen und Handlungskompetenzen, um einem traumatisierten Kind die bestmögliche Förderung zu ermöglichen

¹ Eine Kindertageseinrichtung stellt in dieser Arbeit eine Einrichtung nach §22 SGB VIII dar.

² Unter pädagogische Fachkräfte wird in dieser Arbeit jegliches pädagogische Personal einer Kindertageseinrichtung verstanden. Dies sind vor allem staatlich anerkannte Erzieher*innen, Heilpädagogen*innen sowie Absolventen*innen der Kindheitspädagogik, der sozialen Arbeit oder vergleichbaren Studiengängen.

³ In dieser Arbeit wird das Gendersternchen verwendet. Dieses steht für die geschlechtliche Vielfalt.

(Picard, 2016, S. 165ff.). Für einen traumasensiblen Umgang muss die Qualität von Fachkräften weiterentwickelt werden. Hierzu könnte die Kindheitspädagogik eine Schlüsselrolle darstellen.

Die gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an pädagogische Fachkräfte sind in den letzten Jahren gestiegen. Studien belegen, dass eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit in einer Kindertageseinrichtung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung und den Bildungserfolg eines Kindes haben können (Anders & Roßbach, 2020, S. 341ff.). Aktuell befinden sich Kindertageseinrichtungen in einem Prozess der Qualitätsentwicklung. Nach gesetzlichen Vorgaben muss eine Einrichtung geeignete Maßnahmen ergreifen, um die Qualität einer Einrichtung sicherzustellen und weiterentwickeln zu können (§22a Abs.1 SGB VIII). Allgemein wird eine beste pädagogische Fachpraxis angestrebt, durch die alle Kinder eine gute frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung erhalten. Die nach aktuellem Forschungsstand angestrebte Qualität wird im Nationalen Kriterienkatalog (NKK) anhand von praxisnahen Handlungskriterien für pädagogische Fachkräfte aufgeführt. Der Katalog umfasst das gesamte pädagogische Alltagsgeschehen und dient Fachkräften zur Orientierung und Weiterentwicklung (Tietze & Viernickel, 2016, S. 34).

Zur Förderung der Entwicklung eines traumatisierten Kindes sowie seiner Teilhabe am pädagogischen Alltag, sollte analysiert werden, ob und inwiefern die angestrebte Fachpraxis des Nationalen Kriterienkatalogs traumasensible Elemente beinhaltet. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb der Frage nachgegangen, inwieweit sich traumapädagogische Ansätze in den Anforderungen an die beste pädagogische Fachpraxis widerspiegeln. Darüber hinaus besteht das Ziel der Arbeit darin, Handlungsleitlinien herauszuarbeiten, die pädagogische Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung unterstützen ihre Kompetenzen zu einer traumasensiblen Pädagogik erweitern zu können, um Handlungssicherheit zu erhalten, Verständnis für ein traumatisiertes Kind zu entwickeln und ihnen eine bestmögliche Förderung bieten zu können. Es soll ermittelt werden, wie bestehende Konzepte und eine Haltung der Traumapädagogik auch im Bereich der Kindertageseinrichtung umsetzbar sind. Die Basis dieser Arbeit bilden traumapädagogische Konzepte aus der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Nationale Kriterienkatalog zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen.

Im ersten Teil der Arbeit werden der Begriff Trauma sowie Ursachen und Folgen in der Kindheit definiert. Darauffolgend werden die Kernaussagen der Traumapädagogik und ihre Elemente dargestellt. Die Relevanz der Traumapädagogik innerhalb einer Kindertageseinrichtung wird im dritten Teil betont. Im vierten Teil wird auf die pädagogische Qualität und dessen Weiterentwicklung eingegangen. In dem Zusammenhang wird der Nationale Kriterienkatalog als Instrument hervorgehoben. Auf Grundlage der dargestellten Theorie in den ersten Teilen wird die traumasensible Pädagogik im Nationalen Kriterienkatalog analysiert. Zusätzlich werden Grenzen der Umsetzung einer Traumapädagogik in einer Kindertageseinrichtung aufgezeigt. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse in Beziehung zum Berufsfeld der Kindheitspädagogik gesetzt.

2 Traumatisierte Kinder

2.1 Definition Trauma

Für den Begriff Trauma gibt es aus verschiedenen Fachgebieten viele unterschiedliche Begriffsdefinitionen (Weiß, 2013a, S. 25). Das Wort Trauma stammt ursprünglich aus dem Griechischen und wird mit „Wunde“ übersetzt. Im medizinischen Kontext bezieht sich ein Trauma bzw. eine Verletzung ausschließlich auf die körperlichen Auswirkungen einer Schädigung. Im Folgenden wird sich auf die psychologische Definition eines Traumas bzw. des Psychotraumas bezogen: ein Trauma ist die Verletzung der menschlichen Seele bzw. Psyche (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 20). In der „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD-10), einem allgemein verbindlichem Klassifikationssystem für Krankheiten der WHO, ist ein Trauma definiert als „ein belastendes Ereignis oder eine Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigen Ausmaßes (kurz oder langanhaltend), die bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde.“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2015, S. 207). Als weiteres grundlegendes Klassifikationssystem zur Diagnostik psychischer Störungen wird das DSM-5 der „American Psychiatric Association“ verwendet. Demzufolge entsteht ein Trauma aus der „Konfrontation mit tatsächlichem oder drohendem Tod, ernsthafter Verletzung oder sexueller Gewalt“ (Falkai & Wittchen, 2015, S. 167). Der Begriff Trauma wird dort noch etwas weiter gefasst: Die traumatische Bedrohung kann nicht nur gegen das Individuum selbst gerichtet sein, sondern auch als Zeuge miterlebt werden (Ehring & Ehlers, 2012, S. 11). Trotz der allgemeinen Klassifikationssysteme wird die Bedeutung des Traumas als psychische Verletzung je nach Autor und Veröffentlichung unterschiedlich aufgefasst und erweitert. Während im ICD-10 und DSM-5 das objektiv schwerwiegende Ereignis als Indikator für ein Trauma dient, wird häufig – so auch in dieser Arbeit – zusätzlich die subjektive Erfahrung und Interpretation eines Erlebnisses hinzugezogen (Jegodtka & Luitjens, 2016, S. 53). Ein Trauma entsteht aus einem Erlebnis, das eine Bedrohung für das eigene Leben darstellt. Ein Individuum kann eine traumatische Situation selbst nicht kontrollieren und fühlt sich hilflos (Weiß, 2013a, S. 25). Krüger (2019, S. 27) beschreibt solche Situationen als „Nichts-geht-mehr Situationen“.

Wann gilt eine Situation als eine traumatische Situation?

Als Grundlage zur Erklärung einer traumatischen Situation werden erst einmal drei relevante Bestandteile des menschlichen Gehirns erläutert: Das Stammhirn ist für Überlebensreaktionen wie z.B. automatische Fluchtreaktionen zuständig. Für das Gedächtnis und für Gefühle ist das Mittelhirn verantwortlich. Im Großhirn werden Pläne entwickelt, Problemlösungen gesucht und Gedankenschlüsse gezogen. In normalen Situationen wirken diese drei Teile in ihrem jeweiligen Aufgabenbereich harmonisch zusammen. Eine Notsituation bringt dies jedoch aus dem Gleichgewicht (vgl. Krüger, 2019, S. 44ff.; Levine & Kline, 2015, S. 120f.). Eine traumatische Situation ist eine

ausweglose Situation, die Huber mit Hilfe der Abbildung einer „Traumatischen Zange“ (vgl. Abb. 1) wie folgt erklärt:

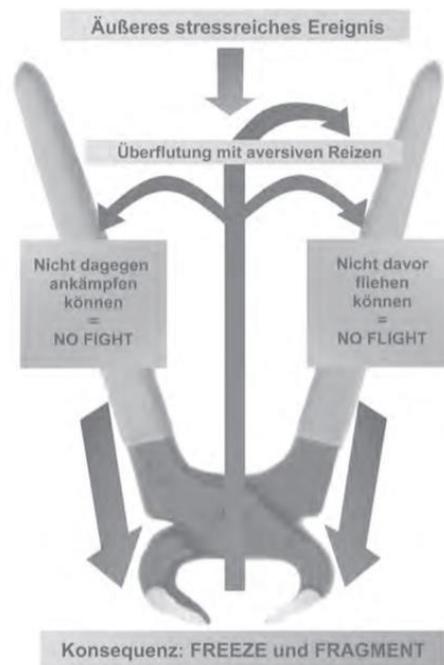


Abbildung 1: Traumatische Zange (Huber, 2003, S. 39)

Die Grundlage zur Entstehung eines Traumas ist eine sogenannte Annihilationsdrohung, also ein äußeres extremes Stressereignis, das vom Gehirn als ernsthafte Bedrohung wahrgenommen wird. In solch einer Situation weiß der Mensch unterbewusst, dass diese für das eigene Leben gravierende Folgen haben wird. Das Individuum wird folglich mit aversiven Reizen überflutet – überwältigende Eindrücke, die eine Überforderung darstellen. Der Mensch fühlt sich hilflos, nichts geht mehr und er scheint dem Tod nahe zu sein. Auf diese Bedrohung reagiert das Stammhirn automatisch mit einem Reflex: Fight oder Flight. Das heißt, entweder gegen die Bedrohung anzukämpfen oder aus der Situation zu fliehen. Gelingt einer dieser Reflexe, so kann ein Trauma ggf. verhindert werden. Diese Reflexhandlung geschieht schnell sowie intuitiv und ist keine nach Vernunft getroffene Entscheidung aus dem Großhirn – diese würde zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Wenn jedoch weder ein Kampf („no fight“) noch eine Flucht („no flight“) hilft, aus der bedrohenden Lage zu entkommen, so befindet sich das Individuum in einer traumatischen Ohnmacht und wird versuchen, dieser gedanklich zu entweichen. Der Mensch befindet sich in der traumatischen Zange, auf die die Reaktionen „Freeze“ und „Fragment“ folgen. Als „Freeze“ wird eine Lähmungsreaktion oder ein gedankliches Wegtreten bezeichnet. Das Individuum entfremdet sich innerlich, erstarrt und lässt die Situation über sich ergehen. Reaktionen wie Weinen, Schreien oder Zusammenbrechen folgen erst, wenn es aus der traumatisierenden Situation befreit ist. Nach der Befreiung wird die Reaktion „Fragment“ aktiv. Das Erlebnis wird gedanklich in einzelne Stücke zerteilt, sodass sich der Mensch im Anschluss nur noch an Teile erinnern kann. Das Individuum kann ohne bewusste Aufarbeitung das Erlebnis nicht

wiedergeben, sondern ist sich nur bewusst, dass ihm etwas Schlimmes passiert ist. Entscheidend für diese Prozesse ist das limbische System mit den Gedächtnissystemen Hippocampus und Amygdala, welches das Angstzentrum des Gehirns darstellt. Auf weitere biologische Prozesse wird jedoch nicht eingegangen, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf psychische Prozesse liegt (Huber, 2003, S. 38ff.; Reekers & Gloger-Wendland, 2016, S. 7f.).

2.2 Ursachen und Folgen eines Traumas

Formen

Ein Trauma wird in der Fachliteratur nach zwei verschiedenen Aspekten typisiert. Zum einen wird zwischen personalem und akzidentellem Trauma unterschieden. Wird ein Trauma von einem Menschen verursacht, ist es ein personales Trauma. Solch ein „man made disaster“ (Streeck-Fischer, 2014, S. 3) entsteht z.B. aufgrund von Gewalt oder einem sexuellen Übergriff. Ein apersonelles bzw. akzidentelles Trauma ist beispielsweise eine Naturkatastrophe oder ein technischer Unfall. Zum anderen wird nach der Ereignisdauer in Typ-I und Typ-II differenziert. Von Typ-I wird gesprochen, wenn ein traumatisches Ereignis überraschend und einmalig auftritt wie z.B. ein Unfall. Wiederholte und längerdauernde Ereignisse wie beispielsweise wiederholte Misshandlungen oder Vernachlässigung zählen demnach zum Typ-II (Dittmar, 2013, S. 35f.; Rosner & Steil, 2009, S. 11f.).

Ein langandauerndes, sich wiederholendes Trauma (Typ-II), welches durch Menschen verursacht wurde, stellt sich als besonders gravierend dar und zieht oft schwerwiegende Folgen nach sich (Rosner & Steil, 2009, S. 12). Gahleitner (2010, S. 46) ergänzt, dass ein Trauma umso belastender ist, wenn es bereits in der frühen Kindheit beginnt und die Menschen, die dies verursachen, enge Bezugspersonen eines Kindes sind. Dies wird als ein komplexes Trauma bezeichnet.

Ursachen

Ein Trauma kann viele verschiedene Ursachen haben. Nicht jede belastende Situation führt automatisch zu einem Trauma. Sie stellt jedoch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ein Risiko für ein Trauma dar. Allgemein könnte jegliche Situation für ein Individuum eine Bedrohung darstellen. So kann ein Ereignis von einem Erwachsenen ggf. als nicht relevant, von einem Kind jedoch als überwältigend wahrgenommen werden. Ein objektiv betrachtet normales Ereignis kann genauso schwerwiegende Folgen nach sich ziehen, wie ein objektiv betrachtet katastrophales Ereignis (Levine & Kline, 2015, 14). Erlebnisse können zwar objektiv beschrieben werden, werden jedoch subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert (Weinberg, 2005, S. 39). Je nach subjektivem Erleben und Bewältigung kann ein Erlebnis für ein Individuum traumatisierend sein und schwerwiegende Folgen hervorrufen, eine akute Belastung oder lediglich eine stressbelastende Situation darstellen. Zusätzlich zur eigenen Wahrnehmung sind das Alter, Temperament, soziale Umfeld sowie Ereignis-, Risiko-, Schutz- und Resilienzfaktoren entscheidend (Reekers & Gloger-Wendland, 2016, S. 7). Auch wenn das

subjektive Erleben einer Situation eine bedeutende Rolle bei der Entstehung eines Traumas spielt, lassen sich aus der Forschung Risikofaktoren bzw. Ereignisse ableiten, die für nahezu jedes Kind überwältigend sind (Levine & Kline, 2015, S. 33). Weiß nennt Vernachlässigung, seelische und körperliche Misshandlung, häusliche Gewalt, traumatische Sexualisierung, traumatische Trennung und psychisch kranke Eltern als „nach Alltagswissen am häufigsten anzutreffenden potenziellen Traumata“ (Weiß, 2013a, S. 28). Egle (2016, S. 24 ff.) hat einige Studien in Betracht gezogen, in denen untersucht wurde, welche Faktoren die Entstehung von Traumata und psychischen Krankheiten beeinflussen. Tabelle 1 stellt eine Zusammenfassung der Risikofaktoren dar. Aufgrund des Umfangs wird nicht näher auf die einzelnen Faktoren eingegangen.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Niedriger sozioökonomischer Status • Schlechte Schulbildung der Eltern • Arbeitslosigkeit der Eltern • Große Familien und wenig Wohnraum • Kontakte mit Einrichtungen der „sozialen Kontrolle“ (z.B. Jugendamt) • Kriminalität oder Dissozialität eines Elternteils • Chronische familiäre Disharmonie • Mütterliche Berufstätigkeit im ersten Lebensjahr • Unsicheres Bindungsverhalten nach 12./18. Lebensmonat • Psychische Störung eines Elternteils • Schwere körperliche Erkrankungen eines Elternteils • Chronisch kranke Geschwister • Ein-Eltern-Familie (Alleinerziehend) • Autoritäres Verhalten der Eltern • Verlust einer Bindungsperson • Scheidung / Trennung der Eltern • Häufig wechselnde, frühe Beziehungen der Eltern • Sexueller und/oder aggressiver Missbrauch • Schädliche Kontakte zu Gleichaltrigen • Altersabstand zum nächsten Geschwisterkind < 18 Monate • Längere Trennung von den Eltern in den ersten sieben Lebensjahren • Hohe Risiko-Gesamtbelastung • Höhere Vulnerabilität bei Jungen als bei Mädchen |
|--|

Tabelle 1: Risikofaktoren für ein Trauma (eigene Darstellung nach (Egle, 2016, S. 26)

Folgen

Nach einem Trauma weist der betroffene Mensch meist akute Belastungsreaktionen wie eine niedergedrückte Stimmung, Angst und Unruhe auf (Krüger, 2020, S. 22). Besteht diese Schockreaktion und der Stress, der unter dem traumatischen Erlebnis entstanden ist, länger als vier Wochen, leidet die Person mit hoher Wahrscheinlichkeit an einer „Posttraumatischen Belastungsstörung“ (PTBS) (Huber, 2003, S. 69). Im Folgenden werden die drei typischen Symptome nach der ICD-10 dargelegt, die ein Mensch bei einer PTBS aufzeigt: Der Mensch weist Zeichen der Überregung auf. Der Körper ist durchgehend wachsam und stellt sich darauf ein, dass jeden Moment wieder eine Bedrohung auftaucht, weshalb kleinere Alltagsbelastungen bereits zu einer Stresssituation werden. Durch die

ständige emotionale und körperliche Angespanntheit trägt der Mensch eine allgemeine Unruhe in sich, er hat Schwierigkeiten sich zu konzentrieren, hat aggressive Impulsdurchbrüche, ist hyperaktiv und orientierungslos (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 27f.). Diese Symptome haben einen Einfluss auf das soziale Leben eines Menschen, denn unberechenbares Verhalten und grundlose Ausbrüche können bei dem Gegenüber zu Unverständnis und negativen Reaktionen führen. Eine soziale Ausgrenzung oder andere Konsequenzen vergrößern zusätzlich den Stress und dadurch die Überregung des Individuums (Krüger, 2020, S. 35).

Ein weiteres Symptom ist das Wiedererleben bzw. die Intrusion. Immer wieder tauchen bei dem Menschen Erinnerungen – sogenannte Flashbacks – an das traumatisierende Erlebnis auf. Das Erlebte fühlt sich dabei nicht vergangen an, sondern als würde die Situation wiedererlebt werden. Dies kann sich in den Gedanken oder auch in Alpträumen abspielen. Ausgelöst werden diese Flashbacks meist durch einen Trigger: Gerüche, Orte, Berührungen, Worte oder ähnliches, die während der traumatischen Situation wahrgenommen wurden und nun Erinnerungen hervorrufen (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 28ff.). Ein Flashback ist nicht einfach eine schlimme Erinnerung, sondern tritt unkontrollierbar und plötzlich mit körperlichen Anzeichen wie z.B. Schwitzen oder Zittern auf (Krüger, 2019, S. 33).

Vermeidungsverhalten ist das dritte Symptom einer PTBS. Der traumatisierte Mensch vermeidet bestimmte Gegenstände, Aktivitäten oder soziale Situationen, die ihn an das traumatische Erlebnis erinnern. Hinzu kommen negative kognitive Veränderungen wie der verminderte Ausdruck von Emotionen oder sozialer Rückzug (Falkai & Wittchen, 2015, S. 174f.). Der Mensch versetzt sich in dissoziative Zustände, die als Entlastung dienen. In einer Dissoziation ist der Mensch wie weggeschaltet. Wie in der traumatischen Situation selbst scheint der Mensch nicht mehr anwesend zu sein. Er starrt ins Leere und ist nicht mehr ansprechbar (Krüger, 2020, S. 39).

Zusätzlich zu den typischen Symptomen einer PTBS könnte fast jede psychische Krankheit sowie Verhaltensstörung die Folge eines traumatischen Erlebnisses sein, welches nicht ausreichend bearbeitet wurde. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jede Störung aufgrund eines Traumas entsteht (Weinberg, 2015, S. 15). Kindertypische Symptome als Folge eines Traumas sind folgende: Häufig macht ein traumatisiertes Kind Rückschritte in der Sprachentwicklung, nässt sich ein, schläft nicht durch und ist auffallend anhänglich. Es zeigt oft aggressive Verhaltensweisen, ist hyperaktiv und hat Konzentrationsschwierigkeiten. Ab einem Alter von sechs Jahren ist ein Kind außerdem oft in einer allgemeinen negativen und bedrückenden Grundstimmung. Es verspürt Scham sowie Misstrauen und entwickelt eine pessimistische Einstellung zu sich selbst und zu seinem Umfeld.⁴ Doch all diese Symptome sind kein Indiz dafür, dass ein Kind eine traumatische Situation erlitten hat. Welche

⁴ Im Anhang befindet sich eine Tabelle, die weitere kindertypische Symptome gegliedert nach dem Alter darstellt (vgl. 1 im Anhang).

Symptome und Anzeichen ein traumatisiertes Kind aufweist ist je nach Trauma und persönlicher Verarbeitung sehr individuell (Krüger, 2020, S. 40ff.).

2.3 Trauma im Kindesalter

„Viele Menschen, die in der verletzlichen Phase der frühen Kindheit traumatisiert worden sind, tragen diese Bürde der traumatischen Prägung als ein lebenslanges Ringen mit sich, das über das normale Leben eine düstere Hülle zu stülpen scheint“ (Levine & Kline, 2015, S. 33). Für die Folgen von traumatischen Erlebnissen spielen unter anderem das Alter sowie der Entwicklungsstand eine entscheidende Rolle. Weiß bestätigt, dass Reaktionen „in erster Linie alters-, und nicht traumaspezifisch“ (Weiß, 2013a, S. 48) sind. Belastende Erlebnisse in der Kindheit gehören zu den grundlegendsten Risikofaktoren für die Entstehung von psychischen Krankheiten (Knop & Heim, 2019, S. 521). Sie sind besonders problematisch und führen häufig zu einem komplexen Trauma.

Die Besonderheit an traumatischen Erlebnissen in der Kindheit ist, dass ein Kind häufig noch nicht viele Schutz- und Abwehrmechanismen besitzt (Wübker, 2020, S. 16). Ein Kind ist während seiner gesamten psychischen, physischen und sozialen Entwicklung abhängig von Bezugspersonen, da es ein Grundbedürfnis nach Sicherheit und Liebe durch menschliche Beziehungen hat. Aufgrund dieser Abhängigkeit ist ein Kind besonders anpassungsfähig an seine Umwelt. Wird das kindliche Bedürfnis nicht befriedigt und seine Sicherheit (durch z.B. Schläge von Bezugsperson) nicht mehr gewährleistet, ist ein Kind hilflos. Es kann sich nicht mit eigener Kraft aus der bedrohenden Situation befreien und ist dieser somit ausgesetzt (Krüger, 2020, S. 46). Außerdem hat ein Kind wenig Lebenserfahrungen, geringe Selbstsicherheit und kein ausgeprägtes Verständnis über sich selbst und seine Umwelt. Es hat in seinem Leben wenige Probleme selbstständig lösen können und besitzt somit kaum Vertrauen in sich selbst im Umgang mit belastenden Situationen. Ein Kleinkind ist selten in der Lage eine traumatische Situation zu verhindern oder zu bewältigen. Während ein Erwachsener Lösungsstrategien entwickelt, um das Schlimmste zu verhindern, fühlt ein Kind sich ausgeliefert und hat Angst (Eckardt, 2013, S. 19). Zudem verfügt ein Kind über geringere kognitive Fähigkeiten, um Erlebnissen einen Sinn zu geben. Es kann sich sprachlich häufig noch nicht differenziert ausdrücken und mitteilen. Die fehlenden Fähigkeiten, traumatische Ereignisse interpretieren und teilen zu können, schützen ein Kind nicht vor einem Trauma, sondern implizieren gravierende Folgen (Köckeritz, 2016, S. 351). Des Weiteren hat ein Trauma entwicklungspsychologische Auswirkungen für ein Kind. Je nach Entwicklungsstand, Art und Anzahl der Ressourcen, sozialer Umwelt und unterstützenden Bezugspersonen, können in Folge traumatischer Erlebnisse, Entwicklungsaufgaben nicht bzw. nur eingeschränkt bewältigt werden (Streck-Fischer, 2014, S. 3). Es wird davon ausgegangen, dass bei einem Kind im Vergleich zu einem Erwachsenen ein weniger schwerwiegendes Ereignis zur Entstehung eines Traumas ausreicht. Daher erkranken häufiger junge Menschen aufgrund eines Traumas an einer

PTBS (Eckardt, 2013, S. 20). Da sich traumatisch belastende Erfahrungen oft gegenseitig bedingen und kumulieren, muss ein Kind häufig lernen gleichzeitig mit verschiedenen Traumata umzugehen (Weiß, 2013a, S. 26).

2.4 Zusammenfassung

Ein Trauma entsteht aus einer extrem stressbelasteten Situation, in der sich ein Mensch hilflos fühlt. Besonders ein Trauma in der Kindheit ist problematisch. Es gibt verschiedene typische Symptome, die bei einem Kind auf ein vergangenes traumatisches Erlebnis hindeuten. Dieses theoretische Fachwissen ist für die pädagogische Arbeit mit Kindern von großer Bedeutung. Ein Trauma wirkt sich je nach Ereignis-, Risiko- und Schutzfaktoren in negativer Weise auf das Leben eines Kindes aus. Ohne pädagogische und therapeutische Hilfe könnte ein traumatisiertes Kind vielleicht nie optimistisch in die Zukunft blicken können.: „Erst wenn wir erkennen, welchen Zweck die Symptome erfüllen sollen, können wir unseren Kindern helfen, ihr Leben wieder in den Griff zu bekommen“ (Eckardt, 2013, S. 82). Nur wenn Fachkräfte genügend Kenntnisse über Traumata und deren Folgen besitzen, können sie ein Kind mit traumatischen Erfahrungen besser verstehen und in der Traumabearbeitung ausreichend unterstützen – stets unter Berücksichtigung einer individuellen Betrachtungs- und Umgangsweise eines jeden Kindes.

3 Traumapädagogik

3.1 Definition Traumapädagogik

Während die Traumatherapie und die Traumaberatung als psychosoziale Unterstützung eines traumatisierten Kindes bereits bekannt ist, sind traumapädagogische Konzepte erst in den letzten Jahren entstanden (Gahleitner, 2012a, S. 16). Die Traumapädagogik ist noch eine junge Fachrichtung, die sich in der pädagogischen Praxis der Kinder- und Jugendhilfe nach der Enttabuisierung der sexuellen Gewalt ab Mitte der 90er Jahre entwickelt hat (Weiß, 2016b, S. 20f.). Sie entstand unter anderem aus bestehenden pädagogischen Ansätzen und geht mit Inhalten und Methoden einiger Bezugswissenschaften einher, die in Tabelle 2 aufgelistet sind.

Die Wurzeln	Die Bezugswissenschaften
<ul style="list-style-type: none"> • Reformpädagogik • Heilpädagogik • Psychoanalytische Pädagogik • Die Pädagogik der Befreiung • Milieutherapeutische Konzepte 	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungswissenschaften • Psychotraumatologie • Psychoanalyse • Bindungs- und Resilienzforschung • Therapeutische Disziplin

Tabelle 2: Die Traumapädagogik: Wurzeln und Bezugswissenschaften (eigene Darstellung nach (Weiß, 2011, S. 262))

Wie die Tabelle 2 zeigt, wurde die Traumapädagogik nicht gänzlich neu erfunden. Einige Handlungsweisen oder Haltungen wurden vor der Entstehung dieser, bereits – teilweise intuitiv – von

pädagogischen Fachkräften im Umgang mit einem traumatisierten Kind angewendet. Die notwendigen, traumasensiblen Handlungsweisen werden nun als traumapädagogische Standards umgesetzt (Weiß, 2013d, S. 32f.). Es gibt nicht das eine traumapädagogische Konzept, sondern in den letzten Jahren sind einige Konzepte entstanden, die verschiedene handlungsleitende Elemente beinhalten. Unterschiede dieser Konzepte werden dabei nicht als falsch angesehen, sondern dienen als Antrieb der weiteren Entwicklung dieser Fachdisziplin (Weiß & Gahleitner, 2020, S. 18). Eine häufig verwendete Richtlinie mit Kernelementen der Traumapädagogik stellen die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (BAG-TP) entwickelten „Standards für die traumapädagogische Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ dar. Diese gelten in vielen stationären Einrichtungen als Qualitätssicherung und als Grundlage für traumapädagogische Konzepte (BAG-TP, 2011, S. 4).

Die Traumapädagogik bietet einem Kind oder Jugendlichen eine konsequente Hilfestellung für die Bearbeitung und Bewältigung traumatischer Erfahrungen (Weiß, 2013d, S. 33). An dieser Stelle könnte die Frage aufkommen, ob die Bewältigung von traumatischen Erlebnissen nicht die Aufgabe der Traumatherapie anstelle der Pädagogik sei – erst recht nicht Aufgabe pädagogischer Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung. Doch die Traumapädagogik ist keine Therapieform und soll diese auch keineswegs ersetzen. Sie ist vielmehr darauf ausgerichtet, die pädagogischen Kompetenzen und praktische Befähigung der Fachkräfte zu verbessern, um dadurch eine Handlungssicherheit im Umgang mit einem traumatisierten Kind zu erlangen (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 9). Pädagogische Fachkräfte in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sind häufig überfordert und gelangen an ihre Grenzen mit dem „schwierigen Verhalten“ eines Kindes, welches traumatische Erfahrungen machen musste (Kühn, 2017, S. 21). Ein traumatisiertes Kind hat Überlebensstrategien entwickelt, die ihm die Anknüpfung und soziale Interaktion mit Gleichaltrigen sowie Erwachsenen verhindert (Weiß, 2016b, S. 20). Es weist im Alltag Beeinträchtigungen aufgrund der Auswirkungen des jeweiligen Traumas auf und versucht im täglichen Leben mithilfe von Kompensationsstrategien damit umzugehen. Ein Kind benötigt auf dem Weg zu seiner selbstbestimmten Zukunft direkte Begleiter. Die pädagogische Unterstützung löst dabei keineswegs die therapeutische Arbeit ab, sondern unterstützt diese und stellt eine Chance zur Traumabewältigung innerhalb des Alltags dar (Weiß, 2013a, S. 83ff.). Die Pädagogik verstärkt die heilende Wirkung der Therapie und kann durch Beziehungsangebote sowie einem sicheren Lebensort, Selbstheilungskräfte und eine positive Entwicklung eines Kindes fördern (Biberacher, 2013, S. 285ff.). Das Ziel der Traumapädagogik ist es, ein traumatisiertes Kind durch eine gezielte Förderung zu stabilisieren, damit es selbstbemächtigt an der Gesellschaft teilhaben kann (König, 2018, S. 61).

„Und im besten Fall verschwindet der Begriff ‘Traumapädagogik’ in dreißig Jahren, weil die Inhalte und Methoden Bestandteil jeglicher guter Pädagogik sind und weil das Wissen und die Methoden nicht nur

den belastenden Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen.“ (Weiß, 2011, S. 263). Es wird deutlich, dass traumapädagogische Konzepte benötigt werden. Erste Ansätze werden im Folgenden erläutert.

3.2 Traumasensible Grundhaltung

Die Grundlage der Pädagogik ist die Haltung: Zunächst ist zu klären, welcher pädagogischen Grundhaltung es bedarf, um ein Kind traumasensibel begleitet zu können. Was braucht ein traumatisiertes Kind mit eigens entwickelten Überlebensstrategien, um sich verstanden zu fühlen?

Das Aneignen einer traumapädagogischen Haltung ist nach Weiß keine leichte Aufgabe: Es erfordert zu dem theoretischen Wissen über Traumata und dessen Folgen auch eine Selbstreflexion des Menschenbildes (Weiß, 2013a, S. 92). Eine traumapädagogische Haltung verändert die Denkweisen von pädagogischen Fachkräften, wobei immer eine Balance gefunden werden muss zwischen dem, was machbar ist und dem, was nötig ist (Rosenbrock, 2017, S. 66). Wichtig ist es allgemein einem Kind auf Augenhöhe zu begegnen. Fachkräfte können sich Wissen über Hintergründe von Verhaltensweisen aneignen, aber es braucht dennoch eine neugierige Art, in der ein Kind als Experte seiner selbst anerkannt wird (Weiß, 2018a, S. 84). Die Verhaltensweisen, die ein traumatisiertes Kind zeigt, haben also einen guten Grund und sind normale Reaktionen auf eine Belastung. Die Aufgabe der Fachkräfte ist es, einem Kind mit Respekt und Verständnis zu begegnen und es zu einem positiven und selbstständigen Leben zu begleiten (Weiß, 2013a, S. 92).

Ziel des Abschnitts ist es, die wesentlichen Punkte einer traumasensiblen Haltung aufgezeigt. Diese entsprechen den Standards der BAG-TP und stellen grundlegende Aspekte einer hilfreichen Haltung gegenüber einem traumatisierten Kind dar. Weitere Autoren ergänzen die Notwendigkeit eines geduldigen Umgangs mit einem belasteten Kind. Fachkräfte sollten sich bewusst Zeit für ein Kind nehmen und auch kleinere Schritte der Entwicklung anerkennen. Jedes Kind hat sein eigenes Entwicklungstempo und benötigt während der Traumaverarbeitung – zusätzlich zu den wesentlichen Punkten einer traumasensiblen Haltung – Geduld und Liebe von Fachkräften (Brauner, 2018, S. 30f.; Hendrich, 2018, S. 17).

Annahme des guten Grundes

Im Mittelpunkt einer traumasensiblen Einstellung von pädagogischen Fachkräften steht die Annahme des guten Grundes: „Alles was ein Mensch zeigt, macht einen Sinn in seiner Geschichte!“ (BAG-TP, 2011, S. 5). Wenn ein Trauma als Wunde definiert wird (vgl. Kapitel 2.1), so scheinen Symptome selbstverständlich. Für den Heilungsprozess der Wunde sind Zuversicht und Geduld notwendig (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 72). Das von Außenstehenden häufig als störend wahrgenommene Verhalten eines traumatisierten Kindes ist mit Blick auf seine Lebenserfahrungen eine verständliche Reaktion. Ein Kind hat unter einer hohen Belastung und unnormalen Lebenssituation Überlebensstrategien entwickelt. In Anbetracht der Entwicklungsgeschichte sind die angeeigneten

Strategien und Verhaltensweisen eines Kindes trauma-logisches (T. Lang & Lang, 2013, S. 107ff.). Es folgt einer inneren Logik, die nicht immer auf Anrieb von außen begriffen werden kann. Jedoch ist das Verstehen und Wertschätzen der inneren Logik eines Kindes notwendig, um seine Belastungen zu mindern (Weiß, 2018a, S. 85). Wenn die Verhaltensweisen eines traumatisierten Kindes von pädagogischen Fachkräften als logisch verstanden werden, können sie ihm mit Anerkennung und Wertschätzung anstatt Ablehnung und Widerstand gegenüberreten. Dabei sollte ein Kind als Experte seiner selbst gesehen werden (T. Lang & Lang, 2013, S. 107ff.). Durch Würdigung und Verständnis der überlebensnotwendigen Verhaltensweisen kann ein Kind in einem gemeinsamen Prozess die eigenen Verhaltensweisen reflektieren und Alternativen entwickeln (BAG-TP, 2011, S. 5). Fachkräfte können das Verhalten eines Kindes spiegeln und hierzu Fragen stellen wie z.B. „Du tust das, weil?“ (Weiß, 2013a, S. 123). Die Annahme, dass es einen guten Grund gibt, unterstützt Pädagogen*innen in ihrer Haltung sowie dem Verstehen eines Kindes.

Wertschätzung

Die Wertschätzung ist ein anerkannter Wert der Pädagogik und eine Grundlage in der traumapädagogischen Arbeit. Sie beinhaltet die Annahme, dass jeder Mensch positive Absichten mit seinem Verhalten verfolgt. Ein traumatisiertes Kind hat häufig seine eigene Wertschätzung verloren, da es sich durch traumatische Lebensumstände wie z.B. Vernachlässigung wertlos und minderwertig fühlt (Baierl, 2016a, S. 47f.). Der Selbstwert eines Kindes hängt von sozialen Kontakten und der Rückmeldung dieser ab. Mit Hilfe einer wertschätzenden und ermutigenden inneren Haltung pädagogischer Fachkräfte können Erfahrungen von Ohnmacht, Unwirksamkeit sowie das Erleben von Selbstwertverlust korrigiert werden. Dies stellt einen bedeutenden ersten Schritt zur Wiedererlangung der Selbstakzeptanz dar. Hierzu muss ein traumatisiertes Kind seine eigenen Fähigkeiten und Stärken entdecken sowie schätzen lernen. Außerdem sollte sich ein Kind durch Respekt und Freundlichkeit in seiner Umgebung ehrlich angenommen und verstanden fühlen können. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass die Fachkräfte sich selbst annehmen und wertschätzen, um diese innere Haltung vorzuleben (Weiß & Schirmer, 2013, S. 112ff.). Es geht um die Wertschätzung allgemein – zu einem selbst und zueinander.

Partizipation

„Die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen zählt zu den wichtigen Einflussfaktoren, die zu seelischer Gesundheit führen“ (BAG-TP, 2011, S. 6) – Die Partizipation ist ein weiteres Element der traumasensiblen Grundhaltung von pädagogischen Fachkräften. Es sollten pädagogische Prozesse so gestaltet werden, dass ein Kind die Möglichkeit zur Mitsprache und Mitbestimmung hat, wodurch es Selbstbestimmung und -wirksamkeit entwickelt (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 116). Als Orientierung dienen die Stufen der Partizipation, die von „Nicht-

Informieren“ bis zur „Selbstbestimmung“ reichen und in Abbildung 2 dargestellt sind. Dabei stellt das Informieren eines Kindes die Mindestanforderung dar. In den weiteren Stufen, in denen es um die Sichtweise eines Kindes sowie das Treffen von eigenen Entscheidungen geht, soll ein Kind angemessen unterstützt werden (Kühn, 2013b, S. 140ff.).

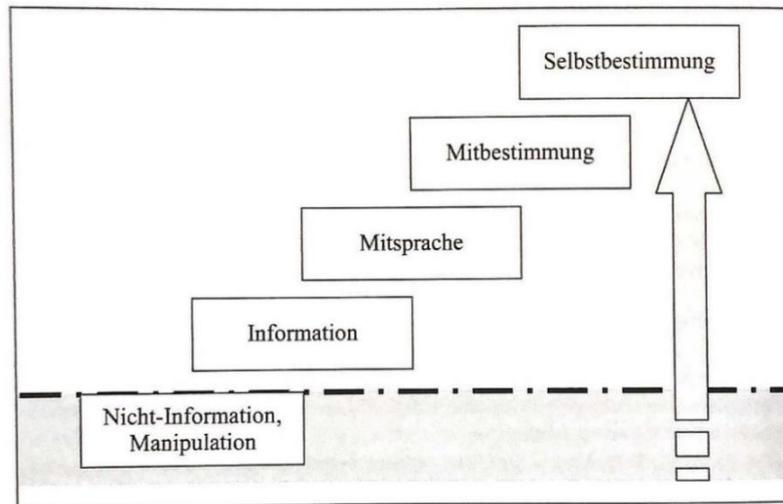


Abbildung 2: Stufen der Partizipation (Kühn, 2013b, S. 140)

Ein traumatisiertes Kind hat häufig in seiner Familie Erfahrungen der Fremdbestimmung gemacht. Seine Meinungen, Gefühle und Rechte wurden kaum respektiert. Daher ist es besonders wichtig, ein Kind über seine Rechte aufzuklären (Weiß, 2013a, S. 135). Partizipation eines Kindes ist keine neue Idee, sondern ein Recht, welches in den UN-Kinderrechtskonventionen sowie dem SGB VIII verankert ist (Sauerer, 2018, S. 89ff.). In der pädagogischen Praxis sollte ein Kind altersangemessen an Kommunikations- und Entscheidungsprozesse beteiligt werden und Mitgestaltungsmöglichkeiten für sein Leben erhalten. So sollten beispielsweise Regeln und die Folgen von Verstößen nicht nur verständlich vermittelt werden, sondern es sollte ein Mitspracherecht beim Aufstellen dieser geben. Dabei sind Geduld und Empathie seitens der Fachkräfte wichtig, denn Partizipation sollte nicht zur Überforderung führen. Hier ist der Dialog mit einem Kind notwendig, um zu entscheiden, wie es zunehmend in Prozesse einbezogen werden kann. Es gibt viele Möglichkeiten der Umsetzung von Partizipation. Ein Beispiel ist das regelmäßige Durchführen einer Kinderkonferenz, in der Wünsche und Meinungen eines jeden Kindes abgefragt werden. Aufgabe der Pädagogen*innen ist es, auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes zu achten und Beteiligungsmöglichkeiten zu entwickeln. Merkt ein Kind, dass seine Selbstbeteiligung ernst genommen wird, so erlebt es sich als kompetent und kann Selbstvertrauen entwickeln. Zu den Rechten der Mitbestimmung zählen ebenso Pflichten, wie das Einhalten von gemeinsamen Regeln (Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 115ff.).

