

Manfred Oberlechner | Robert Schneider-Reisinger [Hrsg.]

# Fluidität bildet

„Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen



**Nomos**

edition  
sigma



Bildungsforschung | Educational Research

herausgegeben von  
Prof. Dr. Janna Teltemann,  
Universität Hildesheim

Band 4

Manfred Oberlechner  
Robert Schneider-Reisinger [Hrsg.]

# Fluidität bildet

„Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen



**Nomos**

edition  
sigma



Diese Publikation wurde gefördert von



**STADT : SALZBURG**

**Die Deutsche Nationalbibliothek** verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-4728-3 (Print)

ISBN 978-3-8452-8994-6 (ePDF)

edition sigma in der Nomos Verlagsgesellschaft

1. Auflage 2019

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2019. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

## Einleitung

Der Begriff „Bildung“ verweist auf die Auseinandersetzung von bildungsrelevanten Themen von Subjekt und Umwelt sowie auf die dabei stattfindenden Verhältnis- und Grenzsetzungen und hier speziell auf die Frage nach dem „pädagogischen Fluid“ einerseits und der Fluidität als Eigenschaft erziehungswissenschaftlicher Prozesse andererseits. Wenn Bildung „fluide“ gedacht wird, lässt sich diese nicht als festes Kapital im Prozess stetigen Machtzuwachses nutzen: Was fluide ist, kann nicht kumuliert werden. Ist diese Fluiditätsthese zur Bildung möglicherweise die Chance auf eine Entkapitalisierung von Bildung und für einen Ausgang von der Verwertungs- und Wachstumslogik? Wie kann eine Wissensgesellschaft gedacht werden, die sich selbst „fluide“ begreift? Und: Worin unterscheidet sich eine positiv bewertete Fluidität von der Sennett'schen<sup>1</sup> Flexibilität und der von ihr ausgehenden Gefahr für die personale Identität?

Gerade die Thematisierung von Identitätsprozessen vor dem Hintergrund fließender Übergänge und dialektischer Denkfiguren bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte an gesellschaftswissenschaftliche Klassiker. Mit Mead<sup>2</sup> und dessen „Sozialität“ kann beispielsweise die Frage nach möglichen sozialen Ordnungen und ihrer Zeitlichkeit bei Anerkennung verschiedener Perspektiven und deren Übergängen gestellt werden. Damit eröffnen sich Verbindungen zum Konnex von gesellschaftlichen Prozessen und der Identitätsbildung von Subjekten – Meads „I and me“ – sowie zu Betrachtungen sozialer Handlungsfelder im Sinne Bourdieus<sup>3</sup>. Mit Bauman<sup>4</sup> lässt sich zudem gegenwartskritisch anschließen und die Fluidität sozialer Strukturen als Flüchtigkeit und Verlust deuten. Freiheit wird in dieser Diagnose verfehlt und als Beliebigkeit erfahren und artikuliert, ohne Konnex zu möglichen Ordnungen – mit Folgen im Hinblick auf die Idee von Bildung: Der moderne Bildungsbegriff kann vor diesem Hintergrund als Wachstumsdenken und „verzweifelter“ Versuch der Orientierung gedacht werden. Wenn Bildung als bloße Bildungsakkumulation im Subjekt aufgefasst wird, kann Fluidität als Bedrohung für das Subjekt erlebt werden. Es geht dann um Angst vor Bildungsverlust. Um ihr zu entrinnen, werden unbeherrschbare, unüberschaubare, grenzenlose und geheimnisvolle und somit auch fluid-imponderable Arten von Bildung unterdrückt – und damit wird die Chance vertan, zu

---

1 Sennett 2008.

2 Mead 1969.

3 Bourdieu 1971.

4 Bauman 2003.

erfahren, was temporärer Bildungsverlust in Bildungsprozessen bedeuten könnte.

