

Third Space

Potenziale und Grenzen eines Konzepts im Kontext der Lehrpersonenbildung

Zusammenfassung. Nicht nur im Kontext von Heterogenität rückt das Thema der Kooperation gegenwärtig in das Zentrum bildungswissenschaftlicher und -politischer Debatten. Kooperationen, die sowohl Professionalisierungs-, als auch Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse anstoßen und Synergien bei Arbeitsprozessen erzeugen sollen, werden auch zunehmend als Ansatzpunkt verstanden, um durch die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Studierenden und schulischen Lehrkräften das traditionell binär gedachte Verhältnis von Theorie und Praxis zu überwinden. Bisher liegen nur wenige einschlägige theoretische Konzeptualisierungen sowie operationalisierbare und transferfähige Begleitformate für hochschulisch-schulische Kooperationen vor, welche sowohl die Theorie-Praxis-Problematik als auch die Ziel- und Prozessebene der Kooperation gleichermaßen berücksichtigen. Das Konzept des *Third Space* nach dem Kulturtheoretiker Homi K. Bhabha ist in diesem Zusammenhang insbesondere in bildungs- bzw. professionswissenschaftlichen Kontexten zu einem vieldiskutierten zentralen Bezugspunkt geworden. Der vorliegende Beitrag setzt sich vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit einem Kooperationsprojekt von Studierenden und schulischen Lehrpersonen mit vorliegenden Modellierungen des *Third Space* auseinander und zeigt sowohl Inkongruenzen als auch Chancen auf.

Schlüsselwörter. Kooperation, Lehrpersonenbildung, Lehrerbildung, Lehrerprofessionalisierung, Professionalisierung, Theorie-Praxis-Dichotomie, Theorie-Praxis-Integration, *Third Space*, Hybrider Raum, schulische Praxisphasen

Third Space

Potential and Limitations in the Context of Teacher Education

Abstract. Cooperation stands in the foreground of educational policies regarding teacher education and the aspect of diversity. Cooperative approaches which aim to initiate processes of professionalization, lesson and school development as well as synergy effects in work processes also serve as the starting point for new reflections on the interinstitutional collaboration between students and teachers and for rethinking the binary of theory and praxis. But with regard to cooperation between university and schools, it can be stated, that there are neither many pertinent theoretical conceptualizations nor do exist many operationalizable and transferable formats which take into account not only the theory-praxis-problem but also objectives and processes of cooperation. The concept of the *Third Space* by cultural theorist Homi K. Bhabha has been quite intensively discussed by some scholars in the context of cooperation, teacher education and professionalization. Against the background of a cooperative project for students and teachers, the present article deals with the reception and theoretical adaptations of the *Third Space* and reveals incongruences and chances.

Keywords. Cooperation, Teacher Education, Teacher professionalization, Professionalization, Theory-Practice Gap, Third Space, Hybrid Space, Practice Phase

1 Kooperation als Herausforderung in der Lehrpersonenbildung – Projekterfahrungen an der Schnittstelle von Universität und Schule

Die vielfältigen Herausforderungen im Schulsystem insbesondere im Kontext von schulischer Heterogenität rücken das Thema der Kooperation gegenwärtig in das Zentrum bildungspolitischer wie bildungswissenschaftlicher Debatten (vgl. etwa Lütje-Klose, Urban 2014a; Kreis et al. 2016). Damit Kooperation zu Bildungsteilhabe und -erfolg der beteiligten Akteure führen kann (vgl. Boller et al. 2018), sind theoretische Beschreibungsinstrumente zur Erfassung von Gelingensbedingungen bzw. vielfältige Formate zur operativen Gestaltung von Lehrerkooperation entwickelt worden, die auch zunehmend Kooperationen zwischen verschiedenen Berufsgruppen im Sinne multiprofessioneller Teams (vgl. Fabel-Lamla 2018; Richter, Pant 2016, S. 13) oder interinstitutioneller Kooperationen (vgl. Berke-meyer et al. 2011, S. 225) berücksichtigen. Im Vordergrund steht hierbei die Frage

nach Professionalisierungszielen, Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen von Kooperationen im Rahmen des Lehramtsstudiums (vgl. Terhart 2012; Kleemann, Jennek, Vock 2019), deren Akteure aus unterschiedlichen Berufen oder Institutionen kommen.

Dieser Frage möchten wir vor dem Hintergrund der interinstitutionellen Kooperation zwischen Universität und Schule nachgehen, wie wir sie im Teilprojekt *Kooperative Praxisprojekte* im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) erproben. Ziel ist die Professionalisierung Studierender und Lehrkräfte im Bereich der Unterrichtsentwicklung in unterschiedlichen Fächern (vgl. Bönnighausen 2019; Bartsch, Bönnighausen 2018). An dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Kooperative Praxisprojekte* sind die Fachdidaktiken Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Französisch/Spanisch sowie Philosophie beteiligt, die interdisziplinär zum *Textverstehen im Fach* zusammenarbeiten.¹ Da Textverstehen eine zentrale Funktion für Bildungsteilhabe zukommt (vgl. Eikenbusch 2007), wird eine fachintegrale Leseförderung für angehende Fachlehrer:innen als elementare Professionalisierungsaufgabe der Fachdidaktiken verstanden (vgl. Bönnighausen et al. 2019). Im interdisziplinären Austausch werden daher Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung des strategiebasierten und heterogenitätssensiblen Textverstehens im Fach entwickelt, die von Studierenden in universitären Projektseminaren didaktisch-methodisch modelliert und für den Einsatz im Unterricht vorbereitet werden. Kooperationsschulen ermöglichen anschließend den Studierenden in (unterschiedlich intensiver) Zusammenarbeit mit Lehrpersonen die Umsetzung der Unterrichtseinheiten zur Vermittlung fachspezifischer Lesestrategien in heterogenen Lerngruppen. Der Einsatz an den Kooperationsschulen bietet den Rahmen, in dem durch eine reflexive Verzahnung von wissenschaftlich-theoretischen und handlungspraktischen Wissensbeständen eine Professionalisierung der Studierenden angebahnt werden kann (zur Modellierung der Reflexion vgl. Krüger, Winter 2019). Für die Umsetzung von kooperativen Praxisprojekten und speziell für die zielbezogene Durchführung der Projektseminare mit integrierter

1 Das Teilprojekt ist in dem übergeordneten Projekt *Dealing with Diversity (DwD)* angesiedelt, das seit 2016 von der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der WWU Münster gefördert wird. Das Gesamtprojekt DwD verfolgt das Ziel einer quantitativen und qualitativen Steigerung von reflexiven Praxisanteilen im Lehramtsstudium mit dem Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung im Bereich des professionellen Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft. Während die Praxisanteile in zwei anderen Teilprojekten so gestaltet sind, dass sie im Format von Videos in die universitäre Lehre gebracht werden oder im Format von Lehr-Lern-Laboren eine komplexitätsreduzierte Auseinandersetzung mit schulischer Praxis in der Universität erlauben, gehen im Teilprojekt *Kooperative Praxisprojekte* Studierende in die Schulen und unterrichten (gemeinsam mit schulischen Lehrpersonen) in authentischen Settings an Kooperationsschulen; vgl. <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/> [28.11.2022].

schulischer Praxisphase kommt der hochschulisch-schulischen Kooperation damit ein zentraler Stellenwert zu (vgl. Friker, Kilimann 2019). Die Lehrkräfte an den Kooperationsschulen wiederum profitieren durch die Auseinandersetzung mit innovativen didaktisch-methodischen Konzepten sowie durch die Möglichkeit des Team-Teachings in Zusammenarbeit mit Studierenden.

