



Im Beitrag geht es um die von mehreren Lehrkräften koordinierte Unterrichtspraxis im institutionalisierten Lehr- und Lernkontext, was u.a. Beninghof (2020, S. 7) als Teamteaching definiert und sich von anderen Formen kooperativer Lehrtätigkeiten abgrenzen lässt (Escobar Urmeneta, 2020). Konkret handelt es sich hierbei um bilingualen Unterricht (CLIL, Content and Language Integrated Learning), in dem eine Sachfachlehrerin in Geschichte in der Fremdsprache Deutsch und eine Konversationslehrerin in gemeinsam geführten Unterrichtsstunden unterschiedliche Funktionen und Aufgaben erfüllen. Darüber, wie sich diese Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Unterricht vollzieht, erfahren wir in der CLIL-Forschung bislang noch wenig (u.a. King, 2022). Die Daten zu dieser Studie wurden an einem italienischen humanistischen Gymnasium mit deutschem Zweig unter Einsatz von mehreren Videokameras erhoben. Das anschließend transkribierte Material wurde in Anlehnung an die multimodale Konversationsanalyse mit dem Ziel untersucht, das Gesprächsverhalten und die Interaktionsmodalitäten zwischen den beiden Lehrerinnen des Unterrichtsteams und den Lernenden detailliert zu analysieren und darüber zu zeigen, wie die beiden Lehrkräfte gemeinsam den Unterricht gestalten.

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Sabine Hoffmann, Götz Schwab

## Lehren im Team: Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2026  
(ZFF2601W)

Erscheinungsjahr: 2026

Seiten: 109–130

DOI: 10.3278/ZFF2601W006

Schlagworte: Bilingualer Sachfachunterricht; multimodale Interaktionsanalyse/ Konversationsanalyse; Teamteaching; Professionalisierung von Lehrkräften  
Zitiervorschlag: Hoffmann, Sabine & Schwab, Götz (2026). *Lehren im Team: Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 37(1), 109-130.* Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2601W006>

# Lehren im Team: Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht<sup>1</sup>

SABINE HOFFMANN<sup>2</sup> & GÖTZ SCHWAB<sup>3</sup>

## Abstract

The present article focuses on teaching practices coordinated by multiple teachers within an institutionalized teaching and learning context. This form of instruction is defined by Beninghof (2020, p. 7), among others, as team teaching and can thus be distinguished from other forms of cooperative teaching activities (Escobar Urmeneta, 2020). More specifically, the study examines bilingual instruction in the sense of CLIL (Content and Language Integrated Learning), in which a subject teacher of history teaching in the foreign language German and a so-called conversation teacher fulfill different functions and responsibilities within jointly taught lessons. To date, CLIL research has devoted relatively little attention to how such collaboration between teachers is enacted in classroom practice (King, 2022).

The data for the present study were collected at an Italian humanistic upper secondary school with a German-track program using multiple video cameras. The subsequently transcribed material was analyzed in accordance with multimodal conversation analysis. The aim was to examine in detail the conversational behavior and interaction modalities between the two teachers of the instructional team and their learners, and thereby demonstrating how the two teachers collaboratively shape the lessons.

## 1 Einführung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Teamteaching, einem kooperativen Lehr- und Unterrichtsmodell, das seit den 1980er Jahren Bestandteil inklusiver Bildungssysteme (Friend et al., 2010, S. 10) ist und in den letzten dreißig Jahren zunehmend in der Fremdsprachenförderung zum Einsatz kommt. In den USA, aber auch im asiatischen Raum handelt es sich dabei meist um Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht (Davison, 2006; Tajino & Smith, 2015, S. 11), der von einer muttersprachlichen und einer nicht-

---

1 Der vorliegende Beitrag ist aus der Zusammenarbeit beider Autor:innen entstanden. Da aber wissenschaftliche Arbeiten an italienischen Hochschulen eine explizite Nennung benötigen, wer für welchen Abschnitt verantwortlich ist, wird hier angemerkt: Von Hoffmann stammen die Teile 1, 2, und 3.1; von Schwab 3.2, 3.3. und die Schlussfolgerungen.

2 Prof. Dr. Sabine Hoffmann, Professor of German as a Foreign Language, University of Palermo, Department of Humanities, Viale delle Scienze, Building 12, 90128 Palermo, Italy, sabine.hoffmann@unipa.it

3 Prof. Dr. Götz Schwab, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Englisch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, goetz.schwab@ph-ludwigsburg.de

muttersprachlichen Lehrkraft gemeinsam durchgeführt wird. In Europa findet das Unterrichtsmodell überdies im Rahmen bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) (z. B. Murphy & Scantlebury, 2010; Grandinetti et al., 2013; Escobar Urmeneta & Evnitskaya, 2014; Lucietto, 2016; Escobar Urmeneta, 2020; Lo Presti, 2024; Fleischhauer, 2025) Beachtung.<sup>4</sup>

Mit dem Konzept *Teamteaching* verbindet sich ein breites Spektrum von Handlungsfeldern, wobei die Abgrenzung zum so genannten *Co-Teaching* nicht immer eindeutig ausfällt (vgl. u. a. Murphy & Scantlebury, 2010, S. 1; Kricke & Reich, 2016, S. 42–43). In der vorliegenden Untersuchung bezieht sich *Teamteaching* auf die Zusammenarbeit von zwei Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtungen bzw. mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Darin unterscheidet es sich vom *Teaming* bzw. *Teamteaching*, wie es Friend et al. (2010, S. 15) für die Sonderpädagogik definiert haben: „In team teaching both professionals have similar areas of expertise and priorities, including addressing curriculum competencies, pacing, and classroom management.“ *Teaming* bedeutet in diesem Modell die Zusammenarbeit von zwei Lehrkräften in tendenziell gleichen Fächern. Für den Fremdsprachenbereich nimmt Escobar Urmeneta (2020) dagegen eine wichtige Ergänzung vor, indem sie im *Complementary Teaching* eine Unterkategorie bildet und von *Teamteaching* abgrenzt.<sup>5</sup> Beim Komplementären Lehren verfügen beide Lehrkräfte über jeweils unterschiedliche Kenntnisse und erfüllen bestimmte Funktionen, wodurch sie sich in der Unterrichtsführung ergänzen: „In Complementary teaching coteachers possess complementary areas of expertise and each one is responsible for using his/her knowledge and skills to enhance the instruction provided by his/her fellow coteacher“ (Escobar Urmeneta, 2020, S. 44).

Mit dieser Ausdifferenzierung von *Teamteaching* schafft – wie auch Fleischhauer (2025, S. 204) hervorhebt – Escobar Urmeneta eine wichtige Grundlage zur Beschreibung des interaktiven Handelns von Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht, d. h. beim Vermitteln und Aufbau fachlicher als auch fremdsprachlicher Kompetenzen.

In der Literatur finden sich darüber hinaus die Begriffe *Tandem Teaching* (z. B. Alas et al., 2023), *Partnership Teaching* (z. B. Davison, 2006) oder auch *Collaborative Teaching* (z. B. Arkoudis, 2007). Aufgrund der Häufung der Begriffe und der zunehmenden Verwischung ihrer Bedeutung schlagen De Weerd et al. (2025, S. 1057) vor, „team teaching should be regarded as the broader concept, referring to all possible variations in collaboration between two or more educational professionals, in all possible subjects, across all different kinds of educational settings (Simons, Coetzee, et al., 2020).“ Zum *Teamteaching* gehören damit neben der gemeinsamen Unterrichtsführung ebenso Tätigkeiten wie Planung oder Vor- und Nachbereitung. Gerade darin liegt nach Kricke und Reich (2016, S. 10–11) das Potenzial von *Teamteaching* und die Chance auf einen effektiveren, professionelleren sowie chancengerechteren Unterricht. Die Bedeutung der gemeinsamen Planung finden wir auch bei Murphy und Scantlebury (2010, S. 1):

4 Zu dem unterschiedlichen Verständnis von dem, was unter CLIL zu fassen ist, vgl. u. a. Olson (2021, S. 11; auch Tajino & Smith, 2015). Aufgrund dieser Unterschiede plädiert Luprichová (2019, S. 13) für eine flexible Anwendung des Konzepts.

5 Unterkategorien in Escobar Urmeneta (2020, p. 39): 1. One teach, one observe, 2. Station teaching, 3. Parallel teaching, 4. Alternative teaching, 5. Team teaching, 6. Complementary teaching, 7. One teach, one assist, 8. Co-supporting learners.

