



# Migration und Bildung: Fluidität in Bildungsprozessen

Manfred Oberlechner

Pädagogische Hochschule Salzburg  
Manfred.Oberlechner@phsalzburg.at

EINGEREICHT 12 MAI 2019

ÜBERARBEITET 07 SEP 2019

ANGENOMMEN 29 OKT 2019

Welche Bildungsrelevanz hat Fluidität für die LehrerInnenbildung? Der Beitrag ortet diese Fragestellung in unterschiedlichen Kontexten, um dem in sich mehrschichtigen Begriff näher zu kommen und den Blick dafür zu öffnen, warum Fluidität für Lehramtsstudierende insbesondere im Kontext von Migration *bildungsrelevant* ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Bildung, Fluidität, Postmoderne, Migration, Identität

## 1. Einleitung

Die Postmoderne finde sich orientierungs- und haltlos wieder auf einem Feld der Unschärfe und der Grenzenlosigkeit: Diese Diagnose trifft Bauman (2003, S.8) in seinem aus dem Englischen („Liquid Modernity“; erstmals 2000) mit „Flüchtige Moderne“ übersetzten Buch (wobei die englischsprachige Metapher inadäquat übersetzt ist). Zygmunt Bauman entwirft darin das Bild von Gesellschaften, die durch atemberaubende soziale und marktwirtschaftliche Akzelerations- und Flexibilitätsprozesse ihren inneren Zusammenhalt verlieren und sich verflüssigen und flüchtig werden – vor allem für den Einzelnen, der jegliche Gewissheit und Ortsansässigkeit (innerlich und äußerlich) verliert. Diese liquide Postmoderne macht taumelnd und raubt Stabilitäten im globalen Ausmaß, Machtstrukturen verhalten sich dazu flexibel und mobil und geben dem Einzelnen zusätzlich keine (Selbst-)Gewissheiten mehr im Sinne einer festen Basis des (Selbst-)Bezugs zur Identitätsbildung: Gleichsam schwebend spannen sich liquide werdende Identitäten auf, wobei das Subjekt lernen muss, selbst dabei nicht abhanden zu kommen und zu verschwinden.

In der Risikogesellschaft der Einzelnen obliegt es dem flexiblen Menschen, sich in Bezug auf Fluidität zu *bilden*. Wenn es wahr ist, dass dem Fremden seit jeher etwas Fluides anhängt, kann es sein, dass die Beschäftigung mit ihm uns Wege aufzeigt, Fluidität besser wahrzunehmen, zu erkennen und selbst zu leben. Dann bietet die Fluidität der Migration für die Pädagogik neue Perspektiven: Bildung bezieht sich dann auf die Auseinandersetzung von postmodernen Subjekten mit

inneren wie äußeren fluiden Lebenswirklichkeiten als Lern- bzw. Sozialisationsprozesse in einer fluide gewordenen Gesellschaft.

## 2. Migrationserfahrungen in der fluiden Moderne

Georg Simmel hat beim Fremden den jüdischen Händler mittelalterlicher Gesellschaften vor Augen. Der Fremde sei durch eine eigentümliche Zwischenposition charakterisiert: Er schließe sich zwar einer Gruppe an, die sich von seiner Herkunftsgruppe unterscheidet. Die neue Gruppe betrachte er aber mehr von außen, und gleichzeitig gehöre er ihr an. Er wandere nicht weiter, aber die Vorstellung, dies zu können, mache ihn unabhängiger: „Es ist hier also der Fremde nicht in dem bisher vielfach berührten Sinn gemeint, als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt – sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat“ (Simmel 1908, S.509). Flüchtlinge erinnern daran, dass der Kokon der sicheren und vertrauten Lebensweise instabil ist und Elemente, die die *imagined communities* konstruieren, im Grunde stets fluide bleiben: „Weil der Flüchtling die alte Dreieinigkeit von Staat, Nation und Territorium aus den Angeln hebt, ist er – diese scheinbare Randfigur – es vielmehr wert, als die zentrale Figur unserer politischen Geschichte betrachtet zu werden“ (Agamben, 2001, S.26). Und Annette Treibel (2008, S.296) schreibt: „Fluchtmigration ist naturgemäß ein ‚flüchtiges‘ Phänomen, denn Flüchtlinge sind auf ihren Routen, in Flüchtlingslagern und aufgrund ihres häufig illegalen und ungesicherten Status‘ schwerer zugänglich.“

