

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN: 2545-3998
DOI: 10.46763/palim

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ,
КНИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC,
LITERARY AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL X, NO 20, STIP, 2025

ГОД. 10, БР. 20
ШТИП, 2025

VOL. X, NO 20
STIP, 2025

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 10, Бр. 20
Штип, 2025

Vol. 10, No 20
Stip, 2025

PALMK, VOL 10, NO 20, STIP, 2025

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Астрид Симоне Хлубик, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Алина Андреа Драгоеску Урлика, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Сунчана Туксар, Универзитет „Јурај Добрила“ во Пула, Хрватска
Саша Војковиќ, Универзитет во Загреб, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Озтурк Емироглу, Универзитет во Варшава, Полска
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија
Шахинда Езат, Универзитет во Каиро, Египет
Џулијан Чен, Универзитет Куртин, Австралија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delcev University, Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delcev University, Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Astrid Simone Hlubik, King Michael I University, Romania
Alina Andreea Dragoescu Urlica, King Michael I University, Romania
Sunčana Tuksar, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia
Saša Vojković, University of Zagreb, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZİ University, Republic of Turkey
Öztürk Emiroğlu, University of Warsaw, Poland
Elena Daradanova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany
Chahinda Ezzat, Cairo University, Egypt
Julian Chen, Curtin University, Australia

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Луси Караниколова-Чочоровска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Ева Ѓорѓиевска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска
Натка Јанкова-Алаѓозовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

Ранко Младеноски (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Ева Ѓорѓиевска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

ПАЛИМПСЕСТ
РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. фах 201
МК-2000 Штип

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>
Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.
Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Lusi Karanikolova-Chochorovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Eva Gjorgjievska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska
Natka Jankova-Alagjozovska

LANGUAGE EDITORS

Ranko Mladenoski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Eva Gjorgjievska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST
EDITORIAL COUNCIL
Faculty of Philology
Krstev Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

The International Scientific Journal “Palimpsest” is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>
Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.
All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

11 ПРЕДГОВОР

Ранко Младеноски, главен и одговорен уредник на „Палимпсест“

FOREWORD

Ranko Mladenoski, Editor in Chief of “Palimpsest”

ЈАЗИК / LANGUAGE

15 Natasha Stojanovska-Ilievska

MACEDONIAN STUDENTS’ ATTITUDES TO ENGLISH: A COMPARATIVE PERSPECTIVE ACROSS REGIONS

25 Vesna Prodanovska-Poposka

THE PRAGMATIC FUNCTIONS OF TIKTOK SLANG IN ADOLESCENT IDENTITY CONSTRUCTION AND PEER RELATIONSHIPS

33 Şükriye Duygu Çağma

KUZEY MAKEDONYA TÜRK AĞIZLARINDA ZARF-FİİL VE BİRLEŞİK ZARF-FİİL YAPIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Şükriye Dujgu Cagma

CONVERBS AND COMPOUND CONVERB FORMATION IN THE TURKISH DIALECTS OF NORTH MACEDONIA

43 Doris Sava

DEMO: DEUTSCH MACHT MOBIL. AUF DEN SPUREN DER DEUTSCHEN SPRACHE IN URBANEN RÄUMEN MIT AUTOCHTHONEN MINDERHEITEN. HERMANNSTADT UND SIEBENBÜRGEN ALS FALLBEISPIEL

Doris Sava

DEMO: GERMAN IN MOTION. LINGUISTIC TRACES OF GERMAN IN URBAN SPACES WITH AUTOCHTHONOUS MINORITIES. THE CASE OF TRANSYLVANIA

53 Seyfettin Özdemirel

YABANCI KÖKENLİ TIP TERİMLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARINDAKİ VARLIĞI

Seyfettin Özdemirel

THE PRESENCE OF FOREIGN-ORIGIN MEDICAL TERMS IN TÜRKİYE TURKISH DIALECTS

- 61 Luciana Guido Shrempf**
 SU ALCUNE DEVIAZIONI LESSICALI PIÙ FREQUENTI RISCOSE TRATE
 IN TRADUZIONI ITALIANE SCRITTE E ORALI SVOLTE DA DISCENTI
 MACEDONI DI ITALIANO LS
Luciana Guido Shrempf
 SOME OF THE MOST FREQUENT LEXICAL ERRORS MADE IN WRITTEN
 AND ORAL TRANSLATION BY MACEDONIAN LEARNERS OF ITALIAN
 LS
- 75 Sonila Sadikaj, Anxhela Belkovi**
 VERBALISIERUNG DER EMOTION „FREUDE“ IM DEUTSCHEN UND
 ALBANISCHEN. EINE PHRASEOLOGISCHE STUDIE IM LICHT DER
 KOGNITIVEN LINGUISTIK
Sonila Sadikaj, Anxhela Belkovi
 VERBALIZATION OF THE EMOTION “JOY” IN GERMAN AND
 ALBANIAN. A PHRASEOLOGICAL STUDY IN THE LIGHT OF COGNITIVE
 LINGUISTICS