Transparenz

Ein Kind mit traumatischen Erfahrungen wurde Situationen ausgesetzt, die für ihn unberechenbar waren. Es hat Macht als missbräuchlich erlebt. Beziehungen und alltägliche Abläufe in der

Herkunftsfamilie hatten oft wenig bis gar keine Stabilität und Struktur. Ein Kind musste lernen mit Willkür und Unberechenbarkeit zu leben (Wahle & Lang, 2013, S.118). Als Korrektiv dieser Erfahrungen bedarf es Transparenz der Fachkräfte in Entscheidungen und Alltagshandlungen. Ein Kind sollte Handlungsweisen nachvollziehen können, um Sicherheit zu erlangen (Weiß, 2013a, S. 134). Die Pädagogen*innen sollten Tagesabläufe und Alltagshandlungen mit einem Kind besprechen und gleichbleibend durchführen. Wiederkehrende Abläufe und Rituale von einzelnen Tagen, Wochen, Festen und in der Jahresgestaltung schaffen Vorhersehbarkeit und gewährleisten das Befriedigen des Sicherheitsbedürfnisses (Baierl, 2017, S. 76). Ein Kind braucht Klarheit darüber, was in der Vergangenheit geschehen ist, was aktuell passiert und was es in naher Zukunft erwarten kann. Hierzu müssen Informationen durch offene Kommunikation transparent weitergetragen werden. Ein Kind sollte alles fragen dürfen und sich darauf verlassen können, dass es notwendige Informationen erhält. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der verantwortungsvolle Umgang mit Hierarchie- und Machtstrukturen, die sowohl für Fachkräfte als auch für ein Kind transparent sein sollten (B. Lang et al., 2013, S. 119ff.). Damit ein Kind seine eigenen Verhaltensweisen verstehen kann, bedarf es auch hier angepasster Erklärungsansätze und Deutungen der Fachkräfte (BAG-TP, 2011, S. 6f.).

Spaß und Freude

Der letzte Aspekt der pädagogischen Grundhaltung im Umgang mit einem traumatisierten Kind ist der Fokus auf Freude und Spaß. Ein traumatisiertes Kind trägt meist negative Gefühle wie Angst, Trauer und Schuld in sich. Es fühlt sich in diesen Emotionen gefangen, verkrampft sich und kann oft seine Gefühle nicht regulieren. Dies hat negative Auswirkungen auf sein Handeln, seine Leistungsfähigkeit und seine Selbstwirksamkeitshaltung. Daher ist es im pädagogischen Alltag von großer Bedeutung, dass es korrigierende Erfahrungen in seinem emotionalen Erleben machen kann (B.Lang, 2013a, S. 121f.). Ein Kind benötigt Bindungspersonen bzw. ein Setting, in dem es Freude am Leben entwickeln, positive Erlebnisse sammeln, sich lebendig fühlen und lachen kann (Baierl, 2017, S. 83). Das Erleben von Spaß und Freude führt meist zu mehr Selbstvertrauen und Selbstliebe. Es kann eine optimistische und zufriedene Einstellung zu sich selbst und gegenüber anderen entwickeln. Ein Kind sollte im Alltag die Möglichkeit haben, Erfolgserlebnisse zu erfahren und dadurch Lob und Anerkennung zu erhalten. Humor und Fröhlichkeit können jedoch nicht künstlich hergestellt werden. Dies setzt die eigenen Fähigkeiten zum Empfinden von positiven Emotionen der Fachkräfte voraus. Es geht um eine positive Grundeinstellung der Pädagogen*innen, die Lebensfreude vermitteln und vorleben. Traumatische Erlebnisse eines Kindes werden dadurch zwar nicht vergessen, können jedoch leichter akzeptiert werden und es kann mit einer positiveren Haltung durchs Leben gehen (Lohmann, 2016, S. 134ff.).

3.3 Elemente der Traumapädagogik

Zusätzlich zur traumasensiblen Grundhaltung gibt es weitere wichtige Elemente der Traumapädagogik. Traumapädagogische Konzepte sollen dazu beitragen einem traumatisierten Kind die bestmögliche Förderung zu ermöglichen. Im Folgenden wird auf die zentralen, handlungsleitenden Konzepte der Traumapädagogik eingegangen: die Pädagogik des sicheren Ortes, die Pädagogik der Selbstbemächtigung und die Bindungspädagogik.

Pädagogik des sicheren Ortes

Das Aufbauen von Sicherheit ist eine wichtige Voraussetzung der traumapädagogischen Arbeit. Laut Baierl kann sich ein traumatisiertes Kind dann sicher fühlen, wenn ihm ein äußerer sicherer Ort geboten wird, es von Menschen geschützt wird, sich selbst sicher fühlt sowie einen inneren sicheren Ort aufgebaut hat (Baierl, 2016b, S. 56). Ein äußerer sicherer Ort bedeutet, dass ein Kind vor weiteren traumatischen Erlebnissen wie Gewalt oder Verfolgung geschützt ist. Fachkräfte in pädagogischen Einrichtungen haben hierzu einen Schutzauftrag (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 81ff.). Dazu zählen gepflegte, geordnete sowie intakte Räumlichkeiten, welche das Gefühl von Sicherheit vermitteln (Baierl, 2016b, S. 56ff.). Da ein Kind in einer traumatischen Situation Willkür und Handlungsunfähigkeit erlebt hat, ist es außerdem von Bedeutung, diesem durch Regeln und Strukturen wieder Stabilität und einen inneren Halt zu gewähren. Es benötigt klar definierte Grenzen für korrigierende Erfahrungen sowie einschätzbare und zuverlässige Bindungsangebote. Sowohl für ein Kind als auch für Fachkräfte sind klare haltgebende Strukturen wichtig, um Unsicherheiten zu vermeiden. Sicherheit kann durch Regeln in Bereichen der institutionellen Abläufe sowie der Bedürfnisse von Fachkräften und der eines Kindes hergestellt werden (Koten, 2018, S. 91ff.). Es bedarf Berechenbarkeit einzelner Abläufe und Situationen. Es sollte ein Ort geschaffen werden, welcher Sicherheit sowie Geborgenheit ausstrahlt und Gefahren abwendet (Baierl, 2016b, S. 56f.).

Nicht nur ein äußerer sicherer Ort soll dem Kind vermittelt werden, sondern auch ein personaler sicherer Ort. Auch wenn objektive sichere Bedingungen für ein Kind geschaffen wurden, ist noch nicht gewährleistet, ob es dadurch eine gefühlte Sicherheit besitzt. Hierzu müssen Fachkräfte mit einem Kind in den Austausch gehen, um aktuelle Bedürfnisse abzuklären (Baierl, 2017, S. 78). Der personale sichere Ort soll für ein Kind wie ein „sicherer Hafen“ sein, in dem es sich geborgen fühlt. Ein Kind erlebt sich nach einem Trauma oft als Opfer, eingeschränkt und hilflos. Das Vertrauen in sich selbst ist verloren gegangen. Ein Kind muss spüren, dass es sein Leben selbst steuern und kontrollieren sowie Herausforderungen eigenständig lösen kann. Das Selbst muss als sicherer Ort gefühlt werden, wodurch das Selbstwirksamkeitsgefühl gestärkt wird. Pädagogische Fachkräfte sollten hierzu ressourcenorientiert und stärkenfokussiert arbeiten (Baierl, 2016b, S. 60ff.).

Kühn (2013a, S. 32ff.) fasst die Pädagogik des sicheren Ortes in einer Abbildung als Dreieck zusammen (siehe Abb. 3), in der die einzelnen Elemente und deren Zusammenspiel deutlich werden:

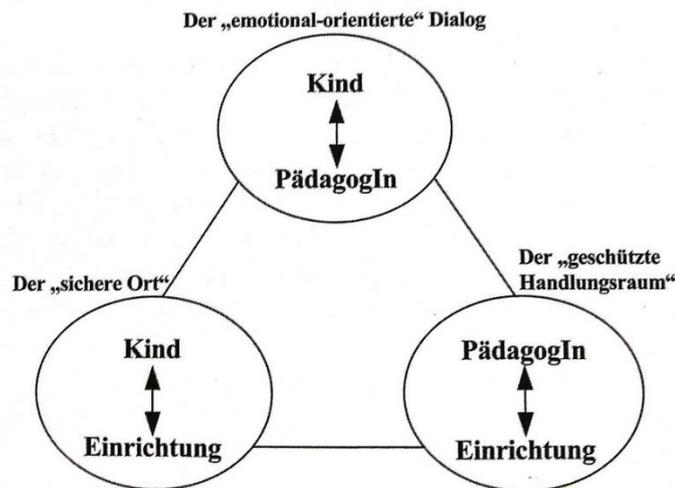


Abbildung 3: Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn, 2013a, S. 32)

Die Einrichtung, in der sich ein Kind befindet, muss zum einen für dieses ein „sicherer Ort“ sein. Zum anderen muss die Einrichtung für Fachkräfte einen „geschützten Handlungsraum“ für die pädagogische Arbeit bieten. Die Fachkräfte wiederum müssen mit einem Kind in einen „emotional-orientierten Dialog“ gehen. Ein Kind benötigt eine behutsame und verständnisvolle Art, damit es neues Vertrauen aufbauen kann.

Das Herstellen eines sicheren Ortes ist ein sich entwickelnder Prozess. Es gibt keinen Ort, der je ganz sicher sein kann, besonders nicht das gesamte soziale Umfeld – daher spricht Weiß von einem „soweit als möglich sicheren Ort“ (Weiß, 2018b, S. 119f.). Wichtig ist eine Haltung, in der ein sicherer Ort angestrebt wird. Dabei spielen pädagogische Fachkräfte eine bedeutende Rolle – Sie sind nicht nur die Umsetzenden der Traumapädagogik, sondern integriert in das Konzept und dadurch ein wesentlicher Bestandteil dessen (B. Lang, 2013b, S. 222).

Pädagogik der Selbstbemächtigung

Ein Kind, welches traumatische Erfahrungen erlebt hat, hat sich nicht als Subjekt seines eigenen Lebens erfahren. Innerhalb der traumatischen Erlebnisse war es ein Objekt, welches für die Bedürfnisse Anderer in Anspruch genommen wurde. Darum benötigt solch ein Kind eine Pädagogik der Selbstbemächtigung, durch die es ein stabiles Selbstkonzept entwickelt und Selbstbestimmung über sein Leben erlernt (Vogel & Weiß, 2018, S. 75). Die Unterstützung der Selbstbemächtigung beinhaltet das Fördern des Selbstverstehens, der Selbstakzeptanz, der Selbstwahrnehmung, der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und der Körperwahrnehmung.

Ein erster Schritt zur Selbstbemächtigung ist es, einem Kind seine eigenen Verhaltensweisen verständlich zu machen. Es verspürt oft Schuld oder Scham, besonders wenn sein Verhalten von anderen als störend wahrgenommen wird. Daher sollten pädagogische Fachkräfte ihr Wissen über

körperliche und psychische Folgen eines Traumas sowie die Bedeutung von Übertragung und Dissoziation einem Kind in einer altersangemessenen Art und Weise darbieten. Ein Kind sollte verstehen, dass sein Verhalten einen guten Grund hat und eine normale Reaktion auf ein Trauma ist. Auch hier bietet die Frage „Du tust das, weil?“ eine Unterstützung, wodurch die Sinnhaftigkeit eines Verhaltens verstanden und reflektiert werden kann. Das Bewusstsein über den Sinn des eigenen Verhaltens kann einem Kind eine neue Sichtweise auf sich selbst geben. Dadurch kann es Handlungsalternativen entwickeln (Weiß, 2013a, S. 121ff.). Zur Gewinnung von Selbstakzeptanz muss sich ein Kind sich selbst wertschätzen und seine entwickelten Überlebensstrategien als Lebensleistung anerkennen (Weiß, 2014, S. 123f.).

Des Weiteren muss ein Kind lernen, sich selbst und seine Empfindungen zu spüren und wahrzunehmen. Es soll zur Sensibilisierung der Selbstwahrnehmung seine Gefühle benennen und beschreiben. Hieraus können Empfindungen identifiziert werden, die das Anbahnen einer Stresssituation anzeigen und im Zusammenhang mit seinen Symptomen stehen (Weiß, 2013b, S. 174f.). Wenn einem Kind bewusst wird, welche Stimuli und Trigger ihn zur Übererregung oder Erstarrung führen bzw. wann sein Stresspegel steigt, kann überlegt werden, welche Selbstregulationsmechanismen es entwickeln kann (Weiß, 2016a, S. 296f.). Ein Kind soll den Umgang mit seinen eigenen Gefühlen und Empfindungen lernen, um diese selbst regulieren zu können. Hierzu kann in der pädagogischen Arbeit die Gesundheitsförderung wie z.B. Entspannungsübungen genutzt werden.

Der letzte zentrale Aspekt zur Selbstbemächtigung ist das Entstehen von Selbstwirksamkeit. Ein Kind soll das Gefühl entwickeln, dass es Einfluss auf seine Umwelt hat und diese mitgestalten kann. Hierzu muss es seine Stärken entdecken und sich als kompetent erleben (Weiß, 2013a, S. 130ff.). Da der Körper mit dem Geist und somit mit der Identitätsbildung eng verbunden ist, ist es in diesem Zusammenhang auch notwendig, die Körperwahrnehmung und Körperfürsorge eines Kindes zu fördern. Nicht selten fühlt sich ein traumatisiertes Kind von seinem Körper innerlich abgespalten und hat veränderte Körperfunktionsweisen. Ein Kind soll seinen eigenen Körper neu kennenlernen, erleben und ein körperliches Wohlbefinden entwickeln. Dies kann durch körperliche Aktivitäten wie Bewegung beeinflusst werden (Weiß, 2014, S. 131ff.). Ein positives Selbstbild ist die Voraussetzung, um traumatische Erlebnisse zu verarbeiten und auf eine positive Lebensgestaltung zu blicken (Weiß, 2013a, S. 120). Die Selbstbemächtigung ist insgesamt ein zentraler Bestandteil, ohne die eine Heilung des Traumas nicht möglich ist (Weiß, 2013c, S. 145).

Bindungspädagogik

Das dritte Element der Traumapädagogik ist die Bindungspädagogik. Diese basiert auf der Bindungstheorie nach Bowlby (1958)⁵. Sie ist eine allgemeine Theorie – für die pädagogische Arbeit mit einem belasteten Kind jedoch von zentraler Bedeutung (König, 2018, S. 62). Nach der Theorie von Bowlby wird unter Bindung das emotionale Band zwischen einem Kind und seiner Bindungsperson verstanden. Diese bietet einem Kind durch liebevolle Zuwendung und Versorgung, die nötige Unterstützung, Schutz sowie Sicherheit. Dabei ist die Beziehungserfahrung im ersten Lebensjahr besonders bedeutend. Hieraus entwickelt sich ein bestimmtes Bindungsmuster für die Zukunft, das Beziehungen zu Freunden, Partnern usw. beeinflusst. Diese Muster lassen sich in vier Bindungstypen einteilen⁶. Ein traumatisiertes Kind ist meist dem desorganisierten Bindungstyp zuzuordnen, da es der Bezugsperson gegenüber auffälliges Verhalten zeigt (Erstarren, extreme Angst, Dissoziation). Wenn das Band zwischen einem Kind und der Bezugsperson extremer Belastung ausgesetzt ist (wie z.B. durch Vernachlässigung oder einer Trennung), so macht ein Kind in der Beziehung frühe Stresserfahrungen. Bowlby stellte fest, dass traumatische Erfahrungen in der Kindheit zu einer Störung in der Bindungsentwicklung führen können (Bowlby, zitiert nach Krüger, 2018, S. 43ff.). Dieser Zusammenhang zwischen traumatischen Erfahrungen und einer Bindungsstörung lässt sich heute anhand vieler Längsschnittstudien bestätigen (Brisch & Hellbrügge, 2015, S. 7).

Daher findet die Bindungspädagogik auch Erwähnung in den Standards der BAG-TP. Dort wird festgehalten, dass Pädagogen*innen die vergangenen Bindungserfahrungen eines Kindes erfassen und daraufhin eine Sensibilität zum Beziehungsaufbau entwickeln sollten. Zudem sollten Fachkräfte Angebote schaffen und ein Verhalten aufweisen, die das Bindungsverhalten eines Kindes fördern und stabilisieren (BAG-TP, 2011, S. 12f.). Die bisherige Bezugsperson eines traumatisierten Kindes hat das Bedürfnis nach Bindung nicht ausreichend, sondern im Gegenteil destruktiv beantwortet. Wenn diese negativen Bindungserfahrungen langandauernd sind, entwickelt ein Kind ein negatives inneres Bindungsmodell mit bestimmten Erwartungen. Ein Kind überträgt diese Bindungserfahrungen auf neue Interaktionspartner wie pädagogische Fachkräfte und geht davon aus, dass diese es ebenfalls verlassen oder schlecht behandeln (T. Lang, 2013, S. 188ff.). Dabei ist es wichtig, dass Fachkräfte auf diese traumatische Übertragung eines Kindes nicht mit einer Gegenübertragung reagieren – auch wenn dies schwierig ist. Fachkräfte können sich aufgrund des Verhaltens eines Kindes ohnmächtig fühlen und fallen unbeabsichtigt in negative Beziehungsmuster. Dies würde jedoch ein Kind in seinen Erwartungen bestätigen (Dabbert, 2017, S. 149f.). „Wünschenswert wäre, dass das primäre Ziel

⁵ Bowlby hat sich in der Nachkriegszeit unter anderem mit der Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern und die Auswirkungen der Trennung von Bezugspersonen befasst. In der Arbeit von 1958 „The nature of the child's tie to his mother“ begründete Bowlby, dass ein Kind von Geburt an genetisch veranlagte Bindungsverhaltensweisen zeigt, durch die es Nähe zur Bindungsperson sucht (Mimler, 2015, S.70ff.)

⁶ Die vier typischen Bindungstypen wurden erstmals von Bowlby & Ainsworth et al. unterschieden. Welcher Bindungstyp zutrifft, lässt sich anhand des „Fremde-Situation-Tests“ von Ainsworth herausfinden. Im Anhang befindet sich eine Erläuterung (vgl. 2 im Anhang).

professionaler Arbeit die Entwicklung und Stabilisierung einer sicheren Bindung ist, da sie (...) einer der bekanntesten Schutzfaktoren psychischer Widerstandsfähigkeit und Stärke ist.“ (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 88). Daher besteht die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften, den Verlust der Sicherheit mithilfe positiver Beziehungen wiederherzustellen. Dies stellt die Grundlage für die Entwicklung eines stabilen Bindungsmodells sowie einer stärkenden Persönlichkeitsentwicklung dar. Trotz der vergangenen negativen Bindungserfahrungen kann ein Kind durch kontinuierliche positive Beziehungen korrigierende Bindungserfahrungen machen. Gute Beziehungen zeichnen sich durch Respekt und Zuverlässigkeit aus. Es müssen exklusive Beziehungen entstehen. Hierzu sind einzelne Momente bedeutend, in denen ehrliches Interesse an einem Kind bekundet wird (Weiß, 2013a, S. 112ff.). Die Fachkräfte sollten in der traumapädagogischen Arbeit eine Bindungsbalance zwischen der professionellen Distanz und der persönlichen Nähe finden. Ein Kind sollte ein Netzwerk an haltgebenden Beziehungsangeboten erhalten. Durch diese Beziehungsvielfalt bekommt es die Möglichkeit, verschiedene heilsame Bindungen einzugehen und das für sich passende Beziehungsangebot zu wählen, indem es sich versorgt und respektiert fühlt. Eine weitere wichtige pädagogische Aufgabe ist die Gruppenarbeit. Ein Kind soll die Erfahrung machen, dass es Teil einer Gruppe und nicht allein ist. Eine Gruppe bietet die Chance, soziale Beziehungen mit Gleichaltrigen aufzubauen, ein solidarisches Handeln zu entwickeln und Gefühle von Isolation zu vermindern. Dazu bedarf es Begleitung eines Kindes, damit es sein eigenes Beziehungs- und Bindungsverhalten reflektieren kann. Positive und korrigierende Bindungserfahrungen sind die Grundlage für die Bearbeitung traumatischer Erfahrungen (Weiß, 2016c, S. 14ff.).

3.4 Zusammenfassung

Die aufgeführte traumasensible Haltung und die Elemente der Traumapädagogik sind grundlegend im Umgang mit einem traumatisierten Kind. Viele Fachkräfte sind oftmals überfordert und fühlen sich belastet mit den Verhaltensweisen eines traumatisierten Kindes. Die Traumapädagogik bietet Fachkräften eine Handlungssicherheit sowie methodische Anregungen für die pädagogische Praxis. Besonders eine Haltung mit der Annahme des Guten Grundes erleichtert die pädagogische Arbeit und führt dazu, dass Verhaltensweisen eines Kindes mit Blick auf seine Lebensgeschichte und seinen Erfahrungen verständlich sind. Anhand eines traumasensiblen Umgangs fühlt sich ein Kind von pädagogischen Fachkräften verstanden, angenommen und wertgeschätzt. Es kann dadurch lernen, sich selbst und seine Verhaltensweisen zu verstehen und auf ein selbstbestimmtes Leben zu blicken. Fachkräfte sind unterstützende Wegbegleiter für ein traumatisiertes Kind, mit dessen Hilfe es seine traumatischen Erfahrungen im Alltag bearbeiten und bewältigen kann. Die Traumapädagogik ist eine noch junge Fachrichtung, die sich weiterentwickelt. Das dauerhafte Ziel besteht darin, dass die Konzepte der Traumapädagogik Normalität finden und in jeder Pädagogik etabliert werden. In dieser

Arbeit soll ein erster Schritt zur Prüfung einer möglichen Umsetzbarkeit der Traumapädagogik in der pädagogischen Praxis einer Kindertageseinrichtung umgesetzt werden.

4 Relevanz der Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen

4.1 Kindertageseinrichtungen als Einrichtungen für alle

In einer Kindertageseinrichtung wird ein Kind für einige Stunden am Tag oder ganztägig in einer Gruppe betreut. Die Einrichtung hat nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz den Auftrag zur Erziehung, Bildung und Betreuung. Diese soll an die Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien angepasst werden und die kindliche Entwicklung allgemein unterstützen und begleiten (§22 Abs.3 SGB VIII). Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) beinhaltet drei Bausteine. Unter Bildung wird die Anregung der Umwelt verstanden, durch die ein Kind seinem Bedürfnis nach Aneignung von Wissen und einem Weltverständnis nachgehen kann. Diese wird durch eine frühkindliche Betreuung unterstützt, indem ein Kind in die Gesellschaft eingebunden wird und seine Bedürfnisse versorgt werden. Hierzu bedarf es einer Erziehung, die durch bewusste Interaktion mit einem Kind, erwünschte Verhaltensweisen fördert, Bildung als Ziel verfolgt und sich auf Betreuung stützt (Stamm, 2010, S. 13). In dem Länderbericht der OECD zur Politik der FBBE in Deutschland wurde dieser ganzheitliche Ansatz mit den drei Bausteinen als Stärke des deutschen Systems gesehen (OECD, 2004). Bei der praktischen Umsetzung der Bausteine, insbesondere der Umsetzung des Bildungsauftrags, befindet sich Deutschland jedoch noch im Rückstand – belegt durch die Ergebnisse der PISA Studie im Jahr 2000 (vgl. OECD, 2001). Demnach muss die FBBE als grundlegende Stufe des Bildungssystems anerkannt werden, in der die Bildung eines Kindes frühzeitig gefördert wird. Um den gegenwärtigen Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden, befindet sich Deutschland aktuell in einem Veränderungsprozess, indem die Kindertageseinrichtung quantitativ sowie qualitativ ausgebaut wird (Schuster-Lang, 2013, S. 147). So wurde 2004 ein „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK & KMK, 2004) beschlossen, in den Anforderungen an die Länderebene gestellt wurden. Demnach entwickelten die einzelnen Bundesländer Rahmenpläne bzw. Bildungspläne und einheitliche Standards, die als Vorgabe für den frühpädagogischen Bereich dienen.

Eine Kindertageseinrichtung stellt in der heutigen Gesellschaft für immer mehr Kinder einen zweiten Lebensort dar. Sie ist eine wichtige Sozialisationsinstanz sowie ein prägender Ort für die Entwicklung, in dem ein Kind prosoziales Verhalten im Umgang mit Gleichaltrigen erlernen kann (Picard, 2016, S. 165f.). Seit 2013 besteht ein Rechtsanspruch für ein Kind ab einem Jahr (nach bestimmten Voraussetzungen bereits schon vor einem Jahr) auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder einer Kindertagespflege (§24, Abs.1,2 SGB VIII). Immer mehr Eltern nehmen dieses Angebot wahr. Nicht nur der gesetzliche Anspruch, sondern auch viele andere Faktoren führen dazu, dass die

Nachfrage nach einem Platz sowie ein höherer Stundenumfang in einer Kindertageseinrichtung zunimmt. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels ist eine zunehmende Erwerbstätigkeit bei Frauen zu beobachten. Außerdem scheint sich der Ruf und das Verhältnis zur FBBE verändert zu haben, weshalb ein allgemeiner Trend zu einem frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung besteht. Des Weiteren ist die Nachfrage von Familien mit Migrationshintergrund gestiegen, was im Zusammenhang mit der Zahl von geflüchteten Menschen in Deutschland steht. Ein geflüchtetes Kind und seine Familie soll durch einen frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung eine bessere Integration in die Gesellschaft erhalten (Klug & Kratzmann, 2018, S. 10ff.). Im Alter von drei bis sechs Jahren besuchen 92,5 Prozent aller Kinder derselben Altersgruppe in Deutschland eine Kindertageseinrichtung⁷ (Statistisches Bundesamt, 2021a). Das zeigt, dass die Kindertageseinrichtung ein Angebot darstellt, an dem fast jedes Kind teilnimmt. Dass unter diesen Kindern einige traumatische Erlebnisse gemacht haben, scheint an dieser Stelle offensichtlich.

Traumatisierte Kinder in Kindertageseinrichtungen

In diesem Abschnitt werden einige Beispiele von möglichen traumatisierten Kindern in einer Kindertageseinrichtung aufgeführt: Beispielsweise besucht ein Kind eine Kindertageseinrichtung, das in einer stationären Kinder- und Jugendhilfe untergebracht ist. Solch ein Kind wurde aufgrund einer akuten Kindeswohlgefährdung aus seiner Herkunftsfamilie genommen. Es hat meist seine ersten Lebensjahre in einem schwierigen Lebensumfeld verbracht, wurde nicht hinreichend versorgt, missbraucht oder war Zeuge von häuslicher Gewalt. Je nach Schutz- und Risikofaktoren eines Kindes beeinflussen diese Erlebnisse seine Entwicklung und gehen häufig mit einem Trauma einher – circa 80 Prozent der Kinder aus dem stationären Bereich sind traumatisiert (Gahleitner, 2012b, S. 122). Für eine gute Unterstützung in der Traumabewältigung eines Kindes bedarf es einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen der stationären Einrichtung und der Kindertageseinrichtung eines Kindes. Es sollte eine gemeinsame Wissensbasis über die Lebensgeschichte und über ein bestehendes mögliches Trauma eines Kindes hergestellt werden, um hieraus Entwicklungsziele und Vereinbarungen zu treffen. Ein traumatisiertes Kind sollte in beiden Einrichtungen mit einer traumasensiblen Pädagogik begleitet werden. Diese interdisziplinäre Vernetzung steht vor der Herausforderung, dass beide Einrichtungen einem anderen Auftrag nachgehen und andere Interessen und Herangehensweisen verfolgen. Das gemeinsame Ziel besteht in einer Betreuung und Förderung eines Kindes. Beide Einrichtungen sollten für ein Kind ein sicherer Ort mit einem Netzwerk an unterstützenden und heilsamen Beziehungsangeboten darstellen. Die interdisziplinäre Vernetzung ist Teil der Standards der BAG-TP. Jedoch wird hier nur die Schule und nicht die Kindertageseinrichtung als beteiligtes

⁷ Es zählen Kinder in Kindertageseinrichtungen sowie Kinder in öffentlich geförderten Kindertagespflegen. Stand: September 2020 (Statistisches Bundesamt, 2021a)

Hilfesystem genannt. Doch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ist bereits für Kinder im Vorschulalter notwendig (vgl. BAG-TP, 2011, S. 18f.).

Des Weiteren werden Kinder in einer Kindertageseinrichtung betreut, die sich aktuell noch in kritischen Lebenslagen befinden. Immer häufiger wird der Besuch einer Kindertageseinrichtung für ein Kind aus schwierigen Verhältnissen von Seiten des Jugendamts oder durch das Gericht in Hilfeplänen verpflichtend. Da pädagogische Fachkräfte in Institutionen oft erste Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung erkennen, haben diese seit 2005 nach §8a SGB VIII einen gesetzlichen Schutzauftrag. Sie sind dazu verpflichtet, bei einem Verdacht einer Kindeswohlgefährdung eine „insoweit erfahrene Fachkraft“ zur Beratung hinzuzuziehen. Kann die Kindeswohlgefährdung nicht durch die Fachkräfte allein vermindert werden, sind sie dem Jugendamt mitteilungs pflichtig (Hentze, 2010, S. 50ff.). Laut Statistischem Bundesamt (2021b) wurde im Jahr 2019 bei 55.500 Kindern in Deutschland eine Kindeswohlgefährdung festgestellt – die Tendenz ist steigend. Die Gefährdung bestand meist aufgrund von Anzeichen einer Vernachlässigung. Manche Kinder litten unter psychischer oder körperlicher Misshandlung sowie sexueller Gewalt. Bei einigen Kindern bestanden mehrere Gefährdungsarten parallel. Die Zahl der festgestellten Kindeswohlgefährdungen erscheint hoch, dabei gibt es noch viele weitere Kinder, die sich in kritischen Lebenslagen befinden, bei denen jedoch noch keine Gefährdung festgestellt wurde. Pädagogische Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung sollten nicht nur ein auffälliges Verhalten bzw. eine Gefahr für das Wohl eines Kindes beobachten und erkennen, sondern auch einen traumasensiblen Umgang mit dem jeweiligen Kind finden.

Traumatische Erfahrungen lassen sich jedoch nicht auf Gewalterfahrungen und Vernachlässigung beschränken. So ist in Deutschland nach sozialstaatlicher Armutsgrenze und relativer Einkommensarmut⁸ mehr als jedes fünfte Kind von Armut betroffen. Armut zieht viele negative Folgen nach sich und bestimmt oft die Zukunft eines Kindes (Bertelsmann Stiftung, 2020, S. 2ff.). Ein niedriger sozioökonomischer Status beinhaltet das Haushaltseinkommen und stellt einen wesentlichen Risikofaktor für die Entstehung eines Traumas dar (vgl. Kapitel 2.2).

Zusätzlich nimmt in Deutschland seit der Flüchtlingskrise 2015 die Zahl der geflüchteten Menschen aus Kriegsgebieten zu. 2019 waren 1,8 Millionen Schutzsuchende⁹ im Ausländerzentralregister eingetragen (Statistisches Bundesamt, 2020). Darunter befanden sich viele Kinder. Ein geflüchtetes Kind hat meist Krieg, Terror, Gewalt und Verfolgung miterlebt. Es hat seine gewohnte Umgebung und vertraute Menschen verlassen müssen sowie eine herausfordernde Flucht hinter sich. Diese

⁸ Sozialstaatlich definierte Armutsgrenze = ein Kind, das in einem Haushalt lebt, in dem Leistungen zur Grundsicherung bezogen werden (SGB VII/Hartz IV); Relative Einkommensarmut = ein Kind, das in einem Haushalt lebt, dessen Einkommen weniger als 60% des mittleren Einkommens aller Haushalte in Deutschland beträgt (Bertelsmann Stiftung, 2020, S.2)

⁹ Schutzsuchende sind Ausländer*innen, die sich nach Angaben des Ausländerzentralregister unter Berufung auf völkerrechtliche, humanitäre oder politische Gründe in Deutschland aufhalten (Statistisches Bundesamt, 2020).

Erfahrungen und Belastungen können traumatisierend für ein Kind sein – ohne dabei zu stigmatisieren, dass jede geflüchtete Person auch unter einem Trauma leidet. Doch ein Kind mit Fluchterfahrungen sollte unabhängig davon, ob ein Trauma vorliegt oder nicht, innerhalb einer Einrichtung Sicherheit und Unterstützung erhalten (Maywald, 2018, S. 22ff.).

Des Weiteren kann es Kinder in einer Kindertageseinrichtung geben, bei denen eine enge Bezugsperson schwer erkrankt ist, einen Unfall hatte oder sogar verstorben ist. Diese Angst oder der Verlust einer wichtigen Person kann für ein Kind ebenfalls traumatisierend sein, besonders wenn dies plötzlich und unvorbereitet geschieht. Das Kind sollte in seiner Trauer und seinem Trauma von Fachkräften in einer Kindertageseinrichtung sensibel begleitet werden (Krüger, 2020, S. 67f.).

Es wird deutlich, dass viele Kinder in Deutschland von negativen Faktoren und Erfahrungen betroffen sind, die ein Trauma auslösen können. Daher erscheint es besonders wichtig, dass eine Kindertageseinrichtung eine bestmögliche, qualitativ hochwertige FBBE bietet. Um ein Kind in der Traumabewältigung zu unterstützen und dadurch seine Entwicklung zu fördern, ist eine traumasensible Pädagogik seitens der pädagogischen Fachkräfte notwendig.

4.2 Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

Ein Trauma eines Kindes wird häufig erst nach ersten Anforderungen in Bildungseinrichtungen bemerkt. Ein traumatisiertes Kind fällt meist durchs Stören der Abläufe in einer Kindertageseinrichtung auf (Krüger, 2020, S. 49). Aufgrund der entwickelten Überlebensstrategien zeigt es häufig ein aggressives, störendes oder ein zurückgezogenes, abweisendes Verhalten. Daraus resultieren Einschränkungen, frei zu handeln und am Gruppenalltag teilhaben zu können. Es belastet die anderen Kinder der Gruppe und wird von diesen oft als misslieblich wahrgenommen (Bialek & Kühn, 2015, S. 28f.). Pädagogische Fachkräfte sehen meist keinen Grund für dieses störende Verhalten und erkennen keinen Zusammenhang zu frühen traumatischen Erlebnissen (Krüger, 2020, S. 49). Ihnen fehlt das Wissen über Traumata, weshalb sie im Umgang mit einem belasteten Kind überfordert sind und Unverständnis für seine Verhaltensweisen zeigen. Sie werden in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf den Umgang mit einem traumatisierten Kind vorbereitet (Weiß, 2013a, S. 86).

Notwendigkeit eines traumasensiblen Umgangs in Kindertageseinrichtungen

Dadurch, dass „der Mangel (...) an Sensibilität und pädagogischen und therapeutischen Hilfen für die Folgen von Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ, 2009, S. 39) groß ist, gewinnt ein traumasensibler Umgang in pädagogischen Arbeitsfeldern zunehmend an Bedeutung. Hier liefert die Traumapädagogik hilfreiche Antworten. Aktuell wird im Umgang mit einem traumatisierten Kind in einer Kindertageseinrichtung intuitiv gehandelt. Viele pädagogische Handlungen und Haltungen sind zwar bereits traumasensibel, ohne diese explizit als Traumapädagogik zu benennen. Dennoch sollten traumapädagogische Konzepte als Anregung und Bereicherung für die Pädagogik in einer

Kindertageseinrichtung genutzt werden. Sie ermöglicht den Fachkräften mehr Sicherheit in ihrem pädagogischen Handeln (Picard, 2016, S. 174).

Für ein traumatisiertes Kind kann die Kindertageseinrichtung eine frühzeitige, alltägliche Begleitung, Hilfe und Unterstützung zur Traumabewältigung sein, damit es sich positiv entwickeln kann (Picard, 2016, S. 174). Ein traumatisiertes Kind ist auf soziale Ressourcen angewiesen und sollte die Kindertageseinrichtung als Chance wahrnehmen können, in der seine emotionale und soziale Entwicklung unterstützt wird. Durch Geborgenheit und positive Beziehungsangebote von Fachkräften soll es alternative, korrigierende Erfahrungen machen können, sodass es sich willkommen und wertgeschätzt fühlt (Gahleitner, 2010, S. 47f.). Ein Kind sollte die Kindertageseinrichtung als einen sicheren Ort erleben, in der es vor weiteren Traumatisierungen geschützt ist (Zito, 2016, S. 23f.). Außerdem sollte sie ein Ort sein, in der das Kind spielerisch „positive und persönlichkeitsstärkende Erfahrungen mit sich und anderen“ (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 14) machen kann. Durch Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung kann ein traumatisiertes Kind Stabilität und Sicherheit erfahren und Folgen sowie Symptome eines Traumas erfolgreich ablegen (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 9). Mithilfe pädagogischer Begleitung und Unterstützung kann ein Kind lernen, Teil des Gruppengeschehens zu werden (Bialek & Kühn, 2015, S. 28).

Traumapädagogik – ein Schritt zur Inklusion

Die Traumapädagogik ist darauf ausgerichtet, einem Kind mit überwältigenden Lebenserfahrungen, eine optimale Unterstützung zu bieten. Solch ein Kind versucht seine Erfahrungen zu bewältigen, erlebt dabei aber häufig Ablehnung und Unverständnis von seinem sozialen Umfeld. Aufgrund seiner Verhaltensweisen der entwickelten Überlebensstrategien wird es von anderen Kindern häufig ausgeschlossen. Mithilfe der Traumapädagogik bringen Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung einem traumatisierten Kind die nötige Sensibilität und Verständnis entgegen. Außerdem unterstützen sie es darin, wirksame Handlungsstrategien zu entwickeln, durch die es gesellschaftliche und soziale Teilhabe erlangen kann. Eine traumasensible Pädagogik soll ein traumatisiertes Kind dabei nicht exklusiv betrachten und ihm keine separate therapeutische Begleitung bieten. Vielmehr soll die Traumapädagogik Fachkräften Handlungsmöglichkeiten mit dem Gedanken der Inklusion schaffen, auf die Einzigartigkeit und die individuellen Bedürfnisse eines jeden Kindes einzugehen (Kühn & Bialek, 2020, S. 43ff.). Des Weiteren kommen die pädagogischen Handlungen und die Haltung einer Traumapädagogik nicht nur einem belasteten Kind zugute, sondern sind für jedes Kind innerhalb der Gruppe förderlich (Picard, 2016, S. 171). Insbesondere mit Blick auf die individuellen Lebensherausforderungen, die jedes Kind bewältigen muss, sollte eine traumasensible Pädagogik für alle Kinder als sinnvoll erachtet werden (Kühn & Bialek, 2020, S. 44).

Traumapädagogik als neuer elementarpädagogischer Ansatz?

Unter einem elementarpädagogischen Ansatz bzw. Konzept wird die Grundorientierung zur Ausrichtung der pädagogischen Arbeit und zur Sicherstellung der Qualität einer Kindertageseinrichtung verstanden (Höhle, 2015, S. 452). Solch eine Grundüberzeugung beeinflusst das professionelle pädagogische Handeln. Sie beinhaltet eine systematische Sammlung eines bestimmten Menschenbildes, bestimmter Werte, Normen, Vorstellungen über die Entwicklung eines Kindes sowie Anforderungen an pädagogische Fachkräfte – allgemein impliziert sie ein Bild davon, was eine gute Pädagogik in einer Kindertageseinrichtung ausmacht. Ein pädagogisches Konzept fokussiert sich auf bestimmte pädagogische Aspekte, was die Qualitätsentwicklung und -evaluation erleichtert. Bestehende elementarpädagogische Ansätze sind beispielsweise die Montessori-, Waldorf-, oder Reggio-Pädagogik sowie der Situationsansatz oder der Ansatz eines Waldkindergartens (Knauf, Düx, Schlüter & Gärtner, 2015, S. 13ff.).

