

Traumapädagogik in der Primarschule

Wissen und Bedarf von Lehrpersonen

Susanne Wyniger

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Relevanz der Traumapädagogik in der Primarschule. Er geht der Frage nach, wie gut Primarlehrpersonen auf den Umgang mit belasteten und potenziell traumatisierten Kindern vorbereitet sind. Auf Basis einer Pilotstudie mit 96 Lehrpersonen aus der Deutschschweiz wird gezeigt, dass grundlegende traumapädagogische Begriffe und konkrete Handlungskompetenzen wenig bekannt sind – auch bei Schulischen Heilpädagog:innen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein klarer Handlungsbedarf besteht in der Ausbildung, Teamarbeit, Selbstfürsorge und der praxisnahen Nutzung traumasensibler Konzepte.

Résumé

Cet article examine la pertinence de la pédagogie du traumatisme à l'école primaire. Il étudie dans quelle mesure le corps enseignant est préparé à s'occuper d'enfants en souffrance et potentiellement traumatisés. Sur la base d'une enquête menée auprès de 96 enseignantes et enseignants de Suisse alémanique, il montre que les concepts fondamentaux de la pédagogie du traumatisme et les compétences pratiques concrètes sont peu connus, même chez les enseignantes et enseignants spécialisés. Les résultats montrent qu'il existe un besoin de renforcer la formation, le travail d'équipe, le self-care et la mise en pratique de concepts adaptés aux traumatismes.

Keywords: psychische Krankheit, Trauma, Traumapädagogik, Therapie, Primarstufe / maladie mentale, traumatisme, pédagogie du traumatisme, thérapie, degré primaire

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2026-03-04>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 32, 03/2026



Trauma im Schulkontext

Traumapädagogik verbindet Psychotraumatologie und Pädagogik. Sie will das Verhalten traumatisierter Kinder als Überlebensstrategien verstehen (Bausum et al., 2023). Dieser Beitrag geht davon aus, dass der traumapädagogische Ansatz für Lehrpersonen relevant ist. Lehrpersonen begegnen zunehmend deutlich wahrnehmbaren Belastungen bei Kindern und Jugendlichen. Belastungen äussern sich bei Schüler:innen häufig über Rückzug oder irritierendes und impulsives Verhalten, das von den Lehrpersonen wahrgenommen, eingeordnet und fachlich interpretiert werden muss. Solche Belastungen resultieren aus globalen, familiären und schulischen Herausforderungen – etwa aus Kriegs- und Fluchterfahrungen, angespannten Familienverhältnissen oder integrativen Schulsettings. Zu den Gründen gehören auch Formen digitaler Vernachlässigung. Digitale Vernachlässigung bezeichnet den Umstand, dass Kinder bei der Nutzung digitaler Medien nicht durch ihre Eltern begleitet werden (*parental mediation*). Sie kann langfristig in digitale Kindeswohlgefährdung übergehen (Biesel et al., 2023).

In der Gesellschaft wird *Trauma* zunehmend als Sammelbegriff für Belastung, Stress und irritierendes Verhalten verwendet (Padberg, 2022). Das gilt auch für Fachpersonen an Schulen: Immer wieder schildern Lehrpersonen in Coaching-Anfragen komplexe Situationen mit Kindern, denen sie ohne klinische Diagnose ein Trauma zuschreiben. Sie möchten erfahren, wie sie mit solchen Situationen umgehen und Schüler:innen in herausfordernden Lebenssituationen professionell unterstützen können. In diesen Gesprächen zeigt sich, dass Lehrpersonen mitunter Stressreaktionen mit Traumafolgestörungen vermischen.

Tatsächlich können bei Stressreaktionen und Traumafolgestörungen von Kindern oft die gleichen niederschweligen pädagogischen Massnahmen helfen (Zimmermann, 2025; MacLochlainn et al., 2022). Solche stabilisierenden Massnahmen sind zum Beispiel Selbstregulationstechniken wie Grounding-, Atem- oder Achtsamkeitsverfahren. Die *5-4-3-2-1-Methode*¹ kann Kindern dabei helfen, Grübelprozesse zu durchbrechen und sich auf den Moment zu fokussieren. Allerdings zeigt sich in der Praxis auch, dass bewusste Atemtechniken bei komplexen Traumatisierungen dysregulierend wirken können und somit kontraproduktiv sind. Betroffene können tiefes Ein- und Ausatmen als Kontrollverlust erleben. Deswegen ist es wichtig, dass pädagogische Massnahmen genau auf ein Kind abgestimmt werden.