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

- 87 Ала Шешкен**
 80 ГОДИНИ СЛОБОДЕН РАЗВОЈ НА МАКЕДОНСКАТА ЛИТЕРАТУРА:
 РАЗМИСЛУВАЊА И ТЕОРЕТСКИ ЗАБЕЛЕШКИ
Ala Sheshken
 80 YEARS OF UNRESTRICTED DEVELOPMENT OF MACEDONIAN
 LITERATURE: REFLECTIONS AND THEORETICAL NOTES
- 99 Марија Ѓорѓиева-Димова**
 ТАМУ КАДЕ ШТО ИМА ГЛАС, ИМА И ГОВОРНИК!
Marija Gjorgjieva-Dimova
 WHERE THERE IS A VOICE, THERE IS A SPEAKER!
- 111 Данка Јовева**
 ФОРМАЛНАТА СЕМАНТИКА И ЗНАЧЕЊЕТО ВО ЛИТЕРАТУРНИОТ
 ДИСКУРС: МЕЃУ ПРЕЦИЗНОСТА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈАТА
Danka Joveva
 FORMAL SEMANTICS AND THE MEANING IN LITERARY DISCOURSE:
 BETWEEN PRECISION AND INTERPRETATION
- 121 Kristiawan Indriyanto, Wahyu Ningsih, Darman Pangaribuan**
 POSTCOLONIAL ECOLOGIES: REPRESENTING SLOW VIOLENCE IN
DARI RAHIM OMBAK AND THE HOUSE OF MANY GODS
- 133 Dian Syahfitri, Khairil Anshari, Arianto Arianto, Sartika Sari**
 GENDER, HERITAGE, AND SUSTAINABILITY: INTEGRATING NORTH
 SUMATRAN ORAL LITERATURE INTO EDUCATION FOR SUSTAINABLE
 DEVELOPMENT

- 145 Luisa Emanuele**
DAL MITO CLASSICO ALLA NARRATIVA CONTEMPORANEA: ARIANNA
NELLA RISCITTURA DI J. SAINT
Luisa Emanuele
FROM CLASSICAL MYTH TO CONTEMPORARY NARRATIVE: ARIADNE
IN THE J. SAINT'S REWRITING
- 157 Алирами Ибраими, Махмут Челик**
РАЗВОЈОТ НА ТУРСКАТА ЛИТЕРАТУРА ВО МАКЕДОНИЈА ВО
ОСМАНЛИСКИОТ ПЕРИОД
Alirami İbraimi, Mahmut Çelik
THE DEVELOPMENT OF TURKISH LITERATURE IN MACEDONIA
DURING THE OTTOMAN PERIOD
- 167 Славчо Ковилоски**
ПСЕВДОНИМИТЕ, ИНИЦИЈАЛИТЕ И АНОНИМИТЕ ВО
МАКЕДОНСКАТА КНИЖЕВНОСТ ОД ПРВАТА ПОЛОВИНА НА XX ВЕК
Slavcho Koviloski
PSEUDONYMS, INITIALS AND ANONYMS IN MACEDONIAN
LITERATURE FROM THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY
- 175 Ивана Велкова**
ХУМАНИСТИЧКИТЕ АСПЕКТИ ВО РОМАНОТ „КАЛЕШ АНЃА“ ОД
СТАЛЕ ПОПОВ
Ivana Velkova
THE HUMANISTIC ASPECTS IN THE NOVEL “KALESH ANGJA” BY
STALE POPOV
- 187 Aterda Lika, Lindita Kazazi**
LA PAROLA NEGATA: L'OPERA ERMETICA E TRADUTTIVA DI ZEF
ZORBA TRA CENSURA, SILENZIO E MEMORIA POETICA
Aterda Lika, Lindita Kazazi
THE DENIED WORD: THE HERMETIC AND TRANSLATIONAL WORK OF
ZEF ZORBA BETWEEN CENSORSHIP, SILENCE AND POETIC MEMORY
- 197 Osman Emin, Nurlana Mustafayeva**
İKİCOĞRAFYA, TEKRUH: İLHAMİEMİNVEBAHTİYARVAHAPZADE'NİN
ŞİİRLERİNDE TASAVVUFÎ DERİNLİK
Osman Emin, Nurlana Mustafayeva
TWO GEOGRAPHIES, ONE SOUL: SUFISTIC DEPTH IN THE POETRY OF
ILHAMI EMIN AND BAHTİYAR VAHAPZADE
- 209 Lorita Fejza, Seniha Krasniqi**
OTHERNESS AND GENDER PERFORMATIVITY IN JOYCE'S *DUBLINERS*
AND *ULYSSES*