Nun stellt sich die Frage, ob die traumasensible Pädagogik ein neuer Ansatz für die pädagogische Arbeit in einer Kindertageseinrichtung sein könnte. Die Traumapädagogik beinhaltet eine Grundhaltung sowie verschiedene Elemente, die die pädagogische Praxis und das Handeln der Fachkräfte beeinflusst. Sie ist darauf ausgerichtet, ein traumatisiertes Kind in der Bewältigung seiner Erfahrungen zu unterstützen und ihm eine bestmögliche Förderung zu bieten. Allerdings sollte ein traumatisiertes Kind nicht nur in einer auf Traumapädagogik spezialisierten Einrichtung eine optimale Unterstützung erhalten. Vielmehr sollte die traumasensible Pädagogik Teil der Regelpädagogik werden. Das Ziel besteht darin, traumapädagogische Elemente in den Alltag jeder pädagogischen Arbeit zu integrieren (Weiß, 2011, S. 263).

Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

Es ist unumgänglich, dass pädagogische Fachkräfte für eine traumasensible Pädagogik qualifiziert werden müssen. Sie sollten sich dazu unter anderem folgende Fragen stellen: Woran erkenne ich ein traumatisiertes Kind? Was ist dem Kind widerfahren? Welche Bedeutung hat dies für seine Entwicklung? Wie sieht das Kind die Welt und sein Umfeld? Was braucht das Kind? Was können die Pädagogen*innen der Kindertageseinrichtung tun, damit es dem Kind besser geht? (Reekers & Gloger-Wendland, 2016, S. 16; Schulz & Krause, 2010, S. 44). Fachkräfte benötigen grundlegendes Fachwissen über Traumata und deren möglichen Folgen sowie methodische Anregungen für die Praxis. Mit Hilfe der Traumapädagogik können Fachkräfte ihre Kompetenzen und praktischen Fähigkeiten steigern und dadurch Handlungssicherheit im Umgang mit einem traumatisierten Kind erlangen (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 8f.). Die Pädagogen*innen brauchen ein Bewusstsein darüber, dass es in jeder Einrichtung Kinder geben kann, die unter einem Trauma leiden. Sie sollten mit einer traumasensiblen Haltung die Kinder durch den Alltag begleiten (Zito, 2016, S. 23). Hierzu sollten Fachkräfte die traumapädagogische Grundhaltung der BAG-TP verinnerlichen und die Stärken jedes Kindes fokussieren. Um handlungsfähig zu sein, müssen sie offen für die Einzigartigkeit eines Kindes und seine

Lebensgeschichte sein (Picard, 2016, S. 171). Außerdem ist es Aufgabe der Pädagogen*innen, ihre Haltung und Handlungen in Bezug auf ihre Persönlichkeit, Biografie und Motive durch institutionelle und gesellschaftliche Gegebenheiten stetig zu reflektieren (Weiß, 2013a, S. 227ff.). Diese Grundlagen der traumapädagogischen Arbeit bieten für alle Kinder in der Kindertageseinrichtung eine positive Unterstützung. Ein traumatisiertes Kind ist von dieser Haltung und Hilfe abhängig, um auf ein positives Leben blicken zu können (Picard, 2016, S. 171).

4.3 Zusammenfassung

Eine Kindertageseinrichtung hat den Auftrag der FBBE. Sie bietet einem Kind eine zweite Heimat und ist ein prägender Ort für seine Entwicklung. Ein traumatisiertes Kind fällt in einer Einrichtung häufig durch negatives Verhalten auf. Es bedarf eines besonderen Augenmerkes auf die Unterstützung und die Bedürfnisse eines belasteten Kindes, um es an dem Alltag einer Kindertageseinrichtung teilhaben zu lassen. Daher hat die Traumapädagogik nicht nur ihre Relevanz in der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch im Bereich der Kindertageseinrichtung. Sie bietet zum einen den pädagogischen Fachkräften Handlungssicherheit im pädagogischen Umgang mit einem traumatisierten Kind. Zum anderen kann mit Hilfe der Traumapädagogik dem Kind selbst geholfen werden, traumatische Erlebnisse zu verarbeiten und positiv korrigierende Erfahrungen zu machen. Daher sollte die Traumapädagogik Teil der Regelpädagogik werden. Eine Kindertageseinrichtung stellt eine Schlüsselrolle für ein traumatisiertes Kind dar. Dafür ist die Qualität der Fachkräfte besonders essenziell. Sie sollte für den pädagogischen Umgang mit einem traumatisierten Kind mit Hilfe von Wissen und Selbstreflexion erweitert werden. Fachkräfte sollten sich dazu verpflichtet sehen, ihre Qualität zu einer traumasensiblen Haltung auszuweiten, um auch einem traumatisierten Kind in der Einrichtung eine bestmögliche Unterstützung in seiner Entwicklung bieten zu können.

5 Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die Erwartungen an eine Kindertageseinrichtung sowie das Aufgabenspektrum und die Verantwortung pädagogischer Fachkräfte sind aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen deutlich gestiegen. Die Förderung der Bildungsprozesse eines Kindes soll frühzeitig beginnen, die Betreuungszeiten werden länger und der Besuch einer Kindertageseinrichtung beginnt bereits im frühen Alter. Fachkräfte haben den Auftrag, das Wohlbefinden eines Kindes zu sichern und seine Entwicklung anzuregen. Dabei ist es ihre Aufgabe mit dem Leitgedanken der Inklusion, jedem Kind gerecht zu werden, eine bestmögliche Bildung und Entwicklung zu ermöglichen und dadurch eine Chancengleichheit herzustellen. Des Weiteren stehen Fachkräfte in einer Erziehungspartnerschaft zur Familie eines betreuten Kindes und sollen diese in ihrer Erziehungsaufgabe begleiten und unterstützen (Meyn & Walther, 2014, S. 11ff.). Durch diese vielseitigen Anforderungen an die FBBE wird die Qualität in einer Kindertageseinrichtung

zur Schlüsselrolle. Denn durch die zunehmenden Erwartungen verändern sich auch die Qualitätsansprüche (Lieb & Sczepanski, 2016, S. 11ff.). Die Weiterentwicklung der Qualität in einer Kindertageseinrichtung ist ein dauerhaftes und aktuelles Thema in pädagogischen und politischen Diskussionen. In Deutschland besteht ein Verbesserungsbedarf im Bereich der FBBE. Die Verbesserung der Qualität entwickelt sich jedoch nicht von selbst, sondern bedarf Evaluation, Weiterentwicklung und Sicherung (Altgeld & Stöbe-Blossey, 2009, S. 7). Eine Kindertageseinrichtung erhält den hohen Anspruch an eine „beste pädagogische Fachpraxis“ (Dittrich, 2015a, S. 49). Fachkräfte benötigen hohe Qualifikationen und professionelle Kompetenzen, um den heutigen Anforderungen gerecht zu werden. Daher sind in den letzten Jahren kindheitspädagogische Studiengänge entstanden in denen pädagogische Fachkräfte bestmöglich ausgebildet werden sollen (Lochner, Hellmann & Thole, 2020, S. 515).

Ein entwicklungsfördernder Umgang für alle Kinder in einer Kindertageseinrichtung schließt auch die Betreuung und Unterstützung eines traumatisierten Kindes ein. Wie bereits deutlich geworden ist (vgl. Kapitel 4), stellt der Umgang mit einem traumatisierten Kind aktuell noch eine große Herausforderung und zum Teil eine Überforderung bei Fachkräften dar. Es bedarf einer Kompetenzerweiterung von pädagogischen Fachkräften und einer allgemeinen Weiterentwicklung der Qualität in einer Kindertageseinrichtung hin zu einem traumasensiblen Umgang.

5.1 Dimensionen pädagogischer Qualität

Qualität ist ein schwer zu definierender Begriff. Er wird im Alltagssprachlichen Kontext viel verwendet, ist inhaltlich jedoch vielschichtig (Esch, Klaudy, Micheel & Stöbe-Blossey, 2006, S. 17). Im frühpädagogischen Bereich gibt es ein weites Spektrum an Qualitätsdefinitionen. So verstehen Eltern eine gute pädagogische Qualität anders als pädagogische Fachkräfte oder der Träger einer Einrichtung. Jeder trägt eine andere Sichtweise, weshalb der Qualitätsbegriff nicht allgemein definierbar ist (Stamm, 2010, S. 150).

Bereits 1998 wurde erkannt, dass die Qualität in einer Kindertageseinrichtung mehrere Dimensionen und innerhalb dieser, mehrere Subbereiche umfasst. Für eine Untersuchung der Qualität in Kindertageseinrichtungen wurde zwischen den Dimensionen Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität unterschieden (Tietze, 1998, S. 19ff.). Viernickel (2006, zitiert nach Strehmel & Ulber, 2014, S. 10) arbeitete daraufhin erstmals heraus, dass die Organisation und das Management einer Kindertageseinrichtung bedeutend sind. Diese wurden im 12. Kinder- und Jugendgericht vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) anhand eines Modells in einen Wirkungszusammenhang gestellt (BMFSFJ, 2006, S. 415). Die Abbildung 4 ist eine überarbeitete Version des Modells vom BMFSJ, welche die verschiedenen Qualitätsdimensionen beinhaltet.

Zusätzlich zu der Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung, wird auch die Qualität in der Familie aufgegriffen, wodurch die Wechselwirkung der beiden Prozessqualitäten verdeutlicht wird.

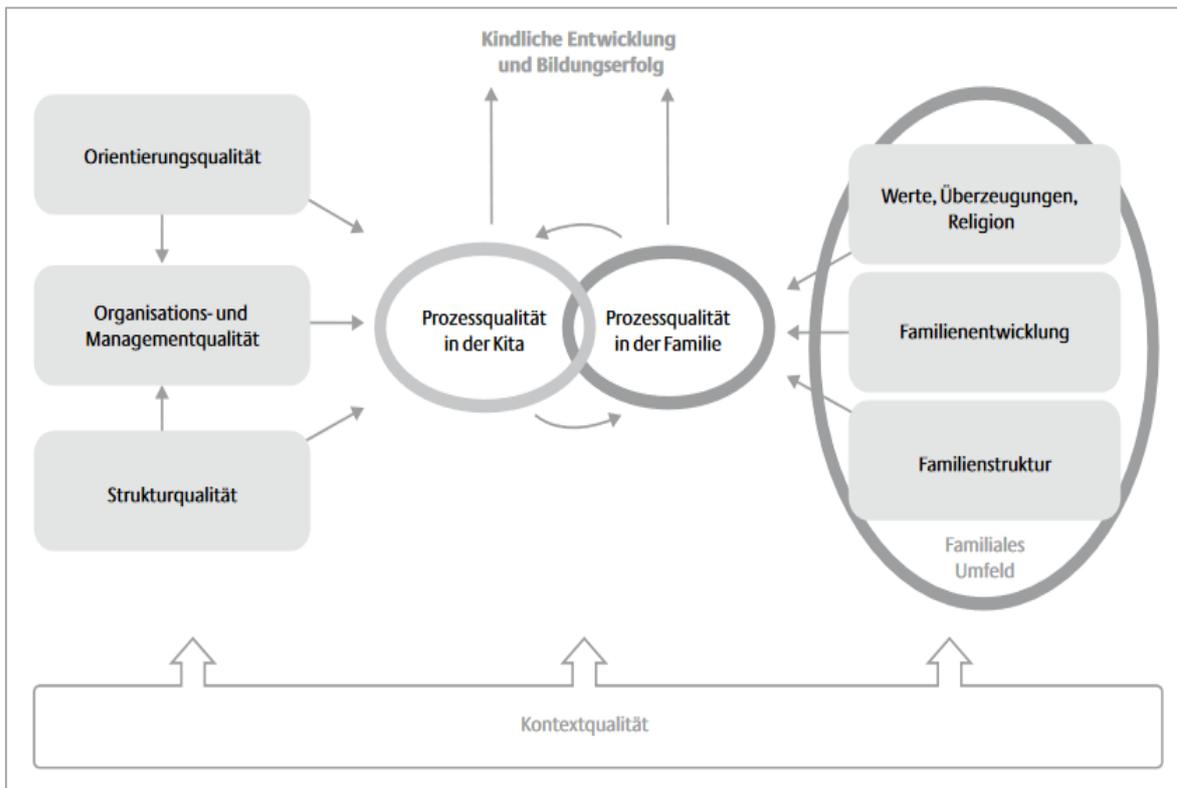


Abbildung 4: Qualitätsdimensionen im Wirkungszusammenhang (Strehmel & Ulber, 2014, S. 10)

Im wissenschaftlichen Bereich der Frühpädagogik sind weitgehend sechs Qualitätsdimensionen einer Kindertageseinrichtung anerkannt, die die kindliche Entwicklung beeinflussen. Die einzelnen Qualitätsdimensionen stehen in Beziehung zueinander und sollen in „ihrem Zusammenspiel (...) [darauf ausgerichtet sein], das körperliche und psychische Wohlbefinden der Kinder, ihre Entwicklung und Bildung zu fördern, sowie die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe und Sorge für ihre Kinder zu unterstützen.“ (BMFSFJ, 2006, S. 199f.). Diese sechs Dimensionen werden wie folgt definiert (BMFSFJ, 2006, S. 200; Strehmel, 2015, S. 150ff.; Tietze, 2008, S. 18ff.; Tietze & Lee, 2009, S. 45ff.):

Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität beinhaltet verbindliche Orientierungen und Überzeugungen, die das konkrete pädagogische Handeln beeinflussen. Solche Rahmenbedingungen sind beispielsweise das verbindliche Curriculum für den Elementarbereich, das Bild vom Kind, Werteeinstellungen oder Auffassungen der pädagogischen Fachkräfte über Erziehung. Außerdem zählen zur Orientierungsqualität einrichtungsspezifische Orientierungen wie die Konzeption.

Strukturqualität

Unter Strukturqualität fallen räumliche, materielle, soziale und personale Rahmenbedingungen einer Kindertageseinrichtung. Sie beinhaltet Vorgaben über den Platz pro Kind, die Ausstattung, die

Gruppengröße und die Qualifikationen der Fachkräfte in der Einrichtung. Die Strukturqualität ist, wie die Orientierungsqualität, von Fachkräften selbst meist nicht veränderbar. Es handelt sich um von der Politik getroffene Vorgaben. Diese Rahmenbedingungen werden als Input bezeichnet, da sie Einfluss auf die pädagogische Arbeit der Fachkräfte und damit auf die Prozessqualität haben.

Organisations- und Managementqualität

Die Vorgaben der Orientierungs- und Strukturqualität können je nach Management und Organisation in der Kindertageseinrichtung einen unterschiedlich großen Einfluss haben. Organisations- und Managementqualität bestimmen nicht direkt die Prozessqualität, sondern erhöhen je nach Ausprägung die Chance der Umsetzung dieser. Viele Einrichtungen haben daher eigene Qualitätsmanagementsysteme entwickelt, um die Qualität sicherzustellen und weiterzuentwickeln.

Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung

Mit Prozessqualität sind unter anderem Interaktionen zwischen einem Kind und den pädagogischen Fachkräften, Interaktionen von Kindern untereinander, aber auch der Umgang innerhalb des Fachkräfte-Teams sowie die Beteiligung und Kommunikation mit den Eltern gemeint. Außerdem zählen Angebote, Impulse sowie Bildungs- und Entwicklungsanregungen darunter, die individuell an die Bedürfnisse eines Kindes angepasst werden. Allgemein kann die Prozessqualität als Umsetzung der Pädagogik gesehen und somit als Output der Kindertageseinrichtung beschrieben werden.

Prozessqualität in der Familie

Wie bereits erwähnt wird in Abbildung 4 die Prozessqualität innerhalb der Familie als weiterer wesentlicher Einflussfaktor mit aufgegriffen. Das familiäre Umfeld ist geprägt durch (religiöse) Werte, Überzeugungen, Familienentwicklung und -gesichte sowie durch die Familienstruktur. Die Qualität der Familie beeinflusst sich wechselseitig mit der Qualität der Kindertageseinrichtung. Sie nimmt den größten Einfluss auf die Entwicklung und Bildung eines Kindes ein.

Kontextqualität

Ein weiterer Faktor, der alle weiteren Dimensionen beeinflusst, ist der Kontext, in dem sich ein Kind befindet. Bezogen auf die Qualität der Familie ist ein solcher Kontext das Wohnumfeld, der sozioökonomische Status sowie Angebote im Stadtteil. In Bezug auf die Qualität der Kindertageseinrichtung sind dies eine gute Vernetzung zu Beratungsstellen innerhalb des Stadtteils, fachliche Beratungen oder externe Unterstützungsmöglichkeiten. Solche Möglichkeiten können die pädagogische Arbeit positiv unterstützen und damit einen Einfluss auf das Kind nehmen.

Ergebnisqualität

All die beschriebenen Faktoren wirken sich (direkt oder indirekt) auf die Entwicklung und den Bildungserfolg eines Kindes aus. Die Ergebnisqualität wird daher häufig als Outcome bezeichnet. Sie ist das Resultat der pädagogischen Qualität in einer Kindertageseinrichtung und der Qualität in einer

Familie. Doch nicht nur diese beiden Prozessqualitäten sind entscheidend für die Entwicklung und Bildung eines Kindes. Aspekte wie die genetische Ausstattung, die Gesundheit und der Charakter eines Kindes sind ebenfalls bedeutend. Diese sind jedoch von außen nicht zu beeinflussen und somit in Abbildung 4 nicht enthalten.

Das Modell zeigt, dass viele Dimensionen den Aufbau einer guten pädagogischen Qualität beeinflussen. Um die Qualität in einer Einrichtung zu verbessern, kann an verschiedenen Punkten angesetzt werden und es bedarf unterschiedlicher Beteiligter. Zum einen können politische Rahmenbedingungen verändert werden. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen ist jedoch sehr aufwendig, zeit- und kostenintensiv. Zum anderen kann das Management sowie das Ausschöpfen der Ressourcen und Rahmenbedingungen innerhalb der pädagogischen Praxis verbessert werden. Dies ist kostengünstiger und zeitnah umsetzbar. Für eine grundlegende Verbesserung der Ergebnisqualität bedarf es einer wechselseitigen Verbesserung beider Ansätze (Tietze & Lee, 2009, S. 48).

Insgesamt wird deutlich, dass folgende zwei Faktoren für die kindliche Entwicklung entscheidend sind: die Prozessqualität der Kindertageseinrichtung und die Prozessqualität innerhalb der Familie. Gerade für ein Kind, dessen Familienqualität nicht von positiver Unterstützung, Liebe und Sicherheit geprägt ist, sondern von seinen Eltern vernachlässigt, geschlagen oder sexuell misshandelt wird, ist eine hohe Qualität in einer Kindertageseinrichtung umso wichtiger. Für eine positive und zukunftsorientierte Weiterentwicklung ist ein Kind auf die Qualität der Einrichtung und deren Fachkräfte angewiesen. Um das Wohlbefinden und die Entwicklungschancen eines traumatisierten Kindes zu fördern, muss die Qualität in der Einrichtung verbessert und weiterentwickelt werden. Außerdem müssen sich pädagogische Fachkräfte für den Umgang mit einem traumatisierten Kind qualifizieren. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen ist das Ziel dieser Arbeit, Ansätze zur Weiterentwicklung der Qualität einer Kindertageseinrichtung sowie der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte unter Berücksichtigung eines traumasensiblen Umgangs auszuarbeiten.

5.2 Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte

Um jedem Kind die bestmögliche Entwicklungs- und Bildungschance sowie individuelle Förderung zu garantieren, steigen nicht nur die Erwartungen an eine Kindertageseinrichtung, sondern auch der Anspruch an Professionalität von pädagogischen Fachkräften. Sie sollen möglichst gut ausgebildet sein und hohe Kompetenzen nachweisen. Im Zuge dessen wurde das Ausbildungsniveau angehoben und der Bereich der Kindertageseinrichtung akademisiert. So sind kindheitspädagogische Studiengänge als Reaktion auf die wachsenden Erwartungen der Fachkräfte entstanden (Altermann, Holmgaard, Klaudy & Stöbe-Blossey, 2015, S. 9).

Eine gute Ausbildung der Fachkräfte bietet ein gutes Repertoire, jedoch reicht theoretisches Wissen über professionelles Handeln nicht aus. Pädagogische Handlungskompetenzen bestehen darin, dass

Fachkräfte in alltäglichen, komplexen und unvorhersehbaren Praxissituationen eigenverantwortlich, reflektiert und kompetent handeln können (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014, S. 21).

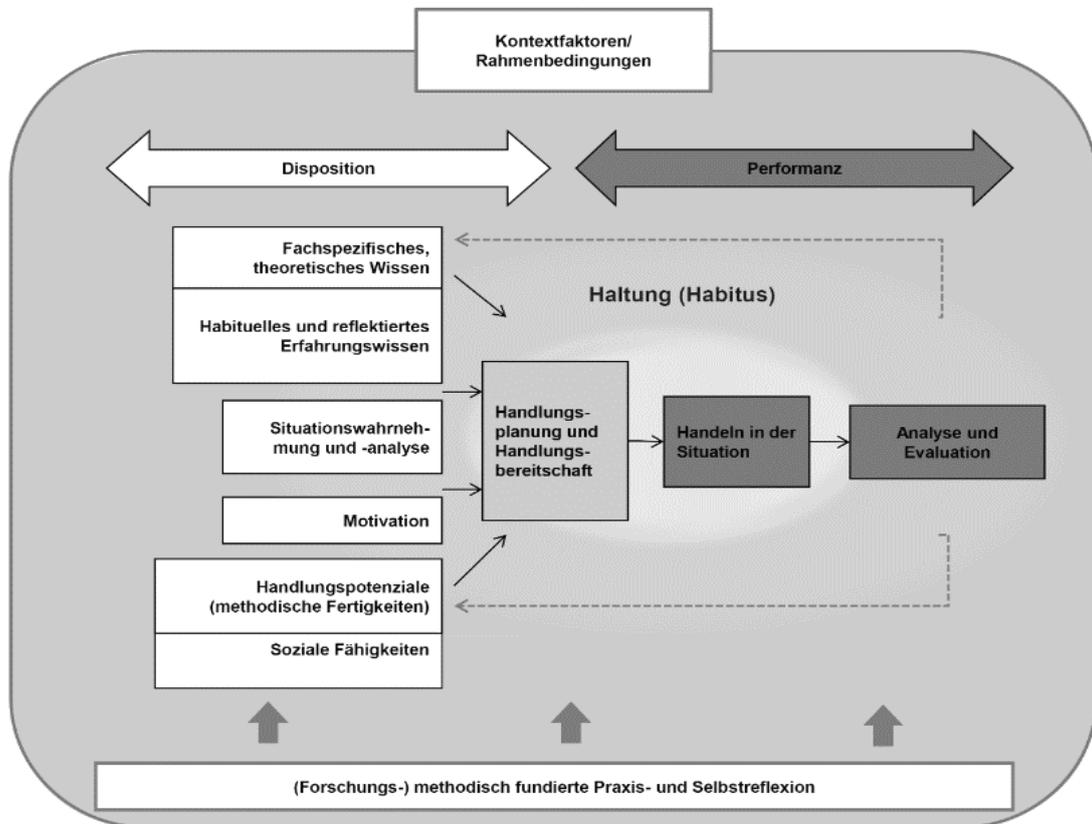


Abbildung 5: Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014, S. 10)

Die Abbildung 5 stellt ein allgemeines Kompetenz(-entwicklungs-)modell für frühpädagogische Fachkräfte dar. Pädagogisch-kompetentes Handeln ist ein Prozess, der durch mehrere Einflussfaktoren bestimmt wird. Handlungskompetenzen bestehen zum einen aus den Handlungsgrundlagen und -möglichkeiten der Fachkräfte (Disposition) und zum anderen aus der Umsetzung und Evaluation der Handlungen (Performanz). Die Ebene der Disposition setzt sich aus dem fachspezifisch-theoretischem Wissen, dem Erfahrungswissen, methodischen-didaktischen Fertigkeiten sowie sozialen Fähigkeiten zusammen. Das theoretische Wissen ist das Wissen, welches im Rahmen von Ausbildung, Studium oder Weiterbildung erworben wird. Erfahrungswissen resultiert aus Berufserfahrungen und sollte stetig reflektiert werden. Bei methodisch-didaktischen Fertigkeiten handelt es sich z.B. um Beobachtungen oder das Anleiten von Angeboten, wohingegen soziale Fähigkeiten z.B. Empathie und Perspektivübernahme umfassen. Außerdem beeinflussen die Situationswahrnehmung und -interpretation sowie die aktuelle Motivation die jeweilige Handlungsplanung und -bereitschaft der Fachkräfte. Nur wenn eine solche Bereitschaft von Fachkräften besteht, werden sie in einer konkreten Situation handeln (Performanz). Solch ein Handlungsvollzug kann von Fachkräften professionell

aufgrund ihres theoretischen Wissens geplant oder aber eine spontane, ungeplante Reaktion sein. Nach dem Handlungsvollzug sollten die Fachkräfte ihren Handlungsprozess reflektieren und bewerten. Diese Reflektion wirkt sich wiederum auf die Handlungsgrundlagen (vor allem auf das Erfahrungswissen) aus. Hinter jeder pädagogischen Handlung steht die professionelle Haltung mit pädagogischen Grundwerten und Einstellungen sowie dem persönlichen und (berufs-) biografischen Habitus. Diese Grundhaltung ist recht stabil und besteht unabhängig von der jeweiligen Situation. Sie ist nur durch den Erwerb von neuem Wissen sowie Reflexion der persönlichen Biografie und der Praxiserfahrung veränderbar. Der gesamte Handlungsprozess steht im Kontext mit anderen Systemen und wird durch strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen einer Kindertageseinrichtung beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 17f.; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014, S. 9ff.; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014, S. 21ff.; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 49ff.).

Das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) bietet für pädagogische Fachkräfte eine Grundlage zur Kompetenzentwicklung. Es kann auch zur Erweiterung der Qualifikation für den Umgang mit einem traumatisierten Kind angewendet werden. Das Ziel besteht nicht darin, dass alle Fachkräfte nun zu Traumapädagogen*innen ausgebildet werden. Es kann an verschiedenen Komponenten angesetzt werden, um die Handlungskompetenzen von Fachkräften im Umgang mit einem traumatisierten Kind zu erweitern. Hierfür sind besonders drei Aspekte wesentlich: Erstens benötigen Fachkräfte ein grundlegendes theoretisches Wissen darüber, was unter einem Trauma verstanden wird, welche Folgen es oftmals nach sich zieht und welche typischen Symptome ein traumatisiertes Kind aufweist. Dieses Wissen sollten sich Fachkräfte im Rahmen der Ausbildung, oder in Fort- oder Weiterbildung aneignen. Der zweite Aspekt ist die professionelle Haltung von Fachkräften. Die Haltung sollte traumasensible Werte und Einstellungen beinhalten. Um solch eine traumasensible Haltung zu entwickeln, bedarf es drittens einer Selbstreflexion. Die stetige Reflexion des eigenen Handelns, aber auch die Reflexion der eigenen Biografie (wie z.B. das Bindungsmuster, Motive des eigenen Handelns sowie Haltungen zu bestimmten Themen) sind die wichtigsten Komponenten für einen traumasensiblen Umgang. Nur wenn Fachkräfte ihre eigenen Grundeinstellungen, Werte und Erfahrungen hinterfragen, können sie handlungsfähig mit einem traumatisierten Kind interagieren und Einstellungen wie z.B. die Annahme des guten Grundes entwickeln.

5.3 Exkurs: Forschung zur Qualität in Kindertageseinrichtungen

Der FBBE wird heutzutage eine große Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung und Bildung eines Kindes zugeschrieben (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015, S. 15). Die UNESCO rief deshalb in dem Aktionsplan „Bildung für alle“ dazu auf, die FBBE weltweit auszubauen und zu verbessern – insbesondere für Kinder aus benachteiligten Familien (DUK & BMZ, 2007, S. 3). Wenn der Einfluss einer guten Betreuung

innerhalb einer Kindertageseinrichtung so groß ist, dass er einen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg eines Kindes hat, stellt sie eine entscheidende Rolle zur Herstellung der Chancengleichheit dar. Eine gute und qualitativ hochwertige FBBE könnte die Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen und Ungleichheiten sein. So könnten Kinder aus kritischen Lebenslagen mit belastenden und traumatischen Erfahrungen mithilfe einer guten FBBE auf eine positive Zukunft blicken. Hierzu soll im Folgenden betrachtet werden, auf welchem Stand sich die aktuelle Forschung befindet. Es wird überprüft, inwieweit belegt ist, dass die FBBE die Entwicklung und den Bildungserfolg eines Kindes beeinflusst. Außerdem stellt sich die Frage, welche Qualität deutsche Kindertageseinrichtungen aktuell aufweisen.

„Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird heute mit vielen Erwartungen verknüpft und als gewinnbringend angesehen – für Kinder, Eltern und die Gesellschaft als Ganzes. Welche Wirkungen sie entfaltet, hängt jedoch von der Qualität der Angebote ab“ (OECD, 2013, S. 13). Dieses Zitat stammt aus dem Starting Strong III Bericht der OECD, welches eine sogenannte Toolbox an Informationen und Material bietet. Mit Hilfe der Strategien aus der Toolbox kann die Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung weiterentwickelt und vorangebracht werden. Das Zitat bringt den aktuellen Forschungsstand auf den Punkt. Eine Kindertageseinrichtung hat einen bedeutenden Einfluss auf das Wohlbefinden, die Entwicklung und die Bildung eines Kindes, wovon es selbst lebenslang profitieren kann und der gesamten Gesellschaft zugutekommt. Dieser Einfluss wurde bereits anhand des Modells der Qualitätsdimensionen deutlich (vgl. Kapitel 5.1). Ausschlaggebend für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung ist die Qualität der FBBE. Weist eine Kindertageseinrichtung eine schlechte pädagogische Qualität auf, so kann diese der Entwicklung eines Kindes sogar schaden. Dies belegen einige internationale und nationale Studien, welche exemplarisch dargestellt werden. Die Studien entsprechen größtenteils der „empirischen Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung“ von Anders und Roßbach (2020):

In England wurde eine der ersten größeren Längsschnittstudien Europas zu den Auswirkungen einer Fremdbetreuung von Kindern durchgeführt. In der Effective Provision of Preschool-Education Project (EPPE) wurden mehrfache Tests mit insgesamt 2.800 Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung positive Auswirkungen auf die soziale und kognitive Entwicklung eines Kindes hat und dies Einfluss auf den Beginn der Schulzeit nimmt. Dabei spielte der Betreuungsumfang keine Rolle. Besonders Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitierten von einer qualitativ guten FBBE. Die an der Studie teilgenommenen Kindertageseinrichtungen unterschieden sich in ihrer Qualität. Indikatoren für die Qualität waren die Fachkraft-Kind-Beziehung, die Qualifikation und das Wissen der Fachkräfte sowie die Gestaltung der Lernumgebung und das Anleiten von Angeboten. Bei Einrichtungen mit einer hohen

Qualität entwickelten sich meist keine Verhaltensauffälligkeiten bei einem Kind (Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, S. 1ff.).

Vergleichbare Ergebnisse bietet die Study of Early Childhood and Youth Development (SECCYD) des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) aus den USA. Im Zeitraum von 1991 bis 2007 wurden circa 1.000 Kinder begleitet und in insgesamt vier Wellen untersucht. Hierbei stellte sich heraus, dass Merkmale einer Familie wie z.B. das Einkommen, die Wohnsituation oder der psychische Zustand der Eltern den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung hatten. Trotzdem konnte eine qualitativ hohe FBBE die Kinder positiv in ihrer Entwicklung beeinflussen, insbesondere im kognitiven und sprachlichen Bereich (NICHD, 2006, S. 1ff.).

In der aktuellen International Early Learning and Child Well-being study (IELS) wurde eine Erhebung mit knapp 7.000 Kindern im Alter von 5 Jahren in England, Estland und den USA durchgeführt. Zum einen wurden die Fähigkeiten der Kinder bewertet. Zum anderen wurden Eltern und Lehrer zu dem Verhalten, der Entwicklung und dem Lernen der Kinder befragt. In der Studie wurde herausgefunden, dass Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, bessere Leistungen im Bereich Sprache und Mathematik erzielten. Außerdem konnte belegt werden, dass die Fähigkeiten der frühen Kindheit das spätere Wohlergehen und den Bildungserfolg beeinflussen. Aus den Ergebnissen dieser Studie resultiert die Forderung an die Regierung, mehr in die FBBE zu investieren (OECD, 2020).

In Deutschland gibt es wenig Untersuchungen zum Stand der pädagogischen Qualität in der FBBE. Deutschland nahm beispielsweise 1999 gemeinsam mit Österreich, Portugal und Spanien an der European Child Care and Education Study (ECCE) teil. Es wurde festgestellt, dass die Qualität der FBBE Einfluss auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes hat (Tietze, Hundertmark-Mayser & Rossbach, 1999). Auch wenn angenommen werden kann, dass diese Erkenntnisse über die Zeit stabil bleiben, wären aktuellere Studien sinnvoll, um die Aussagekraft zu untermauern.

Eine aktuellere und bedeutende deutsche Studie stellt die NUBBEK (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) dar. In dieser wurden circa 1.200 Kinder im Alter von zwei und 700 Kinder im Alter von vier Jahren aus circa 600 deutschen Einrichtungen getestet, beobachtet und deren Eltern befragt. In dem Zusammenhang wurde festgestellt, dass Kindertageseinrichtungen in Deutschland im Durchschnitt eine mittlere Qualität aufweisen. Mehr als zehn Prozent der Einrichtungen verfügen über eine unzureichende Qualität. Hier wird deutlich, dass es einer allgemeinen Verbesserung des Qualitätsniveaus bedarf. Eine Kindertageseinrichtung, die mit günstigen Rahmenbedingungen arbeitet und bereits einen Prozess zur Qualitätsentwicklung durchlaufen hat, weist eine höhere Prozessqualität auf. Die NUBBEK-Studie empfiehlt, dass zur Qualitätsentwicklung erprobte und anerkannte Standards verwendet werden sollen. Als Beispiel wird hier der Nationale Kriterienkatalog genannt (Eckhardt et al., 2013, S. 143ff.).

Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015, S. 31 ff.) haben für eine fachliche Expertise zur Fachkraft-Kind-Relation und Gruppengröße in Kindertageseinrichtungen ebenfalls empirische Befunde aus verschiedenen Studien in Betracht gezogen. Demnach bestimmen auch Strukturmerkmale die Qualität pädagogischer Prozesse. Ist eine hohe Strukturqualität gegeben, so hat dies einen Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung eines Kindes. Bei einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation scheint sich ein Kind häufig emotional wohlfühlen und zunehmend positive Fähigkeiten zu entwickeln.

„Die Bemühungen um die Umsetzung von Qualitätskriterien für außerfamiliale Betreuungseinrichtungen sind mit Blick auf die bisherigen Forschungsergebnisse berechtigt.“ (Smidt, 2012, S. 9). Die vorgestellten Studien bestätigen den im Qualitätsmodell dargestellten Wirkungszusammenhang einer Kindertageseinrichtung auf die Bildung und Entwicklung eines Kindes (vgl. Kapitel 5.1). Zudem geht hervor, dass die Qualität der FBBE entscheidend dafür ist, ob die Entwicklung eines Kindes positiv beeinflusst wird. Besonders ein Kind aus benachteiligten Verhältnissen scheint von der FBBE zu profitieren. Ein traumatisiertes Kind erhält meist keine gute Prozessqualität innerhalb der Familie, daher ist die Prozessqualität einer Kindertageseinrichtung entscheidend. Jedoch wurde in der NUBBEK Studie herausgefunden, dass Kindertageseinrichtungen in Deutschland aktuell im Durchschnitt lediglich eine mittelmäßige Qualität aufweisen. Somit kann zusammengefasst werden, dass die Überprüfung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen für jedes Kind essenziell sind, insbesondere für den Umgang mit einem traumatisierten Kind. Es ist der Auftrag einer Kindertageseinrichtung und des Staats, diese Aufgabe anzuerkennen und die Qualität in den deutschen Kindertageseinrichtungen so weiterzuentwickeln, dass sie eine gute Qualität aufweisen.

5.4 Evaluation und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität

Die Qualität in einer Kindertageseinrichtung nimmt einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes. Daher sollte das Ziel einer Einrichtung darin bestehen, eine gute Qualität in der pädagogischen Fachpraxis zu sichern. Um die Qualität sicherzustellen bzw. weiterzuentwickeln muss mit Hilfe von geeigneten Instrumenten und Methoden eines Qualitätsmanagements zunächst der Ist-Zustand einer Einrichtung evaluiert werden. Daraus können Stärken und Schwächen einer Kindertageseinrichtung identifiziert werden. Nach dem Messen von pädagogischer Qualität, kann gezielt eine Qualitätsverbesserung in bestimmten Bereichen stattfinden, um ein möglichst hohes Maß an Qualität zu erreichen (Tietze & Lee, 2009, S. 49). Diese Aufgabe ist allgemein anerkannt und gesetzlich verankert: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in

den Einrichtungen.“ (§22a Abs.1 SGB VIII). Jede Einrichtung muss also Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ergreifen und eine Evaluation zur pädagogischen Arbeit durchführen. Hierzu gibt es verschiedene Verfahren, die zum Teil von den Trägern einer Einrichtung oder von öffentlichen Instituten entwickelt wurden. Diese Steuerungsverfahren beinhalten Qualitätskriterien, die sich auf die Dimensionen der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität beziehen. Außerdem verfügen die meisten Verfahren über Möglichkeiten der internen und externen Evaluation (Dittrich, 2015b, S. 506ff.). Esch et al. (2006, S. 29ff.) haben die verschiedenen vorherrschenden Verfahren zur Qualitätsentwicklung in vier Typen kategorisiert:

1. Zum einen gibt es allgemeine Steuerungsverfahren. Diese beinhalten fachliche Rahmenbedingungen und Vorgaben für eine Kindertageseinrichtung. Sie dienen zur Akkreditierung durch den Staat oder den Träger und beinhalten oft Mindeststandards, die zum Erhalten der Betriebserlaubnis erreicht werden müssen. Solch ein Orientierungsrahmen bietet z.B. die „Kindergarten Skala-Revidierte Fassung KES (R)“.
2. In konzeptgebundenen Steuerungsverfahren werden bestimmte pädagogische Konzepte wie z.B. Benachteiligtenförderung mit der Qualitätsentwicklung vereint. Um das Siegel oder den Namen eines Konzeptgebers zu tragen sowie trägerinterne Konzepte zu verwenden, wird mit Hilfe dieses Verfahrens die Umsetzung des Konzepts sichergestellt. Beispiele hierfür sind das „Early Excellence Centre, Großbritannien“ oder die „KLAX gGmbH, Berlin“.
3. Das „PQ Sys[®], der Paritätische“ oder das „KTK Gütesiegel des Caritas Bundesverbandes“ zählen zu den normierten Organisationsentwicklungsverfahren. Diese sind vorgegebene Evaluationsverfahren des Trägers und beinhalten das entsprechende Leitbild. Die Umsetzung dieser Verfahren erfolgt meist unter Einbezug der Fachkräfte.
4. Fachspezifische Organisationsentwicklungsverfahren beinhalten die pädagogische Fachpraxis als Basis zur Qualitätsentwicklung. Dabei werden alle Beteiligten einer Kindertageseinrichtung (Leitung, Fachkräfte, Eltern und Kinder) zur Einschätzung der pädagogischen Qualität befragt –dies wird als bottom-up Ansatz bezeichnet. Eine externe Evaluation ist nicht immer vorgesehen. Das Verfahren dient der internen Qualitätsentwicklung, in der die Einrichtung unabhängig vom Träger oder vom Konzept betrachtet wird. Beispiele sind der „Nationale Qualitätskriterienkatalog (NKK)“ oder die „Qualität im Situationsansatz (QuaSi)“. Solche fachspezifischen Organisationsentwicklungsverfahren bieten aufgrund von Partizipation und dem Dialog mit allen Beteiligten die Chance einer hohen Identifikation mit der Einrichtung und deren angestrebten fachlichen Zielen. Sie dient der internen Anregung und Organisation einrichtungsspezifischer Prozesse (Esch et al., 2006, S. 245f.). Der Nationale Kriterienkatalog stellt hierzu ein länder-, träger- und konzeptübergreifendes, ganzheitliches Instrument zur Überprüfung der besten pädagogischen Fachpraxis dar (Tietze & Viernickel, 2017, S. 14).

