



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

Co-Teaching in CLIL

Lehren und Lernen unter (Nicht-)Expert:innen

Karen Fleischhauer

Technische Universität Darmstadt

Zusammenfassung

Diese Studie befasst sich mit Co-Teaching im CLIL-Kontext (Content and Language Integrated Learning), insbesondere mit der Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachlehrkräften in einem universitären Mathematik-Fachsprachkurs. Es werden *In-situ*-Interaktionen innerhalb unterschiedlicher Co-Teaching-Teams mittels qualitativer Inhaltsanalyse von Unterrichtsaufzeichnungen und ergänzenden *Stimulated-Recall*-Interviews untersucht und deren Multiperspektivität und Kompetenzentwicklung analysiert. Die Studie untersucht, wie Teams unterschiedliche Expertisen koordinieren und Rollen in kooperativen Lehr-Lernsituationen aushandeln. Die Analyse zeigt, dass Co-Teaching in diesem Kontext gegenseitiges Lernen fördert, wobei sich die Lehrkräfte als Wissensressourcen nutzen und Ansätze einer gemeinsamen Unterrichtsidentität („we-ness“) entwickeln. Die Ergebnisse legen nahe, dass interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Überwindung starrer Rollenverteilungen beitragen kann.

Schlagwörter: komplementäres Co-Teaching; CLIL; Mathematik; *In-situ*-Interaktion; Wir-Gefühl

Abstract

The study explores co-teaching in the context of Content and Language Integrated Learning (CLIL), focusing in particular on collaboration between language and subject teachers in a university-level mathematics language course. It examines *in situ* interactions within co-teaching teams using qualitative content analysis of audio-recordings from non-participant classroom observations and complementary stimulated-recall interviews and analyses their multi-perspectivity and competence development. The study investigates how teams coordinate different areas of expertise and negotiate roles in cooperative teaching and learning situations. The analysis shows that co-teaching in this context fosters mutual learning, with teachers using each other as knowledge resources and developing approaches toward a shared teaching identity ('we-ness'). The results suggest that interdisciplinary collaboration can help overcome rigid role divisions.

Keywords: complementary co-teaching; CLIL; mathematics; *in situ* interaction; we-ness



1. Einleitung

Co-Teaching ist eine Form des kollaborativen Unterrichtens und beschreibt nicht nur das Teilen des physischen Unterrichtsraums, sondern auch ein wechselseitiges Kooperieren zwischen mindestens zwei Lehrkräften, die unterschiedliche Expertisen mit sich bringen und sich bei der Gestaltung des Unterrichts gegenseitig unterstützen können (Cook & Friend 1995; Villa et al. 2013; Escobar Urmenata 2020). Während in der englischsprachigen Literatur der Begriff *co-teacher* etabliert ist (Cook & Friend 1995; Escobar Urmenata 2020; Heydarpur & Umhauer 2018; Villa et al. 2013), wird in diesem Beitrag, in Anlehnung an die deutschsprachige Fachdiskussion, der Begriff „kooperierende Lehrkraft“ (Quante & Urbanek 2021: 117) verwendet. Diese Begriffswahl orientiert sich an Urbanek und Quante (2021: 143; siehe auch Quante & Urbanek 2021: 117), die Co-Teaching als eine Form gewinnbringender (143) Kooperation zwischen Lehrkräften verstehen. Hierbei betonen sie, dass diese Form der Zusammenarbeit eine flexible und bewusste Berücksichtigung der Lernbedürfnisse aller Lernenden ermöglicht, die ohne eine zweite Lehrkraft nicht realisierbar wäre (143; vgl. auch Friend & Cook 2007). Angesichts der Komplexität, die mit der Vermittlung von Inhalt und Sprache einhergehen kann, wird diese Form der professionellen Kollaboration auch im CLIL-Kontext (Content and Language Integrated Learning) eingesetzt (Escobar Urmenata 2020: 39). Im Co-Teaching innerhalb eines CLIL-Settings können Sprach- und Fachlehrkräfte ihre komplementären Fachkompetenzen einbringen: Sprachlehrkräfte verfügen zwar über linguistische Kompetenzen, haben jedoch oft keine Fachausbildung im jeweiligen Sachfach. Gleichzeitig verfügen Fachlehrkräfte über das notwendige Fachwissen, benötigen aber möglicherweise Unterstützung bei sprachsystematischen Aspekten und der Sprachvermittlung. Durch diese Art des Co-Teaching im CLIL-Kontext können beide Gruppen voneinander lernen und gemeinsam einen integrierten Sprach- und Fachunterricht entwickeln, der beiden Dimensionen gerecht werden kann.

Die Interaktion zwischen kooperierenden Lehrkräften in CLIL ermöglicht es, differenziert auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Zudem bietet die Interaktion zwischen Lehrkräften während des Unterrichts (*in situ*) einen professionellen Austausch, durch den Lehrkräfte voneinander lernen und ihre eigenen Kompetenzen erweitern können. Gerade im Hochschulkontext könnte ein solcher professioneller Austausch zwischen Lehrkräften von Wert sein, da die kontinuierliche Verbesserung der Lehrqualität und interdisziplinäre Zusammenarbeit zentrale Anforderungen an die moderne Hochschuldidaktik darstellen. Dies gilt auch für studentische Tutor:innen, die als wichtige Akteur:innen in der Hochschullehre komplexe Lehr- und Betreuungsaufgaben übernehmen (Zitzelsberger 2015: 157). „Professionell“ wird dabei im Sinne von Terhart (2011: 210) nicht nur als statusbezogene Qualifikation verstanden, sondern als dynamische, reflexive Kompetenz, die sich prozessual entwickelt und an den konkreten Anforderungen der Praxis orientiert. Mit diesem Verständnis sind auch Lehrende ohne formale pädagogische Ausbildung – seien es Hochschullehrende (Hartz et al. 2022: 3) oder studentische Tutor:innen – als professionell Handelnde zu verstehen, sofern sie reflexive Kompetenzen im Umgang mit Lehr-Lern-Situationen entwickeln können (Terhart 2011: 206). Eine fehlende einheitliche Ausbildung für Lehrkräfte an Universitäten macht Formen der Kooperation und Kollaboration im Hochschul-Setting daher bedeutsam und wertvoll. Obwohl es bereits einige Studien zur Interaktion zwischen Sprachlehrkräften außerhalb des Unterrichts gibt (vgl. Wipperfurth 2015; Schlick 2021) sowie von Fachlehrkräften, die intrafachlich miteinander kooperieren (Morelock et al. 2017; Heydarpur & Umhauer 2018), fehlen Studien zu Interaktionen zwischen Lehrkräften mit unterschiedlicher Fachexpertise, die während des Unterrichts an Hochschulen kooperieren. Diese Lücke zu füllen ist wichtig, da die Hochschule als Ausbildungsort für Lehrkräfte eine Vorbildfunktion einnimmt und gleichzeitig ein wichtiges Forschungsfeld für innovative Lehrkonzepte darstellt.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit *In-situ*-Interaktionen zwischen kooperierenden Lehrkräften in einem Fachsprachenkurs für Mathematik für Studienanfänger:innen und wird durch Audioaufnahmen und Leitfadeninterviews der beteiligten Lehrkräfte dokumentiert. Die Studie widmet sich den Fragen, wie *In-situ*-Interaktion sich in interdisziplinären Co-Teaching Teams an einer Hochschule gestalten und wie kooperierende Lehrkräfte sich während ihrer *In-situ*-Interaktion in ihrer Kompetenzentwicklung gegenseitig unterstützen.

Im theoretischen Teil des Beitrags werden grundlegende Überlegungen zur professionellen Kompetenzentwicklung durch kooperative Lehrpraxis diskutiert. Diese konzentrieren sich auf vier Hauptaspekte, die sowohl die Multiperspektivität (Steinert 2024: 2) als auch die Kompetenzentwicklung fokussieren. Zunächst wird komplementäres Co-Teaching als Rahmen für die systematische Nutzung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven und deren Potenzial für gegenseitige Kompetenzentwicklung betrachtet. Darauf aufbauend bildet die soziokulturelle Theorie mit Schwerpunkt auf *Dynamic Assessment* die theoretische Grundlage für die Analyse, wie Lehrkräfte durch *In-situ*-Feedback ihre jeweiligen Fachkompetenzen erweitern können. Weiterhin werden Lehrer:innenwissen und *In-situ*-Interaktionen hinsichtlich der Zugänglichkeit impliziter Wissensstände durch unmittelbare Zusammenarbeit im Klassenzimmer diskutiert. Schließlich wird fachliche Expertise im Co-Teaching-Kontext betrachtet, insbesondere die produktive Kombination unterschiedlicher Fachexpertisenbereiche und die Gestaltung fachsprachlicher Aushandlungsprozesse. Die empirische Analyse fokussiert auf Interaktionen zwischen kooperierenden Lehrkräften im Fachsprachenunterricht. Methodisch werden audiobasierte nichtteilnehmende Beobachtungen sowie *Stimulated-Recall*-Interviews eingesetzt, bevor ein Fazit zur Kernfrage formuliert wird, inwieweit spontane *In-situ*-Interaktionen zwischen Lehrkräften in interdisziplinären Hochschulteams zur gegenseitigen Kompetenzentwicklung beitragen.