КУЛТУРА / CULTURE

- 223 Владимир Илиевски**
„НАЧЕРТАНИЈЕ“ НА ИЛИЈА ГАРАШАНИН И ПРЕМОЛЧУВАЊЕТО НА
МАКЕДОНИЈА
Vladimir Ilievski
ILIJA GARAŠANIN’S “NAČERTANIJE” AND THE INTENTIONAL
OMISSION OF MACEDONIA
- 233 Ekaterina Namicheva-Todorovska, Petar Namichev**
THE ROLE OF SUSTAINABLE ARCHITECTURE IN REVITALIZING
URBAN AREAS: BALANCING PRESERVATION AND INNOVATION

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

- 247 Виолета Јанушева, Јове Д. Талевски, Маја Јанушева**
ОБЈЕКТИВНОСТА ВО ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА
УЧЕНИЦИТЕ
Violeta Janusheva, Jove D. Talevski, Maja Janusheva
THE OBJECTIVITY OF THE STUDENTS’ ACHIEVEMENTS ASSESSMENT
- 257 Andreja Retelj**
LEHRENDE WERDEN. WIE DAF-LEHRAMTSSTUDIERENDE IHRE
LEHRERROLLE IM PRAKTIKUM WAHRNEHMEN
Andreja Retelj
BECOMING A TEACHER: HOW PRE-SERVICE GFL TEACHERS PERCEIVE
THEIR TEACHER ROLE DURING THE PRACTICUM

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

- 269 Брикена Џафери, Гзим Џафери, Билјана Ивановска, Сашка Јовановска**
ПРЕГЛЕДИ И АНАЛИТИЧКА РЕФЛЕКСИЈА ЗА ПРОЕКТОТ: „СОВРЕМЕНИ
ПРИСТАПИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА
ПРАГМАТИКА И НЕЈЗИНА ПРИМЕНА ВО НАСТАВАТА – ОД НАУЧНИ
КОНЦЕПТИ ДО ПРАКТИЧНА РЕАЛИЗАЦИЈА“
Brikena Xhaferri, Gzim Xhaferri, Biljana Ivanovska, Sashka Jovanovska
REVIEW AND ANALYTICAL REFLECTION ON THE PROJECT:
“CONTEMPORARY APPROACHES IN INTERCULTURAL PRAGMATICS
RESEARCH AND ITS APPLICATION IN TEACHING – FROM SCIENTIFIC
CONCEPTS TO PRACTICAL IMPLEMENTATION”

ДОДАТОК / APPENDIX

- 281 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ**
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“
CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

LEHRENDE WERDEN. WIE DAF-LEHRAMTSSTUDIERENDE IHRE LEHRERROLLE IM PRAKTIKUM WAHRNEHMEN

Andreja Retelj

Philosophische Fakultät, Universität Ljubljana, Slowenien
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

Abstract: Der Beitrag untersucht, wie angehende Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache (DaF) ihre Lehrerrolle nach den ersten eigenen Unterrichtserfahrungen wahrnehmen und reflektieren. Analysiert wurden 40 schriftliche Reflexionen von Studierenden, die im Rahmen ihrer Schulpraktika entstanden. Präsentiert werden die Ergebnisse der deduktiven Analyse, die zeigen, dass das Rollenverständnis der angehenden DaF-Lehrkräfte bereits in einer frühen Praxisphase komplex und dynamisch angelegt ist, jedoch vor allem organisatorische, motivationale und beziehungsorientierte Aspekte betont. Die Praxisphase erweist sich dabei als bedeutender Erfahrungsraum für die Entwicklung der Lehreridentität, in dem sowohl Bestätigung als auch kritische Infragestellung idealisierter Lehrerbilder stattfinden.

Schlüsselwörter: *Lehrerrolle, Lehreridentität, Schulpraktikum, Reflexion, Lehrerbildung.*

1. Einleitung

Die professionelle Identität von Lehrpersonen gilt als Schlüsselfaktor für die Unterrichtsqualität und die berufliche Handlungsfähigkeit von Lehrkräften. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerrolle gilt somit als wichtiger Bestandteil professioneller Lehrerbildung (Beauchamp & Thomas, 2009; Makovec, 2018). Die Lehreridentität ist weit mehr als die Summe einzelner Aufgaben im Unterrichtsgeschehen; sie konstituiert sich im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch, institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Überzeugungen.

Obwohl Reflexionsprozesse inzwischen fest in der universitären Lehrerbildung verankert sind, mangelt es im deutschsprachigen Raum an empirischen Studien zur Identität von Fremdsprachenlehrenden (Gerlach, 2022) und zur fremdsprachendidaktischen empirischen Lehrerbildungsforschung (Legutke & Schart, 2016, S. 11). Der vorliegende Beitrag präsentiert die Ergebnisse der deduktiven Analyse, die aufzeigt, wie DaF-Lehramtsstudierende ihre Rolle als Lehrperson im Klassenzimmer nach ersten praktischen Unterrichtserfahrungen im Praktikum reflektieren. Im Fokus stehen dabei die zentralen Facetten

der Selbstwahrnehmung, die anhand vorab definierter Kategorien herausgearbeitet wurden, um Einblicke in Prozesse der Professionalisierung und Identitätskonstruktion zu gewinnen.