Schon von der allgemeineren Historie des Begriffs „Inklusion“ lässt sich ein Konnex mit Raum und Räumlichkeit herstellen, waren doch die mittelalterlichen Inkulsen, als Eingeschlossene, Strebende nach *perfectio* (Selbst-Bildung) – wenn auch in Weltabgewandtheit. Losgelöst davon und vor dem Hintergrund sozialer und schulischer Inklusion wird auch damit ein Konzept der *räumlichen* Integration und des Schutzes vor Separation bzw. Exklusion verstanden.<sup>5</sup> Bildungstheoretisch wird dies auch als „Einschluss in die dialogisch zu leistende Bildungsaufgabe“<sup>6</sup> gedeutet. Jemand (Einzelintegration) oder – im Rahmen inklusiver Prozesse – Personengruppen sollen sozial-räumlich integriert werden und demnach physische und mental-kognitive Barrieren systematisch abgebaut und so umfassende Zugänglichkeit gewährleistet bzw. Exklusionslogiken reduziert werden.<sup>7</sup> Dass dies auch jenseits der Barrierefreiheit von *Orten* verstanden werden kann und Raumpraxis als soziales Handeln (d.h. die Etablierung kommunikativer Netze) umfasst, wird auch Gegenstand dieses Buches sein.

Dies liegt in der Verbindung von Inklusion und Diversität begründet<sup>8</sup> und verweist darauf, dass über Teilnahme Teilhabe und Selbstbestimmung realisiert werden können. Dabei wird auf die Dynamik von Normalitätskonstruktionen und die (bewegliche) Durchlässigkeit von Grenzen (oder Grenträumen) verwiesen<sup>9</sup>: kurz auf den fluiden Raum, den inklusive Prozesse und Diversitätskonstruktionen konstituieren können.

Der Beitrag von **Gabriele Sorgo** verknüpft die aktuellen Diskurse der Identitätsforschung mit den soziologischen Theorien zur Komplexität spätmoderner Industriegesellschaften sowie zur Beschleunigung des globalen Austauschs von Gütern und Dienstleistungen in der Spätmoderne, die Bauman als flüssige Moderne bezeichnet. Mit der Ablösung einer essentiell aufgefassten Identität durch eine fluide geht in den Sozialwissenschaften die Kenntnisnahme einer Vulnerabilität aufgrund dieser lebenslangen Identitätskonstruktionen einher. Wie Bauman so warnt auch Stiegler vor der Steuerung menschlicher Entwicklungsprozesse durch eine rein profitorientierte Konsumindustrie, die mittlerweile mit Hilfe der neuen Kommunikationstechnologien zu einer der mäch-

---

5 Heimlich 2016; Biewer, Schütz 2016; Reich 2016.

6 Rekus 2016, 51.

7 CRPD, art. 9; Burckhardt, Jäger 2016, bes. 91. Dessen ungeachtet ist Inklusion aber auch ein Thema von Zeitspannen und individualzeitlichen Bestimmungsversuchen (Biographie) sowie einer Vielfalt von Orten, Themenfeldern, methodischen Zugängen usw. usf., wie in Hedderich, Biewer, Hollenweger und Markowetz (2016) veranschaulicht wird.

8 Sulzer 2013, 20.

9 Köbsell 2016, 403–406.

tigsten Erziehungsinstanzen in den reichen Industriegesellschaften geworden ist.

Ernest Jouhy liefert keine klaren und eindeutigen Antworten auf Probleme, wie sie aktuell vehement gefordert werden. Stattdessen operiert er mit der Praxis des stetigen Zweifels und der kritischen Brechung der eigenen Position. Die Kultivierung dieser ambivalenten Position, so die übergeordnete These dieses Beitrags von **Sebastian Engelmann**, macht für ihn Bildung aus. Mit der Figur der Fluidität können die Überlegungen Jouhys zu Bildung hermeneutisch erschlossen werden. Dieser Beitrag bietet notwendige Kontextinformationen zur Verortung Jouhys in Zeitgeschichte und erziehungswissenschaftlicher Diskussion. Zudem wird der Bildungsbegriff Jouhys rekonstruiert. Dieser ist zum einen als dialektische Haltung der Verflüssigung, zum anderen als Prozess zwischen Verhärtung und Dynamik zu verstehen. So wird der Begriff der Fluidität als zentrales Element von Jouhys Denken ausgewiesen.