Migration kann daher fluide Desozialisation auslösen, wenn das vertraute Verbindliche schwimmt. Das Problem vom Bild soziale Positionen *festschreibender* Integration besteht aber genau darin, dass die Zielgesellschaften selbst als fest homogenes Ganzes ein illusorisches Konstrukt sind: „The interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy“ (Bhabha, 1994, S.5). Hier liegt der Ansatzpunkt dafür, was *hybride Identität* meint: eine Identität, die jeden Einzelnen unverwechselbar macht und aus der Differenz zu anderen immer wieder neu entworfen werden muss. Migrationserfahrungen können daher diesbezüglich Krisen auslösen, da *nicht* feststeht, wie diese Prozesse für individuelle Identitäten bzw. soziale Identitäten ausgehen. Migration wird dann als destabilisierender Prozess erfahren, wenn er den Einzelnen oder die Gemeinschaft/Gesellschaft *aufzulösen* droht: Dann steht individuelles Bewusstsein dem Schrecken vor permanenter Auflösung gegenüber; die Folgen solch *radikal* wahrgenommener Veränderungen können existentiell-identitäre Orientierungsstörungen bzw. eine vorübergehende Strukturlosigkeit des eigenen Lebens sein. Migration referiert also auf als *fluide* zu denkende De-, Re- und Konstruktionen immer neuer

Identitätsströmungen auf individuell-persönlicher wie kollektiv-struktureller Ebene. Diese Perspektive schärft gleichzeitig den Blick auf innere Persönlichkeitsräume, die ebenfalls ständig in Bewegung sind bzw. dann zuweilen die *narzisstische Illusion* der Beherrschung dieses flüchtigen Selbst radikal und existenziell in Frage stellen können.

### 3. Migrantische Fluidität und Fluchtprozesse

Diese Veränderungen auch des Raum-Zeit-Regimes haben Auswirkungen auf Formen der gesellschaftlichen und individuellen Selbstverhältnisse, auf vorherrschenden Persönlichkeitstypen oder Mentalitätsmuster. „Die Selbstverhältnisse geraten in Fluss, gerade weil sich mit dem *Raum-Zeit-Regime* auch die Ding- und Sozialbeziehungen der Akteure ändern, denn ‚Selbstbeziehung‘ und ‚Weltbeziehung‘ von Subjekten sind miteinander verwoben“ (Rosa, 2014, S.352). Diese Differenzierungen von „Hier und Dort“ verschwimmen nicht nur für MigrantInnen, sondern zunehmend insgesamt im postmodernen Zeitalter zum andauernden „Herumschwirren“ (Han, 2014, S.35). Die ständigen *globalen* Migrationen zwischen Orten und Zeitzonen erzeugen ein individuelles Drifterleben durch andauernde elastische Flexibilität (Sennett, 2008) bei zunehmend globaler Akzeleration (Rosa, 2014). Migration ist dann zum gesamtgesellschaftlichen permanent-flexiblen Anpassungsprozess geworden, zum zeitlichen Dahintreiben. Das stets flexibel und fluide Humankapital korrespondiert mit der immer schneller werdenden Mobilität und Flexibilität postmodernen Wirtschaftens: Menschen funktionieren gemäß rapid getakteter Zeitregime, deren *Zeiteigengewissheit* gerinnt gleichzeitig und weicht einer zeitlichen Unstrukturiertheit bei „rasendem Stillstand“ (Virilio, 1998). Gerade Flüchtlinge geraten unter diesen Umständen in einen *liminal drift*: Sie treiben ohnmächtig und ohne Halt im *negativen flow* und wissen nicht, können nicht wissen, ob dieser Zustand vorübergehend oder von Dauer ist. Ihre inneren wie äußeren Zeitkontrollverluste lassen ihre inneren Sicherheiten dahinschmelzen: „Wo sie sich auch niederlassen, sie werden sich nie ganz von dem quälenden Gefühl des Übergangs, der Unbestimmtheit und der Vorläufigkeit frei machen können“ (Bauman, 2008, S.60). Wenn Flüchtlinge dann auch noch als Inbegriff des *Überflüssigen* (weil sie keinen Nutzen mehr haben) angesehen werden; wenn Flüchtlinge als *überflüssiger Flüchtlingsstrom, als Flut, als gesichtslose Masse*, der die westliche Identität raubt, betrachtet werden, birgt diese Assoziation mit „Abfall“ zusätzlich eine Bedrohung.

