

Jahrbuch

Migration und Gesellschaft /

Yearbook

Migration and Society

2026/2027

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Hans Karl Peterlini,
Jasmin Donlic (Hg.)

[transcript]

Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic (Hg.)
Jahrbuch Migration und Gesellschaft 2026/2027

Die Reihe wird herausgegeben von Hans Karl Peterlini und Jasmin Donlic.

Hans Karl Peterlini (Dr.), geb. 1961, ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Bildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2020 ist er Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls »Global Citizenship Education – Culture of Diversity and Peace«. Seine Forschungsschwerpunkte sind ethnische und sprachliche Diversität in nationalstaatlichen Kontexten, personales und soziales Lernen in Schule und Gesellschaft, transformative Bildung sowie gesellschaftliche Inklusion.

Jasmin Donlic (Dr.), geb. 1990, ist Assoziierter Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Arbeitsbereich Diversitätsbewusste Bildung) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Forschungsschwerpunkte sind Postmigration, Diversität und Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden.

Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic (Hg.)

Jahrbuch Migration und Gesellschaft 2026/2027

Schwerpunkt »Global Citizenship Education«

[transcript]

Veröffentlicht mit Unterstützung des Forschungsrates der Universität Klagenfurt.
Veröffentlicht mit der Unterstützung des Open Access Publikationsfonds der Universität Klagenfurt.



Mitgetragen vom UNESCO »Chair Global Citizenship Education – Culture of Diversity and Peace« der Universität Klagenfurt.



unesco

Chair



Die Manuskripte wurden in einem double-blind peer review Verfahren begutachtet. Die Herausgeber danken den nationalen und internationalen Gutachter*innen für die Qualitätssicherung der Publikation.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Druckhaus Bechstein GmbH, Deutschland

Print-ISBN 978-3-8376-8344-8 | PDF-ISBN 978-3-8394-7890-5

<https://doi.org/10.14361/9783839478905>

Buchreihen-ISSN: 2700-6824 | Buchreihen-eISSN: 2703-0547

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Global Citizenship Education: An alternative narrative on migration – eine andere Erzählung für Migration Einführung/Introduction <i>Hans Karl Peterlini und/and Jasmin Donlic</i>	7
Global Citizenship Education in Times of Disasters Communities as Spaces of ›Transformative Literacy‹ <i>Caroline Schmitt</i>	15
Bildung für das nackte Leben Global Citizenship Education als Antwort auf Verrohung und Verhetzung in den westlichen Migrationsgesellschaften <i>Hans Karl Peterlini</i>	31
»I Am an Immigrant, Not a Refugee« Palestinian Migrant Workers, Global Citizenship, and the Politics of Belonging <i>Nuzha Allasad Alhuzail</i>	53
Negative affektive Dynamiken in der Unterbringung von Geflüchteten Forschungsperspektiven und Anstöße für eine an Fluchtmigration interessierte Global Citizenship Education <i>Lukas Baumann</i>	63
GCED and the Italian Migration Paradox Bridging Macro, Meso, and Micro Integration Challenges <i>Maria Benedetta Cabitza</i>	79

Vignettes of wellbeing, sustainability and migration	
Diversifying the narratives in global citizenship education	
<i>Irma Eloff</i>	93
Indigenous Education and Global Citizenship Education	
Decolonial Education Concepts for Migration Societies	
<i>Phillip D. Th. Knobloch</i>	101
Learning from Gloria Anzaldúa	
Weaving Pluriversal Perspectives in Global Citizenship Education	
<i>Daniela Lehner</i>	113
Facing Methodological Nationalism	
The significance of multilingualism in qualitative interviews	
<i>Meryem Aydoğan and Caroline Bossong</i>	123
Transformatives Lernen durch GCED als Beitrag zu einer Bildung für alle?	
Erfahrungen aus einem SüdnachNord-Austausch	
<i>Rosemarie Schöffmann</i>	135
Autor*inneninformation	149

Global Citizenship Education: An alternative narrative on migration – eine andere Erzählung für Migration

Einführung/Introduction

Hans Karl Peterlini und/and Jasmin Donlic

Die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse um Migration und Global Citizenship (Education) sind auf einer expliziten Ebene weniger verbunden, als es der beinahe zwingende innere Zusammenhang zwischen den beiden Themenbündeln vermuten lassen würde. Ansätze einer Fruchtbarmachung von Global Citizenship Education (GCED) für das Verständnis und noch mehr für den Umgang mit Migration finden sich in der deutschsprachigen Literatur vorwiegend im Schul- und Bildungsbereich (vgl. Grobbauer 2022, Scharfenberg et al. 2024); stellvertretend für eine systematische Zusammenführung sei im englischsprachigen Raum Banks 2017 genannt.

Das Jahrbuch Migration und Gesellschaft/Migration and Society positioniert sich seit seiner Gründung zwischen Theorie und Praxis. Anstelle einer für ein Jahrbuch schwer zu erfüllenden Systematisierung bekennen sich die Herausgeber zu exemplarischen und möglichst auch aktuellen Zugängen, die auf der einen Seite willkürlich gewählt erscheinen können, zugleich aber das gestellte Schwerpunktthema im Prisma eines aktuellen Fokus wenden und dadurch fraktale Einblicke, Anstöße, Impulse und Vertiefungen bieten.

Die verbindende Klammer der Texte in dieser Ausgabe ist die gegenseitige Bedingtheit von Zugehörigkeitsregulierungen und Migration. Es liegt auf der Hand und prägt die politisch-medialen Migrationsdiskurse, dass ein nationales Verständnis von Zugehörigkeit (die Staatsbürger:innenschaft) Zu- und Abwanderung unter dem Aspekt der nationalen Einheit (und leider oft auch Reinheit) problematisiert. Dagegen erweisen sich zivilgesellschaftliche Verständnisse wie civic oder urban citizenship als öffnend und aufnehmend.

Sie bringen Praktiken politischer und gesellschaftlicher Teilhabe hervor, wo (national-)staatliche Bürger:innenschaft exkludiert.

Global Citizenship Education versteht sich als Bildung für ein Weltbürger:innen-Bewusstsein und legt sich damit explizit quer zu nationalstaatlichen Ordnungen, ohne diese aufheben oder sprengen zu können, wohl aber diese im Sinne einer planetaren Beheimatung und Verantwortung aller Menschen zu durchdringen. Wo auch immer wir leben, stehen wir immer mit den Füßen auf der einen »Heimat-Erde« (Edgar Morin). Global Citizenship Education bietet einen Perspektivenwechsel auch für die Wahrnehmung von Migration. In den Migrationsgesellschaften des sogenannten Globalen Nordens kann Global Citizenship Education ein Beitrag sein, Zugehörigkeit und Teilhabe neu zu verhandeln und den vorherrschenden methodischen Nationalismus zu schwächen; in Diskursgemeinschaften des sogenannten Globalen Südens wird GCED als Möglichkeit der Selbstpositionierung wahrgenommen, indigenes Wissen zu würdigen, Rechte einzufordern und sich in den Austausch zu begeben. Aus der Perspektive einer planetaren Citizenship sind Wanderungsbewegungen, konsequent gedacht, letztlich eine Binnenmigration innerhalb der einen Erde. Auch mit einer solchen Utopie verschwinden reale Erschwernisse für Menschen, die sich bewegen, genauso wenig, wie der – gern negativ konnotierte, aber unverzichtbare – Herausforderungscharakter von Migration für die Ankunftsgesellschaften seine Kraft und Bedeutung verliert. Wohl aber wird dem diskursmächtigen Bedrohungsnarrativ die alternative Erzählung eines Weltverständnisses entgegengesetzt, wonach wir alle füreinander und für eine gemeinsame Erde verantwortlich sind.

Wir danken allen, die mit ihrer Expertise zu dieser Ausgabe beigetragen haben.

The current scientific discourse on migration and global citizenship (education) is less interconnected on an explicit level than the almost compelling internal connection between the two topics would suggest. Approaches to making Global Citizenship Education (GCED) fruitful for dealing better with migration are rarely found, and in German-language literature mainly in the field of school and education (cf. Grobbauer 2022, Scharfenberg et al. 2024); Banks 2017 is a representative example of a systematic synthesis in the English-speaking world.

Since its inception, the Migration and Society Yearbook has positioned itself at the intersection of theory and practice. Instead of attempting a sys-

tematisation that would be difficult for a yearbook to achieve, the editors are committed to exemplary and, as far as possible, current approaches, which may appear arbitrary on the one hand, but at the same time turn the chosen topic through the prism of a current focus, thereby offering fractal insights, impulses, stimuli and deeper understanding.

The connecting bracket of the texts in this issue is the mutual conditionality of belonging regulations and migration. It is obvious and shapes the political and media discourse on migration that a national understanding of belonging (citizenship) problematises immigration and emigration from the perspective of national unity (and, unfortunately, often also purity). In contrast, civil society understandings such as civic or urban citizenship prove to be open and welcoming. They give rise to practices of political and social participation where (national) state citizenship is excluding.

Global citizenship education tries to foster global togetherness and sensibilise planetary awareness. Such an approach explicitly challenges national state orders without being able to abolish or destroy them, but rather permeates them in the sense of a planetary home and responsibility for all people. Wherever we live, we always stand with our feet on the one ›homeland earth‹ (Edgar Morin). Global citizenship education also offers a change of perspective on the perception of migration. In the migration societies of the so-called Global North, Global Citizenship Education can contribute to renegotiating notions of belonging and participation, and weakening the prevailing methodological nationalism. In discourse communities of the so-called Global South, GCED is perceived as an opportunity for self-positioning, honouring indigenous knowledge, demanding rights, and engaging in exchange. From the perspective of planetary citizenship, migration movements, when thought through consistently, are ultimately a form of internal migration. Even with such a utopia, the real difficulties faced by people who move do not disappear, just as the challenging nature of migration for the host societies – often negatively connoted, but indispensable – does not lose its power and significance.

However, the dominant discourse of threat is countered by an alternative narrative of a worldview in which we are all responsible for each other and for a shared planet.

We want to express our sincere gratitude to all those who contributed their expertise to this volume.

Caroline Schmitt – Global Citizenship Education in Times of Disasters. Communities as Spaces of Transformative Literacy

The article examines the role of communities as key actors of Global Citizenship Education (GCED) in times of multiple crises. Using the »Syrian Volunteers in Germany« after the Ahr Valley flood as a case, Schmitt shows how post-migrant communities create new forms of lived GCED and global belonging through solidarity and collective action. Refugees emerge as »global teachers« and agents of transformative education, while Schmitt cautions against shifting crisis responsibility onto civil society.

Der Beitrag untersucht die Rolle von Gemeinschaften als wichtige Akteure der globalen Bürgerbildung (GCED) in Zeiten vielfältiger Krisen. Am Beispiel der »syrischen Freiwilligen in Deutschland« nach der Ahr-Flutkatastrophe zeichnet Caroline Schmitt nach, wie Postmigrantengemeinschaften durch Solidarität und kollektives Handeln neue Formen gelebter GCED und globaler Zugehörigkeit schaffen. Geflüchtete treten als »globale Lehrkräfte« und Akteur:innen transformativer Bildung in Erscheinung, wobei zugleich auf die Problematik hingewiesen wird, die Verantwortung für Krisen auf die Zivilgesellschaft abzuwälzen.

Hans Karl Peterlini – Bildung für das nackte Leben. Global Citizenship Education als Antwort auf Verrohung und Verhetzung in den westlichen Migrationsgesellschaften

The chapter connects disturbing documentations of refugee accommodation and deterrence strategies at Europe's external borders with populist tendencies throughout Europe. Drawing on Giorgio Agamben's Homo Sacer, it critically reflects on discourses of threat that are used to legitimize inhumane treatment of refugees and discriminatory migration narratives.

Der Beitrag stellt beklemmende Dokumentationen der Fluchtunterbringungen und Abschreckungsstrategien an den europäischen Außengrenzen in einen Zusammenhang mit den populistischen Tendenzen in den europäischen Außengrenzen. Mit einem Rückgriff auf Giorgio Agambens Homo Sacer werden die Bedrohungsdiskurse, die den inhumanen Umgang mit Geflüchteten und die diskriminierenden Migrationsdiskurse legitimieren sollen, in eine kritische Reflexion übergeführt.

Nuzha Allasad Alhuzail – »I am an immigrant, not a refugee«. Palestinian Migrant Workers, Global Citizenship, and the Politics of Belonging

The employment of Palestinian migrant workers in Israel is closely linked to the political and security-related developments of the Israeli–Palestinian conflict. Based on qualitative research with 40 participants, the study presents

their experiences and challenges. Particular attention is paid to the distinction between »immigrant« and »refugee« as articulated in the participants' narratives. Global Citizenship Education is discussed as a tool to promote the wellbeing and agency of this group.

*Die Beschäftigung palästinensischer Arbeitsmigrant*innen in Israel ist eng mit den politischen und sicherheitspolitischen Entwicklungen des israelisch-palästinensischen Konflikts verknüpft. Auf Grundlage qualitativer Forschung mit 40 Personen werden deren Erfahrungen und Herausforderungen dargestellt. Dabei wird der Unterschied zwischen »Immigrant« und »Refugee« in den Narrativen der Befragten herausgearbeitet. Bildung für globale Bürgerschaft wird als Instrument diskutiert, das Wohlbefinden und Agency dieser Gruppe zu fördern.*

Lukas Baumann – Negative affektive Dynamiken in der Unterbringung von Geflüchteten. Forschungsperspektiven und Anstöße für eine an Fluchtmigration interessierte Global Citizenship Education

The article analyzes affective dynamics in the accommodation of young refugees in Austria. Drawing on ethnographic research, Julia Kristeva's concept of abjection, and Sara Ahmed's affect theory, it demonstrates how feelings of disgust and aversion stabilize social and political hierarchies. The »foreign« is constructed as a threat and institutionally excluded. Finally, the article discusses how the analysis of negative affects can enter into dialogue with Global Citizenship Education.

Der Beitrag analysiert affektive Dynamiken in der Unterbringung junger Geflüchteter in Österreich. Auf Basis ethnografischer Forschung, Julia Kristevas Konzept der Abjektion und Sara Ahmeds Affekttheorie wird gezeigt, wie Gefühle von Ekel und Aversion soziale und politische Hierarchien stabilisieren. Das »Fremde« wird dabei als Bedrohung konstruiert und institutionell ausgeschlossen. Abschließend wird diskutiert, wie die Analyse negativer Affekte in einen Dialog mit Global Citizenship Education treten kann.

Maria Benedetta Cabitza – GCED and the Italian Migration Paradox. Bridging Macro, Meso, and Micro Integration Challenges

Using the case of Italy, the article examines tensions between political frameworks, local practices, and the individual experiences of migrant women. Insufficient integration particularly affects young people, leading to school dropout and social segregation. Global Citizenship Education is proposed as an approach to build bridges between host societies and migrants and to foster long-term processes of inclusion.

Am Beispiel Italiens untersucht der Beitrag Spannungen zwischen politischen Vorgaben, lokalen Praktiken und individuellen Erfahrungen von Migrantinnen. Unzureichende Integration führt besonders bei Jugendlichen zu Bildungsabbrüchen und gesellschaftlicher Segregation. GCED wird als Ansatz vorgeschlagen, um Brücken zwischen Aufnahmegesellschaft und Migrantinnen zu bauen und langfristige Inklusionsprozesse zu fördern.

Irma Eloff – Vignettes of wellbeing, sustainability and migration. Diversifying the narratives in global citizenship education

Situated in the South African higher education context, the study links the themes of wellbeing, sustainability, and migration. Based on vignette research, it shows that students are not merely recipients of support but actively shape their educational and life trajectories. This opens up new perspectives on Global Citizenship Education in layered migration contexts.

Die Studie im südafrikanischen Hochschulkontext verbindet die Themen Wohlbefinden, Nachhaltigkeit und Migration. Auf Grundlage von Vignettenforschung wird gezeigt, dass Studierende nicht nur Empfänger von Unterstützung sind, sondern aktiv ihre Bildungs- und Lebenswege gestalten. Damit eröffnen sich neue Perspektiven auf Global Citizenship Education in mehrschichtigen Migrationskontexten.