2. Co-Teaching und fachlich-sprachliche Expertise im CLIL-Kontext

2.1 Komplementäres Co-Teaching

Laut Cook und Friend (1995: 3) verfolgt Co-Teaching als Unterrichtsform im Wesentlichen drei Hauptziele: Dieser Ansatz soll die Lernchancen aller Lernenden steigern, zu einem intensiveren und kontinuierlicheren Unterrichtsverlauf beitragen sowie den Lehrkräften selbst mehr Unterstützung in ihrer pädagogischen Arbeit bieten. Die gemeinsame Unterrichtsgestaltung führt zu vielfältigen Erfolgschancen für die Lernenden, da sie eine umfassendere Betreuung durch zwei Expert:innen mit unterschiedlicher Expertise erhalten (Cook & Friend 1995: 3).

Co-Teaching umfasst verschiedene Formen der Zusammenarbeit und Rollenverteilung zwischen kooperierenden Lehrkräften im Unterricht, wie in Abbildung 1 veranschaulicht. Die Abbildung zeigt exemplarisch die Kooperation zwischen einer Sprachlehrkraft und einer Mathematik-Fachtutorin und verdeutlicht damit, dass Co-Teaching nicht nur zwischen hauptamtlichen Lehrkräften, sondern auch mit studentischen Tutor:innen in der Hochschullehre realisiert werden kann. Die verschiedenen Co-Teaching-Formen bieten dabei konkrete Orientierungshilfen für die Gestaltung der Zusammenarbeit: Sie zeigen auf, wie kooperierende Lehrkräfte ihre Rolle definieren, Verantwortlichkeiten aufteilen und ihre jeweiligen Expertisen einsetzen können. Somit ermöglichen sie sowohl eine theoretische Einordnung als auch die Ableitung praktischer Hinweise für die kollaborative Unterrichtsgestaltung.

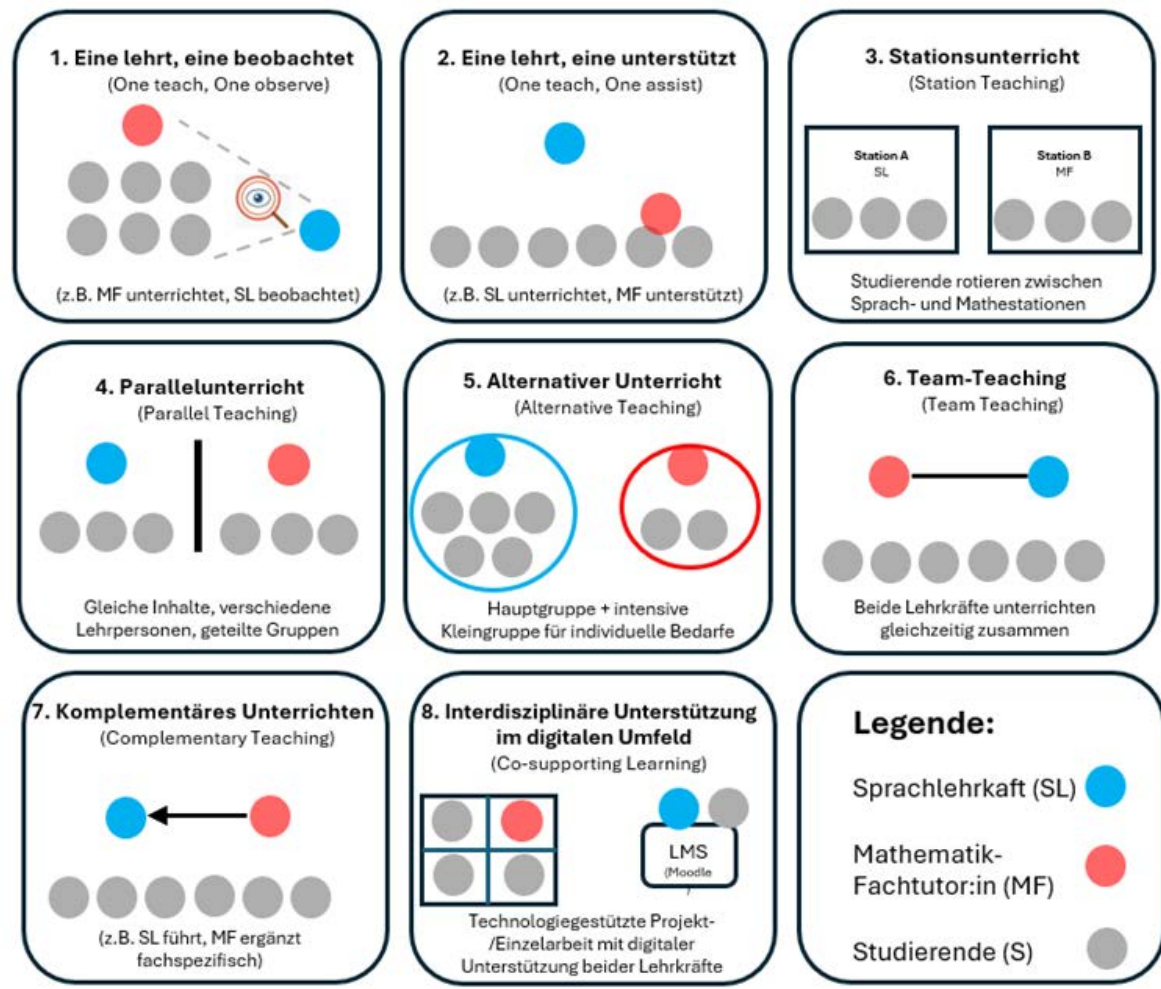


Abbildung 1: Formen der Kooperation im Co-Teaching (eigene Darstellung nach Escobar Urmenata 2020)

Co-Teaching-Interaktion in einem CLIL-Setting basiert auf einem dynamischen Zusammenspiel zwischen allen Beteiligten (vgl. Hargreaves 1994: 204). In asymmetrischen Rollenmodellen wie der Form ‚Eine lehrt, eine beobachtet‘ übernehmen Lehrkräfte unterschiedliche Funktionen. Asymmetrie kann durch unterschiedliche Fachexpertise, Unterrichtserfahrung oder Unterrichtsstile entstehen und kann Vorteile bieten wie Flexibilität und verschiedene Unterstützungsformen für Lernende (vgl. ebd.). Demgegenüber ermöglichen symmetrische Rollenmodelle wie Team-Teaching, Parallelunterricht und Interdisziplinäre Unterstützung eine gleichberechtigte Zusammenarbeit, bei der beide Lehrkräfte den Unterricht gemeinsam planen und leiten. Lernende können potenziell vom Input beider Lehrkräfte profitieren, während diese die Möglichkeit haben, durch den kollegialen Austausch ihre professionelle Entwicklung (u. a. ihre methodisch-didaktischen Fähigkeiten sowie ihr fachbezogenes Wissen) zu vertiefen. Diese verschiedenen Rollenmodelle basieren auf komplexen Wechselbeziehungen zwischen den kooperierenden Lehrkräften.

Ein dialektisches Verständnis—das heißt eine Betrachtung der wechselseitigen Beziehungen und Lernprozess—des Lehr- Lernsettings durch die Betrachtung von Symmetrie und Asymmetrie ermöglicht ein ganzheitlicheres Verständnis des Lernumfelds. Dies geht über ein unidirektionales Verständnis von Vygotskys Zone der Proximalen Entwicklung hinaus, die traditionell als Raum zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem Potenzial mit Unterstützung nur einer kompetenteren Person verstanden wird (Vygotsky 1978). Ein dialektisches Verständnis anerkennt hingegen, dass Lernen in beide Richtungen stattfinden kann (Fernandez et al. 2001; Scrimsher

& Tudge 2003; Roth & Radford 2010; Johnson & Golombek 2016; Rees et al. 2022) und Kompetenzen wechselseitig verteilt sein können. In diesem Kontext können Lehrkräfte sowohl Expertise als auch Nicht-Expertise haben; sie können gleichzeitig lehren und lernen. Entscheidend ist dabei laut Villa et al. (2013: 6) die „Parität“ zwischen den kooperierenden Lehrkräften, bei der jede Lehrkraft ihre individuellen fachspezifischen Beiträge einbringt und gleichzeitig von der anderen Lehrkraft lernen kann. Diese wechselseitige Dynamik bereichert das Lernumfeld und fördert eine integrative Herangehensweise an den Unterricht im CLIL-Kontext, bei der Sprach- und Fachinhalte gezielt verbunden und die unterschiedlichen Expertisen der Lehrkräfte systematisch zusammengeführt werden können.

Eine konkrete Umsetzung dieses dialektischen Verhältnisses zeigt sich in der Form des komplementären Co-Teaching. Diese Form des Co-Teaching ist für CLIL-Settings relevant, bei denen die Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachlehrkräften im Mittelpunkt steht (Escobar Urmeneta 2020: 39). Beim komplementären Co-Teaching leiten Fach- und Sprachlehrkräfte gemeinsam Diskussionen, liefern Beiträge aus verschiedenen fachlichen Perspektiven und gestalten ihre Interaktion als wesentliches Element des Unterrichtsgeschehens, wobei beide Lehrkräfte unterschiedliche, sich ergänzende Kompetenzbereiche einbringen. Typischerweise fungiert eine Lehrkraft als Fachexpertin (z. B. in der Mathematik) und die andere als Sprachexpertin (z. B. für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), indem sich ihre Unterrichtsbeiträge wechselseitig ergänzen. Mit ihren spezifischen Stärken tragen sie zur Unterrichtsentwicklung bei (Escobar Urmeneta 2020: 43). Im Unterschied zum Team-Teaching, bei dem beide Lehrkräfte ähnliche Kompetenzen und gleiche Verantwortung haben können, nutzen die Lehrkräfte beim komplementären Co-Teaching ihre unterschiedlichen Expertisenbereiche gezielt, um den Unterricht des jeweils anderen zu ergänzen (Escobar Urmeneta 2020: 43).