5.5 Der Nationale Kriterienkatalog

Das BMFSJ veranlasste 1999 eine Nationale Qualitätsinitiative, um eine länder- und trägerübergreifende Übereinstimmung über die pädagogische Qualität in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bis zum Schuleintritt in Deutschland zu erreichen. Das erste und zweite Teilprojekt der Qualitätsinitiative wurde von dem Forschungsinstitut PädQUIS (Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme gGmbH) in Kooperation mit der Freien Universität Berlin durchgeführt und fokussierte sich auf die Qualität in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Vorschulalter. Aus diesem Prozess entwickelte sich der Nationale Kriterienkatalog. Dieser stellt ein Verfahren zur Überprüfung pädagogischer Qualität in einer Kindertageseinrichtung und zur Selbsteinschätzung der Fachkräfte dar (Dittrich, 2006, S. 65; Esch et al., 2006, S. 210ff.). Der NKK bietet Trägern, Leitungspersonen, Fachkräften und allen Beteiligten einer Kindertageseinrichtung eine Orientierung, welche Aufgaben und Anforderungen an eine beste pädagogische Fachpraxis gestellt werden. Anhand dessen kann eine Weiterentwicklung stattfinden. Der NKK ist konzeptübergreifend und baut auf einen allgemeinen gesellschaftlichen Konsens über grundlegende Werte, Einstellungen und einem Bild vom Kind auf. Die Tabelle 3 zeigt die Grundsätze, die vom NKK verfolgt werden und sich in den Kriterien widerspiegeln:

- Die Kindertageseinrichtung sichert allen Kindern – unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status – Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten
- Die pädagogische Arbeit orientiert sich an der Lebenswelt und am Bedarf von Kindern und ihren Familien
- Kinder sind Träger und Trägerinnen eigener Rechte
- Kinder sind aktiv Lernende
- Kinder konstruieren Wissen und Bedeutung
- Kinder lernen in sozialen Zusammenhängen
- Emotionale Sicherheit und Zuwendung bieten die Basis für kindliche Lernprozesse und die Entwicklung des Selbst
- Kinder bilden sich durch spielerische Aktivitäten und aktives Spiel
- Kinder bilden sich durch Teilhabe und Aushandlung
- Kinder haben das Recht auf Anerkennung ihrer Individualität
- Pädagogische Fachkräfte gestalten eine anregende Lern- und Erfahrungswelt
- Pädagogische Fachkräfte sind Dialogpartner*innen und Impulsgeber*innen

Tabelle 3: Grundsätze des Nationalen Kriterienkatalogs (eigene Darstellung nach (Tietze & Viernickel, 2016, S. 31ff.))

Zusätzlich konkretisiert der NKK Vorgaben der Bildungsprogramme und stellt darüber hinaus Handlungsmöglichkeiten zur Förderung eines Kindes innerhalb alltäglicher Situationen dar. Er bietet für alle Bereiche der pädagogischen Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren in einer Kindertageseinrichtung Kriterien, um das konkrete Handeln zu überprüfen. Dabei beschreiben die Kriterien keine Mindeststandards, die erreicht werden sollen, sondern eine idealtypische beste Fachpraxis. Es handelt sich zwar nicht um unerreichbare Anforderungen, sie stellen jedoch einen

hohen Anspruch an pädagogische Fachkräfte. Es wird nicht erwartet, dass eine Einrichtung alle Kriterien bereits erfüllt hat und stellt keine Liste dar, die lediglich abgearbeitet werden soll. Mithilfe des NKKs sollen pädagogische Fachkräfte motiviert werden, gemeinsam mit dem Team der Kindertageseinrichtung aktiv an ihrer Alltagspraxis zu arbeiten, sich Ziele zu setzen und ihre Qualität weiterzuentwickeln. Hierzu muss sich das Team einen Weg erarbeiten, die Kriterien in die Praxis zu integrieren, die individuellen Ressourcen einzelner Fachkräfte wahrzunehmen sowie den Bedürfnissen der Kinder und Eltern der Einrichtung gerecht zu werden (Tietze & Viernickel, 2016, S. 18ff.). Um die pädagogische Praxis zu verbessern, wurden eine „Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog“ (Tietze & Viernickel, 2017) erstellt, die Handlungsschritte zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität bieten.

Der NKK beinhaltet insgesamt 20 Qualitätsbereiche, welche alle zentralen Bereiche des pädagogischen Alltags einer Kindertageseinrichtung abdecken. All diese Bereiche der pädagogischen Arbeit nehmen (direkt oder indirekt) Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes (Ergebnisqualität). Die Qualitätsbereiche beeinflussen sich wechselseitig und lassen sich inhaltlich wie folgt gruppieren (vgl. Tab. 4):

Bereich des pädagogischen Handelns	Qualitätsbereiche
Räumlichkeiten und Zeit	1) Räume für Kinder 2) Tagesgestaltung
Inklusion – FBBE für alle Kinder	3) Individualität, Vielfalt und Gemeinsamkeit
Wiederkehrende Abläufe und Grundbedürfnisse	4) Mahlzeiten und Ernährung 5) Körperpflege und Hygiene 6) Ruhen und Schlafen 7) Sicherheit
Bildungs- und Erziehungsarbeit zu konkreten Entwicklungsaufgaben	8) Sprache, Mehrsprachigkeit und Bilinguale Erziehung 9) Kognitive Entwicklung 10) Soziale und Emotionale Entwicklung 11) Bewegung 12) Fantasie- und Rollenspiel 13) Bauen und Konstruieren 14) Ästhetische Bildung 15) Natur, Umgebung und Sachwissen
Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und der Familie	16) Eingewöhnung 17) Begrüßung und Verabschiedung 18) Zusammenarbeit mit Familien 19) Übergang Kindertageseinrichtung – Schule
Leitung als Schlüsselrolle und Zusammenarbeit im Team	20) Leitung und Team

Tabelle 4: Qualitätsbereiche des Nationalen Kriterienkatalogs (eigene Darstellung nach (Tietze & Viernickel, 2016, S. 38))

Zur Qualitätssicherung werden pro Qualitätsbereich sechs Leitgesichtspunkte (vgl. Tab. 5) herangezogen, die die pädagogische Orientierung widerspiegeln (Tietze & Viernickel, 2016, S. 40ff.). Dieses Ordnungsprinzip führt dazu, dass alle Qualitätsbereiche unter denselben Gesichtspunkten

betrachtet werden. Lediglich der zwanzigste Qualitätsbereich „Leitung und Team“ folgt dieser Gliederung nicht, da dieser übergeordnet als Klammerfunktion zu verstehen ist und Verantwortung über die Qualitätsentwicklung innerhalb der Einrichtung trägt. Daher wird dieser auch in Tabelle 4 etwas separiert dargestellt.

1) Räumliche Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bauliche Gegebenheiten und Gestaltung der Räume • Nutzung des Innen- und Außenbereichs
2) Fachkraft-Kind-Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktions- und Beziehungsgestaltung • Beobachtung; Beteiligungsbereitschaft; Impulsgebung
3) Planung	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen und Orientierungen von päd. Inhalten • Dokumentation; Transparenz von päd. Handeln
4) Material	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt an entwicklungsangemessenen Materialien • Vielseitige Nutzungsmöglichkeiten
5) Individualisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Achtung der Persönlichkeit • Berücksichtigung individueller Interessen und Bedürfnisse
6) Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen • Förderung der Selbstwirksamkeit • Übernahme von Verantwortung

Tabelle 5: Leitgesichtspunkte des Nationalen Kriterienkatalogs (eigene Darstellung nach (Tietze & Viernickel, 2016, S. 40ff.))

Unter jedem Qualitätsbereich und jedem Leitgesichtspunkt befinden sich konkrete handlungsnah und überprüfbare Kriterien, die als Merkmal für eine beste pädagogische Fachpraxis dienen. Insgesamt umfasst der NKK circa 1.500 Qualitätskriterien (Dittrich, 2006, S. 68). Diese beinhalten Aspekte der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität (Esch et al., 2006, S. 215). Der NKK bietet vielerlei Möglichkeiten die pädagogische Qualität in einer Kindertageseinrichtung weiterzuentwickeln. Er sollte als „ständiger Praxisbegleiter verstanden werden“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 45) und dient als Orientierung, um einrichtungspassende Standards zu entwickeln.

Der Kriterienkatalog wird in dieser Arbeit als Qualitätsentwicklungsverfahren genutzt und angewendet, da es sich um ein allgemein gültiges Verfahren handelt. Er bietet Fachkräften eine inhaltliche Orientierung zur Weiterentwicklung in jeglichen Bereichen des pädagogischen Alltags in einer Kindertageseinrichtung für Kinder von null bis sechs Jahren. Diese inhaltliche Breite bedarf es, um in der vorliegenden Arbeit zu überprüfen, inwieweit sich eine traumasensible Pädagogik in den Anforderungen an eine beste pädagogische Fachpraxis widerspiegelt und inwieweit diese durch traumapädagogische Elemente ergänzt werden könnte. Hierzu braucht es kein konkretes Konzept (wie z.B. Montessori-Pädagogik oder einen Waldkindergarten) und auch keinen Fokus auf einen Teilbereich der pädagogischen Arbeit (wie die Förderung der Sprachentwicklung oder die Eingewöhnung), sondern eine ganzheitliche Betrachtungsweise – diese bietet der Nationale Kriterienkatalog.

5.6 Zusammenfassung

Eine Kindertageseinrichtung hat in der heutigen Gesellschaft einen hohen Stellenwert und ist eine bedeutsame frühkindliche Bildungseinrichtung. Fast jedes Kind in Deutschland besucht in seinem Leben eine Einrichtung der FBBE. Folglich nehmen auch die Anforderungen an die Qualität einer Kindertageseinrichtung und deren Fachkräfte zu. Eine Kindertageseinrichtung hat einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung und dessen Bildungserfolg. Daher sollten diese eine hohe pädagogische Prozessqualität aufweisen. Besonders für ein Kind aus einer sozial benachteiligten Familie hat eine hohe pädagogische Qualität einen positiven Einfluss. Ein traumatisiertes Kind erhält durch die Prozessqualität seiner Familie selten genügend Unterstützung und Begleitung. Für dieses ist es umso bedeutender, ein qualitativ hochwertiges Angebot innerhalb der Kindertageseinrichtung zu erhalten. Daher ist es erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte ihre Kompetenzen durch theoretisches Wissen und Selbstreflexion hin zu einer traumasensiblen Haltung erweitern. Kindertageseinrichtungen in Deutschland weisen aktuell im Durchschnitt eine mittelmäßige Qualität auf. Folglich bedarf es einer Analyse und einer entsprechenden Weiterentwicklung dieser – der NKK stellt zur Feststellung, Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität in Kindertageseinrichtungen ein geeignetes universales Instrument dar. Er wird für die vorliegende Arbeit als Qualitätsentwicklungsinstrument ausgewählt, da er die gesamte Vielfalt der pädagogischen Arbeit der FBBE aufgreift. Außerdem stellt er konkrete Anforderungen an die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und gibt ihnen praxisnahe Handlungsleitlinien. Mit dem NKK wird die beste pädagogische Fachpraxis angestrebt. Um ein traumatisiertes Kind bestmöglich fördern und begleiten zu können, sollte die angestrebte Fachpraxis eine traumasensible Pädagogik beinhalten.

6 Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf die beste pädagogische Fachpraxis

6.1 Vorgehensweise

In diesem Teil der Arbeit wird die Forschungsfrage analysiert, inwieweit sich traumapädagogische Ansätze in den Anforderungen an die beste pädagogische Fachpraxis widerspiegeln. In einer Kindertageseinrichtung werden unter anderem Kinder betreut, die traumatische Erfahrungen in ihrem Leben gemacht haben. Ein traumatisiertes Kind hat meist einen besonderen Unterstützungsbedarf. Es bedarf einer traumasensiblen Pädagogik, damit pädagogische Fachkräfte nicht mit den teilweise schwierigen Verhaltensweisen solcher Kinder überfordert werden und ein Kind in seiner Traumabewältigung eine angemessene alltägliche Unterstützung erhält. Der NKK dient in der pädagogischen Praxis als allgemeines Instrument der Qualitätsweiterentwicklung. Er stellt die beste pädagogische Fachpraxis nach aktuellen wissenschaftlichen und praxisorientierten Erkenntnissen dar und bietet konkrete Handlungsleitlinien. Wenn die Handlungskriterien des NKKs in der pädagogischen

Praxis angestrebt werden, sollte überprüft werden, ob diese auch für den Umgang mit einem traumatisierten Kind geeignet sind. Es sollen hierzu die Kriterien der besten pädagogischen Fachpraxis dahingehend untersucht werden, inwieweit bereits traumapädagogische Ansätze vorhanden sind. Im nächsten Schritt soll herausgearbeitet werden, durch welche Aspekte der NKK für eine traumasensible Pädagogik ergänzt werden sollte. Wenn pädagogische Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung ihr Wissen, ihre Haltungen und Handlungen hin zu einer traumasensiblen Pädagogik entwickeln möchten – was nach den Erkenntnissen dieser Arbeit wichtig wäre – kann die in diesem Kapitel entwickelte Übersicht als handlungsleitende Orientierung dienen, worauf speziell im Umgang mit einem traumatisierten Kind geachtet werden sollte.

Da der NKK sehr viele Handlungskriterien aufführt, muss ein System entwickelt werden, um die wesentlichen Aspekte einer traumasensiblen Pädagogik herauszufiltern. Dazu wird mit zentralen Suchbegriffen gearbeitet. Die in der Theorie dargestellten zentralen Punkte einer traumasensiblen Grundhaltung nach der BAG-TP sowie die drei vorgestellten traumapädagogischen Elemente dienen hierfür als Grundlage. Im Anhang befindet sich zu jedem dieser traumapädagogischen Aspekte eine Tabelle (vgl. 3 im Anhang), die zentrale traumapädagogische Elemente festhält. Es muss bedacht werden, dass die Begriffe aus der Traumapädagogik nicht wortwörtlich im NKK vorzufinden sind, sondern ggf. Synonyme verwendet werden, die jedoch dasselbe aussagen. Der NKK verwendet die Fachsprache der Pädagogik und Erziehungswissenschaften. Die Traumapädagogik stammt zwar ebenfalls aus den Erziehungswissenschaften, beinhaltet aber zusätzlich Begriffe aus der Psychologie (vgl. Kapitel 3.1). Daher werden ergänzend in der Tabelle zu den Aspekten der Traumapädagogik einige Synonyme und weitere Suchbegriffe gesammelt. Diese zentralen Begriffe werden innerhalb der Grundsätze, der zwanzig Qualitätsbereiche, der sechs Leitgesichtspunkte sowie im Glossar der häufig verwendeten Begriffe des NKKs gesucht. Für die Suche werden die zentralen Begriffe in die automatische Suchfunktion eingegeben. Die Ergebnisse werden in der jeweiligen Tabelle als Handlungsleitlinien des NKKs aufgelistet. Dabei werden nur die Ergebnisse gelistet, die zu dem jeweiligen Aspekt sinngemäß passen (z.B. wird beim Aspekt „Wertschätzung“ die Wertschätzung der Materialien nicht in der Tabelle mitaufgeführt, da diese im Zusammenhang mit der traumasensiblen Pädagogik weniger relevant ist). All diese Erkenntnisse werden in 6.3 in einer Tabelle übersichtlich dargestellt. Die entwickelte Tabelle stellt eine Orientierung für Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung dar, die eine traumasensible Pädagogik in der Praxis anwenden möchten.

6.2 Traumasensible Pädagogik im Nationalen Kriterienkatalog

6.2.1 Fallbeispiele

In den Abbildungen 6 und 7 werden zwei typische Fallbeispiele von traumatisierten Kindern aus dem Alltag einer Kindertageseinrichtung dargestellt, um einen praxisnahen Bezug zwischen den

theoretischen Aspekten der Traumapädagogik, den Handlungsleitlinien des NKKs und der Umsetzung innerhalb einer Kindertageseinrichtung herzustellen. Die Fallbeispiele ähneln persönlich erlebten Erfahrungen. Die zwei Kinder in den dargestellten Fallbeispielen waren einer extremen Belastung und Stresssituation ausgesetzt, in der sie sich hilflos und ohnmächtig gefühlt haben. Sie haben aus den Stresssituationen Überlebensstrategien entwickelt und weisen ein auffälliges Verhalten innerhalb der Kindertageseinrichtung auf – Niclas ein auffällig aggressives und Jasmin ein auffällig abweisendes Verhalten. Niclas und Jasmin scheinen traumatisiert zu sein und stellen typische Fallbeispiele aus einer Kindertageseinrichtung dar, mit deren Verhaltensweisen sich pädagogische Fachkräfte meist überfordert fühlen.



„Der vierjährige Niclas hat erlebt, wie seine Mutter immer wieder vom Vater geschlagen wurde. Im Kindergarten fällt er durch plötzliches impulsives Verhalten auf. Er wirft Gegenstände durch die Luft, schlägt und schubst Kinder und geht auch die Fachkräfte körperlich an. Wenn man Niclas genau beobachtet, merkt man seine permanente Aufmerksamkeit für das Geschehen um ihn herum. Er kann sich auf keine eigene Tätigkeit konzentrieren, weil er bis in den letzten Winkel des Raums mitbekommen will, was passiert. Geschehen Dinge, die sich für ihn gefährlich anfühlen, greift er ein.“

Abbildung 6: Fallbeispiel 1: Niclas (eigene Darstellung; Fallbeispiel stammt aus (Bialek & Kühn, 2015, S. 28))



„Jasmin ist zwei Jahre alt und geht in eine Krippengruppe. Vor einigen Monaten verstarb ihr Vater plötzlich durch einen Verkehrsunfall. Seitdem ist sie ein schüchternes und zurückhaltendes Kind. Wenn sie direkt angesprochen wird oder ihr ein Kind das Spielzeug wegnimmt, erstarrt sie. Bei Spielaktivitäten beteiligt sie sich dann nicht mehr, spricht nicht und schaut ins Leere. Ihr Verhalten führt zu erheblichen Irritationen und Verunsicherungen bei den pädagogischen Fachkräften.“

Abbildung 7: Fallbeispiel 2: Jasmin (eigene Darstellung; Fallbeispiel stammt aus (Bialek & Kühn, 2015, S. 29))

Im Folgenden werden die traumapädagogischen Elemente in Bezug auf die Fallbeispiele und die dazugehörigen handlungsleitenden Kriterien erläutert. Es wird dargestellt, wie Kinder wie Niclas und Jasmin mithilfe einer traumasensiblen Pädagogik eine beste Betreuung und Unterstützung erhalten können. Die folgenden Abschnitte beziehen sich auf die Tabellen im Anhang (vgl. 3 im Anhang). Die jeweilige Quelle wird im folgenden Text zugunsten der Lesbarkeit nicht hinter jedem Aspekt aufgeführt. Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die durchnummerierten Punkte aus der Tabelle und stammen aus dem NKK (Tietze & Viernickel, 2016).

6.2.2 Annahme des guten Grundes

Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung nehmen die Verhaltensweisen eines traumatisierten Kindes oft als schwierig und belastend für die gesamte Gruppe wahr. Das Kind befindet sich immer wieder in einem Zustand der Überregung. Situationen, die als normal erscheinen, bringen ein traumatisiertes Kind wie Niclas durch Trigger in einen Flashback und dadurch zur Wut. Er hat keine Kontrolle über sich und seine Verhaltensweisen aufgrund seiner Lebensgeschichte. Er fühlt sich bedroht und zeigt eine Überreaktion wie z.B. aggressives Verhalten. Ein traumatisiertes Kind wie Jasmin hingegen zeigt ein Vermeidungsverhalten. Sie fällt in dissoziative Zustände, scheint wie weggetreten und ist in manchen Situationen nicht mehr ansprechbar. Ein traumatisiertes Kind hat häufig Probleme mit seiner Emotionsregulation. Oft wird solch einem Kind Unverständnis seitens der Fachkräfte entgegengebracht. Daher ist die Annahme des guten Grundes ein wesentliches Element für eine traumasensible Haltung in einer Kindertageseinrichtung. Pädagogische Fachkräfte sollten Verhaltensweisen von Niclas und Jasmin als normale Reaktionen auf ihre stressbelasteten Erfahrungen anerkennen. Fachkräfte müssen nicht mit den Verhaltensweisen einverstanden sein, sollten aber den Kindern Verständnis entgegenbringen und ihre Überlebensstrategien mit Blick auf ihre Erfahrungen als logisch erachten. Ebenso bedarf es einer gemeinsamen Reflektion des Verhaltens mit Niclas und Jasmin sowie die Suche nach ihren guten Gründen (vgl. Kapitel 3.2).

Für die Annahme des guten Grundes gibt es wenige zentrale Stichworte, die die Aussage und den Kern dieser zusammenfassen, sodass im NKK nach Worten wie „schwierige Lebenssituationen“, „schwierige/auffällige Verhaltensweisen“, „Intention“ und „Verständnis/verstehen“ gesucht wurde (vgl. Tab. 3.1 im Anhang). Allgemein weist der NKK viele Handlungskriterien auf, die ein Bewusstsein von vielfältigen Lebenssituationen in den Blick nehmen. Es sollten Materialien wie Bilderbücher oder Geschichten in Kindertageseinrichtungen vorhanden sein, die sich auf besondere und schwierige Lebenssituationen beziehen. Anhand dessen fühlen sich Kinder wie Niclas und Jasmin mit ihren schwierigen Lebenserfahrungen nicht allein und erfahren, wie andere Kinder vergleichbare Situationen überstanden haben. Pädagogische Fachkräfte können mit einem Kind ins Gespräch kommen und gemeinsam seine Lebenssituation verstehen (vgl. Tab. 3.1: Punkte 5,17). Auch wenn es allgemein kaum Literatur für den Umgang eines traumatisierten Kindes in einer Kindertageseinrichtung gibt, können an dieser Stelle drei Bücher empfohlen werden, die Fachkräfte einige Anregungen wie z.B. Spiele, Übungen oder Gedichte für ein traumatisiertes Kind bieten: Levine und Kline (2015); Weinberg (2015); Krüger (2020). Die Traumapädagogik empfiehlt zudem, dass einem Kind altersangemessen erklärt wird, was die Gründe für seine Verhaltensweisen sein können, was unter einem Trauma verstanden wird und wie es einen guten Umgang damit finden kann. Krüger (2018) und (2019) hat hierzu zwei Bücher verfasst („Powerbook“ Band 1 und 2), in denen ein Trauma kindgerecht und in leichter Sprache erklärt wird. Diese Bücher wurden für junge, traumatisierte Menschen geschrieben, eignen sich

jedoch noch nicht für ein Kind im Vorschulalter. An dieser Stelle besteht der Bedarf an Kinderbüchern und anderen Materialien, mit denen altersangemessen Traumata und der Umgang damit thematisiert wird.

Außerdem sollte eine Fachkraft nach Empfehlung des NKKs „auf besondere Signale von Kindern [achten], die sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden (z. B. Trennung der Eltern, Umzug in eine fremde Umgebung, Tod eines nahen Verwandten). Sie [die Fachkraft] geht auf ihre Spielthemen und ihr Kontakt- und Mitteilungsbedürfnis ein, (be-)achtet ihr Bedürfnis nach Rückzug oder verstärkt aggressivem Verhalten“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 168) (vgl. Tab. 3.1: Punkt 16). Anhand dieses Kriteriums wird einem traumatisierten Kind eine Haltung entgegengebracht, die ihm zeigt, dass Fachkräfte ein Interesse an seiner Lebenssituation haben und versuchen, ihm Verständnis entgegen zu bringen.

Wenn ein Kind unangemessene und schwierige Verhaltensweisen zeigt, empfiehlt der NKK, dass eine „pädagogische Fachkraft (...) die (auffälligen) Verhaltensweisen von Kindern im Kontext ihres sonstigen Verhaltensrepertoires [reflektiert] und versucht, sie zu deuten und zu verstehen. Sie fragt die Kinder auch nach den Gründen für ihr Verhalten und spricht ggf. mit den Eltern darüber“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 161) (vgl. Tab. 3.1: Punkt 10). Das hier nur im Nebensatz erwähnte „Fragen eines Kindes nach den Gründen für seine Verhaltensweisen“ müsste für die Annahme des guten Grundes weiter ausgeführt werden, bzw. als ein eigenes Handlungskriterium aufgelistet werden. Es bedarf einer Sichtweise, die ein Kind als Experte seiner selbst anerkennt. Fachkräfte sollten anhand von Fragen wie „Du machst das, weil?“ die Selbstreflexion eines Kindes zu seinem Verhalten anstoßen, um gemeinsam gute Gründe für sein Verhalten zu erkennen.

Des Weiteren nennt der NKK als Handlungsleitlinie für eine Haltung mit der Annahme des guten Grundes, dass Fachkräfte einem Kind mit unpassenden Verhaltensweisen die Folgen und Konsequenzen seiner Handlungen aufzeigen und mit ihm Handlungsalternativen erarbeiten sollten (vgl. Tab. 3.1: Punkt 11). „Die Kinder erfahren, dass die pädagogische Fachkraft ihnen die Zuneigung und Unterstützung auch dann nicht entzieht, wenn sie gegen Regeln verstoßen“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 162) (vgl. Tab. 3.1: Punkt 12) – dies ist besonders wichtig für ein traumatisiertes Kind. Durch Gewalt oder Vernachlässigung hat es keine Sicherheit und bedingungslose Liebe erfahren können. Fachkräfte sollten einem Kind vermitteln, dass sie einige Verhaltensweisen ggf. nicht in Ordnung finden, dies aber nichts an der grundlegenden Wertschätzung und Beziehung zwischen ihnen und dem Kind ändert. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollten mit einem verhaltensauffälligen und traumatisierten Kind Einzelgespräche führen, seine Kompetenzen hervorheben und besondere Aktivitäten mit dem Kind verwirklichen (vgl. Tab. 3.1: Punkt 15). Aktivitäten im Fallbeispiel von Niclas könnten gemeinsame Mal- und Bastelaktionen sein, in denen seinem Interesse und seinen Stärken nachgegangen wird.

Im NKK wird außerdem aufgezeigt, dass sich die Fachkräfte über negative und auffällige Verhaltensweisen eines Kindes im Team austauschen und gemeinsam Handlungsstrategien zur Verbesserung und Unterstützung des Kindes entwickeln sollten (vgl. Tab. 3.1: Punkt 3). Es ist wichtig, dass Fachkräfte das Gefühl haben, dass sie nicht allein mit überfordernden Situationen und dem schwierigen Umgang mit einem Kind sind. Ein regelmäßiger Austausch über die zu betreuenden Kinder und eine gemeinsame Reflektion der persönlichen Empfindungen und Erfahrungen in regelmäßigen Teamsitzungen sind bedeutsam (Reekers & Gloger-Wendland, 2016, S. 16). Im Rahmen einer Teamsitzung sollten traumapädagogische Fallbesprechungen und -beratungen zu einzelnen Kindern z.B. im Rahmen einer Supervision stattfinden (vgl. Tab. 3.1: Punkt 13). In einer solchen Supervision kann theoretisches Wissen über Traumata mit den emotionalen Erfahrungen der einzelnen Fachkräfte kombiniert werden. Dies wird von einem* einer externen Supervisor*in angeleitet (Herz, 2017, S. 368). Aus finanziellen Gründen können in vielen Einrichtungen jedoch nur wenige Supervisionen stattfinden, weshalb im NKK als weitere hilfreiche Technik die kollegiale Beratung genannt wird (vgl. Tab. 3.1: Punkt 4). Diese Methode scheint besonders wirkungsvoll für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, um sich über Verhaltensweisen von Kindern mit traumatischen Erfahrungen auszutauschen, zu beraten und Handlungslinien zu entwickeln. Die kollegiale Fallberatung stellt eine effektive und effiziente Methode für Praxisfragen, Probleme und Fallbeispiele dar. Sie bietet eine Beratung der Fachkräfte untereinander anhand einer strukturierten Vorgehensweise in fünf Schritten: 1. Festlegung der Rollen, 2. Falldarstellung, 3. Problemdefinition, 4. Erarbeiten von Lösungsvorschlägen, 5. Abschluss. Es wird davon ausgegangen, dass die Fachkräfte selbst viele fachliche Ressourcen besitzen und dadurch selbständig Lösungen erarbeiten können (Kerres & Fath, 2017, S. 20ff.). In manchen Fällen ist es jedoch von Vorteil, eine externe Beratungsperson mit einer Expertise zum Umgang mit traumatisierten Kindern (z.B. aus einer Beratungsstelle oder einem Kinderschutzzentrum) hinzuzuziehen, um neue fachlich-fundierte Ansätze und Anregungen für die Begleitung eines traumatisierten Kindes zu erhalten (Reekers & Gloger-Wendland, 2016, S. 16). „Den pädagogischen Fachkräften sind [hierzu] Kontakt- bzw. Anlaufstellen bekannt, die sie zur Beratung von verhaltensauffälligen Kindern und Familien hinzuziehen können.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 164) (vgl. Tab. 3.1: Punkt 14). Wohnt ein Kind aus der Kindertageseinrichtung in einer stationären Kinder- und Jugendhilfe, ist es für eine gute interdisziplinäre Zusammenarbeit von Vorteil, wenn die Fachkräfte sich gegenseitig austauschen und im besten Fall Fallbesprechungen gemeinsam durchführen.

6.2.3 Wertschätzung

Ein traumatisiertes Kind, welches wiederholt das Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit erlebt, sieht sich selbst und seine Handlungen meist als wertlos. So wird sich auch Niclas aufgrund der traumatischen Lebensumstände minderwertig fühlen. Er überträgt seine Gedanken und Gefühle aus den traumatisierenden Erfahrungen auf aktuelle Situationen. Jasmin hingegen hat in der Zeit der

Trauer um ihren Vater eventuell nicht genug Wertschätzung von ihrer Mutter erfahren. Ihre Mutter trauerte selbst und versuchte einen Umgang mit dem Verlust ihres Mannes zu finden. Jasmin hingegen hat durch ihr Umfeld eventuell keine aufbauenden und ermutigenden Worte erhalten, weshalb sie eine negative Haltung zum Leben und zu sich selbst entwickelt hat. Niclas und Jasmin sollten daher in einer Kindertageseinrichtung von Fachkräften einen wertschätzenden Umgang erfahren. Eine wertschätzende Haltung zeichnet sich durch Toleranz, Achtung, Respekt und Freundlichkeit aus. Es ist wichtig, dass Fachkräfte die erlebten traumatischen Erfahrungen als Lebensleistung anerkennen und die Überlebensstrategien (Kämpfen oder Erstarren) wertschätzen. Niclas und Jasmin sollten sich, so wie sie sind, von den Fachkräften angenommen und akzeptiert fühlen sowie die Möglichkeit erhalten, sich als wertvoll zu erleben. Außerdem ist Ermutigung nötig, damit Niclas und Jasmin ihre Fähigkeiten und Stärken einsetzen können. Da es sich bei der Wertschätzung um eine innere Wertentscheidung handelt, ist es wichtig, dass die Fachkräfte sich selbst akzeptieren und auf allen Ebenen der Einrichtung auch selbst Wertschätzung erfahren (vgl. Kapitel 3.2).

Für die traumasensible Grundhaltung der Wertschätzung wurden im NKK unter anderem folgende Begriffe in die automatische Suchfunktion eingegeben: „Akzeptanz“, „Stärken“, „Achtung“ und „Anerkennung“ (vgl. Tab. 3.2 im Anhang). In den Grundsätzen zur pädagogischen Arbeit des NKKs wird die Anerkennung eines Kindes bereits mehrfach erwähnt. Die Förderung von gegenseitiger Anerkennung und Toleranz wird als Schlüsselkompetenz der Fachkräfte verstanden. In dem Grundsatz „Kinder haben das Recht auf Anerkennung ihrer Individualität“ wird die Hervorhebung der Besonderheit eines jeden Kindes durch die Fachkräfte notwendig. Es sollten die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse eines Kindes berücksichtigt und seine Interessen wertgeschätzt werden. Ebenso wichtig ist die Entstehung einer gleichberechtigten Beziehung auf Augenhöhe zwischen den Pädagogen*innen und einem Kind (vgl. Tab. 3.2: Punkte 1,2,3).

Des Weiteren wird in den Qualitätsbereichen der Leitgesichtspunkt „Individualisierung“ berücksichtigt. In diesem wird die Individualität eines Kindes betont. „Eine Orientierung an diesem Leitgesichtspunkt fordert die Achtung vor der Persönlichkeit eines jeden Kindes und seinen individuellen Weltzugängen und Aneignungsformen. Die pädagogische Fachkraft sollte die Lebensgeschichten und die Lebensbedingungen sowie die aktuellen Anliegen und Themen der Kinder kennen und würdigen.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 42) (vgl. Tab.3.2: Punkt 4). An diesem Leitgesichtspunkt wird deutlich, dass der NKK eine wertschätzende, traumasensible Haltung beinhaltet. Wenn Fachkräfte die Persönlichkeit und die individuelle Lebensgeschichte eines traumatisierten Kindes kennen und würdigen, so können sie traumatische Erlebnisse und die daraus resultierenden Überlebensstrategien als Lebensleistung anerkennen. Ein traumatisiertes Kind kann sich dadurch in einer Kindertageseinrichtung angenommen und verstanden fühlen.

In den einzelnen Kriterien der unterschiedlichen Qualitätsbereiche nennt der NKK, dass für eine gute Fachpraxis jedem Kind Wertschätzung und Respekt durch pädagogische Fachkräfte entgegengebracht werden sollte. Es ist wichtig, dass ein Kind und seine Bedürfnisse wahrgenommen und ihm Zuneigung und Aufmerksamkeit geschenkt werden, beispielsweise durch die individuelle Begrüßung. Es wird gefordert, dass niemanden bevorzugt wird, sondern eine offene Kontaktbereitschaft für die Fragen und Bedürfnisse eines jeden Kindes entsteht. Hierzu sollten Fachkräfte Gesten nutzen, wie z.B. ein Kind anzulächeln. Es bedarf Zuspruch und Ermutigung der Aktivitäten eines Kindes durch die Fachkräfte (vgl. Tab. 3.2: Punkte 17,19,20,21,23). Die Pädagogen*innen sollten bei der Auswahl von Materialien und Aktivitäten die individuellen Interessen und Vorlieben eines Kindes beachten. Sie betonen seine Stärken und unterstützen ein Kind, seine Fähigkeiten oder sein Wissen einzusetzen. Zudem ist wichtig, dass sie Leistungen eines Kindes anerkennen. Wenn ein Kind Lernerfolge oder Entwicklungsschritte macht, teilen Fachkräfte ihre Freude mit dem Kind (vgl. Tab. 3.2: 5,7,11,13,16,18,22,24). Außerdem sind Fachkräfte Vorbilder in Bezug auf die Wertschätzung anderer Lebensformen. Fachkräfte sollten ihre Offenheit gegenüber unterschiedlichen Einstellungen, Kulturen, Sprachen und Lebenssituationen zum Ausdruck bringen. Sie akzeptieren abweichende Gewohnheiten eines Kindes sowie dessen Familie und zeigen ihnen anhand positiver Äußerungen ihren Respekt (vgl. Tab. 3.2: Punkte 9,12,14,26). Darüber hinaus ist es Aufgabe von Fachkräften in einer Kindertageseinrichtung, ein Kind für die Verschiedenheit und Vielfalt der Menschen zu sensibilisieren. Sie sollten diskriminierende Äußerungen oder Aussagen zur Andersartigkeit von anderen Kindern aufgreifen und ein Kind zu Akzeptanz und Wertschätzung der Vielfalt und der unterschiedlichen Fähigkeiten auffordern (vgl. Tab. 3.2: Punkte 8,10).

Auch die Wertschätzung und Anerkennung der Fachkräfte selbst werden im NKK berücksichtigt. Die Leitung fungiert als Vorbild für einen wertschätzenden und freundlichen Umgang. Sie sollte auf ein gutes Miteinander zwischen Fachkräften und einen kooperativen Umgang mit Eltern achten. Eine gute Erziehungspartnerschaft mit den Eltern wirkt sich positiv auf die pädagogische Arbeit aus. Um die individuellen Fähigkeiten einzelner Fachkräfte zu nutzen und wertzuschätzen, werden im NKK Absprachen im Team empfohlen. Jede Fachkraft sollte sich mit seinen Vorlieben, Stärken und Fähigkeiten bestmöglich in den pädagogischen Alltag einbringen können (vgl. Tab. 3.2: Punkte 6,25,27). Die Kindertageseinrichtung schafft durch die Stärkenorientierung der Pädagogen*innen einen positiven Rahmen. Werden die Kompetenzen der Fachkräfte anerkannt, so hat dies einen Einfluss auf ihre Motivation und eine wertschätzende Grundhaltung – was sich wiederum positiv auf ein Kind überträgt. Den Kriterien des NKKs kann hinzugefügt werden, dass sich die Grundhaltung der Wertschätzung auf allen Ebenen der Kindertageseinrichtung wiederfinden sollte.

6.2.4 Partizipation

In den erlebten traumatischen Situationen hatten Niclas und Jasmin keine Kontrolle über diese. Niclas musste hilflos mit ansehen, wie sein Vater seine Mutter schlägt. Jasmin hat durch den plötzlichen Tod ihres Vaters gemerkt, dass sie keinen Einfluss auf Situationen oder ihr Umfeld hat, weshalb sie immer wieder in Erstarrung fällt. Beide Kinder fühlen sich fremdbestimmt, unmündig und handlungsunfähig. Ihre entwickelten Überlebensstrategien (Kämpfen oder Erstarren) werden von anderen Kindern in einer Kindertageseinrichtung häufig nicht verstanden, weshalb sie Niclas und Jasmin aus der Gruppe ausgrenzen. Deshalb ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte einem traumatisierten Kind eine höchstmögliche Teilhabe gewährleisten. Niclas und Jasmin sollten Erfahrungen auf drei Ebenen machen können: Erstens ist das Erleben von Autonomie wichtig. Sie sollten die Möglichkeit haben, aktiv an Kommunikationsprozessen und Gestaltungsmöglichkeiten beteiligt zu sein und mitbestimmen zu können. Zweitens ist das Erleben der eigenen Kompetenz wichtig, indem ihre Meinung und Gefühle ernst genommen und berücksichtigt werden. Sie erhalten zunehmend mehr Verantwortung und immer mehr Mitsprachemöglichkeiten. Drittens sollten sich Niclas und Jasmin anhand von gemeinsamen Entscheidungsprozessen der Gruppe zugehörig fühlen. Das Ziel der Partizipation ist, dass ein traumatisiertes Kind Teilhabe an der Gesellschaft erfährt und sich zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit entwickeln kann. Dies ist ein wichtiger Faktor für die psychische Gesundheit eines Kindes (vgl. Kapitel 3.2).

Im NKK wurden für den Aspekt der Partizipation Begriffe wie „Teilhabe“, „Beteiligung“, „Autonomie“ und „Mitsprache“ in die Suche eingegeben (vgl. Tab. 3.3 im Anhang). Aufgrund der Vielzahl an Ergebnissen wurde deutlich, dass der NKK bereits auf die Partizipation von Kindern ausgerichtet ist. Das Erleben von Partizipation ist für alle Kinder und ihre Entwicklung wichtig. Für ein traumatisiertes Kind ist es aufgrund der negativen Erfahrungen von Ohnmacht und Kontrollverlust sogar unabdingbar. Partizipation ist elementar für die pädagogische Arbeit und daher im NKK einer der sechs Leitgesichtspunkte. Der Aspekt der Partizipation wird in allen Qualitätsbereichen berücksichtigt. Er wird in die drei folgenden Unterpunkte gegliedert: 1. Einbeziehung der Kinder in Entscheidungsprozesse, 2. Einbeziehung der Kinder in Gestaltungsprozesse und 3. Balance zwischen Individuum und Gruppe. Es werden in jedem der Qualitätsbereiche konkrete Handlungskriterien für partizipatives Handeln aufgelistet. Allgemein wird Partizipation im NKK so verstanden, dass ein Kind als ein handelndes und mündiges Subjekt betrachtet wird. Ein Kind wird an der Gestaltung eines Tages sowie an Entscheidungen zu Aktivitäten beteiligt. Anhand eigener Wünsche und Ideen hat ein Kind die Möglichkeit, den Tag mitzugestalten. Zudem soll es Verantwortung durch kleine Aufgaben und Pflichten im Gruppenalltag übernehmen. In einer Kindertageseinrichtung wird das Streben nach Autonomie und Selbstbestimmung gefördert, indem es beispielsweise Aktivitäten, Materialien oder auch Spielpartner*innen selbst wählt. Das Maß an Autonomie sowie Verantwortungsübernahme sollte

je nach Fähigkeiten, Alter und Entwicklungsstand eines Kindes dementsprechend von Fachkräften gewählt werden (vgl. Tab. 3.3: Punkt 3,4,5,6,7,8,10,11,12).

