

TEAM-TEACHING ALS MODELL BILINGUALEN UNTERRICHTS: EINE FALLSTUDIE

Filip Zajíc, Michaela Hánová

Team-teaching as a model of bilingual German language instruction: a case study¹

ABSTRACT

The study analyses the implementation of a bilingual team-teaching model at the 6th Primary School in Cheb, where German is taught as the first foreign language. Two tandem types were compared: L1+L2 (Czech-German teachers) and L1+L1 (two Czech teachers). In the L1+L2 tandem, German was consistently used as the medium of instruction, promoting linguistic accuracy, while the L1+L1 tandem relied on playful activities that enhanced motivation. On average, German was used in 67% of lesson time. The findings highlight the importance of teacher cooperation and targeted professional development.

KEYWORDS

bilingual education; team-teaching; German as a foreign language; tandem teaching; teacher cooperation

1 Einleitung

Der Deutschunterricht an tschechischen Schulen muss mit vielerlei Problemen kämpfen, zu denen die unzureichende Motiviertheit der Schüler:innen (z. B. Hůlová, 2015) zählt. Außerdem ist in der Tschechischen Republik Englisch als erste Fremdsprache gesetzlich verankert, was zur Beliebtheit des Deutschen gar nicht beiträgt (Dovalil, 2019). Die 6. Grundschule in Cheb (6. základní škola v Chebu) setzte sich gegen diese Tendenz durch und bekam eine Ausnahme vom Bildungsministerium (MŠMT) für ihr einzigartiges Programm mit Deutsch als erste Fremdsprache. Im Rahmen des Unterrichtsprogramms (ŠVP) wird das

¹ Durch eine interne Förderung der Pädagogischen Fakultät der Westböhmisches Universität in Pilsen finanziell unterstützt, BAMAPE 2025-01.

Verfahren von Team-Teaching implementiert, das in Cheb als bilinguales deutsch-tschechisches Lehrertandem-Modell eingesetzt wird.

Im folgenden Beitrag wird das dortige eingeführte bilinguale Team-Teaching-Modell beschrieben und dessen konkrete Umsetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern (Deutsch, Sachunterricht, Musik und Sport) analysiert. Dabei wird ebenso verfolgt, wie sich die Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowie der Einsatz der beiden Sprachen auf die Unterrichtsgestaltung auswirken.

2 Team-Teaching-Methode

2.1 Definition

Die Team-Teaching-Methode verfügt über eine große Varietät an Unterrichtsmodellen. Baeten & Simons (2014) arbeiten mit folgenden Basismodellen: „observation model“, „coaching model“, „assistant teaching model“, „equal status model“ und „teaming model“. Eine didaktische Auffassung von Maak (2010) sieht in dieser Methode „eine kooperative Lehr-Lern-Form, bei der mindestens zwei Lehrende gemeinsam Unterricht für eine Gruppe von Lernenden vorbereiten, durchführen und nachbereiten“ (p. 332). Cruz & Geist (2019) konkretisieren diese Auffassung, indem sie eine gleichwertige Teilhabe an „design, implementation, and assessment“ (p. 4) des Unterrichts hervorheben.

Dieses Verfahren wird seit den 80er Jahren als Möglichkeit für eine erfolgreiche Realisierung der Inklusion diskutiert, ohne die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu trennen. Diese unterstützende Lehrkonstellation wird oft als Co-Teaching bezeichnet (Cook & Friend, 1995; Hildebrandt et al., 2017).

Von dem Konzept des Team-Teaching ist noch der Begriff „Tandempartnerschaft“ abzusondern, unter dem man ein Begleitformat einer erfahrenen Lehrkraft und eines Novizen versteht (Hoferichter & Volkert, 2020). Dafür ist nach Poche Kargerová et al. (2022) das Schaffen von sog. „collaborative learning environment“ (p. 233) besonders wichtig, das auf kollegialer Unterstützung und Erfahrungsaustausch basiert, was nach Hoferichter und Volkert (2020) zum Abbau von Unsicherheit oder Selbstzweifel beiträgt.