Coteaching is two or more teachers teaching together, sharing responsibility for meeting the learning needs of students and, at the same time, learning from each other. Coteachers plan, teach and evaluate lessons together, working as collaborators on every aspect of instruction.

Kooperative Lehr- und Lernarrangements erfüllen somit potenziell eine wichtige Funktion bei der professionellen Weiter- und Fortbildung von Lehrkräften; sie regen durch den Austausch zur Reflexion und zu Lernprozessen an. Gerade das zeichnet das Teamteaching als „Ausdruck einer neuen Lernkultur“ (Kricke & Reich, 2016, S. 9; vgl. auch Härkki et al., 2022) aus, die sich eben nicht allein auf das effektivere Lernen von Schüler:innen bezieht, sondern auch zur Professionalisierung der Lehrenden beiträgt (Li, 2020, S. 508–509; Moate, 2024, S. 177). Wie in der einschlägigen Literatur betont wird, ist dies allerdings nur gegeben, wenn die Bereitschaft sowie das Interesse am Austausch seitens der Lehrkräfte bestehen (u. a. Davison, 2006, S. 458; Lo Presti, 2024, S. 121).

In der vorliegenden Studie wollen wir aufzeigen, welche interaktionalen Ressourcen – verbal und non-verbal – die beiden Lehrkräfte innerhalb des Teamteachings bemühen, um den Unterricht als gemeinsames Vorhaben zu gestalten. Dabei wenden wir in Anlehnung an Escobar Urmeneta (s. o.) den Begriff Teamteaching auf einen bilingualen Sachfachunterricht an, den zwei Lehrkräfte mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben gemeinsam im Klassenzimmer durchführen. Es handelt sich also um keine Ausbildungssituation (wie z. B. in Nevin et al., 2009; Wang, 2019; Scherer et al., 2020), sondern um die Zusammenarbeit einer Fachlehrerin und einer Konversationslehrerin<sup>6</sup> an einem süditalienischen Gymnasium, welche in der Fremdsprache Deutsch das Sachfach Geschichte lehren. Dazu wird zunächst der empirische Forschungsstand zum Teamteaching im bilingualen Sachfachunterricht umrissen (2.1) und speziell auf mikroanalytische Studien zu dem Gegenstand eingegangen sowie die dieser Untersuchung zugrunde gelegte multimodale Interaktionsanalyse dargelegt (2.2). Dem folgt im Hauptteil (3.) die Schilderung des Forschungskontexts bzw. des Untersuchungsdesigns (3.1) und dann die Analyse von drei ausgewählten Fragmenten einer längeren Sequenz (3.2). Im Anschluss werden einzelne Passagen aus den Interviews mit den Lehrkräften eingearbeitet (3.3). Die Schlussfolgerungen (4.) fassen die Ergebnisse zusammen und leiten Empfehlungen für die Lehrkräftebildung ab.

---

6 Mit Konversationslehrerin ist in diesem Kontext eine Sprachlehrerin gemeint, die auf muttersprachlichem Niveau die linguistischen Aspekte der Zielsprache adressiert und die Fachlehrerin unterstützt, welche vornehmlich für den sachfachlichen Inhalt im bilingualen Unterricht zuständig ist. Die Einführung derartiger Lehrkräfte erfolgte in Italien durch das Ministerialdekret Nr. 39 vom 30. Januar 1998 ([https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm039\\_98.html#:~:text=Dec%20Ministeriale%2030%20gennaio%201998,39](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm039_98.html#:~:text=Dec%20Ministeriale%2030%20gennaio%201998,39)). Dies sieht für Schulen im Sekundarbereich II Personal mit einem praxis- und anwendungsbezogenen Lehrauftrag (*insegnante pratico-tecnico*) vor, worunter auch die Sprachlehrenden fallen. Ihre Funktion besteht darin, im gemeinsam mit der Fachlehrenden geführten Unterricht die sprach-kommunikativen Kompetenzen sowie das interkulturelle Verständnis der Lernenden zu fördern (<https://www.universoscuola.it/docente-conversazione-lingua-straniera-abilitazione-graduatoria.htm>).

## 2 Teamteaching in der institutionalisierten Fremdsprachenförderung

Das folgende Kapitel führt in den Forschungsstand zum Teamteaching im CLIL-Unterricht ein, wobei der Fokus auf mikroanalytischen Studien liegt. Daran anschließend wird der methodische Zugang der vorliegenden Untersuchung dargestellt.

### 2.1 Forschungsstand

Mittlerweile hat sich zum Teamteaching ein fächerübergreifender, facettenreicher Forschungsbereich herausgebildet, der in den letzten zehn Jahren eine deutliche Zunahme an Interesse verzeichnet (De Weerd et al., 2025, S. 1071–1072; vgl. auch Pinzón-Ulloa et al., 2021). Ein beachtlicher Anteil dieser Arbeiten beschäftigt sich mit den Lehrenden. Allerdings befassen sie sich nur vereinzelt mit dem Teamteaching im bilingualen Sachfachunterricht.

Dieses Bild zeigt sich auch in der Forschung zu CLIL: Auf der einen Seite ist die Anzahl an Forschungsarbeiten höchst umfangreich (als Überblick z. B. Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2023), wobei neben dem Nachweis von Lernzuwachs bei den Schüler:innen im CLIL-Unterricht auch die Herausforderungen, die die Verbindung von Sachfach und Sprache betreffen, im Mittelpunkt stehen:

CLIL is more challenging than regular content classes taught through the medium of the L1 and also more challenging than language classes which focus on the development of communicative competence in the second or foreign language. In CLIL, communicative and academic language and curricular content have to be developed at the same time. (Cenoz, 2017, S. 337, s. auch Escobar Urmeneta, 2020, S. 38)

Andererseits lassen sich speziell zu CLIL-Settings mit Teamteaching verhältnismäßig wenige empirische Studien anführen. Bis vor ein paar Jahren fanden sich in einschlägigen Studien lediglich Hinweise auf die Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Klassenzimmer. In ihrer monographischen Abhandlung zum *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms* erwähnt Dalton-Puffer (2007, S. 165) zwar das Vorhandensein eines Co-Lehrenden (*Foreign Language Assistant*), aber die Zusammenarbeit in Kopräsenz im Unterricht wird nicht thematisiert. In der Arbeit von Lucietto (2016, S. 123) erscheint der Begriff fast beiläufig als eine Art (sprachliche) Notlösung für ein Personalproblem bei der Realisierung von CLIL-Fächern, nicht als pädagogische Maßnahme durch Anwendung einer Unterrichtsmethode.

Dass der *Tandem Mode* in Unterrichtssituationen Anwendung findet, wenn die Fremdsprachenkenntnisse des Sachfachlehrenden nicht ausreichen, wird auch von Luprichová (2019, S. 12) in ihrer Untersuchung zur Implementierung von CLIL in verschiedenen europäischen Ländern festgestellt. Dies könnte eine Begründung dafür liefern, warum das Teamteaching im CLIL-Unterricht in Italien und Spanien häufiger als in anderen europäischen Ländern vorkommt (Samsonova et al., 2023, S. 157, mit Bezug auf Daten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), 2020). Seitens der Lehrkräfte wird es hier scheinbar stärker befürwortet (San

Isidro, 2024), was sich darauf zurückführen ließe, dass in diesen Ländern sehr gute Englischkenntnisse bei Lehrkräften in nichtsprachlichen Fächern noch bis vor ein paar Jahren relativ selten waren (Cots & Clemente, 2011, S. 165; Grandinetti et al., 2013, S. 354–355). Gleichermäßen spielen auch pädagogische Überlegungen eine Rolle bzw. werden zur Begründung der Implementierung von Teamteaching im bilingualen Sachfachunterricht (hier in Bezug auf italienische Schulen) angeführt: „In the school context, team teaching is often employed because it integrates the diverse knowledge and skills of teachers, promotes interdisciplinary teaching, and overcomes a fragmented view of knowledge (Menegale, 2014)” (Lo Presti, 2024, S. 121; vgl. auch Moate, 2024, S. 181).