Diese Form der gezielten Komplementarität könnte die Handlungsfähigkeit beider Lehrenden erweitern. Mit zunehmender Zusammenarbeit dürfte der gemeinsame Ressourcenpool wachsen, wodurch laut Roth und Tobin (2005: 21) das Spektrum konkreter Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung vergrößert werden kann. Weitere mögliche Vorteile des komplementären Co-Teaching sind unter anderem:

- **Förderung von Offenheit gegenüber Fehlern:** Die kollaborative Umgebung kann Lehrkräfte dazu ermutigen, Fehler als Lernchancen zu betrachten.
- **Verlassen gewohnter Routinen:** Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit kann einen geschützten Rahmen für neue Unterrichtsansätze schaffen.
- **Gemeinsame Methodenentwicklung:** Co-Teaching-Teams können möglicherweise systematisch verschiedene Unterrichtsstrategien erproben und evaluieren.

Eine wegweisende Studie von Wu and Badger (2009: 29) zeigt, dass Sprachlehrkräfte in Fachsprachenkursen tendenziell risikovermeidend reagieren, wenn sie von Lernenden fachbezogenen Fragen gestellt bekommen. Die Autor:innen dokumentieren, wie die untersuchten Lehrkräfte verschiedene Strategien anwenden – wie zum Beispiel Themenwechsel, Anpassung von Beispielsätzen oder Fokussierung auf Morphologie – um direkte Antworten auf fachliche Fragen zu vermeiden (2009: 28). Obwohl dies eine Einzelstudie ist, liefert sie Hinweise auf mögliche Herausforderungen für Sprachlehrkräfte in fachsprachspezifischen Kontexten und die Erkenntnisse könnten für die Gestaltung von Co-Teaching-Arrangements relevant sein. Im Gegensatz zu solchen Ausweichstrategien im Unterricht geleitet von einer Lehrkraft, könnte im CLIL-Kurs mit interdisziplinärem Co-Teaching die Möglichkeit bestehen, fachbezogene Fragen direkt an den Fachexpert:innen im Team weiterzuleiten, wodurch Ausweichstrategien weniger notwendig wären. Diese Zusammenarbeit könnte ein transparenteres Lernumfeld bieten, in dem Sprachlehrkräfte offen ihr fachbezogenes Nichtwissen eingestehen können, während gleichzeitig fachlich fundier-

te Antworten gegeben werden. Die Lehrenden können in diesem Umfeld ohne Gesichtsverlust fachbezogene Fragen stellen, während die Studierenden einen offenen Umgang mit Wissensgrenzen erleben. Diese Erfahrungen im geschützten Raum des Co-Teaching haben weitreichendere Auswirkungen auf das Verständnis von Lehre und Lernen insgesamt.

2.2 Soziokulturelle und konstruktivistische Perspektiven auf Kooperation zwischen Lehrkräften

Die hier beschriebene Studie stützt sich konzeptuell auf soziokulturelle (Vygotsky 1978; Lantolf & Poehner 2008; Wertsch 1998) und konstruktivistische (Fosnot 2005; Rogoff 1990) Ansätze und untersucht das Zusammenspiel zwischen individuellen und sozialen Faktoren in der Interaktion zwischen kooperierenden Lehrkräften. Die aktive Rolle der Lehrkraft bei der Wissenskonstruktion steht im Mittelpunkt, wobei Individuum und sozialer Kontext in wechselseitiger Beziehung stehen (Rogoff 1990: 27). Beide theoretischen Ansätze ergänzen sich in der Betrachtung der Wissenskonstruktion: Soziokulturelle Theorie versteht die Einbettung vom Lernen und von Bedeutungskonstruktionen in sozialen Praktiken. Zentral ist dabei das Konzept der mediierenden Mittel (*mediational means*), die das Denken und Handeln formen (Wertsch 1998: 518). Konstruktivistische Ansätze beleuchten hingegen die aktive, individuelle Aneignung und Transformation von Wissen innerhalb dieser sozialen Kontexte. Dieser Prozess entsteht aus der Verschmelzung eines individuellen Verständnisses von Themen, Personen und Umfeld, wobei nach Hall (1993) Verständnis und Teilnahmefähigkeit auf gemeinsamer Interaktionsgeschichte basieren. Kooperierende Lehrkräfte nutzen ihr Wissen und situationsangepasste Verfahren (Hall et al. 2011: 2), die sowohl durch Interaktionen als auch durch Kontextverständnis entwickelt werden. Diese Verfahren ermöglichen es den Lehrenden, flexibel auf die jeweilige Unterrichtssituation zu reagieren und ihre Handlungen an die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden und der kooperierenden Lehrkraft anzupassen. Laut soziokultureller Theorie nutzen kooperierende Lehrkräfte dabei verschiedene mediierende Mittel (*mediational means*) – wie fachsprachliche Ressourcen, Gesten oder Materialien – die ihr Denken und Handeln strukturieren (Wertsch 1998). Diese unterschiedlichen professionellen Ressourcen können zu verschiedenen Wahrnehmungen derselben Unterrichtssituation führen, während konstruktivistische Ansätze zeigen, wie jede Lehrkraft ihre eigene Realität dieser Situation konstruiert.

Aufbauend auf diesen adaptiven Verfahren lässt sich in interdisziplinären Teams wie in dieser Studie beobachten, dass Lehrkräfte gleichzeitig Expert:innen und Nicht-Expert:innen sind, die sich gegenseitig unterstützen. Diese wechselseitigen Unterstützungsprozesse können sowohl den Unterricht verbessern als auch professionelle Entwicklung fördern. Um solche Verhandlungsprozesse zwischen kooperierenden Lehrkräften theoretisch zu erfassen, bieten die Modelle des *Dynamic Assessment* (DA) von Poehner (2008) und Lantolf und Poehner (2008) einen hilfreichen Rahmen. DA ist ein kollaborativer Prozess mit strategischer Unterstützung zur Förderung von Lernpotenzial. Diese Unterstützung manifestiert sich vor allem durch Feedback, das einen wesentlichen Bestandteil des DA darstellt. Aus soziokultureller Sicht konzentriert sich Feedback auf die Entwicklung durch Hinweise, Stichworte und Leitfragen (Lantolf et al. 2017: 155), wobei die Entwicklung an der Reaktionsfähigkeit innerhalb der Zone der proximalen Entwicklung (ZPD) erkennbar wird.

Für die Anwendung im Co-Teaching-Kontext wurde für diese Studie das DA-Modell von Poehner (2008) adaptiert, wobei der Fokus auf die wechselseitige Interaktion zwischen den Lehrenden gelegt wurde. Poehner (2008: 41–52) definierte ursprünglich acht Reaktionsarten von Lernenden auf Vermittlungshandlungen (Mediation) durch Lehrkräfte. Diese wurden für das Co-Teaching-Setting übertragen, um die dynamische Interaktion zwischen den Lehrpersonen in ihren wechselnden Rollen als Expert:in/Nicht-Expert:in zu erfassen:

1. verbalisierte Erklärungen des Denkens,
2. nicht auf Mediation reagieren,
3. Mediation ablehnen,
4. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung schaffen,
5. Verhandlung über Mediation,
6. Einsatz von kooperierender Lehrkraft als Ressource,
7. einfache Wiederholung der Äußerungen der kooperierenden Lehrkraft,
8. Einholen der Zustimmung der kooperierenden Lehrkraft.

Bei dieser Adaptation des DA-Modells von Poehner (2008) wurde der ursprüngliche Begriff Mediator durch ‚kooperierende Lehrkraft‘ ersetzt, um die interaktive, kollaborative Natur des Lehr- und Lernprozesses zwischen kooperierenden Lehrkräften zu betonen, bei der die Lehrenden in einem kontinuierlichen Austausch von Wissen, mehreren Perspektiven und pädagogischen Ansätzen stehen (Steinert 2024). Diese Modifikation trägt dem spezifischen Setting des Co-Teaching Rechnung. Nach Moradian et al. (2015: 28) kann DA die Unterrichtspraxis verbessern, indem es konzeptuelles Denken durch Expert:innenvorschläge neu ausrichtet. Die Expertise von Lehrkräften ist kein feststehendes, sondern ein sozial konstruiertes, sich durch Dialog entwickelndes Wissen. Sie ist dynamisch, kontextabhängig und anpassungsfähig und nicht statisch oder universell (Moradian et al. 2015: 28–30).