Folgender Grundsatz des NKKs ist besonders hervorzuheben: „Die Kinder bilden sich durch Teilhabe und Aushandlung“. Demokratische Strukturen einer Kindertageseinrichtung fordern ein Mitspracherecht sowie ein Beschwerderecht eines Kindes. Es wichtig, dass Fachkräfte die Beteiligung eines Kindes an Diskussionen und Gesprächen fördern. Ein Kind ist Teil eines demokratischen Miteinanders im sozialen System einer Kindertageseinrichtung. In einem Morgenkreis oder einer regelmäßigen Kinderkonferenz sollte ein Kind die Möglichkeit haben, seine Meinung und Perspektive zu erläutern und sich mit den Sichtweisen anderer Kinder auseinanderzusetzen. Bei Meinungsverschiedenheiten bedarf es der Begleitung eines Kindes, selbstständig Lösungen zu entwickeln (vgl. Tab. 3.3: Punkt 2,9,14).

Der Aspekt der Partizipation wird vom NKK ausreichend abgedeckt, um Niclas und Jasmin am pädagogischen Alltag teilhaben zu lassen und zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit zu begleiten. „Die Kinder erfahren durch ihre Beteiligung an Entscheidungsprozessen, dass ihre individuellen Meinungen wichtig sind und dass sie Einfluss auf ihre Umwelt nehmen.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 169) (vgl. Tab. 3.3: Punkt 13).

6.2.5 Transparenz

Niclas hat Macht als etwas Missbräuchliches erlebt. Er wusste nicht, wann sein Vater wütend wird und seine Mutter schlagen wird. Er konnte sich zu keiner Zeit ganz sicher fühlen und hat einen willkürlichen Umgang mit Strukturen erfahren. Diese Unberechenbarkeit führt zu Ohnmacht. Auch Jasmin war einer unberechenbaren, ohnmächtigen Situation ausgesetzt. Ihr Vater starb plötzlich, sie konnte sich nicht von ihm verabschieden, konnte nichts an den Umständen ändern und war hilflos. Für ein traumatisiertes Kind wie Niclas oder Jasmin ist es wichtig, dass sie eine Kindertageseinrichtung als einen sicheren Ort der Berechenbarkeit erleben können. Der Alltag, Tagesabläufe und Strukturen müssen vorhersehbar sowie durch wiederkehrende Rituale und nachvollziehbaren Handlungen gekennzeichnet sein. Außerdem hat ein Kind ein Recht auf Transparenz und Erklärung, weshalb grundlegende Informationen und Entscheidungen für ein Kind durch klare Kommunikation offengelegt werden sollten. Verantwortungs- und Hierarchiestrukturen sind sowohl für ein Kind als auch für Fachkräfte klar geregelt – dies ist besonders für Niclas wichtig, da er Gewalt und Macht als missbräuchlich erlebt hat. Kinder wie Niclas und Jasmin sollten nachvollziehen können, was in der Vergangenheit passiert ist, sich Klarheit über den aktuellen Moment und Vorhersehbarkeit über die nahe Zukunft verschaffen. Sie können mithilfe von transparenten Strukturen und Abläufen ihre Verhaltensweisen und die Aktivierung der Überlebensstrategien von Kampf bzw. Erstarrung verringern oder sogar verhindern (vgl. Kapitel 3.2).

„Struktur“, „Rituale“, „Regeln“, „Planung“ und „Entscheidungen“ sind unter anderem Begriffe, die im NKK für die Grundhaltung von Transparenz gesucht wurden (vgl. Tab. 3.4 im Anhang). Während der Suche fiel auf, dass mit dem NKK eine Fachpraxis angestrebt wird, die sehr viel Planung und Struktur enthält. Diese kommt einem traumatisierten Kind zugute. Außerdem ist der NKK selbst ein sehr strukturiertes Instrument. Er bietet Fachkräften Transparenz und klare Kriterien für einen pädagogischen Umgang in einer Kindertageseinrichtung, wodurch sie Handlungssicherheit erfahren. Diese Klarheit der Fachkräfte kann sich positiv auf ein Kind übertragen.

Die allgemeine pädagogische Planung bildet die Basis für eine transparente traumasensible Grundhaltung. Im NKK ist die „Planung“ ein Leitgesichtspunkt, der in allen Qualitätsbereichen vorzufinden ist. Dieser Punkt wird als ein zentrales Orientierungselement für das professionelle Handeln erachtet. Es wird betont, dass anhand einer strukturierten Planung willkürliche Handlungen im pädagogischen Alltag verhindert werden können. Außerdem ist die pädagogische Praxis durch Planung für alle (Fachkräfte, Träger, Eltern) „transparent und nachvollziehbar und damit auch grundsätzlich diskutier- und veränderbar“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 42) (vgl. Tab. 3.4: Punkt 1).

Im Glossar sind zwei grundlegende Kriterien zur Transparenz aufgeführt. Zum einen wird im NKK über Fixpunkte gesprochen – fest verankerte und wiederkehrende Situationen im Alltag wie z.B. die Begrüßung oder der Morgenkreis. Zum anderen wird der Begriff Routine in den Kriterien des NKKs häufig verwendet. Routinen werden bei Mahlzeiten oder bei der Körperhygiene durchgeführt. Es handelt sich um regelmäßige, gleichbleibende Situationen zur Versorgung und Pflege. Sowohl Fixpunkte als auch Routinen bieten einem Kind einen gleichbleibenden Tagesrhythmus und dadurch einen vorhersehbaren Ablauf des Alltags (vgl. Tab.3.4: Punkte 31,32). Diese wiederkehrenden Abläufe können Niclas und Jasmin Sicherheit und Berechenbarkeit bieten.

Den Handlungskriterien des NKKs zufolge ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte einen Tagesablauf mit wiederkehrenden Ritualen planen. Täglich gleichbleibende Abläufe bieten einem Kind Vorhersehbarkeit (vgl. Tab. 3.4: Punkte 10, 22). „Viele Elemente der Tagesgestaltung, wie Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten und Ruhephasen sowie bestimmte Rituale, kehren täglich wieder. (...) Sie bieten den Kindern Orientierung und Sicherheit“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 62) (vgl. Tab. 3.4: Punkt 5). Bei der Planung sollten die Pädagogen*innen ein Kind und seine Ideen, Meinungen und Bedürfnisse mit einbeziehen. Auch bei der Planung von besonderen Ereignissen wie z.B. Feste oder Ausflüge ist eine Beteiligung grundlegend (vgl. Tab. 3.4: Punkte 6,12,15,20,24,27). Ein Kind sollte auf bevorstehende Aktivitäten und den aktuellen Tagesplan vorbereitet werden. Die Planung und Fixpunkte eines Tages sowie Aktivitäten und langfristige Projekte werden von Fachkräften mit den Kindern der Einrichtung besprochen und frühzeitig angekündigt (vgl. Tab. 3.4: Punkte 7,8 9,11,13). Insbesondere für neue Kinder in einer Einrichtung sind klare Strukturen und Abläufe für die Eingewöhnungsphase wichtig. Fachkräfte sollten für ein Kind als Ansprechpartner*in zur Verfügung

stehen, es begleiten und alle Regeln, Abläufe sowie Räumlichkeiten und Personen vorstellen (vgl. Tab. 3.4: Punkt 28).

In einer Kindertageseinrichtung bedarf es nach den Kriterien des NKKs transparente Regeln für das Zusammenleben sowie für die Nutzung des Materials und der Räume bestehen. Außerdem sollten Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Regeln vereinbart werden. Die Festlegung der Regeln sollte gemeinsam mit allen Kindern der Einrichtung durchgeführt und regelmäßig besprochen werden. Ein Kind hat in Gesprächen über Regeln die Möglichkeit, Vorschläge sowie seine Meinung zu äußern. Fachkräfte tragen die Verantwortung nicht zu diskutierende Regeln gut zu begründen und verständlich zu erklären (vgl. Tab.3.4: 3,4,18,19,23). Allgemein ist es wichtig, dass ein Kind alles hinterfragen darf und seine Fragen kindgerecht beantwortet werden – es hat ein Recht auf Begründungen. Individuell auf ein Kind abgestimmte Regeln sind vorteilhafter als institutionalisierte. Außerdem sollten Fachkräfte sich nicht auf Regeln versteifen, sondern einen situativen Gestaltungsspielraum lassen. Es sollte über die Beziehung anstatt über Regeln argumentiert werden. Ebenso wichtig ist, dass bei einem Verstoß gegen Regeln ein Kind nicht mit Strafen sanktioniert wird, sondern mit logisch folgenden Konsequenzen. Dabei muss im Umgang mit einem traumatisierten Kind berücksichtigt werden, dass Verhalten aus Flashbacks keine Konsequenzen haben. Diese Verhaltensweisen haben ihren guten Grund. Generell sollten Konsequenzen für ein traumatisiertes Kind angekündigt und erst umgesetzt werden, wenn es sich nicht mehr in einem dissoziativen Zustand befindet (Koten, 2018, S. 94ff.).

Des Weiteren wird im NKK erwähnt, dass auch bei den Räumlichkeiten einer Kindertageseinrichtung Transparenz erforderlich ist. Es sollte verschiedene, klar erkennbare Räume bzw. Bereiche geben, die für ein Kind freizugänglich sind und verschiedene Themen beinhalten (wie beispielsweise Bewegungsräume oder Rollenspielbereiche). Die verschiedenen Räume bieten Rückzugsmöglichkeiten und Möglichkeiten zum Erleben der Gemeinschaft (vgl. Tab. 3.4: 2,25,28).

Der Punkt 21 aus der Tab. 3.4 fasst die Relevanz der Transparenz und Planung im pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung zusammen: „Die Planungen der pädagogischen Fachkraft berücksichtigen das Bedürfnis der Kinder nach Orientierung und Verlässlichkeit. Dazu gehören eine übersichtliche Gestaltung der Räume, die Überschaubarkeit und Rhythmisierung des Tagesablaufs, die Durchführung von Alltagsroutinen nach wiederkehrenden Mustern und mit vorhersagbaren Elementen sowie die Nutzung von verständlichen Zeichen und Signalsystemen im Tagesablauf.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 147) (vgl. Tab. 3.4: Punkt 21). Wie hier deutlich geworden ist, beinhaltet der NKK sehr viele handlungsnahe Kriterien, um nach dem traumasensiblen Aspekt der Transparenz in einer Kindertageseinrichtung Sicherheit, Klarheit und Vorhersehbarkeit bieten zu können. Der einzige Aspekt, der ergänzt werden sollte, sind transparente Hierarchien und Verantwortungsstrukturen innerhalb einer Einrichtung. Hierzu wird in einem Kriterium erwähnt, dass die Leitung für eine transparente und angemessene Aufteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zuständig ist (vgl.

Tab. 3.4: Punkt 29). Im NKK sollte ergänzt werden, dass strukturelle Machtgefälle einer Kindertageseinrichtung für alle Beteiligten transparent gemacht werden sollten.

6.2.6 Spaß und Freude

Kinder wie Niclas oder Jasmin fühlen sich aufgrund der belastenden Erlebnisse dauerhaft von Emotionen wie Trauer, Angst und Ohnmacht gefangen. Diese prägenden negativen Gefühle und Gedanken schränken ihre Wahrnehmung ein. Sie glauben nicht an das Gute im Menschen und das Gute ihrer Umwelt. Niclas und Jasmin haben Schwierigkeiten, sich innerhalb ihrer Emotionen zu regulieren. So nimmt Niclas viele alltägliche Situationen als gefährlich und bedrohlich wahr, worauf er mit impulsiv-aggressiven Verhaltensweisen reagiert. Auch Jasmin ist geprägt von lähmenden Emotionen. Beiden fehlt aufgrund der traumatischen Erfahrungen ein positiver Ausgleich ihrer Gefühlswelt. Daher ist es nötig, dass sie innerhalb einer Kindertageseinrichtung neue und korrigierende Erfahrungen dieser Emotionen machen können. Sie sollten Spaß, Freude und Begeisterung an bestimmten Aktivitäten entwickeln, mit Fachkräften und anderen Kindern lachen können und sich in der Gruppe als Gemeinschaft erleben. Ebenso wichtig sind Lob und Anerkennung von Fachkräften, durch die Niclas und Jasmin Erfolgserlebnisse erfahren dürfen. Anhand solcher alltäglichen positiven Erlebnisse wird das Stresslevel beider reduziert. Sie können eine Leichtigkeit entfalten, werden optimistisch, mutig und entwickeln (wieder) Freude am Leben. Eine positive Einstellung und Gelassenheit eines Kindes erhöhen seine Leistungsfähigkeit und unterstützen es im Lernen und seiner Entwicklung. Hierzu bedarf es einer positiven und von Freundlichkeit geprägten Grundeinstellung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Kapitel 3.2).

Im NKK wurden für diesen traumapädagogischen Aspekt Begriffe wie „Freude“, „Spaß“, „Humor“, „positiv“ und „Optimismus“ gesucht (vgl. Tab. 3.5 im Anhang) – die Suche ergab nur sehr wenige Treffer. Das zeigt, dass im NKK ein Nachholbedarf im Bereich Freude und Spaß besteht.

Diesbezüglich wird in einer Handlungsleitlinie im NKK gefordert, dass pädagogische Fachkräfte positive Vorbilder sind. Sie sollten einem Kind „Optimismus und Freude vermitteln (...) [und] sich aktiv mit ihm und seiner Umwelt auseinandersetzen“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 156) (vgl. Tab. 3.5: Punkt 4). Fachkräfte sollten einem Kind vermitteln, dass sie sich über gemeinsam verbrachte Zeit freuen. Ebenso wichtig ist das Interesse der Pädagogen*innen für jedes Kind und seine Bedürfnisse. Sie beobachten, an welchen Aktivitäten, Angeboten und Materialien ein Kind Freude hat und sollten diese Interessen fördern. Auch die Vermittlung von Freude an bestimmten alltäglichen Aktivitäten ist wichtig wie beispielsweise Freude an der Körperhygiene oder Spaß an Bewegung (vgl. Tab. 3.5: Punkte 2,8,9,12,15). Für die Eingewöhnung eines Kindes in einer Kindertageseinrichtung ist ein positiver Start bedeutend. Er bildet die Grundlage für das Wohlbefinden und den „Erfolg der pädagogischen Arbeit“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 218) (vgl. Tab. 3.5: Punkt 14). Der Besuch einer Kindertageseinrichtung sollte von Fachkräften als etwas Schönes und Positives vermittelt werden, sodass sich ein Kind von

Beginn an wohlfühlt. Dies fordert, dass ein Kind eine Einrichtung als anregenden Ort erlebt, an dem es neue emotionale Erfahrungen machen kann.

Außerdem bietet der NKK einige Handlungskriterien, in denen die Relevanz von Erfolgserlebnissen eines Kindes deutlich wird. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollten Möglichkeiten bieten, in denen sich ein Kind ausprobieren und über sich hinauswachsen kann. Indem ein Kind neue Herausforderungen bewältigt, kann es Erfolgserlebnisse machen und sich als kompetent erleben. Fachkräfte sollten sich gemeinsam mit einem Kind über Entwicklungsschritte freuen (vgl. Tab. 3.5: Punkte 3,6,7,11). Des Weiteren wird im NKK genannt, dass besonders für schüchterne und zurückgezogene Kinder wie Jasmin „bewusst Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse und Anerkennung (z. B. durch eine besondere Rolle im Morgenkreis, Betonung von Fähigkeiten während bestimmter Aktivitäten, Einzelgespräche) [geschaffen werden]“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 160) (vgl. Tab. 3.5: Punkt 10). Solche positiven Erlebnisse sind wichtig, um die vorhandenen Ressourcen eines traumatisierten Kindes zu stärken. Kinder wie Jasmin benötigen Erfolgserlebnisse, um wieder optimistisch und motiviert in die Zukunft blicken und an sich selbst glauben zu können. Dem NKK wäre zu ergänzen, dass die Erfolge und Entwicklung eines Kindes von Fachkräften mit Lob und Anerkennung verstärkt werden sollten.

Im Umgang mit belastenden Lebenssituationen wie bei Niclas und Jasmin empfiehlt der NKK im Qualitätsbereich „Soziale und Emotionale Entwicklung“, dass Fachkräfte ein Kind darin unterstützen sollten, eine psychische Widerstandsfähigkeit zu entwickeln, um Entwicklungsrisiken zu verringern (vgl. Tab. 3.5: Punkt 5). Die Unterstützung und Förderung von Resilienzfaktoren scheinen zum Aushalten und Überleben von traumatischen Erlebnissen grundlegend zu sein. Es gibt viele charakterliche und umweltbedingte Faktoren, die die Resilienz eines Kindes beeinflussen. In Bezug auf den traumapädagogischen Aspekt von Freude und Spaß sollte im NKK ergänzt werden, dass ein Kind in einer Kindertageseinrichtung die Chance auf positive Erlebnisse in seinem emotionalen Erleben erhält. Personale Resilienzfaktoren wie Mut, Optimismus und ein Glaube an das Gute entwickeln sich aus Erfahrungen von Freude, Spaß und Humor.

Die Bereiche Spaß und Humor zwischen Fachkräften und einem Kind werden im NKK nicht erwähnt, obwohl sie für ein positives, emotionales Erleben für ein traumatisiertes Kind wichtig sind. Humor schafft im pädagogischen Alltag mit einem Kind eine Gelassenheit, wodurch schwierige Situationen teilweise umgangen werden können. Fachkräfte sollten ein Kind mit ihrer Freude anstecken. Das gemeinsame Lachen und das Erleben von Spaß verbinden Menschen, woraus sich ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln kann. Es schafft eine positive Fachkraft-Kind-Bindung. Humor kann jedoch nicht erzwungen werden, sondern ist abhängig von einer Situation. Dabei geht es nicht darum, jemanden lächerlich zu machen und schwierige Situationen nicht ernst zu nehmen, sondern

gleichwertig miteinander über etwas oder sich selbst Lachen zu können (Rogge, 2018, S. 7). Dieser Bereich könnte im NKK weiter ausgeführt werden.

6.2.7 Pädagogik des sicheren Ortes

Ein traumatisiertes Kind wird sich nach Erfahrungen von Vernachlässigung, Gewalt und/oder Missbrauch im eigenen Zuhause nicht mehr sicher fühlen. Das Fallbeispiel von Niclas zeigt eine solche Art von traumatischen Lebensumständen. Er hat Zuhause Gewalt erlebt, auch wenn diese nicht gegen ihn gerichtet war. Niclas hat das Vertrauen in andere Menschen verloren, weshalb er ständig seine Aufmerksamkeit auf seine Umgebung richtet und jedes Geschehnis verfolgt. Jasmin hingegen befindet sich Zuhause wahrscheinlich noch an einem äußeren sicheren Ort. Aufgrund des plötzlichen Verkehrsunfalls ihres Vaters kann es jedoch sein, dass sie sich innerlich nicht mehr sicher fühlt. Sie hat kein Vertrauen mehr zu sich selbst, weshalb sie erstarrt, sobald ein Kind sie anspricht oder ihr etwas wegnimmt. Eine Kindertageseinrichtung sollte für ein traumatisiertes Kind ein äußerer sicherer Ort sein, an dem es sich auch innerlich sicher, geborgen und beschützt fühlt sowie neues Vertrauen aufbauen kann. Ein Kind kann in einer Kindertageseinrichtung traumatische Erlebnisse bewältigen und Unterstützung in seiner Entwicklung erleben. Dies fordert, dass ein Kind dort vor weiteren traumatischen Erfahrungen und Gefahren geschützt ist. Ebenso wichtig ist das Aufbauen von Vertrauen und das Anbieten einer schützenden sowie verlässlichen Bindung. Fachkräfte sollten in einer Kindertageseinrichtung ein Kind darin unterstützen, Sicherheit bei sich selbst zu finden, auf sich selbst zu vertrauen und Herausforderungen eigenständig meistern zu können. Erst wenn sich ein Kind sicher fühlt und neues Vertrauen aufgebaut hat, kann es lernen, sich ohne seine Überlebensstrategien zurechtzufinden (vgl. Kapitel 3.3).

Im NKK wurde für das Element Pädagogik des sicheren Ortes nach Suchbegriffen wie „Sicherheit“, „Schutz“ oder „Wohlfühlen“ gefiltert (vgl. Tab. 3.6). Die Pädagogik des sicheren Ortes beinhaltet viele Elemente, die von der traumapädagogischen Grundhaltung bereits abgedeckt wurden – wie beispielsweise Transparenz sowie klare Strukturen und Grenzen in einer Kindertageseinrichtung (vgl. Kapitel 6.2.2 bis 6.2.6). Es wird auf diese Aspekte nicht weiter eingegangen, da die Grundhaltung der BAG-TP die Basis für die Elemente der Traumapädagogik sind.

In den Grundsätzen des NKKs verweisen gleich zwei Aspekte darauf, dass eine Kindertageseinrichtung ein sicherer Ort für ein Kind sein sollte. Zum einen wird in dem Grundsatz „Kinder sind Träger und Trägerinnen eigener Rechte“ darauf hingewiesen, dass die Würde eines Kindes geachtet und geschützt werden muss. Ein Kind hat das Recht auf Schutz vor beispielsweise Gewalt, Ausbeutung und Missbrauch. Pädagogische Fachkräfte müssen die Rechte von einem Kind berücksichtigen und tragen einen Schutzauftrag (vgl. Tab. 3.6: Punkt 1). Um diesen Auftrag zu erfüllen, wird im NKK das Kriterium aufgelistet, dass in jeder Einrichtung ein Konzept zum Kinderschutz mit konkreten Handlungsleitlinien nötig ist (vgl. Tab. 3.6: Punkt 23). Zum anderen wird in einem Grundsatz auf die innere Sicherheit eines

Kindes aufmerksam gemacht: „Emotionale Sicherheit und Zuwendung bieten die Basis für kindliche Lernprozesse und die Entwicklung des Selbst“. Es wird betont, dass die Befriedigung des kindlichen Grundbedürfnisses nach Beziehungen wichtig für die Entwicklung und Selbstwirksamkeit ist. Ein Kind sollte in einer Kindertageseinrichtung emotionale Sicherheit und Geborgenheit erfahren (vgl. Tab. 3.6: Punkt 2).

Zu einem äußeren sicheren Ort zählen sichere Räumlichkeiten und deren Ausstattung. Hierzu sind im Qualitätsbereich „Räume für Kinder“ Kriterien aufgeführt, in denen auf sicherheitstechnische Standards aufmerksam gemacht wird. Die Ausstattung sollte so sicher sein, dass sich auch Kleinkinder frei bewegen können und Material selbstständig erreichen können, ohne einer Verletzungsgefahr ausgesetzt zu sein (vgl. Tab. 3.6: Punkte 3,4,5). Zusätzlich gibt es einen eigenen Qualitätsbereich zum Thema „Sicherheit“. Dieser entspricht zum großen Teil der Pädagogik des sicheren Ortes. Unter Einbehaltung der einzelnen Handlungskriterien dieses Qualitätsbereichs seitens der Kindertageseinrichtung kann ein Kind diese als einen sicheren Ort erleben. Wichtig ist, dass sich Fachkräfte, die Leitungskraft und der Träger der Verantwortung für die Sicherheit eines Kindes bewusst sind. Die Einrichtung sollte möglichst frei von Gefahrenquellen sein. Sobald eine potenzielle Gefahrenquelle erkannt wird, die die Sicherheit eines Kindes beeinträchtigen könnte, ist gefordert, dass diese schnellstmöglich beseitigt wird. Bei der Planung von Aktivitäten sollten Fachkräfte auf die Sicherheit und die Fähigkeiten eines Kindes achten. Zudem haben Fachkräfte den Auftrag ein Kind im pädagogischen Alltag zu beobachten – besonders in schwierigen Situationen. Sie lassen ein Kind die Umgebung erforschen und Probleme selbst lösen, greifen jedoch in gefährlichen Situationen ein, die ein Kind noch nicht einschätzen kann. Des Weiteren sollten Fachkräfte einem Kind notwendige Sicherheitsregeln erklären und es für das Thema Sicherheit sensibilisieren (z.B. bei der Verwendung von Küchengeräten für die Zubereitung von Speisen) (vgl. Tab.3.6: Punkte 11,12,13,14,15,16,17,18,19). Im NKK wird darauf hingewiesen, dass die Zeit der Eingewöhnung erst abgeschlossen werden kann, wenn sich ein Kind in einer Kindertageseinrichtung vollständig sicher fühlt und eine vertrauensvolle Beziehung zu Fachkräften aufgebaut hat (vgl. Tab. 3.6: Punk 22). Detaillierte Inhalte zur Herstellung einer inneren Sicherheit eines Kindes werden in der Pädagogik der Selbstbemächtigung sowie der Bindungspädagogik genannt.

6.2.8 Pädagogik der Selbstbemächtigung

Ein weiteres wichtiges Element einer traumasensiblen Pädagogik in einer Kindertageseinrichtung ist die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Niclas und Jasmin haben durch Erlebnisse der Ohnmacht kein stabiles und positives Selbstkonzept entwickeln können, weil sie durch ihr Handeln keinen Einfluss nehmen konnten und ihr Leben fremdbestimmt war. Somit tragen sie die traumatischen Erfahrungen sowie die daraus entstandenen Überlebensstrategien mit sich. Sie fallen immer wieder aufgrund ihres Schutzmechanismus in dissoziative Zustände, in denen sie keine Kontrolle mehr über sich und ihren

Körper haben. Daher sollte ein traumatisiertes Kind in einer Kindertageseinrichtung Erfahrungen sammeln, in denen es sich als handelndes und selbstwirksames Subjekt erlebt, indem es seine Stärken in den Alltag einbringen kann. Wenn ein Kind ein positives und stabiles Selbstbild entwickelt, kann es aus seiner Rolle des Objektes entkommen und lernen, sein Leben selbst bestimmen zu können. Hierzu muss ein traumatisiertes Kind sich selbst und seine vergangenen Erfahrungen verstehen. Es ist wichtig, dass es seine Verhaltensweisen als unbewusste Überlebensstrategien und logische Konsequenzen wahrnimmt. Es werden Angebote in einer Kindertageseinrichtung notwendig, in denen ein Kind seinen Körper und seine Gefühle bewusst wahrnehmen kann. Wenn ein Kind eigene Grenzen und den Anstieg von eigenen Emotionen kennt, kann es lernen in Situationen der Überregung oder bei Flashbacks auf sein Verhalten einzuwirken und dieses zu steuern. Außerdem sollte ein Kind in einer Kindertageseinrichtung die Möglichkeit erhalten, sich mit seinen Stärken und Fähigkeiten in den Gruppenalltag einzubringen. Werden seine Leistungen anerkannt, erlebt es sich als selbstwirksam und erlangt Selbstbemächtigung. Dadurch können die Folgen eines Traumas verringert werden (vgl. Kapitel 3.3).

Während der Suche nach Handlungskriterien im NKK zur Pädagogik der Selbstbemächtigung fiel auf, dass folgende zentrale Begriffe nicht im NKK vorzufinden waren: „Selbstwahrnehmung“, „Selbstakzeptanz“, „Selbstsicherheit“, „Selbstwertgefühl“ und „Selbstverstehen“. Nichtsdestotrotz wurden einige Handlungskriterien für eine Pädagogik der Selbstbemächtigung im NKK gefunden: wie z.B. „Selbstbild“, „Selbstwirksamkeit“ oder „Selbstständigkeit“ ergaben passende Treffer (vgl. Tab. 3.7). In den Handlungskriterien wird vermehrt erwähnt, dass Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in unterschiedlichen Bereichen einer Kindertageseinrichtung für ein Kind wichtig sind. Fachkräfte sollten ein Kind an der Tagesplanung sowie an der räumlichen Gestaltung teilhaben lassen. Merkt ein Kind, dass seine Meinungen und Wünsche berücksichtigt werden, so fühlt es sich ernst genommen und einflussreich (vgl. Tab. 3.7: Punkte 3,4,23). Ein Kind sollte ermutigt werden, sich in der Einrichtung frei zu bewegen und Aktivitäten sowie Spielpartner*innen selbst zu wählen und die Umgebung eigenständig zu erforschen. Hierzu müssen Materialien frei zugänglich und erreichbar sein (vgl. Tab. 3.7: Punkte 5,9,18,24,28). Fachkräfte unterstützen ein Kind zur Selbstständigkeit, indem es in Alltagstätigkeiten eingebunden wird. Es wird darauf hingewiesen, dass ein Kind Ermutigung braucht, um „Freude am Ausprobieren, Denken und Problemlösen zu haben, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und sich selbst als erfolgreiche und kompetente ‘Lerner’ zu erleben.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 143) (vgl. Tab. 3.7: Punkte 7,21,25,27). Auch die Selbstbestimmung eines Kindes bedarf Förderung durch alltägliche Handlungen. Dies kann z.B. die Frage nach Hilfe sein, bevor Fachkräfte handeln und entscheiden. Ein Kind sollte möglichst vieles selbst bestimmen oder zumindest mitentscheiden können und möglichst wenig reglementiert werden (vgl. Tab. 3.7: Punkte 6,8,11,12,16,17). Des Weiteren wird im NKK thematisiert, dass das Selbst- und Weltbild eines Kindes

aufgrund vielfältiger Beziehungserfahrungen und Reaktionen Anderer geprägt wird. Aufgrund dessen ist eine zugewandte und wertschätzende Art und Kommunikation der Fachkräfte einem Kind gegenüber wichtig (vgl. Tab. 3.7: Punkte 1,2,10,19,20,22,26).

Auf die Körperwahrnehmung wird im NKK in dem Qualitätsbereich „Körperpflege und Hygiene“ eingegangen. Im Zuge dessen ist wichtig, dass Fachkräfte Pflegesituationen nicht nur als etwas Funktionales sehen, sondern ein Kind darin begleiten seinen eigenen Körper wahrzunehmen und kennenzulernen. Ein Kind sollte positive Erfahrungen mit seinem Körper machen und Freude an der eigenen Pflege finden. Dies fordert, dass Fachkräfte Alltagssituationen nutzen, „um die Körperwahrnehmung der Kinder im Spiel zu fördern (z. B. durch Zeigen, Verstecken, Berühren, Betasten, Verkleiden, Schminken, Inszenieren).“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 100). Eine Fachkraft sensibilisiert ein Kind für den eigenen Körper und für die eigenen Grenzen (vgl. Tab. 3.7: Punkte 13,14). Bialek und Kühn (2015) nennen weitere Beispiele, um die Selbstwahrnehmung eines Kindes zu fördern: Dies sind Spiele zur Wahrnehmung des eigenen Herzschlags, der Atmung, Gefühle sowie Bewegungsspiele. Ein Kind sollte selbst erleben und benennen können, wenn sich etwas gut oder schlecht anfühlt und wann oder wo es Berührungen zulässt. Es wird ergänzt, dass Fachkräfte die emotionale Wahrnehmung insbesondere bei einem traumatisierten Kind fördern sollten. Dies sind Voraussetzungen für die Selbstregulation. Wenn ein Kind seinen Körper und seine Emotionen versteht, kann es lernen diese zu regulieren. Beispiele hierfür sind das Erstellen eines Gefühlsbarometers oder das Malen von Emotionen. Besonders für Niclas ist das bewusste Wahrnehmen eigener Emotionen wichtig, um den Anstieg von Gefühlen wie Wut selbst zu kennen und dadurch regulieren zu können. Fachkräfte könnten dazu solche in Gefühlsbarometer mit ihm erstellen.

Einige Kriterien zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie der Körperwahrnehmung sind im NKK vorhanden, für eine traumasensible Pädagogik ist es nötig diese durch folgende Punkte zu ergänzen: Förderung der emotionalen Wahrnehmung, Selbstverstehen (Verstehen der eigenen Gefühle im Zusammenhang mit vergangenen Erfahrungen) sowie Unterstützung eines Kindes in der Regulierung von Emotionen und Verhaltensweisen.

6.2.9 Bindungspädagogik

Bindungsmuster eines Kindes sind geprägt von den anfänglichen Beziehungserfahrungen im ersten Lebensjahr. Jasmin ist erst zwei Jahre alt und hat eine ihrer wichtigsten Bindungspersonen verloren. Diese Trennungserfahrung hat sie geprägt. Sie zieht sich zurück und zeigt ein schüchternes Verhalten. Für Jasmin ist es wichtig, dass sie in der Kindertageseinrichtung verlässliche Beziehungsangebote erhält. Fachkräfte sollten sensibel auf Jasmins Bedürfnisse eingehen, ihr Trost spenden, Sicherheit und Schutz gewähren sowie eine emotionale Bindung aufbauen. Niclas hingegen hat keine Bindungsperson in dem Sinne verloren, aber er hat miterlebt, wie eine wichtige Bezugsperson Gewalt gegen seine Mutter ausgeübt hat. Diese Hilflosigkeit in solchen Momenten sowie das angespannte Verhältnis

zwischen seinen Eltern prägt seine Beziehungserfahrungen. Niclas hat das Vertrauen in die Menschen aus seiner Umgebung verloren. Er hat ihnen gegenüber negative Erwartungen entwickelt und überträgt seine Bindungserfahrungen auf die Fachkräfte und Kinder der Einrichtung. Das ist der Grund für die permanente auf seine Umgebung gerichtete Aufmerksamkeit. Für Niclas ist es wichtig, dass eine Kindertageseinrichtung eine geschützte und vertrauensvolle Atmosphäre bietet. Er benötigt Fachkräfte, die ihn und seine Bedürfnisse wahrnehmen, annehmen und achten. Auch wenn es beiden Kindern schwerfallen wird, eine vertraute Beziehung zu Fachkräften aufzubauen, ist es wichtig, dass sie zumindest Beziehungsangebote erhalten. Mithilfe von vielfältigen, verlässlichen und positiven Beziehungserfahrungen könnten Jasmin und Niclas ihr Bindungsmodell korrigieren und ein neues Vertrauen dem Umfeld gegenüber aufbauen. Fachkräfte sollten sich den vergangenen Beziehungserfahrungen eines Kindes bewusst sein, um eine Sensibilität zu entwickeln. Ein sensibler Umgang ist notwendig, um nicht in eine Gegenübertragung des Bindungsverhaltens eines Kindes zu gelangen. Dies fordert ein Beziehungsangebot, welches von Respekt, Zuverlässigkeit und Zuwendung geprägt ist. Durch ein sicheres Bindungsangebot kann ein Kind in der Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit gefördert werden (vgl. Kapitel 3.3).

Aspekte der Bindungspädagogik wurden in den Handlungskriterien des NKKs unter anderem mit folgenden Suchbegriffen gefunden: „Bindung“, „Beziehung“, „Zuverlässigkeit“ und „Zuwendung“ (vgl. Tab. 3.8). In vielen Aspekten des NKKs wird auf die Notwendigkeit von einschätzbaren Beziehungen und emotionale Zuwendung eingegangen – vor allem für den Umgang mit jüngeren Kindern (unter 3 Jahren). In dem Grundsatz „Kinder lernen in sozialen Zusammenhängen“ des NKKs wird die Relevanz der Bindungserfahrungen in der Kindheit deutlich: „Jedes Kind ist ein soziales Wesen, das mit anderen Menschen in Kontakt tritt, Beziehungen sucht und benötigt. Im sozialen Austausch und durch die Fürsorge seiner engsten Bezugspersonen entwickelt es tiefgehende Bindungsbeziehungen, die eine bedeutsame Basis für sein eigenaktives Welterkunden darstellen und deren Qualität die kindliche Weltkonstruktion erheblich beeinflusst.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 32) (vgl. Tab. 3.8: Punkt 1). In einem weiteren Grundsatz wird erwähnt, dass es die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist, einem Kind Zuwendung und Sicherheit zu zeigen. Der Aufbau einer emotionalen und verlässlichen Beziehung ist ein kindliches Grundbedürfnis (vgl. Tab. 3.8: Punkt 2).

Außerdem wird als Orientierung für die Qualitätsbereiche der Leitgesichtspunkt „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“ im NKK verwendet, um „die bewusste Gestaltung von Beziehungen zu einzelnen Kindern und in der Gruppe in den Mittelpunkt“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 41) zu rücken. Daran wird deutlich, dass die Interaktion und Beziehungsgestaltung in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit vom NKK berücksichtigt wird. Sicherheit, Geborgenheit und Zuwendung scheinen zentrale Ziele einer besten pädagogischen Fachpraxis zu sein. Im NKK wird besonders im Qualitätsbereich der Eingewöhnung auf das Entstehen einer sicheren Bindung zwischen Fachkräften

und einem Kind eingegangen. Während der Eingewöhnung ist eine Bezugs-Fachkraft speziell für ein Kind zuständig. Diese Bezugs-Fachkraft hat die Aufgabe, eine vertrauensvolle und stabile Beziehung zu einem Kind aufzubauen. Sie ist für eine gute Begleitung in den Einstieg des Alltages einer Kindertageseinrichtung zuständig, um einem Kind Sicherheit zu bieten. Sie sollte besonders auf die Bedürfnisse eines Kindes achten und auf diese eingehen. Erst nach dem Aufbau einer sicheren und vertrauten Bindung zu Fachkräften kann die Phase des Ankommens beendet werden (vgl. Tab. 3.8: Punkte 19,20,21).

Allgemein wichtig ist, dass Fachkräfte Vorbilder für die Gestaltung von emotionalen und sozialen Beziehungen sind. Ihre Verhaltensweisen sollten kongruent und einschätzbar sein. Sie sollten stabile, verlässliche und vertrauensvolle Bezugspersonen sein (vgl. Tab. 3.8: Punkte 10,16). Fachkräfte haben eine einfühlsame und zugewandte Grundhaltung und zeigen einem Kind ihre Zuneigung und Aufmerksamkeit durch Mimik, Sprache und vom Kind akzeptiertem Körperkontakt (vgl. Tab. 3.8: Punkte 7,8,11,15). Des Weiteren wird gefordert, dass Fachkräfte auf die Signale eines Kindes achten und ihm in Momenten der Erschöpfung oder Müdigkeit eine besondere Zuwendung geben. „Sie [Die Fachkraft] erkennt wechselnde Bedürfnisse der Kinder nach Körperkontakt und Zuwendung, nach Interaktion, Aktivität sowie Rückzug und Ruhe.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 63) (vgl. Tab. 3.8: Punkte 4,9). Bei keinem guten Zugang zu einem Kind, ist es wichtig, dass Fachkräfte dennoch auf eine wertschätzende Haltung achten und versuchen, eine positive Beziehung aufzubauen (vgl. Tab. 3.8: Punkt 13). Dieses Kriterium deutet auf das Vermeiden von Gegenübertragung hin. Es ist für den Umgang mit einem traumatisierten Kind zu ergänzen, dass Fachkräfte für ein desorganisiertes/hoch unsicheres Bindungsmuster eines Kindes sensibilisiert werden sollten. Weist ein Kind ohnmächtige und abwertende Verhaltensweisen auf, ist es wichtig, dass Fachkräfte nicht unbeabsichtigt mit negativen Bindungsverhaltensweisen wie Ablehnung, Bedrohung oder Verzweiflung antworten. Fachkräfte sollten einem Kind immer Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen.

Ebenso wichtig sind Beobachtungen des Kooperations- und Konfliktverhaltens zu Anderen sowie der Beziehungsgestaltung des Kindes. Auch der Aufbau von Beziehungen und Freundschaften bedarf Unterstützung durch die Fachkräfte. Ein Kind soll eine Beziehungsvielfalt erleben und sich im sozialen Kontext in verschiedenen Rollen und Konstellationen ausprobieren. Fachkräfte weisen ein Kind auf die Achtung der eigenen Bedürfnisse bei der Beziehungsgestaltung hin (vgl. Tab. 3.8: Punkte 5,6,12,14,18,22).