2 Konzeptualisierung und Realisierung der hochschulisch-schulischen Kooperation

In der projektspezifischen Konzeptualisierung stehen auf der individuellen Ebene die theoriegeleitete Reflexion einer fachlichen Vermittlungssituation sowie der persönlichen Erwartung an die Kooperation und Einstellungen zur Kooperation im Mittelpunkt. Die *sachbezogene Ebene* umfasst die Klärung von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen in Bezug auf die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe. Auf der *interaktionellen Ebene* wird im Projekt die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften durch die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) – Austausch, gemeinsame Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion – organisiert (vgl. Lütje-Klose 2014a).

Hierbei zeigen sich strukturelle Diskrepanzen, wie sie nicht untypisch für hochschulisch-schulische Kooperationsvorhaben sind: Zum einen sind Universität und Schule grundsätzlich unterschiedliche Bildungsinstitutionen bzw. unterschiedliche Systeme mit je eigenen Funktionsweisen und Zielsetzungen. Zum anderen kommt es im Zuge des sich wandelnden Verständnisses des Lehrpersonenberufs (vgl. Terhart 2011) bzw. von „pädagogischer Professionalität“ (Helsper, Tippelt 2011, S. 268) notwendigerweise zu einer „Intensivierung von Professionalisierungsbestrebungen“ (Helsper, Tippelt 2011, S. 275), die Reflexionen der universitären Lehrpersonenbildung bzgl. ihrer Funktion für die Berufspraxis zur Folge haben.

Im Hinblick auf die jeweiligen (Aus-)Bildungsphasen im Kontext von Lehrpersonenbildung ließe sich argumentieren, dass die in den einzelnen Phasen für den jeweiligen Kompetenzaufbau relevanten Wissensbereiche zwar stärker akzentuiert werden, aber nie in einer Ausschließlichkeit dominieren. So könnten beispielsweise Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen als Bestandteile des Professionswissens (vgl. Terhart 2007, S. 47) als kontinuierlich und querliegend zu den Phasen aufzubauende Wissensbestände betrachtet werden. Was jedoch die universitäre erste Ausbildungsphase nicht in derselben Intensität wie die schulbasierte zweite Ausbildungszeit ermöglichen kann, ist vor allem der erfahrungsbasierte Aufbau unterrichtspraktischen Handlungswissens,

das einen grundsätzlich anderen Wissenstyp darstellt als das nach wissenschaftlichen Standards produzierte theoretisch-konzeptuelle oder wissenschaftlich-theoretische Wissen (vgl. Heid 2004).

Für die Studierenden im Projekt *Kooperative Praxisprojekte* ergibt sich durch die integrierte Praxisphase die Möglichkeit, situations- bzw. fallbezogene Elemente aus beiden Wissenstypen durch eine modellgeleitete Reflexion einer fachlichen Vermittlungssituation (vgl. Krüger, Winter 2019) miteinander zu verknüpfen und vertieft zu bearbeiten. Diese Art der Verzahnung von Theorie und Praxis lässt sich als eine zentrale Herausforderung der ersten Phase der Lehrpersonenbildung identifizieren. Hier ließe sich annehmen, dass die ko-konstruktive Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrpersonen eine Chance darstellt, indem die jeweils unterschiedlich ausgestalteten Wissensbestände ko-konstruktiv aufeinander bezogen werden können.

2.1 Erste explorative Evaluationsergebnisse

Im WS 2016/17 wurden im Fachprojekt Deutsch explorative Erhebungen u. a. zur Zufriedenheit der Studierenden und Lehrkräfte mit der Kooperation durchgeführt. Als Erhebungsinstrumente dienten ein Fragebogen mit offenen und skalierten Fragestellungen, leitfadengestützte Interviews und Stundenprotokolle. Verglichen wurden die Erwartungen der Studierenden (N=26) und der Lehrkräfte (N=8) vor der kooperativen Praxisphase mit ihren Erfahrungen aus der konkreten Zusammenarbeit (N=19). Die Auswertung erfolgte gemäß den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014). Das vorliegende Material wurde als ein textueller Korpus behandelt, durch dessen Analyse sich Aussageformationen des Theorie-Praxis-Diskurses aufzeigen lassen.

Wie sich anhand der Daten zeigt, nehmen sich die Studierenden auf der einen Seite als pädagogische Novizen wahr, was sich besonders in der Erwartung von Unterstützung und dem Wunsch nach Feedback in Bezug auf ihre Berufsrolle als zukünftige Lehrkräfte durch die Lehrperson ausdrückt. In dem Zusammenhang wünschen sie sich Anerkennung für ihren Einsatz („Für die meisten Studierenden ist es Neuland, Verläufe und Materialien zu erstellen. Dabei wird meist viel Mühe und Zeit investiert. Eine Wertschätzung dieser Arbeit mit der passenden Portion Kritik ermutigt für weitere Projekte.“) sowie Rückmeldungen zu ihrer beruflichen Eignung („Es wäre schön gewesen, Rückmeldung für den Beruf als Lehrerin zu bekommen.“). Obwohl sie sich selbst im Hinblick auf ihre pädagogische und unterrichtspraktische Expertise als lernende Novizen darstellen, möchten sie als gleichwertige Kooperationspartner ‚auf Augenhöhe‘ wahrgenommen

werden („Wir sollten ernst genommen werden.“/„Sowohl Studierende als auch die Lehrer sollten sich möglichst auf Augenhöhe begegnen.“) und wünschen sich einen gleichberechtigten Status als Lehrkraft während der unterrichtspraktischen Arbeit („dass Lehrer und Studierende als Team in der Klasse stehen, und der Lehrer nicht offensichtlich den Studenten als ungelernete Person darstellt.“). Auf der anderen Seite verwiesen ausnahmslos alle Studierenden in Bezug auf die Frage, welchen Gewinn die Lehrkräfte aus der Kooperation ihrer Einschätzung zufolge ziehen, auf ihren besonderen Status als fachliche Experten („Wir waren Experten für den Inhalt“/„den Kindern wurde ein Themengebiet eröffnet, in dem sich die Lehrkraft nicht so sicher zu sein schien, sodass wir als Experten vor der Klasse auftraten“). Die Studierenden verstanden sich als Impulsgeber für Innovationen („Sie [die Lehrkräfte] haben neue Impulse bekommen, Lesestrategien zu vermitteln“/„Wir bringen einen anderen Blickwinkel auf Schule und Unterrichtsgestaltung mit.“).