Im tschechischen Diskurs wird für eine Lehrkonstellation mit mindestens zwei Lehrkräften der Begriff „Tandem“ oder „Tandemová výuka“ verwendet (Neubergová, 2017). Es gibt jedoch hierzulande nur wenige Studien, die das Phänomen von Team-Teaching untersuchen. Es können interdisziplinäre Tandems im naturwissenschaftlichen Kontext (Staněk et al., 2017) oder Begleitformate zwischen Akademikern und Lehrkräften in der Praxis (Poche Kargerová et al., 2022) angeführt werden.

Das Team-Teaching-Verfahren kann ebenso im internationalen Lehrertandem geführt werden, wobei es sich um Lernformate handelt, in denen lokale Lehrpersonen mit ausländischen Lehrkräften gemeinsam den Unterricht, meistens in bilingualer Weise, durchführen. Deutsch-tschechische Tandems wurden im tschechischen wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs kaum diskutiert. Es sind jedoch Studien zu deutsch-niederländischen (Wilde et al., 2025) und deutsch-polnischen Tandems (Hildebrandt, 2011) zu nennen. Ein bilinguales Team-Teaching-Modell wird jedoch in der Fachliteratur nicht detailliert beschrieben.

Im folgenden Beitrag wird der Definition von Maak (2010) gefolgt. Unter bilingualem Team-Teaching wird dabei eine Unterrichtsform verstanden, in der mindestens zwei Lehrpersonen unterrichten, wobei mindestens eine Lehrperson den Unterricht auf Deutsch führt. Der Tandem-Begriff weist in dieser Studie auf die Kooperation zweier gleichberechtigter Lehrkräfte hin (im Sinne des „equal status“-Modells).

2.2 Vorteile

In Bezug auf den Lernprozess werden unterschiedlichste Vorteile des Team-Teaching-Verfahrens genannt. Jang (2006) weist in seiner Studie nach, dass Team-Teaching zu höheren Schülerleistungen führt, weil die im Lehrertandem unterrichteten Lernenden besser abschnitten als jene im regulären Unterricht. Dieses Verfahren ermöglicht eine individuelle Betreuung einzelner Schüler:innen, denen im Unterricht mit nur einer Lehrkraft nicht gleichermaßen intensiv geholfen worden wäre (Murawski, 2006). Einer ähnlichen Umsetzung neigen Nguyen et al. (2019) bei effektiverer Steuerung der Gruppenarbeiten in Klassen mit hoher Schüleranzahl zu.

Da der Lern- und Lehrprozess von mehreren Lehrpersonen wahrgenommen wird, wird die Möglichkeit für eine genauere Formulierung von Bedürfnissen der Schüler:innen geboten (Hildebrandt et al., 2017) und direkter Zugang zu ihrem Fortschritt geöffnet (Cain & Hewitt-Bradshaw, 2006). Der Gewinn wird ebenso von teilnehmenden Lehrpersonen gezogen, indem ihr Konzept von „teaching strategies and class management“ ausgebaut wird (Jang, 2006).

Internationale Team-Teaching-Modelle eröffnen eine Reihe von weiteren Benefits. Heo und Mann (2015) sehen darin die Chance für eine tiefgehende Auseinandersetzung und einen wechselseitigen Austausch von nicht nur kulturellen Phänomenen und Wissen, sondern auch von pädagogischen Kompetenzen. Die Unterrichtsreflexion im Anschluss kann mithilfe verschiedener Perspektiven der beteiligten Lehrpersonen optimale pädagogische Strategien ermitteln, was nach Neill et al. (2017) zur Unterrichtsoptimierung und nach Hildebrandt et al. (2017) ebenso zur Unterrichtsprofessionalisierung führen

kann, die sich auch in der Verbesserung der Kommunikation im Lehrerkollegium spiegeln. Wilde et al. (2025) erkennen in der Internationalität eines solchen Modells die Möglichkeit, politische, demokratische und europäische Werte im Sinne einer zeitgemäßen Bürgerbildung zu fördern.