Im NKK sind viele Handlungskriterien vorhanden, die auf kontinuierliche und verlässliche Beziehungen zwischen Fachkräften und einem Kind abzielen. Ergänzt werden sollte die Berücksichtigung von vergangenen Bindungserfahrungen sowie die Sensibilität für eine Beziehungsgestaltung zu einem Kind mit einem desorganisiertem Bindungsmuster.

6.2.10 Fallbeispiele – Entwicklung anhand einer traumasensiblen Pädagogik

Niclas und Jasmin sind klassische Beispiele, für die eine traumasensible Pädagogik in einer Kindertageseinrichtung notwendig wird. Aus den Kriterien des NKKs lassen sich viele Handlungsleitlinien nutzen, durch dessen Einfluss ein traumatisiertes Kind wie Niclas oder Jasmin positiv in seiner Persönlichkeit gestärkt wird. In den Abbildungen 8 und 9 wurde beispielhaft analysiert, wie sich beide Kinder mithilfe einer traumasensiblen Unterstützung von Fachkräften in ihrer Kindertageseinrichtung bzw. Krippengruppe entwickeln könnten.

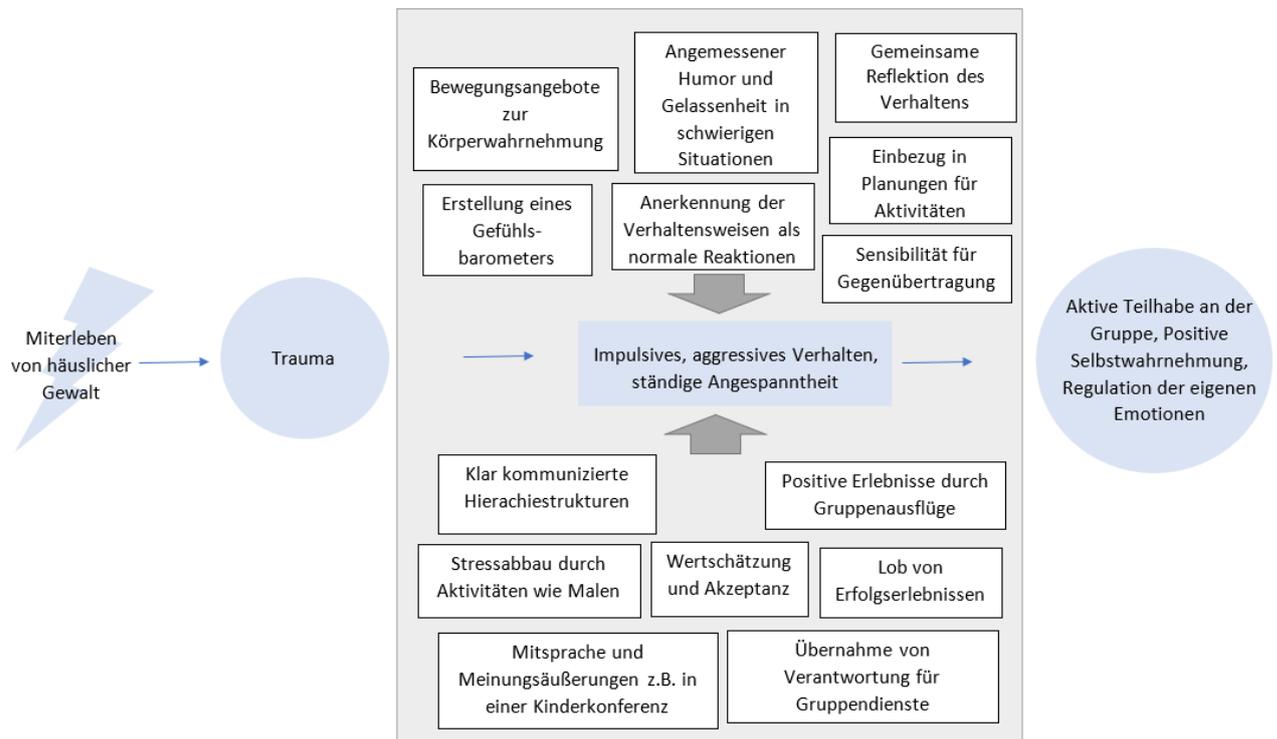


Abbildung 8: Entwicklung von Fallbeispiel 1: Niclas (eigene Darstellung)

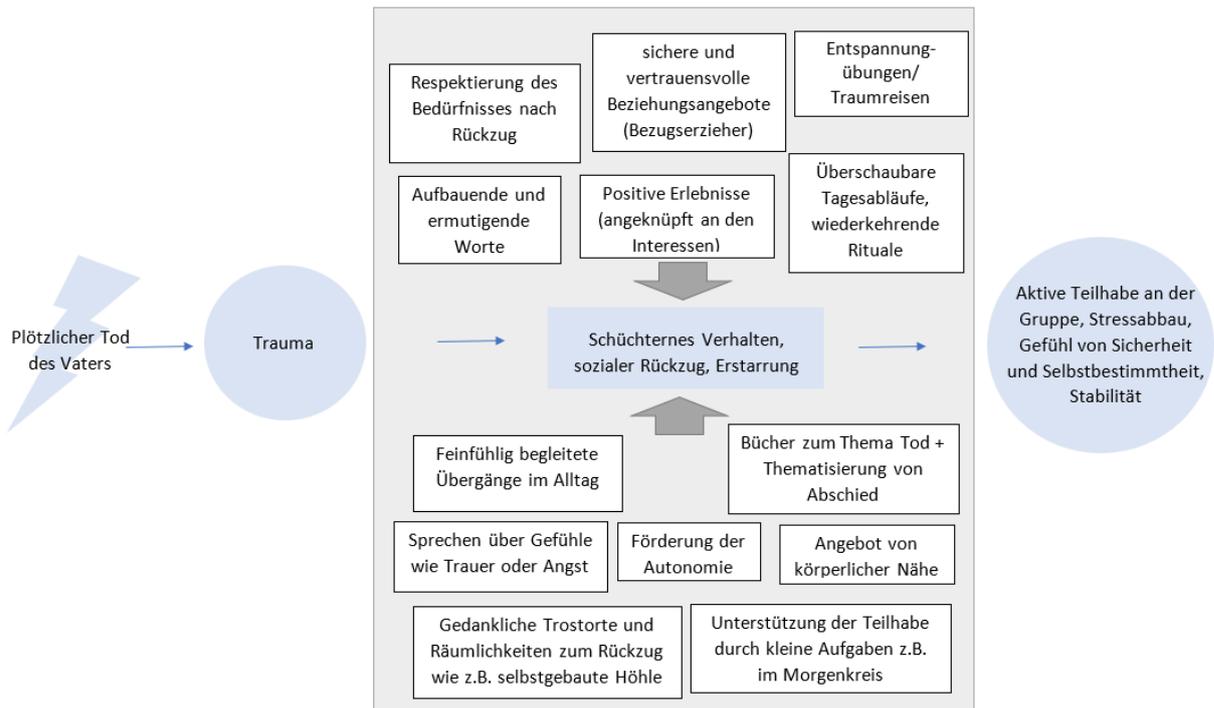


Abbildung 9: Entwicklung von Fallbeispiel 2: Jasmin (eigene Darstellung)

6.3 Übersicht: Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

Auf Basis der bisherigen Analysen der traumasensiblen Aspekte im NKK werden die Ergebnisse im Folgenden in einer Übersicht zusammengefasst. In Tabelle 6 werden die acht traumapädagogischen Elemente, die dazugehörigen Handlungskriterien aus dem NKK sowie die zu ergänzenden Aspekte aufgelistet. Die entwickelte Tabelle stellt eine Orientierung für Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung zur Entwicklung einer traumasensiblen Umgangsweise mit einem Kind dar. Mit dieser Grundlage kann eine Alltagspädagogik traumasensibel gestaltet werden. Die aufgeführten Aspekte sind keine unerreichbaren Erwartungen an die Kompetenzen der Fachkräfte, sondern hauptsächlich eine Erweiterung ihrer Haltung und Grundeinstellung. Diese lassen sich bei Fachkräften mithilfe von Reflexion (vgl. Kapitel 5.2) etablieren. Sie beziehen sich auf die unterschiedlichsten Bereiche der pädagogischen Arbeit in einer Kindertageseinrichtung – viele mit Bezug auf die pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion. Anhand von Tabelle 6 wird deutlich, dass die meisten traumapädagogischen Aspekte bereits ausreichend von den Handlungskriterien im NKK abgedeckt werden. Es sind lediglich wenige Aspekte zu ergänzen. Die angestrebte Fachpraxis des NKKs bietet also bereits viele Aspekte, die wichtig für die Unterstützung und den Umgang eines traumatisierten Kindes sind. Wenn Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung ihre pädagogische Qualität mithilfe des NKKs weiterentwickeln und die beste pädagogische Fachpraxis anstreben, so streben sie auch eine Pädagogik an, die einem traumatisiertem Kind eine bestmögliche Förderung bietet.

Trauma- pädagogik	Vorhandene Handlungskriterien im NKK	Was sollte ergänzt werden?
Die Annahme des Guten Grundes	<ul style="list-style-type: none"> - Vorhandensein von Materialien (z.B. Bücher) zu schwierigen Lebenssituationen - Ins Gespräch kommen mit einem Kind → Zeigen von Interesse und Verständnis für die Lebenssituation eines Kindes - Angebot von Handlungsalternativen - Bedingungslose Grundzuneigung und -unterstützung - Durchführung von Teamsitzungen/ Supervisionen/ Kollegiale Fallberatungen - Wissen über Kontakt- und Anlaufstellen zur externen Beratung/Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkennen eines Traumas als Lebensleistung - Kind als Experte seiner selbst - Gemeinsame Suche nach dem guten Grund für Verhaltensweisen - Beachtung der Lebensgeschichte im Hinblick auf Verhaltensweisen
Wertschätzung	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung der Individualität - Achtung der Persönlichkeit - Gegenseitige Toleranz - Würdigung der individuellen Lebensgeschichte - Zuspruch und Ermutigung - Wertschätzung der Interessen und Vorlieben - Berücksichtigung der Bedürfnisse - Hervorhebung der individuellen Stärken - Anerkennung von Lernerfolgen - Wertschätzung anderer Lebensformen, Kulturen, Sprachen usw. - Sensibilisierung für Andersartigkeit und Vielfalt - Leitungskraft als Vorbild eines wertschätzenden Umgangs - Stärkenorientierung der Fachkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzenden Grundhaltung auf allen Ebenen der Kindertageseinrichtung
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> - Einbeziehung in Entscheidungsprozessen - Einbeziehung in Gestaltungsprozessen (z.B. an der Planung eines Tages) - Kind als handelndes Subjekt - Möglichkeit zur Mitentscheidung (z.B. von Aktivitäten) - Verantwortungsübernahme und Ausführen von Pflichten im Gruppenalltag - Förderung der Autonomie und Selbstbestimmung - Demokratisches Miteinander - Erfahrungen von Teilhabe und Zugehörigkeit 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Teilhabe an Kommunikationsprozessen (wie Gespräche und Diskussionen) - Durchführung von Morgenkreisen oder Kinderkonferenzen - Möglichkeit zur Meinungsäußerung - Respektierung verschiedener Perspektiven - Begleitung zur Selbstbestimmung 	
Transparenz	<ul style="list-style-type: none"> - Planung des pädagogischen Alltags - Einbeziehen eines Kindes in die Planung des Tages und Planung von besonderen Ereignissen - Berechenbare Fixpunkte im Tagesablauf - Durchführung von Alltagsroutinen (täglich gleichbleibende, vorhersehbare Abläufe) - Wiederkehrende Rituale - Vorbereitung und Ankündigung für bevorstehende Aktivitäten - Begleitetes Kennenlernen des Umfelds in der Eingewöhnung - Transparente Kommunikation und Erklärungen für Handlungen - Transparente Regeln und Konsequenzen - Klar erkennbare, übersichtliche Räume/Bereiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Transparente Hierarchien und Verantwortungsstrukturen
Freude und Spaß	<ul style="list-style-type: none"> - Positive und optimistische Grundeinstellung der Fachkräfte - Ehrliches Interesse am Kind - Schaffung von Angeboten, die einem Kind Freude bereiten - Vermittlung von Spaß an alltäglichen Aktivitäten - Kindertageseinrichtung als positiver Ort für neue emotionale Erfahrungen - Ermöglichen von Erfolgserlebnissen - Förderung von Resilienzfaktoren 	<ul style="list-style-type: none"> - Lob und Anerkennung - Schaffung von schönen Erlebnissen - Erleben von Humor, Freude und Spaß - Schaffung von Situationen, in denen gelacht wird
Pädagogik des sicheren Ortes	<ul style="list-style-type: none"> - Achtung der Würde eines Kindes - Schutzauftrag - Aufweisen eines Konzeptes zum Kinderschutz - Schaffung von emotionaler Sicherheit - Geborgenheit durch Zuneigung - Sichere Räumlichkeiten und Ausstattung - Bewusstsein der Verantwortung von Sicherheit - Berücksichtigung der Fähigkeiten und der Sicherheit bei Planungen - Eingriff in gefährliche Situationen 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung und Anregung von Sicherheitsaspekten und Regeln - Vertrauensvolle Beziehung - Aufbau von Sicherheit während der Eingewöhnung 	
Pädagogik der Selbstbemächtigung	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung eines positiven Selbstbildes - Berücksichtigung und Wertschätzung von Meinungen und Bedürfnissen - Kind als handelndes und selbstwirksames Subjekt - Ermutigung zum Ausprobieren, Erforschen und Meistern von Herausforderungen - Schaffung von Situationen zur Einbringung eigener Stärken und Fähigkeiten - Frei zugängliche Materialien - Förderung der Selbstständigkeit - Unterstützung des Aufbaus von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten - Schaffung von Situationen zur Erfahrung eigener Kompetenzen - Zulassen und Förderung der Selbstbestimmung - Prägung des Selbstbildes durch Zuwendung Anderer - Wahrnehmung, Wertschätzung und Sensibilisierung des eigenen Körpers 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der Wahrnehmung eigener Gefühle und Emotionen - Unterstützung zum Verständnis der eigenen Gefühle im Zusammenhang mit vergangenen Erfahrungen - Unterstützung in der Regulierung von Emotionen und Verhaltensweisen ausgelöst durch Überlebensstrategien
Bindungspädagogik	<ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung des Grundbedürfnisses nach Beziehungen (Zuwendung, Körperkontakt) - Vermittlung von Fürsorge, Zuwendung und Sicherheit - Einfühlsame und zugewandte Grundhaltung - Aufbau von verlässlichen Beziehungen - Schaffung von Beziehungsvielfalt - Positive und bewusste Beziehungsgestaltung während der Eingewöhnung - Kongruente und einschätzbare Verhaltensweisen - Zuwendung durch Mimik, Sprache und Körperkontakt - Unterstützung zum Ausprobieren im sozialen Kontext - Ermutigung zum Aufbau von Beziehungen und Freundschaften 	<ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung von vergangenen Bindungserfahrungen - Sensibilisierung für ein desorganisiertes Bindungsmuster - Verhindern von Gegenübertragung

Tabelle 6: Übersicht: Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen (eigene Darstellung)

Kritik an der Vorgehensweise

Anhand dieser Vorgehensweise konnten viele handlungsleitende Kriterien im NKK gefunden werden, die auf eine traumasensible Pädagogik hinweisen. Für einige Begriffe jedoch wurde ggf. nicht das richtige Synonym gesucht, um passende Kriterien herauszufiltern. Demnach ist also nicht ausgeschlossen, dass der NKK weitere traumasensible Handlungsleitlinien beinhaltet. In dieser Analyse wurde sich ausschließlich auf Literatur der Pädagogik bezogen und Aspekte der Traumatherapie nicht berücksichtigt, da sie für den pädagogischen Bereich nicht weiter relevant sind.

Obwohl die vorliegende Arbeit bereits viele Elemente der Traumapädagogik umfasst, könnten Schwerpunkte für nachfolgende Untersuchungen die Sexualpädagogik, die traumapädagogische Gruppenarbeit oder die Selbstfürsorge der Fachkräfte sein. Diese wurden außenvor gelassen, da der Fokus der Arbeit auf den zentralen Aspekten für den pädagogischen Umgang eines traumatisierten Kindes in der Praxis einer Kindertageseinrichtung liegt. Außerdem wurde aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nur ein Teil der einzelnen Elemente bearbeitet. Die Bindungspädagogik ist beispielsweise ein umfassendes Thema, welches tiefgründiger erarbeitet werden kann. Die vorliegende Arbeit (insbesondere Tabelle 6) liefert einen Überblick über erste Erkenntnisse hinsichtlich des Umgangs mit einem traumatisierten Kind in einer Kindertageseinrichtung. Es wird als sinnvoll erachtet, die einzelnen Elemente für die Regelpädagogik einer Kindertageseinrichtung weiter auszuarbeiten. Außerdem könnte als Implikation in weiterführenden Arbeiten überprüft werden, inwieweit die Kriterien aus der Übersicht tatsächlich den Umgang mit einem traumatisierten Kind erleichtern und ob sie in der Praxis umsetzbar sind.

7 Grenzen der Umsetzung traumapädagogischer Ansätze in Kindertageseinrichtungen

Der Umgang und die Unterstützung eines traumatisierten Kindes innerhalb einer Kindertageseinrichtung werden immer herausfordernd sein. Eine traumasensible Pädagogik liefert pädagogischen Fachkräften allerdings mehr Handlungssicherheit und Methoden bzw. eine Haltung, mithilfe derer sie einen guten Umgang mit einem traumatisierten Kind finden können. Anhand der Annahme des guten Grundes wurde betont, dass Fachkräfte die Verhaltensweisen eines Kindes mit Blick auf die traumatischen Erlebnisse verstehen und passend auf ihre Emotionalität reagieren sollten. In der Praxis gibt es jedoch Situationen, in denen Fachkräfte sich einfach überfordert fühlen und keinen richtigen Umgang mit einem Kind finden. Auch wenn ihnen bewusst ist, dass z.B. ein aggressives Verhalten eines Kindes einen guten Grund hat und traumalogisch ist, kann es vorkommen, dass Fachkräfte an ihre Grenzen kommen – dies ist auch in Ordnung. Wichtig ist allerdings, dass Fachkräfte sich diese Überforderung eingestehen und wissen, wo sie Hilfe und

Unterstützung erhalten. Fachkräfte sollten sich über ihre Gefühle, Sichtweisen und Probleme regelmäßig im Team austauschen. Darüber kann der Bedarf an weiteren, externen Unterstützungsmöglichkeiten sichtbar werden. Zudem können Supervisionen und Beratungen von speziellen Fachkräften hilfreich sein, die eine Expertise zum Umgang mit Trauma eines Kindes haben. Dies können beispielsweise Fachkräfte aus einer Erziehungsberatungsstelle oder Therapeuten*innen sein. „Wenn das Kind traumapädagogisch nicht mehr erreicht werden kann, sollte eine Traumtherapie erfolgen“ (Reekers & Gloger-Wendland, 2016, S. 16). Es gibt eine Grenze, an der die pädagogische Arbeit und Unterstützung nicht mehr ausreichend für ein Kind ist. Leidet ein Kind beispielsweise über einen längeren Zeitraum¹⁰ stark unter der Belastung der Symptome einer PTBS sollte eine therapeutische Unterstützung für das Kind in Anspruch genommen werden. Hierzu sollten Fachkräfte mit den Eltern bzw. den Betreuern eines Kindes in den Austausch gehen und in einem sensiblen Gespräch eine Diagnostik sowie das Aufsuchen eines*einer Therapeuten*in empfehlen. Fachkräfte sollten Anlaufstellen in der Nähe kennen, in denen eine mögliche PTBS diagnostiziert werden kann (wie z.B. Kinderschutzzentren) sowie Therapeuten*innen kennen, die auf die Verarbeitung von Traumata in der Kindheit spezialisiert sind. Wird ein Kind therapeutisch begleitet, sollte eine gute Zusammenarbeit zwischen den Therapeuten*innen und den Fachkräften aus der Kindertageseinrichtung entstehen. Durch das Zusammenwirken der Therapie und der Pädagogik kann sich ein gemeinsames Verständnis entwickeln sowie Handlungsalternativen mit einem Kind erarbeitet werden (vgl. Weiß, 2013a, S. 183ff.). In einigen wenigen Fällen ist das Setting einer Kindertageseinrichtung allerdings nicht das richtige für ein Kind und der Wechsel in eine heilpädagogische Kindertageseinrichtung wird als sinnvoll erachtet.

An dieser Stelle soll betont werden, dass pädagogische Fachkräfte keine Hilfstherapeuten*innen sind und mit der Traumapädagogik keine therapeutische Unterstützung ersetzt werden soll und kann. Fachkräfte sind in der Kindertageseinrichtung für viele Kinder zuständig. Sie sind oftmals einer hohen Belastung ausgesetzt und müssen allen Kindern individuell gerecht werden. An dieser Stelle sollten sich Fachkräfte bewusst sein, dass es in der Einrichtung ggf. ein Kind gibt, das unter einem Trauma leidet. Eine traumasensible Pädagogik kann in diesem Zusammenhang helfen, ein Kind angemessen zu fördern und Verständnis für seine Überlebensstrategien aufzubringen. Daher bezieht sich auch die Literatur in dieser Arbeit nicht auf eine therapeutische Unterstützung, sondern lediglich auf die Pädagogik.

Hinzukommend soll der Umgang mit einem traumatisierten Kind anhand der Übersicht (vgl. Tab. 6) nicht pauschalisiert werden. Jedes Kind ist anders und einzigartig und hat somit auch einen individuellen Umgang mit traumatischen Lebensereignissen. Fachkräfte sollten immer eine

¹⁰ Nach Angaben des Ratgebers zur PTBS von Ehrling und Ehlers (2012) ist dies circa drei Monaten nach einem traumatischen Erlebnis der Fall.

individuelle Betrachtungs- und Umgangsweise eines Kindes berücksichtigen und situationsabhängig handeln.

8 Bedeutung einer traumasensiblen Pädagogik für das Berufsfeld Kindheitspädagogik

Die Entwicklung einer traumasensiblen Pädagogik ist insofern wichtig, als dass es in jedem pädagogischen Bereich ein oder sogar mehrere Kinder geben kann, die traumatische Lebenserfahrungen gemacht haben. In dieser Arbeit wird sich nur auf den Bereich der Kindertageseinrichtung beschränkt, aber auch in anderen Berufen der Kindheitspädagogik wie beispielsweise an Ganztagschulen oder in Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen kann ein Kind mit traumatischen Erfahrungen betreut werden. Traumatische Lebenserfahrungen können nicht auf eine Personengruppe reduziert werden – ein Trauma kann grundsätzlich jedes Kind treffen und hängt von unterschiedlichen Risikofaktoren ab. Einem Kind kann weder angesehen werden, noch kann es sich häufig sprachlich mitteilen, dass es unter einem Trauma leidet. Nur seine Verhaltensweisen deuten auf ein traumatisches Erlebnis hin. In einer Kindertageseinrichtung sind Fachkräfte meist überfordert mit schwierigen Verhaltensweisen eines traumatisierten Kindes. Es ist wichtig, dass ein Kind nicht aufgrund fehlender Kenntnisse von Fachkräften „durch ein Raster fällt“ und keine angemessene Unterstützung in der Traumabewältigung erhält. Die Aufarbeitung eines Traumas ist grundsätzlich Aufgabe der Therapie, die Traumabearbeitung findet jedoch im Alltag statt. Fachkräfte in pädagogischen Einrichtungen können mithilfe der Traumapädagogik ein Kind in der Bewältigung eines Traumas unterstützen und dadurch Folgen wie z.B. bestimmte Verhaltensweisen verringern. Je früher ein Kind eine traumasensible Unterstützung erhält und neues Vertrauen innerhalb pädagogischer Einrichtungen aufbauen kann, desto besser kann es Herausforderungen meistern und Auswirkungen eines Traumas abwenden. Fachkräfte sollten Handlungssicherheit für die professionelle, pädagogische Praxis im Umgang mit einem traumatisierten Kind erlangen.

In der Ausbildung für kindheitspädagogische Berufe¹¹ werden aktuell nicht hinreichend bis gar keine Grundkenntnisse über Traumata in der Kindheit vermittelt. Da der Umgang mit einem traumatisierten Kind jedoch Alltag der pädagogischen Arbeit sein kann, sollte die Vermittlung von Fachwissen über Traumata, dessen Auswirkungen sowie unterstützende Methoden und Handlungsleitlinien bundesweit in die Inhalte von Berufs- und Studiengängen integriert werden. Solange dies nicht der Fall ist, sollten pädagogische Fachkräfte mithilfe von Selbstreflexion ihr Handeln traumasensibel gestalten. Die in dieser Arbeit entwickelte Übersicht bietet eine

¹¹ Mit der „Ausbildung von kindheitspädagogischen Berufen“ sind jegliche Fachschulausbildungen und akademische Ausbildungen im pädagogischen Bereich gemeint.

Orientierung und einen Denkanstoß für Fachkräfte, um traumasensible Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Tab. 6).

9 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde die Relevanz einer traumasensiblen Pädagogik in Kindertageseinrichtungen deutlich. Ein traumatisiertes Kind fällt in einer Einrichtung häufig durch negative Verhaltensweisen auf, die Fachkräfte überfordern und an ihre Grenzen bringen. Es gibt kaum konkrete Konzepte für den Umgang mit einem traumatisierten Kind innerhalb einer Kindertageseinrichtung. Jedoch stehen Fachkräfte im alltäglichen Umgang mit solch einem Kind. Es bedarf einer Betrachtungsweise, die das Verhalten eines lebensgeschichtlich belasteten Kindes als Überlebensstrategie anerkennt und seine besonderen Bedürfnisse beachtet. Die Pädagogik in einer Kindertageseinrichtung sollte auf den Unterstützungsbedarf eines traumatisierten Kindes ausgerichtet sein. Eine traumasensible Pädagogik ermöglicht Fachkräften Handlungssicherheit. Zudem kann ein Kind eine alltägliche pädagogische Unterstützung in der Traumabewältigung erhalten und korrigierende Erfahrungen machen.

Der Auftrag einer Kindertageseinrichtung und die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte sind allgemein hoch. Fachkräfte sind bereits einer hohen Belastung ausgesetzt und haben wenig Platz sich noch mit weiteren Konzepten auseinanderzusetzen. Doch Fachkräfte sollen keine Hilfstherapeuten*innen werden, sondern einen alltäglichen pädagogischen Umgang mit einem traumatisierten Kind finden. Zudem besteht kein Anspruch, dass sich alle pädagogischen Fachkräfte zu Traumapädagogen*innen fortbilden müssen. Wichtig ist ein Bewusstsein darüber, dass es in der Einrichtung ein oder mehrere Kinder geben kann, die traumatische Lebenserfahrungen gemacht haben. Wenn Fachkräfte sich hilflos und überfordert im Umgang mit einem Kind fühlen, sollten sie sich im Team darüber austauschen und wissen, wo sie Hilfe und Unterstützung erhalten. Allgemein benötigen Fachkräfte ein theoretisches Wissen über Trauma und dessen Ursachen sowie Folgen im Kindesalter. Dieses Wissen sollte in der Ausbildung von kindheitspädagogischen Berufen bereits vermittelt werden. Mithilfe dieser Basis können Fachkräfte ihre Handlungen sowie ihre Haltung gegenüber einem traumatisierten Kind reflektieren. Daraus kann sich eine traumasensible Haltung entwickeln. Mit einer traumasensiblen Pädagogik und einer hohen pädagogischen Qualität in einer Kindertageseinrichtung kann die Entwicklung eines traumatisierten Kindes positiv beeinflusst werden.

Auf Grundlage der traumapädagogischen Konzepte aus der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Nationalen Kriterienkatalogs zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität wurde analysiert, inwieweit sich traumapädagogische Ansätze in den Anforderungen an die beste pädagogische Fachpraxis widerspiegeln. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die praxisnahen

Handlungsleitlinien des NKKs bereits viele traumasensible Aspekte beinhalten. Wird in einer Kindertageseinrichtung also die Qualität einer besten pädagogischen Fachpraxis des NKKs angestrebt, so erhält ein traumatisiertes Kind eine förderliche Unterstützung im Alltag. Außerdem können Fachkräfte mithilfe der Handlungskriterien einen positiven Umgang und Handlungssicherheit mit den entwickelten Überlebensstrategien eines Kindes finden. Daran wird deutlich, dass eine traumasensible Pädagogik in die Regelpädagogik übertragbar ist. Der NKK ist sehr umfangreich und beinhaltet viele Kriterien, die den gesamten pädagogischen Bereich einer Kindertageseinrichtung abdecken. Benötigt eine Fachkraft bzw. eine Kindertageseinrichtung Handlungsleitlinien speziell für den Umgang mit einem traumatisierten Kind, ist der NKK zu umfangreich. Die in dieser Arbeit entwickelte Tabelle bietet pädagogischen Fachkräften eine Übersicht für eine förderliche traumasensible Pädagogik und beinhaltet die essenziellen Kriterien aus dem Katalog. Ergänzend zu den bereits vorhandenen Handlungskriterien des NKKs können einige weitere Aspekte aus der Traumapädagogik für den Umgang mit einem traumatisierten Kind förderlich sein und sollte dem NKK ergänzt werden. Vor allem eine Haltung mit der Annahme des guten Grundes ist hilfreich für die pädagogische Arbeit. Fachkräfte sollten die Lebensgeschichte eines Kindes in den Blick nehmen und schwierige Verhaltensweisen als traumalogisches Verhalten verstehen. Wenn Fachkräfte ein Trauma als Lebensleistung anerkennen, erleichtert dies die alltägliche pädagogische Arbeit. Das Kind sollte als Experte seiner selbst ernstgenommen werden, sodass gemeinsam alternative Handlungsstrategien entwickelt werden können. Dadurch wird einem Kind die Teilhabe am Alltag einer Kindertageseinrichtung ermöglicht sowie die nötige Unterstützung für ein positives und selbstbestimmtes Leben gegeben.

Weiterführend zu der vorliegenden Arbeit könnten empirische Untersuchungen durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob pädagogische Fachkräfte ein traumatisiertes Kind und ihren Unterstützungsbedarf in einer Kindertageseinrichtung wahrnehmen. Zudem sollte untersucht werden, inwieweit Fachkräfte sich mit dem Umgang eines traumatisierten Kindes sicher bzw. unsicher fühlen und wie hilfreich die Handlungskriterien einer traumasensiblen Pädagogik sind.

10 Literaturverzeichnis

- Altermann, A., Holmgaard, M., Klaudy, E. K. & Stöbe-Blossey, S. (2015). *Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Zugriff am 09.06.2021. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_28_Altermann_et.al.pdf
- Altgeld, K. & Stöbe-Blossey, S. (2009). Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen: Trends, Perspektiven und Lösungsansätze. In K. Altgeld & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik* (S. 7–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2020). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. und erw. Aufl., S. 341–353). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Andreae de Hair, I. & Bausum, J. (2013). Partizipation als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 115–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- BAG-TP. (2011). *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik*. Gnarrenburg. Zugriff am 12.04.2021. Verfügbar unter: https://www.institut-traumapaedagogik.de/files/positionspapier_11-2011.pdf
- Baierl, M. (2016a). Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts: Werte und Haltung in der Traumapädagogik. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3., unveränd. Aufl., S. 47–55). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, M. (2016b). Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3., unveränd. Aufl., S. 56–71). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, M. (2017). Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In S. B. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen*

- Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (3., unveränd. Aufl., S. 72–87). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bertelsmann Stiftung. (2020). *Factsheet Kinderarmut in Deutschland*. Gütersloh. Zugriff am 10.05.2021. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten__ID967.pdf
- Bialek, J. & Kühn, M. (2015). Große Last auf kleinen Schultern. Traumapädagogische Praxis in Kindertagesstätten. *Kindergarten heute*, 45(1), 28–33.
- Biberacher, M. (2013). Traumapädagogik. In U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, V. Dittmar & R. Wolf-Schmid (Hrsg.), *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext* (S. 283–308). Paderborn: Junfermann.
- BMFSFJ. (2006). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. Zugriff am 20.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- BMFSFJ. (2009). *13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl.). Berlin. Zugriff am 19.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93144/f5f2144cfc504efbc6574af8a1f30455/13-kinder-jugendbericht-data.pdf>
- Bowlby, J. (2018). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (A. Hillig, H. Hanf, Übers.) (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Brauner, S. K. (2018). *Traumatisierte Kinder. Ein Theorie- und Praxisbuch für den pädagogischen Alltag*. Köln: Carl Link.
- Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (2015). Vorwort. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (5. Aufl., S. 7–9). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dabbert, L. (2017). Methodenbereiche und Haltungen in traumapädagogischen Handlungsfeldern. In D. Zimmermann, H. Rosenbrock & L. Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2015). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) klinisch-diagnostische Leitlinien* (10., überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Dittmar, V. (2013). Traumadefinitionen und Typologie von Traumatisierungen. In U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, V. Dittmar & R. Wolf-Schmid (Hrsg.), *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext* (S. 33–38). Paderborn: Junfermann.
- Dittrich, I. (2006). Qualitätsentwicklung und Konzeptionserarbeitung. Konzeptions(weiter)entwicklung mit dem Nationalen Kriterienkatalog. In J. Matzen (Hrsg.), *Die Konstruktion der Welt - wie Kinder ihre Wirklichkeit entdecken. Bausteine für einen zukunftsfähigen Kindergarten* (S. 64–89). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dittrich, I. (2015a). Beste pädagogische Fachpraxis. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 49–50). Köln: Carl Link.
- Dittrich, I. (2015b). Qualitätsentwicklung und -sicherung. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 506–508). Köln: Carl Link.
- DUK & BMZ. (2007). *Weltbericht „Bildung für alle“ 2007. Kurzfassung*. Solide Grundlagen: Frühkindliche Förderung und Erziehung. Bonn. Zugriff am 12.05.2021. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/weltbericht_bildung_fuer_alle_2007.pdf
- Eckardt, J. (2013). *Kinder und Trauma. Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben* (2., durchg. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckhardt, A. G., Tietze, W., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Keller, H., Leyendecker et al. (2013). Zusammenfassung: Anlage und Ergebnisse der Untersuchung, Empfehlungen für Politik und Praxis, wissenschaftlicher Ausblick. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki et al. (Hrsg.), *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 139–157). Weimar: verlag das netz.
- Egle, U. T. (2016). Gesundheitliche Langzeitfolgen psychisch traumatisierender und emotional deprivierender Entwicklungsbedingungen in Kindheit und Jugend. In U. T. Egle, P. Joraschky, A. Lampe, I. Seiffge-Krenke & M. Cierpka (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 24–39). Stuttgart: Schattauer.
- Ehring, T. & Ehlers, A. (2012). *Ratgeber Trauma und Posttraumatische Belastungsstörung. Informationen für Betroffene und Angehörige*. Göttingen: Hogrefe.

- Ellerbrock, B. & Petzold, H. G. (2014). Traumatisierte Kinder. Einsatz der Traumapädagogik in der Kita. *Kindergarten heute*, 44(9), 8–14.
- Esch, K., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (2015). *Diagnostische Kriterien DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Expertisen, Bd. 19)*. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Freiburg. Zugriff am 20.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94174/6a47780ac348d80e4718f38d52230ae8/kompetenzen-frueh-kindheitspaedagogischer-fachkraefte-im-spannungsfeld-von-normativen-vorgaben-und-praxis-data.pdf>
- Gahleitner, S. B. (2010). Kleine Kinder in kritischen Lebenslagen. Was Fachkräfte über Traumata wissen müssen und wie sie helfen können. *Sozial extra*, 34(11-12), 46–49.
- Gahleitner, S. B. (2012a). Traumatherapie, Traumaberatung und Traumapädagogik. *Supervision*, (2), 14–21.
- Gahleitner, S. B. (2012b) Traumapädagogik. Ein psychosozialer Ansatz in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. *Soziale Arbeit*, 61(4), 122-130.
- Hendrich, A. (2018). Wie kann ich dir helfen? Traumapädagogik - hilfreiches Verhalten von Pädagog(inn)en. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (3), 16–18.
- Hentze, K. (2010). Kinderschutz in der Kindertagesstätte. Hilfe und Kontrolle für kleine Kinder in kritischen Lebenslagen. *Sozial extra*, 34(11-12), 50–52.
- Herz, B. (2017). Traumapädagogik. Hilfe für Professionelle in der Kinder- und Jugendhilfe und in Bildungseinrichtungen. *Behindertenpädagogik*, 56(4), 361–373.
- Höhle, V. (2015). Pädagogische Konzepte. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 452–453). Köln: Carl Link.

- Huber, M. (2003). *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1* (4. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Jegodtka, R. & Luitjens, P. (2016). *Systemische Traumapädagogik. Traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JMK & KMK. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. o.O. Zugriff am 03.05.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf
- Kerres, A. & Fath, M. J. (2017). Traumatisierte Kinder in der KITA. Auswirkungen und Möglichkeiten für die Institution. *Zeitschrift für Theorie und Praxis in der Beratung*, 18(1), 15–27.
- Klug, W. & Kratzmann, J. (2018). *Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas* (4., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Knauf, T., Düx, G., Schlüter, D. & Gärtner, P. (2015). *Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Knop, A. & Heim, C. (2019). Belastende Kindheitserfahrungen. In G. H. Seidler, H. J. Freyberger, H. Glaesmer & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch der Psychotraumatologie* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Köckeritz, C. (2016). Langzeitige Folgen früher Traumatisierung durch Gewalt und Vernachlässigung. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 351–370). Weinheim: Beltz.
- König, L. N. (2018). Traumapädagogik mittels TEACCH als Chance für traumatisierte Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Ein Praxisbeispiel. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 21(1), 58–69.
- Koten, H.-J. (2018). Traumapädagogischer Umgang mit Regeln und Grenzen. *Jugendhilfe*, 56(1), 88–96.
- Krüger, A. (2006). Psychische Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen. In L. Reddemann (Hrsg.), *Psychotraumata. Primärärztliche Versorgung des seelisch erschütterten Patienten* (S. 39–54). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Krüger, A. (2018). *Powerbook SPECIAL - Hilfe für die Seele. Mehr Trauma-Selbsthilfe für junge Menschen* (4. Aufl.). Hamburg: Elbe & Krueger.
- Krüger, A. (2019). *Powerbook - Erste Hilfe für die Seele. Trauma-Selbsthilfe für junge Menschen* (9. Aufl.). Hamburg: Elbe & Krueger.
- Krüger, A. (2020). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder* (9. Aufl.). Ostfildern: Patmos.

- Kühn, M. (2013a). „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“. Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3., durchges. Aufl., S. 24–37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, M. (2013b). Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3., durchges. Aufl., S. 138–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, M. (2017). Traumapädagogik - von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin. In S. B. Gähleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (3., unveränd. Aufl., S. 19–26). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kühn, M. & Bialek, J. (2020). Traumapädagogik. Eine Pädagogik für alle?! *Sozialmagazin*, 45(1-2), 42–47.
- Lang, B. (2013a). Freude und Spaß als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 121–124). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, B. (2013b). Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3., durchges. Aufl., S. 220–228). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Bausum, J. et al. (Hrsg.). (2013). *Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, T. (2013). Bindungspädagogik - Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 187–217). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, T. & Lang, B. (2013). Die Annahme des guten Grundes als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 107–112). Weinheim: Beltz Juventa.

