

Gessenich, Sabine

Der Blick, der stärkt. Ressourcenorientierung als Grundhaltung in der Arbeit mit Kindern, Lehrkräften und Eltern

2026, 11 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gessenich, Sabine: Der Blick, der stärkt. Ressourcenorientierung als Grundhaltung in der Arbeit mit Kindern, Lehrkräften und Eltern. 2026, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361850 - DOI: 10.25656/01:36185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361850>

<https://doi.org/10.25656/01:36185>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der Blick, der stärkt

Ressourcenorientierung als Grundhaltung in der Arbeit mit Kindern, Lehrkräften und Eltern

Ein theoriegeleiteter Praxisbeitrag, Erscheinungsjahr 2026, 11 Seiten

Sabine Gessenich

POTENTIALO® · Ingelheim, Deutschland · info@potentialo.de · www.potentialo.de

Zusammenfassung

Zwei Menschen beobachten dieselbe Unterrichtsszene und sehen zwei verschiedene Kinder. Der eine sieht ein Kind, das die Aufgabe verweigert. Die andere sieht ein Kind, das sich vor einem Fehler schützt, den es fürchtet. Beide haben genau hingeschaut. Beide haben nichts erfunden. Und doch tragen sie zwei Wirklichkeiten aus demselben Raum davon.

Dieser Beitrag – der dritte einer Reihe, die mit der Frage begann, wie pädagogische Urteile unter Zeitdruck entstehen (*„Wenn schnelles Erkennen nicht reicht“*), und die mit der Frage fortgesetzt wurde, wie Sprache diese Urteile trägt und verfestigt (*„Die Sprache des Urteilens“*) – wendet sich nun der Frage zu, was diese Urteile inhaltlich ausrichtet: dem Unterschied zwischen einem Blick, der zuerst nach dem Fehlenden sucht, und einem Blick, der zuerst nach dem Tragenden fragt. Die These lautet: Ressourcenorientierung ist keine zusätzliche Methode, die man dem pädagogischen Repertoire hinzufügt, sondern eine Grundhaltung, die verändert, was in einer Situation überhaupt als wahrnehmbar gilt – und zwar nicht nur mit Blick auf das Kind, sondern im gesamten Beziehungsgefüge aus Lehrkräften, Eltern und Kollegium. Der Beitrag entfaltet den Ressourcenbegriff in seiner inneren und äußeren Dimension, fragt nach den kognitiven Gründen für die Hartnäckigkeit des Defizitblicks, verbindet Ressourcenorientierung mit Sprachpraxis und überträgt sie auf die Erwachsenen im System selbst. Er schließt mit Ansatzpunkten für die Lehrerbildung und einer nüchternen Reflexion der Grenzen dieses Blicks.

Schlagworte: Ressourcenorientierung, Defizitblick, Selbstwirksamkeit, Salutogenese, Resilienz, systemische Pädagogik, Lehrerbildung, Elternarbeit, Beobachtung und Sprache

Kernsatz:

Ein Blick, der zuerst nach Ressourcen statt nach Defiziten sucht, verändert nicht nur, wie Kinder gesehen werden, sondern auch, wie Lehrkräfte und Eltern sich selbst in pädagogischen Situationen erleben.

1. Einleitung: Zwei Blicke auf dieselbe Situation

Ein Kind sitzt in der dritten Reihe, den Stift in der Hand, das Blatt vor sich leer. Die Deutschstunde ist zur Hälfte vorbei, alle anderen schreiben. Zwei Kolleginnen beobachten dieselbe Szene von zwei verschiedenen Plätzen im Raum. Die eine notiert später: „Verweigert die Aufgabe, wirkt unmotiviert.“ Die andere notiert: „Beginnt erst, wenn die anderen schon etwas zu Papier gebracht haben – vermutlich, um nicht vorschnell einen Fehler zu riskieren.“

Beide haben genau hingesehen. Keine von beiden hat etwas erfunden. Und doch tragen sie am Ende zwei verschiedene Kinder aus demselben Raum davon.

Dieser Unterschied ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Er liegt nicht in den Fakten – beide Beobachterinnen haben dasselbe leere Blatt gesehen, dasselbe Zögern. Er liegt in der Richtung, in die der Blick zuerst geht: zum Fehlenden oder zum Tragenden. Die zweite Formulierung beschreibt nicht nur Beobachtbares, sondern enthält eine Hypothese über die mögliche Funktion des Zögerns. Ihre Stärke liegt nicht darin, wahrer zu sein, sondern darin, eine andere – und pädagogisch prüfbare – Handlungsperspektive zu eröffnen. Diese Richtung wird nicht erst beim Formulieren des Urteils entschieden, wie man vielleicht annehmen könnte. Sie ist bereits in der Wahrnehmung selbst wirksam, bevor ein Wort dafür gefunden ist.