Mittlerweile finden sich zu dem Thema sowohl quantitative (z. B. San Isidro, 2024) als auch qualitative Studien, bei denen häufig Umfragen oder Interviews mit den Lehrkräften eingesetzt werden, um deren Einstellungen oder Herausforderungen beim Teamteaching in CLIL zu erfassen (z. B. Moore et al., 2015). Die Befunde zeigen u. a., dass die fehlende Zeit für die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Stunden oder mangelnde Unterstützung seitens der Schulleitung das Gelingen erheblich beeinflussen, und deuten darauf hin, dass der Erfolg oder Misserfolg von Teamteaching stark von den strukturellen Bedingungen abhängig ist, unter denen der kooperative Unterricht stattfindet (Moate, 2024). Trotz dieser empirischen Annäherung an den Forschungsgegenstand besteht Konsens in der Forschungsliteratur, dass es immer noch an Studien mangelt, die das kooperative Lehren im bilingualen Unterricht mikroanalytisch untersuchen, also offenlegen, wie diese höchst komplexe, interaktionale Praxis konkret vonstattengeht (u. a. King, 2022; San Isidro, 2024; Fleischhauer, 2025, S. 216).

## 2.2 Empirische Studien zu Teamteaching im CLIL-Unterricht

Im Folgenden sollen relevante Arbeiten vorgestellt werden, die die gemeinsame Unterrichtsführung von zwei Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht mikroanalytisch untersuchen. Es handelt sich dabei einmal um Studien zur Zusammenarbeit von muttersprachlichen Englischlehrenden mit einer Grundschullehrkraft. Die ersten drei Studien stammen aus dem asiatischen Raum, wo diese Form des Teamteachings im Englischunterricht, wie oben erwähnt, relativ häufig vorkommt. Die vierte Studie wurde an einer nordamerikanischen Begabenschule durchgeführt. Das methodische Vorgehen bei diesen vier Untersuchungen basiert auf der Konversationsanalyse.

Die Arbeit von Aline und Hosoda (2006) untersucht Teamteaching an fünf japanischen Grundschulen. Sie betrachten, wie die Klassenlehrenden mit der Lehrkraft für Englisch als Fremdsprache (*Assistant Language Teacher*) interagieren und welche Rolle sie im Unterricht übernehmen. Die Autor:innen können vier Interaktionspraktiken herausarbeiten, die die Funktion des Klassenlehrenden im Unterricht beschreiben: den *Bystander*, *Translator*, *Co-learner* und *Co-teacher*. Alle vier Praktiken helfen, den Unterricht zu strukturieren und werden abwechselnd eingesetzt.

Auch Parks Studie (2014) siedelt sich im Grundschulbereich an. Sie untersucht, wie eine koreanische Englischlehrerin und ein muttersprachlicher Englischlehrer im Unterricht miteinander kooperieren. In der Kooperation kristallisiert sich im ständi-

gen Wechsel eine der beiden Lehrkräfte als führend heraus, während die/der andere deren/dessen Handeln unterstützt und z. B. die Lernenden zur Ruhe ermahnt. Durch das mikroanalytische Verfahren macht die Studie deutlich, wie sich die Rollen im *Co-Teaching* im Unterrichtsdiskurs konstituieren und durchweg dynamisch angelegt sind. Dabei zeigt sich auch, dass Teamteaching und *Complementary Teaching* (s. o.) in manchen Fällen sehr dicht beieinander liegen bzw. die Übergänge fließend sind.

Aus einer nicht-staatlichen koreanischen Grundschule stammen dagegen die Daten von Lee (2016), die in einer zweiten Klasse den gemeinsam durchgeführten Englischunterricht von einer koreanischen und einer muttersprachlichen Englischlehrerin untersucht. Beide werden als Klassenlehrerinnen bezeichnet, auch wenn die muttersprachliche Englischlehrende vorwiegend den Unterricht verantwortet. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der zweiten Position in IRF-Sequenzen (*Initiation – Response – Feedback*; Sinclair & Coulthard, 1975). Während dieser Turn im regulären Unterricht von den Schüler:innen besetzt wird, arbeitet die Studie heraus, dass auch der Co-Lehrende auf die Frage der leitenden Lehrkraft antworten kann und dadurch eine Vielzahl von Reaktionen bei den Lernenden möglich macht. Die Studie illustriert eindrücklich, wie sich der Interaktionsraum über die Prozesse von Ko-Orientierung, Ko-Ordination und Ko-Operation im Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden konstituiert (vgl. Hausendorf, 2025). Das wird auch in einer späteren Studie (Lee, 2017) in derselben Schule deutlich. Hier wird mittels Aufnahmen aus dem Kindergartenbereich veranschaulicht, wie sich die beiden Lehrkräfte hinsichtlich des ersten Turns aufeinander abstimmen. Konkret wird gezeigt, wie der Unterricht von beiden Co-Lehrenden organisiert ist und multimodal eine gemeinsame Orientierung ausgehandelt wird. Dies führt dann zu einer erfolgreichen Adressierung der Schüler:innen.

Die Studie von King (2022) basiert dagegen auf videografiertem Unterricht in der ersten Klasse einer amerikanischen Eliteschule, an der Teamteaching die Norm ist und beide Lehrende als Expertinnen im zu behandelnden Stoff gelten. Die Interaktionsanalyse macht zwei zentrale Praktiken sichtbar: *Synchronizing* (gleichzeitige, aufeinander abgestimmte Unterrichtshandlungen) und *Amending* (Ergänzen oder Korrigieren der Partnerlehrkraft zur Verbesserung oder Präzisierung). Das mikroanalytische Vorgehen legt damit offen, wie diese fein aufeinander abgestimmten Formen von Unterstützung der Schüler:innen zur inhaltlichen Qualität des Unterrichts beitragen und welche Potenziale für die Lernprozesse im ko-konstruierten Unterricht liegen.

Untersuchungen zum Teamteaching in CLIL, d. h. der in Europa vorherrschenden Ausgestaltung von bilingualen Sachfachunterricht, zeigen ein ähnliches Bild. Die ersten beiden Studien wurden in Spanien an unterschiedlichen Schulen und Klassenstufen sowie im Hochschulkontext durchgeführt; die dritte ist an einer deutschen Universität angesiedelt.

Die Studie von Escobar Urmeneta (2020) wurde bereits oben erwähnt (s. Abschnitt 1). Die Arbeit untersucht *Co-Teaching*-Modelle im CLIL-Unterricht an verschiedenen katalonischen Schulen und ist als eine qualitative, interpretative Untersuchung angelegt. Die Ergebnisse bestätigen, wie stark das *Co-Teaching* in CLIL von schulischen Rahmenbedingungen, Zeitressourcen und institutioneller Unterstützung abhängt. Er-

folgreiche *Co-Teaching*-Settings zeichnen sich durch klare Rollenverteilung, gemeinsame Planung, aber auch geteilte Verantwortung für Sprache und Fachinhalte aus. Zudem wird deutlich, dass eine fehlende spezifische Ausbildung für das *Co-Teaching* die Qualität der Zusammenarbeit entscheidend einschränkt und damit das Potenzial für integriertes Lernen von Sprache und Fach nur begrenzt ausgeschöpft wird.

In ihrer Untersuchung analysieren Cots und Clemente (2011), wie ein Fachdozent und eine Sprachlehrkraft an einer spanischen Universität in einer Veranstaltung im Bereich der Lebensmitteltechnologie zusammenarbeiten. Die Studie kombiniert Planungs- und Interaktionsdaten. Die Analyse zeigt, dass das Teamteaching trotz einer klaren Rollenverteilung zu kontinuierlichen Aushandlungsprozessen zwischen beiden Lehrpersonen in Bezug auf ihre Aufgabenbereiche beitrug. Zuvor ließ sich im Rahmen der Vorstudie die positive Einstellung zu diesem Unterrichtsmodell nachweisen, da es nach Aussagen der Lehrkräfte den Zugang zu fachlichen Inhalten in der Fremdsprache erleichtere und zu methodischen Veränderungen anrege.