Die Ergebnisse, die an dieser Stelle nur ausschnittartig dargestellt werden können, legen die Hypothese nahe, dass die Studierenden über ein Selbstkonzept verfügen, das durch den Gegensatz (*pädagogische*) *Novizen* versus (*fachliche*) *Experten* bestimmt ist. Wie das Zitat „Die Lehrperson bringt das pädagogische Wissen und evtl. Fachwissen ein, die Studierenden bringen Fachwissen ein“ pointiert verdeutlicht, werden offenbar Verantwortlichkeiten bzw. Zuständigkeiten zwischen Schule und Hochschule aufgeteilt, so dass eine institutionelle Trennung von fachlicher Theorie und pädagogischer Praxis vollzogen wird. Die Kooperation mit Lehrpersonen, so die Hypothese, trägt tendenziell zu einer Verfestigung der studentischen Selbstkonzepte bei, weil sich vermuten lässt, dass trotz interner Fortbildungsformate (vor der Praxisphase) die beteiligten Lehrpersonen während der Praxisphase entsprechend komplementäre Selbstbilder im Sinne eines Theorie-Praxis-Binarismus ausbilden und entlang diesen agieren. So verstanden sich die mitwirkenden Lehrpersonen als pädagogische Vorbilder für die Studierenden („Ist doch klar, dass sie als Studierende Anleitung benötigen.“) und sahen bei den Studierenden vor allem einen Mangel an Erfahrungswissen gegeben („Aber ich denke immer, das ist die mangelnde Erfahrung, die die Studierenden hatten mit dem Erstellen von Arbeitsaufträgen.“). In diesem Kontext konstatierten die Lehrkräfte zudem eine Diskrepanz zwischen akademischem Wissen und der Realität des Unterrichtsalltags („In der Schulpraxis konnte ich mein Wissen von der Uni nicht gebrauchen“), woraus sie indirekt einen Lerngewinn für die Studierenden durch die Konfrontation mit der Schulrealität ableiteten („Erfahrungsmöglichkeit Diskrepanz universitäre Reihenplanung und didaktischer Alltag“). Fachliche Expertise wiederum sprachen sich die Lehrpersonen selbst nicht gänzlich ab und schätzten durchaus den Zugewinn an Innovationen („Ich hatte einen Einblick in neue Erkenntnisse der didaktischen Forschung.“).

Trotz der Einnahme und Zuweisung binärer Positionen war die Kooperation von dem gemeinsamen Wunsch nach einer gelingenden Zusammenarbeit bestimmt. Alle Beteiligten äußerten den Wunsch, dass „Lehrer und Studenten als Team in der Klasse stehen“ und insbesondere die Studierenden wollten als gleichwertige Kooperationspartner ‚auf Augenhöhe‘ wahrgenommen werden („Sowohl Studierende als auch die Lehrer sollten sich möglichst auf Augenhöhe begegnen.“).

Bisher liegen nur wenige einschlägige Theoriekonzepte speziell für hochschulisch-schulische Kooperationen im Rahmen von Praxisphasen vor (vgl. Schellenbach-Zell, Wittwer, Nückles 2019; vgl. Hascher 2011, S. 12–13), die sowohl die *Theorie-Praxis-Problematik* als auch die *Ziel- und Prozessebene der Kooperation* gleichermaßen berücksichtigen. In diesem Kontext stellt der sogenannte *Third Space* bzw. hybride oder auch dritte Raum eine viel beachtete Konzeptualisierung dar (vgl. Zeichner 2010; Reusser, Fraefel 2017; Pilypaityte, Siller 2018; Fraefel 2018), die darauf ausgerichtet ist, das binär gedachte Verhältnis von Theorie und Praxis zu hinterfragen sowie die Akteur:innen, wie etwa Studierende und schulische Lehrpersonen, in eine ko-konstruktive (vgl. Gräsel, Fussangel, Pröbstel 2006) bzw. ko-produktive (vgl. Reusser, Fraefel 2017) Zusammenarbeit zu bringen.

Wir möchten in unserem Beitrag der Frage nachgehen, ob sich das Konzept des *Third Space* dazu eignet, eine solche Kooperation „auf Augenhöhe“ (Pilypaityte, Siller 2018, S. 3), wie sie auch von unseren Studierenden als Wunschvorstellung formuliert wurde, zu ermöglichen. Dazu wird in einem ersten Schritt das Konzept des *Third Space* nach dem Kulturwissenschaftler Homi K. Bhabha vorgestellt. Da dieses (in stark verkürzter Form) die Grundlage für die aktuellen Modellierungen ko-konstruktiver Kooperation von Studierenden, Lehrkräften (und Dozierenden) bildet, werden diese in ihren Bezugnahmen auf das Bhabha'sche Konzept diskutiert. Den Beitrag schließen Überlegungen ab, wie sich das ursprüngliche, kulturwissenschaftlich akzentuierte Konzept des *Third Space* nach Bhabha für Kooperationen zwischen Studierenden und schulischen Lehrpersonen produktiv machen ließe.

3 Das Konzept des *Third Space* nach Homi K. Bhabha

Das insbesondere im Forschungskontext schulpraktischer Studien intensiv rezipierte Konzept des *Third Space* nach Homi K. Bhabha gehört ursprünglich der postkolonialen Theoriebildung an, die zu den kritischen Gesellschafts- und Kulturtheorien gezählt wird und von den im anglo-amerikanischen Raum verbreiteten sogenannten *Postcolonial Studies* und den *Cultural Studies* rezipiert wird.

Dabei steht die Analyse von (historisch spezifischen) Verschränkungen von Wissen und Macht, welche die koloniale Ordnung bedingen und strukturieren, im Zentrum (vgl. Castro Varela, Dhawan 2015, S. 22). Bhabha arbeitet an der interdisziplinären Schnittstelle von literaturwissenschaftlicher und postkolonialer Theoriebildung, die – zum Teil unter Rückgriff auf poststrukturalistische und dekonstruktivistische Theoriebildung – neben Diskursen auch die Analyse von textuellen Artefakten wie Literatur und Kunst umfasst. Die wesentlichen Unterschiede zwischen den gegenwärtigen Rezeptionsweisen seiner Theorie und dem originären kulturwissenschaftlichen Konzept zeigen sich anhand des jeweiligen Verständnisses von Kultur und Macht sowie Differenz und Hybridität, die grundlegende Pfeiler von Bhabhas Gedankengebäudes darstellen.