Lehrpersonen sind nicht allein dafür verantwortlich, für ein Kind pädagogische Massnahmen zu bestimmen und durchzuführen. Ihnen stehen psychologische Fachpersonen zur Seite. Eine präzise Diagnose hilft, die Verantwortlichkeiten zu klären und festzulegen, welche Person für welche Aufgabe zuständig ist. In der Praxis zeigt sich: Die Lehrpersonen können sich als handlungsfähig wahrnehmen, wenn die interdisziplinäre Zusammenarbeit bei diagnostizierten Traumafolgestörungen wie zum Beispiel Posttraumatischen Belastungsstörungen (PTBS) funktioniert und Unterstützungsangebote und Aufgabenverteilungen geregelt sind.

Lehrpersonen benötigen ein traumapädagogisches Fachwissen, das über das Alltagsverständnis hinausgeht, um professionell handeln zu können.

Belastend wird es für Schulen und Lehrpersonen dann, wenn Diagnosen oder Unterstützungsangebote fehlen. Ebenfalls belastend ist es, wenn Kinder therapeutische Angebote ablehnen oder kaum Fortschritte machen. Dann bleibt herausforderndes Verhalten bestehen, und Lehrpersonen geraten unter Druck. Lernziele oder Berufswahldaten stimmen in solchen Fällen selten mit den individuellen Entwicklungsprozessen der Kinder und Jugendlichen überein.²

Lehrpersonen benötigen ein traumapädagogisches Fachwissen, das über das Alltagsverständnis hinausgeht, um professionell handeln zu können. Doch welches traumapädagogische Wissen bringen Primarlehrpersonen mit? Wie gut sind sie auf den aktuellen Bedarf in der Schule vorbereitet? Und inwiefern unterscheiden sich die Kenntnisse von Lehrpersonen mit und ohne Master in Schulischer Heilpädagogik? Um diese Fragen zu beantworten, wurde im Rahmen des Projektes TRISK eine Pilotstudie durchgeführt und ausgewertet. Sie trägt den Titel «Zwischen Anspruch und Praxis: Traumapädagogik im schulischen Kontext – eine explorative Untersuchung». Die Pilotstudie und deren Ergebnisse werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

Datenerhebung und Aufbau der Pilotstudie

Die Pilotstudie erfasst mittels einer Umfrage das Wissen, das Handlungswissen und die Handlungskompetenz von Lehrpersonen im Bereich der Traumapädagogik. Ein Ziel der Pilotstudie war es, zu untersuchen, inwieweit sich die Aufgaben der Traumapädagogik in der Schule von denen der Traumatherapie unterscheiden lassen. Zudem sollte analysiert werden, ob Lehrpersonen die spezifischen Aufgaben der Traumapädagogik erkennen und umsetzen können, und ob sie zwischen dem Alltagsdiskurs und der fachlich-pathologischen Sprache unterscheiden.

Im Herbst 2025 wurden 96 Primarlehrpersonen aus der Deutschschweiz rekrutiert, die aktuell unterrichten. Die Rekrutierung erfolgte im Rahmen einer nicht-probabilistischen Convenience-Stichprobe³ über Schulleitungen, persönliche

¹ Die *5-4-3-2-1-Methode* ist eine Grounding-Übung und dient der schnellen Selbstregulation bei Stress oder Überforderung. Die Aufgabe besteht darin, nacheinander fünf Dinge zu sehen, vier Dinge zu spüren, drei Dinge zu hören, zwei Dinge zu riechen und eine Sache zu schmecken (oder einen positiven Gedanken zu benennen). Dadurch wird die Aufmerksamkeit bewusst in den gegenwärtigen Moment gelenkt und das Nervensystem stabilisiert.

² Ich danke Judith Graf, der leitenden Psychologin der Luzerner Psychiatrie, für ein aufschlussreiches informelles Gespräch: Sie hat meine Beobachtungen im Feld durch ihre professionelle Perspektive bestätigt.

³ Stichprobe ohne Zufallsauswahl, bei der Teilnehmende basierend auf einfacher Zugänglichkeit (z. B. persönliches Netzwerk, Social-Media oder eigene Kontakte) rekrutiert werden. Sie ist begrenzt repräsentativ.