Alle bisher vorgestellten Studien beschäftigten sich mit der Förderung des Englischen als Fremdsprache. Mikroanalytische Untersuchungen zu Teamteaching im CLIL-Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es bisher dagegen kaum. Daher ist die jüngst durchgeführte Studie von Fleischhauer (2025) von besonderem Wert. Sie untersucht *Co-Teaching* im CLIL-Kontext an einer deutschen Hochschule, konkret die Zusammenarbeit von Sprachlehrkräften und Mathematik-Fachtutorinnen in einem universitären Fachsprachenkurs. Hierzu werden Audiodaten aus dem Unterricht und Interviewdaten trianguliert, wobei kritische Unterrichtssituationen als Anlass für die *Stimulated-Recall-Interviews* (Heine & Schramm, 2022) mit den beiden Lehrkräften dienen. Die Ergebnisse belegen, wie *Co-Teaching* wechselseitiges Lernen zwischen den Lehrkräften fördert, aber auch wie die Lehrenden ihre unterschiedlichen Funktionsbereiche bzw. Rollen flexibel auszuhandeln scheinen und darüber die über ihre Ausbildung und ihren Status asymmetrisch angelegte Experten-/Nicht-Experten-Konstellation situativ unterlaufen.

Die oben vorgestellten Studien verdeutlichen, dass Rollen im Teamteaching nicht statisch sind, sondern sich im Unterrichtsdiskurs situativ und dynamisch herausbilden. Lehrkräfte wechseln dabei flexibel zwischen führenden, unterstützenden und ergänzenden Funktionen und koordinieren ihre Beiträge häufig multimodal. Praktiken wie Ergänzen, Synchronisieren oder Modellieren generieren erweiterte Interaktionsmöglichkeiten, die Lernprozesse unterstützen können. Mehrere Arbeiten weisen allerdings auch darauf hin, dass das Potenzial von Teamteaching stark von institutionellen Rahmenbedingungen wie Zeit für gemeinsame Planung, klarer Rollenverteilung und spezifischer Ausbildung der Lehrkräfte abhängt. Methodologisch wurde in den Untersuchungen überwiegend auf die Konversationsanalyse zurückgegriffen. Sie eignet sich insbesondere in ihrer multimodalen Erweiterung für die mikroanalytische Erforschung des Gegenstands *Classroom Interaction*, da sie sämtliche semiotische Ressourcen beim Aufbau des Unterrichtsgeschehens berücksichtigt. Dieses definiert sich folglich als das Zusammenspiel von verbalen und verkörperlichten Modalitäten, beispielsweise Verbalität, Prosodie, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperpositur, Körperkonstellation und

Körperbewegung (u. a. Schmitt, 2005; Mondada, 2014, 2016; Nevile, 2015; Deppermann, 2018).

Vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsstands richtet sich bei unserer Studie der Blick auf eine spezielle Form des bilingualen Sachfachunterrichts/CLIL in der Fremdsprache Deutsch, bei dem zwei Lehrkräfte anwesend sind, jeweils mit (offiziell) unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen. Dabei wollen wir folgenden Fragen näher kommen: Wie gestalten diese Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen situativ, d. h. *On a Moment-to-Moment Basis*? Wie handeln sie ihre Rolle(n) in der Interaktion unmittelbar während des Unterrichtsgeschehens aus? Was kann daraus für ähnliche Konstellationen im bilingualen bzw. CLIL-Unterricht geschlossen werden?

### 3 Multimodale Interaktionsanalyse von drei Unterrichtsfragmenten

#### 3.1 Kontext und Design der Untersuchung<sup>7</sup>

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Daten stammen aus dem Kooperationsprojekt *BiKla PA – Bilinguale Klassen Deutsch-Italienisch Palermo* –, das von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg finanziert und in Zusammenarbeit mit der Universität Palermo durchgeführt wurde. Es handelt sich dabei um ein Datenkorpus von insgesamt neun videographierten Unterrichtsstunden, das im März 2024 in zwei Zeiträumen (vom 04.03.24 bis 08.03.24; 20.03.24 bis 22.03.24) am staatlichen humanistischen Gymnasium Umberto I in Palermo erhoben wurde.<sup>8</sup> Neben den Interaktionsdaten wurden auch drei leitfadenorientierte Interviews mit den beiden beteiligten Lehrerinnen sowie der Leiterin der deutschen Abteilung durchgeführt (s. Abschnitt 3.3). Die Schule gehört zum Netzwerk *PASCH – Schulen: Partner der Zukunft*, d. h., sie ist eine Partner-Schule des internationalen PASCH-Projekts. Dieses Projekt wird vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland gefördert und vom Goethe-Institut organisiert. Es zielt darauf, ein globales Netzwerk von Partnerschulen aufzubauen, um das Interesse junger Menschen am Land Deutschland, dessen Gesellschaft und Sprache zu fördern (vgl. Tichy, 2022). In diesem Kontext wird ein Deutschzug angeboten, den die Schüler:innen von der neunten bis dreizehnten Klasse besuchen und mit einer in Deutschland anerkannten Hochschulreife abschließen können. In diesem Programm werden die Fächer Geografie und Geschichte in deutscher Sprache von einer Sachfach- und einer sogenannten Konversationslehrerin im Teamteaching durchgeführt.

Die Videoaufnahmen erfolgten in den jeweiligen Klassenzimmern der Klassen 1F, 2F, 3F und 5F. Für die Aufnahmen wurden vier Kameras eingesetzt: drei statische, die das Unterrichtsgeschehen seitlich und von hinten erfassten, und eine mobile, die beide Lehrkräfte vorn vor der Klasse fokussierte. Die Aufbereitung der Redebeiträge erfolgte in Anlehnung an die Basisversion von GAT 2 (Selting et al., 2009), für andere multimo-

<sup>7</sup> Der folgende Abschnitt enthält Passagen aus Raid (2024, S. 19, 21).

<sup>8</sup> Der Feldzugang erfolgt über die Universität Palermo, für die die Schule als Praktikumsschule dient und in enger Kooperation mit dem Fachbereich steht.

dale Praktiken wurde Mondada (2022) verwendet. Neben dieser mikroanalytischen Herangehensweise, die eine detaillierte und minutiöse Beschreibung des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens ermöglicht und hilft, die Fragestellung der Untersuchung im Einzelnen zu beantworten, werden bei der abschließenden Diskussion auch einzelne Passagen aus den Leitfadeninterviews mit den beiden Lehrkräften wie auch der Leiterin der deutschen Sektion zur Analyse (Schwarzkopf, 2024, S. 189–197) hinzugezogen. Hierbei geht es vor allem darum zu vergleichen, welches Rollenverständnis in den Interviews hervortritt. Dazu werden Kategorien abgeleitet, die die Funktionen und Aufgabengebiete der im Team Unterrichtenden beschreiben, und die entsprechenden Textstellen analysiert.

### 3.2 Analyse von drei Fragmenten zur Übergabe und Übernahme des Rederechts

Die folgenden drei Ausschnitte sind Teil einer Sequenz am Ende der Unterrichtsstunde am 4.3.2024, d. h. des ersten Aufnahmetags (Sonykamera C0039 ab 0:42; AVerkamera ab 18:40). Die Abbildungen stammen von zwei Kameras, die jeweils in Richtung Pult und auf die Klasse gerichtet waren. Das Klassenzimmer ist mit Computern ausgestattet. Das Thema ist die Weimarer Verfassung, konkret geht es dabei um die 5-Prozent-Hürde. Es handelt sich um eine Abiturklasse. An dem Tag sind zehn Lernende im Raum. Für die multimodale Transkription werden folgende Sonderzeichen benutzt: für L1 +, für L2 \* und für die Schüler:innen (ST) ^.

Zu Beginn des ersten Fragments steht Lehrkraft 2 (L2) im Bild links von Lehrkraft 1 (L1), wobei L2s Körper sowohl in Richtung L1 als auch parallel zu den Schüler:innen ausgerichtet ist. L1 hingegen positioniert sich frontal zu den Schüler:innen.