Die beiden vorausgegangenen Texte dieser Reihe haben diesen Wahrnehmungsprozess von zwei Seiten beleuchtet. „*Wenn schnelles Erkennen nicht reicht*“ (Gessenich, Teil 1 dieser Reihe) zeigte, dass pädagogische Urteile in aller Regel nicht durch sorgfältiges Abwägen entstehen, sondern blitzschnell, musterbasiert, unter Zeitdruck – ein Vorgang, der sich mit dem Modell der *recognition-primed decision* aus der naturalistischen Entscheidungsforschung beschreiben lässt (Klein, 1989). „*Die Sprache des Urteilens*“ (Gessenich, Teil 2 dieser Reihe) zeigte, wie die Sprache, die aus diesen Urteilen entsteht, sie zugleich stabilisiert und weiterträgt – wie aus „hat heute noch nicht angefangen“ über wenige Wiederholungen „ist unmotiviert“ und schließlich, unbemerkt, ein Stück Identität des Kindes wird.

Der vorliegende Beitrag stellt die dritte, bislang offene Frage: *wonach* der Blick eigentlich sucht, bevor er urteilt und bevor er spricht. Denn Schnelligkeit und Sprache allein erklären noch nicht, warum zwei aufmerksame, wohlwollende Fachkräfte an derselben Szene zu derart unterschiedlichen Bildern kommen. Der Unterschied liegt in einer vorgelagerten Ausrichtung der Aufmerksamkeit – einer Grundhaltung, die entweder zuerst das Fehlende registriert oder zuerst das, was bereits trägt. Diese Grundhaltung, ihre Wirkung und ihre Übertragbarkeit auf alle Beteiligten eines pädagogischen Systems sind Gegenstand dieses Textes.

2. Der Ressourcenbegriff – innere und äußere Ressourcen

Der Begriff „Ressource“ wird in pädagogischen Zusammenhängen häufig verwendet und selten geklärt. Das führt zu Missverständnissen, die dem Konzept schaden: Wer Ressourcenorientierung mit positivem Denken oder mit dem Verschweigen von Schwierigkeiten verwechselt, hat recht, wenn er oder sie das für naiv hält. Es ist naiv – nur ist es nicht das, wovon hier die Rede ist. Ressourcenorientierung verlangt nicht, Verhalten günstig zu deuten; sie verlangt, neben Schwierigkeiten systematisch auch Bedingungen, Bewältigungsversuche und vorhandene Ansatzpunkte für Entwicklung zu erfassen.

Eine Ressource ist, in dem hier verwendeten Sinn, das, worauf eine Person – bewusst oder unbewusst – zurückgreift, um mit einer Anforderung umzugehen. Damit ist der Begriff zunächst wertfrei: Er beschreibt nicht, ob eine Person „stark“ ist, sondern womit sie arbeitet, wenn eine Situation sie fordert. Zwei Dimensionen lassen sich unterscheiden, ohne dass sie in der Praxis scharf getrennt wären.

Innere Ressourcen sind das, was eine Person an Können, Überzeugungen und Strategien bereits in sich trägt: eine erlebte Selbstwirksamkeit im Sinne Banduras – die Überzeugung, durch eigenes Handeln etwas bewirken zu können (Bandura, 1997) –, ein bereits erworbenes Wissen, eine Vorliebe, an der sich Motivation entzündet, eine Bewältigungsstrategie, die sich in einer früheren schwierigen Situation bewährt hat. Innere Ressourcen sind, das ist entscheidend, nicht fest. Ein Kind kann in einem Bereich über eine hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung verfügen – im Sport, im Umgang mit jüngeren Geschwistern, im freien Erzählen – und in einem anderen, etwa beim schriftlichen Rechnen, über eine sehr niedrige. Wer nur den einen Bereich betrachtet, sieht ein defizitäres Kind. Wer beide betrachtet, sieht ein Kind mit ungleich verteilten, aber vorhandenen Ressourcen.