Phillip D. Th. Knobloch – Indigenous Education und Global Citizenship Education. Decolonial Education Concepts for Migration Societies

The article draws on decolonial theories from Latin America, indigenous educational histories (e.g. the Sámi), and current debates on language and power in Northern Europe. Its aim is to develop concepts of a decolonial Global Citizenship Education for migration societies. It discusses how indigenous perspectives can be used to critically reflect colonialism and power asymmetries within educational approaches.

Der Beitrag greift dekoloniale Theorien aus Lateinamerika, indigene Bildungsgeschichten (z.B. der Sámi) sowie aktuelle Debatten über Sprachen und Macht in Nordeuropa auf. Ziel ist es, Konzepte einer dekolonialen GCED für Migrationsgesellschaften zu entwickeln. Diskutiert wird, wie indigene Perspektiven genutzt werden können, um Kolonialismus und Machtasymmetrien kritisch in Bildungsansätzen zu reflektieren.

Daniela Lehner – Learning from Gloria Anzaldú. Weaving Pluriversal Perspectives in Global Citizenship Education

Building on Gloria Anzaldú's concept of *Nepantla* (»in-between space«), the article advocates for pluriversal pedagogies in Global Citizenship Ed-

ucation. These emphasize epistemic agency, the unlearning of universalist perspectives, and the recognition of multiple knowledge systems. The aim is to question power asymmetries and to design education in ways that allow diverse worldviews to coexist.

Ausgehend von Gloria Anzaldúas Konzept Nepantla (»in-between space«) plädiert der Beitrag für pluriversale Pädagogiken in der GCED. Diese setzen auf epistemische Agency, das Verlernen universalistischer Sichtweisen und die Anerkennung multipler Wissenssysteme. Ziel ist es, Machtasymmetrien zu hinterfragen und Bildung so zu gestalten, dass unterschiedliche Weltsichten koexistieren können.

Meryem Aydogan and Caroline Bossong – Facing Methodological Nationalism. The significance of multilingualism in qualitative interviews

Research on Global Citizenship Education is often framed within the nation-state and thus reproduces »methodological nationalism« (Wimmer/Glick Schiller). Drawing on field research in Japan and France, the article demonstrates how the deliberate inclusion of multilingualism in interviews and analytical processes can help overcome these limitations and open up more global research perspectives.

Forschung zu GCED ist häufig nationalstaatlich gerahmt und reproduziert damit »methodological nationalism« (Wimmer/Glick Schiller). Anhand von Feldforschungen in Japan und Frankreich wird gezeigt, wie der bewusste Einbezug von Mehrsprachigkeit in Interviews und Analyseprozessen helfen kann, diese Begrenzung zu überwinden und globalere Forschungsperspektiven zu eröffnen.

Rosemarie Schöffmann – Transformatives Lernen durch GCED als Beitrag zu einer Bildung für alle? Erfahrungen aus einem SüdnachNord-Austausch

The article reflects on decolonial approaches to Global Citizenship Education using the example of a South-to-North exchange program. Building on Vanessa Andreotti's concept of *GCED Otherwise*, it illustrates how intersectional and postcolonial perspectives open up spaces for transformative learning, dialogue, and unlearning in non-formal educational contexts. Exchange programs are understood as relational learning spaces that promote equality, shared responsibility, and convivial ways of living together.

Der Beitrag reflektiert dekoloniale Ansätze Globaler Citizenship Education (GCED) am Beispiel eines SüdnachNord-Austauschprogramms. Aufbauend auf Vanessa Andreottis Konzept GCED otherwise wird gezeigt, wie intersektionale und postkoloniale Perspektiven Räume für transformatives Lernen, Dialog und Verlernen in non-formalen Bildungskontexten eröffnen. Austauschprogramme werden dabei als relationale Lern-

räume verstanden, die Gleichberechtigung, Verantwortungsübernahme und konviviales Zusammenleben fördern.

Literatur/Bibliography

- Banks, James A. (Ed.). (2017). Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.2307/j.ctv138wrq5>
- Grobbauer, Heidi (2022). Migration als Thema im Unterricht aus der Perspektive von Global Citizenship Education. Wien; KommEnt. https://epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Heide_Grobbauer_Migration-als-Thema-im-Unterricht_KommEnt_DP-01.pdf (aufgerufen am 19.10.2025)
- Scharfenberg, Jonas, Hufnagl, Julia, Kroner, Amani und Spiekenheuer, Mara (Hg./Eds.) (2024). Migration und Bildung in der globalisierten Welt. Migration and Education in a Globalised World. Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft. Perspectives, Challenges, and Opportunities in the Migration Society. Münster & New York: Waxmann.

Global Citizenship Education in Times of Disasters

Communities as Spaces of ›Transformative Literacy‹

Caroline Schmitt

Introduction

Global Citizenship Education was introduced in 2012 by UN Secretary-General Ban Ki-Moon's Global Education First Initiative (Wulf 2023) and enshrined in Goal 4 of the Sustainable Development Goals in order to promote educational equality worldwide. UNESCO describes global citizenship as the connection of the individual to a global community in which a learner understands »how the world works, values differences in people, and works with others to find solutions to challenges too big for any one nation« (UNESCO 2025: n.p.). Global Citizenship Education goes beyond this and aims to empower people to live together peacefully as global citizens.

From an educational science perspective, Lang-Wojtasik (2019a: 7) summarises Global Citizenship Education through the question, »How can we live so that everyone can survive and how can educational science and reflective educational processes help create a world worth living in?« (ibid., translated from the German). This is linked to the critique that a ›business as usual‹ approach is insufficient and challenges the notion that civilisation must inherently be expansion- and growth-oriented (Lang-Wojtasik 2019a: 8).

Various concepts, including global learning, education for sustainable development, and also the transformation from an imperialist to a solidarity-based mode to life can be bundled within Global Citizenship Education (Lang-Wojtasik 2019a: 9–10; Brand/Wissen 2021). In considering how to think about such a transformation, the present article draws on community-based, bottom-up approaches to the production of welfare and the concept of »transformative literacy« (Schneidewind 2018; Singer-Brodowski/Schneidewind 2014)

as one of several levels of socio-ecological transformation; at the same time, it does not ignore the need for interfaces with political, top-down approaches to transformation, which are necessary for the creation of the societal conditions and regulations.

Transformative literacy refers to the ability to understand, critically reflect on and actively shape social change processes (Lang-Wojtasik 2019a). It is an approach that is becoming increasingly important in the context of the poly-crisis – the interplay between the climate crisis, the loss of biodiversity, poverty and resource scarcity, war and other problems – in order to counteract resignation and strengthen the potential for action (agency). Transformative literacy builds on the educational understanding of individuals' and communities' fundamental capacity and creative abilities, focusing particularly on alliances and collective action.

At the academic level, this focus means research needs to take civil society actors into account even more than before, involving them in research, working with them to develop transformative forms of knowledge with regard to the major problems of the 21st century and using such knowledge not only to understand and explain the potential for change, but also to tap into it (Singer-Brodowski/Schneidewind 2014: 132). Transformative literacy, therefore, implies active involvement in transformative processes (ibid.: 136). For Lang-Wojtasik (2019b: 44), it is »global teachers« and »change agents« who, together with others, promote Global Citizenship Education in people's everyday lives, who are groundbreaking in this context.

Based on these considerations, the present text seeks to establish who the »global teachers« and »agents of change« might be in our fragile world. It investigates communities' capacity to act at local and translocal level to deliver sustainable planetary relations. In this context, community refers to a group of actors who are connected by common interests, experiences or living environment and who are committed, locally or translocally, to social, ecological and educational issues. The focus here is not on institutional affiliation, but on the collective capacity for action and a shared assumption of responsibility for furthering the common good (Mariotti/Spreafico 2021).

The thesis is that Global Citizenship Education research and practice need to take (even greater) account of communities' skills and knowledge forms, as well as their potential for education and transformation, linking these with existing social and political institutions.

At the same time, active grassroots Global Citizenship Education can draw attention to gaps in institutional handling of the major problems of our time.

However, such work must not be placed solely in the hands of communities on a »community capitalism« basis (van Dyk 2019); rather, the development of novel, systemic forms of collaborative learning involving both communities and organisational support structures is required to address contemporary challenges. A community-centered approach is one of several and expands the stories that are told in times of polycrisis and the associated search for a sustainable way of living with the planet (see Chimamanda Ngozi Adichie: *The Danger of a Single Story*, <https://youtu.be/D9Ihs24Izeg>, on the relevance of telling multiple stories).

Building on this starting point, the present article expands the notion of Global Citizenship Education programmes to include community activities, which are seen as spaces where Global Citizenship Education is practiced. Socio-ecological communities represent an educational opportunity for society as a whole. They encourage people to enter into relationship with their living environments and their impact – on a small and a large scale, locally and globally (Wintersteiner et al. 2023: 12). The basic idea – placing communities at the centre of socio-ecological transformation – ties in with the Humboldtian educational ideal of self-directed education (ibid.), in which people educate themselves about the world and at the same time leave their mark on it. The telling of community stories thus fulfills an important function in the polycrisis: it does not negate it, but neither does it lapse into a dystopian lethargy (see Haraway 2017). Instead, these stories are a way of »staying with the troubles« as Donna Haraway puts it, and are also always educational accounts of a »beyond« that deal with concrete action, new ideas and real stakeholders in specific spaces.

Global citizenship education and disaster relief

One such space, the setting for a community story, is the Ahr Valley in Germany, located in Rhineland-Palatinate and stretching along the River Ahr, which flows into the Moselle. The valley borders North Rhine-Westphalia to the north. The region is renowned for its wine production, extensive hiking and cycling routes, and cultural landmarks including castles and historic town centres.

In the night of July 14 to 15, 2021, extremely heavy rainfall led to devastating floods in parts of Rhineland-Palatinate and North Rhine-Westphalia – and in Saxony, Baden-Württemberg and Bavaria. The Ahr Valley was particularly badly affected: the floodwater inundated houses, destroyed bridges and infras-

structure, and contaminated soil and buildings with mud and pollutants. Several hundred people lost their lives. The effects of the flooding are still being felt today.

Follow-up studies by the Disaster Research Unit at Freie Universität Berlin highlighted a variety of »lessons to learn« (Reinert et al. 2023) and a clear need to be prepared for future floods and develop new, more effective warning systems (ibid.: 428). The disaster also revealed a need for a diversity-sensitive approach to disasters. For example, twelve people with disabilities from a specialist facility lost their lives because they could not be evacuated in time.

The psychosocial consequences of the disaster continue. Many children are still attending schools in temporary portable cabins. Familiar surroundings have been partially destroyed and have to be rebuilt. The fear of future disasters is still prevalent. This makes transitions, such as from adolescence to young adulthood, more difficult – e.g. if young people's first homes or newly built houses have been destroyed. Added to this are existential and financial burdens (Schmelz/Schmitt 2023): years later, the region is still rebuilding.

The flood disaster of 2021 was a wake-up call for Germany with regard to prioritising disaster prevention. That year, the federal government adopted the German Resilience Strategy (BMI 2022), which aimed to improve Germany's resilience in the context of crises and disasters. In addition to extreme weather events, this covers pandemics and economic shocks. The Federal Office of Civil Protection and Disaster Assistance, based in Bonn, is responsible for this at federal level. The resilience strategy is based largely on the United Nations' Sendai Framework for Disaster Risk Reduction (2015–2030), which was adopted in 2015 at the third World Conference on Disaster Risk Reduction in Sendai, Japan and was signed by Germany. The key objectives of the Sendai Framework are to: (1) better understand disaster risks, (2) strengthen disaster risk reduction and resilience, (3) promote investment in disaster risk reduction and (4) improve infrastructure and expand international cooperation.

The term »disaster« is primarily a social label. An event is considered a disaster if it impacts the foundations of a society or community to such an extent that other descriptions are no longer sufficient. The relevant UN office defines it as a massive disruption of social structures with far-reaching human, material, ecological or economic consequences, meaning that affected societies are no longer able to respond with their own resources. One paradoxical dynamic is that resilience initiatives are often only introduced once an event has been officially classified as a disaster. The climate crisis is leading to a global increase in such events – including in Germany. At the same time, social dynamics, such

as climate crisis denial, are making such developments more difficult to deal with.

It should also be noted that the extent of climate-related disasters is significantly higher in many regions of the Global South. The *WorldRiskReports* by Bündnis Entwicklung Hilft and the Institute for International Law of Peace and Armed Conflict at Ruhr University Bochum indicate, for example, that disaster risk is particularly high in countries such as the Philippines, Indonesia, India, and Colombia – those ranked highest in the 2024 report.

With a risk score of 4.1, Germany ranks 98th globally – and is therefore in the middle of the pack (Bündnis Entwicklung Hilft/IFHV 2024). In addition to national differences, the 2023 report considered intersectional inequalities in the wake of disasters, focusing in particular on diversity (Bündnis Entwicklung Hilft/IFHV 2023). This highlights the interface between Global Citizenship Education, disaster risk reduction, educational science and diversity education. After all, not everyone is impacted equally in the event of a disaster. A central aspect of scientific analysis of disasters is therefore the consideration of different vulnerabilities (Hansson et al. 2020). It makes a difference whether people are privileged or subject to social, economic or political marginalisation. Studies show that racialised and poverty-stricken people, women*, BIPOC and people with disabilities are disproportionately affected by disasters. One example is the earthquake and subsequent tsunami in Japan in 2011: people with disabilities accounted for 24.6 percent of all deaths – twice the percentage for the total population (ibid.: 20). Another example is the spring 2023 earthquake in Syria and Turkey: the compound effects of the long-standing war in Syria are creating »overlapping disasters« (Chagas et al. 2024).

Against this backdrop, the question arises as to how security and sustainability can be delivered for everyone, so that no one is excluded. The central thesis of the present article is that the knowledge and skills of socio-ecological communities are a special resource and an expression of lived, bottom-up, Global Citizenship Education, from which we need to learn as we navigate the polycrisis.

A story of global citizenship education in the polycrisis: the Syrian Volunteers in Germany community

This chapter does not take a top-down approach to Global Citizenship Education, but rather a bottom-up approach that involves a reversal of perspective. It examines the concepts and approaches communities are already developing to deal with disasters, which can be considered from the perspective of Global Citizenship Education. A case vignette is used to show how a community is introducing a practical form of Global Citizenship Education in the wake of the 2021 floods – even without explicitly using the term.

The Syrian Volunteers in Germany disaster relief community case study comes from a qualitative study conducted in the Ahr Valley between September 2022 and August 2023 by the author, in collaboration with Andrea Schmelz and with funding from the global budget of the University of Klagenfurt. The aim of the study was to investigate social support structures in the Ahr Valley through interviews and ethnographic research with educationalists, social workers, support initiatives and those affected. Since September 2024, this exploratory approach has been extended as part of the Volkswagen Foundation-funded joint project »Transformation Knowledge for Disaster Relief« at Frankfurt University of Applied Sciences and Coburg University of Applied Sciences. This project pools empirical knowledge from social services, educational institutions, residents, helpers, initiatives, artists and the relevant disaster authorities. Knowledge is gathered through interviews and participatory transformation workshops, and then translated into educational materials. The aim is to develop learning and educational processes for inclusive disaster relief throughout society.

The study of the Ahr Valley disaster showed that a variety of grassroots support systems have emerged alongside qualified pedagogical professionals and social workers, and that some of these have led to institutionalised structures. These forms of support develop in particular when existing support mechanisms are overwhelmed, no alternatives are available and needs-based options are required – as can be the case with disasters. One of the initiatives that emerged in this context is the Syrian Volunteers in Germany community, which operates at the interface between disaster relief and inclusive migration work. The initiative came together in response to the events in the Ahr valley and developed its own disaster relief infrastructure. The primary movers in this initiative are young refugees from Syria, who are helping to rebuild the Ahr Valley; it can thus be considered an expression of Global Citizenship

Education and is creating new, post-migrant connections between the residents of the Ahr Valley and their newly arrived fellow citizens. The following discussions are based on two qualitative interviews conducted by the author in September 2022 with Anas Alakkad and Faris Allahham¹, two key players in the initiative. Their interviews are condensed below into a case history (the case vignette was first published in Schmitt 2024).