#### Fragment 1: Redeübernahme von L2

```
01  L1  +*par^#teilen verschwin#den;+*^
      +schiebt Hand nach lks      +
      >>schaut in Richtung Klasse-->
12  L2  *blickt L1 an                *
st1  L1  ^hebt den Zeigefinger      ^
Abb.  #1a                            #1b
```



Abb. 1a



Abb. 1b

**Abbildung 1a und 1b:** 1a: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2. 1b: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2 (Quelle: eigene Darstellung)

- 02 ST1 ja+ bedeutet das [waren] vielen partei--+  
l1 +Hände zusammengeschlossen, nickt +
- 03 L2 \*[also-] \*  
\*guckt ST1 an\*
- 04 L1 +weg genau +und [da war] zu viele +zu viel chaos- +  
+nickt + +gestikuliert m d Händen+
- 05 ST2 [( )]\*  
>>schaut L1 an-->
- l2 \*bewegt sich von lks zur Mitte vom  
Whiteboard, Blick Richtung ST2-->
- 06 ST2 es gibt eh: nur #^wichtige parteien,\*  
-->^guckt in Richtung L2-->  
l2 -->\*
- Abb. #2



Abb. 2

Abbildung 2: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2 (Quelle: eigene Darstellung)

- 07 L1 +genau,+  
+nickt +
- 08 L2 \*größere\* parteien  
\*nickt \*
- 09 ST [g größere- ]+#  
l1 +blickt vor sich nach unten-->
- Abb. #3

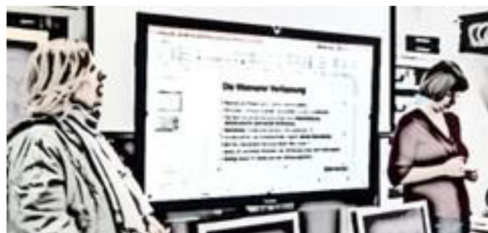


Abb. 3

Abbildung 3: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2 (Quelle: eigene Darstellung)

Die Bedeutung der gerade eingeführten „5 %-Hürde“ bereitet den Lernenden scheinbar Schwierigkeiten. L1 (rechts im Bild) benutzt zur Klärung des Begriffs den umgangssprachlichen Ausdruck „verschwinden“ und begleitet diesen mit der Handgeste des Wegdrückens (Z. 01, Abb. 1a). L2 beobachtet sie dabei. Währenddessen meldet sich ein Schüler (ST1, Abb. 1b), der kurz zuvor schon zur Rede angesetzt hatte (unverständlich, nicht im Transkript). Nachdem L1 durch leichten Tonhöhenabfall und Ausföhrung der Geste das vorläufige Ende ihrer Erklärung signalisiert hat, setzt ST1 zu einer Nachfrage an, die seiner Verständnissicherung dient (Z. 02). L1 signalisiert durch ihren Blickkontakt zum Schüler, die auf die Klasse gerichtete Positionierung sowie die geschlossenen Hände und ihr Nicken, dass sie dem Lernenden aufmerksam zuhört. Währenddessen macht L2 den Versuch, sich das Rederecht zu nehmen (Z. 03), was allerdings zu einer kurzen Überlappung inmitten des Schülerbeitrags föhrt (Z. 02/03). Der verwendete Konsekutivmarker „also-“ deutet auf einen Reformulierungsversuch des vorher Gesagten, der aber nicht realisiert wird. ST1 behält den Turn und L1 föhrt danach in Z. 04 das Gespräch fort. Sie und der sprechende Schüler behalten ihren Blickkontakt bei, so dass die Interaktionsdyade zwischen beiden zunächst erhalten bleibt.

Das ändert sich im Folgenden, als ein anderer Schüler (ST2) zu einer Äußerung ansetzt (Z. 05), während sich L2 von links in Richtung Klassenmitte bewegt und dabei ST2 anschaut. Dieser richtet bei seiner Nachfrage „es gibt eh: nur wichtige parteien,“ den Blick auf L2, d. h., er hebt die Interaktionsdyade mit L1 seinerseits auf (Z. 06, Abb. 2). Obwohl auch L1 verbal mit einem Bestätigungsmarker („genau“, Z. 07) reagiert, föhrt L2 fort und liefert eine Reformulierung, also ein korrekatives Feedback, welches als direkte Reparatur verstanden werden kann. Indem sie „wichtige“ durch das Wort „größere“ ersetzt (Z. 08), aber gleichzeitig durch Nicken die inhaltliche Richtigkeit bestätigt, wie dies auch von L1 in Zeile 07 geschehen ist, übernimmt sie offiziell die Initiative. ST2 wiederholt dann fast gleichzeitig das von L2 vorgeschlagene Wort. Dabei wendet L1 den Blick vor sich nach unten und zeigt damit, dass sie das Rederecht nicht weiter beansprucht und L2 die Interaktion temporär fortföhren soll (Z. 09, Abb. 3).

#### Fragment 2: Redeübergabe an L1

10 L2 größere wenn man eine +mindestprozent#zahl-(-) +  
 11 -->+Körperdrehung nach lks, Blick zu L2+

Abb. #4

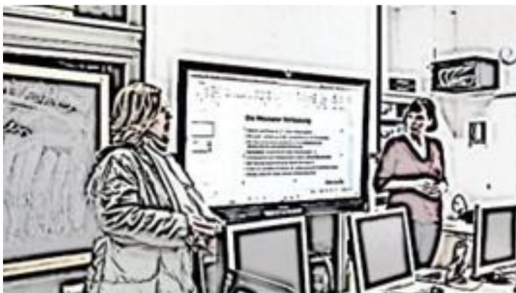


Abb. 4

**Abbildung 4:** Ausschnitt aus Fragment 2: Redeübergabe an L1 (Quelle: eigene Darstellung)

- 11 L1 +<<p> [von fünf p-/ ]> +  
+blickt vor sich nach unten+
- 12 L2 <<acc>>[man muss ] MINdestens fünf prozent erreichen, (-)  
+wenn du darunter bist (-) \*ist es vorbei.+ \*(-)  
\*Kopfbew. lks u rts\*
- 13 l1 +blickt L2 an +
- 14 \*okay? \*  
\*Kd nach lks, Blick zu L1\*
- 15 L1 +^h da gibt es [auch-]  
+blickt auf die Klasse-->>  
st2 ^blickt L1 an-->>  
(Die gesamte Klasse schaut nach vorn auf L1)  
  
(...)

L2 führt nun ihre Erklärungen in Zeile 10 weiter aus, währenddessen L1 sie direkt anschaut. Es scheint so, als ob sie den richtigen Moment abpassen möchte, um die Rede wieder zu übernehmen (Abb. 4). Das zeigt auch der „leise“ Versuch in Zeile 11, in die kurze Lücke zu preschen. Der Redewechsel gelingt aber erst in Zeile 15, nachdem L2 erst durch Tonhöhenabfall (Z. 13) und mithilfe eines weiteren Rückfragetokens („okay“, Z. 14) signalisiert, dass sie ihre Ausführungen beendet hat. L1 hat bereits zuvor ihren Blick von L2 abgewandt, d. h., sie sieht scheinbar nicht, dass L2 sie anschaut und damit bereits auf den Redewechsel hindeutet (Z. 14). Vielleicht nimmt sie es aber auch beiläufig wahr, zusammen mit den verbalen und paralinguistischen Handlungen der Kollegin. L1 richtet sich nun mit ihrer Rede, Körperpositionierung und Blickrichtung an die gesamte Klasse, die auf sie schaut (Z. 15).

#### Fragment 3: Das Rederecht erbitten

- 26 + (2.0) +  
l1 +aufrecht, Schritt nach rts+
- 27 L1 #+<<p> so> +  
+blickt auf die Uhr+

Abb. #5



Abb. 5

**Abbildung 5:** Ausschnitt aus Fragment 3: Das Rederecht erbitten (Quelle: eigene Darstellung)

- 28 L2 \*okay-  
\*Kd nach lks und Blick Richtung L1-->
- 29 L1 #+okay, +  
+Kd nach lks u Blick aufs Whiteboard+

Abb. #6



Abb. 6

**Abbildung 6:** Ausschnitt aus Fragment 3: Das Rederecht erbitten (Quelle: eigene Darstellung)

- 30 L2 ganz kurz bevor ich##+wische? \*+  
-->\*Kd nach lks zur Kreidetafel\*  
l1 +Handbewegung, Nicken  
mit Blick auf Whiteboard +

Abb. #7



Abb. 7

**Abbildung 7:** Ausschnitt aus Fragment 3: Das Rederecht erbitten (Quelle: eigene Darstellung)

Nachdem das Thema der 5%-Hürde abgeschlossen ist (Zeile 16–25 fehlen hier), steht die Entscheidung an, wie der Unterricht nun weitergehen soll. Hierbei erfolgt bei L1 zunächst eine intrapersonelle Koordinierung, bei der sie erst rechts zur Seite tritt (Z. 26), also den Blickmittelpunkt der Klasse verlässt, und dann sozusagen im Privaten auf die Uhr schaut, wobei sie mit einem leisen Übergangsmarker („so“) für sich selbst entscheidet, dass der vorherige Teil nun abgeschlossen ist und jetzt etwas Neues beginnen kann (Z. 27, Abb. 5). Darauf reagiert L2 mit „okay-“ (Z. 28) bei gleichbleibender Tonhöhe und Blick auf L1, was sowohl die eigene Weiterführung signalisieren als auch zur Redeübernahme auffordern kann. Das von L1 mit leicht ansteigender Tonhöhe wiederholte „okay,“ sowie die Einnahme ihrer Körperhaltung in Richtung des Whiteboards (Z. 29) zeigen, dass sie die Rede übernehmen will (Abb. 6). Scheinbar intendieren also beide Lehrkräfte, den Unterricht fortzuführen. In dem Moment allerdings

übernimmt L2 die Initiative mit der Bitte, die an der Kreidetafel stehenden Vokabeln der Stunde nochmals durchzugehen und damit zu festigen. L1 drückt durch ihre Handbewegung aus, dass sie der Bitte nachgeht (Abb. 7), wobei sie allerdings L2 nicht anschaut, sondern weiterhin auf das Whiteboard blickt (Z. 30). Während L1 dann gemeinsam mit den Schüler:innen die neuen Worte an der Tafel wiederholt, wendet sich L1 anderem zu.