Kontakte und *LinkedIn*. Die Items des Fragebogens wurden eigens für die Studie entwickelt. Erfragt wurden Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten «unbekannt» (1), «gering bekannt» (2), «grundlegend bekannt» (3), «gut vertraut» (4) und «völlig klar und verankert» (5). Die erhobenen Daten lassen sich vier Bereichen zuordnen:

1. Anstellung und Ausbildung: Die Lehrpersonen geben Auskunft über ihre Ausbildung, ihren Bildungsweg und ihre Arbeitserfahrung sowie darüber, ob sie einen Master in Schulischer Heilpädagogik abgeschlossen haben.
2. Einschätzung von Grundbegriffen: Basierend auf Fachliteratur (z. B. Huber, 2020) wurden für die Umfrage verschiedene Fachbegriffe zusammengestellt. Es wurden jene Begriffe ausgewählt, die für die Schule und die Handlungskompetenz von Lehrpersonen besonders relevant sind. Die Lehrpersonen wurden in der Umfrage danach gefragt, ob sie die folgenden Termini kennen: *der gute Grund*, *Trigger*, *Sekundärtraumatisierung*, *die Vier S*, *sichere Orte*, *Traumtypen*, *Dissoziation*, *Polyvagal-Theorie*, *Lernprofile*, *validierende Kommunikation*, *Resilienzförderung*, *Humor*, *Übertragungsphänomene*, *Vermeidungsverhalten* und *traumasensibler Unterricht*.
3. Einschätzung von Handlungskompetenzen: Die Lehrpersonen schätzten ihre Kenntnisse von ausgewählten Handlungsstrategien ein. Erfragt wurden die *5-4-3-2-1-Methode*, die Fragetechnik mit «weil», Grounding- und Distanzierungstechniken, Skillsmaterialien und Atemregulationsübungen.
4. Einschätzung der systemischen Verortung und Selbstfürsorge: Die Lehrpersonen wurden gefragt nach ihrem Wissen über mögliche Anlaufstellen, nach der wahrgenommenen Kommunikation in ihrem eigenen Team, der Selbstfürsorge und Burnout-Risiken von Lehrpersonen und der Relevanz der Traumapädagogik im eigenen Berufsalltag. Zudem mussten sie schätzen, wie hoch die Anzahl traumatisierter Kinder je 100 Kinder ist.

Von 96 rekrutierten Primarlehrpersonen füllten 76 (79.2 %) die Umfrage vollständig aus. Der Rücklauf ist somit als hoch einzuschätzen. Er zeigt, dass Lehrpersonen am Thema interessiert sind und in der Praxis ein Bedarf besteht, das Wissen zu Trauma in der Schule zu vergrössern, was auch einzelne Rückmeldungen bestätigen.

Die Umfrage ist nicht repräsentativ, sie liefert aber dennoch erste Hinweise bezüglich Wissen und Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Limitation der Pilotstudie besteht darin, dass die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen nicht validiert wurden. Zudem konnte nicht erfasst werden, ob es sich um integrative oder separative Schulkonzepte handelte und wie Integrationen in den jeweiligen Schulkonzepten umgesetzt werden. Erschwerend wirkte zudem, dass die Umfrage in verschiedenen Kantonen durchgeführt wurde, die jeweils unterschiedliche Schulstrukturen und Schulmodelle aufweisen.

Datenauswertung und Diskussion

Die Ergebnisse zum zweiten und dritten Teil der Umfrage, also zu den Grundbegriffen und Handlungskonzepten, überraschen (vgl. Abb. 1). Keiner der erfragten Begriffe und Konzepte war mehr als 56 Prozent der Lehrpersonen bekannt. Im Folgenden wird dieses Resultat genauer diskutiert.

