

David Zimmermann | Hans Rosenbrock |  
Lars Dabbert (Hrsg.)

# Praxis Traumapädagogik

Perspektiven einer Fachdisziplin  
und ihrer Herausforderungen in  
verschiedenen Praxisfeldern

**BELTZ JUVENTA**

# Einleitung

David Zimmermann, Hans Rosenbrock und  
Lars Dabbert

„Nicht da ist man daheim,  
wo man seinen Wohnsitz hat,  
sondern wo man verstanden wird.“  
Christian Morgenstern

## 1 Zum Anliegen des Bands

Die Traumapädagogik hat sich etabliert. Sie ist zu einem festen Bestandteil von Leitbildern und Rahmenkonzeptionen von kleineren und größeren Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, in der Arbeit mit geflüchteten Menschen und, in ersten Ansätzen, auch in der schulischen Pädagogik geworden. Symbolisch für die Etablierung einer neuen pädagogischen Teildisziplin stehen mannigfaltige Veröffentlichungen in verschiedenen Verlagsprogrammen. Für die Entwicklung von einer „Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin“ (Kühn 2014) stehen auch vermehrt forschungs- und theoriebezogene Veröffentlichungen der letzten Jahre, wenngleich zentrale pädagogische Fragen, etwa die Ausgestaltung eines stets hierarchischen Beziehungsverhältnisses von Erwachsenem und Kind (vgl. Prengel 2013) unter den Bedingungen teils fortdauernder traumatischer Belastungen weiterhin nur sehr rudimentär in den fachdisziplinären Diskurs eingebracht werden (vgl. Zimmermann 2016). Zahlreiche aktuelle Fragen werden und wurden unter dem Dach der „Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik“ in Foren und Arbeitsgruppen diskutiert, von denen exemplarisch hier nur die AGs „Standards in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe“, „Traumapädagogisch diagnostisches (Fall)Verstehen“ sowie „Flucht und Trauma“ genannt werden sollen.

Für die Verbreitung traumapädagogischer Leitgedanken sind die Weiterbildungsinstitute für Traumapädagogik, die sich an Fachkräfte aus dem sozialen und Bildungsbereich sowie verwandter Professionen wenden, maßgeblich verantwortlich. Auf der Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft sind mittlerweile 37 solcher Institute aufgelistet, weiterhin ist mit einer wachsen-

den Zahl dieser zu rechnen und dennoch sind viele traumapädagogische Weiterbildungen auf Jahre hinaus ausgebucht. Trotz gemeinsamer curriculärer Rahmenvorgaben der die Institute zertifizierenden Dachverbände (Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik und Deutsche Gesellschaft für Psychotraumatologie) sind mannigfaltige Unterschiede auszumachen. Dies betrifft den Umfang der angebotenen Weiterbildungen, aber auch Aspekte der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Von dieser Vielfalt kann die Traumapädagogik profitieren. Gleichwohl bleiben einige offene Fragen, die sich insbesondere daran festmachen, inwiefern sich die Traumapädagogik als explizit pädagogische Teildisziplin weiter fundiert oder inwiefern tendenziell Erkenntnisse aus assoziierten Fachdisziplinen (Traumatherapie, Neurowissenschaften, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bindungstheorie) ohne Berücksichtigung explizit pädagogischer Grundlegungen als Basis von traumapädagogischer Weiterbildung vermittelt werden.

Ausgehend von den damit skizzierten Herausforderungen möchten wir mit dem vorliegenden Band den traumapädagogischen Diskurs in zweierlei Hinsicht stärken:

1. Die pädagogische Perspektive auf traumatisch beeinflusste professionelle Beziehungen und institutionelle Ausprägungen wird im interdisziplinären Diskurs gestärkt und
2. Mit wertschätzenden und kritischen Beiträgen aus sehr unterschiedlichen Praxisfeldern werden Perspektiven und Grenzen traumapädagogischer Weiterbildung diskutiert und kontextualisiert. Wir haben deshalb viele Absolvent\*innen traumapädagogischer Weiterbildung, insbesondere des „Instituts für Traumapädagogik Berlin“ gebeten, Umsetzungsmöglichkeiten und Grenzen von traumapädagogischen Weiterbildungsinhalten in Beiträgen für diesen Band darzustellen.