2.3 Lehrer:innenwissen und *In-situ*-Interaktionen im CLIL-Co-Teaching

Der Mehrwert von *In-situ*-Interaktionen im Rahmen des Co-Teaching besteht darin, dass diese verborgenen Wissensbestände durch die unmittelbare Zusammenarbeit im Klassenzimmer sichtbar werden können. Während traditionelle Reflexionsmomente oft auf Gespräche nach dem Unterricht beschränkt sind, eröffnet Co-Teaching die Möglichkeit, professionelle Kommunikation direkt in den Unterrichtsprozess zu integrieren. Eine Studie von Wipperfurth (2015) legt nahe, dass ohne solche direkten Interaktionsmöglichkeiten ein bedeutender Teil des professionellen Lehrer:innenwissens implizit in der Handlung selbst eingebettet ist, anstatt bewusst artikuliert zu werden. Das von Wipperfurth entwickelte Eisbergmodell zum professionellen Lehrer:innenwissen unterstreicht, dass die Verbalisierung von Fachwissen dessen Zugänglichkeit erhöht und kollektive Reflexionsprozesse fördert (2015: 54). Wipperfurths Studie bezieht sich allerdings auf Reflexionen außerhalb des Unterrichts ohne Handlungsdruck. Während Wipperfurth (2015) auf nachträgliche Reflexion („reflection-on-action“) fokussiert, beschreibt Schön (1987) auch „reflection-in-action“ – das Reflektieren während des Handelns selbst. Ob solche Reflexionsprozesse im Co-Teaching stattfinden und wie sie sich von nachträglicher Reflexion unterscheiden, ist empirisch noch nicht ausreichend untersucht. Die Übertragung auf *In-situ*-Interaktionen erfordert daher eine kritische Betrachtung: Während die grundsätzlichen Mechanismen der Wissensvermittlung ähnlich sein könnten, müssen beim Co-Teaching im Unterrichtsverlauf die begrenzten kognitiven Ressourcen und der Handlungsdruck berücksichtigt werden. Diese könnten sowohl die Möglichkeit als auch die Qualität der Reflexion beeinflussen. Interaktionen während des gemeinsamen Unterrichtens könnten potenziell Einblicke in bestimmte Aspekte von Entscheidungsfindungsprozessen unter kooperierenden Lehrkräften gewähren, die in Nachbesprechungen (außerhalb des Unterrichts) weniger zugänglich sind – allerdings steht eine umfassende empirische Überprüfung dieser Annahme noch aus. Da das Wissen von Lehrkräften nicht ausschließlich auf akademischer Theorie basiert, sondern maßgeblich durch die eigene Unterrichtspraxis, die Persönlichkeit der Lehrkräfte und theoriegeleitete Reflexion geprägt wird, könnten *In-situ*-Interaktionen im Co-Teaching-Team das von Wipperfurth (2015) dargestellte Reflexionsmodell ergänzen. Die unmittelbare Zusammenarbeit im

Unterricht könnte durch nonverbale Beobachtung, gemeinsames Handeln und situative kurze Abstimmungen Formen des Wissensaustausches ermöglichen, die über die kognitiv-verbalen Möglichkeiten isolierter Nachbesprechungen hinausgehen.

2.4 Fachliche Expertise im Co-Teaching-Kontext

CLIL-Lehrkräfte im Co-Teaching navigieren zwischen ihren etablierten Expert:innen-Rollen (Sprachlehrkraft vs. Fachtutorin für Mathematik) und den Bereichen, in denen sie weniger Expertise besitzen. Die Sprachlehrkraft wird zum Lernenden von Fachinhalten, während die Fachlehrkraft sich mit sprachpädagogischen Ansätzen vertraut macht. In dieser Konstellation können kooperierende Lehrkräfte mehrsprachige Kompetenz modellieren, indem sie auf ihre vielfältigen sprachlichen und fachlichen Ressourcen zurückgreifen und möglicherweise akzeptieren, dass sie außerhalb ihrer Kernkompetenz nur über Teilkenntnisse verfügen – beispielsweise wenn Sprachlehrkräfte mit Mathematikinhalten arbeiten, die über ihre eigenen schulischen Mathematikkenntnisse hinausgehen. Lehrkräfte in CLIL-Kooperationen entwickeln oft neue hybride berufliche Identitäten, die über die traditionellen Fach-/Sprachgrenzen hinausgehen (Moate 2024). Durch ihre Zusammenarbeit können kooperierende Lehrkräfte eine dyadische Identität entwickeln, d. h. die Entwicklung eines Wir-Gefühls (*we-ness*), das durch enge Zusammenarbeit entsteht (Rytivaara & Kershner 2012: 1004; Dikilitaş & Bahrami 2023: 987). Diese Entwicklung findet nicht nur in Planungsgesprächen statt, sondern kann auch durch *In-situ*-Interaktion während des Unterrichts gefördert werden. Der unmittelbare Dialog zwischen Lehrkräften ermöglicht es ihnen, ihre sich wandelnden Rollen zu verhandeln und gemeinsam neue Unterrichtspraktiken zu entwickeln (Game & Metcalfe 2017: 20).

3. Datengrundlage, Fragestellung und methodische Herangehensweise der Studie

Während die Co-Teaching-Forschung verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit von Lehrkräften beleuchtet, existiert bislang eine Forschungslücke hinsichtlich der interdisziplinären Zusammenarbeit, insbesondere bezüglich der konkreten Interaktionen zwischen Sprach- und Fachlehrkräften im universitären Bereich.

Die Studie widmet sich zwei zentralen Forschungsfragen: Zum einen wird untersucht, wie *In-situ*-Interaktionen zwischen kooperierenden Lehrkräften in einem interdisziplinären Lehr-Lern-Setting verlaufen. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, wie kooperierende Lehrkräfte ihre *In-situ*-Interaktionen wahrnehmen.

Die untersuchte Gruppe besteht aus sechs Co-Teaching-Teams (s. Tabelle 1). Jedes Team¹ setzt sich aus einer Sprachlehrkraft und einer Fachtutorin für Mathematik zusammen. Während die Sprachlehrkraft ihr Studium bereits abgeschlossen hat, befinden sich die Fachtutor:innen noch im Studium (in höheren Semestern). Einige von ihnen studieren auf Lehramt ein MINT-Fach. Die Teams planen und führen kollaborativ einen CLIL-Sprachkurs für Mathematik auf Niveau B2/C1 für Bachelor-Studierende an einer technischen Universität durch. Der Fachsprachenkurs findet einmal jährlich statt und ist als Intensivkurs konzipiert (9 Tage, 4 Stunden Unterricht pro Tag). Die Kurse werden in drei festgelegten Formaten durchgeführt: in Präsenz, virtuell und hybrid. In zwei darauffolgenden Jahren wurden Daten erhoben, wobei jeweils drei Parallelkurse (entsprechend 3 Teams pro Jahr) durchgeführt wurden, was insgesamt zu den sechs untersuchten Teams führte.

¹ Die Namen aller Lehrkräfte in dieser Studie wurden pseudonymisiert.

Die *In-situ*-Interaktionen finden ausschließlich auf Deutsch statt, obwohl Deutsch nicht bei allen Lehrkräften die L1 darstellt (in Tabelle 1 mit * gekennzeichnet).

Co-Teaching Team	Sprachlehrkraft	Fachtutorin für Mathematik	Durchführungsformat
1	Linda*	Cassandra	analog
2	Lea	Celeste*	hybrid
3	Louise	Cora	virtuell
4	Linda*	Carmen	hybrid
5	Laurel*	Cathy	virtuell
6	Lana	Charlene	analog

Tabelle 1: Übersicht über interdisziplinäre Co-Teaching-Teams (Mit * wird dargestellt, dass Deutsch nicht L1 der Lehrkraft ist)

Der vorliegende Beitrag entstammt einem Dissertationsprojekt zur kooperativen Lehrpraxis in CLIL für Mathematik. Aus dem Gesamtdatenkorpus werden hier gezielt diejenigen Aspekte beleuchtet, die *In-situ*-Kooperationsprozesse und deren nachträgliche Reflexion betreffen. Die Wahl der analytischen Herangehensweise erfolgte in mehreren Schritten. Die Untersuchung kooperativer Lehrprozesse erforderte es, sowohl beobachtbare Interaktionsmuster als auch die zugrundeliegenden Reflexions- und Entscheidungsprozesse zu erfassen. Dies führte zur Entscheidung für eine Kombination aus strukturierter Beobachtung und Leitfaden-Einzelinterviews mit den Lehrkräften. *In-situ*-Interaktionen zwischen kooperierenden Lehrkräften wurden mittels Audioaufnahmen während der nichtteilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen erhoben.

Es wurden auf Deutsch auch jeweils zwei Leitfaden-Einzelinterviews mit jeder Lehrkraft durchgeführt. Halbstrukturierte Interviews erwiesen sich als geeignet für die vorliegende Studie, da sie einerseits die Teilnehmenden ermutigen, ihre Perspektiven zu teilen (Flick 2018: 216), andererseits aber durch gezielte Fragetypen geleitet werden können. Während das erste Interview auf eine allgemeine Beschreibung des Unterrichtssettings und der Co-Teaching-Interaktionen fokussiert, werden im zweiten halbstrukturierten Interview gezielt ausgewählte *In-situ*-Interaktionssequenzen aus den nichtteilnehmenden Beobachtungen im Sinne eines *Stimulated-Recall*-Verfahrens genutzt. Als introspektive Forschungsmethode ermöglicht *Stimulated Recall* den Zugang zu latenten Prozessen, die durch reine Beobachtung nicht erfassbar wären, und ermutigt Teilnehmende, ihre Perspektiven und mentalen Verarbeitungsprozesse zu kommunizieren (Dörnyei 2007: 147; Mackey & Gass 2022: 360–361). Die während der Beobachtung aufgezeichneten Audiosequenzen dienten als greifbare Erinnerungshilfe (Dörnyei 2007: 149) und generierten retrospektive verbale Berichte der Teilnehmenden (Dörnyei 2007: 148).