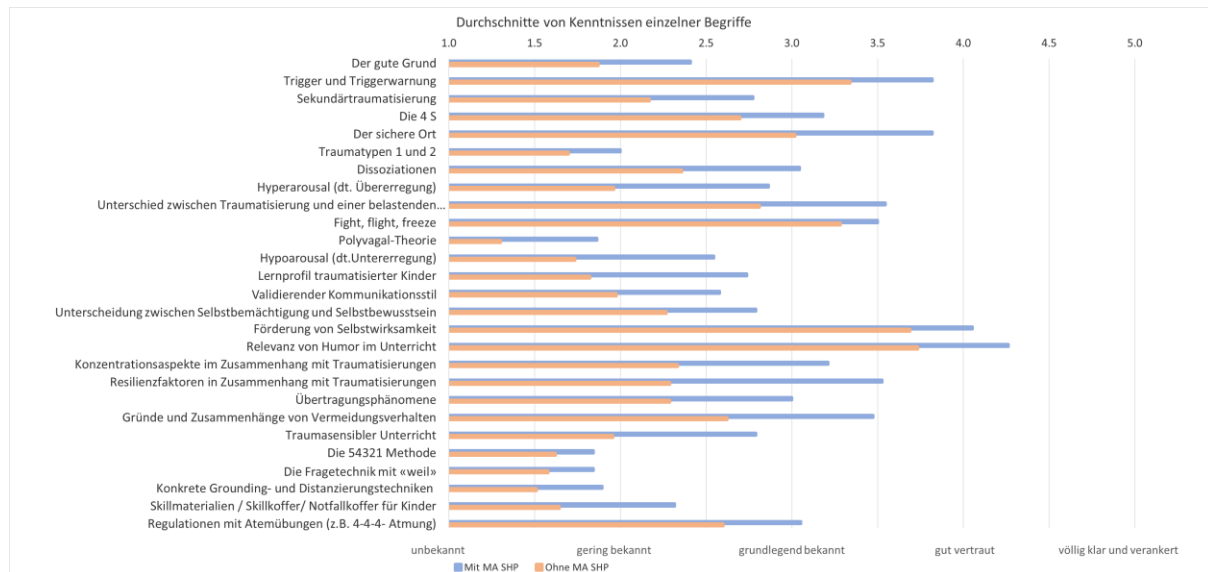
Einer der Grundbegriffe, die erfragt wurden, war *Trigger*. Trigger bezeichnen Reize, die durch assoziative Verbindungen frühere Erfahrungen einer Person reaktivieren (Weiss, 2024). 52 Prozent der Schulischen Heilpädagog:innen und 35.2 Prozent der übrigen Lehrpersonen gaben an, den Begriff fundiert zu kennen. Das mittlere Fachwissen bezüglich Trigger lag bei beiden Gruppen bei 3.48 (SD = 0.99) («tendenziell gut vertraut»). Das weist darauf hin, dass ein klarer Bedarf an Sensibilisierung besteht für die Fachtermini *Trigger* und *Triggerwarnung* sowie die abweichende Verwendung der Begriffe im Alltag.

Eine Diskrepanz zeigt sich zwischen der angegebenen Kenntnis von Begriffen wie *Trigger* und *Triggerwarnung* und den damit verbundenen praktischen Handlungskompetenzen, die ebenfalls erfragt wurden. So sind konkrete Strategien wie Grounding- und Distanzierungstechniken den befragten Personen deutlich seltener bekannt. Lehrpersonen mit Master Schulische Heilpädagogik kannten diese Techniken im Mittel mit 1.89 (SD = 1.05) und Lehrpersonen ohne

Master mit 1.51 (SD = 0.87). Das bedeutet, dass nur rund 4 Prozent der Befragten Grounding- und Distanzierungstechniken kennen. Dieses Ergebnis überrascht, da alle Kinder unabhängig von ihren bisherigen Lebenserfahrungen von solchen Techniken profitieren würden.

Ebenfalls überraschend sind die Ergebnisse in Bezug auf die Validation. Gemeint ist ein Kommunikationsstil, der es erlaubt, jemanden in seiner Realität abzuholen und zurück in die Gegenwart zu begleiten. Eine validierende Sprache hilft Kindern, Emotionen einzuordnen und sich in belastenden Situationen zu orientieren – unabhängig davon, ob die Emotionen aus Sicht der Lehrpersonen realistisch erscheinen. Dieses Potenzial wird bisher offenbar zu wenig genutzt.

Abbildung 1: Selbsteinschätzung der Lehrpersonen zu Grundbegriffen und Handlungskompetenzen



Den Begriff *Der gute Grund* kannten 32 Prozent der befragten Schulischen Heilpädagog:innen und 8.5 Prozent der übrigen Lehrpersonen (mittlerer Selbsteinschätzungswert $M = 2.41$ [$SD = 1.53$] bzw. $M = 1.87$ [$SD = 1.15$]). Die Berufserfahrung korreliert nicht. Die mit dem Begriff *Der gute Grund* verbundene Haltung ist in der Traumapädagogik zentral, weil sie Lehrpersonen und Kinder in herausfordernden Situationen entlasten kann. Sie beruht auf der Annahme, dass das Verhalten eines Kindes entwicklungslogisch sowie in dessen Lebenswelt begründet und nachvollziehbar ist und ein gemeinsames Verständnis für Verhaltensweisen und Bewältigungsstrategien fördert (Weiss, 2024). An dieser Stelle zeigt sich ein deutlicher struktureller Qualifizierungsbedarf.