## **2 Zu den Kapiteln des Bands**

### **2.1 Sichere Orte in pädagogischen Beziehungen und Institutionen**

Der erste Teil des Bands steht unter dem Titel „Der Sichere Ort in pädagogischen Beziehungen und Institutionen“. Der Begriff ‚Institution‘ ist in seiner Geläufigkeit längst fester Bestand in unserem Denken und Handeln, sowohl mit seiner Unschärfe, als auch mit seiner Polarität. Unschärf ist der Begriff insofern, als er unterschiedliche soziale Gebilde bezeichnet, einzelne Personen als kleinste Einheit, und globale Gebilde wie z. B. Kirche als sehr große Einheit. Im Unterschied zur ‚Organisation‘ ist die Institution dabei über einen ‚inneren Kern‘ definiert, der den Zusammenhalt der Menschen,

die gemeinsam leben und arbeiten, beschreibt. Deshalb sind institutionelle und Beziehungsfragen stets als miteinander verknüpft zu denken. Die Polarität begründet sich in der prinzipiellen Offenheit der Institution gegenüber Werten, Ethik und Moral, die in dem scharfzüngigen soziologischen Streitgespräch zwischen Th. W. Adorno und A. Gehlen (vgl. Grenz 1974) ihre Zuspitzung erfuhr. Einerseits wird in Institutionen das Handeln der Menschen durch einen gemeinsamen Handlungsrahmen und den aus ihm folgenden Verpflichtungen grundsätzlich bestimmt. Institutionen ermöglichen damit Handlungssicherheit bzw. Handlungskompetenz. Die Beschränkung von Willkür und Beliebigkeit individuellen Handelns zugunsten konsensualler Handlungsschemata vermittelt Sicherheit und bietet Entlastung. Die Ausformulierung einer ethisch-moralischen Fundierung, von Werten und Haltungen der Menschen in einer traumapädagogisch ausgerichteten Institution bedürfen der Anstrengung einer gemeinsamen Erarbeitung, Sinngebung und Identifikation. Nur dann lassen sich pädagogisch-praktisch die fünf Grundhaltungen der Traumapädagogik, nämlich Wertschätzung, Transparenz, Partizipation, Annahme des guten Grunds sowie Spaß und Freude realisieren. Eine Institution kann diese fünf Grundhaltungen deshalb nicht als ‚Werkzeug‘ den Fachkräften in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen überlassen, sondern muss sie als Institutionskultur aufnehmen, gestalten und in ihrem Leitbild verankern. Zugleich muss sie als Grundvoraussetzung für traumapädagogische Arbeit „Sichere Orte“ für die Kinder und Jugendlichen und die Mitarbeiter\*innen schaffen.

Mit dem Titel dieses ersten Buchteils soll demnach bereits verdeutlicht werden, dass die unmittelbar pädagogische Frage der Beziehung(sarbeit) und der institutionellen Rahmenbedingungen keinesfalls getrennt voneinander zu betrachten sind. Gleichwohl sollten sie auch nicht ausschließlich als ineinander verschränkt betrachtet werden. Für die Integration und gleichzeitige Trennung beider Gesichtspunkte spricht ein Kernproblem (trauma-)pädagogischer Weiterbildungen, das in zwei Richtungen gedacht werden kann:

1. Werden die institutionellen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen weitgehend außer Acht gelassen, sollen Fachkräfte Haltungen und Handlungen unter einem neuen Blickwinkel realisieren, ohne, dass sich strukturelle Rahmenbedingungen ändern, erzeugt dies nahezu linear neue Hilflosigkeit und Wut.
2. Werden jedoch stets die strukturellen Bedingungen in den ausschließlichen Fokus gerückt, erscheint pädagogische Veränderung und Weiterentwicklung so lange unmöglich, wie die äußeren Bedingungen der Arbeit nicht nahezu optimal sind. Diese unter psycho- und soziodynamischen Gesichtspunkten nachvollziehbare Haltung verunmöglicht die Etablierung traumapädagogischer Leitideen in den allermeisten Praxisfeldern.