Dieses „nackte Hineingeworfensein“ von Flüchtenden in den Fluss des Lebens ist allerdings ein Aspekt des Lebens aller in der flüchtigen Postmoderne (Bauman, 2008, S.74): eine zunehmend dauerhaft provisorische Lebensform für alle, wie sie werden alle zunehmend unstet und unberechenbar. Postmoderne Menschen werden selbst zum Inbegriff des unergründlichen Raums, in dem die gegenwärtigen

ge Prekarität menschlicher Existenz wurzelt: „Sorgen und Ängste, die vergeblich nach anderen, angemesseneren Ventilen suchen, gleiten an naheliegenden Zielen ab, um nur in Form verbreiteter Ressentiments und Ängste vor den ‚Fremden nebenan‘ wieder an die Oberfläche zu kommen“ (Bauman, 2008, S. 75).

#### 4. Fluidität im postmodernen Bildungskontext

Gerade weil fluide Übergänge im Sinne von Bildungs Transformationsprozessen und Bildungs transitionen ebenfalls immer auch etwas Gefährliches in sich bergen, braucht es Riten in Lern-Lehrprozessen gegen die Gefahr vor Auflösung. Denn auch in Bildungsprozessen werden gewohnte und als sicher betrachtete Resonanzböden verlassen, um in Lehr-Lern-Transformationsprozessen fremdes Terrain betreten zu können – bei gleichzeitiger Überwindung von fluiden Phasen der *Befremdung und Entfremdung*. Lernphasen sind so gesehen Momente der Unberechenbarkeit, von Unverfügbarkeit und Unbeherrschbarkeit. Diese „Unverfügbarkeit des Lernprozesses ist auch deshalb von entscheidender Bedeutung, weil Resonanz nur in einem frei schwingenden Medium entstehen kann“ (Beljan, 2017, S. 397). Denn immer droht auch in Bildungstransferprozessen die Auflösung des bis dahin als sicher geltenden Wissens bzw. von bis dato herausgebildeten personalen wie sozialen Bewusstseins (Gennep, 1986, S. 21). Diese Schwellendurchgänge sind daher immer auch ein stückweit *liminale* Zustände, in denen Lernende schweben: nur vorher und nachher sind sie Teil einer Wissensstruktur, dazwischen wird ihr Wissen konfrontiert mit der Angst, es könnte sich auflösen in der flüchtig-chaotischen Unbestimmtheit des Noch-nicht-Wissens. Diese *Bildungspassagiere* sind Schwellenwesen. Sie sind weder das eine noch das andere. Sie befinden sich im wässrigen Niemandsland zwischen den Positionen.