2.3 Problemfelder

Bei der Umsetzung des Team-Teaching-Verfahrens kommen selbstverständlich auch verschiedene Schwierigkeiten zum Ausdruck, die vielerlei Herkunft haben. Die Einführung eines solchen Unterrichtsmodells erfordert zugleich zu Beginn ein hohes Zeitpensum, da es sich für alle Beteiligten um ein neues Konzept handelt, mit dem man erst vertraut werden muss (Baeten & Simons, 2014). Fletcher et al. (2019) thematisieren in dieser Hinsicht die bedeutende Rolle von „radical rethinking“ (p. 80), denn als nötige Voraussetzung steht die Deprivatisierung des gewöhnlich solitär geführten Unterrichts, die nach Mohan et al. (2019) und Jang (2006) den Grund der unbefriedigenden Motiviertheit für die Einführung des Team-Teaching-Modells seitens der Lehrkräfte darstellt. Hanusch et al. (2009) machen auf Prozessfehler aufmerksam, und zwar auf den Mangel von „continuity and cohesiveness“ (p. 73) in der Unterrichtsführung. Gerade die Kohärenz im Unterricht ist für seine Effektivität von wesentlicher Wichtigkeit. Maak (2010) ortet den Grund anderswo: er sieht ihn in belastenden finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen.

3 Team-Teaching-Modell an der ausgewählten Grundschule

Die ausgewählte Grundschule schlägt eigene Wege auf der Suche nach einem passenden Konzept des deutsch-tschechischen bilingualen Unterrichts ein. Sie etablierte seit dem Schuljahr 2021/22 ein Unterrichtsmodell, das ursprünglich eine enge Kooperation einer tschechischen und einer deutschen Lehrkraft im bilingualen Tandem vorsah. Dieses neuartige Modell wird durch Partnerschaften mit deutschen Schulen gefördert. Da der Schule lediglich zwei Muttersprachler:innen zur Verfügung stehen, kommt es jedoch aus personellen Gründen zur Modifizierung des Modells, in dem der Unterricht in einigen Einheiten von rein tschechischen Lehrerteams übernommen wird.

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Studie mit unserer Forschung auseinander, die insbesondere darauf abzielt, die Umsetzung des bilingualen Team-Teaching-Verfahrens zu beschreiben und das sprachliche Handeln in solchem Unterricht sowie Reaktionen der Schüler:innen genauer zu untersuchen. Die Grundlage dafür bilden Unterrichtsbeobachtungen und eine qualitative sowie quantitative Analyse, welche sowohl die Dynamik der

Sprachverwendung durch die Lehrkräfte und die Schüler:innen als auch ihren Grad der Beteiligung im Unterricht erfassen.

3.1 Methodologie

Es wurde der Unterricht im Rahmen des bilingualen Team-Teaching-Konzepts analysiert, das an der Grundschule in einer eigenständigen, praxisorientierten Form umgesetzt wird und somit teilweise von den etablierten theoretischen Modellen von Baeten & Simons (2014) oder Hildebrandt et al. (2017) abweicht.

Auf dieser Grundlage verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die konkrete Implementierung dieses bilingualen Team-Teaching-Modells zu untersuchen und zu erfassen und inwieweit unterschiedliche Konstellationen (L1+L1 vs. L1+L2) die Unterrichtsorganisation und den funktionalen Sprachgebrauch der Schüler:innen beeinflussen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Formen der Kooperation lassen sich in den unterschiedlichen Team-Teaching-Konstellationen beobachten und welchen Zeitanteil nehmen sie an?
2. Welchen Anteil haben Tschechisch (L1) und Deutsch (L2) am Sprachgebrauch in den verschiedenen Unterrichtsfächern?

Für die Analyse wurden vier Klassen gewählt; insgesamt nahmen 57 Schüler:innen teil. Untersucht wurden vier videodokumentierte Unterrichtsstunden aus den Fächern Sachunterricht, Musik, Sport und Deutsch, indem es sich auf sprachliche Interaktionssequenzen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen konzentriert wird, wobei die Schüleräußerungen im Kontext der Lehrerinstruktionen analysiert wurden. Auf diese Weise konnte untersucht werden, inwiefern die Sprachwahl der Lehrpersonen den funktionalen Sprachgebrauch der Schüler:innen im Unterricht beeinflusst.