Äußere Ressourcen liegen außerhalb der Person, sind aber ebenso entscheidend: tragfähige Beziehungen zu Erwachsenen oder Gleichaltrigen, verlässliche Routinen, ein Umfeld, das Sicherheit vermittelt, auch ganz konkrete Dinge wie ein ruhiger Ort zum Arbeiten oder eine Familie, die trotz Belastung Präsenz zeigt. Äußere Ressourcen sind pädagogisch besonders bedeutsam, weil sie – anders als innere Ressourcen – zumindest teilweise gestaltbar sind: Eine Lehrkraft kann eine verlässliche Routine schaffen; sie kann eine tragfähige Beziehung anbieten. Sie kann eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung nicht direkt herstellen, aber die äußeren Bedingungen schaffen, unter denen sie wachsen kann.

Für den weiteren Verlauf dieses Beitrags ist ein Punkt zentral, der bereits empirisch angedeutet wurde (Gessenich, Teil 1 dieser Reihe): Karing, Rausch und Artelt (2024) zeigten anhand der BiKS-Kohortenstudie, dass Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften nicht einfach von einem Fachbereich auf den nächsten übertragbar ist, sondern kontext- und situationsabhängig variiert. Dieselbe Kontextabhängigkeit gilt für Ressourcen: Sie sind kein Etikett, das man einem Kind, einer Lehrkraft oder einer Familie ein für alle Mal aufklebt, sondern etwas, das sich je nach Situation zeigt oder verbirgt. Genau deshalb ist der Ressourcenblick keine einmalige Feststellung, sondern eine fortlaufende Suchbewegung.

3. Warum der Defizitblick so hartnäckig ist

Der Defizitblick verschwindet nicht, weil man ihn für falsch erklärt. Das ist die unbequeme Erfahrung, die viele Fortbildungen zur Ressourcenorientierung machen: Die Teilnehmenden stimmen der Idee meist sofort zu – und rutschen in der nächsten konkreten Fallbesprechung ebenso zuverlässig wieder in die vertraute Spur zurück. Das ist kein Motivationsproblem. Es ist ein Hinweis darauf, dass der Defizitblick nicht auf einer bewussten Überzeugung beruht, die sich durch ein besseres Argument ersetzen ließe, sondern auf eingeübten Wahrnehmungsgewohnheiten, die tiefer sitzen als jede Absichtserklärung.

Ein Teil dieser Hartnäckigkeit ist strukturell bedingt. Schule ist, wie an anderer Stelle dieser Reihe bereits ausgeführt, in weiten Teilen ein System, das auf das Feststellen von Abweichungen ausgerichtet ist: Die rote Korrektur markiert den Fehler, nicht das Gelungene. Die Note dokumentiert eine Lücke zum Erwartbaren. Diagnostische Verfahren sind, ihrer Funktion nach, primär darauf angelegt, Schwierigkeiten zu erfassen. Das ist an vielen Stellen notwendig – für Förderentscheidungen etwa lässt sich kaum darauf verzichten. Aber ein System, das über Jahre hinweg vor allem in dieser Logik funktioniert, formt zwangsläufig auch die Wahrnehmungsgewohnheiten derer, die in ihm arbeiten.

Ein zweiter, kognitionspsychologischer Grund kommt hinzu. Befunde zu Priming- und Halo-Effekten legen nahe, dass frühe Zuschreibungen die Verarbeitung nachfolgender Informationen selektiv beeinflussen können (Bargh, Chen & Burrows, 1996; Thorndike, 1920). Für pädagogische Urteile ist dabei besonders relevant, dass deren Genauigkeit kontext- und situationsabhängig variiert (Karing, Rausch & Artelt, 2024). Wer über ein Kind zuerst gelesen oder gehört hat, es sei „verhaltensauffällig“, kann uneindeutiges Verhalten – ein kurzes Aufstehen, ein dazwischengerufenes Wort – eher als Bestätigung dieser Zuschreibung deuten, während dasselbe Verhalten bei einem Kind ohne diese Vorprägung möglicherweise weniger auffällig erscheint. Solche Zuschreibungen können sich zudem verfestigen: Bestätigende Beobachtungen werden eher erinnert und in die bestehende Deutung eingeordnet, während Gegenbeispiele leichter an Gewicht verlieren.

Für den Ressourcenblick bedeutet das etwas Wichtiges: Er ist nicht einfach der Defizitblick mit umgekehrtem Vorzeichen, den man durch guten Willen aktivieren könnte. Er muss dieselbe Aufmerksamkeitslenkung leisten wie sein Gegenstück – nur in die andere Richtung. Das ist der eigentliche Grund, warum Ressourcenorientierung als *trainierbare* Wahrnehmungsgewohnheit verstanden werden muss und nicht als Frage der inneren Einstellung allein. Eine Haltung, die nicht durch wiederholte, bewusste Übung in eine Wahrnehmungsgewohnheit übersetzt wird, bleibt eine Absichtserklärung, die im Ernstfall – unter Zeitdruck, in einer angespannten Unterrichtssituation – der eingeübteren, weil strukturell begünstigten Gewohnheit weicht.