Ähnliche Ergebnisse zeigt die Analyse zum Begriff *Sekundärtraumatisierung*: 28 Prozent der Schulischen Heilpädagog:innen und 12.7 Prozent der übrigen Lehrpersonen kannten den Begriff (mittlerer Selbsteinschätzungswert $M = 2.77$ [$SD = 1.27$] bzw. $M = 2.17$ [$SD = 1.17$]; tendenziell *grundlegend bekannt* bzw. *gering bekannt*). Sekundärtraumatisierung bezeichnet Belastungsreaktionen von Pädagog:innen, die Kinder bei überwältigenden Erfahrungen begleiten (Jegodtka, 2025). Ein hohes empathisches Einfühlungsvermögen, fehlendes Fachwissen, Zeitdruck und eine hohe Belastung erhöhen das Risiko von Lehrpersonen, eine Sekundärtraumatisierung zu erfahren (Daniels, 2008).

Die Umfrage zeigt beim Konzept *Der sichere Ort* ähnliche Werte wie bei der Einschätzung des Begriffs *Trigger*. Das Konzept umfasst strukturelle, emotionale und relationale Sicherheit (Basedow, 2025). Die hohen Werte könnten darauf zurückzuführen sein, dass in der Umfrage weder zwischen inneren und äusseren sicheren Orten differenziert noch auf das spezifische Konzept nach Kühn (2011) Bezug genommen wurde.

Zusätzlich zu den erfragten Begriffen und Handlungskonzepten wurden auch Fragen zur systemischen Verortung gestellt. Die Befragten schätzen die Anzahl traumatisierter Kinder je 100 Kinder im Mittel auf 11.60 (SD = 9.75) (Median 9). Bei den Schulischen Heilpädagog:innen lag der Wert bei 15 und bei den übrigen Lehrpersonen bei 10.17. Diese Werte liegen deutlich über der diagnostischen Prävalenz (Schweiz: PTBS ca. 1.5 %, kPTBS 0.5 % [Maercker et al., 2018]; Deutschland: ca. 4.7 % [Pettrich et al., 2025]). Wahrscheinlich werden Belastungsreaktionen oder herausforderndes Verhalten teilweise als Trauma interpretiert. Für die Schule bedeutet dies: Begriffe wie *Trauma* und *belastende Lebenssituationen* müssen geklärt, definiert und voneinander abgegrenzt werden. So können traumatische Symptome erkannt und eine pauschale pathologische Zuschreibung kann verhindert werden.

Professionalisierungsbedarf besteht bezüglich Sensibilisierung, strukturierter Vorgehensweise bei Traumata und präzisen Begrifflichkeiten.

Fazit: klarer Professionalisierungsbedarf

Die Pilotstudie deutet darauf hin, dass das Wissen der befragten Lehrpersonen im Bereich Traumapädagogik ausbaufähig ist. Es besteht ein Professionalisierungsbedarf bei der Sensibilisierung, der strukturierten Vorgehensweise bei Traumata und den präzisen Begrifflichkeiten. Die Umfrage zeigt unter anderem, dass die meisten Lehrpersonen wenig vertraut sind mit Konzepten der Traumapädagogik. Es kann folglich nicht vorausgesetzt werden, dass Lehrpersonen in entsprechenden Situationen fachgerecht reagieren. Zudem steigt vor allem das Risiko einer sekundären Belastung der Lehrkräfte. Das wiederum gefährdet die Gesundheit von Lehrenden und kostet langfristig personelle und systembedingte Ressourcen. Auch bei Lehrpersonen mit einem Master in Schulischer Heilpädagogik bestehen Lücken im Bereich der Traumapädagogik. Erste Einsichten in die Lehrpläne der Hochschulen lassen vermuten, dass sie Inhalte der Traumapädagogik stärker als eigenständige Fachrichtung vermitteln könnten. Bisher scheinen sie noch eher wenig mit bestehenden Lehrinhalten verknüpft und kaum systematischer Bestandteil der Ausbildung zu sein.