2. Lehrerrollen und Lehreridentität

Lehrkräfte übernehmen im Berufsverlauf unterschiedliche Rollen, die sowohl gesellschaftlich als auch institutionell geprägt sind. In Anlehnung an Shulmans Konzept der professionellen Wissensdomänen (Shulman, 1987) werden sie als Fachexperten, Fachdidaktiker und Pädagogen beschrieben (Beijaard et al., 2000; Meyer et al., 2025). Terhart (2011) versteht die Lehrerrolle als Spannungsfeld zwischen Erwartungen von Institution, Lernenden und Lehrperson selbst. Helmke (2014) definiert zentrale Handlungsfelder professionellen Lehrerhandelns (Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, etc.), die eine jeweils unterschiedliche Lehrerrolle impliziert. In der Praxis agieren Lehrkräfte daher zugleich als Wissensvermittler, Motivatoren, Erzieher, Diagnostiker, Moderatoren, Organisatoren sowie als Arbeitskollegen, Klassenlehrer, Fachexperten etc. Rollenverhalten ist multidimensional und kontextabhängig (Beijaard et al., 2000; Meyer et al., 2025). Daraus erklärt sich, dass sich die Lehreridentität besonders in den frühen Berufsphasen der Berufslaufbahn herausbildet und sich durch berufspraktische Erfahrungen kontinuierlich weiterentwickelt. Die Lehreridentität versteht sich als dynamisches Geflecht aus persönlichen Überzeugungen, dem beruflichen Selbstkonzept und konkreten Erfahrungen im schulischen Alltag, das sich in einem kontinuierlichen Prozess im Wechselspiel mit den Erwartungen des beruflichen Umfelds formt und weiterentwickelt (Beijaard et al. 2000, 2004; Meyer et al., 2025). Kelchtermans (2009, S. 261) unterscheidet fünf Komponenten des beruflichen oder auch professionellen Selbstverständnisses: Selbstbild, Selbstwertgefühl, Arbeitsmotivation, Aufgabenwahrnehmung und Zukunftsperspektive, wobei die biografische und emotionale Dimension bei der Formierung der Lehreridentität eine wichtige Rolle spielen. Thomas & Beauchamp (2011) betonen hier außerdem die Rolle eigener Lernerfahrungen. Berufseinsteiger sehen sich oft primär als Fachexperten, während mit wachsender Erfahrung pädagogisch-didaktische Aspekte wichtiger werden (Beijaard et al., 2000; Meyer et al., 2025). Die Lehreridentität beeinflusst die Unterrichtsgestaltung, didaktische Entscheidungen, Lehrer-Schüler-Beziehungen und motivationale Prozesse; begeisterte Lehrkräfte fördern auch das Engagement der Lernenden (Meyer, 2025).

In der Fremdsprachendidaktik übernehmen Lehrkräfte eine doppelte Funktion: Sie dienen einerseits als sprachliches Vorbild, indem sie Korrektheit und Flüssigkeit in der Verwendung der jeweiligen Fremdsprache präsentieren und agieren andererseits als sprachdidaktisch Handelnde, die Sprache vermitteln, interkulturelle Kompetenz fördern, Interaktionen gestalten sowie über Aufgaben, Differenzierung und den Medieneinsatz entscheiden. Majjala (2012, S. 483–484) beschreibt die professionelle Kompetenz von DaF-Lehrkräften als Zusammenspiel von WAS-Kompetenzen (linguistische, literaturwissenschaftliche und (inter-)kulturelle Kompetenzen) und WIE-Kompetenzen (didaktische,

medienbezogene und reflektierende Kompetenzen), die durch die individuelle Lehrpersönlichkeit gefiltert und geprägt werden. Legutke und Schart (2016, S. 18) unterscheiden vier miteinander verflochtene Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden: „Sprache & Kultur“, „Lehren & Lernen“, „Identität & Rolle“ sowie „Kooperation & Entwicklung“. Diese zeigen, dass Fremdsprachenlehrerkompetenz weit über Fachwissen hinausgeht und als „subjektives, individuelles, dynamisches Konstrukt“ zu verstehen ist, das biographische Faktoren, Erfahrungen und soziokulturelle Diskurse integriert (Legutke et al., 2022, S. 9).

3. Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung basiert auf einer qualitativen Analyse von 40 Reflexionen, die DaF-Lehramtsstudierende nach ihren drei- bis fünfwöchigen Schulpraktika im vierten Mastersemester verfassten. Die Texte wurden in den Jahren 2022 bis 2025 gesammelt. In den zwei- bis vierseitigen Berichten schildern Studierende ihre ersten Unterrichtserfahrungen, reflektieren Herausforderungen, Erfolge und Misserfolge und setzen sich mit ihrer Rolle als Lehrperson auseinander.