Ein ausgewogenes Verschränken und Abgrenzen von ursächlich pädagogischen und institutionellen Fragen ist demnach dringend notwendig und wird mit sechs Beiträgen in diesem ersten Teil des Bandes angestrebt.

*Martin Kühn* und *Julia Bialek* eröffnen diesen Band mit dem Beitrag „Ein Sicherer Ort in einer behindernden Welt“. Hierin diskutieren sie insbesondere Fragen der verletzenden, teils stigmatisierenden Kommunikation, die Menschen mit Behinderungsdiagnosen teils von Geburt an, aber auch im Erwachsenenalter erfahren. Dieser in der Traumapädagogik noch wenig etablierte Diskussionsstrang nimmt Bezug auf Zugriffe kritischer Behindertenpädagogik sowie psychoanalytischer Pädagogik und erweitert die traumapädagogische Diskussion um ein zentrales Praxisfeld. Hierbei sind die professionellen Institutionen dieses Arbeitsfelds nicht wegzudenken, worauf die Autor\*innen in ihrem Beitrag verweisen.

*David Zimmermann* stellt mit dem Beitrag „Können wir uns aushalten? Beziehungstraumatisierungen und der Sichere Ort im pädagogischen Setting“ die spezifischen Fragestellungen und Bedürfnisse von langfristig, oft in primären Beziehungen traumatisierten Kindern in den Mittelpunkt des Beitrags. Jene Bedürfnisse bedingen Herausforderungen an die pädagogische Beziehung, denen nur durch eine ausgeprägte professionelle Reflexivität auf Seiten der Mitarbeitenden begegnet werden kann. Es zeigt sich, so der Autor, dass notwendige nachholende Beziehungserfahrung und die Bedeutung von Autonomie gemeinsam gedacht werden müssen, da sonst Spaltungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen reinszeniert werden.

Im dritten Beitrag „Die Umsetzung des Sicheren Ortes im ‚Jugendwohnen Al-Beit‘ – eine Jugendhilfeeinrichtung des Paul Gerhardt Werkes“ stellt *Leone Schock* praxisnah Möglichkeiten der Etablierung eines solchen Ortes in einem herausfordernden Arbeitsfeld vor. Unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge benötigen aufgrund ihrer vergangenen und aktuellen Lebenssituation besonderen Schutz in der pädagogischen Arbeit und gleichsam vielerlei Möglichkeiten der Teilhabe und des Empowerments. Dies sind keine Gegensätze, bedürfen aber der behutsamen Abwägung, um sowohl Überforderung als auch Infantilisierung in der pädagogischen Arbeit vorzubeugen.

Der ‚Sichere Ort‘ ist auch Thema des nachfolgenden Beitrags „Traumapädagogik in Einrichtungen der Jugendhilfe – Konzeptionelle Überlegungen aus der Leitungsebene“ von *Hans Rosenbrock*. Hiermit beginnt gleichzeitig der Teil des Kapitels, der sich stärker mit institutionellen Rahmenbedingungen eines Sicheren Ortes befasst. Dem Beitrag liegen Gespräche mit Leitungskräften zu Aspekten der Einführung und Umsetzung traumapädagogischen Arbeitens in Institutionen der Jugendhilfe zugrunde. Ilka Gropler, Christina Friese, Gesa Leippert und Karsten Schütze sind Leitungskräfte in drei unterschiedlichen Einrichtungen der Jugendhilfe in

Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern. Sie haben ihre Erfahrungen, sowohl über Realität und Vision als auch über Möglichkeiten und Begrenztheiten, aus kenntnisreicher Praxisnähe zur Verfügung gestellt. Im Beitrag werden insofern zentrale Aspekte des Sicheren Orts, des „Traumapädagogischen Milieus“, der Haltung und der Verbindung von traumapädagogischer Konzeptbildung und äußerer Realität thematisiert.