From initial reception center to the emergency services

Anas Alakkad was 29 years old at the time of the interview in September 2022. He was born in Syria and studied medicine in Lebanon and Egypt between 2010 and 2015. After the war in Syria and having encountered difficult circumstances in Egypt, he fled to Germany. He initially lived in a reception center in Saarland, where he experienced the »prescribed doing nothing« as »demotivating« (A, 216). A turning point came when he met Faris Allahham, a fellow resident who had also fled from Syria, who worked as a translator in the accommodation center and helped Anas become a translator as well. From then on, the two of them translated together, from English into Arabic and vice versa, wherever there was a need (A, 82). Having attended an intensive German course in Egypt, Anas had basic language skills; he was employed as a full-time translator at the facility after three months. This work led to a new focus for him, which was further strengthened by contact with a German family who took him and Faris Allahham into their home. Finally, a new friend recommended that Anas train to become a paramedic in order to move towards his goal of continuing his medical studies in Germany. Anas successfully completed the three-and-a-half-month course and then worked for two years as a full-time paramedic for a regional branch of the German Red Cross. He identified a gap in support for Arabic-speaking trainees at the paramedic school and began to support this target group with both organisational and language issues. He was eventually hired as an honorary lecturer for this target group (A, 103–104).

During the Covid-19 pandemic, Anas shifted his teaching to digital formats and came up with the idea of founding an e-learning start-up: »During Covid [...] I taught my learners in the emergency services school on Zoom [...] and they asked if I could put videos [...] on YouTube [...] so that gave me the idea

1 The author would like to express her sincere gratitude to Anas Alakkad and Faris Allahham for their collaboration on this research.

for an e-learning start-up« (A, 115–118). In collaboration with Faris Allahham, who was trained as a media designer, Anas created bilingual training content in Arabic and German, which he made available via digital platforms. It turned out that the medical degree that Anas had completed in Egypt and Lebanon was not recognised in Germany, so he decided to study international business administration, which fitted with his new project. When the Ahr Valley was hit by flooding in July 2021, he used his network of trainee paramedics, from Syria, Afghanistan and Egypt, to support the aid effort in the Ahr Valley.

Community support after the flood disaster in the Ahr valley

Inspired by a Facebook post from a friend calling for »Syrians to help« (A, 152), Anas Alakkad and Faris Allahham founded the Syrian Volunteers in Germany group on Facebook. They designed a logo that showed two intertwined hands to symbolise Syria and Germany and began creating Arabic-language videos and posts to inform the community about the events in the Ahr valley. The group wanted to provide concrete help (F, 68). After making contact with an aid co-ordinator in the Ahr valley and assessing the initial need, on July 19, 2021 Anas and Faris Allahham set off for the town of Sinzig in the Ahr valley, »where it all started«, together with other members of the Facebook group (A, 172).

In the meantime, the Facebook group »exploded« (A, 182), growing to more than 1,500 members. Helpers arrived from German cities such as Saarbrücken, Cologne, Bonn, Hamburg and Berlin. The group found an empty house, where they could sleep, store relief supplies and get organised. A local association provided financial support for the initiative and with the help of a foundation provided a bus to transport donations and relief supplies and set up its own aid infrastructure. As the community emphasised, it was focused on »Deeds, not just words« (A, 181).

The group coordinated their missions on a daily basis and set up a system of car pools and local groups. Anas and Faris also put together a digital form that people from the Ahr valley could use to register for the help they needed. Teams were then sent to the people concerned: »At our peak, we had around 60 helpers per day. The average was 25« (A, 190–191). People in need of help could use QR codes carried by the helpers to register with via their cell phones and provide the required information, such as assistance requirements and preferred dates. There was a particular focus on supporting vulnerable groups such as people affected by poverty, the elderly and those without insurance

cover: »We prioritise [...] flood victims who are [not] insured. [...] old people who have no money, [...] poor people« (F, 146–147).

Post-migrant connections, lived Global Citizenship Education and transformative literacy

The initiative's activities reach more than 200 people and its organisational structure is becoming increasingly complex. A central motivation for Anas and his fellow campaigners is the newfound opportunity to be able to help at all: »Many of us had experienced war [...] seen disasters, bombs, people killed [...], but could [...] do nothing [...]. People didn't have the freedom to shake someone's hand [...]. [...] [They wanted] to help in Syria [...] [but] they couldn't. Now they can help [...] this kind of freedom [...] that was new for all of us« (A, 310–327).

The opportunity to bring about real change in the Ahr valley gives people hope (F, 471). While towns and villages in Syria are destroyed and aid workers risk their lives there, reconstruction can begin in the Ahr valley, says Faris Allahham. Those leading the initiative had intense empathy for people losing their belongings in the floods: »It was really very sad. [...] Things that people had bought or collected all their lives. [...] Memories and pictures. [...] But the good thing is, it's still much better than in Syria. We are used to seeing destruction. You see here, the houses are still good. [...] I always hoped that [...] if we were there, we could do something there too« (F, 465–471). The initiative is particularly keen to »give something back« in return for the help they have had from Germany. Although many physical bridges in the Ahr valley have been destroyed, the initiative wants to build new »bridge[s] between our culture and the new culture« (F, 31–32).

However, it is not only the helpers who take on a new role; those who receive support also reinterpret themselves and the world as a result of these new relationships: »People cried, not just once, repeatedly« (A, 352). »Warm feelings« (A, 345) develop between the recipients of help and their helpers. It was very important for the helpers to be able to get involved and to find a framework for this – regardless of language skills, country of origin, qualifications or educational achievements. However, the perspective of those receiving help, and that of other helpers who had not had to flee their country also changed, leading to gratitude and shame: »Many people said, ›We're sorry, we had a completely different image of you.‹ So you can't forget the people crying [...]. And the gratitude. Many [...] then asked what food they could offer us, water, and they were

also concerned that the food should be halal [...] the whole situation there was overwhelming« (A, 360–365).

These experiences illustrate a new form of connection between people who were initially unknown to each other, against the backdrop of the disaster, overcoming national borders and redefining the boundaries of communities (see also Beck 2008). Through unexpected encounters in the midst of the disaster, dichotomies such as ›refugee‹ and ›German‹ are being overcome through joint action and empathy: »Every helper there was very much appreciated by those affected, regardless of whether they were refugees or Germans« (A, 342–343). Residents of the Ahr valley and other helpers view the Syrian refugees as supporters, while the volunteers themselves enjoy the warmth of the experience and are glad to be the ones being thanked. These are post-migrant experiences, moments in which the divisive social categories of ›us‹ and ›them‹ are broken down, and new connections and a »new topography of potentially more convivial social interactions« (Rotter/Yıldız 2023: n.p.) emerge.

Anas reports that, »People cried, not just once, but several times.« In this emotional space, there is a reversal of the usual construction that portrays refugees exclusively as aid recipients who are expected to show gratitude for the help they receive. Now it is the people from Syria who are rebuilding the Ahr valley after the disaster: »That was very interesting for a lot of the media, [...] look, the ›poor refugees‹ who came to Germany are now helping with the reconstruction« (A, 426–428). This experience strengthens the self-esteem, self-efficacy, and sense of belonging of those involved – especially individuals who were previously considered as ›not yet arrived‹ due to structural barriers in Germany, such as unrecognized educational qualifications or a lack of opportunity to learn the German language.

Experiences of racism and the vision of inclusive support

Despite post-migrant shifts in perspective, the community's history continues to be marked by experiences of racism. The initiative did not receive unanimous support from all helpers; it was met with rejection by certain helpers, flood victims and police officers, as the example of a police check shows: »Once we were stopped by the police [...] What are you doing? Show us your IDs [...] They kept us there for an hour and a half [...] just blocking the road [...] that was really very shocking. And some of us [...] are traumatised and afraid of any police or security [...] that was really very bad« (F, 663–669). The checks reactivate fears and re-traumatise people about violent experiences in Syria; the volun-

teers are perceived as ›strangers‹ who need to be monitored. There is a contradiction here: post-migrant developments in relationships come up against experiences of racism within a racially structured society.

»Shocked« (F, 649) by this, the initiative once again reinforces its philosophy of wanting to promote »variety and diversity in society« (F, 659–660) and standing up for each other in the event of a disaster and its aftermath. The initiative sees disasters as extreme events »that affect everyone« (F, 673): »Germans, foreigners, aliens, everyone« (F, 673). It focuses on cooperation and recognising the joy of living in a diverse society: »I think diversity is very cool. I love people with different backgrounds« (F, 701–702). The initiative's logo, with its symbol of joined hands, is emblematic of shared responsibility in the world – and an expression of transformative literacy that transcends national, origin-based and other boundaries: »We have to help each other, we are one society« (F, 565–566). The initiative combines what it does with the hope of bringing about a transformation in society as a whole and changing the image of refugees (A, 433).

The experiences in the Ahr Valley have enabled the group to develop an impact chain (F, 300), which now extends to activities in Ukraine and along the Polish-Belarusian border. The transnationalisation of the group goes hand in hand with the expansion and consolidation of its activities: the initiative now comprises over 10,000 committed individuals and is in the process of registering as an association in order to give its diverse activities an institutional framework. In addition to their civic engagement, Anas Alakkad and Faris Allahham have acquired a grant to establish the multilingual start-up Pontem Pro in the emergency services field, which aims to provide a »bridge« (A, 136) into emergency services training for marginalised groups and at the same time help overcome the shortage of skilled workers in this sector.

Conclusion and outlook

This article has taken as its starting point the need to place communities at the centre of lived Global Citizenship Education. It has shown how, in times of polycrisis, a community is organising local support after a flood disaster. Aid workers who fled war in Syria and came to the Ahr valley have provided help with reconstruction and become ambassadors for Global Citizenship Education.

Their intervention is an example of transformative literacy, a specific intervention that foregrounds diversity, community, togetherness and the shared assumption of responsibility that transcends exclusionary categories of belonging/not belonging. This form of lived global citizenship shows how refugees, who are frequently subject to racist attributions of ›otherness‹ and regarded as a ›threat‹, can become »global teachers« and central players in bottom-up »transformative literacy« (Schneidewind 2018; Singer-Brodowski/Schneidewind 2014).

In the context of this reversal of perspective, the initiative is teaching emergency services, education, disaster relief, social services and society as a whole how to build diversity-conscious community support structures in times of disaster and how meaningful and joyful global coexistence can reflect the spirit of global citizenship. The community is an example of the transformative power and practical delivery of Global Citizenship Education based not on curricula or policy, but on the realities of everyday life.

However, it should be emphasised that responsibility for overcoming the polycrises of our time must not rest solely on the shoulders of communities, as in many cases there are gaps in existing support systems. Critical reflection is required on the responsibilities taken on by civil society stakeholders, but at the same time state and institutional structures must be strengthened.

On the one hand, it is important to recognise and acknowledge the key contribution made by communities such as the one presented here to the strengthening of Global Citizenship Education and the development of transformational educational processes at a time of massive eco-social disasters and social divisions. Such communities show how a sense of responsibility and care for one another transcend national and cultural borders – and break down divisive boundaries (Peterlini 2024), replacing them with an awareness of the interconnectedness of and with the planet. This creates new bonds and visions, which – according to Schramkowski, Pfaff and Lutz (2021: 19) – give us the strength to deal with disasters and socio-ecological collapse and to develop ways to overcome them. Communities thus become places of learning and partners in forward-thinking disaster relief – for social services as well as for established aid organisations.

On the other hand, it is important that civic engagement does not lead to government agencies withdrawing and fostering a »community capitalism« (van Dyk 2019) that shifts the management of disasters solely onto the shoulders of civil society – without critically addressing the underlying social issues.

The fact that people with a history of flight and migration are doing reconstruction work in Germany is also reminiscent of economic reconstruction after the Second World War. At that time, people from other countries were labelled ›guest workers‹ and made use of for economic purposes, but at the same time marked as ›not belonging‹ (Kourabas 2021). Functional rather than inclusive perspectives dominated: this was a relationship of exploitation within racist societal structures (ibid.: 136). Such ambivalence necessitates power-sensitive reflection on the practices of civil society from the bottom up and the embedding of Global Citizenship Education and transformative learning across institutions in challenging times; it also requires social and other initiatives to promote the good of all people and the planet, independent of utilitarian thinking.

References

- Beck, Ulrich (2008): *World at risk*. Cambridge: Cambridge: Polity Press.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2021): *The Imperial Mode of Living: Everyday Life and the Ecological Crisis of Capitalism*, London/New York: Verso.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (2022): *Deutsche Strategie zur Stärkung der Resilienz gegenüber Katastrophen*, Berlin: BMI. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/bevoelkerungsschutz/BMI22017-resilienz-katastrophen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bündnis Entwicklung Hilft/IFHV (2024): *WeltRisikoBericht 2024*, Berlin: Bündnis Entwicklung Hilft. https://entwicklung-hilft.de/wp-content/uploads/2025/02/WRB_2024_Bericht_online.pdf
- Bündnis Entwicklung Hilft/Institut für Friedenssicherungsrecht und Humanitäres Völkerrecht (IFHV) (2023): *WeltRisikoBericht 2023*, Berlin: Bündnis Entwicklung Hilft. https://entwicklung-hilft.de/wp-content/uploads/2023/09/WRB_2023_de.pdf
- Chagas, Natália Cunha/Silva, Ladyany Soares/Andrade, Gisele Nepomuceno de/d'Assunção, Alexandra Dias Moreira/Vieira, Ed Wilson Rodrigues (2024): Impacts of overlapping climate disasters and pandemics on child-care services, in: *Revista da Sociedade Brasileira de Enfermagem Pediátrica* 24, 1–7. DOI: <https://doi.org/10.31508/1676-3793202406i>
- Hansson, Sten/Orru, Kati/Siibak, Andra/Bäck, Asta/Krüger, Marco/Gabel, Friedrich/Morsut, Claudia (2020): Communication-related vulnerability to

- disasters: A heuristic framework, in: *International Journal of Disaster Risk Reduction* 51, Art. 101931. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101931>
- Haraway, Donna (2017): Symbiogenesis, Symptoiesis, and Art Science Activisms for Staying With the Trouble, in: Anna Tsing/Heather Swanson/Elaine Gan/Nils Bubandt (Eds.), *Arts of Living on a Damaged Planet*, Minneapolis: University of Minnesota Press, M25–M50.
- Kourabas, Veronika (2021): *Die Anderen ge-brauchen*, Bielefeld: transcript.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2019a): Gesellschaftliche Transformation und transformatorische Bildungsarbeit, in: Lang-Wojtasik, Gregor (Ed.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 7–17.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2019b): Große Transformation, Bildung und Lernen – Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education, in: Lang-Wojtasik, Gregor (Ed.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 33–49.
- Mariotti, Claudia/Spreafico, Andrea (2021): Community, in: Harris, Phil/Bitonti, Alberto/Fleisher, Craig S./Skorkjær Binderkrantz, Anne (Eds.), *The Palgrave Encyclopedia of Interest Groups, Lobbying and Public Affairs*, Cham: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-13895-0_135-1
- Peterlini, Hans Karl (2024): Divided Humanity, Divided World – Questions and Perspectives for a Peace-oriented Diversity Education as Global Citizenship, in: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Eds.): *International Social Work and Social Movements*, Baden-Baden: Nomos, 187–204.
- Reinert, Jens/Wingen, Martha/Klopries, Elena-Maria/Schüttrumpf, Holger/Dittmeier, Cordula/Lorenz, Daniel F./Voss, Martin/Lobnig, Christina/Schomaker, Rahel M. (2023): Hochwasserwarnung: Lessons to Learn nach dem Julihochwasser 2021, in: *Korrespondenz Wasserwirtschaft (KW)* 16(7), 428–434.
- Rotter, Anita/Yildiz, Erol (2023): Postmigrant Practices and Political Subjectification, in: *EuropeNow*, 51, <https://www.europenowjournal.org/2023/05/01/postmigrant-practices-and-political-subjectification/>
- Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline (2023): Katastrophenhilfe als sozialarbeiterisches Handlungsfeld. Green Social Work und die Flutkatastrophe im Ahrtal, in: *Blätter der Wohlfahrtspflege* 170(5), 163–166.
- Schmitt, Caroline in cooperation with Alakkad, Anas/Allahham, Faris (2024): Die Freiheit, jemandem die Hand zu geben. Infrastrukturen der Kata-

- strophenhilfe und postmigrantische Momente nach der Ahrtal-Flut, in: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 49 (9/10), 45–52. https://content-select.com/media/moz_viewer/67002331-7810-4811-bcof-40d6ac1b000a/language:de
- Schramkowski, Barbara/Pfaff, Tino/Lutz, Ronald (2021): Fachliche Einführung, in: Pfaff, Tino/Schramkowski, Barbara/Lutz, Ronald (Eds.), *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 13–20.
- Singer-Brodowski, Mandy/Schneidewind, Uwe (2014): Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten, in: *Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm*, Wien: Forum Umweltbildung, 131–140. https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/5432/file/5432_Singer-Brodowski.pdf
- UNESCO (2025): *What You Need to Know About Global Citizenship Education*. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>
- van Dyk, Silke (2019): Community-Kapitalismus, in: Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Eds.): *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften*, Wiesbaden: VS, 279–295.
- Wintersteiner, Werner/Glettler, Christiana/Grobbauer, Heidi/Peterlini, Hans Karl/Rauch, Franz/Steiner, Regina (2023): Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* 49, 9–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.25656/01:27086>
- Wulf, Christoph (2021): Global Citizenship Education: Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän, in: *Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 97, 463–480. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4351432>

Bildung für das nackte Leben

Global Citizenship Education als Antwort auf Verrohung und Verhetzung in den westlichen Migrationsgesellschaften

Hans Karl Peterlini

Protokolle der Empörung und Hilfe

Zutiefst empört mich immer, wenn ich hier herkomme, oder die Insel verlasse, wie offensichtlich es ist, dass die Politik hier, wie überall an den EU Außengrenzen, Menschen grausam und unwürdigst behandelt, Menschen zum Spielball macht für offen gelebte Abschreckungspolitik. Wir leisten hier in Griechenland Katastrophenhilfe, weil die Politik es nicht tun will und weil wir, dank vielen Unterstützer*innen und unserem persönlichen Umfeld in der Lage sind dazu. Weil wir nicht akzeptieren, dass Menschen hier Jahre ihres Lebens gestohlen werden... »you have to wait« ist der Standardsatz der Behörden, egal was sie brauchen.