Die Auswertung erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) in einem deduktiv-induktiven Verfahren. Das Kategoriensystem, basierend auf Lehrerrollenkonzepten, umfasste zunächst sieben Hauptkategorien: (1) Wissensvermittler, (2) Motivator, (3) Lernbegleiter, (4) Sprachliches Vorbild, (5) Beziehungsgestalter, (6) Moderator, (7) Diagnostiker. Mit einheitlichen Kodierregeln wurde festgelegt, welche Merkmale für die Zuordnung ausschlaggebend sind. Tabelle 1 zeigt die Kategorien mit den jeweiligen Kodierregeln.

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Lehrerrolle

Kategorie	Beschreibung der Kategorie/Kodierregeln
Lehrperson als Wissensvermittler	Planung, Strukturierung und Durchführung des Unterrichts, Präsentation von Inhalten, Klassenmanagement und Zielorientierung.
Lehrperson als Motivator	Förderung der Lernfreude, Ermutigung, Lob, Feedback; unterstützendes Lernklima.
Lehrperson als Lernbegleiter	Beobachtung und Analyse von Lernprozessen, Hilfestellung, Differenzierung und Unterstützung der Lernenden.
Lehrperson als sprachliches Vorbild	Verwendung der Zielsprache, sprachliche Korrektheit, Artikulation, sprachsensibler Unterricht.
Lehrperson als Beziehungsgestalter	vertrauensvolle Beziehungen, Empathie, Balance zwischen Nähe und professioneller Distanz, Umgang mit Konflikten.
Lernperson als Moderator	Strukturierung und Moderation von Lernphasen und Diskussionen, kooperatives Lernen, Selbststeuerung, Aktivierung der Lernenden.
Lernperson als Diagnostiker	Erhebung und Interpretation von Leistungs- und Lernständen, Rückmeldung, Lernstands- und Bedarfsanalyse.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der Reflexionen zeigt die vielschichtige subjektive Rollenwahrnehmung angehender DaF-Lehrpersonen nach ihren ersten Unterrichtserfahrungen: Sie erkennen, reflektieren und gewichten ein breites Spektrum professioneller Rollen situativ unterschiedlich. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der deduktiv entwickelten Kategorien dargestellt, während die induktiv gewonnenen Kategorien aus Platzgründen separat präsentiert werden.

Die definierten Rollenkategorien zeigen sich in nahezu allen Reflexionen, teils explizit, teils implizit. Besonders häufig erscheinen Die Kategorien Wissensvermittler, Motivator und Beziehungsgestalter, die zentrale Herausforderungen der Praxisphase – Unterrichtsplanung, Klassenführung, Motivation und Beziehungsgestaltung – widerspiegeln. Zugleich wird deutlich, dass die Rollen selten isoliert auftreten, sondern miteinander verflochten sind. Daher werden die Ergebnisse im Folgenden entlang dieser Verflechtungen dargestellt.

4.1 Die Lehrkraft als Wissensvermittler und Moderator

Obwohl die Rolle als Wissensvermittler dem lehrzentrierten Paradigma und die Rolle als Moderator dem lernenden-zentrierten Ansatz zugeordnet werden, zeigen die Reflexionen, dass beide Rollen zunehmend miteinander verbunden werden – nicht im Sinne eines Entweder-oder, sondern eines Sowohl-als-auch. Die Mehrheit der Studierenden betonte die Bedeutung der Planungssicherheit, Struktur und Klassenführung. Sie schilderten, wie sie ihren Unterricht vorbereiteten, Materialien auswählten und Methoden planten, zugleich aber erfahren mussten, dass die Umsetzung in der Klasse oft von der Planung abwich. *„Wenn man keine Ahnung hat, wie schnell die Klasse lernt und mitmacht, kann man sich nur schwer orientieren, wie lange eine Tätigkeit dauern sollte.“* (Reflexion 2) Dies führte zu Verunsicherung, machte jedoch deutlich, dass Flexibilität und Improvisationsvermögen zentrale Eigenschaften einer Lehrkraft sind bzw. sein sollten, während Erfahrung und Vorbereitung helfen, den Unterricht besser zu antizipieren. Unterrichtsentwürfe wurden einerseits als Lernprozess wahrgenommen, der mit wachsender Praxis an Routine gewann, andererseits jedoch als zeitintensiv erlebt. *„Im Kopf hatte ich schon alles geplant, auf dem Papier stand aber nichts.“* (Reflexion 2).

Ein weiterer zentraler Aspekt waren Klassenführung und Disziplin. Viele berichteten, damit überraschend wenig Probleme erlebt zu haben. Bei Störungen setzten sie verschiedene Strategien ein, etwa *„die Situation entschärfen, den Unterricht wieder in die richtige Richtung wenden, oder eine Situation pädagogisch ausnutzen“* (Reflexion 23). Diese Beschreibungen weisen auf ein bereits beachtliches Repertoire im Umgang mit unvorhergesehenen Ereignissen hin.