*Claudia Schirmer* entwickelt in ihrem Beitrag „Wert-volle Organisationskultur in traumapädagogisch ausgerichteten Einrichtungen“ die Leitidee einer Kultur des Vertrauens, mit der den Belastungen, denen sowohl die Kinder und Jugendlichen, als auch die Mitarbeiter\*innen ausgesetzt sind, begegnet wird. Zunächst werden drei grundsätzliche Säulen der Traumapädagogik dargestellt: Pädagogik, Führung und Ethik, jeweils differenziert in einerseits Themen und Inhalte und andererseits in Zielsetzung. Die Balance zwischen Regelorientierung und Handlungsfreiräumen als wesentliche Herausforderungen an Mitarbeiter\*innenführung wird aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet und problematisiert. Die Notwendigkeit der Erarbeitung einer gemeinsam getragenen ethischen Grundhaltung im Kanon mit dem pädagogischen Fachwissen zur Orientierung bei der Beantwortung der Frage nach dem „richtigen Handeln“, erfährt eine deutliche Betonung.

Der abschließende Beitrag des Kapitels „Eine Frage hätte ich noch... Eine Einladung an Kolleg\*innen zum traumapädagogischen Diskurs aus supervisorischer Sicht“ von *Hendrik Möser* bleibt dem Titel treu und formuliert deshalb primär Fragen an die Systembeteiligten aus supervisorischer Sicht. Hier wird zunächst ein kritischer Blick auf die „Arbeitsteilung“ zwischen Leitung und Mitarbeiter\*innen gerichtet und nachfolgend eine Reihe von praktischen Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung die Transparenz und Beteiligung bei der Entwicklung traumapädagogischer Angebotsformen befördert. Die Anforderungen in Wohngruppen durch die Klient\*innen an die pädagogischen Fachkräfte lassen im supervisorischen Kontext deutlich werden, dass ein hoher Informationsbedarf nach traumapädagogischem Wissen als Voraussetzung für eine Haltungsentwicklung besteht. Kritische Punkte an den Schnittstellen Klient\*innen/pädagogisches Fachpersonal, Leitung/Mitarbeiter\*innen werden herausgearbeitet und durch unterschiedliche Fragedimensionen zur Diskussion gestellt.

## 2.2 Traumapädagogische Diagnostik und Methodik

Der zweite Teil des Buchs stellt zwei zentrale Handlungsfelder von Traumapädagogik in den Mittelpunkt. Diagnostische und methodische Fragen werden vielfach getrennt voneinander behandelt. Jedoch sehen wir als Her-

ausgeber und Leiter eines Weiterbildungsinstituts hier eine deutliche Verschränkung, als dass unter der Maßgabe „reflexiver Professionalität“ wie unter der Annahme des „Guten Grunds“ von Verhalten das Sinnverstehen, demnach die grundsätzliche Form pädagogischer Diagnostik, gleichzeitig die Basis allen methodischen Handelns darstellt. Denn ein angemessenes und individuell adäquates pädagogisches Handeln kann es nicht geben, so lange nicht pädagogisch „verstanden“ wurde. Hiermit ist nichts Neues gesagt, als dass psychoanalytische Pädagogik, Traumapädagogik und viele weitere Subdisziplinen seit langer Zeit auf das unbedingte Miteinander von Verstehen und Handeln hinweisen. Allerdings zeigen sich kritische Entwicklungen auch innerhalb der Traumapädagogik – exemplarisch dafür stehen die vielen Handlungsanleitungen zur Arbeit mit jungen Geflüchteten, die sich überall im Internet finden lassen und die keinerlei individuelles Verstehen zum Ausgangspunkt haben. Eine intensive Diskussion innerhalb der traumapädagogischen Fachcommunity scheint hier dringend angezeigt.

*David Zimmermann* setzt sich in seinem einleitenden Beitrag „Trauma-bezogene Diagnostik – Überlegungen zu einem umstrittenen Aspekt pädagogischer Professionalität“ zunächst mit dem Ausschluss von Diagnostik aus der sozialen Arbeit auseinander, wenngleich aktuelle, dem entgegenstehende Entwicklungen nicht ausgeklammert werden. Im Anschluss daran werden exemplarisch klassifikatorische diagnostische Verfahren vorgestellt und kritisch in ihrer Aussagekraft für die pädagogische Diagnostik bewertet. Den Schluss des Beitrags bildet die Vorstellung eines Konzepts traumapädagogischen Fallverstehens, wie es am „Institut für Traumapädagogik Berlin“ gelehrt wird.