Doro Blancke (2021–2025), 27. Oktober 2021

Wie die letzten 4 1/2 Jahre – Tag für Tag. Aktiv für Menschen auf der Flucht. Großer Einkauf für die wöchentliche Lebensmittel-Verteilung an ca. 200 bes. vulnerable Geflüchtete. Säcke sortiert, gepackt, am Freitag noch frisches Obst und Gemüse, Samstag Fleisch und dann kann's losgehen.

Doro Blancke (ebd.), 30. Jänner 2025

Es sind nur zwei der vielen Einträge auf der Facebookseite von Doro Blancke, die für ihre langjährige Arbeit in der Hilfe für Geflüchtete 2020 den Ute Bock Preis von SOS Mitmensch erhalten hat. Ein Jahr später konsolidierte die in Österreich lebende Mutter von zwei Kindern ihren Einsatz durch die Gründung des Vereins »Flüchtlingshilfe – refugee assistance – doro blancke«, der regelmäßig rund 200 geflüchtete Menschen in einem der sogenannten Auffangla-

ger auf Lesbos betreut. Die griechische Insel ist, ebenso wie die Insel Samos und einzelne Orte auf dem Festland, seit dem Abkommen zwischen der EU und der Türkei zum Wartecamp für Menschen auf der Flucht geworden. Blankes Facebook-Einträge, oft auf den Reisen zwischen ihrem Wohnort in Österreich und ihrem Einsatzort Lesbos notiert, sind eine Dokumentation der europäischen Verantwortungslosigkeit gegenüber dem globalen Phänomen der Fluchtmigration:

2. März 2022

Heute wurde auf #Lesbos der 7. Leichnam angeschwemmt. Eine Frau. Ihre Flucht hat sie an den europäischen Außengrenzen in den Tod geführt. (Ebd.)

13. Mai 2022

»Gestern zwang man mich, mich nackt auszuziehen, ich wurde aller Wertsachen beraubt, Handy, Geld, inkl. meines Schmucks, den ich von meiner Familie bekommen habe. Nachts hat man mich aufs offene Meer gebracht und in ein kleines Schlauchboot gesetzt. Ich hatte Todesangst!« (Ebd.)

17. Oktober 2022

*Viele Geflüchtete auf Lesbos haben für sich und ihre Familien viel zu wenig zu essen. Ärzt*innen die im Camp oder außerhalb arbeiten berichten neben massiven psychischen und anderen Beschwerden auch über erschreckende Unterernährung. Wir verteilen wöchentlich Lebensmittel für alle Geflüchteten die, besonders vulnerabel, außerhalb des Camps wohnen. Das sind im Moment wöchentlich ca. 180 Personen. Frauen, Männer, Kinder.*

1. August 2023

603 Geflüchtete haben ohne uns nichts mehr zu Essen auf Lesbos. Seit einigen Wochen bekommen die Menschen mit positivem Asylbescheid, genauso wie jene mit Ablehnung, im Camp Mavrovouni auf Lesbos kein Essen mehr von den Behörden. Das ist die neueste Maßnahme, um das Leben der Menschen in Not noch unerträglich zu machen und um die perfide Abschreckungspolitik weiter zu treiben. Es wird kein Halt gemacht und rote Linien werden bewusst überschritten. (Ebd.)

26. November 2024

Griechenland: 3 Schiffbrüche innerhalb von 3 Tagen. Nachrichtenberichten zufolge ereignete sich gestern vor der Küste von #Lesbos ein weiterer Schiffbruch: 1 Person wurde tot aufgefunden und 26 Menschen wurden in der Nähe des Strandes von Fara, Lesbos, gerettet. Es sind tödliche Tage für diejenigen, die versuchen, in #Europa Sicherheit zu finden.

Im Pendeln zwischen ihrem Wohnort in Österreich und Lesbos erlebt Doro Blancke die Schizophrenie der europäischen Flüchtlingspolitik – wenige Flugstunden trennen sie von prekärer Not auf Lesbos und der gleichgültigen Selbstgefälligkeit daheim.

27. Oktober 2021

*Immer noch warten etliche Familien aus Kriegs- und Hochrisikogebieten wie Afghanistan, Somalia usw. und solche mit ganz persönlichen Fluchtgründen in einem Camp, das sie bereits vom letzten Winter her kennen. Ein Großteil derer, die die Insel verlassen konnten, wegen Asyl, leben unter unfassbaren Umständen in Auffangcamps, ohne Unterstützung, oder sind obdachlos. Bis heute hat die Europäische Union zu keiner gemeinsamen Asylpolitik gefunden. Die Länder an den EU-Außengrenzen werden nicht durch gemeinsames Handeln entlastet, dafür schüttelt man sich hinter den Kulissen die Hände bezüglich der illegalen Pushbacks am Mittelmeer, brutalsten Misshandlungen von Menschen an den kroatischen und polnischen Grenzen. Offene Wunden, bis hin zum Erfrierungstod, sind an der Tagesordnung, während diplomatische Politiker*innen von Menschenrecht und Realpolitik reden. (Ebd.)*

Diskurse der Überforderung und Bedrohung

Diese Protokolle aus dem Alltag einer Hilfsorganisation stehen in krassem Widerspruch zu den dominierenden medialen und politischen Diskursen der vergangenen Jahre. Während es in Lesbos – wie in den anderen ausgelagerten, von reichen Ländern finanzierten Lagern an den Außengrenzen der EU – um »das nackte Leben« (Agamben, 2002) geht, um Nahrung, medizinische Minimalversorgung, psychologische Hilfe für schwer traumatisierte Menschen, Schutz gegen Regen und Kälte und notdürftige Ersatzbeschulung für Kinder, dreht sich die Diskussion in Europa um die Frage, wie Asylwerbenden das Leben noch schwerer gemacht werden kann, wie Geflüchtete durch Verschlechterung der Hilfeleistung abgehalten werden können (vgl. Peterlini & Donlic, 2023, S. 7) und wie jene, die schon da sind, möglichst ohne Rücksicht auf völkerrechtliche Grundsätze und ethische Zimmerlichkeiten zurückgeschickt werden können.

Exemplarisch dafür ist der vom Kanzlerkandidaten der Christlich Demokratischen Union (CDU), Friedrich Merz, im Jänner 2025 eingebrachte Antrag »Fünf Punkte für sichere Grenzen und das Ende der illegalen Migration« (Verfassungsblog, 2025). Der wegen der wissentlichen Verletzung des deutschen Grundgesetzes und des EU-Rechts (ebd.) umstrittene Antrag erhielt nur dank

der – ebenso wissenschaftlich erwarteten – Stimmen der rechtsextremen Partei »Alternative für Deutschland« (AfD) im deutschen Bundestag die nötige Mehrheit (vgl. vgl. ORF, 2025; vgl. Der Standard, 2025a). Die »Fünf Punkte« kommen dem sehr nahe, was zur selben Zeit in Österreich für die Regierungsbildung zwischen Freiheitlicher Partei (FPÖ) und Österreichischer Volkspartei (ÖVP) verhandelt wurde (ebd.). Aber auch schon der zuvor mit den Grünen regierende Bundeskanzler Karl Nehammer hatte offen deklariert, dass Österreich die Sozialleistungen für Zugewanderte in den ersten fünf Jahren kürzen müsse, um das Land für geflüchtete Menschen »möglichst unattraktiv« zu machen (ORF, 2023). Von einer Politik, die verhindern will, dass Österreich ein »Zuwanderungsland ins Sozialsystem« (ebd.) werde, ist es nur ein Schritt zum »Überforderungsnarrativ in Kombination mit dem Bedrohungsnarrativ«, das nach einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung in den Reden von AfD-Abgeordneten im deutschen Bundestag dominiert (Klein, 2022).

Belastung und Bedrohung sind in der Argumentation für die Verschärfungen des Asyl- und Migrationsrechts die gemeinsamen Nenner von den Rechtsaußenparteien bis weit in die politische Mitte hinein. Die 2024 veröffentlichte Studie von EcoAustria (2023) über die ökonomischen Auswirkungen der Asylummigration in Österreich ergab für die Zeit zwischen 2015 und 2025 berechnete Gesamtkosten in Höhe von 8,8 Milliarden – rund 0,2 Prozent der Wirtschaftsleistung (ebd., S. 3). Zugleich zeigt die Studie auf, wie durch Arbeitsmarktintegration bereits 2025 »für den Staat bei Asylummigration netto ein ausgeglichener Beitrag erreicht werden [hätte können], eben wenn mehr Menschen aus Fluchtländern arbeiten und weniger Grundversorgung und andere Leistungen in Anspruch nehmen« (Szigetvari, 2024). Genau dies wird durch Hürden für inklusive Arbeitsmarktstrategien systematisch erschwert.

Während etwa die Zeitschrift *Wirtschaftsdienst* (Brühl 2016) schon angesichts der ersten heftigen Ablehnungshaltungen nach 2014 die Frage stellte, ob »[d]ie Kosten der Flüchtlingskrise in Deutschland – eine Investition in die Zukunft« sein könnten, nützen rechtsorientierte Medien Budgetangaben zu Fluchtmigration für Skandalschlagzeilen: »Heuer 2,6 Milliarden Euro: Kosten für Migranten explodierten seit 2019 um eine Milliarde!« (Express, 2023). Der EU-Abgeordnete der FPÖ Harald Vilimsky wird im Artikel mit einem Eintrag auf der Social Media Plattform X zitiert: »Hier gilt es dringend die Notbremse zu ziehen und endlich effektive Maßnahmen gegen illegale Migration zu setzen. Wir brauchen dringend eine Festung Österreich.« (Ebd.) Noch einmal verstärkt wurde diese Forderung durch Zitate aus den Online-Kommentaren der zuvor aufgeheizten Usergemeinschaft: »Der Sozialstaat wird kollabieren

...bald [...] Österreich ist am Ende, wenn das so weitergeht.« (Ebd.) Das Beispiel dürfte nachvollziehbar machen, wie mit einer isoliert herausgegriffenen Zahl, ohne deren Einbettung in volkswirtschaftliche Überlegungen, zuerst Empörung evoziert wird und nachfolgend Ängste, die eher durch den neoliberalen Sozialabbau bedingt scheinen, auf die Fluchtmigration umgelenkt werden. Der Überforderungsdiskurs dient auch der Überdeckung sozialer Risse in der Bevölkerung zugunsten deren Einstimmung auf ein gemeinsames Feindbild.

Die Bedrohungsdiskurse jüngeren Datums gehen zunächst vor allem auf die Identitäre Bewegung zurück, die – beeinflusst von der schon 2003 gegründeten neofaschistischen Bewegung CasaPound in Italien – 2012 Frankreich (*Génération identitaire*) und Österreich (Verein zur Erhaltung und Förderung der kulturellen Identität) erreichte. Die »Identitäre Bewegung Deutschland« wurde stark von der sogenannten Sarrazin-Bewegung angestoßen, die sich das umstrittene Werk »Deutschland schafft sich ab« des später aus der Sozialdemokratischen Partei Deutschland (SPD) ausgeschlossenen Politikers Thilo Sarrazin (2010) zum Leitmotiv machte. Mit dem Untertitel »Wie wir unser Land aufs Spiel setzen« verweist das Buch auf ein Ineinander von Bedrohungen durch Geburtenrückgang, Bildungsnotstand, sozialen Abstieg und eben Zuwanderung vor allem aus muslimischen Ländern.

Das Bedrohungsmotiv findet auch in sogenannten Leitmedien und staatlichen Sendern wie dem Österreichischen Rundfunk (ORF) letztlich tägliche Verstärkung, in dem systematisch bei kleinen wie schweren Delikten in der Benennung der Täter*innenschaft bei Menschen mit einem gegebenen oder vermuteten »Migrationshintergrund«¹ die Herkunft genannt wird.² Das jeweilige Publikum erfährt von Menschen mit eigenen oder elterlichen oder großel-

1 Der Terminus »mit Migrationshintergrund« wurde zunächst in Deutschland für statistische Erhebungen eingeführt und erhielt erst durch deren Zitation Eingang in den wissenschaftlichen und politischen Sprachgebrauch (vgl. Boss-Nünning 2022, S. 35). Die Problematik liegt in seiner diffusen Klebrigkeit (vgl. Peterlini 2015, S. 41–42), die Menschen über Generationen hinweg an der Herkunft ihrer Eltern oder Großeltern klassifiziert. Während etwa Ausländer*in auf den ersten Blick diskriminierender wirken könnte, lässt sich dieser Status aber durch Einbürgerung überwinden, während der Migrationshintergrund über jede sozialwissenschaftliche Aussagekraft hinaus bestehen bleibt (vgl. Hamburger 2010, S. 17)

2 Diese Aussagen gehen auf kontinuierliche und phasenweise systematische Beobachtungen des Autors zurück, die er u.a. im Referat »Gewalt gegen Frauen – Auslotungen zwischen patriarchaler Macht und Ohnmacht« anlässlich der Frühjahrstagung der österreichischen Juristenkommission in Schlägen/Haibach gehalten hat, 31.5.2019.

terlichen Herkunft aus Rumänien, Albanien, Syrien, Tschetschenien praktisch ausschließlich dann, wenn sie ihre Frauen geschlagen, einen Einbruch verübt oder sonstige Gesetzesverletzungen begangen haben. Werden dieselben Delikte von Menschen ohne vermuteten Migrationshintergrund begangen, werden diese von einem 36jährigen Mann oder einer 54jährigen Frau oder von Jugendlichen verübt; anstelle der nationalen Zugehörigkeit – ergo Österreicher*in – rücken dadurch die konkreten Tatmotive und Situationsbeschreibungen in den Vordergrund. Das Narrativ verlagert sich von der ethnischen Zuordnung der Täter*innen auf deren Notlagen, Familien- oder Beziehungsproblematiken und sonstigen psychosozialen oder ökonomischen Zwangsdynamiken.