Es gibt einen dritten Grund, der oft übersehen wird: Der Defizitblick fühlt sich professionell an. Wer Schwierigkeiten präzise benennt, erlebt sich selbst häufig als besonders genau, als jemand, der nicht wegsieht. Der Ressourcenblick trägt demgegenüber leicht das Risiko, mit Verharmlosung verwechselt zu werden – mit einer Haltung, die Probleme kleinredet, um es

allen Beteiligten angenehmer zu machen. Diese Verwechslung ist einer der wirksamsten Gründe, warum Fachkräfte am Defizitblick festhalten, auch wenn sie ihn theoretisch für überholt halten: Sie wollen nicht als naiv gelten.

Genau hier lohnt eine Klarstellung, die für den gesamten weiteren Text tragend ist: Ressourcenorientierung ersetzt die genaue Wahrnehmung von Schwierigkeiten nicht – sie verändert lediglich, womit diese Wahrnehmung beginnt und wie sie eingeordnet wird. Ein Kind, das eine Aufgabe verweigert, hat ein Problem. Ob dieses Problem zuerst als „Verweigerung“ oder als „Schutzstrategie angesichts von Überforderung“ gelesen wird, ändert nichts an der Notwendigkeit, es zu bearbeiten. Es ändert jedoch grundlegend, welche Handlungsmöglichkeiten überhaupt in den Blick geraten – und ob das Kind sich in der Beschreibung, die über es entsteht, wiederfinden kann oder nicht.

4. Ressourcenblick als Sprachpraxis

Wenn der Defizitblick sich, wie im vorigen Kapitel gezeigt, nicht durch bloße Einsicht auflösen lässt, stellt sich die Frage, wo dann überhaupt anzusetzen ist. Eine Antwort liegt in der Sprache – und damit in unmittelbarem Anschluss an den zweiten Text dieser Reihe. Sprache ist dort nicht nur Ausdruck eines bereits fertigen Gedankens, sondern Werkzeug des Sehens selbst: Wer wiederholt in Verhaltenssprache statt in Identitätssprache formuliert – „gerade fällt es dir schwer, dabeizubleiben“ statt „du bist unkonzentriert“ –, hält sich damit den Blick auf das Veränderliche offen, während Identitätssprache ihn auf ein vermeintlich festes Wesensmerkmal verengt.

Dieser Zusammenhang funktioniert in beide Richtungen. Sprache formt Wahrnehmung, aber die eigene Wahrnehmungsrichtung formt zugleich, welche Sprache einer Person zuerst einfällt. Wer trainiert hat, zuerst nach dem Tragenden zu fragen, findet auch die entsprechenden Worte leichter – und umgekehrt schult die bewusste sprachliche Umformulierung den Blick selbst. Genau darin liegt der praktische Wert einfacher Kontrastübungen, wie sie in der Fortbildungspraxis verwendet werden:

Defizitformulierung	Ressourcenformulierung
„Er kann sich nicht konzentrieren.“	„Er konzentriert sich verlässlich, wenn die Aufgabe ihn interessiert.“
„Sie gibt bei Schwierigkeiten sofort auf.“	„Sie sucht nach Hilfe, sobald sie merkt, dass etwas allein nicht geht.“
„Die Eltern kümmern sich nicht.“	„Die Eltern organisieren den Alltag unter erheblichem Zeitdruck.“

Solche Gegenüberstellungen sind kein sprachliches Beschönigen. Beide Formulierungen einer Zeile beschreiben, genau betrachtet, dasselbe beobachtbare Verhalten – nur mit unterschiedlicher Blickrichtung auf das, was daran bereits funktioniert. Das ist ein entscheidender Unterschied zu einer bloß „positiven“ Umformulierung, die etwas beschönigt, das tatsächlich problematisch bleibt: Der Ressourcenblick verändert nicht das Beobachtete, sondern das, was aus der Beobachtung als Erstes benennbar wird.

Im POTENTIALO®-Rahmen existieren zu genau diesem Prinzip vertiefende Sprachübungen, die diese Umformulierung systematisch einüben – nicht als einmalige Technik, sondern als wiederholte Praxis, die sich, ähnlich wie in Kapitel 3 beschrieben, erst durch Wiederholung zur Gewohnheit verdichtet. Sie werden hier bewusst nicht im Detail wiedergegeben; entscheidend an dieser Stelle ist allein das Prinzip: Wer die eigene Sprache beobachtet, beobachtet damit auch die eigene Wahrnehmungsrichtung – und kann sie, Schritt für Schritt, verschieben.