*Marianne Hösl* und *Silke Birgitta Gahleitner* verbinden in ihrem Beitrag „Traumapädagogisches diagnostisches Fallverstehen“ beide Aspekte bereits terminologisch miteinander und zeigen die Vielfalt pädagogischer, aber auch interdisziplinärer Zugriffe auf Traumadiagnostik auf. Orientiert an einem Fallbeispiel aus der Bewährungshilfe, demnach einem traumapädagogisch bislang kaum diskutierten Praxisfeld, verweisen die Autorinnen auf den Ertrag eines mehrdimensionalen Zugangs auf traumapädagogische Diagnostik.

*Silvana Schmidt* fokussiert im Beitrag „Zum Verstehen von Grenzerfahrungen – Traumapädagogische Diagnostik in den ambulanten Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII“ auf die Umsetzungsmöglichkeiten eines emotional konnotierten Fallverstehens in der ambulanten Familienhilfe. Es zeigt sich, so die Autorin, dass der Einbezug von Perspektivübernahmen für die Familienmitglieder wie auch der eigenen emotionalen Beteiligung relevante Aspekte einer praktisch anwendbaren pädagogischen Diagnostik sind, die auch ohne supervisorische oder therapeutische Expertise auskommt, gleichsam aber die Ressource „Team“ betont.

*Lars Dabbert* entwirft im Artikel „Methodenbereiche und Haltungen in traumapädagogischen Handlungsfeldern“ nicht nur eine innovative Struktur, unter der verschiedene Zugriffe auf Übungen und Handlungsweisen in der (trauma-)pädagogischen Arbeit subsumiert werden können. Er setzt sich zudem kritisch mit der bereits oben skizzierten Überbetonung von Methodik in der Traumapädagogik auseinander und bringt diese mit zentralen traumabezogenen Emotionen, etwa der Hilflosigkeit in Verbindung. Es zeige sich, so der Autor, dass traumapädagogisches Handeln durchaus auch kontraproduktive Effekte haben könne, wenn die Last der Wirksamkeit von Handeln damit an die Kinder und Jugendlichen rückverwiesen wird.

*Kati Wenzel* und *Thorsten Gilbert* beschreiben im Beitrag „Traumasensibilität in der sozialen Gruppenarbeit am Beispiel der Bildungsseminare im Freiwilligen Sozialen Jahr“ die spezifische Herausforderung der Gestaltung Sicherer Orte und methodischer Umsetzung in der Arbeit mit jungen Freiwilligen, deren lebensgeschichtliche Erfahrung bislang nur partiell als Teil dieser Arbeit gewürdigt wird. Mit einem Fallbeispiel, das in ein Konzept der Gruppenentwicklung eingebettet wird, beschreiben die Autor\*innen ihre Umsetzung traumapädagogischer Methodik in diesem Arbeitsfeld.

Der Beitrag „Große und kleine Notfälle in der Schule – Ideen für Prävention und Intervention bei Dissoziation“ von *Brit Caraffo* und *Elisabeth von Abendroth* entwirft praktische Handlungsmöglichkeiten in inklusiver und separierender schulischer Praxis und fokussiert dabei auf den pädagogischen wie strukturellen Umgang mit dissoziativen Erlebensmustern – und lässt dabei eine explizit schulische Frage, die des Umgangs mit der gesamten Klassengruppe, nicht aus.