Eine Zuspitzung erfahren diese Dauernuancierungen der medial mit Migration konnotierten Kriminalität bei aufsehenerregenden Gewalttaten. Die wohl massivste Stimmungsänderung gegenüber den Fluchtbewegungen 2014/2015 erfolgte durch die sexuellen Übergriffe in der Silvesternacht 2015 in Köln und anderen Städten. Ohne die Vorkommnisse, die von der sexuellen Beleidigung über sexuelle Nötigung bis zu Vergewaltigungen gingen, in ihrer Schwere verharmlosen zu wollen, fielen die gerichtlichen Klärungen – teilweise auch aufgrund einer objektiv schwierigen Beweissicherung – weit weniger deutlich aus als das mediale und politische Echo (vgl. u. a. Behrendes, 2016). In der medialen und politischen Rezeption der Vorfälle überwog die Pauschalanklage gegen geflüchtete junge Männer. Differenzierte Darstellungen, die das versäumte Eingreifen der Polizei kritisierten und massenpsychologische Faktoren zur Erklärung der Vorfälle anführten, versickerten gegenüber der reduzierten Wahrnehmung, dass praktisch alle jungen geflüchteten Männer aufgrund ihrer Herkunft potenziell sexuell übergriffig und respektlos gegen Frauen sind. Der polizeiinterne Kurzbegriff »Nafri« für »Nordafrikanische Intensivtäter« (Spiegel.de, 2017) wurde zur Formel für junge migrantische und geflüchtete Männer überhaupt. Die Demonstration hunderter junger Geflüchteter unter dem Motto »Syrische Flüchtlinge sagen Nein zu den Übergriffen von Köln«, über die sozialen Medien einberufen, konnte das praktisch über Nacht geschaffene Negativbild des übergriffigen Flüchtlings nicht mehr gutmachen.

In der weiteren diskursiven Festigung dieses Bildes bestätigt sich seitdem die Skepsis der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Chakravorti Spivak (2008, S. 81), wonach immer genau hinzuschauen sei, wenn *weiße Männer braune Frauen vor braunen Männern schützen*. Was Spivak auf die emanzipatorische Haltung der englischen Kolonisationsmacht in Indien bezog, die mit

dem vorgeblichen Schutz der indischen Frauen diese zugleich für die Abwertung der indischen Kultur vereinnahmte, zeigt sich auch in den europäischen Gesellschaften der Gegenwart am Beispiel weißer Männer, die Frauen vor Männern aus anderen Kulturkreisen schützen wollen. Hinter der pauschalen Verurteilung der Geschlechterverhältnisse in den migrantischen Herkunftsländern werden die – teilweise nur subtileren – patriarchal-strukturellen Gewaltverhältnisse in den Ankunftsändern verschleiert und als fortschrittliche Normalität etabliert. Medienberichterstattungen, wonach deutsche oder österreichische Täter in der Regel ohne Nationalität sind, wenn sie vergewaltigen, schlagen oder morden, dagegen Männer mit migrantischer Erfahrung oder Familiengeschichte ihre Taten als »Rumänen«, »Syrer« oder »Afghanen« verüben, verfestigen genau diese Verschleierung einheimischer Täterschaft durch Pauschalverdächtigung der Anderen.

Eine exponentielle Steigerung in der Diskurswirkung bedingen eklatante Gewalttaten wie der terroristische Amoklauf (vermutlich) eines Einzeltäters in Wien 2020, die Messerangriffe 2024 in Mannheim (Mai) und Solingen (August), der Anschlag auf den Weihnachtsmarkt 2024 in Magdeburg durch einen in die Menge fahrenden Täter sowie erneut Messerangriffe im Jänner 2025 in Aschaffenburg und im Februar im österreichischen Villach (Peterlini 2025), dann wieder eine Amokfahrt in Mannheim. Die Täterprofile weisen neben Gemeinsamkeiten deutliche Unterschiede auf, so dass eindeutige Einordnungen etwa als Terrorismus nicht durchgehend möglich sind (vgl. Bajaña Bilbao, 2025). Während der Wiener Attentäter der in Österreich geborene Sohn albanischer Eltern aus Nordmazedonien war und mutmaßlich Sympathien zum Islamischen Staat (IS) hatte (focus.de, 2020), handelte es sich beim Amokfahrer in Magdeburg um einen – angeblich wegen Fehlverhaltens vom Dienst ferngehaltenen – Psychiater aus Saudi Arabien. Er hatte sich in den Jahren zuvor mittels einer Website für Asylwerber aus den Golfstaaten eingesetzt, die wegen ihres Abfalls vom Islam geflüchtet waren (BBC, 2019). In Solingen wurde die Tat von einem aus Syrien stammenden Mann mit abgelehntem Asylantrag und nicht exekutiertem Abschiebebescheid verübt, der IS reklamiert die Tat für sich (tagesschau.de, 2024). Der mutmaßlich ebenfalls islamistisch motivierte Täter von Mannheim war als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling nach Deutschland gekommen. Trotz negativem Asylbescheid hatte er durch deutsche Staatsbürger*innenschaft seiner Frau eine befristete Aufenthaltsgenehmigung erhalten, war ohne Arbeit und bezog Sozialhilfe (Pfahler & Naber, 2024). In Aschaffenburg stach ein psychisch kranker und ausreisepflichtiger Afghane auf einen (daran verstorbenen) Buben marokka-

nischer und auf ein (schwer verletztes) Mädchen syrischer Abstammung ein, ein islamistischer Hintergrund wird ausgeschlossen.

In den Bedrohungsdiskursen, mit denen im Jänner 2025 die CDU den mit der AFD gemeinsam durchgesetzten Antrag auf Verschärfung des Asylrechts begründete, werden die Orte Mannheim, Solingen, Magdeburg und Aschaffenburg in einem Atemzug genannt. In Österreich verteidigte die ÖVP-Landeshauptfrau von Niederösterreich Johanna Mikl-Leitner – dies noch vor dem Messerangriff mit einem Todesopfer und fünf Verletzten in Villach – die Koalitionsverhandlungen mit der FPÖ mit der Notwendigkeit dringender Maßnahmen »für den wirtschaftlichen Aufschwung als auch im Kampf gegen den Islam« (Schmitt, 2025). Dass sie nach dem Protest der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ, 2025) ihre Aussage relativierte, sie habe natürlich den *politischen Islam* gemeint, brachte ungewollt die Stereotypisierungsdynamiken im medialen und politischen Diskurs zum Ausdruck. Die Bekämpfung des islamistischen Terrors vermengt sich im öffentlichen Sprechen mit dem Kampf gegen den Islam.

Unverkennbar zeigt sich im Bedrohungsdiskurs, wie nicht nur die Rechtsparteien, sondern auch jene Parteien, die für sich die gesellschaftliche Mitte beanspruchen, auf dem rechten Auge blind sind. Während die – ohne Zweifel entsetzlichen – Gewalttaten, die mit Asyl, Flucht, Migration in Verbindung gebracht werden können, ein fast schon willkommener Anlass für drastische Maßnahmen bis hin zu Einschränkungen von Asyl- und Menschenrecht ist, wird die Gewaltbereitschaft rechtsradikaler Kräfte und Kreise weitgehend unterschätzt und unterschlagen. Erst ab 2001 wurden rechtsextreme Gewalttaten, vorwiegend gegen Menschen ausländischer Herkunft und nicht heteronormativer Zuordnung, überhaupt als solche erfasst. In Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage nannte die Bundesregierung schließlich 113 Todesopfer rechter Gewalt seit 1990 (Deutscher Bundestag, 2020). Die realen Zahlen werden weit höher geschätzt, mindestens 187 (Blicke et al., 2020), eher aber zwischen 220 und 250 Todesopfer (Amadeu Antonio Stiftung, 2021). Die Dunkelziffer liegt vermutlich noch einmal höher. Die Diskrepanz erklärt sich dadurch, dass offiziell nur Gewaltakte gezählt werden, bei denen das rechtsextreme Handlungsmotiv »tatauslösend« ist; sofern es hingegen die Tat nur begleitet, gilt ein Mord oder Totschlag nicht als rechtsextrem motiviert. Für Anschläge, die mit Fluchtmigration auch nur im Entferntesten in Verbindung gebracht werden, gilt – ebenso wie für Klein- und Alltagsdelikte – in der medialen und politischen Resonanz – das Gegenteil. Und während Taten von rechtsextremer Seite herabgespielt werden, dienen jene, die mit Fluchtmigration in Ver-

bindung gebracht werden, der politischen Begründung für die Notwendigkeit rechter bis rechtsextremer Strategien und Allianzen. Prototypisch zeigte sich dies nach der Amokfahrt in Mannheim im März 2025: Der Täter war diesmal ein deutscher Landschaftsgärtner, was in einer Meldung der Deutschen Presseagentur zur Beschwichtigung führte, dass keine Hinweise auf einen terroristischen Hintergrund vorlägen (DPA 2025). Auch als sich herausstellte, dass der Täter aus der Neonazi-Bewegung gehörte (Exif 2025), blieb die mediale Aufregung weit unter dem Level migrantisch gedeuteter Gewalttaten.

Der geflüchtete Mensch als Homo Sacer

Zwischen den dargelegten Berichten aus Lesbos und den Diskursen der Belastung und Bedrohung in den Ländern europäischen Wohlstands klafft ein Widerspruch, der schlichtweg die Frage berührt, wer denn ein Mensch ist:

»Die politischen Spitzen der EU und ihrer Staaten misshandeln keine Kinder, töten keine Menschen. Sie stoßen sie nicht in den Staub der Flüchtlingslager, reißen ihnen nicht Schulhefte aus der Hand, misshandeln keine Schutzsuchenden, drücken nicht Ertrinkende mit dem Kopf unters Wasser. Nein, das tun sie nicht. Aber [...] sie schicken, täglich, Menschen in Kriegsgebiete zurück, die hier zu lernen und zu arbeiten begonnen haben, sie reißen Familien auseinander oder verhindern die Zusammenführung, zahlen Staaten, die sie als ›Schurkenstaaten‹ beschimpfen zugleich hohe Summen, um das Dreckgeschäft für sie zu erledigen.« (Krause, Peterlini & Proyer, 2021).

Woran kann es liegen, dass auf der einen Seite menschliche Not und Hilfesuche als Belastung und Bedrohung abgewertet und Geflüchtete im Zuge dieser Pauschalverurteilung in Seenot sich selbst überlassen, an den Grenzen gewaltsam aufgehalten und in Risikogebiete abgeschoben werden (vgl. Peterlini, 2017), während auf der anderen Seite die Gefahr rechtsextremer Politik und Gewalt bagatellisiert wird und menschenverachtende Positionen auch von Parteien der sogenannten demokratischen Mitte legitimiert werden?

Für den Leiter der 2021 eingerichteten österreichischen Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst (DSN) Omar Hajjawi-Pirchner sind sich islamistischer Fundamentalismus (vs. islamische Glaubenszugehörigkeit) und Rechtsextremismus näher, als beide Gruppen annehmen würden: Nicht nur, dass beim Rechtsextremismus »eine ähnliche Gefahrenlage wie beim Islamis-

mus« besteht, die beiden Spektren »hätten auch ein gemeinsames Feindbild: queeres Leben« (Spiegel.de, 2023).

Der Hass richtet sich in beiden Fällen gegen Menschen, die nicht in das klare Welt- und Menschenbild der jeweiligen Position passen, ob von ihrer Herkunft oder sexuellen Orientierung oder von ihrer Glaubensrichtung oder Weltanschauung her. Die Abwertung der jeweils Anderen bis zu dem Punkt, dass sie weder Recht auf Hilfe in der Not noch ein Recht auf Leben überhaupt haben, ist Folge der dichotomen Teilungen zwischen einem erstarrten, vielfach nur symbolisch gestützten Wir und den in ebenso starre, stereotypisierte Feindbilder gepressten Anderen (vgl. Peterlini, 2024a, S. 155–157). Der Konstruktion von Dichotomien (vom Altgriechischen für *entzweischneiden*) liegt eine messerscharfe, wirkmächtige Operation zugrunde, die zwischen Menschen spaltende Kategorisierungen (nach Herkunft, Sprache, Geschlecht, Alter, Religion, Weltanschauung, Begabung/Behinderung) ermöglicht, die die jeweils Anderen »so fremd machen kann, dass jede Verbindung verneint wird und damit auch jedes Mitfühlen, jede Mitverantwortung unterbleibt. Dies erst macht es erklärbar, dass politische Programme gebildeter, im demokratischen Denken aufgewachsener und erzogener Menschen kühl argumentieren können, warum es besser ist, Flüchtlinge im Mittelmeer ertrinken zu lassen als dass zuviele nach Europa kommen« (Peterlini, 2018a, S. 35):

»Dann ist der schwarze Mensch so anders als der weiße, dass er versklavt und bei Widerstand getötet werden kann, dass ihm in der Bahn ein minderes Abteil zugewiesen wird, dass Ehen zwischen Weiß und Schwarz verboten werden; dann ist die Frau so absolut anders als der Mann, dass ihr sexuelles Begehren aberkannt werden kann, dass ihre Genitalien verstümmelt werden dürfen, dass ihr Zugang zu Bildung und zu politischen Ämtern untersagt werden durfte und teilweise immer noch darf, dass sie schlechter bezahlt werden darf; dann ist »der Jude« so anders als der Arier, dass er vernichtet werden kann; dann ist die Natur, dann sind Pflanzen und Tiere – obwohl im genetischen Code teilweise nur minimal von uns abweichend – so anders als wir Menschen, dass wir sie gedankenlos ausbeuten, zerstören, vergiften, auslöschen können.« (Ebd.)

Im Blick auf europäische Staaten mit demokratischen Rechtsordnungen und einer traditionsreichen Rezeption der Menschenrechte ist die Entwertung des Geflüchteten nur nachvollziehbar, wenn von einer Normalitätsperspektive ausgegangen wird, die ein nationales Wir symbolisch überhöht und davon

ausschließt, was als nicht zugehörig markiert werden kann – aufgrund von Herkunft, Hautfarbe, geschlechtlicher Zuordnung und sexueller Orientierung, Sprache, religiöser Zuordnung oder Zuschreibung.

Giorgio Agamben beschreibt den Prozess des Ausschlusses als Widerspruch zwischen einem politischen Leben, das durch Rechte geschützt ist, und einem nackten Leben, das keines Schutzes würdig ist. Als historisches Vorbild und Gegenwartsmetapher dient ihm der *Homo Sacer* aus dem Römischen Recht. Dieser konnte entgegen der Wortbedeutung (heilig, geweiht) straflos getötet werden; nicht erlaubt war nur, die Tötung in einem religiösen Ritual zu vollziehen, weil dieses die unter Bann stehende Person »offiziell in ein sinnstiftendes Element der gesellschaftlichen Integration transformiert« hätte (Ellrich, Maye & Meteling 2009: 295). Für Agamben ist *Homo Sacer* »der Mensch, der so vollständig aus der politischen Ordnung ausgeschlossen ist, dass er zwar als menschliches Wesen existiert, aber keine Rechte besitzt und weder gegen ihn begangene Gewalt verfolgt noch seine Tötung rechtlich geahndet werden kann« (Agamben 2002: 34).

Homo Sacer verfügt über nichts anderes als über das bloße Leben, das er oder sie jederzeit verlieren kann, ohne dass es einer Würdigung – sprich Erwähnung, Nennung, medialer Thematisierung – Wert ist. Dem gegenüber steht die souveräne Macht des modernen Staates als »Fähigkeit, den Ausnahmezustand zu erklären, in dem das Recht durch Gewalt ersetzt wird« (ebd.: 18). Parallelen zur Schwächung bis Abschaffung und jedenfalls Umgehung von Menschenrechten und Asylrecht aufgrund des durch Überforderungs- und Bedrohungsdiskurse heraufbeschworenen Ausnahmezustands dürften offensichtlich sein und sind von Agamben durchaus auf die legitimierte Diskriminierung und Entrechtung von Minderheiten, Geschlechtern und Geflüchteten bezogen. Um einerseits an der Rechtsordnung festzuhalten und andererseits Menschen legal entrechten zu können, bedient sich der Staat des Ausnahmezustandes. Den solcherart ausgeschlossenen, abgeschobenen, an den Außengrenzen der modernen Staaten internierten Menschen bleibt nur das »nackte Leben« (ebd., 44). Agamben definiert es als »Leben, das nicht in den politischen Rahmen integriert ist und von den Verhältnissen der Gemeinschaft ausgeschlossen wird, es ist ein Leben, das von keinem Recht geschützt wird« (ebd.) Das *Lager*, wie es Agamben auf Vergangenheit und Gegenwart bezieht und Doris Blancke es an Lesbos erfährt und beschreibt, »ist der Ort, an dem die Grenze zwischen Ausnahmezustand und normalem Leben völlig verschwimmt« (ebd., 169), hier gibt es nicht anderes mehr als das *bloße* Leben, solange es überhaupt möglich ist.