Die Studie ist methodologisch im videografischen Forschungsansatz verortet. Die Datenerhebung erfolgte mittels systematischer Videografie des Unterrichtsgeschehens, um die komplexen Interaktionsprozesse im bilingualen Team-Teaching differenziert erfassen zu können. Die Videobeobachtung ermöglicht eine fein granulいたe, multimodale Dokumentation von Unterrichtssituationen, die neben dem verbalen Sprachgebrauch auch nonverbale Merkmale einschließt (Jewitt, 2012). Auch bei möglichst unauffälliger Platzierung der Kamera kann nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass das Bewusstsein der Aufzeichnung das Verhalten der Beteiligten – etwa im Sinne sozial erwünschten Handelns – beeinflusst (Cohen, 2018). Außerdem erfolgten die Videoaufnahmen mit schriftlichem Einverständnis der Schulleitung und der Erziehungsberechtigten. Um die Anonymität der Schüler:innen zu gewährleisten, wurden die Kameras so positioniert (hinten im Raum), dass die Gesichter

der Schüler:innen auf den Aufnahmen nicht erkennbar sind. Die Videoaufnahmen wurden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet.

Die Videoaufnahmen bildeten die Grundlage einer quantitativen Analyse, die die Häufigkeit und Art der verwendeten Unterrichtsformen sowie den Einfluss der Sprache (L1 = Tschechisch, L2 = Deutsch) auf den Unterrichtsverlauf erfasste. Die Auswertung orientierte sich an den Prinzipien des CLIL und der sprachsensiblen Didaktik, bei denen nach Álvarez et al. (2023) beide Sprachen funktional als Lernressourcen genutzt werden.

Zur Sicherung der Validität und Reliabilität erfolgte eine wiederholte Sichtung des Videomaterials und der Abgleich der Kodierungen mit dem Ziel, die tatsächliche Umsetzung des bilingualen Unterrichts zu erfassen und zu zeigen, wie sich Sprachwahl und Kooperation der Lehrpersonen (im Folgenden mit LP 1–4 abgekürzt) auf die Unterrichtsgestaltung auswirken.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Kooperationsformen

Die Analyse der videografierten Unterrichtseinheiten verdeutlicht, dass die gewählten Kooperationsformen stark mit der personellen Zusammensetzung der Tandems (L1+L1 vs. L1+L2) korrelieren. Gemessen an den theoretischen Basismodellen nach Baeten & Simons (2014) ließen sich im Untersuchungszeitraum vor allem zwei Ausprägungen identifizieren: das „assistant teaching model“- und „equal status“-Modell.

In den L1+L1-Konstellationen (Musik, Sport und Deutsch), die ausschließlich von tschechischen Lehrkräften geführt wurden, dominierte eine asymmetrische Rollenverteilung, die dem „assistant teaching“-Modell entspricht. Exemplarisch hierfür steht der Musikunterricht, in dem LP1 mit ca. 85 % der Redezeit das Unterrichtsgeschehen steuerte, während sich LP2 primär auf organisatorische und technische Hilfestellungen konzentrierte (ca. 15 % Redeanteil). Ein ähnliches Muster zeigte sich im Sportunterricht, wo trotz der Präsenz von drei Lehrkräften eine klare Hierarchisierung erkennbar war: LP1 übernahm die Instruktionen (60 %), während LP2 und LP3 vorwiegend demonstrative Aufgaben ausführten. In diesen Stunden fehlten Anzeichen für eine synchronisierte Lehrerinteraktion oder eine gemeinsame Planung, sodass beide Unterrichtsteile nicht miteinander verknüpft zu sein schienen.

Demgegenüber wurde in der L1+L2-Konstellation (Sachunterricht) eine Form der Zusammenarbeit beobachtet, die sich dem „equal status“- oder sogar „teaming“-Modell annähert. Hier teilten sich die tschechische Lehrkraft (LP1) und der deutsche Muttersprachler (LP2) die Unterrichtszeit zu gleichen Teilen (50 % zu 50 %). Die Interaktion war durch eine funktionale Kommunikation

geprägt, bei der beide Akteure aktiv in den Lehrprozess eingriffen und auf sich effektiv reagierten.

3.2.2 Sprachverwendung im bilingualen Kontext

Ein zentraler Aspekt der Untersuchung war der Anteil zwischen L1 und L2 über die verschiedenen Unterrichtsfächer hinweg. Die quantitative Analyse ergab eine durchschnittliche L2-Verwendung von 67 % der gesamten Unterrichtsdauer. Dieser Wert stellt den arithmetischen Mittelwert der in Abbildung 1 dargestellten Einzelmessungen dar. Dabei zeigten sie jedoch signifikante funktionale Unterschiede, die eng mit der jeweiligen Tandemkonstellation korrelierten.