Es sind diese fluiden Bildungs augenblicke des „Dazwischen“ in und außerhalb der Zeit, die auch Bildungsprozessen zu eigen sind: auch sie beinhalten Phasen fluider Transformationen. Bildung ist daher nie ein linear verlaufender akkumulativer Bildungswachstumsprozess für ein sicher gebunkertes Wissen einer kapitalistisch-meritokratischen Wissensgesellschaft. Vielmehr liegt im Wissen selbst, zu wissen, nichts zu wissen; zu wissen, dass Lernen immer in einen Prozess der Fluidität der Vergänglichkeit und des Vergessens eingebettet ist. Die Gabe nun zum ruhigen „Lauschen“ von fluiden Prozessen in Bildungsprozessen beruht auf der eigenen Fähigkeit zur kontemplativen, tief entspannten Aufmerksamkeit, zu der ein *hyperaktives Ego eines Lehrenden oder Lernenden* aber keinen Zugang findet. „Der allgemeine Zeitdruck vernichtet das Umweghafte und das Indirekte. Die Welt wird dadurch arm an Formen. Jede Form, jede Figur ist ein *Umweg*. Direkt ist nur die nackte Formlosigkeit“ (Han, 2014, S. 107). Eine *Pädagogik des Verweilens und Innehaltens* ermöglicht vielmehr, fluide Phänomene in Bildungsprozessen wahrzunehmen und auszudrücken. „Gerade das Schwebende, das Unscheinbare

oder das Flüchtige erschließen sich allein einer tiefen, kontemplativen Aufmerksamkeit“, die jener tiefen und kreativen Langeweile entspringt, die die hyperaktive kapitalistische Welt von BildungsoptimierungsdenkerInnen in der fluiden Postmoderne aber zu vernichten droht. „Jenes innere Äquivalent, jene sinnliche Formel (*formule charnelle*) ihrer Gegenwart, die die Dinge in mir erwecken, warum sollten sie nicht einen wiederum sichtbaren Linienzug hervorrufen, in der jeder andere Blick die Motive wiederfinden würde, die seiner Sicht der Welt unterliegen?“ (Merleau-Ponty, 2003, S. 281). Pädagogisches Sehen als Wahrnehmung von Fluidem in Lern-Lehr-Kontexten in einer liquiden Postmoderne kann mit dem Auge des Künstlers korrespondieren, denn

(...) wir vergessen ständig die flüssigen und mehrdeutigen Erscheinungen und begeben uns durch sie hindurch unmittelbar zu den Dingen, die von ihnen präsentiert werden. Der Maler kümmert sich gerade um das, macht gerade das zu einem sichtbaren Gegenstand, was ohne ihn im je einzelnen Bewußtseinsleben eingeschlossen bliebe: die Vibration der Erscheinungen, die die Wiege der Dinge ist (Merleau-Ponty, 2003, S. 16).

Dies stellt *Anforderungen an PädagogInnen in der postmodernen Bildungsgesellschaft*: Das Fremde erweist sich dann nur vordergründig als das Außerordentliche, als das, was in einer Ordnung nicht sagbar, erfahrbar, unvorstellbar, unsäglich oder denkbar ist; oder in einer Ordnung keinen Platz hat. Das schwer Sagbare, Fluid-Ephemere in Bildungsprozessen wird dann deutlich, wenn Sehweisen von PädagogInnen zum Einsatz kommen, die auf Besonderheiten, Individualitäten, Absonderlichkeiten, Diskontinuitäten, Kontraste und Singularitäten in ihrer Lebendigkeit auch einzugehen imstande sind. Ein Menschenbild, das die Vorstellung des Maschinenmenschen zum Vorbild wählt für ein mechanistisches Bildungsdenken, verengt vor allem das Bildungsdenken auf Machbarkeit, Kontrolle, Macht (über sich selbst und andere) und auf *Wissensakkumulation*. Dieser Bildungsbegriff lässt jedoch Fluidität keinen Raum; dieser Bildungsbegriff steht für ein mechanistisches Denken von Welt, das nur gelten lässt, was eindeutig fassbar und empirisch festzuhalten ist.