Zugrunde liegt auch hier eine trennscharfe Unterscheidung, die Agamben noch auf die griechische Abgrenzung des rein kreatürlichen, sprich bloßen Lebens *bíos* vom sozialen, politischen Leben *zoé*. Diese Spaltung zwischen Mensch und Tier/Natur »stellt für Agamben die Vorlage aller weiteren dichotomen Teilungen dar. Sie definiert nicht nur die trennscharfe Absonderung des sozialen und intelligenten Wesens Mensch vom irrationalen Tierreich und der Natur, sondern reproduziert sich in der Folge innerhalb der solcherart geschaffenen Menschen-Kategorie als Unterscheidung zwischen Menschen mit mehr und Menschen mit weniger Rechten. Dynamiken der Wahrnehmung und Herstellung von Differenz greifen ineinander, indem ein Inneres und Zugehörendes ausgeschlossen wird, um dann leichter unterworfen und ausgebeutet zu werden: So wie zuerst das Tier aus der Gesamtheit der Lebewesen ausgeschlossen wird, werden in der Folge aus der dadurch geschaffenen Menschheit neue Untergruppen wie Sklaven, Fremde und derzeit Geflüchtete ausgeschlossen, die dann skrupellos wie Tiere behandelt werden können« (Peterlini, 2024b, 497; 2024c, 32).

Pädagogische Implikationen: Erziehung zu planetarer Verantwortung und Empfänglichkeit

Was kann Pädagogik in Theorie und Praxis angesichts der dargelegten Verwerfungen und Spaltungen überhaupt leisten? Einfache Antworten, wie sie gerade in Bezug auf Bildung die vielen programmatischen Erklärungen von den Vereinten Nationen bis hinunter zu staatlichen und regionalen Bildungsprogrammen zieren, greifen in der Regel zu kurz. Dies betrifft auch den Gegenentwurf zu nationalistischen Spaltungen *par excellence*, nämlich Global Citizenship Education (GCED), in der Agenda 2030 im Bildungsziel 4.7 zusammen mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung als fester Bestandteil genannt (United Nations 2015, S. 17).

Für Edgar Morin, einer der wichtigsten Vordenker eines »Heimatlandes Erde« im Sinne von Global Citizenship, geht es um einen planetaren Ansatz, der die Erde – und mit das kreatürliche Leben – nicht mehr nur als Objekt der Ausbeutung, sondern als Subjekt – als Gaia – betrachtet:

»We have transformed the Earth, domesticated its vegetal surfaces, and gained mastery over its animals. We are not for all that masters of the cosmos, not even of the Earth. [...] Our technical powers, thought, and

consciousness must henceforth be devoted to fitting up, improving, and understanding, not to mastering. We must learn to ›be there‹ [dasein], on the planet – to be, to live, to share, to communicate and commune with one another. Self-enclosed cultures always knew and taught that wisdom.« (Morin 2018, S. 3–4)

Als Ansatz, der Frieden und Versöhnung zwischen Menschen ebenso wie zwischen Menschen und der Erde versteht, gilt Global Citizenship Education als eine Art *umbrella term*, der alle politischen Pädagogiken wie Politische Bildung, Friedensbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Menschenrechtsbildung, Holocaust-Erziehung durchdringt. So geht es nicht nur darum, »sogenannte globale Themen (Klimawandel, Hunger, Kriege) anzusprechen, sondern auch die globale Dimension aller Themen zu entdecken« (OEUK, 2023, S. 27; vgl. Wintersteiner et al. 2023). Für die Auseinandersetzung mit Flucht und Migration bietet sich Global Citizenship Education ebenso als theoretisches Modell für eine neue Definition von Zugehörigkeit an wie als Bildungskonzept, das Antworten auf die drängenden Fragen unserer Zeit sucht. Als vorrangiges Anliegen von GCED nennt die UNESCO die wachsende Heterogenität der nationalen Gesellschaften durch Migration, in denen die »Notwendigkeit das Zusammenleben zu lernen immer akuter wird« (Unesco 2013, S. 2) (Increased transnational migration is making communities inevitably more heterogeneous or »glocalized,« and the necessity of learning how to live together more acute:

»Tensions and conflicts among populations which have causes and impacts beyond national boundaries continue. Challenges such as sustainable development, including climate change, are demonstrating the need for cooperation and collaboration beyond land, air, and water boundaries. Continuing global challenges call for collective actions at the global level as well as at the local level.« (ibid.)

Dies sind nicht neue Einsichten, hat doch schon der Club of Rom 1972 in überaus fundierter Weise dargelegt, dass die weltweiten Entwicklungen nur durch einen tiefgreifenden Wandel in globaler Zusammenarbeit gelöst werden können (Meadow et al. 1972). In der zunehmenden Beschleunigung der Entwicklungen hin zu einer ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen wie religiös-weltanschaulichen Polykrise ist die Fluchtmigration ein im Diskurs dominant gewordener Symptomträger viel größerer Zusammenhängen. Ge-

fordert wären in den seit dem Alarmruf des Club of Rome tatenlos verstrichenen 50 (!) Jahren genau jene Staaten, die aufgrund ihres enormen Energie- und Ressourcenverbrauchs zur Überforderung und Bedrohung für den gesamten Planeten geworden sind und in denen jetzt absurderweise die Bedrohung und Überforderung in der vielfach mitverschuldeten Fluchtmigration erblickt wird. Dort, wo nun ein Verständnis von planetarer Verantwortung im Sinne einer Global Citizenship durch Bildung gefördert werden sollte, finden nicht mehr nur nationalistische, sondern auch rechtsextremistische Positionierungen gegen Menschenrechte, Asyl und soziale Solidarität mittlerweile breite Legitimation auch durch bürgerliche und sogar sich christlich-demokratisch, christlich-sozial definierende Parteien, wie es in Deutschland CDU und CSU im Namen, in Österreich die ÖVP im Parteistatut anführen.

Hier zeigt sich ein krasser Widerspruch zwischen der grundsätzlichen Befürwortung von Global Citizenship Education in offiziellen Strategiepapieren und der realpolitischen Vorgangsweise. Die wohl wichtigste Grundlage für das erst anschließend entwickelte Konzept von Global Citizenship Education stellte die sogenannten 1974er Recommendation für internationale Verständigung, Zusammenarbeit, Frieden und Menschenrechtserziehung dar (United Nations 1974). Bei der jüngsten Neufassung dieser nahezu weltweit ratifizierten Empfehlung setzten sich vor allem die sogenannten westlichen und liberalen Mitgliedsstaaten der UNESCO für die explizite Nennung von GCED ein, was trotz des heftigen Widerstands autoritärer Staaten am Ende sowohl an vielen Textstellen als auch im Titel gelang: »Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development« (UNESCO 2024).³ In der politischen Praxis bleiben die beachtenswerte Vorsätze weitgehend geduldiges Papier.

Als pädagogisches Konzept, das bestenfalls in Fächern wie Geschichte und Politische Bildung oder als durchgehendes Unterrichtsprinzip an Schulen vermittelt wird, greift Global Citizenship Education zu kurz. Wohl ist es ein wertvoller Beitrag, wenn Kinder und Jugendliche – ebenso wie Erwachsene in der Weiterbildung – den Zusammenhang zwischen lokalen Gewohnheiten im Konsumieren, Wohnen, Bauen, in Mobilität, Freiheitgestaltung und Bekleidung mit der gegenwärtigen Polykrise begreifen und im besten Fall

3 Der Autor dieses Beitrags war als Mitglied der österreichischen Delegation aktiv in die Überarbeitung und Beschlussfassung beim Intergovernmental Meeting aller UNESCO-Mitgliedstaaten Mai-Juni 2023 in Paris aktiv einbezogen.

beherzigen; solange die Realpolitik ihrer Staaten in ökonomischen, sozialen, geopolitischen, technischen Fragen nationalorientiert und neoliberal ausgerichtet sind, wird Bildung als Antwort auf die großen Fragen unserer Zeit nicht nur überfordert (Peterlini 2018b, S. 94–95); es erfolgt indirekt auch eine Verantwortungsverlagerung von den politisch-gesellschaftlichen Instanzen auf die einzelnen Subjekte der Bildung.

Nämlich: Nicht die Regierungen, Parteien, zuständigen Behörden, sondern die einzelnen Menschen sollten durch klimabewusstes Konsumieren und Verhalten, durch solidarisches, inklusives und friedensorientiertes jene Probleme lösen, zu denen ihre Regierungen beitragen, indem sie tiefgreifende und daher schmerzhaft strukturelle Änderungen in Sozial-, Wirtschafts- und Geopolitik vermeiden und die die berechtigten diffusen Sorgen ihrer Bevölkerungen (vor Klimawandel, Teuerungen, Revolutionierung des Arbeitsmarktes, Sozialabstieg und Verarmung) auf das Feindbild Migration umlenken (vgl. Peterlini, 2010, 52–55). Indem politisch und medial die Illusion bedient wird, man müsse nur wieder Grenzen schließen und sich national einigeln, damit es in dieser Welt wieder kuschelig wird, bleiben die tatsächlichen Probleme ungelöst, vom Klimawandel über die zunehmenden Schieflagen in der Wohlstandsverteilung durch die Preisgabe sozialer Einschränkungen für einen schrankenlos gewordenen Kapitalismus. Der Preis ist hoch: Die politisch schmerzhaften Prozesse werden nicht auf der Ebene rationaler und verantwortungsbewusster Politik gelöst, sondern als Stimmungsmache gegen Randgruppen und entsprechende soziale Spaltungen in die Bevölkerung hineingetragen.

Für Morin geht es mit Blick auf die dadurch entstehenden Spannungen in den westlichen Migrationsgesellschaften darum, »die Solidaritäten wiederherzustellen, Städte wieder menschlich zu machen, die ländlichen Regionen wieder zu beleben« (Morin 2012, S. 68). Ohne diese Verschränkung eines planetaren Bewusstseins mit einer auf Solidarität, Austausch, Teilhabe gegründeten Gestaltung der städtischen und ländlichen Lebenswelten bleibt Global Citizenship Education ein schwaches und letztlich wirkungsloses Vermittlungsangebot in Bildungsprogrammen und Schulcurricula.

Eine wirksame Umsetzung von GCED erfordert Einlassungen auf die jeweiligen Lebenswelten und deren Bedingungen, die immer ebenso lokal wie global sind, individuell und sozial. In der deutschen Bildungstradition nach Humboldt hat sich vor allem das Prinzip der individuellen Selbstwerdung durch Selbstaktivität durchgesetzt (Humboldt 2017, S. 7). Verloren gegangen ist im Soge von Funktionalisierungs- und Optimierungsdiskursen (Peterlini

2024d) das von Humboldt gleichwertig gesetzte Prinzip der »Empfänglichkeit« (Humboldt 2017, S. 7) für die Anderen und für alles Nicht-Menschliche, aus der von ihm selbst als »überspannter Gedanke« (ebd.) gehegten Einsicht in eine umfassende Verbundenheit aller mit allem.

In gängiger Sprache ginge es schlicht um die Empathie, die Fähigkeit für andere und anderes, für Vertrautes und Neues – wer, was und wie auch immer dies sein mag – offen und empfänglich zu sein. Es geht um Bildung für das konkrete nackte Leben.

Literaturverzeichnis

- Agamben, Giorgio (2002): *Homo Sacer: Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Amadeu Antonio Stiftung (2021). *Todesopfer rechter Gewalt*. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/todesopfer-rechter-gewalt/> aufgerufen am 7.2.2025
- Bajaña Bilbao, Valeria (2025): Persönlich oder politisch? Der Anschlag von Magdeburg: Warum ist es kein Terrorismus? In MDR Wissen, 27. Jänner 2025. <https://www.mdr.de/wissen/psychologie-sozialwissenschaften/terrorismus-magdeburg-definition-uebergriffe100.html>, aufgerufen am 7.2.2025.
- BBC (2019): *How one website helps hundreds seek asylum*, produced by Sophia Smith-Galer. 9.7.2019. <https://www.bbc.com/news/av/world-middle-east-48881737>, aufgerufen am 7.2.2025
- Behrendes, Udo (2016): *Die Kölner Silvesternacht 2015/2016 und ihre Folgen Wahrnehmungsperspektiven, Erkenntnisse und Instrumentalisierungen*. In: NK Neue Kriminalpolitik 28/3 (2016), S. 322–343.
- Blancke, Doro (2021–2025): #lesbos. <https://www.facebook.com/doro.blancke/>. aufgerufen am 11.2.2025.
- Blickle, Paul, Frank Jansen, Heike Kleffner, Johannes Radke, Julian Stahnke, Toralf Staud & Sascha Venohr (2025): *Todesopfer rechter Gewalt: 187 Schicksale*. In *Zeit online*, 30.9.2020. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeit-geschehen/2018-09/todesopfer-rechte-gewalt-karte-portraet>, aufgerufen am 11.2.2025
- Boss-Nünning, Ursula (2022): *Zwischen Stereotypisierungen und Lebenswirklichkeit. Junge Frauen mit Migrationshintergrund in der Familie*. In Hans Karl Peterlini & Jasmin Donlic (Hg.), *Jahrbuch Migration und Gesellschaft/*

- Yearbook Migration and Society 2021/2022. »Familie«.* Bielefeld: transcript, S. 35–54.
- Brühl, Volker (2023): Die Kosten der Flüchtlingskrise in Deutschland – eine Investition in die Zukunft? In *Wirtschaftsdienst – Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*. 96. Jahrgang, 2016 · Heft 7 · S. 479–485 <https://www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2016/heft/7/beitrag/die-kosten-der-fluechtlingskrise-in-deutschland-eine-investition-in-die-zukunft.html> aufgerufen am 4.2.2025
- Der Standard. (2025a): »Nicht erlaubt«: Europarechtsexperte Obwexer zerpfückt Merz' Asylpläne. <https://www.derstandard.at/story/3000000255147/nicht-erlaubt-europarechtsexperte-obwexer-zerpflueckt-merz-asylplae>, aufgerufen am 1.2.2025
- Deutscher Bundestag (2020): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Martina Renner, Dr. André Hahn, Gökay Akbulut, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE.– Drucksache 19/24663 – Tötungsdelikte im Phänomenbereich Politisch motivierte Kriminalität-rechts in den Jahren 2019 und 2020; Drucksache 19/25216, 11.12.2020. <https://dserver.bundestag.de/btd/19/252/1925216.pdf>, aufgerufen 7.2.2025
- DPA (2025): Kriminalität: Täter von Mannheim ist Landschaftsgärtner. In: ZEIT ONLINE, 3. März 2025. <https://www.zeit.de/news/2025-03/03/taeter-von-mannheim-ist-landschaftsgaertner> (aufgerufen am 3.3.2025)
- EcoAustria (2023): *Ökonomische und fiskalische Effekte der Asyl- und Vertriebenenmigration*. Verfasst von Johannes Berger und Ludwig Strohner. Wien: Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF).
- Ellrich, Lutz, Harun Maye und Arno Meteling (2009): *Die Unsichtbarkeit des Politischen. Theorie und Geschichte medialer Latenz*. Bielefeld: Transcript.
- Exif (2025): Täter aus Mannheim Teil einer Neonazigruppe. 4. März 2025. <https://exif-recherche.org/?p=12670> (aufgerufen am 5. März 2025).
- Express (2023): Heuer 2,6 Milliarden Euro: Kosten für Migranten explodierten seit 2019 um eine Milliarde. https://express.at/politik/heuer-26-milliarden-euro-kosten-fuer-migranten-explodierten-seit-2019-um-eine-milliarde/?gad_source=5&gclid=EAIaIQobChMIItOC2s-6niwMVTpSDBx0UsCw8EAYASAAEgIXZPD_BwE#google_vignette, aufgerufen am 4.2.2025
- focus.de (2020): *Terroranschlag in Wien. Wiener Attentäter galt bei Haftentlassung nicht als deradikalisiert*, 6. November 2020.
- Hamburger, Franz (2010): Über die Unmöglichkeit Pädagogik durch Politik zu ersetzen. In Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann, & Hans H. Reich