Insgesamt wurden 18 vergleichende Stimuli aus den Audiodaten gewählt, die *In-situ*-Interaktionen zwischen kooperierenden Lehrkräften repräsentieren – sowohl öffentliche Interaktionen vor den Studierenden als auch private professionelle Interaktionen während strukturierter Gruppenarbeitsphasen, in denen die Studierenden physisch anwesend, aber räumlich getrennt arbeiteten (z. B. virtuelle Breakout-Sessions bzw. Kleingruppenarbeit außer Hörweite im Präsenzunterricht). Die forschungsfragengeleitete Auswahl durch die Forscherin stellte sicher, dass theoretisch relevante Momente adressiert wurden. Für jedes Co-Teaching-Team wurde derselbe Stimuli-Satz verwendet, um trotz individueller Interviews aussagekräftige Vergleiche zwischen den Fällen zu ermöglichen. Trotz dieser Konsistenz können dieselben Stimuli auch

unterschiedliche Reaktionen hervorrufen (Finkbeiner & Schluer 2018: 34; Gass & Mackey 2000: 53). Die Triangulation der Datenquellen erfolgte durch systematische Verknüpfung von Beobachtungsdaten und Selbstauskünften: Kritische Unterrichtssituationen wurden zuerst durch Analyse der Audiodateien identifiziert, dann wurden die Lehrkräfte in den *Stimulated-Recall*-Interviews mit diesen Situationen konfrontiert. Der Abgleich zwischen beobachtbarem Verhalten und subjektiven Reflexionsprozessen ermöglichte differenzierte Interpretationen der beiden Reflexionsformen.

Zunächst wurden nur die für die *Stimulated-Recall*-Interviews ausgewählten Sequenzen transkribiert. Um jedoch eine holistische Beschreibung der *In-situ*-Interaktionen zu ermöglichen, wurden nachträglich alle Interaktionen zwischen den kooperierenden Lehrkräften aus dem gesamten Audiomaterial der nichtteilnehmenden Beobachtungen transkribiert. Dies ergab insgesamt 330 Interaktionen zwischen den kooperierenden Lehrkräften. Als Interaktion wurde dabei jede Form der verbalen Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften während des gemeinsamen Unterrichts definiert. Obwohl Co-Teaching theoretisch auch nonverbale Kommunikation umfasst, konzentrierte sich die Analyse aufgrund der Datengrundlage (Audioaufzeichnungen) auf verbale Interaktionen. Eine Interaktion endete, wenn die gemeinsame Aufmerksamkeit der kooperierenden Lehrkräfte unterbrochen wurde – etwa durch Studierendenfragen in Breakout-Sessions oder wenn eine Lehrkraft den gemeinsamen Unterrichtsraum verließ.

Die vorliegende Studie nutzt die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2023) zur Untersuchung von Reflexionsprozessen bei kooperierenden Lehrkräften. Der Einsatz vergleichender Stimuli in Kombination mit *Stimulated Recall* ermöglicht dabei fallbasierte Vergleiche in der Darstellung und Diskussion der Befunde. Diese Methodenwahl begründet sich durch den Fokus auf die inhaltlichen Aspekte der Reflexion (das ‚Was‘ der Äußerungen) und nicht auf linguistische oder prosodische Merkmale (das ‚Wie‘). Entsprechend wurden die erhobenen Daten mittels einfacher Transkription nach Dresing und Pehl (2024) sowie Kuckartz und Rädiker (2023) verschriftlicht, wobei der wörtliche Inhalt der Äußerungen erfasst wurde. Bewusst wurde auf detaillierte Transkriptionsverfahren wie GAT2 und auf den konversationsanalytischen Ansatz verzichtet.

Aus dem umfassenderen Kategoriensystem der erwähnten größeren Studie wurden für die vorliegende Analyse Kategorien ausgewählt, die sich auf Multiperspektivität (verschiedene Sichtweisen auf Co-Teaching-Situationen; Steinert 2024) und Kompetenzentwicklung (Wissens- und Könnensaspekte im Co-Teaching) beziehen. Diese Kategorien entstanden sowohl deduktiv als auch induktiv durch die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2023).

4. Datenanalyse

Die Ergebnisse der Analyse werden anhand ausgewählter Transkriptauszüge präsentiert und fokussieren auf die beiden identifizierten Schwerpunkte: Multiperspektivität und Kompetenzentwicklung der kooperierenden Lehrkräfte im CLIL-Mathematiksprachkurs. Die Darstellung konzentriert sich dabei auf konkrete Interaktionsprozesse zwischen den Co-Teaching-Teams während des Unterrichts, wobei sowohl CLIL-spezifische als auch allgemeine Kooperationssituationen betrachtet werden.

4.1 Multiperspektivität

Multiperspektivität ist dabei nicht nur ein Nebeneffekt des Co-Teaching im CLIL-Kontext, sondern ein grundlegendes Merkmal und eine Stärke dieses Ansatzes, da sie den Lernprozess sowohl für

die Lehrenden als auch für die Lernenden bereichern kann (vgl. Steinert 2024). Die folgende Analyse untersucht, wie unterschiedliche professionelle Perspektiven sowohl das Handeln als auch die Rekonstruktion von Unterrichtssituationen prägen.

Transkriptionsauszug 1 zeigt eine Interaktion zwischen den kooperierenden Lehrkräften Celeste (Fachtutorin für Mathematik) und Lea (Sprachlehrkraft) im virtuellen Setting. Während Lea den Unterricht führt, beobachtet Celeste im Zoom-Chat, dass Studierende Fragen zum Begriff „roter Faden“ haben. Die Sequenz illustriert zunächst die Co-Teaching-Form ‚Eine lehrt, eine beobachtet‘, transformiert sich aber durch Celestes spontane Intervention.

Transkriptionsauszug 1: „der rote Faden“ (2022_Interactions_observations-ALL, Absatz 81–85)

Celeste: // ganz kurz sorry (.) manche haben auch gefragt, was roter Faden bedeutet, oder?
Lea: Ja, genau.
S7: Das Wichtigste ist damit gemeint.
Lea: Äh nein der rote Faden ist ein Leitgedanke, der von der Folie eins bis zur Folie oder Folie A bis zur Folie Z quasi durch die gesamte Vorlesung durchzieht.
S7: // ah ok

Diese Sequenz (Transkriptionsauszug 1) wurde beiden Lehrkräften separat in ihren Interviews vorgespielt. Transkriptionsauszug 2 zeigt ihre unterschiedlichen Rekonstruktionen derselben Situation: Während Lea zwei parallel stattfindende Interaktionen beschreibt (eine mit den Studierenden, eine mit Celeste), fokussiert Celeste auf die Verständnisprobleme der Studierenden: Sie weiß aus eigener Erfahrung, dass an dieser Stelle eine sofortige begriffliche Erklärung notwendig ist, damit sich die Studierenden auf weitere Inputs konzentrieren können.

Transkriptionsauszug 2: Individuelle Rekonstruktionen von Transkriptionsauszug 1 „der rote Faden“

Die Rekonstruktionen zeigen, wie unterschiedliche Perspektiven zu verschiedenen Wahrnehmungen derselben Unterrichtssituation führen können: Leas sprachdidaktischer Fokus richtet sich auf den Unterrichtsfluss und die Koordination zwischen den Lehrkräften, während Celeste als Fachtutorin und aufgrund ihrer eigenen Erfahrung als Studentin mit Deutsch nicht als L1 für die Verständnisprobleme der Studierenden sensibilisiert ist. Diese komplementären Perspektiven bieten praktische Vorteile: Die Studierenden erhalten differenzierte Unterstützung – sowohl auf struktureller Ebene durch Leas Überblick als auch auf fachlicher Ebene durch Celestes gezielte Intervention. Für die Lehrenden selbst entstehen Lernmöglichkeiten durch die Konfrontation mit alternativen Sichtweisen auf dieselbe Unterrichtssituation. Diese Perspektivenvielfalt ermöglicht wechselseitiges Lernen – ein Potenzial, das für die Weiterentwicklung der Co-Teaching-Praxis systematisch genutzt werden kann.

Lea: Also die Interaktion war ja, jetzt zum einen mit meinem Studierenden, der im Plenum sich darüber unterhalten hat, welche Tipps sie sich jetzt in ihrer Gruppe ausgedacht haben, um bestimmte Probleme, die man bei Mitschriften hat, zu lösen und wie man da vielleicht vorgehen könnte. **Und dann gab es den Einwurf von Celeste, dass roter Faden vielleicht nicht für alle verständlich gewesen sein könnte als Begriff im Deutschen.** Und der junge Mann, der die ursprüngliche Zusammenfassung für seine Gruppenarbeit gemacht hat, hat dann gesagt, dass er es so oder die Gruppe es so verstanden hat, als verstehen sie das. Die Bedeutung ist natürlich falsch. Das habe ich deswegen auch korrigiert und dann eben den Begriff „Der rote Faden“ erklärt (Interview 2, Absatz 27).

Celeste: (...) Also jetzt (..) kann ich / In dem Moment dachte ich mir (ähm) (...) dieses Wort oder dieser neue Begriff wenn es nicht erklärt wird, dann bleibt immer ein großes Fragezeichen, großes Fragezeichen im Kopf. Und dann kann es sein, dass man unbewusst damit zu viel beschäftigt und verliert die weitere Kommunikation. Ich muss aber zugeben, der Grund, dass ich das gleich unterbrochen habe, war es so, dass bei mir auch teilweise so ist, wenn ich ein Begriff / **wenn ein Begriff mir nicht bekannt ist** und dann vor allem in dem Fall das ein wichtiger Begriff ist / und wenn es nicht, wenn ich das nicht erklärt bekomme, dann beschäftige ich mich die ganze Zeit. Und wie gesagt, ich bevorzuge, dass es gleich erklärt wird und dann quasi angehakt wird. Und dann kann **ich mich weiter auf weitere kommende Informationen oder Inputs konzentrieren.** Genau deswegen da. Genau das war die Aktion von mir (Interview 2, Absatz 54).