Zentral für den *Third Space* nach Bhabha ist eine spezifische Sicht auf das Zusammenspiel von Kultur und Macht. Kultur bezeichnet für ihn „a signifying or symbolic activity“ (Bhabha, Rutherford 1990, S. 209), d. h., Kultur ist gegeben, wenn semiotische bzw. symbolische Prozesse der Bedeutungserzeugung und der Bedeutungsverschiebung stattfinden. Damit proklamiert Bhabha ein performatives (und kein dichotomes) Verständnis von Kultur und geht davon aus, dass „die Bedeutung und Symbole von Kultur nicht [...] festgelegt sind und dass [...] Zeichen neu belegt, übersetzt und rehistorisiert und gelesen werden können.“ (Bhabha 2000, S. 57). Kultur im Sinne Bhabhas entsteht ausschließlich im „differenziellen Modus der Äußerung“ (Bonz, Struve 2006, S. 152). Um sich selbst (und seiner kulturellen Identität) im kulturellen Bedeutungsgeflecht Ausdruck zu verleihen bzw. diese zu repräsentieren, müssen Subjekte über symbolische Macht (*agency*) verfügen. „Die Macht“, so heißt es bei dem Diskurstheoretiker Michel Foucault, auf den Bhabha sich grundlegend bezieht, ist jedoch „nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht“ (Foucault 1983, S. 115). Jede zwischenmenschliche Interaktion findet dementsprechend in einem Geflecht aus Diskursen (u. a. sprachförmige Ordnungsstrukturen) statt, das von Machtmechanismen geprägt ist. Diese bestimmen, welche Sinnkonstitutionen gefördert oder unterdrückt werden (vgl. Struve 2013, S. 67).

Für kulturelle Repräsentationen ist Differenzbildung notwendig. Sie ist laut Bhabha konstitutiv für kulturelle Sinn- und Identitätsbildung (vgl. Struve 2013, S. 67). Entsprechend schlägt er vor, „culture as difference“ (Bhabha, Rutherford 1990, S. 209) zu konzeptualisieren. Bhabhas Differenzverständnis umfasst semiotische, aber auch performative Prozesse der Bedeutungserzeugung und der Bedeutungsverschiebung (vgl. Bonz, Struve 2011, S. 142). Der Begriff der Hybridität hängt unmittelbar mit dem der Differenz zusammen, denn dieser bezeichnet

eine (aus dem postkolonialen Kontext stammende) Strategie, die Verwendungsweise von Begriffen zu verändern. Bhabha greift dazu die einst pejorative Bedeutung von Hybridität der biologistischen Rassediskurse des 19. Jahrhunderts (vgl. Rath 2010, S. 19) auf und wendet sie positiv: Hybridität fungiert nun „als eine Denkfigur, die keine Synthese, keinen harmonischen Ausgleich zwischen zwei oppositionellen Kulturen beschreibt“ (Struve 2013, S. 101). Sie ist vielmehr als eine subversive und kämpferische Strategie der sprachlichen Repräsentation aufzufassen (vgl. Struve 2013, S. 102), die Machtstrukturen destabilisieren kann. Hybridität ist damit nach Bhabha vor allem als „Sprach- und Diskursraum“ (Struve 2013, S. 103) zu verstehen, in dem „andere ‚negierte‘ Kenntnissysteme vom dominanten Diskurs Besitz ergreifen und die Basis von Autorität – seine Erkenntnisregeln – verfremden“ (Bhabha 2000, S. 168). Insbesondere durch die Ausbildung einer solchen Handlungsmacht eröffnen sich kulturelle Zwischenräume der Intervention (vgl. Bhabha 2000, S. 12), die Bhabha als *Third Spaces* bezeichnet. *Third Spaces* kommt daher das Potenzial zu, semiotische Nischen zwischen festgeschriebenen bzw. binären Positionen (z. B. schwarz|weiß; Kolonisierende|Kolonisierte; Orient|Okzident) zu eröffnen. Berühmt geworden ist in diesem Zusammenhang die bildliche Vergegenwärtigung des *Third Space* durch die „Konzeptmetapher“ (Struve 2017, S. 227) des Treppenhauses.² In der Interpretation Bhabhas avanciert das Treppenhaus zu einem „Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen“ (Bhabha 2000, S. 5) und symbolisiert – als Figuration des *Third Space* – den diskursiven und unabschließbaren Prozess der Selbstkonstruktion, der nur temporär stabile Selbstbilder hervorbringt.

4 Das Konzept des *Third Space* nach Homi K. Bhabha im Kontext kooperativer Zusammenarbeit

Der Rückgriff auf die Vorstellung eines Dritten Raums bietet sich im Kontext von (auch interinstitutionellen) Kooperationen als Lösung im Umgang mit Akteursgruppen an, die aus unterschiedlichen Zusammenhängen, mit unterschiedlichem Wissen und auch unterschiedlichen Erwartungen und Selbstkonzepten aufeinanderstoßen. Ziel ist es hierbei, ein produktives Teamergebnis durch eine Zusammenarbeit ‚auf Augenhöhe‘ zu erreichen. Die Adaption des Konzeptes des Dritten Raums bzw. *Third Space* in diesem Zusammenhang ist jedoch nicht unproblematisch, da gerade die gewünschte Auflösung von Binarismen mit den konstitutiven Pfeilern des Konzeptes von Bhabha konfligiert.

2 Das Treppenhaus als Sinnbild eines Zwischenraums entstammt der Installation *Sites of Genealogy* der afro-amerikanischen Künstlerin Renée Green (Institute of Contemporary Art, New York 1990), die es „für eine Inszenierung identitätsstiftender Binärismen“ (Struve 2013, S. 123) nutzte

4.1 Die Rezeption des *Third Space* in bildungs- bzw. professionswissenschaftlicher Perspektive

Aktuelle bildungs- bzw. professionswissenschaftlich akzentuierte Ausführungen zum *Third Space* beziehen sich zusammengefasst maßgeblich auf zwei Dimensionen: Erstens sollen in einem hybriden bzw. dritten Raum Akteur:innen aus Schule und Hochschule so zusammenarbeiten, dass distinkte Rollenzuschreibungen unterlaufen werden und auf die „Durchsetzungsmacht in Sach- und Verfahrensfragen“ (Fraefel 2018, S. 21) verzichtet wird. Leonhard et al. (2016) betonen den „partnerschaftliche[n] Ansatz bei der Generierung von Berufswissen“ (ebd., S. 19) und verstehen den *Third Space* als Ort, „in dem alle Akteure bereit sind, ihre Positionen in Frage stellen zu lassen, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten und ein dialektisches Verhältnis von akademischem und praxisbasiertem Wissen zuzulassen“ (ebd., S. 91). Dies kann als *Dimension der sozialen Praktiken* bezeichnet werden. Diese Dimension regelt vor allem rollenbezogene Aspekte und umfasst normative Setzungen wie z. B. rollengebundene Handlungsweisen. Eng damit verknüpft ist die zweite Dimension: Im *Third Space* sollen „[t]raditionell vorhandene Grenzen und Binaritäten wie z. B. zwischen Theorie und Praxis“ aufgehoben werden (Pilypaityte, Siller 2018, S. 3), und es soll „praxisfähige[s]“ (Fraefel 2018, S. 13) und „flexible[s] Professionswissen“ kollaborativ aufgebaut werden (ebd., 23). Dies lässt sich als die *epistemologische Dimension des Third Space* beschreiben. Sie umfasst dasjenige Wissen, das aus der Dimension der sozialen Praktiken emergieren soll.

