



**Nutzungsbestimmung:** Dieses Dokument ist ausschließlich für den nicht-kommerziellen und persönlichen Einsatz in Forschung und Lehre bestimmt. Eine Vervielfältigung ist außerhalb des Einsatzes in Forschung und Lehre nicht gestattet. Die Quellenangabe und Urheberhinweise müssen stets auf dem Dokument verbleiben. Es werden keine Eigentumsrechte mit der Benutzung des Dokumentes übertragen. Eine Nutzung zu Veröffentlichungszwecken ist ausschließlich mit der Genehmigung des Fallarchives der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gestattet. Die Weitergabe dieses Dokumentes an Dritte sowie die Veröffentlichung durch Dritte ist untersagt.

Sie erklären sich mit der Nutzung des vorliegenden Dokuments dazu bereit, alle datenschutzrechtlichen Bedingungen und Nutzungsbestimmungen anzuerkennen und zu wahren.

---

## Diskussion des Falls „Warum machst du nicht mit?“

1 Das zweite Protokoll stammt aus dem Mathematikunterricht. Die Lehrerin möchte mit den  
2 Kindern zusammen eine Aufgabe besprechen, wobei der Schüler 1 ihren Fragen und Auffor-  
3 derungen nicht nachkommt.

4 Die Situation beginnt mit einem typischen „Rundgang“ der Lehrerin durch die Bankreihen (vgl.  
5 Z.1). Dabei ist zu vermuten, dass sie entweder die Hausaufgaben kontrolliert oder die Aufga-  
6 ben, die in diesem Moment von den Kindern gelöst werden. Mit der anschließenden Äußerung  
7 ( Z.2: „Oh oh. Ich glaube wir machen das lieber zusammen.“) verkündet sie ihre Unzufrieden-  
8 heit mit der Art und Weise der Aufgabenlösungen. Sie nimmt ein Stück Kreide in die Hand,  
9 was signalisiert, dass sie wahrscheinlich etwas an die Tafel schreiben möchte. Dafür soll ein  
10 Kind die Aufgabe vorlesen. Dies drückt sie durch eine Aufforderung aus (Z.4: „Lies die Auf-  
11 gabe.“), die sie entweder neutral oder mit einer bestimmenden Art ausgesprochen haben  
12 könnte. Falls sie durch das unselbstständige Arbeiten der Klasse innerlich unzufrieden und da-  
13 mit gereizt wäre, könnte man das auch als Unterton in ihrer Aufforderung feststellen. Wen sie  
14 jedoch angesprochen hat, ist zu diesem Zeitpunkt unklar. Erst durch die nächste Zeile wissen  
15 wir, dass Schüler 1 gemeint wurde. Er antwortet mit einer Rechenaufgabe, die im Kontext  
16 einen möglichen Zusammenhang darstellt. Jedoch wollte die Lehrkraft die Aufgabenstellung  
17 hören (vgl. Z.6), was in ihrer vorangegangenen Aufforderung unklar war. Da der Begriff „Auf-  
18 gabe“ verschiedene Bedeutungen hat, ist es nachvollziehbar, dass der Schüler 1 nicht die ge-  
19 wollte Antwort für die Lehrperson gegeben hat. Wenn sie das berücksichtigt, dürfte sie dem  
20 Kind beispielsweise nicht unterstellen, nicht aufgepasst zu haben. Nachdem der Schüler nun  
21 die eigentlich gewollte Aufgabenstellung vorgelesen hat (vgl. Z.7), kommt die Lehrerin wieder  
22 zu Wort. Die Frage „Und was ist da dran schwer?“ (Z.8) scheint auf den ersten Blick interessiert  
23 zu klingen. Die fragende Person könnte sie neutral stellen, um eine klare Antwort zu bekom-  
24 men. Wenn wir uns in die Situation der Lehrerin versetzen, könnten wir uns vorstellen, dass



25 sie gar keine Antwort der SchülerInnen verlangt. Dies könnte als rhetorische Frage gestellt  
26 sein, wodurch manche Kinder eventuell verwirrt sind. Somit wäre die Lehrkraft davon über-  
27 zeugt, dass die Rechenaufgabe nicht schwer ist und der Lösungsweg bekannt sein sollte. Den  
28 SchülerInnen wird so gezeigt, dass sie etwas „falsch“ gemacht haben (zum Beispiel beim vo-  
29 rangegangenen Erklären der Aufgabe nicht aufgepasst haben). Daher weist die Lehrerin jegli-  
30 che Schuld von sich und die Situation wirkt angespannt.