In den L1+L1-Konstellationen wurde die Zielsprache überwiegend als „Unterrichtsgegenstand“ eingesetzt. Tschechische Lehrkräfte nutzten Deutsch primär in spielerischen Phasen, etwa bei Wortschatzwettbewerben, Sprachspielen oder Bewegungsliedern, was ca. 35 % ihrer spezifischen Unterrichtszeit ausmachte. Dieses Vorgehen zielte primär auf die affektive Aktivierung und den Abbau von Sprachhemmungen ab, förderte jedoch weniger die sprachliche Präzision. Interessanterweise wurde im Musikunterricht mit 80 % der höchste L2-Anteil gemessen, wobei sich die Sprachverwendung hier funktional fast ausschließlich auf Liedtexte und repetitive Aussprachekorrekturen beschränkte.

Im Gegensatz dazu fungierte Deutsch in der L1+L2-Konstellation als konsequente Arbeitssprache (medium of instruction). Der deutsche Muttersprachler setzte L2 in circa 60 % der Zeit funktional zur Vermittlung komplexer Sachverhalte im Sinne des CLIL-Prinzips ein. Die verbleibenden 40 % der Zeit in L1 wurden als Scaffolding genutzt, um zu ermöglichen, trotz sprachlicher Barrieren die fachlichen Lernziele zu erreichen. Diese immersive Lernumgebung führte zu einer messbaren Steigerung der Interaktionsqualität: Das sogenannte „Code-Switching“ trat deutlich seltener auf und die Reaktionszeit der Schüler:innen auf Lehreranweisungen in L2 war um 25 % kürzer als in rein tschechischen Lehrerteams.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass beide Ansätze komplementäre Wirkungen entfalten. Während der Einsatz von L2 in L1+L1-Konstellationen die Spontaneität der Schüler:innen durch spielerische Aktivitäten stärkt, fördert der konsequente Gebrauch von L2 durch Muttersprachler die sprachliche Genauigkeit und Disziplin. Die Integration von L2-Muttersprachlern erweist sich somit als ein entscheidender Faktor für die Schaffung authentischer Sprachsituationen. Aufgrund der asymmetrischen Zusammensetzung des Samples (3x L1+L1 vs. 1x L1+L2) und der fachspezifischen Unterschiede dienen die

Ergebnisse primär der Illustration der Praxis vor Ort und erlauben keine verallgemeinernden Schlüsse auf die Überlegenheit einzelner Tandemmodelle.

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die beobachteten Unterschiede in der Art der Unterrichtsaktivitäten nicht ausschließlich auf die jeweilige Tandemkonstellation zurückgeführt werden können. Die konkrete Gestaltung der Unterrichtsformen hängt in hohem Maße von der didaktischen Planung der bestimmten Lehrkräfte ab. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher eher als kontextspezifische Beobachtungen zu verstehen und erlauben keine pauschale Aussage darüber, dass eine bestimmte Tandemform per se motivierender wirkt.

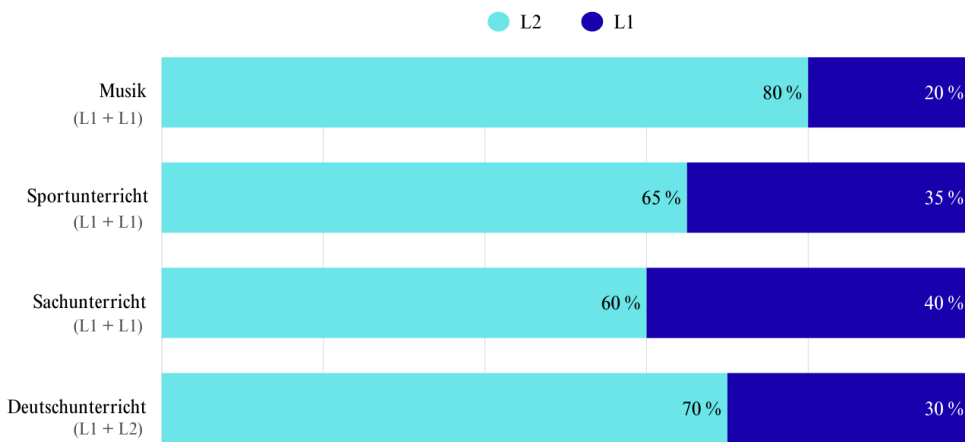


Abbildung 1: Prozentueller Anteil von L1 (Tschechisch) und L2 (Deutsch) in den analysierten Unterrichtsfächern