Stellen Reusser und Fraefel (2017) den *Third Space* vor allem in den Dienst der Unterrichts- und Schulentwicklung (vgl. ebd. S. 19), so heben Pilypaityte und Siller (2018) das Potenzial des *Third Space* für Professionalisierungsprozesse hervor:

Wendet man diesen Ansatz auf die Prozesse der Zusammenarbeit im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung an, so geht es auch in diesem Zusammenhang um die Aufhebung von traditionell vorhandenen Grenzen und Binaritäten wie z. B. zwischen Theorie und Praxis, indem ein integrativer Ansatz zur Vernetzung einzelner Wissensbestandteile gewählt wird, und zwischen den Verantwortungsbereichen, indem die bisher in Phasen und Institutionen aufgeteilten Aufgaben gemeinsam angegangen werden. (Pilypaityte, Siller 2018, S. 3)

Die damit verbundenen basalen *Zielsetzungen* schließen hier an: Studierende, schulische Lehrkräfte sowie Hochschuldozierende sollen „auf Augenhöhe“ (Fraefel 2018, S. 20) und losgelöst von institutionell bedingten Machtstrukturen

im Sinne eines „ko-produktive[n] Dialog[s]“ (Reusser, Fraefel 2017, S. 19.) zusammenarbeiten. Darauf aufbauend soll die Kluft zwischen universitärem und schulischem Wissen überwunden werden, wie bereits Ken Zeichner in seinem Referenztext zu hybriden Räumen in der Lehrpersonenbildung konstatiert: „Third spaces involve a rejection of binaries such as practitioner and academic knowledge and theory and practice and involve the integration of what are often seen as competing discourses in new ways“ (Zeichner 2010, S. 92). Für Reusser und Fraefel (2017) ist der hybride Raum dementsprechend der Ort, wo „zwei Kulturen zusammenkommen“ (ebd., S. 19–20.) und die Akteur:innen bereit sind, sich gedanklich von ihren Herkunftskontexten zu lösen und „im ko-produktiven Dialog etwas Neues zu schaffen“ (ebd., S. 19–20).

Die dargelegten konzeptuellen Vorstellungen eines *Third Space* als ein Raum des harmonisierenden Ausgleichs, der eine von Hierarchie, Macht und Rollenzuweisungen befreite und damit unbelastete und vertrauensvolle Zusammenarbeit ermöglicht, ist eine vielversprechende Option, um gerade hochschulisch-schulische Kooperationen produktiver zu gestalten. Die Berufung auf Bhabha bleibt jedoch strittig, verdeutlicht man sich die Unterschiede von Rezeption und originärer Theorie im Hinblick auf die mit dem *Third Space* verknüpften Zielsetzungen und verwendeten Begrifflichkeiten. So stehen die angestrebte Verwirklichung eines Machtverzichts der handelnden Personen (vgl. Fraefel 2018) und die damit einhergehende Vorstellung, dass berufliche Rollen mit dem Ziel einer „herrschaftsarmen Diskurskultur“ (Reusser, Fraefel 2017, S. 20) temporär abgelegt werden können, in diametralem Gegensatz zu dem (oben skizzierten) Verständnis Bhabhas von Kultur und Macht. Auch dass Differenzbildung vermieden werden soll und Akteur:innen Ziele teilen sollen (vgl. Siller, Pilypaityte 2018, S. 4–5), widerspricht nicht nur dem Differenzbegriff von Bhabha, sondern auch dessen Hybriditätsbegriff, denn dieser meint sprachlich-diskursive Strategien des Bedeutungskampfes und ist mit der Verhandlung von Sachfragen zwischen Akteuren mit divergierenden Wissensvoraussetzungen und Berufsrollen nicht gleichzusetzen.

Damit stellt sich die skizzierte Konzeption des *Third Space*, die einen ideellen Ort der Lehrpersonenbildung entwirft, als gerade dann problematisch dar, wenn die Theorie Bhabhas (vermeintlich) zu ihrer Grundlage gemacht wird. Denn auf der einen Seite steht das originäre Konzept des *Third Space* postkolonialer und kulturtheoretischer Provenienz mit *de-konstruktivistischen* Implikationen in Bezug auf den Zusammenhang von Macht und kultureller Identität; auf der anderen Seite steht ein pädagogisch profiliertes Konzept, das *konstruktivistisch* geprägt und nicht zuletzt im positivsten Wortsinne konstruktiv für die „Zusammenarbeit im Dienste der Unterrichtsentwicklung“ (Reusser, Fraefel 2017, S. 19) sein soll.

Grundsätzlicher gesagt, steht hier ein bildungswissenschaftliches ‚Konzept der Kooperation‘, das ein gemeinschaftliches Handeln ‚auf Augenhöhe‘ in inhaltlichen Fragen anstrebt, einem postkolonialen ‚Konzept der Subversion‘ gegenüber, das die Möglichkeit von identitätskritischen und differenzbildenden Akten als kultursemiotische Prozesse begründen will.

4.2 Die Rezeption des *Third Space* nach Homi K. Bhabha in diskurskritischer Perspektive

Inwieweit kann aber nun gerade die originäre Theorie Bhabhas einen Beitrag zur Unterstützung der Kooperationen zwischen Studierenden und Lehrpersonen leisten? Da Bhabhas theoretisches Denken an der grundlegenden Frage ausgerichtet ist, wie Subjekte sich mittels diskursiver und symbolischer Handlungsmacht selbst bilden und überdies das kulturelle Repräsentationsgefüge verändern können, zeigt sich die Anschlussfähigkeit dieser Theorie an Fragestellungen der Lehrpersonenbildung in der Ebene des Erkenntnisinteresses an Prozessen der Subjektkonstituierung und deren diskursiv-normativen Bedingungen (vgl. Leonhard 2018, S. 85–86). Unser Vorschlag ist, sowohl auf die subjekt- als auch auf die diskurskritischen Implikationen der Theorie Bhabhas abzuheben und diese als Instrumente der Analyse und Reflexion binärer Selbstkonzepte nutzbar zu machen.

Anhand der eingangs im Rahmen der Problemstellung dargelegten Äußerungen von Studierenden und Lehrpersonen in unserem Projekt lässt sich diskutieren, inwieweit die zum Ausdruck kommenden binär artikulierten Selbstkonzepte bzw. Subjektentwürfe Aushandlungspotenzial im Kontext des *Third Space* nach Bhabha bieten. Als diskursive Effekte eines Theorie-Praxis-Diskurses konstituieren sie sich entlang einer grundsätzlichen institutionellen Spaltung, deren Wissensordnungen sich gegenseitig ausschließen, und stellen sich, diskursanalytisch gesprochen, als diskursive Subjektivierungsstrategien dar. Denn das Subjekt formt sich selbst, indem es Wissen über sich im Rahmen von sogenannten wahren Diskursen bzw. „hochspezifische[n] Wahrheitsspiele[n]“ (Foucault 2007, S. 189) produziert (vgl. Foucault 2009, S. 16–17). In den Aussagen der Studierenden und Lehrpersonen im Rahmen unserer Erhebungen werden diese Subjektivationsprozesse in Form von sprachlichen Äußerungen beobachtbar. In diesem Sinne geht auch Bhabha davon aus, dass Subjekte sich durch eine „Äußerungspraxis“ (vgl. Bhabha 2000, S. 264) semiotisch-referentiell ‚manifestieren‘ und „sprachliche Momentaufnahmen“ darstellen (Struve 2013, S. 44). Das bedeutet, dass Macht nicht äußerlich ist, sondern „die Dinge in ihrer Materialität als wirkliche und gesellschaftlich wirksame Sozialfaktoren“ (vgl. Bublitz 2008, S. 274) pro-

duziert. Das individuelle Verständnis des eigenen Selbst bzw. des eigenen Status als Subjekt ist somit der Macht und den Subjektivierungsstrategien nicht vorge-lagert, sondern wird erst durch diese hergestellt.³