### 3.3 Übergreifende Analyse der Sequenz und Interviewdaten

In den untersuchten Fragmenten zeigt sich, wie die zwei Lehrkräfte unter Einsatz verschiedener Ressourcen untereinander das Rederecht aushandeln. Zunächst lässt sich festhalten, dass beide gleichermaßen befugt sind, sich das Beitragsrecht zu nehmen bzw. dies zu übergeben. Es zeigt sich auch, dass ihre eigentlich von der Schule (s. u.) festgelegten Rollen (L1 Sachfachlehrerin; L2 Konversationslehrerin) im Unterricht keineswegs so klar voneinander abgrenzbar sind. Auf den ersten Blick sind die Aufgaben nicht eindeutig. L2 interveniert z. B. auch bei sachfachlichen Erklärungen (Fragment 1). Auch die Lernenden zeigen in ihren Reaktionen und im Umgang mit den Lehrkräften, dass sie beide tendenziell als ebenbürtige Ansprechpartnerinnen wahrnehmen. So richtet sich der Schüler in Fragment 1 umgehend an L2, als diese durch ihre Körperbewegung und den Blickkontakt ihre Redebereitschaft ausdrückt, und übernimmt sogar deren Reformulierung, obwohl L1 schon verbal als auch durch Nicken ihre Zustimmung zu der Wortmeldung des Schülers ausgedrückt hat. Das kann aber auch darauf deuten, dass der Schüler die Reformulierung von L2 als sprachliche Korrektur wahrgenommen hat, wofür die Konversationslehrerin zuständig wäre. In Fragment 3 hingegen sind bei der Redeübergabe im Habitus der Lehrenden deutliche Unterschiede zu erkennen, die als rollenkonform bezeichnet werden können, insofern sie den Aufgaben entsprechen, wie sie sowohl von der Sektionsleiterin für Deutsch als auch von den beiden Lehrkräften definiert werden. Die Abteilungsleiterin für Deutsch unterstreicht dabei die unterstützende Funktion der Konversationslehrerin (das Wort „Unterstützung“ fällt in dem Interview häufig, s. u.), wohingegen der Sachfachlehrerin eine führende Position zugemessen wird, wie auch der Ausdruck „Kurslehrer“ in dem folgenden Auszug aus dem Interview unterstreicht:

Die Konversationslehrerin unterstützt den Lehrer, den Kurslehrer. Das heißt, sie hat weniger Freiheit, könnten wir sagen. Normalerweise wird sie von dem Kollegen oder von der Kollegin irgendwie geführt, es wird ihr gesagt, was sie machen soll. (Schwarzkopf, 2024, S. 193)

Diese subalterne Position zeigt sich auch darin, dass die Konversationslehrende keine Noten vergeben, keine Hausaufgaben erteilen oder stoffübergreifende Entscheidungen treffen darf.<sup>9</sup> Diese Tätigkeiten sind nur der Kurslehrenden vorbehalten. Abermals fällt im folgenden Auszug aus dem Gespräch mit der Abteilungsleiterin der Begriff

<sup>9</sup> Hier erscheint die lokale Auslegung der Rolle der Sprachlehrenden in Abweichung zur offiziellen Beschreibung ihrer Aufgaben (s. Fußnote 5) limitiert. So ist z. B. die Notenvergabe in der Gesetzesvorlage durchaus vorgesehen und die Sprachlehrenden haben so wie die Fachlehrkraft den Lehrendenstatus.

„Unterstützung“ in Bezug auf die Funktion der Konversationslehrenden (Schwarzkopf, 2024, S. 195):

„Was ist die Rolle der Konversationslehrerin?“ Sie ist eine Unterstützung. Allein kann sie fast nichts machen. Sie kann keine Hausaufgaben geben, das ist eine Aufgabe der Kurslehrerin, und auch Themen, Strategien werden am meisten vom Kurslehrer entschieden und dann wird diese Konversationslehrerin dabei helfen.

Diese Rollenverteilung wird auch von der Konversationslehrerin selbst bestätigt, die, auf ihre Rolle angesprochen, antwortet:

Ja, die Fachlehrerin sorgt für den Inhalt des Faches, sei es Geschichte oder Erdkunde. Und meine Aufgabe ist, wie gesagt, den Schülern Synonyme zu geben, dafür zu sorgen, dass sie von vornherein schon einen kompletten Satz aussprechen. Verb an zweiter Stelle, so das Übliche, [...]. Wenn jemand eine Frage hat, gehe ich zum Schüler und er fragt mich leise, ohne den Unterrichtsverlauf zu stören. Und dann erkläre ich es. Wenn ich merke, dass viele Schüler mich dasselbe fragen, dann stoppe ich den Unterricht und sage es noch einmal laut für alle. (Schwarzkopf, 2024, S. 183)

Neben der Funktion der Sprachförderung im Deutschen sieht die Konversationslehrende ihre Rolle auch darin, schwachen Schüler:innen gesondert zu helfen. Das macht sie „leise“, ohne den eigentlichen Unterricht zu stören. Man könnte in dem Fall von einem temporären Übergang zum *Alternative Teaching* (Escobar Urmeneta, 2020, S. 41) sprechen, was zum einen bestätigt, dass im Unterricht durchaus verschiedene Formen von *Co-Teaching* eingesetzt werden, zum anderen sich die erwähnte unterstützende Funktion der Konversationslehrerin deutlich zeigt. Sie arbeitet im Hintergrund („leise“, ohne zu stören) und unterbricht den Unterricht der (eigentlichen) Lehrenden nur im Falle einer für alle Lernenden relevanten Mitteilung. Dies findet auch Bestätigung in L2s Definition ihrer beruflichen Rolle, die in Abgrenzung zur „Lehrerin“ erfolgt: „Ich bin nicht eine Lehrerin, die alleine normalerweise arbeitet. [...] Aber normalerweise ist mein Job als Konversationslehrer nur zu zweit gedacht.“ (Schwarzkopf, 2024, S. 185)

Eine derartig strikte kategoriale Abgrenzung der Rollen von Fachkraft und Sprachlehrenden scheint sich in unseren Interaktionsdaten nicht zu bestätigen. Hier lässt sich das Rollenverhältnis eher als „crossing of roles“ beschreiben:

It should be said, however, that the distribution of roles and expertise is not always stable and that there are occasions in the lesson on which we could talk about ‘crossing of roles’, in the sense that we find one of the experts adopting the expertise that would naturally correspond to the other. (Cots & Clemente, 2011, S. 178)

Dass diese fließenden Übergänge die Zusammenarbeit im Unterricht kompliziert machen, wird in den ersten beiden Fragmenten deutlich. Hier haftet dem Aushandeln des Rederechts ein gewisses Ringen an. Dies könnte, neben individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und den in verschiedenen Kontexten erworbenen Lehrerfahrungen, auch daran liegen, dass die Überführung der zuvor angeführten Beschreibungen unterschiedlicher Rollen und Aufgabenbereiche in die konkrete Unterrichtssituation noch

eines Zwischenschritts bedarf. So könnten ggf. klarere Absprachen unter den beiden Lehrkräften in Bezug auf den jeweiligen Stoff bzw. geplanten Unterrichtsverlauf diese Unsicherheiten reduzieren. Diese Unklarheiten im Interaktionsraum werden insbesondere von der Sachfachlehrerin auf die Frage, was gutes Teamteaching auszeichnet, beklagt: „Klare Strukturen und umso einfacher, umso, glaube ich, besser wird ´s. Wenn es wirklich glockenklar ist und das steht alles und es macht ineinander Sinn, dann hast du auch nicht diese schweren Zwischenbereiche“ (Schwarzkopf, 2024, S. 177).