Der Beitrag von **Guido Pollak** und **Andreas Spengler** liest die erkenntnistheoretischen Konzepte der Konstellation (Adorno) und Porosität (Benjamin) bildungstheoretisch. Ist das Fluide die Opposition zum Festen, so liegt zwischen beiden die poröse Konstellation. Das heißt für Bildung zweierlei: Sie einerseits aus verfestigter Allgemeinheit befreien und eine bildungstheoretische Erkenntnis finden, die an der Idee von Bildung festhält, da Gesellschaft ihr die Verwirklichung verwehrt, und andererseits, Bildung so zu konturieren, dass sie sich nicht den neuen, fluiden Kräftefeldern gesellschaftlicher Kontrollmechanismen und ökonomischer Verwertbarkeit anheimgibt. Die im Folgenden konzipierten Konstellationen von Bildung nutzen dazu Variabilitäten von Selbst- und Weltverhältnissen, denen ein poröser Zeitkern innewohnt, sofern Porosität eine Struktur von Geschlossenheit und Offenheit ist: fest wie brüchig und leer wie gefüllt zugleich. Wie Tuffstein durch Wind, Wetter, Druck, Erosion sich verändert, so verändert sich Bildung als Ziel, Absicht, Prozess und Wirkung durch die Porosität von Ich und Welt. Die Spuren dieses Verhältnisses verfolgt dieser Beitrag.

Gegenwärtige soziokulturelle Entwicklungen, insbesondere jene der Mediatisierung oder Digitalisierung haben das In-der-Welt-Sein verändert und machen ein Über-Denken des Bildungsbegriffs notwendig. Eine Diskussion der Implikationen der Digitalisierung für ein allgemeines Bildungsverständnis findet eher selten statt. Orientiert an Gesellschaftsdiagnosen zeigt sich im Beitrag von **Nina Grünberger** dann darin, dass Bildung heute nicht mehr humanistisch, als höchste Bildung zur Einheit entlang der Entfaltung der angelegten Kräfte verstanden werden kann. Bildung ist nicht (mehr) fluide und das Subjekt nicht als Einheit zu verstehen. Bildung erfolgt episodenhaft und disruptiv. Das Subjekt wird zum Fleckenteppich oder zum fragmentierten Selbst. Dieser Beitrag eröffnet einen kursorischen Ausflug zu gesellschaftsdiagnostischen Überle-

gungen und deren Implikationen für ein Bildungsverständnis entlang des „Fluiden“ und „Fragmentierten“.

Der Beitrag von **Robert Schneider-Reisinger** widmet sich dem abstrakten allgemeinen Rahmen des Zusammenhangs von Bildung und Fluidität bzw. denkt darüber bildungs- und raumtheoretisch nach. Die Erkenntnisrichtung besteht in einem Begründungs- und kritischen Reflexionsweg, der mit der Auseinandersetzung zentraler (und klassischer) Einsichten von Bildungstheorie beginnt. An diese Ideen und Theorien wird in kritisch-anthropologischer Lesart im Sinne einer kulturwissenschaftlichen Pädagogik angeknüpft, um diese dann als Werdeform von Welt mittels Bezüglichkeiten zu spezifizieren. Mit anderen Worten wird Bildung in ihrem – für Menschen gemeinsamen – sozial-kulturellen Aufgabecharakter erörtert. Von dort aus werden Überlegungen zum Raum und zur Räumlichkeit angestellt, die den ersten darstellenden Teil beschließen. Der reflexiv-konstruktive (zweite) Abschnitt dient der Entwicklung eines dialektischen Denkprozesses, der dann endlich eine „utopische“ Perspektive (inklusive) Bildung als Raumhandeln (d.h. -produktion) vorzulegen versucht.