5. Nicht nur das Kind: Der Ressourcenblick auf Lehrkräfte

Wenn von Ressourcenorientierung die Rede ist, denken die meisten zuerst an Kinder. Das ist verständlich – die Frage, wie ein Kind gesehen wird, steht im Zentrum jeder pädagogischen Begegnung. Aber sie greift zu kurz. Der Ressourcenblick, wenn er wirklich eine Grundhaltung ist und keine Zusatzmethode, kann nicht an der Klassenzimmertür haltmachen. Er muss sich auch auf die Menschen richten, die ihn anwenden sollen – auf Lehrkräfte, auf pädagogische Fachkräfte. Wer diesen Schritt auslässt, riskiert eine merkwürdige Schiefelage: eine Haltung, die Kindern zugutekommen soll, aber von erschöpften, defizitorientiert auf sich selbst blickenden Erwachsenen getragen wird, die sie selbst nie an sich erfahren haben.

Ich habe das in meiner eigenen Praxis oft beobachtet, bevor ich es theoretisch einordnen konnte. Eine Lehrkraft, die sich selbst vor allem über das definiert, was in der letzten Stunde nicht gelungen ist – die Klasse, die zu laut war, das Kind, das sich nicht erreichen ließ, die Elternmail, die unbeantwortet blieb –, trägt diesen Blick unweigerlich mit in die nächste Situation. Nicht, weil sie es wollte. Sondern weil ein Blick, der über Jahre hinweg trainiert wurde, das Fehlende zuerst zu registrieren, sich nicht an der Klassenzimmertür abschalten lässt. Er wandert mit – auf die Schülerinnen und Schüler, auf die Kolleginnen, auf die eigene berufliche Biografie.

Selbstfürsorge als Voraussetzung, nicht als Kür. Hier liegt eine Verschiebung, die für die Ausbildung von Lehrkräften Konsequenzen hat: Ressourcenorientierung lässt sich nicht allein als diagnostisches Werkzeug für den Blick auf Kinder vermitteln. Sie muss zuerst als Selbstfürsorgeprinzip erfahrbar werden. Wer nie erlebt hat, wie es sich anfühlt, wenn ein Gegenüber zuerst nach dem fragt, was in einer schwierigen Woche trotzdem getragen hat, wird diese Frage einem Kind gegenüber kaum aus innerer Überzeugung stellen – sie bleibt Technik, nicht Haltung.

Die Resilienz- und Salutogeneseforschung bieten hierfür wichtige Anschlussstellen. Aaron Antonovskys salutogenetisches Modell fragt nicht in erster Linie, was Menschen krank macht,

sondern was sie – trotz Belastung – gesund erhält und rückt dabei das Kohärenzerleben ins Zentrum: das Gefühl, eine Situation als verstehbar, als bewältigbar und als sinnhaft zu erleben (Antonovsky, 1997). Übertragen auf Lehrkräfte bedeutet das: Eine Fachkraft, die eine schwierige Unterrichtssituation als grundsätzlich verstehbar und – mit den vorhandenen eigenen und kollegialen Mitteln – als bewältigbar erlebt, wird anders in sie hineingehen als eine, die sie primär als Beleg eigenen Unvermögens liest. Der Unterschied liegt nicht in der Situation. Er liegt im Blick, mit dem sie betreten wird – exakt die Struktur, die dieser Beitrag bereits für den Blick auf Kinder beschrieben hat, nun auf die Erwachsenen selbst angewandt.

Eine kurze Szene. Eine Referendarin berichtet nach einer schwierigen Stunde zunächst nur von dem, was misslang: die Gruppenarbeit, die aus dem Ruder lief, der eine Schüler, der sie offen infrage stellte. Erst auf gezielte Nachfrage – *Was ist Ihnen trotzdem gelungen?* – fällt ihr ein, dass sie mitten in der Eskalation ruhig geblieben ist und einen klaren Themenwechsel gefunden hat, der die Situation entschärfte. Diese Fähigkeit war die ganze Zeit da. Sie wurde nur nicht gesehen, weil der erste Blick woanders hinsah.