- (Hg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, 16–23.
- <https://www.derstandard.at/story/3000000251646/empowerung-ueber-mikl-leitners-kampf-gegen-den-islam>, aufgerufen am 7. Februar 2025
- https://www.focus.de/politik/ausland/terroranschlag-in-wien-nach-anschlag-in-wien-durchsuchungen-in-deutschland_id_12613442.html, aufgerufen am 6. Februar 2025
- <https://www.spiegel.de/ausland/terrorgefahr-in-oesterreich-beim-rechtsextremismus-aehnliche-gefahrenlage-wie-beim-islamismus-a-7ce9c102-fde8-4def-8bbo-41f2adf252fd>, aufgerufen am 7.2.2025
- <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/silvester-kontrollen-in-koeln-was-bitteschoen-ist-ein-nafri-a-1128172.html>, aufgerufen am 11.2.2025
- Humboldt, Wilhelm von (2017): Theorie der Bildung des Menschen. In: Lauer, Gerhard (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam, S. 5–12.
- IGGÖ (2025): *Stellungnahme des Präsidenten zu den politischen Entwicklungen in Österreich und der Aussage von Landeshauptfrau Johanna Mikl-Leitner*, 5.1.2025. <https://www.derislam.at/2025/01/05/stellungnahme-des-praesidenten-zu-den-politischen-entwicklungen-in-oesterreich-und-der-aussage-von-landeshauptfrau-johanna-mikl-leitner/>, aufgerufen am 8.2.2025
- Klein, Sebastian (2022): Wie das Parlament über Fluchtursachen redet. Themenportal Flucht, Migration, Integration: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://www.fes.de/themenportal-flucht-migration-integration/artikels-eite-flucht-migration-integration/wie-das-parlament-ueber-fluchtursachen-redet>, aufgerufen am 3.2.2026
- Klein, Sebastian (2022): *Wie das Parlament über Fluchtursachen redet*. Themenportal Flucht, Migration, Integration: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://www.fes.de/artikel-in-gute-gesellschaft-17/wie-das-parlament-ueber-fluchtursachen-redet>, aufgerufen am 11.2.2025
- Krause, Sabine, Hans Karl Peterlini & Michelle Proyer (2021): Die Toten der EU: Eine Anklage ohne gesetzliche Grundlage. In *Die Presse*, 30.4.2021. <https://www.diepresse.com/5972777/die-toten-der-eu-eine-anklage-ohne-gesetzliche-grundlage>, aufgerufen am 12.2.2025
- Meadows, Donella H., Dennis L. Meadows, Jørgen Randers & William Behrens III (1972): *The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books. <https://www.library.dartmouth.edu/digital/digital-collections/limits-growth>, aufgerufen am 12.2.2025

- Morin, Edgar (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Reinhold Krämer.
- Morin, Edgar (2018): From Homeland Earth; A New Manifesto For The New Millennium. In *Journal of Conscious Evolution* 1, H. 10, S. 1–9.
- OEUK (Hg.) (2023): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. DOSSIER des Fachbeirats »Transformative Bildung – Global Citizenship Education« der Österreichischen UNESCO-Kommission, verfasst von Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer, Hans Karl Peterlini, Franz Rauch und Regina Steiner. Wien: Österreichische UNESCO Kommission.
- ORF (2023): *Nehammer: Kürzung von Sozialleistungen »andiskutieren«*. <https://orf.at/stories/3310903/>, aufgerufen am 3.2.2025
- ORF (2025): *Experte äußert Bedenken zu Merz-Asylplan*. ZIB2, Interview mit Europarechtsexperten Walter Obwexer, Universität Innsbruck. <https://on.orf.at/video/14261201/15809048/experte-aeussert-bedenken-zu-merz-asylplan-zib-2-vom-29012025>, aufgerufen am 3.2.2025
- Peterlini, Hans Karl & Jasmin Donlic (2023): Klima – eine Frage von Globaler Verantwortung und Citizenship/Climate – a Question of Global Responsibility and Citizenship. Ein einleitender Kommentar/An Introductory Commentary. In Hans Karl Peterlini & Jasmin Donlic (Hg.), *Jahrbuch Migration und Gesellschaft – Yearbook Migration and Society 2022/2023. »Climate«*. Bielefeld: transcript, S. 7–20.
- Peterlini, Hans Karl (2010): *Freiheitskämpfer auf der Couch. Psychoanalyse der Tiroler Verteidigungskultur von 1809 bis zum Südtirol-Konflikt*. Studienverlag: Innsbruck-Wien-Bozen.
- Peterlini, Hans Karl (2015): Werkzeuge der Konvivialität. In Massimiliano Boscchi, Adel Jabbar & Hans Karl Peterlini (Hg.), *Jenseits von Kain und Abel. Zehn Punkte fürs Zusammenleben – neu gelesen und kommentiert. In memoriam Alexander Langer*. Klagenfurt: Drava, 37–54.
- Peterlini, Hans Karl (2017): Erziehung nach Aleppo. Pädagogische Reflexionen zu Rechtspopulismus, Rassismus und institutioneller Kälte gegenüber Menschen in Not. In Bettina Gruber, Viktorija Ratković (Hg.), *Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 175 – 200.
- Peterlini, Hans Karl (2018a): Über den Abgrund der Dichotomie. Pädagogische Dilemmata und Perspektiven für einen neuen Umgang mit Natur und Erde. In Liliana Dozza (Hg.): *Io corpo Io racconto Io emozione*. Educazione Terra Natura. Bergamo: Zeroseiup, S. 31–44

- Peterlini, Hans Karl (2018b): Prämissen einer Erziehung »zum Guten«. In *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung*, S. 94–101. https://www.researchgate.net/publication/343350493_Pramissen_einer_Erziehung_zum_Guten, aufgerufen 12.2.2025.
- Peterlini, Hans Karl (2024a): *Learning Diversity*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40548-9>, aufgerufen am 8.2.2025.
- Peterlini, Hans Karl (2024b): Eine notwendige Utopie. Global Citizenship Education als nachhaltige Friedensbildung. In C. Schmitt, K. Kiewitt, T. Kleibl, R. Lutz (Hg.), *Krieg, Konflikt und Soziale Arbeit. Herausforderungen, Visionen und Praxen zur Friedensgestaltung*. Weinheim und Basel Beltz Juventa, 487–502
- Peterlini, Hans Karl (2024c): Pedagogy of Sensitivity. Problems and potentials for overcoming dichotomous perceptions. In Sabina Langer, Evi Agostini, Denis Francesconi, Nazario Zambaldi (Hg.), *Polis*. Mailand: Franco Angeli, 29–37. <https://doi.org/10.3280/oa-1181>, aufgerufen am 12.2.2025
- Peterlini, Hans Karl (2024d): Sozialität der Leiblichkeit. Phänomenologische Perspektiven auf Bildungsprozesse zwischen Subjekt und Welt. In Sara Blumenthal, Alban Knecht, Ernst Kočnik, Karin Lauermann, Rahel More & Marion Sigot (Hg.), *Soziale, informelle und transformative Bildung. Beiträge zur sozialpädagogischen und anthropologischen Bildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 87–100.
- Peterlini, Hans Karl (2025): Nach Villach: Wie umgehen mit dem Unumgänglichen? In: *Der Standard*. Kommentar der anderen. 22. Februar 2025. <https://www.derstandard.at/story/3000000258180/nach-villach-wie-umgehen-mit-dem-unumgaenglichen>
- Pfahler, Lennart & Ibrahim Naber. (2024): Mannheim: Die Akte Sulaiman A. und eine mögliche Spur ins Dschihadisten-Milieu. In *Welt.de*, 5.6.2024 <https://www.welt.de/politik/deutschland/plus251833150/Mannheim-Die-Akte-Sulaiman-A-und-eine-moegliche-Spur-ins-Dschihadisten-Milieu.html>, aufgerufen am 5.2.2025
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA.
- Schmitt, Colette M. (2025): *Empörung über Mikl-Leitners »Kampf gegen den Islam«*. In *Der Standard*, 6.1.2025.
- Spiegel.de (2017): Kölner Silvesterkontrollen. Was bitteschön ist ein »Nafri«? In: [spiegel.de](https://www.spiegel.de), 1. Januar 2017.

- Spiegel.de (2023): *Terrorrisiko in Österreich: »Beim Rechtsextremismus besteht eine ähnliche Gefahrenlage wie beim Islamismus.«* Ein Interview von Oliver Das Gupta, Wien, 27.6.2023.
- Spivak, Gayatri Chkravorty (2008): *Can the Subaltern Speak*. Wien: Turia + Kant.
- Szigetvari, András (2024): Asylmigration dürfte den Staat zwischen 2015 und 2025 rund 8,8 Milliarden Lire kosten. In *Der Standard*, 17.2.2024. <https://www.derstandard.at/story/3000000203575/asylmigration-duerfte-den-staat-zwischen-2015-und-2025-rund-88-milliarden-kosten>, aufgerufen am 18.2.2025
- tagesschau.de (2024): *»Islamischer Staat« reklamiert Anschlag für sich*, 24.8.2024 <https://www.tagesschau.de/eilmeldung/solingen-islamischer-staat-100.html>, aufgerufen am 7.2.2025
- UNESCO (2013): *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education by Unesco and the Republic of Korea, Seoul 9–10 September 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115/PDF/224115eng.pdf.multi>, aufgerufen 11. Februar 2025.
- UNESCO (2024): *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>, aufgerufen am 11. Februar 2025
- United Nations (1974): *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)*. Adopted by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 19 November.
- United Nations (2015): *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>, aufgerufen am 10.2.2025.
- Verfassungsblog (2025): *Jenseits geltenden Rechts. Zu den aktuellen migrationspolitischen Vorschlägen der CDU*. Eintrag vom 30.1.2025. <https://verfassungsblog.de/funf-punkte-plan/>, aufgerufen am 3.2.2025.
- Wintersteiner Werner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer, Hans Karl Peterlini, Franz Rauch & Regina Steiner (2023): *Transformative Bildung – Ein Weg zur Nachhaltigkeit?*. In *Magazin Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk), S. 10–18.

»I Am an Immigrant, Not a Refugee«

Palestinian Migrant Workers, Global Citizenship, and the Politics of Belonging

Nuzha Allasad Alhuzail

Introduction

Amid enduring Israeli–Palestinian political tension and shifting migration flows, Palestinian nationals routinely leave home seeking work abroad, as migrants driven by necessity and the desire to sustain their families. Yet, global discourse often mischaracterizes them as refugees. This mislabeling strips away their agency, reduces their struggle to passive victimhood, and risks justifying policies that perpetuate inequality.

Responding to the prompt »Global Citizenship Education« this article examines how Palestinian migrants navigate belonging beyond borders and challenge dominant representations of their status. Based on 40 semi-structured interviews,³⁰ with migrant workers in Israel and 10 with those in Germany, it addresses these research questions:

1. How do Palestinian migrant workers distinguish themselves from refugees, and why?
2. In what ways does this distinction reflect their understanding of global citizenship, grounded in rights, dignity, and participation?

By examining issues of identity, labor, and political change, the article clarifies an underexplored dimension of global citizenship, migrants' self-determination in the shadow of conflict, and calls for policymaking that addresses both power, mobility, and dignity.

Migration vs Refuge: Differing Concepts and Terminologies

Migration and refuge are closely related phenomena in human mobility, but carry distinct meanings and implications in sociology and international discourse. Migration refers to people's movement from one place to another, often by choice, to find better opportunities or living conditions. In contrast, refuge (or refugeehood) is needed when people are forced to flee their home or country to escape danger or persecution and seek sanctuary (Castles, de Haas, & Miller, 2014). These are not merely semantic differences, but reflect fundamentally different circumstances and statuses. A historical example can be found in the Prophet Muhammad's *Hijra* (migration) from Mecca to Medina in 622 CE as a strategic and empowering relocation, undertaken to preserve his community and expand its reach, rather than a flight as a helpless victim (Peters, 1994). This contrasts sharply with the modern concept of a *refugee*, who is typically perceived as a vulnerable person escaping peril with little control over their fate. This chapter explores the distinct terminology and sociological frameworks of ›migrant‹ versus ›refugee‹, and why these distinctions matter – discussing why certain groups, such as Palestinian migrant workers, have defined themselves as migrants and not refugees.

Migration as Voluntary Movement and Agency

In academic and policy contexts, migration usually implies voluntary movement driven by agency and aspiration. A migrant is defined as a person choosing to move to improve their life, seeking better employment, education, or quality of life. The migrant's decision is not primarily due to immediate threat of persecution or violence, but rather a desire for opportunity or growth. Migrants might leave their country (or move within it) for various reasons: economic betterment, family reunification, pursuing higher education, or personal adventure. Crucially, migrants are generally assumed to be able to return safely to their home country if they wish. If they do or do not return home, they continue to enjoy their home government's protection as citizens. This ability to return and the element of choice underscore the agency typically associated with migration (Carling, 2002).

Sociologically, migration often involves a deliberate strategy by individuals or families to overcome impeding economic and social structures. Classic migration theories speak of ›push‹ and ›pull‹ factors: push factors (lack of jobs or social unrest) encourage people to leave, while pull factors (labor demand

or higher wages abroad) attract them to a new destination (Massey et al., 1993) However, even under significant pressures, the migrant is viewed as exercising control in the decision to move. For instance, labor migration, a central theme in migration studies – usually entails workers moving to where jobs are available, as a proactive pursuit of better livelihood. Migrants are often seen as economic actors who contribute labor and skills to host societies, rather than as passive recipients of aid. This characterization imbues the term »migrant« with connotations of strength, adaptability, and initiative.

Refugeehood as Forced Displacement and Vulnerability

Contrastingly, according to international conventions refugees are protected by international obligations differing from those for migrants, especially the provisions of the 1951 Refugee Convention and its 1967 Protocol, which define a refugee as someone who has been compelled to flee their home country due to a well-founded fear of persecution, war, or violence, and who cannot safely return home (Zetter, 2007). stipulating the assistance and rights they should receive (UNHCR, 2011). A refugee is usually threatened because of who they are or what they believe (their race, religion, ethnicity, political opinion, or social group). In other words, refugees run for their lives, their migration is driven not by pursuit of a better life, but by the urgent need to find safety and refuge from danger. This element of coercion means refugees typically leave home suddenly and involuntarily, often with few possessions and little planning. They do not migrate out of strength, but out of desperation and the instinct for self-preservation.

Sociologically, refugees are often viewed as vulnerable individuals or populations. Having lost the protection of their home state, they depend on the goodwill and aid of other nations or international agencies for survival. They commonly find themselves in humanitarian camps or emergency housing, reliant on organizations like the UN Refugee Agency (UNHCR) or (in the Palestinian case) UNRWA for food, shelter, healthcare, and education. This reliance underscores the image of the refugee as needing help because, at least initially, they are unable to fend for themselves in the host society. This social portrayal emphasizes refugees' weakness and suffering: victims of circumstances beyond their control (war, persecution, displacement) they appeal to the compassion and assistance of others for their basic needs and rights. While many refugees display resilience and agency in rebuilding their lives, the label »refugee« is laden with connotations of trauma, loss, and dependency.

Global Citizenship, Migrant Workers and their Rights

The concept of global citizenship emerged from the philosophical idea that the individual belongs to a universal human community, expressed in the Stoic ideal of *civis mundi* (world citizen) and Immanuel Kant's thought on »eternal peace.«

In the 20th century, especially after World War II, this concept was expressed in declarations of international human rights and empowerment of supranational organizations. This marked a change in perception of citizenship: rights which had depended on national membership were increasingly perceived as stemming from universal humanity. Declarations of universal rights and increased human rights discourse created a normative foundation for all human beings to acquire basic rights, even superseding the sovereign state's jurisdiction. Simultaneously, globalization and the establishment of multinational associations such as the European Union, engendered multiple levels of membership: authorities distributed between national and supranational levels, and facilitation of transborder identities and social statuses.