Wie ist Fluidität in Bezug auf Bildung und insbesondere auf Flucht und Migration zu denken? Warum hängt dem Fremden etwas Fluides an, das gleichzeitig zum Kennzeichen postmoderner Gesellschaften geworden ist? Der Beitrag von **Manfred Oberlechner** ortet das zentrale Thema Fluidität in unterschiedlichen Kontexten der Migrationsforschung, Soziologie, Kunst, Literatur, Kulturanthropologie, Psychologie und Psychoanalyse – einem Verstehenszirkel gleichend, um dem schillernden, selbst fluide und vielfach bedeutenden Begriff der Fluidität multiperspektivisch näherzukommen und auf diesem Weg den Blick dafür zu sensibilisieren, warum und wie dieser vielschichtige Begriff bildet und insbesondere LehramtskandidatInnen sich besondere Prozeduren der Wahrnehmung im Bildungskontext dafür aneignen sollten.

Der Beitrag von **Florian Dobmeier** versucht zu zeigen, dass ein Verständnis von Bildung als fluidem Prozess nicht notwendigerweise dazu beiträgt, Bildung zu entkapitalisieren, also aus der Verwertungs- und Wachstumslogik herauszuführen. Bildung fluide gedacht zeigt vielmehr erst besonders deutlich das nie enden könnende Spiel von Angst und Begehren, welches gleichermaßen subjektiven Bildungsprozessen wie ökonomischen Wachstumslogiken zugrunde liegt. Der Beitrag skizziert hierfür eine Forschungsprogrammatische im Feld bildungstheoretisch informierter Biographieforschung und gouvernementalitäts-theoretischer Diskursanalyse.

Im Mittelpunkt des Beitrags von **Thomas Rucker** steht eine Ausrichtung der Allgemeinen Didaktik, die der Autor als nichtaffirmative Allgemeine Didaktik bezeichnet. Unterricht wird als eine spezifische Grundform von Erziehung begriffen und dabei dem Anspruch unterstellt, SchülerInnen für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt darauf,

den Bildungsanspruch eines entsprechenden Unterrichts zu klären und dabei insbesondere das Moment der Nichtfestgelegtheit von Bildung zu thematisieren. Die These lautet, dass die Fluidität von Bildung in diesem Sinne systematisch geklärt werden kann, indem Bildungsprozesse als Lernprozesse begriffen werden, die insbesondere über ein prüfendes Sich-Verhalten des oder der Einzelnen zum Gelernten vermittelt sind.

Für **Raffael Hiden** fungiert die Denkfigur der Fluidität im sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs der Gegenwart als Metapher zur Explikation gesellschaftsübergreifender Erosionen etablierter Grenzen und Orientierungsrahmen. Den Befund der zunehmenden Verflüssigung von Sinnzusammenhängen und Wissensordnungen gegenüberstellend skizziert der Beitrag anhand von drei Theorieelementen den formenden, lebensgestaltenden Charakter fluiden Denkens. Dialektik, nichtidentischer Formcharakter und transformatives Element profilieren dadurch eine Skizze zur fluiden Konstruktion von Wirklichkeit. Insofern wird Fluidität als Bildungsprozess im Sinne der Konstitution des Neuen akzentuiert. Im Anschluss an Simmels Leben-Form-Korrelation wird dadurch auch ein Beitrag zur Verknüpfung von Lebenssoziologie und Praxistheorie geleistet.

Das Ergebnis von Bildung als Auseinandersetzung eines Subjekts mit sich selbst, mit anderen und mit Welt, ist für **Juliane Noack Napoles** hochgradig von dem zugrundeliegenden Verständnis der sie konstituierenden Elemente abhängig. Unterschiedliche Subjekt- bzw. Identitätskonzepte zeitigen je eigene Konsequenzen für Bildungsprozesse. Identität wird zunehmend als fluid verbildlicht, was bedeutet, sie als solche zu metaphorisieren. Basierend auf einer Analyse der Metapher fluiden Identität soll dies zur Beantwortung folgender erkenntnisleitender Frage beitragen: Welche Bedeutung hat die Metaphorisierung von Identität als fluide Identität für Bildungsprozesse? Nach einer kurzen Einführung in das zugrundeliegende Metaphernkonzept werden die Begriffe Fluidität und fluide Identität erläutert und anschließend metaphernanalytisch betrachtet. Abschließend werden die Erkenntnisse in Bezug zu Bildungsprozessen gesetzt.