Die Äußerungspraktiken der Studierenden vollziehen also einen Identifikationsprozess mittels einer Konstruktion ‚des Anderen‘ (die Lehrkräfte, die Unterrichtspraxis), die es für die eigene Subjektivierung (‚fachliches Expertentum‘/ ‚pädagogische Novizen‘) braucht. Nach Bhabha ist dies eine Abgrenzung durch Stereotypisierung. Das Stereotyp ist eine „Form der Erkenntnis und Identifizierung zwischen dem, was immer ‚gültig‘ und bereits bekannt ist, und etwas, was ängstlich immer von neuem wiederholt werden muß“ (Bhabha 2000, S. 97). So ist das Verhältnis zum Stereotyp durch eine inhärente Ambivalenz von Faszination und Abwehr gekennzeichnet (vgl. Struve 2013, S. 73). Damit erklären sich die Abgrenzung der Studierenden von den Lehrkräften und komplementär dazu ihr Wunsch nach Anerkennung durch die Lehrkräfte. Problematisch an der Stereotypenbildung ist Bhabha zufolge, dass durch Vereinfachung und Wiederholung eindeutige und feststehende Subjektidentitäten entlang binärer Pole gebildet werden. Das Stereotyp untergräbt aufgrund seiner Simplifizierungsstrategie und der Bildung einer „arretierte[n], fixierte[n] Form der Repräsentation“ die Differenzbildung, die für eine nicht hegemoniale Prägung von Diskursen grundlegend ist (Bhabha 2000, S. 110–111). Jede Form von binärer Identifizierung stellt in diesem Sinne für Bhabha immer einen „Ort sowohl der Festgestelltheit als auch der Phantasie“ dar und ist somit immer „problematisch, prekär, arretiert“ (Bhabha 2000, S. 11).

Um diese binären Identitäten als eine „Art narzißtischer Widerspiegelung des Einen im Anderen“ (Bhabha 2000, S. 75) zu lösen, müssten sie in Aushandlungs- oder Übersetzungsprozesse in Form von Reflexion der eigenen diskursgeprägten Identifikationsstrategien überführt werden, die an „Praktiken der Repräsentation“ (Reckwitz 2008, S. 203) ansetzen. Diese Fähigkeit, nämlich auf die Repräsentationspraktiken Einfluss zu nehmen, setzt Bhabha für Subjekte zentral: „In dem Prozeß, den ich als Rückkehr des Subjekts beschrieben habe, gibt es eine Handlungsmacht, die Revision und Neueinschreibung anstrebt: den Versuch, den dritten Ort, den intersubjektiven Bereich neu zu verhandeln.“ (Bhabha 2000, S. 285) Im Sinne Bhabhas wäre damit nicht der Versuch einer Einigung auf gemeinsame Annahmen und Vorstellungen zielführend, sondern angestrebt werden müsste eher die Bewusstwerdung und Reflexion der institutionell bedingten

3 Vgl. hierzu auch Judith Butler: „Die Macht wirkt nicht nur auf ein Subjekt ein, sondern bewirkt im transitiven Sinn auch die Entstehung des Subjekts. Als Bedingung geht die Macht dem Subjekt vorher“ (Butler 2001, S 18).

diskursiven Konstruktion dichotomer Denkweisen von Theorie und Praxis sowie auch der mythologisierenden Implikationen des Theorie-Praxis-Bezugs selbst als maßgeblich prägende Faktoren des Diskurses.⁴ Eine Reflexion der eigenen diskursgeprägten Identifikationsstrategien scheint uns daher ein maßgebliches Ziel im Kontext ko-konstruktiver Lehrpersonenbildung zu sein. Eine solche selbstreflexive Analyse lässt sich im Kontext der Theorie Bhabhas im Sinne einer diskursiven Gegensteuerung legitimieren, da Bhabha von einer „Textualität der Identität“ (Struve 2013, S. 79) ausgeht, die durch Äußerungen, also durch semiotische Prozesse und diskursive Handlungen und damit sprachlich performativ geschaffen wird. Durch diese diskursiv-semiotische Praxis können Differenz und Zwischenräume erzeugt werden. Entsprechend wäre das Subjekt in Bhabhas Theorie „im Da-Zwischen zu suchen“ (Struve 2013, S. 79) und müsste demzufolge „differentiell und strategisch statt originär; ambivalent anstatt akkumulativ, verdoppelnd anstatt dialektisch“ ausgerichtet sein (Bhabha 2000, S. 82). Damit eine (Selbst-)Reflexivität des Subjekts hier ansetzen kann, ist es entscheidend, dass nicht inhaltlich ausgehandelt, sondern vor allem „der eigene (autoritäre) Ort des Sprechens“ hinterfragt wird (vgl. Struve 2013, S. 80). Denn dieser bildet sich – der Diskurstheorie von Michel Foucault zufolge, auf der die subjektpolitische Dimension des *Third Space* aufbaut (vgl. Bhabha 2000) – innerhalb von Formationssystemen, die ein Ensemble von Regeln bilden (vgl. Foucault 1981, S. 156). Diese wiederum dienen der Stiftung von Wissensordnungen und Errichtung von Grenzen des Sagbaren (vgl. Sarasin 2012, S. 100). Damit geht einher, dass kein individuelles ‚Sprechen‘ möglich ist, sondern jegliches ‚Sprechen‘ den ‚Ordnungen eines Diskurses‘ unterworfen ist (vgl. Foucault 2003, S. 22; 1981, S. 63). Institutionen, die an den „Prozeduren der Kontrolle“ mitwirken, wie etwa auch Schulen und Universitäten, bewirken durch Verfahren wie „Kanalisation von Wissen, Verarbeitung sowie [...] Regelungen der Versprachlichung bzw. der Verschriftlichung und Medialisierung eine Verknappung“ von Diskursen (Parr 2008, S. 235). Diskurse sind somit als „regulierte Praxis“ (Foucault 1981, S. 116) und als „Bestandteil von sozialen Kräfteverhältnissen“ (Winko 2003, S. 467–468) zu verstehen, die durch Strategien der Ausschließung und Reglementierung struktu-