Transkriptionsauszug 3 zeigt eine spontane Transformation von Co-Teaching-Formen: Was als geplante gemeinsame Aktivität (Datei öffnen und projizieren) beginnt, entwickelt sich aufgrund eines unvorhergesehenen Problems (Datei nicht auffindbar) zu einer flexiblen Rollenverteilung. Sprachlehrkraft Linda übernimmt eine assistierende technische Rolle, während Fachtutorin Cassandra parallel sowohl mit Linda koordiniert als auch den pädagogischen Prozess mit den Studierenden aufrechterhält.

Transkriptionsauszug 3: „die Suche“ (Linda_1_Interview 2, Absatz 80–89)

Cassandra: // Aufmachen? Ach genau. Ich wollte nur gucken, welche du hast. Wir öffnen die dann gerade mal.
 Linda: (suchen nach Datei) (redet mit Cassandra) Ach genau. Das habe ich auf meinem iPad.
 Linda: (..) ach mal ne, ne. Hab schon (...)
 Cassandra: (zu Studierenden) Dann können die anderen nämlich auch noch mal sehen die es noch nicht hatten.
 Linda: Nee (redet mit Cassandra)
 Cassandra: Hast du nicht?
 Linda: Es war die (unv.) warte mal (...)
 Cassandra: Moment (..) hier (...) Ja, das wäre sicher richtig.
 Linda: Aber (unv.) wahrscheinlich in Google-Drive hochgeladen. Ich habe ein anderes Diagramm hinzugefügt. Ach, ihr habt schon. Sorry.
 Cassandra: (zu präsentierende S.) Du hast das andere, gell? Das hier. oKAY.

Diese Sequenz illustriert, wie sich unterschiedliche professionelle Perspektiven in komplementären Handlungsrollen manifestieren: Beide Lehrkräfte konstruieren die Problemsituation unter-

schiedlich – Linda als technisches Problem, das gelöst werden muss, Cassandra als pädagogische Herausforderung, bei der der Lernprozess nicht unterbrochen werden darf.

Gleichzeitig macht diese Co-Teaching-Sequenz einen in der Forschung oft übersehenen Aspekt sichtbar: simultane Mehrfachinteraktionen. Während Cassandra gleichzeitig mit Linda (zur Dateisuche) und den Studierenden (zur Vorbereitung der Präsentationen) interagiert, konzentriert sich Linda auf die technische Problemlösung.

Diese Konstellation illustriert einen praktischen Vorteil des Co-Teaching: Durch die Präsenz zweier Lehrkräfte kann der Unterrichtsfluss aufrechterhalten werden, wo eine einzelne Lehrkraft möglicherweise den pädagogischen Prozess unterbrechen müsste (vgl. Urbanek & Quante 2021: 143). Cassandra erkennt Lindas technische Fokussierung und passt ihre eigene Rolle entsprechend an – eine Form der intuitiven Koordination, die über vorab geplante Co-Teaching-Formen hinausgeht.

Eine *In-situ*-Koordination verdeutlicht eine zentrale Kompetenz effektiven Co-Teaching: die Fähigkeit zur flexiblen, situativen Neuorganisation der Zusammenarbeit. Die Sequenz deutet an, dass erfolgreiches Co-Teaching sowohl geplante Strukturen als auch spontane Anpassungsfähigkeit an unvorhergesehene Situationen erfordert und dabei subtile Interaktionsformen hervorbringt, die in der Forschung oft als selbstverständlich vorausgesetzt oder übersehen werden.

Transkriptionsauszug 4 zeigt ein kontrastierendes Muster zu den vorherigen Sequenzen: Statt unterschiedlicher Perspektiven manifestiert sich hier konvergente Multiperspektivität. Linda und Cassandra entwickeln eine synchrone, sich ergänzende Co-Teaching-Modalität, die Elemente von Team-Teaching aufweist – beide sind gleichzeitig aktiv und ihre Beiträge verschmelzen zu einer kohärenten Instruktion.

Transkriptionsauszug 4: „we-ness“ (2022_Interactions_observations_ALL, Absatz 1243–1251)

Linda: SO! Dann. Wer möchte am Anfang eine Präsentation halten? Und ihr die anderen ja geben Feedback dazu. Ja.
Cassandra: Was ist gut, was ist nicht so gut?
Linda: // Genau.
Cassandra: // Was habt ihr vielleicht auch anders gemacht?
Linda: Bitte scharfe Kritik. Das ja geht schon aber
Cassandra: Man fängt immer mit etwas Positiven an. Man sagt immer erst, was der andere gut gemacht hat und dann, was man noch verbessern könnte. Ist WIRKLICH so. Also nicht nur sagen Oh, das ist nicht gut, sondern vielleicht auch begründen, Das hätte man so machen können.
Linda: Genau, aber zögert nicht. Das ist eine Übung.
Cassandra: Es ist nur eure Hilfe.
Linda: // Genau.
Cassandra: Ihr unterstützt euch gegenseitig.

Als diese Sequenz beiden Lehrkräften separat in ihren Interviews vorgespielt wurde, zeigten ihre Rekonstruktionen (Transkriptionsauszug 5) eine Übereinstimmung: Beide interpretieren ihre Interaktion als gemeinsame Arbeitsanweisung und betonen die Wichtigkeit eines einheitlichen Auftretens als Team.

Transkriptionsauszug 5: Individuelle Rekonstruktionen von Transkriptionsauszug 4 „we-ness“

Linda: Ja. Das ist auch ein Beispiel. Genau. Und nach dem Plan muss ich eigentlich die Arbeitsanweisung geben. Aber (...) ja, ist es ja zwischendurch ergänzt Cassandra ja ein paar Tipps. Und genau. Die Arbeitsanweisung besteht aus quasi **UNSERER Erklärung**. Genau. Ihre Tipps und meine Tipps. Genau. So ja, solche Gespräche oder solche Arbeitsanweisungen haben wir ja so sind sehr häufig vorgekommen (Linda_1_Interview 2, Absatz 99).

Cassandra: Ja, ich glaube, wir wollen nach außen auch immer so ein bisschen **wie eine Einheit wirken**, würde ich sagen. Dass die Teilnehmenden auch nicht irgendwie das Gefühl kriegen, wir sind zwei verschiedene Lehrende oder wir haben zwei verschiedene Ziele oder wir arbeiten vielleicht gegeneinander, sondern dass wir das **wirklich alles miteinander machen** (Interview 2, Absatz 106).

Diese synchrone Kooperation deutet auf die Entwicklung einer dyadischen Identität hin – ein „Wir-Gefühl“ (we-ness), das durch enge Zusammenarbeit entsteht (Rytivaara & Kershner 2012). Im Unterschied zu den vorherigen Sequenzen, wo unterschiedliche Perspektiven zu komplementären Rollen führten, zeigt sich hier eine hybride berufliche Identität, die über traditionelle Fach-/Sprachgrenzen hinausgeht (Moate 2024). Die beobachtete Konvergenz illustriert, wie Multiperspektivität nicht nur zu Unterschieden (verschiedene Wahrnehmungen, komplementäre Rollen), sondern auch zu Synergie führen kann. Linda und Cassandra agieren nicht mehr als separate Expert:innen mit unterschiedlichen Fokussen, sondern als kohärente Lehreinheit, die gemeinsam neue Unterrichtspraktiken entwickelt. Diese *In-situ*-Interaktion ermöglicht es den Lehrkräften, ihre sich wandelnden Rollen zu verhandeln und eine gemeinsame professionelle Identität zu entwickeln (Game & Metcalf 2017). Die Sequenz verdeutlicht, dass die Entwicklung hybrider und dyadischer Identitäten nicht nur in Planungsgesprächen stattfindet, sondern auch durch unmittelbare Kooperation während des Unterrichts gefördert wird. Das Spektrum der Multiperspektivität reicht somit von divergenten Wahrnehmungen über komplementäre Handlungsrollen bis hin zu konvergenten Identitäten – ein Kontinuum, das die Komplexität und das Entwicklungspotenzial von Co-Teaching-Beziehungen widerspiegelt.

4.2 Kompetenzentwicklung

Die folgenden Sequenzen werden im Hinblick auf Kompetenzentwicklungsprozesse zwischen kooperierenden Lehrkräften analysiert. Dabei zeigen sich drei Dimensionen, die durch die induktive Analyse der Interaktionsdaten identifiziert wurden und als Analysekategorien dienen: 1) inhaltliche Expertise, 2) Kontexterfahrung und 3) berufliche Expertise in Sprache und Fach. Die Analyse untersucht, wie sich diese Dimensionen in *In-situ*-Interaktionen manifestieren und welche Hinweise sich auf gegenseitige Lernprozesse finden lassen. Im Unterschied zu den zuvor dargestellten allgemeinen Aspekten der Multiperspektivität rücken bei der Kompetenzentwicklung die fachspezifischen Expertisen und der CLIL-Kontext in den Fokus.

1) Inhaltliche Expertise: Transkriptionsauszug 6 zeigt wie inhaltliche Expertise praktisch geteilt wird: Laurel (Sprachlehrkraft) fragt Cathy (Fachtutorin für Mathematik) wie das mathematische Symbol ($\wedge$) korrekt verbalisiert wird.