Die Antiform aufzustöbern, im „Hohlraum der Zwischenräume“ zu segeln, sollten PädagogInnen daher anstreben (Virilio, 1989, S. 14). Denn es sind die vielen transitorisch-fluiden Begriffsbewegungen und fluiden Begriffszwischenräume, die es in Bildungsprozessen ebenfalls zu entdecken gilt. Dafür erforderlich ist dann, wie beschrieben, eine kontemplative Wahrnehmung im gemeinsamen Selbst-zur-Ruhe-Kommen von Lehrenden und Studierenden. Gefragt ist dann weniger ein schnelllebiges Bildungsentertainment, keine ständige Nervosität von Powerpoint-Präsentationen, die Signal-Reaktions-Abläufen in kapitalistisch-mediatisierten Massengesellschaften bei hoher Akzeleration entsprechen. Gleichsam schwebend würden Lehrende wie Studierende sich nur wie oberflächliche

*Bildungs-Flaneure* bewegen, ohne mit der eigenen Persönlichkeit involviert zu sein, wobei sie sich mit einem Überangebot von Bildungs-Waren in der Illusion konfrontiert sehen, über sie *verfügen* zu können.

Fluidität *ist* daher erfahrbar, und es bedarf hierfür vor allem der *Kultivierung* des Sehens. Dann ist es möglich, unter ständigen Neuinterpretationen im Perspektivenwechsel, sich verstehend in den Charakter von Fluidität zu versenken. „Sehen lernen, so wie ich es verstehe, ist beinahe Das (sic), was die unphilosophische Sprechweise den starken Willen nennt: das Wesentliche daran ist gerade, nicht ‚wollen‘, die Entscheidung aussetzen können“ (Nietzsche, 1988, S. 108). Es kann darum gehen, dabei die dynamische innere Offenheit zu entwickeln, die es ermöglicht, Widersprüchlichkeiten als existenzielle Bestandteile eines ständig in Bewegung sich befindenden fluiden pädagogischen Raums zu begreifen. Es macht konkret erfahrbar, dass eine kontemplative Haltung durch still-lauschendes Innehalten die pädagogische Voraussetzung dafür ist, Fluidität wahrnehmen zu können und gleichzeitig der eigenen Angst vor dem Selbstverlust nachzuspüren – diesem Selbstverlust, der im Grunde einen Kontrollverlust im Lehr-Lernkontext darstellt. Wenn Selbsterhaltung gegen Selbstverlust ausgespielt wird, richtet sich Rationalität als Fähigkeit von PädagogInnen gegen sich selbst und unterdrückt um der Selbsterhaltung willen die natürliche Erfahrung von Fluidität.

## 5. Schlussbemerkung

Das Bild einer *liquid personality* – in Zwischenwelten lebend und zuweilen auch leidend – macht Angst. Nur dieses Bild kann ergänzt werden: Ob Lehrende oder Lernende wirklich leiden, kommt darauf an, wie sie *gemeinsam* als Bildungsreisende Lehr-Lernsituationen gestalten, „wo Raum und Zeit sich kreuzen und komplexe Konfigurationen von Differenz und Identität, von Vergangenheit und Gegenwart, Innen und Außen, Einbeziehung und Ausgrenzung“ (Bhabha, 2000, S. 1) herausbilden. Hierfür können sie das immer existierende Fluidewerden und Fluidesein *sehen lernen*: „Das Wasser symbolisiert die Summe der Möglichkeiten, es ist *fons et origo*, das Reservoir aller Möglichkeiten der Existenz; es geht jeder Form voraus und trägt jede Schöpfung“ (Eliade, 1985, S. 114). Schon der Kulturanthropologe Mircea Eliade bringt diese fluide Kraft ins Bild. Lehrende und Lernenden können also teilhaben an dieser *fluiden Kraft*, wenn sie in Momenten höchster meditativer Aufmerksamkeit die Selbstkontrolle *zeitweise* verlieren und sich der Selbstvergessenheit *hingeben*. Gerade weil sie in diesen Augenblicken auf eine nicht intentionale Weise sehen, sehen sie mehr – und *tiefer*.