Zudem lassen sich im Unterrichtsgeschehen auch zahlreiche spontansprachliche Handlungen beobachten, die scheinbar auf die Unsicherheit in Bezug auf den Stoff bzw. auf die Unterrichtsphase zurückzuführen sind, wie z. B. in Fragment 3 zu sehen war. Hier handeln beide spontan aus, was nun gemacht werden soll. In diesem Moment erfolgt im Unterschied zu den beiden anderen Fragmenten eine explizite Bitte um das Rederecht, und der Wechsel vollzieht sich daher reibungslos. Dass viel intuitiv geschieht, wird auch von den beiden Lehrkräften, in diesem Fall von der Konversationslehrerin, bestätigt:

Im Grunde unterstützen wir uns ziemlich spontan, denn ein Unterricht kann vorbereitet werden und sicherlich wird er vom Fachlehrer vorbereitet. Aber meistens kommt da irgendetwas dazu oder irgendetwas fällt weg. Und da sind wir ziemlich spontan. (Schwarzkopf, 2024, S. 182)

Das zeigt, dass im Teamteaching neben intensiverer gemeinsamer Planung auch mehr Flexibilität und Unsicherheitstoleranz notwendig sind.

In unserer Analyse traten insgesamt vier Aspekte hervor, die das Teamteaching kennzeichnen: (a) Die Rollenverteilung im Unterricht ist einerseits institutionell vorgegeben (dabei aber auch lokal auslegbar), andererseits aber auch fließend. Lehrkräfte können – in der Regel punktuell – also Aufgabenbereiche der anderen Lehrerin übernehmen respektive an sich reißen. (b) Wechsel hinsichtlich des Rederechts erfolgen häufig spontan und *en passant*, also für die Schüler:innen kaum sichtbar. (c) Die Gestaltung der Wechsel geschieht mit Hilfe unterschiedlicher Modi (verbal, non-verbal), welche in der Regel ineinandergreifen. (d) Inwiefern die Abstimmung zwischen den Lehrkräften gelingt oder nicht, scheint eher an der persönlichen Erfahrung und Bereitschaft der Personen zu liegen, weniger aber an einer gezielten Schulung. Hier gibt es zweifellos einen großen Fortbildungsbedarf. Die Auseinandersetzung mit den hier dargestellten Phänomenen könnte ein wichtiger Baustein einer solchen Veranstaltung sein.

## 4 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, wie der Unterricht von zwei Lehrerinnen, einer Sachfachlehrkraft und einer Konversationslehrerin, gemeinsam durchgeführt bzw. interaktional ausgehandelt wird. Bei dieser komplementär angelegten Lehrsituation wurde der Frage nachgegangen, wie die beiden Lehrkräfte ihre Handlungen spontansprachlich koordinieren, d. h., wie *On a Moment-to-Moment Basis* kooperiert wird.

Derartige Aushandlungsprozesse zeigen sich insbesondere im Redewechsel, d. h. darin, wie die Übergabe von Rederechten erfolgt. Zur Erforschung dieses Phänomens lieferte die multimodale Konversationsanalyse den geeigneten methodischen Zugriff, da sie sämtliche zur Interaktion eingesetzte Praktiken berücksichtigt. Zudem erwies sich die Hinzunahme von Interviewdaten als gewinnbringend. Diese divergierten ansatzweise mit den beobachteten Gesprächsdaten und lieferten Hinweise, dass institutionelle Vorgaben situativ und im realen Unterricht durchaus unterschiedlich bzw. abweichend ausgehandelt werden.

Die Daten zeigen, dass das komplementäre Teamteaching nicht als einfache und naheliegende Lösung für Personalprobleme bei der Realisierung von CLIL-Fächern fungiert, wie ja oftmals angenommen wurde (s. Abschnitt 2.1; Lucietto, 2016; Lupričova, 2019). Überdies wurde deutlich, dass insbesondere die Komplementarität der Handlungen zwischen Sachfachlehrkraften und Sprachlehrkraften höchst komplex und potenziell konfliktbeladen sein kann. Im Gegensatz zu den häufig anzutreffenden Unterrichtskonstellationen in Deutschland bzw. den deutschsprachigen Ländern, fand der hier gezeigte Unterricht grundsätzlich mit zwei Lehrkräften statt. Obwohl beide Lehrerinnen recht klar aufgeteilte Aufgaben haben, konnte die Überlappung zwischen sprachlichem und inhaltlichem Fokus immer wieder deutlich gesehen werden. Dies scheint generell den CLIL-Unterricht zu kennzeichnen, unabhängig davon, ob eine, zwei oder mehrere Lehrkräfte am Unterricht beteiligt sind.

Zudem bestätigte sich, dass Beziehungskonstellationen unmittelbar im Diskurs entstehen und dementsprechend vor allem situativ ausgehandelt werden (vgl. u. a. Park, 2014, S. 43; Tajino & Smith, 2015, S. 13; Olson, 2021, S. 13; Fleischhauer, 2025), gerade auch im Kontext eines bilingualen Sachfachunterrichts mit unterschiedlichen Lehrkräften. Wie das geschieht, hängt vom jeweiligen Lehrkontext und natürlich auch von den beteiligten Personen ab. In unserem Beispiel sind es zwei Lehrerinnen mit muttersprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch, was die Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sachfachunterricht erschweren kann. Gerade das Überlappen von Kompetenzen macht die Zusammenarbeit komplizierter und eine genauere Absprache nötig, was sich die Lehrenden auch wünschen (s. o.). Nichtsdestotrotz scheint dieser Unterrichtsführung eine Komponente von Unvorhersehbarkeit innewohnen, die sich einer genauen Planung entzieht und daher von den Lehrkräften Spontaneität und Flexibilität abverlangt:

Despite what seems to be a fairly clear distribution of roles for managing the lesson, there are also episodes in which we can observe the CI [i. e. Content Instructor] and the LTC [Language Teaching Consultant] negotiating how they should proceed. (Cots & Clemente, 2011, S. 180)

Nach unserer Einschätzung bedarf es einer gezielten und strukturierten Schulung für diese Zusammenarbeit, einem *Team Teaching Competence Training* (Härkki et al., 2022), das die Lehrkräfte auch auf diese Dimension der Unsicherheit in einem *ad hoc* stattfindenden Aushandlungsprozess vorbereitet, sozusagen als einen Teil der interaktionalen Kompetenz (Drixler, 2022; vgl. auch Escobar Urmeneta & Walsh, 2017). Diese gilt es, bei

der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu entwickeln, was auch die Vermittlung und Aneignung von „[t]ools for negotiating collaboration“ (Moate, 2024, S. 181/183) einschließen sollte. Selbstredend verlangt das zusätzliche Zeit, den Unterricht gemeinsam zu planen und zu reflektieren sowie ggf. bei Schwierigkeiten auch Ansprechpartner im schulischen Kontext zu finden. Dies wurde von den Lehrkräften angeführt und ist im Fall der untersuchten Schule – nach Aussage der Leiterin der deutschen Abteilung – nur geringfügig gegeben (Schwarzkopf, 2024, S. 195). Eine persönliche Begegnung mit dem eigenen unterrichtlichen Handeln in Form von Videoaufnahmen könnte hierbei hilfreich sein (z. B. Schwab, 2014; Schwab & Oesterle, 2021). In den Interviews mit den beiden beteiligten Lehrerinnen wurde das punktuell bereits erprobt (Schwarzkopf, 2024, S. 166–199). Aber auch die mikroanalytische Aufbereitung der Unterrichtswirksamkeit mithilfe von Transkriptionen könnte für Lehrkräfte eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dieser Lehrmethode ermöglichen. Hierbei entstünde Raum für eine gemeinsame Strategieentwicklung, um die Abstimmung zwischen den verantwortlichen Akteur:innen im Unterricht zu erleichtern und damit Spannungen abzubauen. In dieser Weise kann das Teamteaching in der Breite seiner Anwendungsmöglichkeiten ein großes Potential für Lehrende und Lernende bedeuten und sich ein weites, noch nicht erschlossenes Feld in der Interaktionsforschung eröffnen.