4.2 Die Lehrkraft als Motivator und Lernbegleiter

In den Reflexionen angehender Lehrkräfte wird deutlich, dass sich auch die Rollen des Motivators und des Lernbegleiters nicht gegenseitig ausschließen,

sondern häufig miteinander kombiniert werden. Viele beschreiben, wie sie durch abwechslungsreiche Gestaltung, den Einsatz von Spielen, lebensnahen Themen oder ansprechenden Materialien die Lernenden aktivieren und ihr Interesse wecken wollten: *„Ich wollte, dass meine Stunden vielfältig und interessant sind. Die Materialien spielen eine große Rolle, [...] das Ergebnis war sofort sichtbar.“* (Reflexion 2) Gleichzeitig wurde erkennbar, dass die Motivation ihre Grenzen hat, wenn Lernende unmotiviert sind oder die Inhalte wenig Anklang finden: *„Das Interesse an Literatur ist [...] niedrig. Beim Lesen langweilen sie sich, da fast alle Texte schon veraltet sind.“* (Reflexion 3). Einigen Studierenden fiel auch auf, dass jüngere Lernende häufig eine höhere spontane Beteiligungsbereitschaft zeigen, während ältere Lernende mitunter zurückhaltender sind: *„Während die 4. Klasse [...] mitmachen wollte, gestaltete sich der Unterricht in der 9. Klasse am schwierigsten.“* (Reflexion 16) Mehrmals wird hervorgehoben, dass die Motivation stark mit der Selbstständigkeit und Partizipation der Lernenden zusammenhängt. Die Lehrpersonen sollen ein lernförderliches Klima schaffen, in dem die Lernenden Verantwortung übernehmen: *„Wir müssen immer Interesse an ihren Interpretationen [...] zeigen.“* (Reflexion 3).

Auch Lob, Humor und positive Bestärkung wurden als zentrale Mittel beschrieben: *„Durch Lob [...] konnte ich eine gute Lernatmosphäre schaffen [...]. Dies war besonders für unsichere oder schüchterne Schüler wichtig.“* (Reflexion 19). Einige Studierende stellten fest, dass es noch Freiraum für Verbesserungen gibt: *„Ich bin der Meinung, dass ich [...] noch einiges im Bereich der Motivation machen muss, besonders mit den Kindern in der 4. und 5. Klasse.“* (Reflexion 17).

4.3 Die Lehrkraft als Moderator und Lernbegleiter

Eine weitere zentrale Facette ist die Rolle der Lehrkraft als Lernbegleiter und Moderator. Auch diese beiden Rollen ergänzen sich. Für die Studierenden war es herausfordernd, Inhalte zu vermitteln, Lernprozesse zu steuern und zugleich das Klassengeschehen aufmerksam zu beobachten. Viele beschrieben, wie sie die Lernatmosphäre durch ihre genaue Wahrnehmung und gezieltes Eingreifen aktiv zu gestalten versuchten. Dabei fungierten sie als Stimmungsbarometer, das nonverbale Hinweise der Lernenden aufnahm und darauf reagierte: *„Wenn man merkt, dass die Lernenden mit Spaß lernen, [...] ist das Gefühl unbeschreiblich.“* (Reflexion 18).

Gleichzeitig berichten Studierende, dass sie zeitweise emotional auf Desinteresse oder fehlende Mitarbeit reagierten und wie stark sich solche Situationen auf ihre eigene Unterrichtshaltung auswirkten. *„Viele hatten keine Hausaufgabe gemacht. [...] Deshalb habe ich das Verhalten einiger Lernenden sehr persönlich genommen und mich [...] unwohl gefühlt.“* (Reflexion 1).

Die Moderatorenrolle zeigt sich in der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Lehrkraft sowie der Situationsangemessenheit. *„Man muss lernen, [...] eine Situation[zu] entschärfen, den Unterricht wieder in die richtige Richtung [zu] wenden, oder eine Situation pädagogisch aus[zu]nutzen.“* (Reflexion 23). Ein wesentliches Element der Lernbegleiter- und Moderatorenrolle ist auch das Zuhören.

Einige Reflexionen heben hervor, wie die Studierenden versuchten, auf Schülerfragen oder -beiträge einzugehen, indem sie diagnostizierten, wo es noch Verständnisschwierigkeiten gibt, oder welche Interessen vorhanden sind. *„Man zeigt den Lernenden, dass man ihre Meinung schätzt, und man gibt ihnen das Gefühl, dass man sie beachtet...“* (Reflexion 23). Interessant ist auch die reflexive Distanz, mit der einige Studierende auf ihre Beobachtungs- und Moderatorenfähigkeit blicken. Eine Person notiert selbstkritisch, dass sie anfangs nicht alles im Griff hatte: *„Meine Stunde war [...] zu langsam. Ich war nicht so temperamentvoll, energisch und war leider nur vor der Tafel.“* (Reflexion 13).

4.4 Die Lehrkraft als sprachliches Vorbild und Diagnostiker

In den Reflexionen wurde die Rolle als sprachliches Vorbild zwar seltener thematisiert, jedoch als bedeutend für den DaF-Unterricht erkannt. Sie ist häufig mit der Rolle des Diagnostikers verbunden, die vor allem in der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen und individuellen Lernbedürfnissen sichtbar wurde. Eine systematische Diagnostikerrolle im engeren Sinn wurde erwartungsgemäß nicht eingenommen, da im Praktikum keine formalen Leistungsbewertungen erfolgen.

Ein zentrales Thema ist der Gebrauch der deutschen Sprache als Unterrichtssprache. Viele Studierende bemühten sich, konsequent Deutsch zu sprechen, stießen jedoch auf Verständlichkeitsprobleme: *„Was mich überraschte, [...] war das Niveau der Deutschkenntnisse [...], weil einige Schüler die grundlegenden Anweisungen auf Deutsch nicht verstanden haben.“* (Reflexion 8). Eine Herausforderung für die Studierenden war, einfache Formulierungen zu finden und komplizierte Strukturen zu vermeiden, damit die Lernenden dem Fremdsprachenunterricht folgen konnten. *„Die Anweisungen soll man immer mithilfe von Gesten, verschiedenen Gegenständen und anhand der Beispiele geben.“* (Reflexion 34).

Auch der Umgang mit der Muttersprache der Lernenden (meist Slowenisch) wurde reflektiert. In einigen Reflexionen wird darüber nachgedacht, inwieweit die Verwendung der Muttersprache zulässig oder nötig war. Der Rückgriff auf die Erstsprache der Lernenden wurde insbesondere im Zusammenhang mit der Vermittlung grammatischer Strukturen und des Wortschatzes als hilfreich empfunden. *„Schüler wollten noch slowenische Übersetzungen wissen [...], deswegen [...] meine deutschen Wörter auf Slowenisch übersetzt.“* (Reflexion 20).

Gleichwohl lernten die Studierenden, dass eine gewisse Autorität und Konsequenz nötig sind, um die Klasse zu führen, indem zwischen Strenge und Nachgiebigkeit auch sprachlich balanciert wird. *„Am Anfang sprach ich zu still und ich war nicht streng genug.“* (Reflexion 5).

Die Korrektur sprachlicher Fehler wurde häufig als Bestandteil der Rolle als Sprachvorbild verstanden: *„Ich korrigierte sie auch ständig bei der Aussprache und beim Lesen [...]. Dies nahm uns einige Zeit weg, jedoch war es mir diese Zeit wert.“* (Reflexion 19).

Mehrere Reflexionen thematisierten zudem die eigene Sprachentwicklung im Rahmen des Praktikums. *„Von der ersten bis zur letzten Lehrprobe habe ich*

mein Fortschritt beobachtet [...]. [...] auch mein Deutsch hat sich verbessert.“ (Reflexion 22) Die Studierenden erkannten, dass sie selbst als Medium wirken, dass die Begeisterung oder Ablehnung gegenüber der Sprache beeinflussen kann. *„Schnell habe ich festgestellt, dass ich als Lehrerin die deutsche Sprache interessant machen kann und dass die Lernenden die deutsche Sprache lieb gewinnen [...].“ (Reflexion 35).*

4.5 Die Lehrkraft als Beziehungsgestalter

Die Reflexionen zeigen, dass die angehenden Lehrkräfte den Beziehungsaufbau zu den Lernenden als entscheidend für den Unterrichtserfolg betrachten. Viele beschrieben ihre Freude über ein gutes Verhältnis zur Klasse und reflektierten über die Balance zwischen Nähe und professioneller Distanz. *„Hier muss man [...] eine Distanz [...] beibehalten, [...] aber auf der anderen Seite [...] aufpassen, dass die Schüler noch immer mit Freude zum Unterricht kommen.“ (Reflexion 23).* Ein gutes Verhältnis wird eng mit einem positiven Lernklima verbunden. Beziehungsarbeit erfordert aktive Bemühung, Zeit und gegenseitigen Respekt: *„Ich fühlte, dass [...] die Atmosphäre [...] sehr entspannt und angenehm war.“ (Reflexion 2).* Die Lehrenden und Lernenden begegnen sich dabei auf Augenhöhe, was die Motivation und Aktivität fördert: *„Es ist wichtig, [...] persönlichen Kontakt herzustellen [...], denn sie haben dann mehr Freude an der Mitarbeit.“ (Reflexion 33).*

Einige Reflexionen betonen den Einsatz von Humor und Authentizität als Teil gelungener Beziehungsarbeit: *„Bei jeder Stunde fand ich genug Raum zum Lachen [...], da dies [...] positiv wirkt und sie leichter eine Verbindung zu mir aufbauen können.“ (Reflexion 19).*

5. Zusammenfassung

Die Untersuchung hat zentrale Facetten der Rollenwahrnehmung angehender DaF-Lehrkräfte nach ihren ersten Unterrichtserfahrungen analysiert. Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden bereits in der frühen Praxisphase ein komplexes, dynamisches Rollenverständnis entwickeln. Vordefinierte Kategorien wurden nicht isoliert, sondern in enger Verschränkung wahrgenommen, was bestätigt, dass Lehrerrollen stets kontext- und situationsabhängig sind (Beijaard et al., 2000; Kelchtermans, 2009). Besonders prägend waren Planung, Struktur, Motivation und Beziehungsgestaltung, wobei Wissensvermittler-, Motivatoren- und Beziehungsgestalterrolle im Vordergrund standen.

Von besonderem Interesse ist die Verbindung von Wissensvermittlung und Moderation, die nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre Dimensionen verstanden wurden. Damit zeigen die Studierenden ein Bewusstsein für die Notwendigkeit flexibler Paradigmenkombinationen, was den Qualitätsmerkmalen eines erfolgreichen Unterrichts entspricht (Helmke, 2014). Demgegenüber blieben sprachdidaktische und diagnostische Rollen unterrepräsentiert, was die Relevanz ihrer stärkeren Berücksichtigung in der Ausbildung unterstreicht (Legutke et al., 2022). Ergänzend erweiterten induktiv identifizierte Rollen das klassische Modell um performative, kollegiale und erzieherische Aspekte.

Die Praktikumserfahrungen stärkten einerseits das Berufsethos und die Motivation vieler Studierender, führten aber andererseits durch Überforderung oder Irritationen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit idealisierten Lehrerbildern, was bis hin zu Identitätskonflikten reichen kann (Ohta et al., 2023). Die Reflexion erwies sich hier als ambivalenter Prozess der Verunsicherung, aber auch Klärung, Orientierung und Professionalisierung. Entscheidend ist die gezielte Begleitung der Studierenden im Praktikum, um Diskrepanzen produktiv zu bearbeiten und ihre Identitätsentwicklung zu fördern (Legutke et al., 2022). Von ähnlichen Ergebnissen berichten Ohta, Kusamoto & Bachmaier (2023), die kollegialen Austausch, strukturierte Reflexion und die Anerkennung individueller Stärken als zentrale Faktoren zur Überwindung von Identitätsdiskrepanzen hervorheben.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung unterstreichen die Notwendigkeit, Reflexion systematisch in die Praktikumsbegleitung zu integrieren und Praxisphasen bewusst als Räume für Rollen- und Identitätsentwicklung zu gestalten (Winkel et al., 2020; Gerlach, 2022; Meyer et al., 2025). Dazu gehören praxisforschende Ansätze, gezielte Reflexionsaufgaben zur Rollenwahrnehmung (Beauchamp & Thomas, 2009; Sfard & Prusak, 2005), die Thematisierung bislang unterreflektierter Aspekte wie Sprachvorbildfunktion und Diagnostik sowie strukturierte Mentorengespräche. So kann das intuitive Rollenverständnis theoriegestützt vertieft und zur reflektierten Handlungskompetenz ausgebaut werden (Pennington & Richards, 2016). Besonders eindrücklich fasste es eine Studierende zusammen: „*Ich habe festgestellt, dass der Beruf eines Lehrers viel mehr als nur Didaktik umfasst – und deswegen die Aufmerksamkeit und das Verantwortungsbewusstsein des ganzen Menschen verlangt.*“ (Reflexion 28).

Literatur

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Gerlach, D. (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 29–50.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (5. Auflage). Klett Kallmeyer Verlag.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Legutke, M. (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (S. 93–111). Waxmann.
- Legutke, M. K., & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Narr Verlag.
- Legutke, M., Saunders, C., & Schart, M. (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 3–27.
- Maijala Minna. (2012). Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF*, 4, 479–498.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33–45. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2 Art. 20). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>
- Meyer, D., Doll, J., & Kaiser, G. (2025). Berufsidentität von angehenden Grundschullehrkräften im Bachelorstudium. Längsschnittliche Analysen zu Veränderungen und zu Zusammenhängen mit Studierendenmerkmalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01300-8>
- Ohta, T., Kusamoto, A., & Bachmaier, E. (2023). Identitätsentwicklung als Professionalisierung von DaF-Lehrenden. *Kontexte*, 1(1), 241–256. <https://doi.org/10.24403/jp.1297038>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1177/0033688216631219>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (S. 202–224). Beltz.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>

Andreja Retelj

Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

Becoming a Teacher: How Pre-Service GFL Teachers Perceive Their Teacher Role during the Practicum

Abstract: This article examines how prospective teachers of German as a foreign language perceive and reflect on their teacher role after their first teaching experiences. The analysis is based on 40 written reflections by students completed during their school practicums. The article presents the results of the deductive analysis, which reveal that the role conceptions of these future GFL teachers are already complex and dynamic at an early stage of practice, but emphasize above all organizational, motivational, and relationship-oriented aspects. The practicum emerges as a significant space for developing teacher identity, providing opportunities both to confirm and to critically question idealized notions of the teacher role.

Keywords: *teacher role; teacher identity; school practicum; reflection; teacher education.*



ГОД. 10
БР. 20

ПАЛИМПЕСТ

PALIMPSEST

VOL. X
NO 20