4 Die generelle diskurs- und repräsentationskritische Haltung, die sich in den theoretischen Arbeiten Bhabhas ausdrückt und die mit der Dekonstruktion binären Denkens einhergeht, wurde bereits dargestellt. Auch Bhabha verfolgt explizit das Ziel, die Dichotomie von Theorie und Praxis aufzulösen. Hier geht es ihm vor allem um die Aufhebung der Grenzen von politischer Theorie und politischem Handeln (vgl. Bhabha 2000, S. 29–58). Zudem will Bhabha die Binarität von Theorie und Praxis bzw. von „theoretischem Text und Untersuchungsgegenstand“ (Struve 2013, 45) hinsichtlich des eigenen wissenschaftlichen Arbeitens auflösen (vgl. Bhabha 2000, S. 29–58 und 255–295). Auch wenn seine Arbeiten explizit keine Reflexion vorsehen, zielen sie jedoch darauf ab, bestimmte diskursive Praktiken bzw. Äußerungspraktiken explizit zu machen und somit auch in das kollektive Bewusstsein zu tragen.

riert werden. Diskurskritisch bzw. diskursanalytisch fundierte Ansätze, wie auch derjenige Bhabhas, untersuchen dementsprechend in der Ebene der Sprache und der sozialen Praktiken (vgl. Struve 2013, S. 20) den Zusammenhang von Subjekt- und Machteffekten und fragen nach dem Rückbezug kollektiver und individueller Subjektivitäten auf die ihnen zugrundeliegenden wirksamen Reglementierungen (vgl. Link, Link-Heer 1990, S. 89).

Eine solche diskursiv-semiotische Praxis könnte für die Kooperation vor der Praxisphase wie folgt konzeptualisiert werden: Auf der *Ebene der Reflexion* schlagen wir vor, dass die Akteur:innen gemeinsam und diskursanalytisch informiert die Aussagen der vorliegenden und hier bereits besprochenen Interviews diskutieren. Auf diese Weise könnte eine angeleitete und reflexive Konfrontation mit den artikulierten Selbstkonzepten vorgenommen werden. Sowohl Studierende als auch Lehrkräfte sollten sich als Teil eines Diskurses begreifen können mit dem Ziel einer Distanzschaffung von der binären Identifikation, die auf einem nach Stereotypen gebildeten Verständnis von Praxis und Theorie basiert. Der angestrebte Modus der Distanznahme – und eben nicht der gemeinsamen Verständigung auf eine Annäherung – ist jedoch nur durch die Einlassung auf neues theoretisches Wissen zu erreichen (vgl. Neuweg 2011).

Daher könnte auf der *Ebene des Wissensaufbaus* den Akteur:innen vermittelt werden, dass die in textueller Form vorliegenden Selbstkonzepte Teil einer diskursiven, wiederkehrenden und über-individuellen Aussageformation sind und durch diskursive sowie institutionell bedingte Machtmechanismen geprägt werden und dass sie in dieser Hinsicht jedoch auch potenziell veränderbar sind.

Das theoretische Wissen könnte auf der *Ebene der diskursiven Strategiebildung* entfaltet und für meta-kognitive Prozesse genutzt werden. Es ließe sich konkret an der Sprache, den Redeweisen ansetzen, indem diskursive Strategien der Gegensteuerung mit den Akteur:innen im Sinne von Differenzbildung und Hybridisierung nach Bhabha entwickelt werden. Neue Handlungsspielräume (*agency*) könnten auf diese Weise durch die Akteure diskursiv ausgelotet und erprobt werden. In der konkreten Ausgestaltung bedeutet dies, dass die in den Interviews formulierten Aussagen sprachlich neu gewendet und einer Umformulierung unterzogen werden. Darüber hinaus könnten die für die Ko-Konstruktion relevanten Kommunikations- und Handlungsprozesse, d. h. alle diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken daraufhin ausgerichtet sein, dass sie keine polaren Festschreibungen vornehmen, sondern stets einen Raum des Da-Zwischen im Sinne des *Third Space* nach Bhabha kreieren. Dies würde eine stetige selbst-reflexive Vorbereitung und Nachbereitung erfordern. Erst durch eine prozessbegleitende Reflexion und rekonstruktiv vorgenommene neue Umdeutungen und

Re-Formulierungen von getätigten Äußerungen (oder anderen symbolischen Handlungen) könnte so der *Third Space* als Schwellenraum der Selbstkonzeption (und auch der Fremdzuschreibungen) offengehalten werden.⁵

5 Fazit

Der *Third Space* des Kultur- und Literaturtheoretikers Homi K. Bhabha symbolisiert in seiner originären Fassung die Möglichkeit der Bedeutungsverschiebung entgegen repressiver bzw. binär angelegter Repräsentationen von kultureller Identität. „Und indem wir diesen Dritten Raum erkunden“, schreibt Bhabha, „können wir der Politik der Polarität entkommen und zu den anderen unserer selbst werden“ (Bhabha 2000, S. 58). Der *Third Space* im Sinne Bhabhas fungiert damit als die räumliche Versinnbildlichung eines Prozesses der subversiven Bedeutungskonstruktion und der Aneignung von Repräsentationsmacht, indem vermeintlich festgeschriebene Zeichen umgedeutet und Diskurse verändert werden. *Third Spaces* bzw. dritte Räume bezeichnen also oftmals diskursive Prozesse neuer (und nur temporär festgelegter) Selbstkonstruktionen. Dementsprechend wird das ‚Subjekt‘ als sich stets im Prozess befindendes, also prozessual und veränderbares Konstrukt angesehen.

Speziell aufgrund seines damit zusammenhängenden, ihm inhärenten sprach- und repräsentationsreflexiven Potenzials könnte das originäre Konzept des dritten Raums zur grundsätzlichen Klärung von Prämissen und Zielen für die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften im Rahmen schulischer Praxisphasen beitragen. Wenn Differenz in Bhabhas Konzept konstitutiv für bedeutungserzeugende Prozesse und Identitätsbildung ist, sollte das Ziel nicht ihre Überwindung, sondern vielmehr die Vergegenwärtigung der Verschränkung von Macht und Wissen sein, von der alle ‚Praktiken der Repräsentation‘ bestimmt sind. Bestandteil des zu vermittelnden Professionswissens könnten daher analytische Zugänge werden, die zur Reflexion darüber anregen, auf welche Weise die sprachförmigen Ordnungsstrukturen von Machtmechanismen geprägt sind und wie diese – in Bezug auf die Kooperation zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen – Sinnkonstitutionen und Selbstkonzepte fördern oder unterdrücken. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass dadurch nicht die Perspektive entstehen kann, berufliche Rollen mit dem Ziel einer ‚herrschaftsarmen Diskurs-

5 Andere bereits entwickelte und erprobte Subjektivierungskonzepte – wie das Konzept der Adressierung, das sich z. T. auf auch auf poststrukturalistische Theoriebildung durch Judith Butler bezieht – könnten hier ggf. anschlussfähig sein (vgl. Reh, Ricken 2012).