- Levine, P. A. & Kline, M. (2015). *Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können* (9. Aufl.). München: Kösel.
- Lieb, L. & Sczepanski, T. (2016). *Praxisleitfaden interne Evaluation in der Kita. Schritt für Schritt zu mehr Qualität*. Köln: Carl Link.
- Lochner, B., Hellmann, M. & Thole, W. (2020) Pädagogische Professionalität und Professionalisierung. Fachlichkeit in institutionalisierten Angeboten der Pädagogik der Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. und erw. Aufl., S. 513-528). Opladen: Barbara Budrich.
- Lohmann, K. (2016). Das Leben lieben lernen: Lebensfreude als Grundhaltung traumpädagogischen Handelns. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumpädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3., unveränd. Aufl., S. 131–143). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maywald, J. (2018). Zwischen Trauma und Resilienz - Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland. In J. Henkel & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 21–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyn, K. & Walther, J. (2014). Der „Kindergarten“ im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In F. Dieckbreder, S. M. Koschmider & M. Sauer (Hrsg.), *Kita-Management. Haltungen - Methoden - Perspektiven* (S. 11–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mimler, R. (2015). Mary D.S. Ainsworth und John Bowlby: Ein ethologischer Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung (1991). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 48–68). Weinheim: Beltz Juventa.
- NICHHD. (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 ½ Years*. o.O. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
- OECD. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie. PISA 2000*. Paris. Zugriff am 08.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/3691612.pdf>

- OECD. (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisatin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. o.O. Zugriff am 03.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oeecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf>
- OECD. (2013). *Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (Deutsches Jugendinstitut e.V., Hrsg.). o.O. Zugriff am 29.04.2021. Verfügbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting_strong.pdf
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris. Zugriff am 29.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/early-learning-and-child-well-being-3990407f-en.htm>
- Picard, E. (2016). Da hilft nur Geduld und Spucke. Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 165–175). Weinheim: Beltz.
- Reekers, H. & Gloger-Wendland, K. (2016). *Traumata und ihre Folgen. Stärkende Ansätze aus der Traumapädagogik* (Nr. 29). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).
- Rogge, J.-U. (2018). „Lachen setzt Gleichwertigkeit voraus!“. Humor mit Kindern. *Klein & groß: mein Kita-Magazin*, 71(2/3), 7.
- Rosenbrock, H. (2017). Traumapädagogik in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konzeptionelle Überlegungen aus der Leitungsebene. In D. Zimmermann, H. Rosenbrock & L. Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 57–68). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosner, R. & Steil, R. (2009). *Ratgeber Posttraumatische Belastungsstörung. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.
- Sauerer, A. (2018). Partizipation, ein Herzstück der Expertenschaft. In W. Weiß & A. Sauerer (Hrsg.), *„Hey, ich bin normal!“. Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen: Perspektiven von Expertinnen und Profis* (S. 88-108) Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherwath, C. & Friedrich, S. (2016). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (3., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schulz, A. & Krause, H.-U. (2010). Erzieherische Hilfen mit neuer Herausforderung. Fachkräfte zusammenführen, Projekte kennenlernen, Angebote absichern. *Sozial extra*, 34(11-12), 42–45.

- Schuster-Lang, K.-M. (2013). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 147–160). Berlin: Cornelsen.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Haupt.
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Anstieg registrierter Schutzsuchender im Jahr 2019 auf 3 % abgeschwächt. Pressemitteilung Nr. 274 vom 23. Juli 2020*. Wiesbaden. Zugriff am 10.05.2021. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_274_12521.html
- Statistisches Bundesamt. (2021a). *Betreuungs-quoten der Kinder unter 6 Jahren in Kinder-tages-betreuung am 01.03.2020 nach Ländern*. Wiesbaden. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-2018.html;jsessionid=6898BD5A3A346EF58B96FAE2CC7F95B4.live711>
- Statistisches Bundesamt. (2021b). *Kindeswohlgefährdung: In jedem 5. Fall wurden mehrere Arten von Gewalt oder Vernachlässigung festgestellt. Pressemitteilung Nr. 004 vom 6. Januar 2021*. Wiesbaden. Zugriff am 06.05.2021. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/01/PD21_004_225.html
- Streeck-Fischer, A. (2014). *Trauma und Entwicklung. Adoleszenz - frühe Traumatisierungen und ihre Folgen* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131-252). Freiburg: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF Expertisen, Bd. 39). Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Zugriff am 20.04.2021. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas_01.pdf
- Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings from Pre-school to end of Key Stage1*. London. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.

- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53*, 16–35.
- Tietze, W., Hundertmark-Mayser, J. & Rossbach, H.-G. (1999). *European Child Care and Education Study (ECCE). School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School*. Final Report for Work Package. o.O. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rossbach/Ecce_Study_Group.pdf
- Tietze, W. & Lee, H.-J. (2009). Ein System der Evaluation, Verbesserung und Zertifizierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In K. Altgeld & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik* (S. 43–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. Lasson, A. & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (vollst. überarb. und aktual. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog* (vollst. überarb. und aktual. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Tschernich, S. (2015). Mary D.S. Ainsworth und Babara Wittig: Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation (1969). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl., S. 112–145). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2015). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11–130). Freiburg: Herder.
- Vogel, K. & Weiß, W. (2018). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. In W. Weiß & A. Sauerer (Hrsg.), *„Hey, ich bin normal!“. Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen: Perspektiven von Expertinnen und Profis* (S. 75-81). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wahle, T. & Lang, T. (2013). Transparenz als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumpädagogische Standards in der*

- stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik (S. 118–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weinberg, D. (2005). *Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Intervention und trauma-bezogene Spieltherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weinberg, D. (2015). *Verletzte Kinderseele. Was Eltern traumatisierter Kinder wissen müssen und wie sie richtig reagieren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weiß, W. (2011). Traumapädagogik. Eine junge Fachdisziplin, die zum Handeln befreit. *Evangelische Jugendhilfe*, 88(5), 260–267.
- Weiß, W. (2013a). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013b). Selbstbemächtigung - ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3., durchges. Aufl., S. 167–181). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013c). Selbstbemächtigung/ Selbstwirksamkeit- ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 145–156). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013d). Traumapädagogik - Geschichte, Entstehung und Bezüge. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 32–44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2014). Möglichkeiten der Traumapädagogik zur Regulation und Selbstregulation störungswertiger dissoziativer Zustände. In W. Weiß, E. K. Friedrich, E. Picard & U. Ding (Hrsg.), *„Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut“*. Dissoziation und Traumapädagogik (S. 97–165). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2016a). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 290–302). Weinheim: Beltz.
- Weiß, W. (2016b). Traumapädagogik: Entstehung, Inspiration, Konzepte. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 20–32). Weinheim: Beltz.
- Weiß, W. (2016c). Wer macht die Jana wieder ganz? Beziehungsarbeit in der Traumapädagogik. *Jugendhilfe*, 54(1), 13–20.
- Weiß, W. (2018a). Auf Augenhöhe. In W. Weiß & A. Sauerer (Hrsg.), *„Hey, ich bin normal!“*. Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen: Perspektiven von Expertinnen und Profis (S. 84-87). Weinheim: Beltz Juventa.

- Weiß, W. (2018b). Der soweit als möglich sichere Ort. In W. Weiß & A. Sauerer (Hrsg.), „*Hey, ich bin normal!*“. *Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen: Perspektiven von Expertinnen und Profis* (S. 119-124). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. & Gahleitner, S. B. (2020). Traumapädagogik. Woher, weshalb, wozu? *Sozialmagazin*, 45(1-2), 16–25.
- Weiß, W. & Schirmer, C. (2013). Wertschätzung als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum et al. (Hrsg.), *Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 112–114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wübker, E. J. (2020). *Die Relevanz der Traumapädagogik für die stationäre Erziehungshilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zito, D. (2016). Traumasensible Pädagogik. Was Traumatisierung bedeutet und wie Kitas betroffene Kinder unterstützen können. *Welt des Kindes*, 94(2), 21–24.

Anhang

1	Typische Symptome eines Traumas gegliedert nach dem Alter	1
2	Bindung.....	3
2.1	Bindungsmuster	3
2.2	Fremde-Situation-Test.....	4
3	Übersichtstabellen: Traumasensible Pädagogik im Nationalen Kriterienkatalog.....	6
3.1	Tabelle: Die Annahme des guten Grundes.....	6
3.2	Tabelle: Wertschätzung.....	8
3.3	Tabelle: Partizipation.....	10
3.4	Tabelle: Transparenz	12
3.5	Tabelle: Spaß und Freude.....	15
3.6	Tabelle: Pädagogik des sicheren Ortes.....	17
3.7	Tabelle: Pädagogik der Selbstbemächtigung	19
3.8	Tabelle: Bindungspädagogik.....	22

1 Typische Symptome eines Traumas gegliedert nach dem Alter (eigene Darstellung nach (Krüger, 2006, S. 44))

Alter		Typische Symptome
I	0-1	<ul style="list-style-type: none"> - Schreien - vermehrte Schreckhaftigkeit - verminderte Beruhigbarkeit - Schlafstörungen - Fütterstörungen - Gedeihstörungen
II	1-3	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Aspekte aus I - Starke Schwankungen der Grundstimmung (Affektlabilität) - Hyperaktivität - Unruhezustände - Übertriebene Reaktionen (Hyperreagibilität) - Erhöhte Wachsamkeit (Hypervigilanz) - Gleichgültigkeit (Apathie) - Angst - ängstlich angespannte Wachsamkeit (frozen watchfulness) - hin- und herwerfen oder schaukeln des Kopfes während des Schlafens (Jactatio capitis) - Sprachlosigkeit (Mutismus) - anklammerndes Verhalten - Entwicklungsrückschritte (in kommunikative, soziale Fertigkeiten, Sprache, Motorik, Körperwachstum)
III	3-6	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Aspekte aus II - „traumatisches Spiel“ („Verspielen“ traumatischer Erlebnisse) - evtl. Äußerungen über Flashbacks, wenn danach gefragt wird - dissoziative Symptome, wie ins-Leere-Starren - Tic-Störungen - körperliche Beschwerden ohne Krankheitsbefund vom Arzt (Somatisierungen wie Bauch-, Kopfschmerzen usw.) - fortgesetztes oder wieder eintretendes Einnässen oder Einkoten (sekundäre Enuresis, Enkopresis) - sozialer Rückzug (Eltern, Peers, Geschwister) - rückläufige Sprachentwicklung - Verlust bereits erlangter sozialer Kompetenzen - Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung (Autistoide Symptome) - Dissoziales Verhalten
IV	6-10	<ul style="list-style-type: none"> - alle Aspekte aus III - zunehmend Symptome einer PTBS nach ICD-10 - Schulleistungsstörungen - Konzentrationsstörungen (z.B. in Zusammenhängen mit dissoziativen oder intrusiven Symptomen) - veränderte, pessimistische Sicht auf die Welt - quälende Schuldgefühle - depressive Symptome - Risikoverhalten - Wiederkehrende Störungen (Affektregulationsstörung) - Selbstverletzendes Verhalten

		<ul style="list-style-type: none"> - Suizidalität - Verlust des Identitätsbewusstseins, mangelnde Kontrolle über Körperbewegung (Konversive Symptome (psychogene Anfälle, motorische Ausfälle usw.)) - Zwangssymptome
V	10-14	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Aspekte aus IV - Zunehmend Symptome im Sinne einer klassischen PTBS - Bei Beziehungstraumatisierungen: ein „Wiederherstellen“ (Eactment) traumatischer Situationen in sozialen Situationen - Konversive Symptome - Essstörungen - Selbstverletzendes Verhalten - Vermehrte Suizidalität - Gelegentlich früher Drogenkonsum - Anzeichen einer psychischen Erkrankung (psychotische Symptome)
VI	14-18	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Aspekte aus V - Teufelskreis des Scheiterns (Circulus vitiosus des Scheiterns) - Emotional defizitäre Selbstwahrnehmung - Soziales Scheitern - Schulisches Scheitern - (symptombedingte) misslungene erste intime sexuelle Beziehungen - Drogenkonsum - Perversionen - Weitreichende existenzielle Zukunftsängste

2 Bindung

2.1 Bindungsmuster (Bowlby, 2018, S. 101f.)

Sichere Bindung	„Kinder mit ‘sicherer’ Bindung wissen, dass ihnen ihre Eltern in Stress- oder Angstsituationen emotional und tatkräftig zur Seite stehen, ein ihrem Explorationsdrang förderlicher Rückhalt, den in den ersten Lebensjahren meist die Mutter bildet, indem sie feinfühlig auf die Signale ihres Kindes reagiert und sich ihm liebevoll zuwendet, es insbesondere beschützt und/oder tröstet.“
Unsicher-ambivalente Bindung	„Kinder mit ‘unsicher-ambivalenter’ Bindung leben dagegen in der Ungewissheit, ob und wenn ja, wann sie auf ihre Eltern zählen können, weshalb sie Trennungsängste entwickeln, ‘klammern’ und nur selten Explorationsdrang zeigen; einschlägigen Therapiestunden rührt ein solches Bindungsmuster von realen bzw. angedrohten Trennungen oder nur vereinzelt erfahrenem elterlichen Beistand her.“
Unsicher-vermeidende Bindung	„Kinder mit ‘unsicher-vermeidender’ Bindung wissen hingegen, dass sie von ihren Eltern nur Ablehnung zu erwarten haben, weshalb sie fortan auf Zuneigung und fremde Hilfe zu verzichten suchen, nach psychischer Autarkie streben und später mitunter eine ‘narzisstische Persönlichkeitsstörung’ oder ein ‘falsches Selbst’ attestiert bekommen, ein den eigentlichen Konflikt kaschierendes Bindungsmuster, das aus einer permanenten, vor allem in Konfliktsituationen wiederholt auftretende Ablehnung seitens der Mutter resultiert.“
Desorientierte Bindung	„Manche psychischen Störungen lassen sich allerdings keinem der drei genannten Bindungsmuster zuordnen. In der von Ainsworth konzipierten ‘Fremde Situation’, einer Sequenz unterteilten Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion, wirken manche Kinder verstört und/oder desorganisiert, erstarren regelrecht, zeigen stereotype Verhaltensweisen oder halten aus unerklärlichen Gründen plötzlich inne. (...) Manche dieser Kinder sind von Vater bzw. Mutter nachweislich misshandelt/oder stark vernachlässigt worden, während andere Kinder infolge des chaotischen, unberechenbaren Wesens ihrer ‘manisch-depressiven’ Mütter psychische Störungen entwickelt haben; in weiteren, vor allem therapeutisch bedeutsamen und neuerdings verstärkt erforschten Fällen sind die Mütter nie über den frühen Tod von Vater oder Mutter hinweggekommen bzw. als Kind selbst misshandelt oder sexuell missbraucht worden.“

2.2 Fremde-Situation-Test (Tschernich, 2015, S. 115f.)

„Die Fremde Situation setzt sich aus acht Episoden zusammen (...) und [lassen] sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) *Mutter, Baby, Beobachter*: Der Beobachter führt die Mutter und das Baby in den Laborraum. Die Mutter hatte die Instruktion, das Baby hineinzutragen, und ihr war gezeigt worden, wo sie es absetzen sollte – in der Mitte der Basis des Dreiecks, wo sich das Spielzeug befand. Der Beobachter verläßt das Zimmer.
- 2) *Mutter, Baby*: Drei Minuten. Die Mutter setzt das Baby ab, dann setzt sie sich auf den Stuhl und tut so, als ob sie in einer Zeitschrift läse. Sie wurde instruiert, ruhig auf das Kind zu antworten, wenn es eine Reaktion von ihr suchen sollte, und es, wenn nötig, zu beruhigen; aber sie sollte seine Aufmerksamkeit nicht von sich aus erregen.
- 3) *Fremde Person, Mutter, Baby*: Drei Minuten. Die fremde Person tritt ein, grüßt die Mutter kurz und sitzt danach ruhig auf ihrem Stuhl. Nach Ablauf einer Minute erhält sie ein Zeichen, sich mit der Mutter zu unterhalten. Nach Ablauf einer weiteren Minute erhält sie das Stichwort, die Aufmerksamkeit des Babys zu suchen, sich ihm nach und nach zu nähern und zu versuchen, mit ihm in Interaktion zu treten. Währenddessen sollte die Mutter ruhig dasitzen und nur sprechen, wenn die fremde Person sie anspricht.
- 4) *Fremde Person, Baby*: Drei Minuten. Die Mutter erhält wiederum ein Zeichen, daß sie das Zimmer so unauffällig wie möglich verlassen und dabei ihre Handtasche auf dem Stuhl zurücklassen soll, während die fremde Person aus der aktiven Interaktion mit dem Baby zurück, sitzt ruhig auf ihrem Stuhl, reagiert aber auf alle Annäherungsversuche, die das Baby unternimmt. Wenn jedoch das Baby bekümmert ist, weil die Mutter weggegangen ist, versucht die fremde Person es abzulenken oder zu trösten, und wenn sie dabei Erfolg hatte, versucht sie, das Interesse des Kindes an den Spielsachen wieder zu wecken. Wenn sie beim Trösten eines sehr verzweifelten Babys nicht erfolgreich ist, wird die Episode abgekürzt.
- 5) *Mutter, Baby*: Zeitspanne variabel. Die Mutter spricht vor der Tür des Laborraums laut genug, damit das Baby sie hören kann. Sie macht eine Pause, dann öffnet sie die Tür und steht für einen Augenblick zögernd im Türrahmen, so daß das Baby Zeit hat, eine spontane Reaktion zu zeigen. Dann grüßt sie es und sorgt dafür, daß es sich für die nächste Episode wohl fühlt. Sie erhielt keine genaueren Instruktionen; ihr wurde lediglich gesagt, daß sie das Baby, bevor sie erneut weggeht, wieder auf dem Boden absetzen sollte, so daß es sich wieder für das Spielzeug interessierte.
- 6) *Baby allein*: Drei Minuten. Die Mutter verläßt das Zimmer, nachdem sie zum Baby 'Auf Wiedersehen' gesagt hat, und läßt wiederum ihre Handtasche auf dem Stuhl zurück. Im Falle

von extremem und länger andauerndem Schreien des Babys wurde auch diese Episode abgekürzt.

- 7) *Fremde Person, Baby*: In dieser Episode verändert sich das Verhalten der fremden Person, da es sich am Verhalten des Babys orientiert, und zwar in dieser wie auch in der vorigen 'Baby-mit-Fremder'-Episode. Wenn es explorierte, als es zuvor mit der fremden Person alleine war, dann sollte sich die fremde Person dem Baby jetzt nach und nach nähern, um zu sehen, wieviel Aufmerksamkeit und Nähe es von Seiten eines Fremden tolerieren kann, und sie sollte zwei Minuten lang fortfahren, mit ihm zu interagieren. Wenn es vorher nicht explorierte, sollte sie ihm drei Minuten zur Exploration erlauben und dann zu den zwei Minuten mit zunehmend naher Interaktion übergehen. Wenn es aber verzweifelt war, weil es allein gelassen wurde, oder bekümmert war, dann sollte sie versuchen, es zu trösten. Wenn sie beim Trösten keinen Erfolg hatte, wurde die Episode abgekürzt.
- 8) *Mutter, Baby*: Die Mutter kehrt in den Laborraum zurück, bleibt im Türrahmen stehen, spricht das Baby an, hebt es schließlich auf und beendet damit die Episode.“

3 Übersichtstabellen: Traumasensible Pädagogik im Nationalen Kriterienkatalog

3.1 Tabelle: Die Annahme des guten Grundes (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Die Annahme des guten Grundes (vgl. Kapitel 3.2)	Suchbegriffe/Synonyme
<p>Die Annahme des guten Grundes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verhaltensweisen eines Kindes als normale Reaktionen, sinnvoll und begründbar aufgrund der Erfahrung und Stressbelastung (traumalogisch) → Verstehen des Kindes (ohne mit den Verhaltensweisen einverstanden sein zu müssen) - Anerkennung der Lebensleistung - Gemeinsames Forschen nach den inneren guten Gründen für Verhaltensweisen (Weil-Frage) - Entwicklungsgeschichte des Kindes betrachten - Anerkennung, Wertschätzung und Achtung - Kind als Experte seiner selbst - Ernst nehmen des Kindes 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflektion/reflektieren - Ernst nehmen - Achten - Verständnis/Verstehen des Kindes - Kind als Experte - Intention (des Handelns) - Verhalten/Verhaltensweisen - Schwierige Lebenssituation/kritische Lebenslage
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitgesichtspunkt Individualisierung: Die Fachkräfte sollen ihre Wahrnehmung dafür schärfen, die Äußerungen der Kinder – gleich welchen Alters – zu beachten, ihre Meinungen ernst zu nehmen und verschiedenste Formen des Dialogs zu finden. (S.43) 2. 2.18: Die pädagogische Fachkraft fördert bei allen Kindern das Verständnis für unterschiedliche und andersartige Familien, Kulturen und Lebenssituationen (z. B. durch das Kennenlernen unterschiedlicher familiärer Gegebenheiten, durch Gespräche über Anderssein, Ängste und Unsicherheiten) (S.75) 3. 3.6: Bei Verhaltensweisen von Kindern, die als schwierig und problematisch erlebt werden, entwickeln die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam Strategien, die dazu beitragen, Abläufe und Formen des Zusammenlebens innerhalb der Kindertageseinrichtung für alle zu verbessern. (S.77) 4. 3.7: Die pädagogische Fachkraft nutzt Möglichkeiten der kollegialen Beratung im Team, wenn sie das Verhalten eines Kindes als problematisch erlebt. (S.77) 5. 5.8: Es sind Bilderbücher und Bildgeschichten vorhanden, die sich auf besondere Lebenssituationen von Familien und Kindern beziehen (wie Tod eines nahen Verwandten, Scheidung der Eltern, Geburt eines Geschwisterkindes, Leben mit einer Behinderung, Leben in anderen Kulturen, Religionsvielfalt). Beim Vorlesen und in der Unterhaltung mit der pädagogischen Fachkraft werden Kinder darin unterstützt, eigene Gefühle zu verbalisieren und schwierige Lebenssituationen besser zu verstehen. (S.137) 6. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, die Aneignungs- und Erfahrungswege der Kinder wahrzunehmen, zu akzeptieren und in ihrer Bedeutung zu verstehen. (S.142) 7. 2.32: Die Fachkraft regt die Kinder an und unterstützt sie, ihre Erfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren, z. B. durch Malen und Gestalten, das Zusammenstellen von Fotos oder Anlegen von Sammlungen (S.146) 8. 5.3: Sie achtet die Fähigkeiten, Interessen und Themen jedes einzelnen Kindes und vermittelt jedem Kind ihre grundsätzliche Wertschätzung, auch wenn sie nicht ausnahmslos jedes einzelne Handeln oder Verhalten akzeptiert. (S.152) 9. 2.22: Die pädagogische Fachkraft zeigt den Kindern, dass sie ihre Bedürfnisse und Gefühle anerkennt und ernst nimmt. Sie wertet Gefühlsäußerungen der Kinder nicht ab. (S.160) 10. 2.37: Die pädagogische Fachkraft reflektiert die (auffälligen) Verhaltensweisen von Kindern im Kontext ihres sonstigen Verhaltensrepertoires und versucht, sie zu deuten und zu 	

- verstehen. Sie fragt die Kinder auch nach den Gründen für ihr Verhalten und spricht ggf. mit den Eltern darüber. (S.161)
11. 2.48: Bei einer sozial unangemessenen Handlung eines Kindes verdeutlicht die pädagogische Fachkraft dem Kind die Folgen seiner Handlung. Sie hilft ihm, eine sozial angemessene Handlungsweise zu finden. (S.162)
 12. Die Kinder erfahren, dass die pädagogische Fachkraft ihnen die Zuneigung und Unterstützung auch dann nicht entzieht, wenn sie gegen Regeln verstoßen. (S.162)
 13. 3.12: In Teamsitzungen werden Fall-Besprechungen zu Kindern vorgenommen. Es werden daraus resultierende Planungsschritte für die Kinder besprochen (z. B. bei bestimmten Interessen und Begabungen, bei Auffälligkeiten, bei besonderen Kompetenzen). (S.164)
 14. 3.13: Den pädagogischen Fachkräften sind Kontakt- bzw. Anlaufstellen bekannt, die sie zur Beratung von verhaltensauffälligen Kindern und Familien hinzuziehen können (Institute Ansprechpartnerinnen beim Jugendamt, psychosoziale Dienste, Eltern- und Familienberatungsstellen, Kinderschutzbeauftragte usw.). (S.164)
 15. 3.19: Die pädagogische Fachkraft führt mit Kindern, deren Verhalten auffällig ist (z. B. im Hinblick auf Aggressionen, Zurückgezogenheit, Passivität oder Aktionismus), besondere Aktivitäten durch: sie hebt z. B. in Spielen deren Kompetenzen hervor, organisiert Aktivitäten und Ausflüge, Projekte zu Themen, die diese Kinder besonders interessieren, führt Einzelgespräche durch usw. (S.165)
 16. 5.14: Die pädagogische Fachkraft achtet auf besondere Signale von Kindern, die sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden (z. B. Trennung der Eltern, Umzug in eine fremde Umgebung, Tod eines nahen Verwandten). Sie geht auf ihre Spielthemen und ihr Kontakt- und Mitteilungsbedürfnis ein, (be-)achtet ihr Bedürfnis nach Rückzug oder verstärkt aggressivem Verhalten. (S.168)
 17. 5.15: Die pädagogische Fachkraft wendet sich jedem Kind in einer schwierigen Lebenssituation individuell zu und unterstützt es. Durch Geschichten, beim Betrachten von Bilderbüchern und durch sonstige Medien (z.B. CDs) erfahren Kinder, wie andere Kinder vergleichbare Lebenssituationen bewältigen. (S.168)
 18. 6.7: Die pädagogische Fachkraft respektiert auch ungewöhnliche Ausdrucksformen der Kinder und versucht die Intentionen des jeweiligen Kindes zu verstehen. (S.206)

3.2 Tabelle: Wertschätzung (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Wertschätzung (vgl. Kapitel 3.2)	Suchbegriffe/Synonyme
<p>Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeder Mensch verfolgt positive Absichten - Annahme eines jeden Menschen, so wie er ist - Anerkennen von Fähigkeiten und Stärken eines Kindes - Schaffen von Situationen, in denen ein Kind die Möglichkeit hat, sich als wertvoll anzuerkennen - Ermutigende und wertschätzende Umgebung - Respekt, Fairness und Freundlichkeit - Toleranz und Achtung - Anerkennung der traumatischen Situation als Lebensleistung - Wertschätzung der Überlebensstrategien - Wertschätzung und Akzeptanz der Fachkräfte zu sich selbst - Wertschätzung auf allen Ebenen einer Institution 	<ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzung - Akzeptanz - Ressourcenorientierung - Stärken - Fähigkeiten - Respekt - Fair - Freundlich - Toleranz/tolerant - Achtung - Anerkennung - Sich angenommen fühlen - Zuspruch erfahren
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kindertageseinrichtung sichert allen Kindern – unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status – Lern- und Entwicklungschancen: Die Fähigkeit, Begegnung und Verständigung zwischen verschiedensten Individuen in gegenseitiger Anerkennung und Toleranz zu fördern, wird als eine Schlüsselkompetenz von pädagogischen Fachkräften betrachtet. (S.31) 2. Kinder haben das Recht auf Anerkennung ihrer Individualität: Kinder benötigen die Anerkennung ihrer eigenen Besonderheit durch andere. Dazu gehört, dass sie mit ihren Lebensäußerungen und Interaktionsbeiträgen grundsätzlich als gleichberechtigte Wesen geachtet werden. Ihre individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten werden berücksichtigt, als Bereicherung betrachtet und in die Planung und das alltägliche Tun einbezogen. (S.33) 3. Wertschätzung und Interesse für alles, was das Kind beschäftigt (S.41) 4. Eine Orientierung an dem Leitgesichtspunkt (Individualisierung) fordert die Achtung vor der Persönlichkeit eines jeden Kindes und seinen individuellen Weltzugängen und Aneignungsformen. Die pädagogische Fachkraft sollte die Lebensgeschichten und die Lebensbedingungen sowie die aktuellen Anliegen und Themen der Kinder kennen und würdigen. Individualisierung bezieht sich sowohl darauf, dass Kindern im pädagogischen Alltag Möglichkeiten eröffnet werden, ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse zu verwirklichen und sich nicht grundsätzlich Gruppenaktivitäten unterordnen zu müssen, als auch darauf, ihnen einen individuellen Umgang mit Materialien und Angeboten zuzugestehen. (S.42) 5. 2.1: Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Kinder in Aktivitäts- und Ruhephasen und nimmt ihren Tagesrhythmus, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse bewusst wahr. (S.63) 6. 3.1: Die Abstimmung im Team ermöglicht auch, dass jede pädagogische Fachkraft ihre Vorlieben, Stärken und besonderen Fähigkeiten zum Nutzen der Kinder einbringen kann. (S.64) 7. 5.5: Die pädagogische Fachkraft bietet im Tagesverlauf Material und Aktivitäten für einzelne Kinder und Kindergruppen entsprechend der Interessen, Stärken und Vorlieben der Kinder an. (S.67) 8. 2.13: Die pädagogische Fachkraft geht darauf ein, wenn sich Kinder zu Beeinträchtigungen oder zum »Anderssein« (z. B. in Bezug auf Hautfarbe, Ernährungsgewohnheiten, Kleidung) 	

- anderer Kinder äußern. Sie unterstützt das Verständnis der Kinder für Verschiedenheit und unterschiedliche Fähigkeiten. (S.75)
9. 2.16: Die pädagogische Fachkraft ist ein Vorbild für das Kind, indem sie Respekt und Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Einstellungen, Lebensformen und Fähigkeiten zeigt. (S.75)
 10. 2.23: Die pädagogische Fachkraft greift bei negativen oder diskriminierenden Bemerkungen gegenüber Kindern ein und fordert zu Akzeptanz dieser Unterschiede und Wertschätzung verschiedener Fähigkeiten auf. (S.75)
 11. 3.5: Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt bei der Auswahl von Aktivitäten und Materialien die Interessen, Fähigkeiten und den Hintergrund aller Kinder. (S.77)
 12. 5.2: Die pädagogische Fachkraft bringt jedem Kind ihre Wertschätzung gegenüber seiner Herkunft, seiner Familienkultur und -sprache(n) sowie seiner Lebenssituation zum Ausdruck. (S.81)
 13. 5.13: Die individuellen Förderpläne betonen die Stärken, nicht die Defizite von Kindern. (S.82)
 14. 6.10: Die pädagogische Fachkraft achtet auf die Einhaltung von Vereinbarungen, die in der Kindertageseinrichtung gelten, gleichzeitig bringt sie ihre Akzeptanz gegenüber davon abweichenden Gewohnheiten und Regeln in Familien der Kinder zum Ausdruck. (S.83)
 15. 2.13: Die Gesprächsatmosphäre in der Tageseinrichtung ist von Offenheit und gegenseitiger Akzeptanz, von Vertrauen und Freundlichkeit geprägt. (S.129)
 16. 5.3: Sie achtet die Fähigkeiten, Interessen und Themen jedes einzelnen Kindes und vermittelt jedem Kind ihre grundsätzliche Wertschätzung, auch wenn sie nicht ausnahmslos jedes einzelne Handeln oder Verhalten akzeptiert. (S.152)
 17. 6.13: Die pädagogische Fachkraft bringt den Kenntnissen und Fragen aller Kinder die gleiche Wertschätzung entgegen. (S.154)
 18. 6.15: Sie unterstützt ein Kind darin, seine Fähigkeiten und ihr Wissen in gemeinsame Vorhaben einzubringen. Dabei erfahren die Kinder, dass das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen bereichernd sein kann. (S.154)
 19. Sie zeigt allen Kindern ihre persönliche Wertschätzung und Zuneigung und geht auf ihre Bedürfnisse ein. (S.156)
 20. 2.20: Die pädagogische Fachkraft ist allen Kindern gegenüber freundlich und kontaktbereit. Sie nimmt jedes Kind individuell wahr und hilft durch körpersprachliche Signale (z. B. durch Anlächeln), sich angenommen zu fühlen. (S.160)
 21. 3.15: Die pädagogische Fachkraft begleitet die Aktivitäten und Äußerungen aller Kinder mit Aufmerksamkeit und Zuspruch. Sie achtet darauf, nicht dirigierend auf die Kinder einzuwirken. (S.164)
 22. 5.2: Sie achtet auf die Stärken jedes Kindes und freut sich mit ihm über neue Entwicklungsschritte und Erfolge. (S.167)
 23. Sie begrüßt jedes Kind und seine Eltern individuell und freundlich, so dass sie sich in der Kindertageseinrichtung willkommen fühlen. (S.226)
 24. 3.9: Die pädagogische Fachkraft zeigt ihre Wertschätzung für die Werke und Produkte der Kinder, indem sie diese beim Abholen bereithält und die Kinder fragt, ob sie ihr Werk mit nach Hause nehmen wollen. (S.229)
 25. Wenn es pädagogischen Fachkräften und Eltern gelingt, eine solche Erziehungspartnerschaft auf der Grundlage gegenseitiger Akzeptanz einzugehen, wirkt sich das sowohl positiv auf die Zufriedenheit der Eltern als auch auf die Arbeit der pädagogischen Fachkraft aus. (S.232)
 26. 2.6: Die pädagogische Fachkraft äußert sich gegenüber dem Kind ausschließlich positiv über seine Familie und signalisiert so Respekt und Akzeptanz. (S.234)
 27. 3.1: Die Leitung ist Vorbild für einen wertschätzenden, freundlichen und kooperativen Umgang und achtet auf eine positive Kultur des Miteinanders im gesamten Team, mit allen Familien, Partnern und Besuchern. (S.255)

3.3 Tabelle: Partizipation (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Partizipation (vgl. Kapitel 3.2)	Suchbegriffe/Synonyme
<p>Partizipation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilhabe an Kommunikations- und Entscheidungsprozesse - Mitsprache und Mitbestimmung - Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten (an den eigenen Lebensbedingungen, dem Alltag usw.) - Stufen der Partizipation - Respektierung und Ernstnehmen der Meinungen und Gefühle eines Kindes - Verankerung der Kinderrechte - Erfahrungen von Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit - Zunehmende Verantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> - Partizipation - Teilhabe - Beteiligung - Autonomie - Selbstbestimmung - Selbstständigkeit - Mitsprache
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kinder sind Träger und Trägerinnen eigener Rechte: Es werden insbesondere die Entwicklungs- und Partizipationsrechte von Kindern wie das Recht auf Bildung und Freiheit des Denkens und das Recht auf Anhörung, Meinungsäußerung und Berücksichtigung ihrer Standpunkte in allen sie berührenden Angelegenheiten in Kindertageseinrichtungen eingelöst. Bei allen Entscheidungen, die Kinder betreffen, soll das beste Interesse des Kindes Vorrang vor anderen Perspektiven haben. (S.32) 2. Kinder bilden sich durch Teilhabe und Aushandlung: Kindertageseinrichtungen sind Orte kindlicher (Mit-)Verantwortung, wo Kinder Beteiligung und Aushandlungssituationen konkret und in ihre Lebensbezüge verankert erleben. Demokratisches Bewusstsein und Handeln entwickeln sich durch die direkte Beteiligung und Verantwortung eines jeden Individuums in seinem sozialen System. Deshalb brauchen Kinder ihrer Entwicklung angemessene Beteiligungs-, Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, die sich z. B. auf gemeinschaftliche Regeln, die Gestaltung der Räume, die kurz- und mittelfristige Planung von Aktivitäten richten. Sie sind ein wichtiger Teil des Lernens und Zusammenlebens in Kindertageseinrichtungen. (S.33) 3. Leitgesichtspunkt Partizipation: Dieser Leitgesichtspunkt betrifft die Teilhabe der Kinder an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in der Kindertageseinrichtung. Kinder an Entscheidungen über Aktivitäten und Regelungen des Gruppenalltags weitestgehend zu beteiligen gibt ihnen Gelegenheit, den Tagesablaufentsprechend ihren Wünschen und Möglichkeiten mit zu planen, zu gestalten und so Selbstwirksamkeit zu erleben. Zugleich bedeutet dies, dass Kinder lernen, Verantwortung im Gruppengeschehen zu übernehmen. Sozialkognitive und kommunikative Kompetenzen der Kinder werden herausgefordert, wenn sie sich mit den Meinungen und Sichtweisen anderer auseinandersetzen, Unterschiedlichkeiten zur Kenntnis nehmen und Lösungsalternativen durchspielen. Sowohl Aussagen zur Selbstständigkeit der Kinder und zur verantwortlichen Übernahme von Routinen und kleinen Pflichten im Gruppenalltag als auch Aussagen, die direkt die Beteiligung an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen und das Hineinwachsen in demokratische Strukturen benennen, bilden die Inhalte dieses Leitgesichtspunktes. In den meisten Qualitätskriterien werden die Kinder unter dem Leitgesichtspunkt Partizipation als handelnde Subjekte betrachtet. (S.43) → hier werden nicht alle Handlungskriterien aufgelistet, da dies zu Umfangreich wäre; die folgenden Kriterien sind einige Beispiele: 	

4. 6.1: Die Kinder wählen die meiste Zeit des Tages ihre Aktivitäten und Spielpartnerinnen selbst. (S.67)
5. 8.5: Die Kinder bringen ihre Ideen in die Planung des Tagesablaufs wie auch in langfristige Projekte ein. (S.68)
6. 6.8: Die Kinder erfahren in der Kindertageseinrichtung, dass sie durch ihre Ideen und Aktivitäten den Tag mitgestalten können (z.B. indem sie Spiele initiieren, an denen sich mehrere Kinder beteiligen). (S.68)
7. In allen Bereichen der Kindertageseinrichtung ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, jedem Kind die Teilhabe und größtmögliche Mitwirkung an Entscheidungen zu ermöglichen sowie die Autonomie und Selbstbestimmung jedes Kindes im Alltag, entsprechend seinen Fähigkeiten und Entwicklungsvoraussetzungen, zu fördern. (S.73)
8. 5.11: Individuelle Förderpläne werden unter den Aspekten der Partizipation der Kinder und ihrer Teilhabe an den allgemeinen Aktivitäten der Gruppe gestaltet und umgesetzt. (S.82)
9. 6.2: Die pädagogischen Fachkräfte schaffen systematische und regelmäßige Strukturen, in denen die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Perspektiven und Bedürfnisse einzubringen (z.B. im Morgenkreis, Kinderrat, Kinderkonferenz). (S.83)
10. 6.8: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Kleinkindern und jüngeren Kindern entwicklungsangemessene Mitsprache und bietet ihnen Entscheidungen über Alternativen an (z. B. das Kind entscheidet, was und wie viel es essen möchte, wann und wo es schlafen oder ruhen möchte). (S.83)
11. 3.19: Während des Tagesablaufs fördert die pädagogische Fachkraft die aktive Beteiligung der Kinder an Gesprächen und Diskussionen in kleinen und großen Gesprächsgruppen und in Gesprächen zwischen Erwachsenen und Kindern. (S.134)
12. Sie bestärkt sie, füreinander Verantwortung zu übernehmen und fördert zugleich ihr Streben nach Autonomie. (S.156)
13. 6.5: Die Kinder erfahren durch ihre Beteiligung an Entscheidungsprozessen, dass ihre individuellen Meinungen wichtig sind und dass sie Einfluss auf ihre Umwelt nehmen. (S.169)
14. 4.30: Das Schutzkonzept beinhaltet altersgerechte Teilhabe- und Beschwerderechte von Kindern. (S.258)

3.4 Tabelle: Transparenz (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Transparenz (vgl. Kapitel 3.2)	Suchbegriffe/Synonyme
<p>Transparenz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klare Strukturen - Klare Kommunikation von Informationen - Transparente Entscheidungen - Transparente Hierarchien - Stabilität und Sicherheit - Nachvollziehbare Alltagshandlungen - wiederkehrende (Tages-)Abläufe - Rituale - Klarheit - Berechenbarkeit - Durchsichtigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Transparenz/transparent - Struktur - Regeln - Regelmäßig - Rituale - Routinen - Klar/Klarheit - Planung - Entscheidungen - Berechenbarkeit - Vorhersehbarkeit
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitgesichtspunkt Planung: Pädagogische Planung ist ein zentrales Element professionellen Handelns. Sie stellt sicher, dass ich eine Praxis etablieren kann, die die anderen Leitgesichtspunkte systematisch und regelmäßig berücksichtigt. Sie hebt sich damit ab von gut gemeinten, aber ohne Planung punktuell und willkürlich anmutenden Einzelaktionen, die sich manchmal unter Etiketten wie »Projektarbeit« oder »Situationsorientierung« verbergen. Allerdings meint Planung keine »Verregelung« des Alltags mit einer starren Fixierung auf einmal getroffene Entscheidungen. Gute und systematische Planung verhilft im Gegenteil dazu, die unter bestimmten Rahmenbedingungen gegebenen Möglichkeiten optimal auszuschöpfen, Handlungsspielräume, aber auch Handlungsbedarf zu erkennen und entsprechend zu reagieren. Planung macht pädagogische Praxis für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar und damit auch grundsätzlich diskutier- und veränderbar. (S.41f.) 2. 1.9: Es stehen klar erkennbare Räume oder Bereiche zur Verfügung, die den Kindern die Möglichkeiten geben, ihren verschiedenen Interessen und Themen nachzugehen (z.B. Rollenspiel, Werken, Toben). (S.53) 3. 6.1: Die pädagogische Fachkraft verabredet mit den Kindern Regeln zur Nutzung der Räume und des Materials. Nicht verhandelbare Regeln werden den Kindern vermittelt und erklärt. (S.57) 4. 6.3: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Kleinstkindern und jüngeren Kindern, an Gesprächen über Regeln hinsichtlich der Benutzung von Räumen teilzunehmen. Sie erläutert Kleinstkindern und jüngeren Kindern bestehende Regeln in verständlicher Weise. (S.57) 5. Die Gestaltung des Tagesablaufs erfordert von den pädagogischen Fachkräften die Orientierung an wiederkehrenden Routinen wie auch die Bereitschaft, in hohem Maß flexibel zu reagieren. Viele Elemente der Tagesgestaltung, wie Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten und Ruhephasen sowie bestimmte Rituale, kehren täglich wieder. Solche Routinen finden in der gleichen Reihenfolge statt und gestalten den Tag für die Kinder vorhersehbar. Sie bieten den Kindern Orientierung und Sicherheit. (S.62) 	