4 Abschließend

Die vorliegende deskriptive Fallstudie zum bilingualen Team-Teaching-Modell an der 6. Grundschule in Cheb verdeutlicht, dass die erfolgreiche Implementierung bilingualen Unterrichts in der Primarstufe maßgeblich von der personellen Konstellation und der damit verbundenen Kooperationsform abhängt. In den beobachteten Unterrichtseinheiten zeigte sich eine Tendenz zu einer unterschiedlichen funktionalen Nutzung der Sprache: Während die L1+L2-Konstellation durch eine immersive Arbeitssprache und hohe sprachliche Präzision gekennzeichnet war, fungierten die L1+L1-Tandems primär als motivationaler Verstärker durch spielerische Sprachverwendung.

Die quantitative Analyse ergab eine durchschnittliche L2-Verwendung von 67 % der gesamten Unterrichtsdauer, was das hohe bilinguale Niveau des untersuchten Modells belegt. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse, dass die konkrete Gestaltung der Unterrichtsaktivitäten nicht monokausal auf die Tandemkonstellation zurückzuführen ist, sondern in hohem Maße von der individuellen didaktischen Planung der Lehrkräfte abhängt. Die Analyse offenbart zudem, dass besonders in rein tschechischen Teams (L1+L1) teilweise noch ein additives statt eines integrativen Modells vorherrscht, was die Notwendigkeit einer gezielten Unterrichtsprofessionalisierung und der Deprivatisierung des eigenen Unterrichts unterstreicht.

Innerhalb der tschechischen Bildungslandschaft stellt das Modell ein Alleinstellungsmerkmal dar, dessen Relevanz durch die regionale Einbettung im Karlsbader Kreis sowie das dort vorhandene wirtschaftliche und grenzüberschreitende Potenzial zusätzlich hervorgehoben wird. Als lebendiges, sich an lokale Bedürfnisse anpassendes System fungiert die Schule als wichtiges Pilotprojekt für eine moderne, grenzüberschreitende Pädagogik, die das Fundament für eine erfolgreiche bilinguale Sozialisation der Schüler:innen legt.

QUELLENVERZEICHNIS

- Álvarez, I., Fuertes Gutiérrez, M., & Gallardo Barbarroja, M. (2023). Team teaching in languages: A scoping review of approaches and practices in higher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(1), 59–77. <https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2229798>
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Cain, M. E., & Hewitt-Bradshaw, I. P. (2006). Team Teaching at the Primary Level: Insights into Current Practice in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 13, 69–90. <https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cc/article/view/625>
- Cohen, L. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cruz, L. E., & Geist, M. (2019). A team teaching matrix: Asking new questions about how we teach together. *Transformative Dialogues*, 12(1), 1–15. <https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.12.1Cruz&GeistTeamTeachingMatrix.pdf>
- Dovalil, V. (2019). Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen. In