Transkriptionsauszug 6: Einsatz von kooperierender Lehrkraft als Ressource (2023_Interactions_observations_ALL, Absatz 1719–1723)

S14: Also wenn A und wenn A und B beide wahr sind, dann ist logischerweise A und B wahr. Punkt. Das ist schwer.
 Laurel: Das ist ja schon richtig. Cathy wie? Wie liest man das Symbol

($\wedge$) hier vor?
 Cathy: (...) So, das ist ein logisches Und als Symbol.
 Laurel: Dann im Satz wird es (.) Wie würde man das vorlesen dann?
 Cathy: Also, du kannst. Ja. Du hast es eben schon. Soll ich es als Wenn-Dann-Satz machen? Also, wenn a wahr und wahr (hat sich versprochen) [lacht].

Diese kurze Interaktion zur fachlichen Ressourcennutzung im Unterricht illustriert mehrere Aspekte der Kompetenzentwicklung im Co-Teaching. Zunächst nutzt Laurel Cathy gezielt als fachliche Ressource (vgl. *Dynamic Assessment*, Poehner 2008) für mathematische Terminologie, wobei diese unmittelbare Konsultation direkt im Unterrichtskontext erfolgt. Gleichzeitig kann die öffentliche Expertise-Anfrage den Studierenden authentische interdisziplinäre Zusammenarbeit demonstrieren, da sie die Möglichkeit haben zu beobachten, wie Fachgrenzen überwunden und unterschiedliche Kompetenzen anerkannt werden können. Darüber hinaus hat Laurel die Gelegenheit, ihre fachsprachlichen Kompetenzen direkt im Unterrichtskontext zu erweitern, wobei diese Form des situativen Lernens unmittelbare Anwendung und Festigung des neuen Wissens ermöglichen könnte. Die Sequenz deutet darauf hin, dass Co-Teaching über eine reine Arbeitsteilung hinausgehen kann und Lernmöglichkeiten für die Lehrkräfte selbst schafft.

2) Kontexterfahrung: Kooperierende Lehrkräfte bringen jeweils unterschiedliche Erfahrungen mit der Fachsprache Mathematik mit. Transkriptionsauszug 7 illustriert, wie unterschiedliche biografische Zugänge zur Mathematik die Lehransätze prägen können.

Transkriptionsauszug 7: individuelle Erfahrungen mit der Fachsprache Mathematik

Lea: Ja, ich kenne diese Argumentationskette von meiner Schulzeit. Mathe muss schwer sein. Die einfache Lösung kann nicht richtig sein. (2022_Interaction_observations_ALL, Absatz 1585).

Cassandra: Wir mussten in der Mathe-Übung auch immer Hausübungen abgeben und da wurde wirklich sehr drauf geachtet, auch wenn man irgendwie was beschreiben musste, irgendwas beweisen musste oder ähnliches, dass das wirklich perfekt mathematisch ausgedrückt ist. Und das wurde auch so ein bisschen in der Gruppenübung immer gesagt, hier können wir das so sagen, aber ihr müsst wissen, wie es richtig ist. Also quasi das, was ich auch versucht hatte, unseren Teilnehmenden zu sagen, wir können das so sagen, aber ihr müsst im Hinterkopf haben, wenn es geschrieben wird, dann eben bitte anders (Interview 2, Absatz 31).

Die Kontrastierung zeigt Unterschiede in den mathematischen Vorerfahrungen: Während Fachtutor:innen wie Cassandra auf aktuelle Studienerfahrungen zurückgreifen und fachsprachliche Präzision betonen (zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlich korrekter Ausdrucksweise unterscheiden), beziehen sich Sprachlehrkräfte wie Lea auf oft negative Schulerfahrungen (Mathe muss schwer sein).

Aus soziokultureller Perspektive manifestieren sich hier unterschiedliche kulturelle Werkzeuge (Wertsch 1998): Leas schulische Mathematikerfahrung führt zu einem allgemeinsprachlichen Zugang, während Cassandras universitäre Sozialisierung fachsprachliche Präzision betont. Diese verschiedenen *mediational means* prägen ihre jeweiligen Lehransätze im Co-Teaching. Die unterschiedlichen Kontexterfahrungen wiederum ermöglichen komplementäre Unterstützungsformen – Lea kann durch ihre Nähe zur Studierendenperspektive Verständnisschwierigkeiten antizipieren, während Cassandra Feedback in Form von fachlich fundierten Lösungen anbietet (vgl. Poehner 2008).

Die unterschiedlichen biografischen Zugänge zur Mathematik ermöglichen wechselseitige Lernprozesse: Lea kann durch ihre Studierendennähe Verständnisschwierigkeiten antizipieren

und somit Cassandra für potenzielle Lernhürden sensibilisieren. Umgekehrt erweitert Cassandras Betonung fachsprachlicher Präzision möglicherweise Leas Bewusstsein für die Bedeutung korrekter mathematischer Terminologie. Für die Studierenden entstehen Lernmöglichkeiten durch die Beobachtung verschiedener Lehr- und Kommunikationsstrategien. Sie erleben modellhaft, wie unterschiedliche Kontexterfahrungen zu komplementären professionellen Ansätzen führen und wie diese in der Co-Teaching-Praxis produktiv genutzt werden können.

3) **Berufliche Expertise in Sprache und Fach:** Transkriptionsauszug 8 illustriert, wie unterschiedliche Qualifikationsstufen die Interaktionsdynamik prägen können. Vollqualifizierte Sprachlehrkräfte arbeiten mit Fachtutor:innen zusammen, die sich noch im Studium befinden.

Transkriptionsauszug 8: Individuelle Perspektiven von Sprache und Fach

Laurel: (...) also ihnen fehlt nicht die Konzentrationsfähigkeit oder so, sondern ihnen fehlt die Sprachfähigkeit einfach und das Verstehen mit diesen internationalen Studierenden (.) also vielleicht das das Cathy von mir gelernt (.) hoffentlich (.) schätze ich mal (Interview 2, Absatz 96).

Cathy: Ja, also ich finde generell wird man. Also wird einem dieses Zusammenarbeiten von Sprache und Fach viel bewusster. Weil ich glaube (.) also vorher habe ich mir ehrlich gesagt da nicht so Gedanken drum gemacht, wie ich jetzt eine mathematische Gleichung ausdrücke oder so, weil mir das in dem Moment gar nicht so bewusst war, gerade jetzt natürlich auch mit internationalen Studierenden (Interview 2, Absatz 88).

Die Äußerungen deuten auf eine interessante Umkehrung traditioneller Hierarchien hin: Laurel (vollqualifizierte Sprachlehrkraft) fungiert als Expertin für sprachensible Didaktik und gibt ihr Wissen an Fachtutorin Cathy, die sich noch im Studium befindet, weiter. Laurels Selbstwahrnehmung („vielleicht hat das Cathy von mir gelernt“) wird durch Cathys Reflexion bestätigt („vorher habe ich mir ehrlich gesagt da nicht so Gedanken drum gemacht“).

Trotz der asymmetrischen Qualifikationsstruktur scheinen wechselseitige Lernmöglichkeiten zu entstehen (vgl. *Dynamic Assessment*, Poehner 2008). Cathy entwickelt möglicherweise sprachliche Sensibilität durch Laurels didaktische Expertise, während Laurel vermutlich von Cathys authentischer Studierendenerfahrung im Mathematik I-Kurs profitiert. Die unterschiedlichen kulturellen Werkzeuge (Wertsch 1998) lassen sich möglicherweise produktiv kombinieren – Laurels professionelle didaktische Kompetenzen treffen auf Cathys fachspezifische Studierendenperspektive. Beide identifizieren übereinstimmend die besonderen Herausforderungen internationaler Studierender als zentralen Kontext ihrer Zusammenarbeit. Diese Konstellation deutet darauf hin, dass Co-Teaching asymmetrische Qualifikationsstrukturen nicht als Hierarchie, sondern als Ressource für die gegenseitige Entwicklung von Kompetenzen nutzen könnte.

5. Fazit und Ausblick

Eine zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass Co-Teaching-Interaktionen über die traditionell beschriebenen Co-Teaching-Formen (vgl. Abbildung 1) hinausgehen und vielfältige, situativ angepasste Formen annehmen. Die Analyse zeigt, wie das von Villa et al. (2013: 6) als „Parität“ bezeichnete reziprokale Lernen zwischen kooperierenden Lehrkräften in der Praxis funktioniert, indem sie sich in Echtzeit gegenseitig als Wissensressourcen nutzen und dabei zwischen verschiedenen Rollen fließend wechseln können.

Die Untersuchung verdeutlicht zwei zentrale Dimensionen des Co-Teaching: Multiperspektivität und Kompetenzentwicklung. Die *In-situ*-Interaktionen deuten darauf hin, dass Co-Teaching-Teams in den beobachteten Fällen nicht in starren Rollenverteilungen verharren, sondern ihre komplementären Kompetenzen als gemeinsamen Wissenspool begreifen. Dieser Ansatz könnte dichotomes Experten/Nicht-Experten-Denken zugunsten geteilter Expertise überwinden und das Potenzial für ein professionelles Selbstverständnis bieten, das sprachliche und fachliche Vielfalt als Bereicherung versteht.