6. Die pädagogische Fachkraft plant und initiiert Aktivitäten für den Tag wie auch für langfristige Projekte. Sie bezieht dabei Ideen und Vorschläge der Kinder ein. Die Strukturierung des Tagesablaufs sollte aber auch Spielräume für spontane Veränderungen ermöglichen, die sich aus aktuellen Ereignissen und Bedürfnissen ergeben. Die Tagesgestaltung ermöglicht den Kindern, für Aktivitäten und Routinen wie auch für Übergänge ihr individuelles Tempo zu finden. (S.62)
7. 2.5: Die pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern über die Planung für den Tag, über Fixpunkte und Routinen und über langfristige Vorhaben. (S.63)
8. 2.6: Sie erläutert Kleinstkindern und jüngeren Kindern die Planung des Tages, indem sie Routinen, Aktivitäten und Spielphasen sprachlich begleitet. (S.63)
9. 2.7: Sie kündigt Kleinstkindern und jüngeren Kindern geplante Aktivitäten mit bekannten Wörtern und kurzen Erläuterungen an und wiederholt diese Ankündigung. (S.63)
10. 3.2: Die pädagogische Fachkraft plant den Tag so, dass Fixpunkte und Routinen (wie Mahlzeiten, Schlaf- und Ruhephasen) und Aktivitäten (wie Freispiel draußen) aufgrund ihrer täglichen Regelmäßigkeit und Abfolge für die Kinder vorhersehbar sind. (S.65)
11. 3.4: Aktivitäten, die in größeren Zeitabständen stattfinden oder wiederkehren (z. B. aus den Bereichen Kunst, Musik, Bewegung), plant die pädagogische Fachkraft so, dass sie mit den Kindern vorher darüber spricht und sie darauf vorbereiten kann. (S.65)
12. 3.11: Die pädagogische Fachkraft bezieht besondere Ereignisse und Rituale, wie Geburtstage, Feiertage, Ausflüge oder die Aufnahme und Verabschiedung von Kindern, frühzeitig in ihre Planung ein. (S.65)
13. 3.24: Der aktuelle Tagesplan wie auch langfristige Vorhaben werden so präsentiert, dass sich Kinder und Eltern ein klares Bild davon machen können. (S.66)
14. 6.11: Die Struktur des Tages ermöglicht den Kindern, sich als Teil der Gemeinschaft zu erleben, ohne dabei ihre Individualität aufzugeben. (S.68)
15. 6.2: Die pädagogischen Fachkräfte schaffen systematische und regelmäßige Strukturen, in denen die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Perspektiven und Bedürfnisse einzubringen (z.B. im Morgenkreis, Kinderrat, Kinderkonferenz). (S.83)
16. 3.1: Der Tagesablauf sieht in der Mittagszeit eine angemessene Phase zum Ruhen und Schlafen vor. Die pädagogische Fachkraft bringt die individuellen Schlafbedürfnisse der Kinder soweit wie möglich in Einklang mit den Routinen und Fixpunkten im Tagesablauf. (S.110)
17. 3.7: Die pädagogische Fachkraft schafft durch wiederkehrende Rituale eine persönliche und vertraute Atmosphäre zum Ausruhen und Einschlafen. (S.111)
18. 6.2: Alle Regeln werden regelmäßig mit den Kindern besprochen. (S.122)
19. In Diskussionen und Gesprächsrunden beteiligen die pädagogischen Fachkräfte die Kinder umfassend an Entscheidungen und Planungen. Dabei werden die Ideen, Meinungen und Vorschläge, die die Kinder äußern, von der pädagogischen Fachkraft aufgenommen und gemeinsam mit den Kindern umgesetzt. (S.127)
20. 2.41: Die pädagogische Fachkraft beteiligt alle Kinder an Alltagsroutinen (z. B. beim Decken des Tisches, Ausschneiden der Getränke, gemeinsamen Kochen) und begleitet diese Routinen sprachlich. Sie bietet den Kindern Sprachmuster und sprachliche Rituale an (z. B. beim Anziehen, beim Essen, beim Begrüßen und Verabschieden). (S.131)
21. 3.4: Die Planungen der pädagogischen Fachkraft berücksichtigen das Bedürfnis der Kinder nach Orientierung und Verlässlichkeit. Dazu gehören eine übersichtliche Gestaltung der Räume, die Überschaubarkeit und Rhythmisierung des Tagesablaufs, die Durchführung von Alltagsroutinen nach wiederkehrenden Mustern und mit vorhersagbaren Elementen sowie die Nutzung von verständlichen Zeichen und Signalsystemen im Tagesablauf. (S.147)
22. Die pädagogische Fachkraft plant einen Tagesablauf, der den Kindern Orientierung durch Routinen und Rituale bietet. (S.157)

23. 6.3: Die pädagogische Fachkraft erarbeitet mit allen Kindern Regeln für das Zusammenleben in der Gemeinschaft und setzt gemeinsam mit den Kindern notwendige Konsequenzen bei Regelüberschreitungen fest. (S.169)
24. 6.7: Die pädagogische Fachkraft beteiligt die Kinder an der Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Festen (z. B. Geburtstage, Abschluss eines großen Projekts, Basare oder Tag der offenen Tür). (S.169)
25. 1.1: Es gibt in der Kindertageseinrichtung großzügige Bereiche für Bewegung und grobmotorische Aktivitäten. Sie sind für die Kinder klar erkennbar, gut zu erreichen und stehen ihnen die meiste Zeit des Tages zur Verfügung. (S.173)
26. Auch die Abholphase gestaltet die pädagogische Fachkraft durch eine klare Struktur und macht sie zu einer für Kinder und Eltern angenehmen Situation. (S.226)
27. 6.2: Die Kinder gestalten zusammen mit der pädagogischen Fachkraft Rituale, um den Tagesbeginn und -abschluss gemeinsam zu begehen. (S.230)
28. 3.24: Die pädagogische Fachkraft macht das Kind in alters- und entwicklungsangemessener Weise mit allen Aspekten seiner neuen Umgebung vertraut. Es lernt Personen, Räume, Materialien und Spielmöglichkeiten sowie den Tagesablauf, Routinen und Regeln der Kindertageseinrichtung kennen. (S.232)
29. 1.17: Sie sorgt für die eindeutig definierte, transparente und angemessene Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Team. (S.252)
30. 6.2: Sie pflegt einen Führungsstil, der sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit, das Wohlbefinden und die Motivation der Mitarbeiterinnen auswirkt. Dieser ist geprägt von Transparenz und klaren Strukturen, wertschätzender Kommunikation, Fairness, der Beteiligung der Mitarbeiterinnen und ihrer Möglichkeit, selbstverantwortlich zu handeln. (S.260)
31. Fixpunkte sind täglich wiederkehrende und im Tagesablauf fest verankerte Situationen und Phasen wie Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale oder Gesprächskreise. →Aktivitäten, →Routinen. (S.265)
32. Routinen sind im Tagesablauf regelmäßig wiederkehrende Situationen der Versorgung und Pflege wie Mahlzeiten, Körperpflege, Schlaf- und Ruhephasen. Sie gehen mit einem den Kindern vertrauten Ablauf einher und haben einen festen Platz im Tagesrhythmus. →Aktivitäten, →Fixpunkte. (S.267)

3.5 Tabelle: Spaß und Freude (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Freude und Spaß (vgl. Kapitel 3.2)	Suchbegriffe/Synonyme
Spaß und Freude <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung von Freude am Leben - Optimismus, Mut und Begeisterung - Freude, Spaß und Lachen - Selbstvertrauen und Selbstliebe - Erfolgserlebnisse - Lob und Anerkennung - Förderung der Resilienz - Positive Grundeinstellung der Fachkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - Freude - Spaß - Humor - Optimismus - Mut - Lachen - Resilienz - Positiv - Lob - Anerkennung - Erfolgserlebnisse
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kinder benötigen die Anerkennung ihrer eigenen Besonderheit durch andere. (S.33) 2. 3.1: Die pädagogische Fachkraft vermittelt den Kindern Freude an der Körperpflege. (S.100) 3. Sie unterstützt die Kinder darin, Freude am Ausprobieren, Denken und Problemlösen zu haben, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und sich selbst als erfolgreiche und kompetente »Lerner« zu erleben. (S.143) 4. Es braucht erwachsene Vorbilder, die ihm Optimismus und Freude vermitteln, die sich aktiv mit ihm und seiner Umwelt auseinandersetzen und sowohl als Team in der Kindertageseinrichtung als auch mit den anderen Kindern und mit den Eltern einen kooperativen Umgang pflegen. (S.156) 5. In diesem Lernfeld kommt den pädagogischen Fachkräften auch die Aufgabe zu, Kinder bewusst darin zu unterstützen, psychische Widerstandsfähigkeit – Resilienz – aufzubauen, den Herausforderungen des Alltags zu begegnen und erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und Stress umzugehen. So können körperliche und psychosoziale Entwicklungsrisiken abgefedert werden, wie sie z.B. durch belastende Ereignisse wie Trennung/Scheidung, Verlust eines Elternteils/der Eltern, Gewalt-, Vernachlässigungs-, Suchterfahrungen im familiären Umfeld u.v.m. auftreten können. (S.156) 6. 1.2: Die Räumlichkeiten ermöglichen den Kindern sich auszuprobieren. Sie stellen Kinder vor Herausforderungen, die ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen (Bewegungsbaustelle, Kletter- und Balanciergelegenheiten usw.). (S.157) 7. 1.9: Das Außengelände und die fest installierten Geräte fordern die Kinder in ihrer Grobmotorik heraus (Gleichgewicht halten, balancieren, klettern, schaukeln usw.), so dass sie Herausforderungen bewältigen und Erfolgserlebnisse haben können. (S.158) 8. 2.1: Die pädagogische Fachkraft beobachtet, woran die Kinder Freude haben und womit sie sich gern beschäftigen. (S.158) 	

9. 2.21: Die pädagogische Fachkraft signalisiert jedem Kind, dass sie Interesse an ihm hat und Freude daran, mit ihm zusammen zu sein. (S.160)
10. 2.24: Sie schafft für Kinder, die sich deutlich in sich zurückziehen, bewusst Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse und Anerkennung (z.B. durch eine besondere Rolle im Morgenkreis, Betonung von Fähigkeiten während bestimmter Aktivitäten, Einzelgespräche). Sie signalisiert ihre Aufmerksamkeit und Gesprächsbereitschaft. (S.160)
11. Sie achtet auf die Stärken jedes Kindes und freut sich mit ihm über neue Entwicklungsschritte und Erfolge. (S.167)
12. Die pädagogische Fachkraft vermittelt den Kindern durch eigene körperliche Aktivität Freude an Bewegung, so dass Laufen, Klettern, Kriechen oder Hangeln zu selbstverständlichen und lustbetonten Tätigkeiten werden. (S.172)
13. Es ist die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, diese Zusammenhänge von Spielen und Lernen zu verdeutlichen und die Spielfreude der Kinder zu unterstützen. (S.182)
14. Der erfolgreiche und vom Kind positiv erlebte Start in die neue Lebensphase ist die Basis für das dauerhafte Wohlbefinden des Kindes in der Kindertageseinrichtung und für den Erfolg der pädagogischen Arbeit. (S.218)
15. 2.6: Sie beobachtet und erkundet, woran das Kind Freude hat, welche Spielmaterialien es wählt und an welchen Aktivitäten und Angeboten es Interesse zeigt. (S.219)
16. Die Leitung ist Vorbild für einen wertschätzenden, freundlichen und kooperativen Umgang und achtet auf eine positive Kultur des Miteinanders im gesamten Team, mit allen Familien, Partnern und Besuchern. (S.255)

3.6 Tabelle: Pädagogik des sicheren Ortes (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Pädagogik des sicheren Ortes (vgl. Kapitel 3.3)	Suchbegriffe/Synonyme
Pädagogik des sicheren Ortes <ul style="list-style-type: none"> - Herstellen von (innerer und äußerer) Sicherheit - Schützung vor Gefahren - Gepflegte und intakte Grundausstattung - Regeln und Struktur - Klare Grenzen - Einschätzbare/verlässliche Bindungspersonen - Berechenbarkeit einzelner Abläufe - Gefühlte Sicherheit - Erkennen aktueller Bedürfnisse - Fachkräfte als sicherer Hafen - Aufbau von Vertrauen - Ressourcenorientierung/ Stärkenfokussierung - Geschützter Handlungsrahmen für Fachkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherheit/sicher - Gefahr - Schutz - Beschützt - Vertrauen/vertraut - Wohlfühlen
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kinder sind Träger und Trägerinnen eigener Rechte: Kinder sind nicht nur die Objekte von Schutz und Fürsorge durch Erwachsene, sie sind Subjekte ihrer eigenen Entwicklung und Träger eigener Rechte. Die Achtung und der Schutz ihrer unveräußerlichen Würde sind auch für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen handlungsleitend. Neben Schutzrechten wie dem Recht auf gewaltfreie Erziehung und dem Schutz vor Ausbeutung und Missbrauch (...) (S.32) 2. Emotionale Sicherheit und Zuwendung bieten die Basis für kindliche Lernprozesse und die Entwicklung des Selbst: Kommunikation und der Aufbau sozialer und emotionaler Beziehungen sind kindliche Grundbedürfnisse und notwendige Bedingungen für Lernen und Selbstentwicklung. Dafür sind verlässliche Ansprechpartner unverzichtbar, denn wer emotionale und soziale Sicherheit und Geborgenheit erfährt, kann auch sein eigenes Handeln und Erleben in einen sozialen Kontext einbinden. (S.33) 3. 1.1: Die in der Kindertageseinrichtung verwendeten Bau- und Ausstattungsmaterialien entsprechen gegenwärtigen baubiologischen und sicherheitstechnischen Standards. (S.53) 4. 2.3: Die pädagogische Fachkraft beobachtet, wie sich der Aktionsradius von Kleinstkindern und jüngeren Kindern erweitert und sorgt für Sicherheitsmaßnahmen, damit sich Kleinstkinder und jüngere Kinder in den Räumen frei bewegen können (z. B. durch Treppenschutzgitter, Türschutzpolster) und freien Zugriff auf Materialien haben (Schutz durch Schubladenstopper, Schranktüren Stopper). (S.54) 	

5. 4.7: Alle Möbel sind stabil, sodass sich Kleinstkinder und jüngere Kinder daran festhalten und hochziehen können. (S.56)
6. 3.5: Die pädagogische Fachkraft gewährleistet Gesundheit und Sicherheit der Kinder durch eine angemessene Beaufsichtigung. (S.100)
7. 4.2: Es gibt für Kleinstkinder und jüngere Kinder Rückzugsbereiche, die Sicherheit und Geborgenheit vermitteln und ihnen dennoch ermöglichen, in der Nähe des Geschehens zu sein (z.B. ein Hängekorb oder eine Matratze in der Ecke des Raumes mit Blick auf das Gruppengeschehen). (S.112)
8. 2.6: Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Kinder während der Mahlzeiten, um Gefahren (z.B. bei heißen Speisen und Getränken) rechtzeitig abwenden zu können. (S.88)
9. 3.1: Die pädagogische Fachkraft achtet bei der Planung aller Aktivitäten und Routinen auf die Sicherheit der Kinder und auf ihre Fähigkeiten, mit schwierigen Situationen umzugehen (S.119)
- 10. Qualitätsbereich 7: Sicherheit (S.116-123) → hier werden nicht alle Handlungskriterien aufgelistet, da dies zu umfangreich wäre; die folgenden Kriterien sind einige Beispiele zum Bereich Sicherheit:**
11. Die Verantwortung für die Sicherheit in der Kindertageseinrichtung muss allen beteiligten Personen täglich bewusst und in ihrem Handeln verankert sein. Dies betrifft die pädagogische Arbeit ebenso wie die Leitungs- und Verwaltungstätigkeit und den technisch-hauswirtschaftlichen Bereich. (S.116)
12. 1.1: Alle Innenbereiche der Kindertageseinrichtung sind frei von offensichtlichen und von versteckten Gefahrenquellen. (S.117)
13. 1.2: Wenn Schäden an den Räumen, am Mobiliar oder der Ausstattung festgestellt werden, die die Gesundheit und Sicherheit der Kinder gefährden könnten, setzt die pädagogische Fachkraft die Leitung sofort davon in Kenntnis. Diese sorgt dafür, dass alle Schäden innerhalb kürzester Zeit fachgerecht behoben werden. (S.117)
14. 1.8: Gebäude und Außengelände sowie Ausstattungsmerkmale erfüllen gegenwärtige baubiologische und sicherheitstechnische Standards. (S.117)
15. 2.1: Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Kinder im Umgang mit Materialien, Spielgeräten und Mobiliar und achtet dabei auf die Sicherheit der Kinder. (S.118)
16. 2.10: Die pädagogische Fachkraft schützt die Kinder im Tagesgeschehen vor Gefahren und Konsequenzen ihrer Handlungen, die diese noch nicht einschätzen oder überblicken können. Sie achtet auf eine Balance zwischen dem Forschungsdrang der Kinder, der Gefährlichkeit einer Situation und den Fähigkeiten der Kinder, Gefahrensituationen zu bewältigen. (S.119)
17. 2.11: Sie regt die Kinder an, sich mit dem Thema Sicherheit zu beschäftigen. Sie stellt ihnen Fragen zu »gefährlichen« Spielen (beispielsweise im Turnraum, in der Küche, auf dem Außengelände) und weckt bei den Kindern in kindgerechten Gesprächen das Interesse für Sicherheitsaspekte z.B. bei der Nutzung von elektrischen Geräten oder dem eigenen Verhalten im Straßenverkehr. (S.119)
18. 2.14: Die pädagogische Fachkraft erklärt den Kindern nicht verhandelbare Sicherheitsregeln und begründet deren Notwendigkeit in verständlicher und kindgerecht. (S.119)
19. 3.1: Die pädagogische Fachkraft achtet bei der Planung aller Aktivitäten und Routinen auf die Sicherheit der Kinder und auf ihre Fähigkeiten, mit schwierigen Situationen umzugehen. (S.119)
20. 2.47: Die pädagogische Fachkraft unterbricht sprachliche und körperliche Attacken von Kindern, wenn andere Kinder oder sie selbst in Gefahr sind oder gedemütigt werden (z. B. Rufen von Schimpfwörtern, Schlagen, Beißen, Kratzen, Verletzen von Schamgrenzen). Sie setzt eine für Kinder fassbare Grenze, vermeidet aber Aussagen, die ein Kind demütigen und ihm das Gefühl geben, als Person abgelehnt zu werden. (S.162)
21. 6.8: Die pädagogische Fachkraft entwickelt gemeinsam mit den Kindern Regeln für die Nutzung von Ausstattungsgegenständen und das Verhalten bei Bewegungsspielen. In

- altersgerechter Form beziehen sich die Regeln auf gegenseitige Rücksichtnahme und gewährleisten die Sicherheit der Kinder im Umgang mit Geräten und Gegenständen. (S.179)
22. Die Eingewöhnung von Kleinstkindern und jüngeren Kindern ist erst dann abgeschlossen, wenn die pädagogische Fachkraft für das Kind zu einer vertrauten und Sicherheit gebenden Person geworden ist, die es in Stresssituationen zuverlässig zu trösten vermag. (S.218)
23. 4.28: Die Kindertageseinrichtung verfügt über ein Konzept zum Kinderschutz, das Aussagen zur Erkennung, Einschätzung und Prävention von Gefährdungen, sexuellen Grenzverletzungen und Missbrauch enthält sowie kitainterne Handlungsleitlinien. (S.258)

3.7 Tabelle: Pädagogik der Selbstbemächtigung (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Pädagogik der Selbstbemächtigung (vgl. Kapitel 3.3)	Suchbegriffe/Synonyme
<p>Pädagogik der Selbstbemächtigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes/ positiven Selbstbildes - Selbstwertschätzung/Selbstliebe - Wahrnehmung eigener Gefühle - Einflussnahme auf die Umwelt - Selbstbestimmung - Selbstverstehen - Selbstakzeptanz - Selbstwahrnehmen - Selbstregulation - Selbstkontrolle - Körperwahrnehmung - Selbstwirksamkeit - Körperliches Wohlbefinden 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbild - Selbstregulation - Selbstwirksam/Selbstwirksamkeit - Körperwahrnehmung - Selbstständigkeit - Eigenständig - Selbstbestimmung - Selbstverstehen - Selbstakzeptanz - Selbstwahrnehmung - Selbstwertgefühl - Selbstsicherheit - Selbstüberzeugung
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kinder konstruieren Wissen und Bedeutung: So konstruiert jedes Kind in individueller Weise Wissen über die Welt und damit untrennbar verwoben auch ein Bild von sich selbst und ein Bewusstsein der eigenen Persönlichkeit. In einem Prozess von Differenzierung und Integration entwickelt sich so das kindliche Welt- und Selbstbild. (S.32) 2. Kinder lernen in sozialen Zusammenhängen: Gleichzeitig spiegeln die Reaktionen der Interaktionspartner auf die Handlungen und Äußerungen des Kindes diesem, wie und wer es selber ist. Das Kind integriert diese Erfahrungen in die Entwicklung seines Selbstbildes und in die Konstruktion der eigenen Identität. (S.32) 3. Leitgesichtspunkt Partizipation: Kinder an Entscheidungen über Aktivitäten und Regelungen des Gruppenalltags weitestgehend zu beteiligen gibt ihnen Gelegenheit, den Tagesablauf entsprechend ihren Wünschen und Möglichkeiten mit zu planen, zu gestalten und so Selbstwirksamkeit zu erleben. (S.43) 4. Kinder, die ihre Umgebung verändern dürfen, können sich als selbstwirksam erleben. Die Spiel- und Gestaltungsräume, die die Kindertageseinrichtung den Kindern täglich zur Verfügung stellt, beeinflussen somit auch das Selbstbild der Kinder. (S.52) 	

5. 6.11: Alle für die Kinder vorgesehenen Materialien sind so untergebracht, dass sie von ihnen selbstständig erreicht und die meiste Zeit des Tages auch selbstständig genutzt werden können. (S.58)
6. 2.9: Bevor die pädagogische Fachkraft selbst oder ein älteres Kind einem jüngeren Kind hilft, fragt sie (z. B.): »Soll ich dir das Band an der Mütze zubinden?« oder »Willst du... fragen, ob er dir die Schuhe bindet?«. Sie achtet auf sprachliche und andere Reaktionen von jüngeren Kindern, bevor sie etwas tut. (S.63)
7. 2.13: Sie ermöglicht Kleinstkindern bei Alltagsroutinen aktiv zu sein (z.B. den Trinkbecher oder Löffel selbst zu halten, einzelne Bekleidungsstücke selbst auszuziehen). Jüngere Kinder regt sie an, Aktivitäten selbst zu wählen (z.B. nach dem Mittagschlaf) und bezieht sie aktiv in Alltagsroutinen ein (z.B. können sie die Utensilien zum Windeln selbst holen und die Schlafsachen an den Ort bringen, an dem sie sich umziehen). (S.64)
8. 2.12: Die pädagogische Fachkraft ermutigt die Kinder, ihre Aktivitäten im Tagesverlauf selbst zu wählen und Alltagsroutinen eigenständig zu bewältigen. (S.64)
9. 6.1: Die Kinder wählen die meiste Zeit des Tages ihre Aktivitäten und Spielpartner/innen selbst. (S.67)
10. Sie unterstützt und fördert, dass die Kinder vielfältige Erfahrungen mit sich selbst und anderen machen und sich in unterschiedlichen Beziehungen, Rollen und Formen des sozialen Miteinanders erleben können. (S.73)
11. Während der Mahlzeiten haben die Kinder die Möglichkeit, zwischen Speisen und Getränken zu wählen, sich selbst die Menge aufzutun, die sie essen wollen, und in ihrem eigenen Tempo zu essen. Dadurch wird die Selbstregulation des Hunger- und Sättigungsgefühls unterstützt. (S.86)
12. 3.8: Die Kinder haben die Möglichkeit, sich das Essen selbst aufzutun, sich Getränke einzuschenken und Speisen nachzunehmen. (S.89)
13. Die pädagogische Fachkraft achtet bei der Körperpflege neben dem funktionalen und versorgen den Aspekt darauf, dass die Kinder sich bei der Pflege wohl fühlen und ihren Körper bewusst und mit Freude wahrnehmen. Angenehme Körper- und Sinneserfahrungen fördern die Entwicklung eines positiven, differenzierten und stabilen Selbstkonzepts in der frühen Kindheit. Die Pflege des eigenen Körpers in einer Atmosphäre der Geborgenheit bietet hierzu vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten. Im Vordergrund von Körperpflege und Hygiene stehen deshalb nicht reglementierte und routinierte Abläufe, in denen die Kinder Körperpflege und Hygiene als lästige Nebensache erleben, sondern positive Erfahrungen hinsichtlich der eigenen Körperlichkeit und der zunehmenden Eigenständigkeit und Kompetenz machen. Körperpflege ist damit Teil eines ganzheitlichen Ansatzes von Gesundheitsförderung. Die pädagogische Fachkraft sollte aus diesem Grund Körperpflegesituationen so nutzen, dass für die Kinder Entwicklungs- und Bildungsmomente entstehen können. Körperpflege ist somit nicht weniger bedeutend als andere pädagogische Aktivitäten. (S.96)
14. 2.19: Sie nutzt Situationen im Tagesgeschehen, um die Körperwahrnehmung der Kinder im Spiel zu fördern (z.B. durch Zeigen, Verstecken, Berühren, Betasten, Verkleiden, Schminken, Inszenieren). (S.100)
15. 3.3: Sie fördert die Kinder bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Sie verzichtet auf Reglementierungen und bietet den Kindern stattdessen Unterstützung und Gespräche an. (S.100)
16. 6.3: Die pädagogische Fachkraft nutzt Situationen der Körperpflege, um den Kindern Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in entwicklungsgerechter Form zu ermöglichen. Z.B., indem Kindern ermöglicht wird, über Zeitpunkt und Ablauf der Pflege selbst zu entscheiden und sie anregt werden, ihre persönlichen Pflegeutensilien auszuwählen, in der Pflege zu kooperieren und Handlungen soweit wie möglich selbst auszuführen. (S.105)
17. 6.1: Die Kinder bestimmen über ihre Erholungs- und Ruhephasen selbst. (S.113)

18. 2.4: Die pädagogische Fachkraft beobachtet Kleinstkinder und jüngere Kinder dabei, wie sie ihre Umgebung erforschen. Sie berücksichtigt das Bedürfnis der Kinder nach Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit, erkennt aber auch für Kleinstkinder und jüngere Kinder nicht abschätzbare Gefahren oder nicht allein zu bewältigende Situationen. (S.118)
19. Die Resonanz anderer Menschen auf seine Äußerungen prägt das Selbstbild eines Kindes. Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, die sprachlichen wie nichtsprachlichen Signale jedes Kindes wahrzunehmen und mit ihm zugewandt und wertschätzend zu kommunizieren. (S.126)
20. 5.3: Sie unterstützt die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, z.B. indem sie freundlich und zugewandt mit jedem Kind spricht, geduldig reagiert, ohne zu kritisieren. (S.136)
21. Sie unterstützt die Kinder darin, Freude am Ausprobieren, Denken und Problemlösen zu haben, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und sich selbst als erfolgreiche und kompetente »Lerner« zu erleben. (S.143)
22. Eine auf Einfühlsamkeit und Kooperation ausgelegte Grundhaltung sollte sich in allen Interaktionen und Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zeigen. Sie prägt das Selbstbild eines Kindes und sein Bild von der Welt. (S.156)
23. Durch die aktive Beteiligung der Kinder am Tagesgeschehen erfahren sie sich als selbstwirksam und individuell bedeutend und können so ein positives Selbstbild entwickeln. (S.157)
24. 3.5: Sie plant Aktivitäten so, dass sich jedes Kind individuell beachtet, angenommen und selbstwirksam fühlt, z.B. indem seine Interessen und Bedürfnisse bei Entscheidungen berücksichtigt werden und es sich nicht generell Gruppenaktivitäten unterordnen muss. (S.163)
25. 4.2: Es sind Materialien vorhanden, die Kinder in ihrer Entwicklung und in ihren Fertigkeiten herausfordern und sie zur eigenen Auseinandersetzung, Selbsttätigkeit und eigener Zielsetzung anregen. (S.166)
26. 5.1: Die pädagogische Fachkraft unterstützt jedes Kind darin, ein positives Selbstbild zu entwickeln. Sie zeigt jedem Kind, dass sie es wertschätzt und akzeptiert. (S.167)
27. 5.11: Sie beachtet und unterstützt in allen Alltagssituationen das Bedürfnis eines jeden Kindes nach Eigenaktivität und selbstständigem Handeln (»Das kann ich schon alleine!«). (S.168)
28. Frei zugänglich/frei verfügbar sind Räume, Materialien und Angebote dann, wenn Kinder
 - keine Erlaubnis bei der pädagogischen Fachkraft einholen müssen, um diese nutzen zu können
 - alles selbstständig erreichen können, wenn nötig mit einem verfügbaren Hilfsmittel (Klapprtritt oder Hocker), das den Fähigkeiten der Kinder zu dessen Nutzung entspricht,
 - Materialien in Sicht- und Greifhöhe aufbewahrt finden,
 - Schranktüren und Schubladen selbst bewegen können und Regale kippsicher sind,
 - Materialien und Geräte gut sortiert, leicht herausnehmbar und übersichtlich angeordnet vorzufinden,
 - zum gegebenen Zeitpunkt nicht an Routinen (Mahlzeiten, Schlafen, Körperpflege) oder verbindlichen Aktivitäten (Angebote der pädagogischen Fachkraft) beteiligt sind.Die hier aufgeführten Aspekte sollen vollständig gegeben sein, um dem Anspruch freier Zugänglichkeit/freier Verfügbarkeit zu genügen. (S.266)

3.8 Tabelle: Bindungspädagogik (eigene Darstellung)

Aspekt der Traumapädagogik: Bindungspädagogik (vgl. Kapitel 3.3)	Suchbegriffe/Synonyme
<p>Bindungspädagogik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfassung von vergangenen Bindungserfahrungen - Sensibilität zur Beziehungsgestaltung - Schaffung von kontinuierlichen, verlässlichen Beziehungen - Entwicklung und Stabilisierung einer sicheren Bindung - Zuwendung - Respekt und Zuverlässigkeit - Exklusive Momente - Netzwerk an Beziehungsangeboten/Beziehungsvielfalt - Keine Gegenübertragung 	<ul style="list-style-type: none"> - Bindung - Beziehung - Zuverlässigkeit - Stabilität - Angebot - Zuwendung
Handlungsleitlinien des NKK (Tietze & Viernickel, 2016)	
<p>1. Kinder lernen in sozialen Zusammenhängen: Jedes Kind ist ein soziales Wesen, das mit anderen Menschen in Kontakt tritt, Beziehungen sucht und benötigt. Im sozialen Austausch und durch die Fürsorge seiner engsten Bezugspersonen entwickelt es tiefgehende Bindungsbeziehungen, die eine bedeutsame Basis für sein eigenaktives Welterkunden darstellen und deren Qualität die kindliche Weltkonstruktion erheblich beeinflusst. Im Verlauf der kindlichen Entwicklung werden weitere Erwachsene, Geschwister und andere Kin-der als Sozial- und Beziehungspartner wichtig. Durch Interaktion und Kommunikation erfährt das Kind die Welt in der sozialen Deutung durch andere und bezieht dies in die eigenen Konstruktionen ein. Somit wird Lernen zu einer kooperativen und kommunikativen sozialen Aktivität, bei der die eigenen Fähigkeiten durch die Fähigkeiten der anderen ergänzt, eigene Handlungen und Erkenntnisse vollzogen, überprüft und verändert und kulturelle Praktiken erworben werden. Gleichzeitig spiegeln die Reaktionen der Interaktionspartner auf die Handlungen und Äußerungen des Kindes diesem, wie und wer es selber ist. Das Kind integriert diese Erfahrungen in die Entwicklung seines Selbstbildes und in die Konstruktion der eigenen Identität. (S.32)</p>	

2. **Emotionale Sicherheit und Zuwendung bieten die Basis für kindliche Lernprozesse und die Entwicklung des Selbst:** Kommunikation und der Aufbau sozialer und emotionaler Beziehungen sind kindliche Grundbedürfnisse und notwendige Bedingungen für Lernen und Selbstentwicklung. Dafür sind verlässliche Ansprechpartner unverzichtbar, denn wer emotionale und soziale Sicherheit und Geborgenheit erfährt, kann auch sein eigenes Handeln und Erleben in einen sozialen Kontext einbinden. (S.33)
3. **Leitgesichtspunkt: Pädagogische Fachkraft- Kind-Interaktion:** Dem Nationalen Kriterienkatalog liegt ein professionelles Leitbild zugrunde, das die Interaktionskompetenzen der pädagogischen Fachkraft und die bewusste Gestaltung von Beziehungen zu einzelnen Kindern und in der Gruppe in den Mittelpunkt rückt. Die professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft in der Interaktion mit Kindern werden unter dem Leitgesichtspunkt Fachkraft-Kind-Interaktion mit drei Begriffen umschrieben: Beobachtung; Dialog- und Beteiligungsbereitschaft; Impuls. (S.41)
4. **2.4:** Die pädagogische Fachkraft achtet im Tagesablauf auf Signale emotionaler Anspannung, Erschöpfung, Überforderung, Müdigkeit und Gereiztheit bei den Kindern. Sie erkennt wechselnde Bedürfnisse der Kinder nach Körperkontakt und Zuwendung, nach Interaktion, Aktivität sowie Rückzug und Ruhe. (S.63)
5. Sie unterstützt und fördert, dass die Kinder vielfältige Erfahrungen mit sich selbst und anderen machen und sich in unterschiedlichen Beziehungen, Rollen und Formen des sozialen Miteinanders erleben können. (S.73)
6. **2.27:** Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder, sich selbst und Andere in unterschiedlichen und wechselnden Beziehungen, Rollen, und Konstellationen zu erleben (zu zweit, alleine, in kleineren und größeren Gruppen, mit Gleichaltrigen, mit Älteren und Jüngeren). (S.76)
7. **2.10:** Sie nutzt die Zeiten der Körperpflege, insbesondere des Wickelns, als intensiven Moment der Zuwendung und Zweisamkeit. (S.99)
8. **2.11:** Sie zeigt Kleinstkindern und jüngeren Kindern während der Pflege ihre Zuwendung durch Mimik, Sprache und Körperkontakt, indem sie das Kind beispielsweise sanft berührt, lächelt und mit ihm spricht. (S.99)
9. **2.9:** Die pädagogische Fachkraft gibt Kleinstkindern und jüngeren Kindern, die angespannt oder müde wirken, ihre besondere Zuwendung. Sie nimmt z.B. ein Kind auf den Schoß, wiegt es in den Armen, summt oder singt leise und hilft ihm so, zur Ruhe zu kommen. (S.110)
10. Die pädagogische Fachkraft ist für die Kinder in ihrem sozialen und emotionalen Verhalten und in der Gestaltung sozialer Beziehungen ein Vorbild. Sie wird als Mensch mit persönlichen Stärken und Schwächen erlebt und zeigt sich bereit, ihr Verhalten in Gesprächen mit den Kindern zu reflektieren und ggf. auch zu verändern. Ihr Verhalten ist konstant und von den Kindern einschätzbar, sie ist eine stabile und zuverlässige Bezugsperson. Sie zeigt allen Kindern ihre persönliche Wertschätzung und Zuneigung und geht auf ihre Bedürfnisse ein. Sie bringt den Kindern eine Vielfalt an emotionalen und sozialen Ausdrucksweisen nahe, damit diese ihrem Befinden auch nach außen Ausdruck verleihen können. Sie unterstützt die Kinder bei der Integration in die Kindergruppe und fördert Kontakte und freundschaftliche Beziehungen zwischen ihnen. (S.156)
11. Ein auf Einfühlsamkeit und Kooperation ausgelegte Grundhaltung sollte sich in allen Interaktionen und Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zeigen. (S.156)
12. **2.2:** Sie beobachtet, wie die Kinder zu anderen Kindern Kontakt aufnehmen und mit ihnen kooperieren. Sie beobachtet, wie sie soziale Beziehungen in der Gruppe aufbauen, gestalten und weiterentwickeln. (S.158)
13. **2.9:** Sie nimmt bei sich wahr, wenn sie ein Kind unsympathisch und keinen Zugang zu ihm findet. Sie sucht nach Wegen, das Kind dies nicht spüren zu lassen und versucht, eine positive Beziehung zu ihm aufzubauen. (S.159)

14. 2.13: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder beim gemeinsamen Spiel und beim Aufbau ihrer Beziehungen. Sie sensibilisiert die Kinder, auf ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu achten. (S.159)
15. 2.21: Die pädagogische Fachkraft signalisiert jedem Kind, dass sie Interesse an ihm hat und Freude daran, mit ihm zusammen zu sein. (S.160)
16. 2.54: Die pädagogische Fachkraft ist in ihrem Verhalten und in ihren Reaktionen für die Kinder berechenbar und zuverlässig. So schafft sie die Grundlage für eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern. (S.162)
17. 3.2: Sie verfügt über ein pädagogisch begründetes Handlungskonzept für einen sozial und emotional angemessenen Umgang mit Kindern (Stärkung des Ich-Bewusstseins der Kinder bei gleichzeitiger Unterstützung der Zugehörigkeit zur Gruppe, Aufbau sicherer Beziehungen, Respekt vor den Gefühlen anderer usw.). (S.163)
18. Kinder imitieren nicht einfach nur Personen, sondern experimentieren vielfältig mit sozialen Rollen, erleben sich in verschiedenen sozialen Beziehungen und erproben sich spielerisch in Selbstentwürfen und ausgedachten sozialen Kontexten. (S.182)
19. Eingewöhnung von Kleinstkindern und jüngeren Kindern ist erst dann abgeschlossen, wenn die pädagogische Fachkraft für das Kind zu einer vertrauten und Sicherheit gebenden Person geworden ist, die es in Stresssituationen zuverlässig zu trösten vermag. (S.218)
20. Es gibt eine pädagogische Fachkraft, die für die Eingewöhnung eines bestimmten Kindes zuständig ist. Ihre genaue Beobachtung des Verhaltens und Befindens des Kindes, ihre darauf basierenden Impulse sowie die Feinfühligkeit, mit der sie die Bedürfnisse des Kindes wahrnimmt und darauf eingeht, sind für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung entscheidend. Diese Beziehung ist die Grundlage dafür, wie erfolgreich das Kind den »Einstieg« in die Kindertageseinrichtung bewältigt. (S.218)
21. 3.23: Während der Eingewöhnungsphase ist jeweils dieselbe pädagogische Fachkraft als stabile und vertraute Bezugsperson für das Kind zuständig. (S.223)
22. 3.14: Die pädagogische Fachkraft dokumentiert über die individuelle Bildungsdokumentation hinaus Prozesse innerhalb der Peer-Gruppe, wie z. B. Beziehungen der Kinder untereinander, Kooperations- und Konfliktverhalten, Entwicklung von Freundschaften usw. (S.246)

Persönliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

„Traumasensible Pädagogik in Kindertageseinrichtungen“

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, den 16.06.2021

Louisa Growe