Solche Momente sind keine Ausnahme. Sie zeigen exemplarisch, wie sehr auch die Selbstwahrnehmung von Lehrkräften demselben Mechanismus unterliegt, der in Kapitel 3 für den Blick auf Kinder beschrieben wurde: Was zuerst gesucht wird, wird zuerst gefunden – und was nicht gesucht wird, bleibt oft unsichtbar, selbst wenn es unmittelbar zuvor stattgefunden hat.

6. Nicht nur das Kind: Der Ressourcenblick auf Eltern

Dieselbe Verschiebung, die im vorigen Kapitel für Lehrkräfte beschrieben wurde, gilt für die Beziehung zu Eltern. Elternarbeit wird im Schulalltag häufig aus einer stillschweigenden Defizitlogik heraus geführt: Eltern werden dann besonders sichtbar, wenn etwas nicht funktioniert – wenn Hausaufgaben fehlen, wenn Absprachen nicht eingehalten werden, wenn ein Kind unversorgt wirkt. Aus dieser Wahrnehmungsrichtung entsteht fast zwangsläufig ein Bild von „schwierigen Eltern“, das sich selbst verstärkt, sobald es einmal etabliert ist – derselbe Bestätigungsmechanismus, der in Kapitel 3 als Grund für die Hartnäckigkeit des Defizitblicks beschrieben wurde.

Eine Familie kann unter erheblichen zeitlichen, gesundheitlichen, finanziellen oder organisatorischen Belastungen stehen und zugleich viel für die Stabilität eines Kindes leisten. Ein ressourcenorientierter Blick auf Eltern beginnt an einer anderen Stelle. Er fragt zuerst: Was leistet diese Familie bereits, oft unter Bedingungen, die von außen kaum sichtbar sind? Eine alleinerziehende Mutter, die es trotz zweier Jobs schafft, dass ihr Kind jeden Morgen pünktlich und mit gepacktem Ranz in der Schule steht, erbringt eine erhebliche organisatorische und emotionale Leistung – auch dann, wenn Hausaufgabenhefte gelegentlich unvollständig bleiben. Wer diese Leistung zuerst sieht, tritt in ein Gespräch anders ein als jemand, der zuerst die Lücke registriert. Das verändert nicht die Fakten. Es verändert den Ton, in dem über sie gesprochen wird – und damit, ob ein Gespräch als Vorwurf oder als Zusammenarbeit ankommt.

Diese Perspektive schließt an ein Grundprinzip der systemischen Pädagogik an: Ein Kind ist nicht isoliert zu verstehen, sondern eingebettet in ein Beziehungssystem, dessen Ressourcen mitgesehen werden müssen, wenn Unterstützung wirksam sein soll (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2016). Eine Fördermaßnahme, die am Kind ansetzt, aber die Eltern ausschließlich als Adressaten von Erwartungen behandelt, arbeitet gegen genau die Ressource, die sie eigentlich einbeziehen müsste: die tragende Beziehung im familiären Umfeld.

Was den Blick auf Lehrkräfte und den Blick auf Eltern verbindet, ist dieselbe Grundfigur, die auch für Kinder gilt: Menschen handeln mit den Ressourcen, die ihnen in einer Situation zugänglich sind – nicht mit denen, die ein Außenstehender sich wünschen würde.

Ressourcenorientierung als Grundhaltung bedeutet, diese Figur konsequent auf alle Beteiligten eines pädagogischen Systems anzuwenden, nicht nur auf die schwächste Partei in diesem System. Genau darin liegt der Unterschied zwischen einer Methode, die man Kindern gegenüber anwendet, und einer Haltung, die ein ganzes Beziehungsgefüge trägt.

7. Ansatzpunkte für die Lehrerbildung

Von der Haltung zur Ausbildungspraxis: Wenn Ressourcenorientierung als eine trainierbare Wahrnehmungsgewohnheit verstanden wird und damit an das von Gessenich (Teil 1 dieser Reihe) entwickelte Prinzip trainierbarer Urteilsprozesse anschließt, müssen Lehramtsstudium und Referendariat gezielt Gelegenheiten schaffen, diesen Blick einzuüben, anstatt ihn als selbstverständliche Charaktereigenschaft vorauszusetzen.

Ein erster Ansatzpunkt liegt in der strukturierten Fallreflexion: Angehende Lehrkräfte lernen, zu einer beobachteten Situation bewusst mehr als eine Lesart zu formulieren, bevor sie sich für eine Handlung entscheiden – eine Übung, die unmittelbar an das dort vorgestellte Prinzip des „Hypothesenraum-Öffnens“ anschließt (Gessenich, Teil 1 dieser Reihe), hier jedoch nicht auf Ursachen im Allgemeinen, sondern gezielt auf vorhandene Ressourcen gerichtet. Ein zweiter Ansatzpunkt ist die kollegiale Fallberatung mit Ressourcenfokus, in der eine Gruppe von Fachkräften zu einem schwierigen Fall zunächst ausschließlich sammelt, was bereits funktioniert, bevor über das gesprochen wird, was nicht funktioniert – eine bewusste Umkehrung der in Kollegien meist üblichen Gesprächsreihenfolge.