Als methodischer Beitrag dieser Studie erwies sich die systematische Triangulation von Beobachtungsdaten (*In-situ*-Interaktionen) und Selbstauskünften (*Stimulated-Recall*-Interviews). Die teilweise Übereinstimmung zwischen beobachteter Praxis und reflektierter Selbstwahrnehmung – wie beim Konzept der „we-ness“ deutlich wurde – kann zur Validität der Interpretationen beitragen. Diese Triangulation ermöglichte es, sowohl spontane Unterrichtsinteraktionen als auch deren subjektive Bedeutung für die Lehrkräfte zu erfassen.

Bei aller methodischen Fundierung müssen jedoch auch die Grenzen dieser Herangehensweise kritisch reflektiert werden: Die Studie kann keine Antwort auf die Frage geben, inwieweit Kompetenzentwicklungen der kooperierenden Lehrkräfte tatsächlich spontan während des Unterrichts stattfinden oder ob diese Reflexionen hauptsächlich durch die Interviewsituation hervorgerufen wurden. Die methodische Herangehensweise mit rekonstruktiven Interviews könnte die Selbstwahrnehmung der Kompetenzerweiterung beeinflusst haben, da die Lehrenden explizit zur Reflexion aufgefordert wurden.

Zukünftige Studien könnten durch den Einsatz von Videoaufnahmen detaillierter untersuchen, wie kooperierende Lehrkräfte den physischen Unterrichtsraum gemeinsam nutzen und ihre Interaktionen koordinieren. Eine tiefergehende diskursanalytische Betrachtung könnte dabei helfen, die spezifischen Mechanismen zu identifizieren, durch die kooperierenden Lehrkräfte ihre verschiedenen sprachlichen und fachlichen Ressourcen gemeinsam nutzen und weiterentwickeln. Solche Untersuchungen könnten wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung effektiver interdisziplinärer Lehrkooperationen und für die Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrenden liefern, die das Potenzial geteilter Expertise jenseits traditioneller Fachgrenzen einschließt.

6. Literaturverzeichnis

- Cook, Lynne; Friend, Marilyn (1995): Co-teaching. Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.
- Dikilitaş, Kenan; Bahrami, Vahid (2023): Teacher identity (re)construction in collaborative bilingual education. The emergence of dyadic identity. *TESOL Quarterly* 57 (4), 987–1012. DOI: [10.1002/tesq.3168](https://doi.org/10.1002/tesq.3168).
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2024): *Interview, transcription & analyse: Instructions and control systems for qualitative researchers* (9th ed.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH. [www.audio-transkription.de/ressourcen/praxisbuch, 06.12.2025].
- Escobar Urmenata, Cristina (2020): Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* 3 (2), 37–55. DOI: [10.5565/rev/clil.54](https://doi.org/10.5565/rev/clil.54).
- Finkbeiner, Claudia; Schluer, Jennifer (2018): Stimulated Recall als Zugang zu mentalen Prozessen in der Fremdsprachenforschung. In Aguado, Karin; Finkbeiner, Claudia; Tesch, Bernd (Eds.): *Lautes Denken, «Stimulated Recall» und Dokumentarische Methode*. Berlin: Peter Lang, 27–50.
- Flick, Uwe (2018): *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.

- Fosnot, Catherine Twomey (2005): *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Game, Ann; Metcalfe, Andrew (2017): Dialogue and team teaching. In: Jarvis, Daniel; Kariuki, Mumbi (Eds.): *Co-teaching in higher education*. From theory to co-practice. Toronto: University of Toronto Press, 13–30.
- Gass, Susan M.; Mackey, Allison (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*. Monographs on research methodology. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hall, Joan Kelly (1993): The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics* 14 (2), 145–166.
- Hall, Joan Kelly; Hellermann, John; Pekarek Doehler, Simona (2011): *Second language acquisition*. L2 interactional competence and development. Bristol: Multilingual Matters.
- Hargreaves, Andy (1994): Collaboration and contrived collegiality: Cup of comfort or poisoned chalice? In: Hargreaves, Andy (Ed.): *Changing teachers, changing times*. London: Cassell, 186–211.
- Hartz, Stefanie; Aust, Kirsten; Gottfried, Lara; Kurtz, Caroline (2022): *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: [10.1007/978-3-658-31062-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31062-2).
- Heydarpur, Sepideh; Umhauer, Andrea (2018): *Co-Teaching. Eine Strategie für Nachwuchswissenschaftler*innen zur Erleichterung des Einstiegs in die universitäre Lehre* [Zertifikat Lehrkompetenz]. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Johnson, Karen; Golombek, Paula (2016): *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development* (ESL & Applied Linguistics Professional Series). New York: Routledge. <https://permalink.obvsg.at/AC15017979>.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2014 & 2023): *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*. Los Angeles: SAGE.
- Lantolf, James; Kurtz, Lindsey; Kisselev, Olesya (2017): Understanding the revolutionary character of L2 development in the ZPD. *Language and Sociocultural Theory* 3 (2), 153–171. DOI: [10.1558/lst.v3i2.32867](https://doi.org/10.1558/lst.v3i2.32867).
- Lantolf, James; Poehner, Matthew (2008): Introduction to sociocultural theory and the teaching of second languages. In: Lantolf, James; Poehner, Matthew (Eds.): *Studies in applied linguistics*. Sociocultural theory and the teaching of second languages. London: Equinox, 1–30.
- Mackey, Allison; Gass, Susan (2022): *Second language research: Methodology and design* (3rd ed.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Moate, Josephine (2024): Collaboration between CLIL teachers. In: Banegas, Darío Luis; Zappa-Hollman, Sandra (Eds.): *The Routledge handbook of content and language integrated learning*, New York: Routledge, 177–191. DOI: [10.4324/9781003173151-15](https://doi.org/10.4324/9781003173151-15).
- Moradian, Mahmood; Miri, Mola; Qassemi, Zahra (2015): Dynamic assessment and microgenetic development of EFL teachers' classroom interactional competence. *Teaching English Language* 9 (2), 1–36.
- Morelock, John; Lester, Marlana; Klopfer, M.D.; Jardon, A.M.; Mullins, Ricky; Nicholas, E.L.; Alfaydi, Ahmed (2017): Power, perceptions, and relationships: A model of co-teaching in higher education. *College Teaching* 65 (4), 182–191.
- Poehner, Matthew (2008): *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development* (Educational Linguistics: Vol. 9). Berlin: Springer Science.
- Quante, Alina; Urbanek, Claudia (2021): Interprofessionelle Kooperation. In Rank, Astrid; Frey, Anne; Munser-Kiefer, Meike (Eds.): *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ein Handbuch für die Lehrer_innenbildung*. Bad Heilbrunn: UTB, 117–142.

- Rees, Carol; Murphy, Colette; Kaur, Rupinder; Brown, Alexis (2022): Inquiring together: A pre-participation phase for a coteaching clinical practice model in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 117 (103814), 1–12. DOI: [10.1016/j.tate.2022.103814](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103814).
- Rogoff, Barbara (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Roth, Wolff-Michael; Radford, Luis (2010): Re/thinking the Zone of Proximal Development (symmetrically). *Mind, Culture, and Activity* 17 (4), 299–307. DOI: [10.1080/10749031003775038](https://doi.org/10.1080/10749031003775038).
- Roth, Wolff-Michael; Tobin, Kenneth (2005): Coteaching: From praxis to theory. *Counterpoints* 294, 5–26. <https://www.jstor.org/stable/42978828>.
- Rytivaara, Anna; Kershner, Ruth (2012): Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 999–1008. DOI: [10.1016/j.tate.2012.05.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006).
- Schlick, Manuela (2021): Professional teacher language: Its contexts, functions, and potential to further teachers' professionalism. *ORBISSCHOLAE* 15 (3), 83–100. DOI: [10.14712/23363177.2022.11](https://doi.org/10.14712/23363177.2022.11).
- Schön, Donald (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scrimsher, Sheryl; Tudge, Jonathan (2003): The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education & Development* 14 (3), 293–312. DOI: [10.1207/s15566935eed1403_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403_3).
- Steinert, Cedric (2024): *Co-Teaching in der Hochschullehre: Überprüfung der Wirksamkeit und Vergleich unterschiedlicher Implementationsformen im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden zu Inklusion* [Dissertation]. Erfurt: Universität Erfurt.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, 202–224.
- Urbanek, Claudia; Quante, Allison (2021): Kooperation im inklusiven Unterricht–Co-Teaching. In Rank, Astrid; Frey, Anne; Munser-Kiefer, Meike (Eds.): *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ein Handbuch für die Lehrer_innenbildung*, Bad Heilbrunn: UTB, 143–162.
- Villa, Richard; Thousand, Jacqueline; Nevin, Ann (2013): *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Wipperfurth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung* [Dissertation]. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung: Vol. 32. Münster: Waxmann.
- Vygotsky, Lev (1978): *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Wertsch, James V. (1998): "Mediated Action." In: Graham, George; Bechtel, William (Eds.): *A Companion to Cognitive Science*, Malden, Massachusetts: Basil Blackwell, 518–525.
- Wu, HuiDan; Badger, Richard (2009): In a strange and uncharted land: ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class. *English for Specific Purposes* 28 (1), 19–32. DOI: [10.1016/j.esp.2008.09.003](https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.09.003).
- Zitzelsberger, Olga (2015): Tutorielle Lehre an Universitäten – Anregungen für Institutionalisierung. In: Zitzelsberger, Olga; Trebing, Thomas; Kühner-Stier, Bärbel; Meuer, Judith; Rößling, Guido (Eds.): *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik: v.1. Neue Wege in der Tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase: Dokumentation der gleichnamigen Tagung im März 2014 an der TU Darmstadt*. Münster: WTM-Stein, 157–165.