Vor dem Hintergrund der Wechselwirkung gesellschaftlicher und individuell-biographischer Einflüsse auf die Beschaffenheit der Wissensbestände von Lehrkräften verfolgt der Beitrag von **André Epp** unter der Zuhilfenahme des Konstrukts Subjektive Theorien, das als ein Bezugsrahmen gewählt wurde, die Prämisse fluiden Strukturen und Relationen zwischen berufsbezogenen und biographischen Wissensbeständen von Lehrkräften. Dies geschieht sowohl aus theoretischer als auch empirischer Perspektive: Es wird einerseits die Strukturparallelität zwischen Subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien dargelegt und andererseits empirisch aufgezeigt, wie berufsbezogene Denk- und Orientierungsbestände von Lehrkräften mit ihren biographisch-individuel-

len Erfahrungen und Erlebnissen verwoben sind und welche Relevanz biographische Dispositionen in Bezug auf Professionalisierungsprozesse entfalten.

Wenn Subjektivität als Ergebnis von Selbstbildungsprozessen zu verstehen ist und Bildungsprozesse als fluide begriffen werden können, was bedeutet dies für die Aus-Bildung von Subjektivität? Der Beitrag von **Dominik Farrenberg** reflektiert die in dieser Frage aufgerufene Konstellation aus Fluidität, Subjektivität und Bildung aus einer regierungstheoretisch und praxeologisch informierten Perspektive vor dem Hintergrund einer ethnographischen Studie zur Selbst-Bildung des Kindergartenkindes. In dem Beitrag wird der Begriff Selbst-Bildung in seinen analytischen und programmatischen Reichweiten erkundet und als eine fluide Kippfigur beschrieben. An einem empirischen Beispiel kann gezeigt werden, wie die Bildung des Selbst fluide zwischen Selbst-Findung und Selbst-Auflösung oszilliert. So betrachtet stellt sich Subjektivität als ein flüchtiges Moment fluider Praxis dar.

Im Beitrag von **Birke Sturm** wird der Frage nachgegangen, wie das Konzept der Transkulturalität und Fluidität Eingang in die (schulische) Kunst- und Kulturvermittlung finden kann. Als besonders geeignet wird hierfür das didaktische Prinzip der Crossmedialität beschrieben, das sich durch ähnliche strukturelle Eigenheiten wie die Transkulturalität auszeichnet. Mit der Zusammenführung der beiden Konzepte wird ein Set von Kriterien etabliert, das die Auswahl und Vorbereitung von Unterrichtsmaterial sowie die Gestaltung von analytischen und kreativen Aufgaben erlaubt und entsprechende Praktiken im Umgang mit dem Material methodisch absichert und begründbar macht. Anhand einer Arbeit der Künstlerin Deniz Sözen wird zudem ein konkretes Beispiel der Umsetzung für den Unterricht vorgestellt. Ziel des Beitrages ist es zu ermitteln, wie über einen crossmedialen Ansatz im Erstellen von Vermittlungskonzepten eine rezeptive, produktive und idealerweise auch reflexive Auseinandersetzung mit Transkulturalität möglich gemacht werden kann.

Auf der Grundlage einer bildungstheoretischen Thematisierung von Selbstpräsenz lässt sich für **Anke Redecker** eine sinn- und verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit anderen, anderem und sich selbst auf immer wieder neu dimensionierte Selbstverhältnisse jenseits von absoluter Selbstverfügung zurückführen. Das hierdurch als fluid charakterisierbare Bildungssubjekt erfährt in der gegenwärtigen Kontrollgesellschaft praxeologisch problematisierbare Flexibilitäts- und Kreativitätszumutungen. Indem es den disziplinierenden Aufruf zur Selbstoptimierung internalisiert und damit weitgehend eigenständig an sich selbst gerichtet hat, fungiert es als ein fremdbestimmt-selbstgesteuertes Subjekt einer hyperdynamischen Selbstgestaltung. Diese Diagnose fordert ein widerständiges Bildungssubjekt der verantwortlichen Urteilsfluidität, das lernt, sich situationsgerecht mit Flexibilitätsambitionen auseinanderzusetzen.