Ebenso zentral ist die dort entwickelte These, dass sich Wahrnehmung und Sprache wechselseitig formen (Gessenich, Teil 2 dieser Reihe): Wer in der Ausbildung gezielt an der eigenen Sprachpraxis arbeitet – Verhaltens- statt Identitätssprache, Beobachtung statt Zuschreibung –, schult damit zugleich den Ressourcenblick, ohne dass dieser als eigenes Fach unterrichtet werden müsste. Sprachreflexion und Wahrnehmungsschulung sind, richtig verstanden, zwei Zugänge zu derselben Kompetenz.

Ein dritter Ansatzpunkt betrifft die Selbstfürsorge, die in Kapitel 5 als Voraussetzung, nicht als Kür beschrieben wurde: Reflexionsformate zur eigenen beruflichen Beanspruchung – etwa die regelmäßige Frage, was in einer belastenden Woche trotzdem getragen hat – gehören nicht in den Bereich der freiwilligen Zusatzangebote, sondern in den Kern jeder Ausbildung, die

Ressourcenorientierung glaubwürdig vermitteln will. Im POTENTIALO®-Rahmen existieren hierzu mehrstufige Reflexions- und Ressourcenanalyse-Formate, deren Lernziele sich auf drei Ebenen beschreiben lassen: den Perspektivwechsel einzuüben, die eigene Selbstwahrnehmung zu schärfen und die eigene Sprache zu kalibrieren. Die konkreten Instrumente werden hier bewusst nicht wiedergegeben; entscheidend ist die Zielrichtung, nicht das einzelne Arbeitsblatt.

Besonders wirksam – und besonders voraussetzungsreich – ist der Ressourcenblick im Feld von Inklusion und Heterogenität. Wo Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsam unterrichtet werden, entscheidet die Blickrichtung der Lehrkraft in besonderem Maße darüber, ob Heterogenität als Belastung oder als Ausgangspunkt für individualisierte Förderung erlebt wird. Eine Lehrerausbildung, die diesen Zusammenhang ernst nimmt, sollte Ressourcenorientierung nicht als optionales Zusatzmodul behandeln, sondern sie als durchgängiges Prinzip in Praxisphasen, Fallarbeit und Selbstreflexion verankern.

8. Grenzen und Ausblick

Wie die beiden vorangegangenen Texte dieser Reihe versteht sich auch dieser Beitrag als theoriegeleiteter Praxisbeitrag: keine eigene empirische Untersuchung, sondern eine aus jahrelanger Praxis entwickelte Perspektive, die sich bewusst an bestehende Forschung – zur Selbstwirksamkeit, zur Salutogenese, zur Resilienz, zur systemischen Pädagogik – rückbindet, ohne deren empirische Prüfung selbst zu leisten.

Eine Grenze ist ausdrücklich zu benennen: Ressourcenorientierung ersetzt keine Diagnostik, keine Förderplanung, keine notwendige Auseinandersetzung mit tatsächlichen Schwierigkeiten. Sie ist eine Haltung, die entscheidet, *womit* diese Auseinandersetzung beginnt, nicht, *ob* sie stattfindet. Wer diese Unterscheidung verwischt, läuft Gefahr, aus einer Grundhaltung eine Ausrede zu machen – ein Risiko, dem dieser Beitrag durch die wiederholte Klarstellung in den Kapiteln 3 und 4 bewusst entgegenzuwirken versucht.

Offen bleibt zudem, wie belastbar die in Kapitel 5 skizzierte Übertragung von Kohärenzerleben auf den beruflichen Alltag von Lehrkräften tatsächlich ist – ob die Analogie zu Antonovskys Modell trägt, oder ob sie eine eigene empirische Prüfung braucht, die dieser Beitrag nicht leisten kann. Ebenso offen ist, wie sich der Ressourcenblick institutionell verankern lässt, wenn Zeitdruck und Bewertungslogik – wie in Kapitel 3 beschrieben – strukturell fortbestehen. Eine einzelne Fachkraft kann ihre eigene Wahrnehmung trainieren; ob sich diese Wahrnehmungsverschiebung auch auf der Ebene von Schule als Institution vollziehen lässt, ist eine Frage, die über den Rahmen dieses Textes hinausreicht.

Besonders scharf treten diese Fragen dort hervor, wo der Defizitblick sich nicht nur in einer flüchtigen Zuschreibung, sondern in einer formalen Diagnose verdichtet – etwa bei Dyskalkulie oder bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. Hier tritt die Grenzfrage besonders deutlich hervor: Wie lässt sich ein Ressourcenblick aufrechterhalten, ohne eine reale Schwierigkeit zu verharmlosen? Diesen beiden Themenfeldern hat die Autorin dieses Beitrags jeweils eigene

Bücher gewidmet – „*Wenn Zahlen keine Heimat haben*“ zu Dyskalkulie und „*Die geheime Logik der Rechtschreibung*“ zu Rechtschreibschwierigkeiten –, die die hier nur angerissene Frage vertiefen, wie sich genaue diagnostische Klarheit und ein tragender Blick auf das Kind miteinander verbinden lassen. Sie bilden den inhaltlichen Ausgangspunkt für den geplanten vierten Text dieser Reihe.

Für die oben skizzierten offenen Fragen suche ich ausdrücklich den Austausch mit Forschenden aus der Resilienzforschung, der Salutogenese, der systemischen Pädagogik, der Beratungsforschung oder verwandten Feldern, die Interesse an einer wissenschaftlichen Begleitung dieser Fragestellungen haben – sei es in Form einer Kooperation, einer gemeinsamen Studie zur Übertragung salutogenetischer und resilienzbezogener Konzepte auf den Berufsalltag von Lehrkräften und Eltern, oder einer kritischen Weiterentwicklung des hier vorgestellten Modells. Kontakt: info@potentialo.de.

Anmerkung

Dieser Beitrag ist Teil 3 einer vierteiligen Reihe zur professionellen Urteilsbildung in der Lehrerbildung: Teil 1 „Wenn schnelles Erkennen nicht reicht – Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung“, Teil 2 „Die Sprache des Urteilens – Wie Wörter Lernwege prägen“, Teil 3 der vorliegende Beitrag „Der Blick, der stärkt – Ressourcenorientierung als Grundhaltung in der Arbeit mit Kindern, Lehrkräften und Eltern“, Teil 4 „Der übersehene Korridor – Fachdidaktische Tiefe als Voraussetzung professioneller Urteilsbildung bei Dyskalkulie und Lese-Rechtschreib-Schwäche“. Die vier Texte bauen aufeinander auf und lassen sich unabhängig voneinander lesen.

Literatur und weiterführende Hinweise

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.230>

Gessenich, S. (2026). Die geheime Logik der Rechtschreibung: Wie Kinder Sprache wirklich verstehen (Reihe „Lernblockaden – neue Wege entdecken“). epubli.

Gessenich, S. (2026). Die Lernbegleiter: Modul- & Praxisreihe für entwicklungsorientierte Lernbegleitung. POTENTIALO®. <https://potentialo.de/potentialo-die-lernbegleiter/>

Gessenich, S. (2026). Die Sprache des Urteilens: Wie Wörter Lernwege prägen – Sprachliche Urteilsbildung als Kompetenz in der Lehrerbildung. Ein theoriegeleiteter Praxisbeitrag (11 S.). peDOCS. <https://doi.org/10.25656/01:36045>

Gessenich, S. (2026). Kinder sehen – nicht nur bewerten. epubli.

Gessenich, S. (2026). Wenn schnelles Erkennen nicht reicht: Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung (12 S.). peDOCS. <https://doi.org/10.25656/01:35966>

Gessenich, S. (2026). Wenn Zahlen keine Heimat haben: Vom Mengenchaos zur Zahlenlogik. Kinder mit Dyskalkulie verstehen und sicher begleiten (Reihe „Lernblockaden – neue Wege entdecken“). epubli.

Karing, C., Rausch, T., & Artelt, C. (2024). Teacher judgement accuracy – Measurements, causes and effects. In S. Weinert, H.-G. Rossbach, J. von Maurice, H.-P. Blossfeld, & C. Artelt (Eds.), Educational processes, decisions, and the development of competencies from early preschool age to adolescence: Findings from the BiKS cohort panel studies. Springer.

Klein, G. A. (1989). Recognition-primed decisions. In W. B. Rouse (Ed.), Advances in man-machine systems research (Vol. 5, pp. 47–92). JAI Press.

Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. Journal of Applied Psychology, 4(1), 25–29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>

von Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2016). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.