## 2.3 Impulse traumapädagogischer Forschung für die Praxis

Wohl alle Menschen, die in Weiterbildungskontexten tätig sind, kennen den Widerspruch: Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen werden als nicht praxisrelevant bezeichnet. Und vielfach ist diesen Wahrnehmungen kaum zu widersprechen: Tatsächlich geht ein Teil (trauma-)pädagogischer Forschung an den Realitäten der Menschen vorbei. Das größere Problem aber zeigt sich darin, dass die traumapädagogische Forschung noch in den Kinderschuhen steckt, vielfach auf wissenschaftliche Ergebnisse verwandter Fachdisziplinen zurückgegriffen wird – deren Ergebnisse häufig tatsächlich einer pädagogischen Relevanz entbehren.

Für diesen Band haben wir deshalb auf eine einführende Perspektive sowie zwei Beiträge von jungen Wissenschaftlerinnen zurückgegriffen, deren primär qualitative Forschungsergebnisse eine ursächlich pädagogische



und dabei hoch praxisrelevante Perspektive auf pädagogisches Arbeiten in erschwerten Bedingungen widerspiegeln.

Der einführende Beitrag „Die Annäherung an das Fremde – Wie kann Wissenschaft den traumatisch geprägten Lebensgeschichten nahekommen?“ von *David Zimmermann* befasst sich eher theoretisch mit einem wissenschaftlich und ethisch angemessenen Umgang mit Traumatisierung. Ausgehend von einer historischen Betrachtung der Auseinandersetzung mit schwerer Belastung entwickelt der Autor Überlegungen und Anfragen zu Möglichkeiten, aber auch Grenzen von traumapädagogischer Forschung.

*Ulla Johanna Schwarz* stellt im Beitrag „Und weiß dann auch gar nicht, wo ich mit mir hin soll mit mein [sic!] Gefühlen“ die Beziehungsgestaltung von Lehrkräften in Grundschulen in der Arbeit mit schwer belasteten Kindern in den Mittelpunkt. Ein qualitativer Zugriff unter Integration von tiefenhermeneutischen Gesichtspunkten erscheine sinnvoll, so die Autorin, um nicht verbalisierbare Anteile der pädagogischen Interaktion in der Forschung herausarbeiten und angemessene Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis ableiten zu können.

*Elvira Eulitz* beschäftigt sich im Beitrag „Das Leid am Leid – Pädagogische Fachkräfte, professionelle und persönliche Belastungen“ mit den erwachsenen Beziehungspersonen von schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Mit der Forschungsmethode des „Zirkulären Dekonstruierens“ gelingt es ihr, wesentliche Belastungs- und Entlastungsfaktoren für die herausfordernde Tätigkeit darzustellen. Den Abschluss des Beitrags bildet auch hier der Bezug zur pädagogischen Praxis, deren Gelingen, so kann sinnhaft geschlussfolgert werden, immer mindestens gleichwertig in der Psychohygiene der Fachkräfte begründet liegt.

## 2.4 Kritischer Ausblick

Den Schluss des vorliegenden Bandes bildet der Beitrag „... damit traumapädagogische Ideen nicht an der Realität zerschellen – Dreierlei Anregungen für die Weiterbildung“ von *Jan Volmer*. Darin setzt sich der Autor kritisch mit vielfach kaum noch hinterfragten Paradigmen der Traumapädagogik auseinander und kennzeichnet genau diese Systemlogik als eine Bedingung von Scheitern. Kontrovers werden institutionelle und individuelle Bedingungen diskutiert und zu einem umfassenden Dialog über traumapädagogische Leitgedanken und deren Umsetzung eingeladen.

Als Herausgeber erhoffen wir uns von diesem Band, die Verbindung von traumapädagogischer Konzeptbildung und Praxis in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern zu stärken und somit zur dauerhaften Etablierung der entsprechenden Leitgedanken beizutragen. Hierzu gehört stets die kritische

Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis, insbesondere dann, wenn die dynamische Kraft einer „Bewegung“ Widerspruch nur noch selten zuzulassen scheint.

## Literatur

- Grenz, Friedemann (1974): Adornos Philosophie in Grundbegriffen. Auflösung einiger Deutungsprobleme. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 224–251
- Kühn, Martin (2014): Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Hensel, Thomas/Baierl, Martin/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogik in Psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch Für Jugendhilfe, Schule und Klinik: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19–26.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen: Budrich.
- Zimmermann, David (2016): Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial.