Buletinul Ştiinţific al Universităţii Politehnica Timişoara
Seria Limbi moderne

Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timişoara
Transactions on Modern Languages

Vol. 25, Issue 1 / 2026

Konstruktion von Lehreridentität im Schulpraktikum angehender DaF-Lehrkräfte

Retelj ANDREJA*

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht, wie angehende Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache (DaF) ihre Lehreridentität im Rahmen des Schulpraktikums konstruieren und welche Aspekte sie dabei reflektieren. Analysiert wurden 40 schriftliche Reflexionen von DaF-Lehramtsstudierenden, die nach dem Abschluss ihrer Praxisphase verfasst wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Praxisphase als intensiver Erfahrungsraum wirkt, in dem fachliche, pädagogische und persönliche Kompetenzen ineinandergreifen. Die Studierenden beschreiben ihre Entwicklung als einen dynamischen Prozess, in dem Selbstreflexion, soziale Interaktion und konkrete Unterrichtserfahrungen wesentlich zur Ausbildung einer professionellen Lehreridentität beitragen. Der Artikel verdeutlicht, dass schriftliche Praktikumsreflexionen wertvolle Einblicke in subjektive Wahrnehmungen und professionelles Selbstverständnis angehender Lehrkräfte bieten und somit ein wichtiges Analyseinstrument in der Lehrerbildungsforschung darstellen.

Schlüsselworte*:* Lehreridentität, Deutsch als Fremdsprache, Schulpraktikum, Reflexion, Professionalisierung, Lehrerausbildung

1. Einführung

Die Konstruktion und Entwicklung der Lehreridentität stellen einen wichtigen Prozess in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte dar (Meyer, Doll und Kaiser 2025; Beauchamp und Thomas 2009; Köhler und Born 1999; Beijaard, Verloop und Vermunt 2000; Beijaard, Meijer und Verloop 2004). Das Schulpraktikum erweist sich oft als ein entscheidender Wendepunkt, in dem theoretisches Wissen erstmals unter realen Unterrichtsbedingungen erprobt und hinterfragt und weiterentwickelt wird (Retelj und Kosevski Puljić 2016). In dieser

* Ao. Prof. Dr. Andreja Retelj, Abteilung für Germanistik mit Nederlandistik und Skandinavistik, Universität Ljubljana, Slowenien, andreja.retelj@ff.uni-lj.si

BUPT

Übergangsphase vom Studium zur Berufspraxis treten verschiedene Aspekte des Lehrerberufs deutlich zutage.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie 40 DaF-Lehramtsstudierende ihre ersten intensiven Praxiserfahrungen beschreiben, wie sie diese wahrnehmen und in ihr Selbstverständnis als zukünftige Lehrpersonen einbetten. Anhand der qualitativen Analyse von schriftlichen Reflexionen werden wiederkehrende Muster und individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Ausgestaltung der Lehreridentität sichtbar gemacht.

Das Ziel der Untersuchung ist es, die komplexen Prozesse der Identitätskonstruktion im Rahmen des Schulpraktikums differenziert zu beleuchten. Gleichzeitig wird aufgezeigt, welche Erfahrungen sich als besonders prägend für die Entwicklung eines professionellen und zugleich persönlichen Lehrerbildes erweisen. Auf diese Weise trägt der Beitrag nicht nur zum Verständnis der Genese von Lehreridentität bei, sondern unterstreicht auch die Bedeutung des Schulpraktikums als Lern- und Entwicklungsraum in der DaF-Lehrerausbildung.

2. Konstruktion der Lehreridentität

Die Lehreridentität beschreibt das Selbstverständnis einer Lehrperson in Bezug auf ihren Beruf. Sie umfasst grundlegende Fragen wie: Wer bin ich als Lehrkraft? Wie möchte ich handeln? Wo verorte ich mich im schulischen Feld? Als zentraler Bestandteil der professionellen Überzeugungen von Lehrkräften kommt ihr eine hohe Bedeutung zu, denn Befunde belegen, dass Überzeugungen und Selbstbilder von Lehrpersonen die Qualität des Unterrichts und damit unmittelbar den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler beeinflussen (Meyer, Doll und Kaiser 2025).

Aus theoretischer Perspektive wird die professionelle Identität als dynamisches Konstrukt verstanden, das sich im Verlauf der Ausbildung und der gesamten Berufstätigkeit kontinuierlich weiterentwickelt (Beijaard, Meijer und Verloop 2004; Beijaard, Verloop und Vermunt 2000; Kelchtermans 2009; Meyer, Doll und Kaiser 2025). Sie bildet ein komplexes Gleichgewicht zwischen dem individuellen Selbstbild und den unterschiedlichen beruflichen Rollen, die eine Lehrkraft übernimmt. Die eigenen Vorstellungen von der Lehrerrolle werden mit den Erwartungen und Normen des beruflichen Umfelds sowie der gesellschaftlichen Erwartungen abgeglichen (Terhart 2011).

Bereits in den frühen Ausbildungsphasen, also während des Studiums und insbesondere im Rahmen von schulpraktischen Erfahrungen, beginnt der Prozess der Identitätskonstruktion (Beijaard, Verloop und Vermunt 2000). Lehrveranstaltungen mit theoretisch orientierten Inhalten liefern erste Orientierungsrahmen, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile prägen die Vorstellung von professionellen Standards, und erste Unterrichtshospitationen ermöglichen den Abgleich zwischen Idealvorstellungen und schulischer Realität (Beauchamp und Thomas 2009; Köhler und Born 1999). Praktische Erprobungen, im Schulpraktikum oder in Hospitationen, bieten Gelegenheiten, erste Rollenbilder aktiv auszuprobieren, Rückmeldungen zu erhalten und die Selbstwahrnehmung als Lehrperson zu

BUPT

reflektieren. In dieser Phase entstehen Grundmuster der professionellen Identität, die in späteren Ausbildungs- und Berufsjahren durch Erfahrung, kollegialen Austausch und fortlaufende Weiterbildung weiter differenziert und gefestigt werden (Bleck, Weber und Lipowsky 2019).

In der Professionalisierungsforschung wird Reflexion als wesentliche Schlüsselkompetenz für die Entwicklung professionellen Lehrerhandelns hervorgehoben (Korthagen 1985; Korthagen 2004; Schön 1983). Sie ermöglicht es, praktische Erfahrungen mit theoretischem Wissen zu verbinden, implizite Handlungsmuster zu erkennen und zu explizieren sowie neue Perspektiven auf das eigene pädagogische Handeln zu gewinnen. Reflexionsfähigkeit stellt somit eine Grundlage für die Fähigkeit dar, professionelles Handeln flexibel an unterschiedliche Situationen anzupassen und kontextgerecht auszugestalten. Angesichts der Komplexität schulischer Praxis erweist sich alltägliches Erfahrungswissen allein als unzureichend, um den vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs zu entsprechen. Lehrerhandeln bedarf daher einer kontinuierlichen und systematischen Reflexion (Röhrig, 2022, S. 13). Der Schaffung von Gelegenheiten zur Reflexion kommt aus diesen Gründen in der Lehrerausbildung eine besonders wichtige Rolle zu.

3. Methodik

Ausgehend von der theoretischen Annahme, dass Lehreridentität in einem komplexen Zusammenspiel individueller, sozialer und institutioneller Faktoren entsteht, richtet die Untersuchung den Fokus auf die frühen Praxisphasen der DaF-Lehramtsausbildung. Daraus leiten sich die folgenden Forschungsfragen ab:

- Welche Aspekte und Dimensionen der Identitätskonstruktion thematisieren angehende DaF-Lehrkräfte in ihren schriftlichen Reflexionen?
- Wie konstruieren angehende DaF-Lehrkräfte ihre Lehreridentität während des Schulpraktikums?

3.1 Korpus und Datensammlung

Das Untersuchungskorpus umfasst 40 schriftliche Reflexionen, die DaF-Lehramtsstudierende nach Abschluss ihrer im vierten Mastersemester absolvierten drei- bis fünfwöchigen Schulpraktika verfasst haben. Die Reflexionen entstanden im Rahmen der universitären Begleitung der Praxisphase an der Universität Ljubljana in den Jahren 2022 bis 2025. Sie umfassen ein bis drei Seiten und dokumentieren erste Unterrichtserfahrungen, beschreiben Herausforderungen während des Praktikums, eigene Erfolge und Misserfolge und reflektieren die eigene Rolle als Lehrperson.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Auswertung erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) in einem mehrstufigen, systematischen Verfahren. Zunächst wurden die anonymisierten Texte mehrfach gelesen, zentrale Passagen markiert und erste analytische Notizen angefertigt, um ein vertieftes Verständnis des Materials zu

BUPT

gewinnen. Darauf aufbauend wurden induktiv Hauptkategorien entwickelt, die wesentliche Aspekte der Konstruktion von Lehreridentität abbilden. Das vorläufige Kategoriensystem wurde zunächst in einer Teilstichprobe erprobt und inhaltlich verfeinert. Dabei entstanden Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele, die eine konsistente Anwendung sicherstellen sollten. In der darauffolgenden Phase der systematischen Kodierung kam das überarbeitete System auf das gesamte Material zur Anwendung. Nach Abschluss der Kodierung wurden die Ergebnisse zusammengefasst und einer inhaltlichen Analyse unterzogen. Um die Qualität der Auswertung zu sichern, diskutierten wir die Zwischenergebnisse gemeinsam mit einer zweiten Fachperson und erzielten die endgültige Bewertung im Konsens.

4. Ergebnisse und Diskussion

Die induktive Analyse der 40 Reflexionstexte führte zu acht Hauptkategorien, die unterschiedliche Dimensionen der Konstruktion und Entwicklung von Lehreridentität abbilden: (1) Rollenverständnis, (2) Emotionen, (3) Selbstwahrnehmung, (4) berufliche Entwicklung, (5) Umgang mit Herausforderungen, (6) Rückmeldung und Fremdwahrnehmung, (7) Sprachliche Identität und (8) Beziehungsgestaltung (siehe Tabelle 1). In den folgenden Abschnitten werden die Kategorien einzeln dargestellt, interpretiert und durch exemplarische Zitate belegt.

Tabelle 1: Hauptkategorien, Definitionen und Ankerbeispiele der induktiven Analyse

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
1. Rollenverständnis	Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Lehrerrolle im Spannungsfeld zwischen Fachvermittlung, pädagogischem Handeln und organisatorischen Aufgaben	„Nicht nur Unterricht geben, sondern viel mehr. Begleiten, organisieren, planen, mit Eltern kooperieren.“ „Lehrersein ist eine Art Teamwork zwischen Lehrer und Schülern.“
2. Emotionen	Emotionale Reaktionen im Verlauf des Praktikums	„Zu Beginn des Praktikums war ich sehr nervös und unsicher.“ „Als ich sah, dass die Schüler es verstanden, war die Angst weg und es machte Spaß.“
3. Selbstwahrnehmung	Einschätzung eigener Stärken, Schwächen und Kompetenzen als Lehrperson	„Ich wurde eine selbstbewusstere Person.“ „Das Praktikum hat mir bestätigt, dass ich richtig bin in diesem Beruf.“

BUPT

4. berufliche Entwicklung	Wahrnehmung der eigenen Lernfortschritte und professionellen Weiterentwicklung	„Ich habe gelernt, immer Plan B zu haben.“ „Man muss üben, um besser zu werden.“
5. Umgang mit Herausforderungen	Strategien zur Bewältigung von Schwierigkeiten im Unterricht	„Am Anfang hatte ich viele Probleme mit Disziplin.“ „Motivierte Schüler machen weniger Unruhe.“
6. Rückmeldung und Fremdwahrnehmung	Einfluss von Feedback durch Mentoren, Kollegen und Lernenden	„Meine Mentorin behandelte mich wie eine Kollegin.“ „Schüler sagten: ‚Schade, dass Sie nicht mehr kommen.‘“
7. Sprachliche Identität	Selbstverständnis in Bezug auf Sprachgebrauch, Sprachvorbildrolle und didaktische Entscheidungen	„Manchmal muss ich auf Slowenisch erklären, damit alle verstehen.“ „Ich musste lernen, einfacher zu sprechen.“
8. Beziehungsgestaltung	Aufbau von Lehrer-Schüler-Beziehungen und kollegialer Kontakte	„Die Kommunikation mit der ganzen Klasse erleichtert die Arbeit.“ „Wir waren schon ein eingespieltes Team.“

4.1 Rollenverständnis

Unter Rollenverständnis wird verstanden, wie angehende Lehrkräfte ihre Lehrerrolle definieren und welche Aufgaben, Kompetenzen und Haltungen sie damit verbinden. In den Reflexionen wird deutlich, dass vielen bewusst ist, wie vielfältig und zugleich anspruchsvoll der Lehrerberuf ist. Mehrere Studierende betonen, erst im Praktikum wirklich erfasst zu haben, dass diese Tätigkeit nicht nur ein breites Kompetenzspektrum erfordert, sondern auch als sinnstiftend und freudvoll erlebt werden kann.

> *„Diese Zeit hat nicht nur meine pädagogischen Fähigkeiten gestärkt, sondern auch meine Motivation für das Unterrichten vertieft. Ich habe einen besseren Einblick in die Vielfältigkeit des Lehrerberufs bekommen und freue mich darauf, dieses Wissen in meiner zukünftigen Arbeit umzusetzen.“ (Reflexion 27)*

Lehrkräfte übernehmen dabei weit mehr als den eigentlichen Fachunterricht. Sie begleiten Lernende, organisieren Unterrichtsabläufe und tragen Verantwortung, die oft über das Klassenzimmer hinausgeht. Obwohl sich die Mehrheit als Wissensvermittler sieht, geht es dabei nicht um das traditionelle Bild einer Lehrkraft die frontal den Stoff abserviert, sondern eher um eine Lehrperson, die die Lerngelegenheiten schafft, initiiert und moderiert.

BUPT

Besonders häufig genannt werden personale Anforderungen wie Belastbarkeit, Geduld und Durchsetzungsvermögen. Wichtig erscheint vielen zudem einen passenden Lehrstil und Stil der Klassenführung zu entfalten.

> *„Auf einer Seite wusste ich, dass ich versuchen sollte Autorität zu haben, aber auf der anderen Seite wollte ich mich mit den Schülern anfreunden. Die perfekte Linie zwischen den beiden Extremen ist sehr schwer erstmal zu finden und dann noch beizubehalten. Es ist aber besser am Anfang ein bisschen strenger zu sein und dann mit der Zeit nachzulassen, wenn man sieht, dass man das in einer Klasse auch machen kann." (Reflexion 12)*

Die Praxiserfahrungen verdeutlichten außerdem, dass gelungener Unterricht nur durch aktive Kooperation zwischen Lehrperson und Lernenden möglich ist. Viele beschreiben sich daher als Lernbegleiter, die an den Interessen der Lernenden anknüpfen und Deutsch als lebensnahes Kommunikationsmittel einsetzen.

Einige Studierende reflektieren auch den Rollenwechsel zwischen unterschiedlichen Schulstufen. In der Grundschule dominieren spielerische, animierende und betreuende Elemente, während in höheren Klassen die fachliche Moderation und die Leitung von Diskussionen stärker im Vordergrund stehen. Unabhängig vom Alter der Lernenden sehen sich die meisten in einer doppelten Verantwortung - fachlich zu unterrichten und zugleich erzieherisch zu wirken. Insgesamt entsteht so ein Bild der Lehreridentität als mehrdimensionale, kontextsensible Rolle, die flexible Wechsel zwischen Wissensvermittlung, Moderation, Klassenmanagement und individueller Unterstützung erfordert.

4.2 Emotionen

Nahezu alle Reflexionen berichten von einer großen Anfangsnervosität vor der ersten selbst gestalteten Unterrichtsstunde, beim Betreten einer unbekannten Klasse oder bereits beim ersten Schritt in das Schulgebäude. Häufig genannte Sorgen betrafen die Angst, den Stoff nicht vollständig zu vermitteln, vor der Klasse frei zu sprechen oder die Kontrolle über den Unterricht zu verlieren.

> *„Ich muss zugeben, dass ich selbst dazu neigte, mich an eher klassische und erprobte Formen und Methoden zu halten, weil ich Angst hatte, zu scheitern und den Unterricht nicht so zu gestalten, wie er sein sollte. Ich habe mich auch nicht für bestimmte Methoden entschieden, weil ich nicht sicher war, wie ich sie in den Unterricht einbauen sollte, um das Beste aus ihnen herauszuholen." (Reflexion 8)*

Mehrere Studierende stellten fest, dass Lernende Unsicherheit oft wahrnehmen und dann weniger kooperieren, während ein gelassener Auftritt die Mitarbeit deutlich fördert. Diese Einsicht führte bei vielen zu einem bewussteren Anpassen des eigenen Auftretens. Mit wachsender Unterrichtserfahrung nahm die Nervosität spürbar ab. Wiederholt wird ein Moment beschrieben, in dem sichtbare Lernerfolge die anfängliche Anspannung in Freude am Unterrichten verwandelten. Die Bandbreite positiver Emotionen reichte von schlichter Erleichterung nach gelungenen Sequenzen bis hin zu echter Begeisterung. Besonders hervorgehoben wurde die gegenseitige

BUPT

Verstärkung guter Stimmung zwischen Lehrperson und Lernenden. Einige bezeichneten die Praxisphase rückblickend sogar als einen der motivierendsten Höhepunkte ihres Studiums.

> *„Es gab sowohl schöne als auch unangenehme Momente, aber im Allgemeinen war das Praktikum eine unvergessliche Erfahrung, die nicht so schnell zu Ende kommen sollte. Das Praktikum war meiner Meinung nach die schönste Erfahrung im Laufe des ganzen Studiums. Vom ersten bis zum letzten Auftritt habe ich mein Fortschritt beobachtet: ich bin mithilfe des Praktikums eine selbstbewusstere Person geworden und auch mein Deutsch hat sich verbessert." (Reflexion 22)*

Starke positive Gefühle entstanden oft durch Rückmeldungen von außen, z.B. wenn Lernende die Studierenden ausdrücklich als Lehrpersonen anerkannten, sie außerhalb des Unterrichts wiedererkannten oder Mentoren bestätigten, dass auch schwierige Klassen unter ihrer Leitung konzentriert arbeiteten. Solche Erlebnisse wurden häufig als Quelle von Stolz und Bestätigung beschrieben. Belastende Emotionen wie Frustration oder Überforderung traten vor allem im Umgang mit unmotivierten Gruppen oder verweigerter Mitarbeit auf. Anfangs nahmen einige diese Situationen noch persönlich, entwickelten jedoch im Verlauf einen professionelleren Umgang damit. Aus negativen Erfahrungen entstanden so konkrete Lernschlüsse, oft unterstützt durch gezieltes Feedback der Mentoren. Am Ende überwogen bei den meisten positive Gefühle, wie Zufriedenheit über den eigenen Fortschritt, Freude über gelungene Unterrichtsstunden und die Gewissheit, Herausforderungen erfolgreich gemeistert zu haben.

4.3 Selbstwahrnehmung

Für viele wirkte das Praktikum wie ein Spiegel, der sowohl persönliche Stärken als auch Entwicklungsfelder deutlich machte. Einige rechneten schon vor Beginn mit bestimmten Schwächen, wie z.B. einem unsicheren Auftreten an der Tafel oder fehlender Führungsstärke. In den ersten Unterrichtsstunden bestätigten sich diese Erwartungen häufig. Mehrere Berichte schildern Zurückhaltung vor der Klasse, Nervosität und Schwierigkeiten, sich durchzusetzen.

Im Verlauf der Praxisphase wandelte sich dieses Bild jedoch spürbar. Erfolgserlebnisse und konstruktive Rückmeldungen führten bei den meisten zu einem gestärkten Bewusstsein für eigene Ressourcen wie Flexibilität, Selbstständigkeit und Empathie. Zwar blieben Nervosität und punktuelle Herausforderungen in der Klassenführung bestehen, doch insgesamt bestätigte die Praxiserfahrung das Gefühl, für den Lehrerberuf geeignet zu sein. Viele beschreiben diesen Realitätsabgleich als Schlüsselmoment, der ihre Berufswahl bekräftigte.

Ein wiederkehrendes Thema ist der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Einzelne empfanden sich vor der Klasse souveräner, als sie es erwartet hatten; selbst zurückhaltende Persönlichkeiten unterrichteten mit Leichtigkeit und wurden von den Lernenden ernst genommen. Viele berichten von einem

BUPT

spürbaren Zuwachs an Selbstvertrauen, das nicht selten mit einer Verbesserung der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit verbunden ist.

Trotz überwiegend positiver Bilanz bleibt der Blick kritisch. Nahezu alle formulieren konkrete Entwicklungsziele: Häufig genannt werden eine gezieltere Klassenführung, der bewusste Einsatz der Stimme sowie mehr Souveränität unter Zeitdruck. Ebenso finden sich sehr spezifische Vorhaben, etwa ein leserliches und strukturiertes Tafelbild oder ein angemessenes Unterrichtstempo für jüngere Lernende.

Am Ende sehen die meisten ihr Praktikum als Erfolg und sich selbst in der Lehrerrolle bestätigt. Persönliche Stärken (Beziehungsfähigkeit, Empathie und Humor werden als tragende Elemente des eigenen professionellen Profils hervorgehoben.

> *„Meine Stärken sehe ich vor allem auf der persönlichen Ebene: Guter Kontakt zu den Schülern, Einfühlungsvermögen, Verständnis und nicht zuletzt Humor waren in all meinen Stunden präsent.“ (Reflexion 16)*

Gleichzeitig bleibt das individuelle Rollenverständnis in Bewegung. Manche sehen sich als geduldige Zuhörer, andere als kreativer Planer, motivierende Persönlichkeit oder konsequente Anleiterin. Einig sind sich fast alle darin, dass weitere Praxiserfahrung nötig ist, um dieses Selbstbild nachhaltig zu festigen.

4.4 Berufliche Entwicklung

Die Kategorie berufliche Entwicklung knüpft eng an das Selbstbild an, richtet den Blick jedoch gezielter auf Lernprozesse der angehenden Lehrpersonen. Die Reflexionen zeichnen das Praktikum nahezu durchgängig als entscheidenden Lernschritt und als verbindendes Element zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis. Viele betonen ausdrücklich, dass ihnen die Praxisphase wertvolle Einsichten und einen erweiterten Blick auf das Tätigkeitsfeld verschafft habe. Das Bewusstsein für die zentrale Bedeutung praktischer Erfahrung zieht sich dabei durch den gesamten Korpus.

Ein wesentlicher Entwicklungsschwerpunkt lag in der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Mehrere Studierende berichten, dass sie im Praktikum erstmals ihr didaktisches Wissen unter realen Unterrichtsbedingungen anwenden konnten. Dabei zeigte sich deutlich, welche Konzepte nachhaltig waren und wo sich die schulische Realität von theoretischen Annahmen unterschied. So schilderte eine Studentin, dass ihre anfänglich sehr detaillierten Stundenentwürfe im Alltag kaum praktikabel waren. Über schrittweise Anpassungen wurden Planung und Vorbereitung pragmatischer. Solche Anpassungsprozesse markieren einen klaren Professionalisierungsschritt.

Auch in den Bereichen Klassenführung und Methodik lassen sich deutliche Fortschritte erkennen. Schwierigkeiten wie eine realistische Zeitplanung für Unterrichtsaktivitäten konnten gegen Ende der Praxisphase besser bewältigt werden. Die Unterrichtsplanung wurde gezielter berücksichtigt, und viele erkannten die

BUPT

Bedeutung, auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren und Stunden spontan umzustellen. Häufig wird resümiert, dass kontinuierliches Unterrichten nicht nur Sicherheit in wesentlichen Lehrerkompetenzen schafft, sondern auch die Fehlerquote verringert. Insgesamt agierten die Studierenden am Ende deutlich professioneller, sowohl in der Unterrichtsgestaltung als auch in der Steuerung von Lernprozessen und in der Interaktion mit den Klassen.

Besonders bemerkenswert ist der Einfluss auf die Berufsmotivation. Einige, die zuvor unsicher waren, sehen sich nach der Praxisphase klarer im Lehrberuf verortet, die andern zweifeln an ihrer Berufswahl.

> *„Ich weiß noch nicht, ob ich in meinem Leben an einer Schule unterrichten werde. Dieses Praktikum hat mir gezeigt, dass Lehrer sein überhaupt nicht einfach ist. Ich denke, dass das eine sehr große Verantwortung ist und ich bin nicht sicher, ob ich persönlich schon vorbereitet bin, so eine Verantwortung zu übernehmen." (Reflexion 10)*

Zugleich wird reflektiert, dass nicht alle Facetten des Berufs in der begrenzten Zeit erprobt werden konnten. Mehrere hätten gern länger in derselben Klasse gearbeitet, um Dynamiken vollständig zu erfassen.

Trotz dieser Einschränkungen überwiegt die Einschätzung, beruflich wie persönlich erheblich profitiert zu haben. Das Praktikum hat nicht nur das Verständnis für Unterricht und Schule vertieft, sondern auch auf künftige pädagogische Herausforderungen vorbereitet.

> *„Das Praktikum war anstrengend, darüber werde ich nicht lügen – man musste die ganze Zeit mit Körper und Geist voll dabei sein, aber trotzdem bin ich der Meinung, dass es nie genug Praxis sein kann." (Reflexion 12)*

Zusammenfassend wird das Praktikum als Hauptentwicklungsschritt in der Lehreridentität gewertet. Die Studierenden machten konkrete Lernfortschritte, überprüften und zumeist bestätigten sie ihre Eignung und bauten handlungsrelevantes Wissen für die Zukunft auf. Viele gehen nun mit größerem Selbstbewusstsein, aber auch mit einem klaren Blick auf weitere Lernschritte. Zahlreiche Reflexionen, formulieren, dass echte Professionalität im Lehrberuf vor allem durch praktische Erfahrung entsteht.

4.5 Umgang mit Herausforderungen

Kein Praktikum verlief völlig ohne Schwierigkeiten und gerade darin sehen viele Studierende einen wesentlichen Lernwert. Die Auseinandersetzung mit Herausforderungen bot zahlreiche Gelegenheiten, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern. In den Reflexionen kristallisieren sich dabei drei zentrale Problemfelder heraus: Klassenmanagement und Disziplin, Zeit- und Unterrichtsplanung sowie die Motivation der Lernenden.

Zu Beginn fiel es vielen schwer, Ruhe herzustellen und die Aufmerksamkeit der Klasse zu sichern. Häufig nannten sie eine zu leise Stimme oder zu große

BUPT

Nachgiebigkeit als Gründe. Durch gezieltes Feedback der Mentorinnen (z.B. lauter zu sprechen, klarer aufzutreten und Blickkontakt bewusst einzusetzen) entwickelten die angehenden DaF-Lehrkräfte im Laufe der Zeit mehr Durchsetzungsfähigkeit, einen „Lehrerblick“ und eine Souveränität. Einige erkannten zudem präventive Strategien, z.B., dass ein lebendig gestalteter, schülerorientierter Unterricht oder der gezielte Einsatz von Humor disziplinfördernd wirkte.

Auch die Zeitplanung stellte anfangs eine Herausforderung dar. Manche unterschätzten, andere überschätzten die Dauer von Aufgaben, was zu ungenutzten Zeitfenstern oder zu Zeitdruck führte. Als Reaktion planten sie Pufferzeiten ein, bereiteten Zusatzmaterial vor und formulierten realistischere Stundenziele. Mit wachsender Erfahrung verbesserten sich Improvisationsfähigkeit und Flexibilität, sodass Anpassungen auch spontan möglich waren, ohne die Lernziele zu gefährden.

> *„Dabei hatte ich viele Probleme mit der Zeitplanung. Weil ich keine vorigen Erfahrungen hatte, konnte ich mir schwer vorstellen, wie viel Zeit die Aktivitäten während des Unterrichts dauern würden. Fast bei allen Stunden habe ich meinen Unterrichtsentwurf nicht zu Ende realisiert, dass bedeutet, dass ich zu viele Aktivitäten für den Unterricht geplant habe.“ (Reflexion 20*

Ein weiteres häufig genanntes Problem war die Motivation der Lernenden. Unterschiede im Alter und Leistungsstand führten zu teils stark heterogenen Gruppen. Um dem zu begegnen, setzten die Studierenden differenzierende Maßnahmen ein: Zusatzaufgaben für schnellere Lernende, vereinfachte Erklärungen für schwächere oder leistungsschwache Gruppen, Spiele, kleine Wettbewerbe.

> *„Die Verwendung von Spielen und anderen interaktiven Ansätzen war entscheidend, um ihre Aufmerksamkeit und Motivation aufrechtzuerhalten.“ (Reflexion 31)*

Mit zunehmender Routine veränderte sich der Umgang mit Schwierigkeiten. Aus anfänglicher Krisenbewältigung wurde zunehmend proaktives Vorbeugen. Praktische Tipps der Mentoren etwa flexible „Notfallpläne“ wurden übernommen und in die eigene Praxis integriert. Am Ende betonten viele, dass sie Herausforderungen nicht nur gemeistert, sondern aus ihnen gelernt hätten. Dieses wachsende Vertrauen in die eigene Problemlösekompetenz erwies sich für viele als ein wesentlicher Baustein in der Entwicklung ihrer Lehreridentität.

4.6 Rückmeldung und Fremdwahrnehmung

Die Reflexionen verdeutlichen, dass Rückmeldungen von Mentorinnen, Kolleginnen und Schülerinnen eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Lehreridentität spielten. Nahezu alle Studierenden beschrieben ihre Mentoren als freundlich, hilfsbereit und wertschätzend. Besonders geschätzt wurden gemeinsame Nachbesprechungen der gehaltenen Stunden, in denen Stärken hervorgehoben, konkrete Verbesserungsvorschläge unterbreitet und praxisnahe Tipps gegeben wurden. Diese konstruktive Unterstützung stärkte das Selbstvertrauen und vermittelte den Studierenden das Gefühl, als vollwertige Kolleginnen wahrgenommen zu werden.

BUPT

„Nach jeder Lehrprobe folgte ein Gespräch mit meiner Mentorin, sowohl in der Grundschule als auch am Gymnasium. Beide Mentorinnen haben mich, bevor sie ihren Kommentar gegeben haben, nach jeder Lehrprobe gefragt, was ich denke, was ich meiner Meinung nach gut gemacht habe, was ich noch verbessern könnte, oder ob ich denke, dass die Stunde gelungen war oder nicht ... Und erst nachdem ich mein Kommentar gegeben hatte, äußerten auch sie ihre Meinung zum Auftritt. Ich finde das toll, denn so habe ich extrem viel gelernt." (Reflexion 5)

Mentoren machten häufig auf Details aufmerksam, die den Studierenden selbst entgingen (z.B. auf das Tafelanschrift oder die eigene Position im Klassenraum). Solche Hinweise unterstrichen für viele den hohen Wert einer externen Perspektive in der frühen Berufsphase. Auch die Anerkennung durch Lernende trug wesentlich zur Selbstsicherheit bei. Direkte Komplimente, engagierte Mitarbeit oder der Wunsch, den Unterricht fortzuführen, bestätigten den Studierenden, dass sie in ihrer Rolle akzeptiert und geschätzt wurden. Nicht alle Erfahrungen mit Mentoren waren uneingeschränkt positiv. In einzelnen Fällen führten unterschiedliche Unterrichtsstile zu fachlichen Diskussionen, bei denen auch die DaF-Lehramtsstudierenden eigene Impulse einbrachten, z.B. durch den Einsatz aktueller Methoden oder digitaler Medien. Diese wechselseitige Bereicherung wirkte sich ebenfalls positiv auf das berufliche Selbstbewusstsein aus.

Darüber hinaus erwies sich der Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen als wertvoll. Gemeinsame Unterrichtsplanung, gegenseitige Hospitationen und Peer-Feedback gaben zusätzliche Sicherheit und erweiterten das methodische Repertoire.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kombination aus wertschätzendem Zuspruch und konstruktiver Kritik maßgeblich dazu beitrug, dass die Studierenden ihre Stärken klarer erkannten, Entwicklungsfelder benannten und sich zunehmend als eigenständige Lehrpersönlichkeiten verstanden.

4.7 Sprachliche Identität

Die Reflexionen zeigen, dass angehende DaF-Lehrkräfte ihre sprachliche Identität vor allem in drei Bereichen ausbilden: im Umgang mit Zweisprachigkeit, in der Anpassung ihrer Ausdrucksweise an das jeweilige Lernniveau und in ihrer Haltung zur Sprache als Unterrichtsfach.

Viele hatten zunächst den Anspruch, möglichst konsequent Deutsch zu sprechen, stießen jedoch bald auf die praktischen Grenzen dieser Strategie. Besonders bei jüngeren oder weniger fortgeschrittenen Lernenden erwies sich der gezielte Einsatz der Muttersprache als hilfreich, z. B für Arbeitsanweisungen oder die Erklärung komplexer Grammatik. So entwickelte sich ein pragmatisches Verständnis von Zweisprachigkeit: Deutsch als Hauptunterrichtssprache zu nutzen, die Erstsprache jedoch situativ einzusetzen, um das Verständnis zu sichern.

„In Bezug auf die Schüler lernte ich schnell, wie wichtig es ist sich auf sie einzustellen. Zuerst musste ich meine Ausdrucksweise anpassen, damit sie mich alle

BUPT

verstanden. Der Gebrauch der slowenischen Sprache war auch wichtig, vor allem bei der Darstellung der Grammatik. Es war notwendig slowenische Übersetzung der Regel darzubieten." (Reflexion 7)

Ein wiederkehrendes Thema war zudem die Anpassung des Sprachregisters. Mehrere Studierende stellten fest, dass sie anfangs zu schnell oder zu komplex gesprochen hatten. Im Laufe der Praxisphase lernten sie, Sprechtempo, Wortwahl und Satzbau gezielt an das Niveau der Lernenden anzupassen. Auch Muttersprachler reflektierten ihre Rolle als sprachliche Vorbilder und betonten die Notwendigkeit, deutlich und in einer gepflegten Standardsprache zu sprechen.

Darüber hinaus entwickelten viele konkrete sprachdidaktische Überzeugungen. Häufig genannt wurden die Bedeutung kommunikativer Kompetenzen, der Einsatz lebensnaher Inhalte sowie moderner Methoden wie Spiele, Musik oder authentische Texte. Traditionelle, stark lehrerzentrierte Ansätze wurden dagegen kritisch hinterfragt.

Insgesamt führte das Praktikum zu einem bewussteren und reflektierten Umgang mit Sprache im Unterricht, zur ausgewogenen Balance zwischen Deutsch und Muttersprache, zur gezielten Anpassung der eigenen Sprachverwendung und zur bewussten Wahrnehmung der Rolle als sprachliches Vorbild. Gleichzeitig wurde die Verbindung von Sprachbegeisterung und Freude an der Arbeit mit Menschen von vielen als tragendes Moment ihrer Lehreridentität erkannt.

4.8 Beziehungsgestaltung

Die Reflexionen machen deutlich, dass angehende Lehrkräfte eine gute Beziehung zu den Lernenden als Schlüsselmoment für erfolgreichen Unterricht ansehen. In den Grundschulpraktika gelang dies häufig durch einen freundlichen Umgangston, spielerische Elemente und echtes Interesse am einzelnen Kind. Begriffe wie entspannt, angenehm oder freundlich tauchen immer wieder in den Beschreibungen des Unterrichtsklimas auf.

Eine herausfordernde Lernaufgabe bestand darin, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Autorität und Nähe herzustellen. Manche schwankten zunächst zwischen diesen beiden Polen und entschieden sich schließlich für die Strategie, zu Beginn klar und bestimmt aufzutreten und mit wachsendem Vertrauen lockerer zu werden. Die Beziehungsgestaltung wurde dabei bewusst an die jeweilige Altersgruppe angepasst. In Berufsschulklassen lag der Schwerpunkt auf Präsenz und klarer Führung, in der Grundschule hingegen stärker auf Wärme und spielerischen Elementen. Mit der Zeit entwickelten viele Studierende eine professionelle Gelassenheit. Sie lernten, Disziplinschwierigkeiten nicht persönlich zu nehmen und äußere Rahmenbedingungen stärker zu berücksichtigen. Besonders positive Momente (Interesse der Lernenden, Humor im Unterricht) das Gefühl, in der Rolle akzeptiert zu sein.

Auch das kollegiale Miteinander erwies sich als bedeutsam. Viele fühlten sich im Lehrerzimmer willkommen und profitierten vom Austausch mit erfahrenen

BUPT

Kolleginnen. Gemeinsame Unterrichtsplanung oder Team-Teaching mit Kommilitoninnen bot zusätzliche Sicherheit und reduzierte die anfängliche Nervosität. Diese Erlebnisse förderten das Verständnis der Lehrerrolle als eine teamorientierte Profession.
Insgesamt erkannten die Studierenden, dass gelungene Beziehungsgestaltung auf Respekt, klaren Regeln, Empathie und einer situativ angepassten Distanz beruht. Die Überzeugung, dass stabile Beziehungen die Basis erfolgreichen Lehrens bilden, festigte sich während des Praktikums und wurde zu einem festen Bestandteil ihrer beruflichen Identität.

4. Fazit und Ausblick

Die systematische Analyse der 40 Praktikumsreflexionen zeigt, dass die Praxisphase im Fach Deutsch als Fremdsprache ein wichtiger Ort für die Konstruktion und Weiterentwicklung der Lehreridentität ist. Die Ergebnisse stützen Befunde der internationalen Lehrerbildungsforschung, wonach sich professionelle Identität in einem komplexen Zusammenspiel individueller Erfahrungen, sozialer Interaktionen und institutioneller Rahmenbedingungen formt (Beijaard, Verloop und Vermunt 2000; Beauchamp und Thomas 2009; Meyer, Doll und Kaiser 2025).

In allen acht untersuchten Kategorien wurde ein klarer Entwicklungsprozess sichtbar. Die Studierenden entwickelten ein realistisches und zugleich flexibles Rollenverständnis, stärkten ihr Selbstbild und lernten, Unterricht als integratives Zusammenspiel von Fachlichkeit, pädagogischer Beziehungsgestaltung und organisatorischem Handeln zu begreifen. Emotionale Erfahrungen von anfänglicher Unsicherheit bis hin zu bestärkender Unterrichtsfreude wirkten identitätsprägend, ebenso wie der konstruktive Umgang mit Herausforderungen. Rückmeldungen aus dem schulischen Umfeld fungierten als zentrale Impulse für Reflexion und Professionalisierung (Bleck, Weber und Lipowsky 2019). Die sprachliche Identität wurde insbesondere durch die bewusste Auseinandersetzung mit Zweisprachigkeit, Sprachregister und der eigenen Vorbildfunktion geschärft.

Die Befunde verdeutlichen, dass Lehreridentität nicht als statische Eigenschaft zu verstehen ist, sondern als dynamischer, kontextabhängiger Entwicklungsprozess. Das Praktikum bietet hierfür einen Erfahrungsraum, in dem Theorie und Praxis in produktiven Austausch treten (Beijaard, Meijer und Verloop 2004). Diese Verzahnung der Theorie und Praxis kann zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen, wenn sich Studierende zugleich in wissenschaftlich begleiteten Lehrveranstaltungen mit den Lern- und Entwicklungsprozessen der Lernenden auseinandersetzen (Hascher 2012, 91). Es bestätigt damit die hohe Bedeutung praxisintegrierter Ausbildungsphasen, die nicht nur methodische Kompetenzen fördern, sondern auch Raum für Selbstreflexion, Rollenbewusstsein und den Aufbau professioneller Haltungen schaffen (Beauchamp und Thomas 2009; Bleck, Weber und Lipowsky 2019).

Für die Lehrerbildungsforschung ergeben sich daraus zwei Perspektiven. Erstens liefert die differenzierte Analyse von Praktikumserfahrungen wertvolle

BUPT

Einblicke in die situative Aushandlung professioneller Identität, die in künftigen Studien durch longitudinale Ansätze weiter vertieft werden sollten. Zweitens kann die gezielte Entwicklung didaktischer Formate z.B. strukturierte Reflexionsaufgaben oder mentorenbegleitete Feedbackprozesse dazu beitragen, die identitätsbildende Wirkung von Praxisphasen systematisch zu stärken (Allen und Casbergue 1997; Bleck, Weber und Lipowsky 2019).

Auch aus bildungspolitischer Sicht sind die Ergebnisse bedeutsam. Sie legen nahe, Praxisanteile in der Lehramtsausbildung nicht nur quantitativ auszubauen, sondern vor allem qualitativ weiterzuentwickeln. Ziel sollte es sein, Studierende frühzeitig zu befähigen, komplexe berufliche Anforderungen nicht lediglich zu bewältigen, sondern sie aktiv als Teil ihrer professionellen Selbstvergewisserung zu nutzen. Die vorliegenden Befunde bieten eine fundierte Grundlage, um die Lehrerbildung so auszurichten, dass angehende Lehrkräfte auf einen Beruf vorbereitet werden, der lebenslanges Lernen, Anpassungsfähigkeit und eine reflektierte pädagogische Haltung erfordert.

Litteraturverzeichnis

Allen, Ruth M., and Renée M. Casbergue. 1997. "Evolution of Novice through Expert Teachers' Recall: Implications for Effective Reflection on Practice." *Teaching and Teacher Education* 13 (7): 741–755. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00018-8.

Beauchamp, Catherine, and Lynn Thomas. 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, Douwe, Paulien C. Meijer, and Nico Verloop. 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, Douwe, Nico Verloop, and Jan D. Vermunt. 2000. "Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective." *Teaching and Teacher Education* 16: 749–764.

Bleck, Victoria, Tatjana Weber, and Frank Lipowsky. 2019. "Gut begonnen, halb gewonnen? Die Bedeutung der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen für die Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens." In *Lehrerberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung*, edited by Nerkey Safi, Catherine Eve Bauer, and Mirjam Kocher, 101–112. Bern: hep Verlag.

Hascher, Tina. 2012. "Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung." *Beiträge zur Lehrerbildung*, no. 1: 87–98. https://doi.org/10.25656/01:13805.

Kelchtermans, Geert. 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.

BUPT

Köhler, Dominique Beatrix, and Regine Born. 1999. *Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Korthagen, Fred 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, Fred 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.

Meyer, Dennis, Jörg Doll, and Gabriele Kaiser. 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.

Retelj, Andreja, and Brigita Kosevski Puljić. 2016. "'We Need More Practice!' How Future Teachers Evaluate Their Experiences with Micro-Teaching?" *Revija za elementarno izobraževanje*, no. 4: 139–154.

Röhrig, Ernst-Daniel. 2022. "Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften." *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* 4 (4): 8–16. https://doi.org/10.11576/pflb-5890.

Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Terhart, Ewald. 2011. "Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen." In *Pädagogische Professionalität*, edited by Werner Helsper and Rudolf Tippelt, 202–224. Weinheim: Beltz.

BUPT