kultur‘ aufzugeben, da es dem Konzept Bhabhas zufolge nicht möglich ist, dass Macht abgelegt werden kann. Eine Kooperation „auf Augenhöhe“ (Pilypaityte, Siller 2018, S. 3) kann es demnach grundsätzlich nicht geben. Es kann lediglich ein ‚Modus der Distanznahme‘ (vgl. Neuweg 2011) angestrebt werden, eine (analytische und sprachlich-performativ umsetzbare) Distanzschaffung von der binären Identifikation, die auf einem nach Stereotypen gebildeten und einem simplifizierten Verständnis von Praxis und Theorie basiert (vgl. Leonhard 2018). Ein solcher Modus wäre jedoch nur durch die Einlassung auf den Theorierahmen von Bhabha zu erreichen. Hierzu müssten entsprechend theoretisch ausgearbeitete Begleitformate speziell für kooperative Praxisphasen, in denen Studierende und Lehrkräfte eng zusammenarbeiten, entwickelt werden. Darin könnte eine zukünftige Aufgabe auch der Professionsforschung liegen.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (1996). Culture’s In-Between. In: S. Hall und P. du Gay (Hrsg.): Questions of Cultural Identity. London: Sage, S. 53–60
- Bhabha, Homi K. (2000). Die Verortung der Kultur [The Location of Culture, 1993]. Tübingen: Stauffenburg
- Bhabha, Homi K. und Rutherford, Jonathan (1990). The Third Space. In: J. Rutherford (Hrsg.): Identity. Community, Culture, Difference. London: Lawrence & Wishart, S. 207–221
- Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hannah; Otto, Johanna & Bos, Wilfried (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: W. Helsper und R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 225–247
- Bönnighausen, Marion und Bartsch, Constanze (2019). Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich fachspezifischer und heterogenitätssensibler Leseförderung durch kooperative und reflexive Praxis. In: K. Kleemann, K. Jennek und M. Vock (Hrsg.): Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 121–140
- Bönnighausen, Marion (Hrsg.) (2019). Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. Münster: WTM-Verlag
- Boller, Sebastian; Fabel-Lamla, Melanie und Wischer, Beate (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. In: S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel und B. Wischer (Hrsg.): Kooperation. Friedrich Jahresheft 36. Seelze: Friedrich, S. 6–9

- Bonz, Jochen und Struve, Karen (2011). Homi K. Bhabha. Auf der Innenseite kultureller Differenz. „In the Middle of Differences“. In: S. Moebius und D. Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Kulturtheorie; Kulturwissenschaften; Kulturosoziologie; Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2. Aufl., S. 132–148
- Bublitz, Hannelore (2008). Macht. In: C. Kammler, R. Parr und U. J. Schneider (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, S. 273–277
- Butler, Judith (2001). Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Castro Varela, María do Mar und Dhawan, Nikita (2015). Postkoloniale Theorie. Bielefeld: transcript, 2. Aufl.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potentialen und Gelingensbedingungen. In: S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel und B. Wischer (Hrsg.): Kooperation. Friedrich Jahresheft 36. Seelze: Friedrich, S. 68–69
- Foucault, Michel (1981). Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1983). Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2003). Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer, 9. Aufl.
- Foucault, Michel (2007). Technologien des Selbst. In: M. Foucault (Hrsg.): Ästhetik der Existenz. Frankfurt am Main, S. 287–317
- Foucault, Michel (2009). Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fraefel, Urban (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In: L. Pilypaityte und H.-S. Siller (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 13–43
- Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin und Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen. Eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52:2, S. 205–219
- Hascher, Tina (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11:3, S. 8–16
- Kleemann, Katrin; Jennek, Julia und Vock, Miriam (Hrsg.) (2019). Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Leverkusen: Barbara Budrich
- Kreis, Annelies; Wick, Jeanette und Kosorok Labhart, Carmen (Hrsg.) (2016). Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann
- Krüger, Sebastian; Winter, Katja. Theorie-Praxis-Reflexion. In: Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur

- Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. Münster: WTM-Verlag, S. 49-56
- Leonhard, Tobias (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In: T. Leonhard, J. Košinar und C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81–92
- Leonhard, Tobias; Fraefel, Urban; Jünger, Sebastian; Košinar, Julia; Reintjes, Christian und Richiger, Beat (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: *ZFHE*, 11:1, S. 79–98
- Lütje-Klose, Birgit und Urban, Melanie (2014a). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83:2, S. 112–123
- Lütje-Klose, Birgit und Urban, Melanie (2014b). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83:2, S. 283–294
- Neuweg, Georg Hans (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 22:43, S. 33–45
- Parr, Rolf (2008). „Diskurs“. In: C. Kammler, R. Paar und U. J. Schneider (Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 233–237
- Pilypaityte, Lina und Siller, Hans-Stefan (2018). Hybrid Spaces. Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrprofessionalisierung. In: L. Pilypaityte und H.-S. Siller (Hrsg.): *Schulpraktische Lehrprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 1–12
- Rath, Gudrun (2010). ‚Hybridität‘ und ‚Dritter Raum‘. Displacements postkolonialer Modelle. In: E. Eßlinger, T. Schlechtriemen, D. Schweitzer und A. Zorn (Hrsg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Berlin: Suhrkamp, S. 137–149
- Reckwitz, Andreas (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer und G. Lindemann (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 188–209
- Reusser, Kurt und Fraefel, Urban (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: U. Fraefel und A. Seel (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle-Praktikumskonzepte-Begleitformate*. Münster: Waxmann, S. 11–40

- Richter, Dirk und Pant, Hans A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator & Deutsche Telekom Stiftung. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf [29.11.2022]
- Sarasin, Philipp (2012). Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius, 5. Aufl.
- Schellenbach-Zell, Judith; Wittwer, Jörg; Nückles, Matthias (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung. Ansätze und mögliche Perspektiven. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten und D. Neuhaus (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 160–171
- Struve, Karen (2013). Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Eine Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer VS
- Struve, Karen (2017). „Third Space“. In: D. Götsche, A. Dunker und G. Dürbeck (Hrsg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: Metzler, S. 226–228
- Terhart, Ewald (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2:1, S. 3–21
- Weyland, Ulrike (2014). Schulische Praxisphasen im Studium. Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In: N. Naeve-Stoß, S. Seeber und W. Brand (Hrsg.): Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, S. 1–24. http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf [30.11.2022]
- Winko, Simone (2003). Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: H.-L. Arnold und H. Detering (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: dtv, 6. Aufl., S. 463–478
- Zeichner, Kevin (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, 61:1–2, S. 89–99

Autorinnen

Dr. Constanze Bartsch. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Literatur und Mediendidaktik am Germanistischen Institut der Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Literarische Rezeptionskompetenz, Intermedialer Deutschunterricht
constanze.bartsch@uni-muenster.de

Prof. Dr. Marion Bönnighausen. Seit 2007 Professorin für Literatur- und Mediendidaktik am Germanistischen Seminar der Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Ästhetische Erfahrung, Leseförderung, Theaterdidaktik
marion.boennighausen@uni-muenster.de

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Marion Bönnighausen

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Germanistisches Institut, Abteilung für Literatur und Mediendidaktik

Schlossplatz 34

48143 Münster