Lehrende und Lernende als sich selbst *widersprüchlich* erkennende und verstehende Subjekte können Basis sein für die Erkennung ihres inneren Fremden, ihrer ambivalenten fluiden Identitäten. *Denn realiter ist Identität weder etwas Ungebrochenes noch etwas in sich Stimmiges.*

Das Fluide, das dem Fremden nach Simmel anhängt, steht heute für eine fluid-konfuse, rasch bewegte Verfasstheit einer pluralen Sozialität, die vom permanenten Zwang zum immer schneller werdenden Travelling geprägt wird. Das nomadisierende Leben im globalen urbanen Gewimmel betrifft zunehmend alle. Da diese Erfahrungen zu fluiden Vergemeinschaftungen bzw. Fragmentarisierungen *bildungsrelevant* sind, ist es erforderlich, im Rahmen der LehrerInnenbildung am fluiden Leben und Erleben von Bildung orientierte Prozeduren zu vermitteln.

Wenn die Diagnosen Zygmunt Baumanns zur fluiden Postmoderne zutreffen, hat dies Konsequenzen auf Lehr-Lernsituationen. Es hat unmittelbare Folgen, in welche persönlichen Erfahrungen und Erlebnisweisen sich Lehrende und Lernende einfühlen können, wenn sie einander begreifen wollen, und darauf, wo für die BildungsinterakteurInnen die Grenzen des Erfahrbaren liegen. Das zunehmend fluide Selbst hängt heute aber nicht nur dem Fremden an, sondern zunehmend *allen*. Bildung verstanden als Selbstwerdung und Selbstfindung rekurriert auf diesen Entwicklungsprozess, wenn das Selbst sich in der Interaktion mit dem fluiden Fremden (heraus-)bildet: Fluidität als Bestandteil der fluiden Postmoderne und des fluiden Selbst sind elementare Bestandteile für Bildungserfahrungen.<sup>1</sup>

## Bibliographie

- Agamben, G. (2001). *Mittel ohne Zweck: Noten zur Politik*. Freiburg, Berlin: Diaphanes.
- Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Eliade, M. (1985). *Das Heilige und das Profane*. Frankfurt/Main: Insel.
- Van Gennep, A. (1986). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Han, B.-H. (2014). *Duft der Zeit: Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: transcript.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Das Auge und der Geist: Philosophische Essays*. Hamburg: Meiner.
- Nietzsche, F. (1988). *Götzen-Dämmerung*. Berlin: de Gruyter.
- Rosa, H. (2014). *Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp.

<sup>1</sup> Der Beitrag erschien 2019 in stark erweiterter modifizierter Fassung in „Fluidität bildet: „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen, herausgegeben von Manfred Oberlechner & Robert Schneider-Reisinger im Nomos-Verlag.

- Sennett, R. (2008). *Der flexible Mensch*. Berlin: Berliner Taschenbuch.
- Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel, *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509–512). Berlin: Duncker & Humblot.
- Treibel, A. (2008). Migration. In N. Baur, H. Korte, M. Löw, & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 295–317). Wiesbaden: Springer.
- Virilio, P. (1998). *Rasender Stillstand: Essay*. München, Wien: Hanser.
- Virilio, P. (1989). *Der negative Horizont: Bewegung – Geschwindigkeit – Beschleunigung*. München, Wien: Hanser.

### Weiterführende Literatur

- Agier, M. (2016). *Gérer les indésirables: des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Paris: Flammarion.
- Benjamin, W. (1982). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen: 1972–1990*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Kapitalismus und Schizophrenie: Anti-Ödipus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1984). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Han, B.-H. (2016). *Müdigkeitsgesellschaft. Um die Essays Burnoutgesellschaft und Hoch-Zeit erweiterte Ausgabe*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, B.-H. (2013). *Agonie des Eros*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Heraklit. (1952). *Urworte der Philosophie*. Wiesbaden: Insel.
- Liotard, J.-F. (2014). *Das Inhumane*. Wien: Passagen.
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881–893.