31 Mit der Zeile 9 wird die Vermutung der rhetorischen Frage bestätigt, da die Lehrkraft keine  
32 SchülerInnenantworten zulässt und weiter erzählt. Sie gibt die nächste Aufforderung, das Er-  
33 gebnis einer Rechenaufgabe zuzuhalten (vgl. Z.9). Danach spricht sie wieder Schüler 1 an, der  
34 die Aufgabe lösen soll. Mit dem Anschluss „ja oder nein?“ (vgl. Z.9/10) könnte sie signalisieren,  
35 dass sie unter Zeitdruck steht. Sie erwartet demnach nur ein Wort vom Schüler. Jedoch ist  
36 Schüler 1 weder ihrer Aufforderung nachgekommen, noch gibt er ihr eine Antwort (Z.11:  
37 „Schüler 1 hat seine Hände auf den Oberschenkeln und guckt die Lehrerin an.“). An dieser  
38 Stelle ist der Grund seiner Handlungen nicht einfach herauszufinden. Vielleicht hat der Schüler  
39 die Aufforderung das Ergebnis zuzuhalten nicht mitbekommen, weil er sich selbst abgelenkt  
40 hat oder von einem/einer MitschülerIn abgelenkt wurde. Wenn der Zeitdruck der Lehrerin auf  
41 den Schüler 1 projiziert wurde, könnte er sich durch diese Druckbedingung auch nicht kon-  
42 zentriert haben. Mit der Frage „Warum machst du nicht mit?“ (Z.12) konfrontiert sie ihn mit  
43 seinem unangemessenen Verhalten. Bezogen auf den Gesamtkontext könnten wir uns vor-  
44 stellen, dass diese Äußerung auch eine rhetorische Frage ist und die Lehrkraft gar keinen  
45 Grund wissen möchte. Womöglich hat sie die Frage auch noch etwas lauter oder gereizt aus-  
46 gesprochen, sodass der Schüler 1 eingeschüchtert sein könnte. Er versucht dennoch eine Ant-  
47 wort zu geben, die für die Lehrerin jedoch falsch ist. Da der Schüler in ihren Augen schon  
48 mehrmals die falsche Antwort gegeben oder gar nicht reagiert hat, könnte sich ihre Unzufrie-  
49 denheit gesteigert haben. Dieses Gefühl drückt sie anschließend durch Aufzählungen aus:  
50 Z.14/15: „Nein du sollst das Ergebnis zu halten. Unterschrift vergessen, Hausaufgaben nicht  
51 gemacht und zuhören tust du auch nicht. Es fängt wieder gut an Schüler 1. Passe auf!“. Hier  
52 wird klar, dass sie sich schon mehrmals über Schüler 1 geärgert hat und diese Situation das  
53 Verhältnis der beiden Agierenden nur noch verschlechtert hat. Es ist damit zu rechnen, dass  
54 die Lehrerin innerhalb kurzer Zeit mehrmals vom Schüler 1 konfrontiert wurde, da es in der  
55 ersten Unterrichtsstunde stattfand. So ballen sich die „Kleinigkeiten“, die zu diesem Zeitpunkt



56 aus der Lehrkraft herausbrechen. Der Schüler hat dabei keine Chance, sich zu rechtfertigen.  
57 Außerdem macht ihre bestimmende Art es dem Kind nicht leicht, aus der Situation herauszu-  
58 kommen. Somit ist für sie nach dem Monolog der Konflikt beendet und sie nimmt eine andere  
59 Schülerin dran.

60 Wie im theoretischen Teil beschrieben, liegt die Schwierigkeit einerseits im Verhalten bzw.  
61 Nicht-Verhalten des Schülers, womit die Lehrkraft ein Problem hat. Dabei hat sie durch rheto-  
62 rische Fragen das Kind womöglich verunsichert. Ebenfalls stellt sie ihn als schwieriger Schüler  
63 vor der Klasse dar. Wenn sie jedoch die Gründe für sein Verhalten im Hinterkopf behalten  
64 hätte, dann hätte sie vielleicht anders reagiert (Zum Beispiel ihre Aufforderung anders formu-  
65 liert und für ihn wiederholt). Doch in solchen Situationen ist es nicht leicht, sein eigenes Ver-  
66 halten und die Wirkung auf die SchülerInnen zu reflektieren. Doch wenn uns bewusst ist, dass  
67 wir selbst ein Kind zum schwierigen Schüler bzw. zur schwierigen Schülerin machen, dann kön-  
68 nen wir vielleicht eher die Situation verändern.

69 In den Unterrichtsprotokollen wurden Situationen beschrieben, in denen die Lehrkraft mit (für  
70 sie) schwierigen SchülerInnen umgehen musste. Im anschließenden Teil erfolgen nun Situati-  
71 onsanalysen aus der eigenen Unterrichtstätigkeit.