Aus den Ergebnissen der Pilotstudie lassen sich vier Bereiche herausarbeiten, in denen Handlungsbedarf besteht und Gestaltungsmöglichkeiten formuliert werden können:

1. **Ausbildung und Professionalisierung:** Lehrpersonen müssen verstehen, wie es zu einer Übertragung, Gegenübertragung, Sekundärtraumatisierung und einem Burnout kommen kann. Eine vertiefte Aus- und Weiterbildung schärft die Selbstwahrnehmung und ermöglicht Selbstfürsorge und eine damit einhergehende nötige Distanz gegenüber den Erfahrungen der Schüler:innen. Das ist die Voraussetzung für Interventionen, in denen die Lehrpersonen den Kindern und Jugendlichen Selbstfürsorge vorleben.
2. **Teamarbeit und kollegiale Entwicklung:** Gemeinsame Weiterbildungen im Team können einheitliche Standards sichern, Begriffe definieren und die konsistente Anwendung niedrigschwelliger Massnahmen ermöglichen. Verantwortlichkeiten bleiben so nicht an Einzelpersonen hängen, sondern werden zur Aufgabe des ganzen Kollegiums.
3. **Selbstfürsorge:** Die Selbstfürsorge zählt zu den Grundkompetenzen von Lehrpersonen. Sie müssen eigene Strategien erarbeiten und umsetzen, damit Kinder diese nachvollziehen und übernehmen können. Entsprechende Arbeitsbedingungen sollen dies ermöglichen (vgl. auch Punkt 1).
4. **Praxisorientierte Nutzung bewährter Konzepte:** Von evidenzbasierten Ansätzen (wie *Der gute Grund* und *Der sichere Ort*) und von traumasensiblen Techniken (wie eine traumasensible Sprache) profitieren alle, auch Kinder ohne Trauma-Diagnosen.



Susanne Wyniger
Dozentin für Differenzielle Heilpädagogik
Pädagogische Hochschule Luzern
susanne.wyniger@phlu.ch

Literatur

- Basedow, A. (2025). Die Pädagogik des sicheren Ortes. In W. Weiss, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (2. Aufl., S. 106–115). Beltz.
- Bausum, J., Besser, L., Kühn, M. & Weiss, W. (Hrsg.) (2023). *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (4. Aufl.). Beltz.
- Biesel, K., Burkhard, P., Heeg, R. & Steiner, O. (Hrsg.) (2023). *Digitale Kindeswohlgefährdung. Herausforderungen und Antworten für die Soziale Arbeit*. Budrich.
- Daniels, J. (2008). *Sekundäre Traumatisierung – Eine Interviewstudie zu berufsbedingten Belastungen von TherapeutInnen*.
https://sekundaertraumatisierung.de/wp-content/uploads/2016/10/Artikel_Psychotherapeut.pdf
- Huber, M. (2020). *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung* (6. Aufl.). Junfermann.
- Jegodtka, R. (2025). Sekundäre Traumatisierung. Existenzielle Berührung und Selbstfürsorge in pädagogischen Arbeitsfeldern. In W. Weiss, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (2. Aufl., S. 205–218). Beltz.
- Kühn, M. (2011). Wie sicher ist der sichere Ort? Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als sichere Entwicklungsräume für traumatisierte Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 29 (4), 152–158.
- MacLochlainn, J., Kirby, K., McFadden, P. & Mallett, J. (2022). An evaluation of whole-school trauma-informed training intervention among post-primary school personnel: A mixed methods study. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 15, 925–941. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00432-3>
- Maercker, A., Hecker, T., Augsburg, M. & Kliem, M. (2018). ICD-11 Prevalence Rates of Posttraumatic Stress Disorder and Complex Posttraumatic Stress Disorder in a German Nationwide Sample. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 206 (4), 270–276. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000790>
- Padberg, T. (2022). *Inflation des Traumbegriffs – Verloren in der Rückschau*. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/trauma-begriff-inflationaere-verwendung-kritik-100.html> [Zugriff: 01.12.2025]
- Pettrich, A., Nesterko, Y. & Glaesmer, H. (2025). The prevalence of traumatic experiences and PTSD according to DSM-5 and ICD-11 in the German general population. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 34, e44.
<https://doi.org/10.1017/S2045796025100164>
- Weiss, W. (2024). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (10. Aufl.). Beltz.
- Zimmermann, D. (2025). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte* (2. Aufl.). Beltz.