- U. Ammon & G. Schmidt (Eds.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. (pp. 701–718). De Gruyter.
- Fletcher, J., Mackey, J., & Fickel, L. (2019). A New Zealand case study: What is happening to lead changes to effective co-teaching in flexible learning spaces? *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 32(1), 70–83. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.021700169551265>
- Hanusch, F., Obijiofor, L., & Volcic, Z. (2009). Theoretical and Practical Issues in Team-Teaching a Large Undergraduate Class. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 66–74. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:7929087>
- Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S., & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 573–591. <https://doi.org/10.25656/01:16684>
- Hildebrandt, S. (2011). Polnischunterricht und interkulturelle Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion: eine Analyse mit Handlungsempfehlungen. *Tertium Comparationis*, 17(2), 159–188. <https://doi.org/10.25656/01:24447>
- Heo, J., & Mann, S. (2015). Exploring team teaching and team teachers in Korean primary schools. *English Language Teacher Education and Development*, 17, 13–21. <https://wrap.warwick.ac.uk/75123/>
- Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In F. Hesse, F. & W. Lütgert (Eds.). *Auf die Lernbegleitung kommt es an!: Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (pp. 129–144). Julius Klinkhardt.
- Hůlová, K. (2015). Motivace studentů středních škol k výuce německého jazyka. [Master thesis, University of West Bohemia]. Information repository of University of West Bohemia. <https://dspace.zcu.cz/items/07669839-1560-4782-a041-8c3df56ccbfa>.
- Jang, S.-J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2), 177–194. <https://doi.org/10.1080/00131880600732272>
- Jewitt, C. (2012). An Introduction to Using Video for Research. National Centre for Research Methods. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/2259>.
- Maak, D. (2010). Team-Teaching. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Eds.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (p. 332). Francke.
- Mohan, P. P., Swabey, K., & Kertesz, J. (2019). Possibilities and challenges of de-privatisation of classrooms in a developing nation. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11), 1–17. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.1>
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading and Writing Quarterly*, 22(3), 227–247. <https://doi.org/10.1080/10573560500455703>

- Neill, C., Corder, D., Wikitera, K.-A., & Cox, S. (2017). Embracing the muddle: Learning from the experiences from interdisciplinary teaching and learning collaboration. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 14(2), 136–154. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v14i2.235>
- Neubergová, D. (2017). Tandemová výuka. In K. Šebesta (Ed.). *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. (pp. 139–140). Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Nguyen, L. T. M., Nguyen, N. T. B., & Phi, M. T. (2019). An Action Research of Co-Teaching Practices at the School of Foreign Languages, Thai Nguyen University. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1385–1395. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.22.1385>
- Poche Kargerová, J., Vallin, P., Seberová, A., & Göbelová, T. (2022). Tandemová výuka optikou subjektivně vnímaných příležitostí k profesnímu rozvoji vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol. *Pedagogická orientace*, 32(3), 230–248. <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-3-230>
- Staněk, M., Karvánková, P., Papjaková, D., Kuřimská, M., & Vančura, M. (2017). Týmové vyučování v kontextu mezioborové spolupráce. *Geografická Revue*, 13(1), 43–49. <http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.1.43-49>
- Wilde, S., Kremer, H.-H., & Stelzer, J. (2025). Crossing Borders, Opening Minds? VET Tandem Partnerships in a Dutch-German Cross-Border Region. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 20–47. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.1.2>

AUTHORS

Bc. Filip Zajíc is a student of German Language and History at the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen (FPE ZČU), where he is also a teacher at Gymnázium Luďka Píka in Pilsen. His research interests lie in the didactics of German as a foreign language, with a particular focus on literary didactics and the integration of modern technologies in language teaching. In the field of literary studies, he works on *schwarze Heimatliteratur* (dark patriotic literature) in contemporary Austrian literature and on questions of intercultural dialogue in the Czech–German binational context. Selected publications: Zajíc, F. (2023). Filozofie a náboženství přežitkem. In J. Paitlová, *OAF 80: Sborník esejí k 80. narozeninám Otakara A. Fundy* (pp. 153–162). University of West Bohemia; Zajíc, F., Hánová, M., & Voltrová, M. (2025). Zur Anwendung von ChatGPT in der Grammatikvermittlung. *Lingua Viva*, 40, 50–58.

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Katedra německého jazyka
Veslavínova 42
CZ-Plzeň 301 00
E-mail: filipzaj@students.zcu.cz

Bc. Michaela Hánová is a student of Art Education and German Language at the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen (FPE ZČU). Her research focuses on drama pedagogy, the application of modern technologies in foreign language teaching, and comparative pedagogy, with an emphasis on art education in Germany. Selected publications: Zajíc, F., Hánová, M., & Voltrová, M. (2025). *Zur Anwendung von ChatGPT in der Grammatikvermittlung*. *Lingua Viva*, 40, 50–58.

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Katedra německého jazyka
Veslavínova 42
CZ-Plzeň 301 00
E-mail: misah@students.zcu.cz