## Literatur

- Alas, E., Ljalikova, A., & Jung, M. (2023). CLIL teacher beliefs as they emerge working in tandem. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 11(2), 229–254. <https://doi.org/10.1075/jicb.22001.ala>
- Aline, D., & Hosoda, Y. (2006). Team teaching participation patterns of homeroom teachers in English activities classes in Japanese public elementary schools. *JALT JOURNAL*, 28(1), 5. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ28.1-1>
- Arkoudis, S. (2007). Collaborative teaching. In J. Cummins & C. Davison (Hrsg.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 15, S. 365-378). Springer Science & Business Media.
- Beninghof, A. M. (2020). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. John Wiley & Sons.
- Cenoz, J. (2017). Introduction to part IV: The target language, the sociolinguistic and the educational context in CLIL programs. In A. Llinares & T. Morton (Hrsg.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (S. 239–250). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.4714cen>
- Cots, J. M., & Clemente, M. (2011). Tandem teaching in CLIL for tertiary education. *Apren- dre en una altra llengua/Learning through another language/Aprender en otra lengua*, 165–184.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.20>

- Davison, C. (2006). Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 454–475. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000256>
- Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51–85). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538601-004>
- De Weerd, D., Simons, M., Struyf, E., & Tack, H. (2025). Studying the effectiveness of team teaching: A systematic review on the conceptual and methodological credibility of experimental studies. *Review of Educational Research*, 95(5), 1053–1098. <https://doi.org/10.3102/00346543241262807>
- Drixler, N. (2022). Features of online second language interactional competence in a German-Israeli virtual exchange. *TESOL in Context*, 30(2), 65–95. <https://doi.org/10.21153/tesol2022vol30no2art1568>
- Escobar Urmeneta, C. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 37–55. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.54>
- Escobar Urmeneta, C., & Evnitskaya, N. (2014). ‘Do you know Actimel?’ The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study. *The Language Learning Journal*, 42(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889507>
- Escobar Urmeneta, C., & Walsh, S. (2017). Classroom interactional competence in content and language integrated learning. In A. Llinares & T. Morton (Hrsg.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (S. 183–200). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.47.11esc>
- Fleischhauer, K. (2025). Co-Teaching in CLIL: Lehren und Lernen unter (Nicht-) Expert: innen. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 5(1), 199–218. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8791>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Grandinetti, M., Langellotti, M., & Ting, Y. L. T. (2013). How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 354–374. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777390>
- Härkki, T., Korhonen, T., & Karme, S. (2022). Team teaching in invention projects. In T. Korhonen, K. Kangas & L. Salo (Hrsg.), *Invention Pedagogy – The Finnish Approach to Maker Education* (S. 148–161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003287360-13>
- Hausendorf, H. (2025). *Kopräsenz: über das soziale Zuhause von Sprache*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839475256>
- Heine, L., & Schramm, K. (2022). Introspektion. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 73–181). Narr Francke Attempto Verlag.

- Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2023). CLIL (content and language integrated learning) methodological approach in the bilingual classroom: A systematic review. *International Journal of Instruction*, 16(3), 915–934. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16349a>
- King, A. H. (2022). Synchronizing and amending: A conversation analytic account of the “Co-ness” in co-teaching. *Linguistics and Education*, 67, 101015. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101015>
- Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz.
- Lee, J. (2016). Teacher entries into second turn positions: IRFs in collaborative teaching. *Journal of pragmatics*, 95, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.02.001>
- Lee, J. (2017). Co-initiations in EFL collaborative teaching interaction. *English Teaching*, 72(3), 3–24. <https://doi.org/10.15858/engtea.72.3.201709.3>
- Li, Y. (2020). Language-content partnership in higher education: Development and opportunities, *Higher Education Research & Development*, 39(3), 500–514. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685947>
- Lo Presti, M. V. (2024). Team teaching and CLIL methodology. *International Journal of Linguistics*, 15(5), 116–128. <https://doi.org/10.5296/ijl.v16i5.22339>
- Luprichová, J. (2019). Teaching foreign languages by means of CLIL in selected European countries. *Educational Role of Language Journal*, 2019(2), 7–14. <https://doi.org/10.36534/erlj.2019.02.01>
- Lucietto, S. (2016). Revisiting CLIL Unreflective Practice: CLIL Consultancy as a Tool towards a More Effective CLIL Initiative and a More Efficient Use of Human Resources – The Case of a Private Primary School in Rovereto, Italy. In K. Papaja & A. Swiateka (Hrsg.), *Modernizing educational practice: Perspectives in content and language integrated learning (CLIL)* (S. 116–148). Cambridge Scholars Publishing.
- Moate, J. (2024). Collaboration between CLIL teachers. In D. L. Banegas & S. Zappa-Hollman (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (S. 177–191). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003173151-15>
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for local interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mondada L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social Interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. [https://doi.org/10.1111/josl.1\\_12177](https://doi.org/10.1111/josl.1_12177)
- Mondada, L. (2022). *Conventions for multimodal transcription*. Lorenz Mondada. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Moore, E., Ploettner, J., & Deal, M. (2015). Exploring professional collaboration at the boundary between content and language teaching from a CHAT approach. *Ibérica*, 30, 85–104.
- Murphy, C., & Scantlebury, K. (2010). Introduction to Coteaching. In C. Murphy & K. Scantlebury (Hrsg.), *Coteaching in international contexts research and practice* (S. 1–10). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3707-7>
- Nevile, M. (2015). The embodied turn in research on language and social interaction, *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>

- Nevin, A. I., Thousand, J. S., & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators –What does the research say? *Teaching and teacher education*, 25(4), 569–574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.009>
- Olson, N. (2021). Tools for team-taught CLIL implementation. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogical Association (JJCLIL)*, 3, 10–30.
- Park, J. E. (2014). English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.003>
- Pinzón-Ulloa, J., Tafur Arciniegas, M., & Flores H. I. (2021). Two models of coteaching from university teaching staff: Phenomenographic Research. *The Qualitative Report*, 26(11), 3640–3664. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4274>
- Raid, L. (2024). *Interaktive Lehr-Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1*. Unveröffentlichte MA-Arbeit an der PH Ludwigsburg.
- Samsonova, E., Ljalikova, A., & Meristo, M. (2023). Factors facilitating and hindering deep-level collaboration between subject and language teachers in the estonian CLIL context. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 154–177. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.06>
- San Isidro, X. (2024). CLIL as a pathway for cross-curricular and translingual classroom practices: A comparative quantitative study on Scottish and Spanish teachers' views. *Language Teaching Research*, 28(4), 1656–1681. <https://doi.org/10.1177/136216882111032431> (Original work published 2021)
- Scherer, H. H., O'Rourke, M., Seman-Varner, R., & Ziegler, P. (2020). Coteaching in higher education. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 3(1), 15–29. <https://doi.org/10.36021/jethe.v3i1.37>
- Schmitt, R. (2005). Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung*, 6, 17–61. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf>
- Schwab, G. (2014). LID – Lehrerprofessionalisierung im Diskurs. Eine Pilotstudie zur gesprächsanalytischen Beratung von Englischlehrkräften in der Realschule. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was ist der Fall. Fallarbeit in Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S. 89–105). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_6)
- Schwab, G., & Oesterle, M. (2021). Integrating VEO in foreign language teacher education in Germany. In P. Seedhouse (Hrsg.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (S. 65–81). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350085060.ch-5>
- Schwarzkopf, L. (2024). *Unterrichtsinteraktionen im Bilingualen Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Studie in der Sekundarstufe 1*. Unveröffentlichte MA-Arbeit an der PH Ludwigsburg.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <https://hdl.handle.net/10993/4358>
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Tajino, A., & Smith, C. (2015). Beyond team teaching: An introduction to team learning in language education. In A. Tajino, T. Stewart & D. Dalsky (Hrsg.), *Team teaching and team learning in the language classroom. Collaboration for innovation in ELT* (S. 11–27). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315718507-3>
- Tichy, E. (2022). Förderung der deutschen Sprache durch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschland: ein Triple-Win-Modell?. *Germanistische Beiträge*, 48, 258–277. <https://doi.org/10.2478/gb-2022-0015>
- Wang, X. (2019). Analyzing co-teacher turns as interactional resources. *Working Papers in Educational Linguistics*, 34, 83–101.