Unser großer Dank gilt dem Lektorat und Korrektorat von **Angelika Miklin**. Folgenden Institutionen sind wir für die finanzielle Förderung zu Dank verpflichtet: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Land Salzburg und Sektion Schulforschung und Schulentwicklung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Manfred Oberlechner, Robert Schneider-Reisinger

*Literatur:*

- Zygmunt Bauman, *Flüchtige Moderne*, Frankfurt/Main 2003.
- Gottfried Biewer/Sandra Schütz, Inklusion, in: I. Hedderich/G. Biewer/J. Hollenweger/R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2016, 123–127.
- Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), <[http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile)> [zuletzt aufgerufen am 24.5.2019].
- Pierre Bourdieu, *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971.
- Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2016.
- Ulrich Heimlich, Integration, in: I. Hedderich/G. Biewer/J. Hollenweger/R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2016.
- Holger Burkhardt/Bennet Jäger, Menschenrechte, in: I. Hedderich/G. Biewer/J. Hollenweger/R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2016, 87–92.
- Swantje Köbsell, Normalität, in: I. Hedderich/G. Biewer/J. Hollenweger/R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2016, 402–406.
- George Herbert Mead, *Philosophie der Sozialität: Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie*, Frankfurt/Main 1969.
- Kersten Reich, Chancengerechtigkeit und Inklusion, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, 1/2016, 31–45.
- Jürgen Rekus, Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, 1/2016, 46–56.
- Richard Sennett, *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin 2008.
- Annika Sulzer, Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit, in: P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg u.a. 2013, 12–21.



## **Inhalt**

Gabriele Sorgo

**Identität und Bildung in der flüssigen Moderne** 15

Sebastian Engelmann

**Fluidität und Viskosität – Zweifelnde Bildung bei Ernest Jouhy** 27

Guido Pollak und Andreas Spengler

**Bildung in fluider und poröser Konstellation: Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch** 39

Nina Grünberger

**Fragmentiert und Fluide? Eine Skizze zu Bildungsprozessen entlang tiefgreifender Medialisierungsprozesse** 57

Robert Schneider-Reisinger

**Zur Räumlichkeit (inklusive) Bildung – Fluidität und Raum** 67

Manfred Oberlechner

**Fluidität und Bildung oder über das Fremde, dem etwas Fluides anhängt** 87

Florian Dobmeier

**Emotive Fluidität im Bildungsprozess – Bildungspraxis zwischen gouvernementaler Psychopolitik und emanzipativer Potenzialität** 109

Thomas Rucker

**Unterricht, Bildung und Nichtfestgelegtheit** 121

Raffael Hiden

**Fluide Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Gestaltungsskizze** 133

14

Juliane Noack Napoles

**Fluide Identität und Bildungsprozesse – ein metaphernanalytischer Blick** 143

André Epp

**Fluidität zwischen Wissen erziehungswissenschaftlicher und biografischer Provenienz – Biografische Erfahrungen und ihr Einfluss auf die berufsbezogenen (professionellen) Wissensbestände von Lehrkräften** 155

Dominik Farrenberg

**„Subjektivität“ – ein flüchtiges Moment fluider Praxis? Selbst-Bildung am Beispiel des Kindergartenkindes deutscher Kindertageseinrichtungen** 169

Birke Sturm

**Crossing Transculturality. Potentiale einer Verbindung von Transkulturalität und Crossmedialität in der Kunstvermittlung** 181

Anke Redecker

**Bildende Selbstverhältnisse im Wandel. Von der Flexibilitätszumutung zur verantwortlichen Fluidität** 197

**AutorInnen** 211