This slightly undermined the classical model of exclusively state citizenship: migrants and permanent residents who were not state citizens began to enjoy civil, social and even partial political rights in some states, and phenomena such as dual citizenship emerged. For example, the Citizen of the European Union holds certain rights beyond national citizenship. Researchers such as Soysal (1994) described a state of »post-national citizenship«, in which »personal logic« and universal rights supersede »national logic«. Consequently, differences between »citizen« and »foreigner« become blurred: some rights are extended to migrants and minorities, reducing but not annulling gaps between people with different statuses.

Nevertheless, formal state citizenship grants the individual political and legal membership in the sovereign state and effective protection of their rights and migrant workers live and work without citizenship where they work, and some even lack recognized legal or civil status. This creates a deep discrepancy between the universal promise of human rights and their actual realization. Theoretical »declared« rights are unsecured for migrants lacking full citizenship; as Hannah Arendt noted, without »the right to have rights« there is no political-legal means to enforce even fundamental rights. Arendt (1951) investigated stateless refugees' distress after World War II. She argued that those refugees painfully illustrated the void left by human rights rhetoric, detached from the state apparatus: they were »the most symptomatic group

in contemporary politics« because their situation exposed how hollow universal human rights are, when individuals have no effective membership in a national community. This insight is also valid regarding millions of migrant workers: many may have some form of citizenship (in countries of origin) but their status in destination states resembles »weakened citizenship«: lacking full protection both from their home and destination states.

To summarize: The concept of global citizenship envisages a just world order, where migrant workers are protected not by their passport or nationality, but by virtue of their humanity and contribution to global society. However, current reality reflects the tension between this vision and a world founded on sovereign state policies and inequality. The gap between universal human rights and the political status of citizenship forms the heart of this debate: migrant workers are situated in between. Critical approaches remind us that as long as global citizenship remains an unrealized ideal, it must be pursued through existing systems, strengthening fundamental human rights enforcement, demanding fair work agreements and reinforcing foreign workers, while encouraging international cooperation to realize their rights. Only a combination of the global vision with local and international political commitment can close the gap between migrant workers and other recognized world citizens.

Methodology

The study employed qualitative research, conducting in-depth interviews, focusing intentionally on workers' experiences in two distinct contexts: Israel (n=30): Palestinian citizens or residents moving internally or from the Occupied Territories under labor permits. Germany (n=10): Palestinian nationals who obtained work permits or used EU labor schemes.

Interviews lasting 60–90 minutes each, were conducted in Arabic between 2023 and 2024, and covered motivations for migration, employment experiences, identity, agency, challenges, and future plans. Transcripts were analyzed thematically, coding recurring motifs such as agency, dignity, boundary-making, structural exclusion, and aspirations. While my own positionality as a Palestinian researcher brought proximity, reflexive practices were applied to address bias throughout.

Findings

The findings were elicited from in-depth interviews with Palestinian migrant workers in Germany and Israel, describing how interviewees experienced, defined and oriented themselves regarding concepts of refugeeism, migration, global citizenship and belonging. Their narratives reveal subjective perceptions challenging legal and discursive distinctions between ›refugee‹ and ›migrant‹, and suggest alternative interpretations of citizenship, agency and human dignity.

Two main themes emerged: (1) »I am a migrant, not a refugee« – agency, choice and dignity. Interviewees reject labelling as refugees in favor of the identity of an active, independent and enterprising migrant. (2) ›Global citizenship is perceived not as state rights or formal legal status, but as interpersonal relationships based on respect, loyalty, and everyday partnership. These themes expose the tension between formal state definitions and the human experience of migration, belonging and identity, reflecting the interviewees' attempts to conceive a possible living space for themselves based on mutual respect and responsibility, and striving for agency, even in a reality of exclusion and blocks.

»I am a migrant, not a refugee«: Agency, choice and dignity

Palestinian migrants in Germany rejected the label of ›refugee‹, defining themselves as temporary migrant workers, although they had entered Germany as refugees. They felt that identification as migrants reflected their control over their lives, free choice and aspiration to contribute, contrasting with the perception of a refugee as passive, dependent and lacking agency. The definition of ›migrant‹ allowed them to identify as active valuable people, not helpless victims. Most emphasized the importance of their work and financial independence, thus retaining their dignity, while relying on religious and cultural narratives emphasizing autonomy and labor. One noted: »I work, pay taxes, speak the language. Refugees wait – I build«. However, interviewees who had returned to Gaza with a sense of mission, but failed to reintegrate, were angered by German institutions that considered them as refugees, ignoring their past in Germany. Disappointment also stemmed from the gap between their global awareness and the migration authorities' oppressive bureaucracy. Most interviewees expressed a sense of alienation, even if some noted acceptance by German citizens.

Global citizenship in human connections and not state rights

The interviewees' perceptions of global citizenship relied especially on interpersonal relationships – respect, loyalty and responsibility – not on formal rights. In both locations, the migrant workers emphasized their significant contribution to the economy and workplaces, while distinguishing between ›loyalty‹ to employers and ›belonging‹ to their homeland – Palestine. For example, one interviewee explained »I am loyal to my workplace, like my home. Respect my employer as if he was a relative«.

In Europe there was obvious disappointment regarding the gap between public discourse on global acceptance and the authorities' actual behavior, in Israel interviewees' described severe restrictions on their freedom of movement, exclusion from the public sphere and security suspicions. The sense of belonging, if it existed, was formed through daily relations with neighbors or workmates, not through the state. As one interviewee noted: »They still see me solely as a worker, but I just want them to respect me – shake my hand, not disrespect«.

Summary: interviewees suggested relative understanding of global citizenship, founded on interpersonal relationships, solidarity and mutual responsibility, while rejecting formal categorization which annulled their agency and humanity. The gap between the declarations of ›amenability towards migrants' and their practical experiences created a sense of alienation in both countries, although in different strengths and manners.

Discussion

The above-described findings indicate that Palestinian migrant workers in Germany and Israel, developed a complex multifaceted identity, intertwining loyalty and yearning for their homeland with partial assimilation in the life of the countries to which they migrated. This identity, without any legal foundation is rather a sense of human value, aligning with social global citizenship ›that emphasizes interpersonal relations, mutual respect and ethical reciprocity, rather than formal rights or affiliation to a state« (Oxley & Morris, 2013; Millar et al., 2024).

Interviewees saw themselves as active migrants contributing to the host society and economy, not passive refugees dependent on institutional compassion. Thus, they retained a sense of agency, honor and a positive self-image,

while rejecting the humanitarian narrative that labelled them as weak dependents (Crawley & Skleparis, 2018). This approach challenges the conventional dichotomy between ›refugee‹ and ›migrant‹ and affirms what Goncalves (2025) called the ›categorical fetishism‹, or policy-makers' use of fixed categories which often do not reflect individual's self-identity. The gap between migrant workers' expectations, stemming from concepts of equality, human rights and global citizenship, and the actual institutional reality, arouses frustration. In Germany, a state considered a liberal democracy espousing discourse of inclusion, interviewees expected egalitarian consideration and recognition of their status and contribution. When they encountered strict bureaucratic mechanisms, rejection or suspicion, they felt alienated and disappointed. This sharpened the paradox at the core of global citizenship, a vision of inclusion and equality, which is implemented in practice by systems that exclude foreigners (Wessendorf, 2019; Millar et al., 2024).

The findings reinforce claims of researchers such as Soysal (1994), identifying the transition to post-national citizenship, but also the limitations of this vision: as long as sovereign states continue to operate categorizing mechanisms and control based on place of origin, truly egalitarian affiliation cannot exist. Arendt (1951 already warned that in the absence of »the right to have rights«, universal rights remain empty rhetoric, especially for migrants without effective political status.

Comparison between Palestinian migrant workers in Europe and Israel, and Palestinian refugees in Arab states, indicates that political contexts shape the meaning of identity. While migrants in Europe avoid labelling as refugees to be seen as active agents, in Arab states, Palestinian refugees insist on maintaining that label as a political memory and symbol of their struggle for the right of return (Fawadleh, 2022). This illustrates the tension between individual affiliation and collective identity, and between universal moral discourse and historical demands for justice.

In conclusion, the case of the Palestinian migrant workers highlights the significance of recognition of the migrant's subjective perspective, not only as a ›problem‹ of migration policy, rather as an autonomous agent with identity, eligible for egalitarian affiliation. As long as global citizenship remains a normative concept detached from official realization, it cannot mediate existing gaps. Migrant workers' rights should be reinforced, developing just migration policies and intercultural-sensitive education for professionals as necessary steps to bridge between the ethos of global citizenship and the reality of marginalized migrants.

References

- Arendt, Hannah (1951): *The origins of totalitarianism*. Schocken Books.
- Carling, Jørgen (2002) : Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and Cape Verdean experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(1), 5–42. <https://doi.org/10.1080/13691830120103912>
- Castillo Goncalves, Daniela (2025) : Self-reflecting on «categorical fetishism» as a migration PhD researcher. IMISCOE Migration Research Network (PhD blog). <https://www.imiscoe.org/news-and-blog/phd-blog/1017-self-refle-cting-on-categorical-fetishism-as-a-migration-phd-researcher>.
- Castles, Stephan, de Haas, Hein, & Miller, Mark J. (2014) : *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Palgrave Macmillan.
- Crawley, Heaven, & Skleparis, Dimitris (2018) : Refugees, migrants, neither, both: Categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's »migration crisis«. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(1), 48–64. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1348224>
- Fawadleh, Haneen (2022) : Palestinians in France: Integration versus community integration. *Journal of International Migration and Integration*, 23(3), 1495–1514. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00895-1>
- Massey, Douglas S., Arango, Joaquín, Hugo, Graeme, Kouaouci, Ali, Pellegrino, Adela, & Taylor, J. Edward (1993) : Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431–466. <https://doi.org/10.2307/2938462>
- Millar, Cara, Chahda, Lisa, Carey, Lindsay B., Ly, Amy, McLaren, Priscilla O., Drakopoulos, Elizabeth, & Bhopti, Anjali (2024) : Global Citizenship: Cultural, Religious and Spiritual-An Exploratory Scoping Review. *Journal of religion and health*, 63(1), 63–88. <https://doi.org/10.1007/s10943-023-01968-4>
- Oxley, Laura, & Morris, Paul (2013) : Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Peters, Francis Edward (1994) : *Muhammad and the origins of Islam*. State University of New York Press.
- Soysal, Yasemin Nuhoğlu (1994) : *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. University of Chicago Press.
- UNHCR. (2011) : *The 1951 Convention Relating to the Status of Refugees and its 1967 Protocol*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/4ec262df9.pdf>

Wessendorf, Susanne (2019) : Migrant belonging, social location and the neighbourhood: Recent migrants in East London and Birmingham. *Urban Studies*, 56(1), 131–146. <https://doi.org/10.1177/0042098017730300>

Zetter, Roger (2007) : More labels, fewer refugees: Remaking the refugee label in an era of globalization. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 172–192. <https://doi.org/10.1093/jrs/fem011>

Negative affektive Dynamiken in der Unterbringung von Geflüchteten

Forschungsperspektiven und Anstöße für eine an Fluchtmigration interessierte Global Citizenship Education

Lukas Baumann

Einleitung

Dieser Beitrag untersucht Affektdynamiken im Kontext der Unterbringung von jungen geflüchteten Menschen in Österreich und fragt, inwiefern negative Affekte – wie etwa Misstrauen, Ablehnung und Angst – asymmetrische Machtverhältnisse stabilisiert und damit koloniale Kontinuitäten fortschreiben. Anhand einer ethnografischen Beobachtungssequenz wird herausgearbeitet, wie die Wahrnehmung des ›Eigenen‹ und des ›fremden Anderen‹ mit einer Affektdynamik der Abwehr und Distanzierung zusammenhängt. Des Weiteren wird danach gefragt, welche Implikationen die Affektökonomie der Ablehnung für eine Global Citizenship Education (GCED) hat. Während GCED darauf abzielt, universelle Gerechtigkeit und politische Teilhabe in Zusammenhang mit einem globalen Verantwortungsbewusstsein zu etablieren, zeigen post- und dekoloniale GCED-Kritiken, dass dabei die Gefahr der Verdeckung der kolonialen Entstehung globaler Ungleichheiten ausgeblendet und paternalistische Strukturen reproduziert werden können. Dies wird sowohl in der affektiven Ökonomie von Mitleid als auch in einer rassistischen Abwehr in Form moralischer Überlegenheit deutlich. Eine kritische Reflexion affektiver Dynamiken ist daher unerlässlich für eine globale emanzipatorische Bildungsarbeit und eine Soziale Arbeit, die sich als menschenrechtsbasiert versteht. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen skizziert, indem affektive Ökonomien und ihre Relevanz für Migration und rassistische Abwehrmechanismen erläutert werden. Anschließend wird die Bedeutung des Affektiven für eine kritisch-dekoloniale GCED

reflektiert und danach gefragt, welche pädagogischen Herausforderungen damit einhergehen. In einem weiteren Schritt wird der Forschungskontext skizziert, die methodischen Zugänge der Ethnografie und Tiefenhermeneutik dargelegt und das empirische Material vorgestellt. Daraufhin erfolgt die Analyse und Diskussion einer Beobachtungssequenz, die aufzeigt, wie Affekte zur Reproduktion von Differenz- und Machtverhältnissen beitragen.

Affekt und Sozialität

Das Affektive spielt eine wesentliche Rolle in der Sozialität von Menschen. Dieser scheinbaren Trivialität wird seit dem »affective turn« (Clough & Halley 2007) in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften besondere Aufmerksamkeit geschenkt, wobei dominante Dualismen wie »Vernunft vs. Gefühl« oder »Rationalität und Emotionalität« herausgefordert werden. Zahlreiche Autor*innen zeigen aus interdisziplinärer Perspektive, dass Emotionen und Affekte¹ keine rein subjektiven inneren Zustände sind, sondern Produkte von Sozialisation, sozialen Beziehungen und kulturellen Einflüssen (z.B. Ahmed 2014; Kappelhoff et al. 2019; Sedgwick 2003). Angelehnt an Sara Ahmeds emotionstheoretischen Ansatz werden Emotionen und Affekte in diesem Beitrag als intentional, relational und performativ betrachtet. Der Fokus liegt dabei weniger auf der Frage, was Emotionen sind, sondern darauf, was sie bewirken (Ahmed 2014: 4). Ihr Verständnis von Emotionen verortet das Affektive weder ausschließlich im psychischen Innenraum des Individuums noch reduziert es dieses auf soziale Determinanten. Stattdessen ist das Affektive im Zwischenraum des Psychischen und des Sozialen in Bewegung und schafft so die Voraussetzung für eine politische, historische und kulturelle Analyseperspektive. Emotionen sind so nicht schlicht im Innen oder Außen des Subjekts

1 Die Affect-Theory macht einen Unterschied zwischen einem Affekt als autonomer subjektiver »Intensitätserfahrung ohne Deutungsschema« und Emotionen als Affekte, die die ihren Gehalt durch Ausdruck und Deutung in Bezug auf das Soziale markieren (Scheer 2019: 357). In Anlehnung an Sara Ahmed werden im vorliegenden Beitrag Affekt, Gefühl und Emotion synonym verwendet, da eine strikte Trennung der Begriffe zwischen einem subjektiven autonomen Affekt und einer bereits ins Soziale eingebetteten Emotion nicht zielführend ist. Ahmed zufolge ist auch der Affekt nicht autonom und subjektiv, sondern auch ihm gehen vorherige Interpretationen voraus, welche die Affizierung überhaupt erst auf eine bestimmte Weise realisieren können (Ural 2022: 32).

verortet, sondern werden als Effekte des Kontakts zwischen Körpern virulent. Emotionen sind demnach intentional auf Objekte gerichtet, die eine Bewegung beziehungsweise Orientierung zu oder weg von Objekten involvieren, in welche sie sich einschreiben und so performativ hergestellt werden (ebd.: 7). Im Kontext einer angenommenen Alterität wirken Emotionen an den Oberflächen und Grenzen von (individuellen wie kollektiven) Körpern und Objekten. Sie sind Effekte, die den Kontakt zwischen einem ›Ich‹ und den ›Anderen‹ formen und strukturieren, wobei Zugehörigkeiten und Abgrenzungen verstärkt werden (ebd.: 10). Diese Affekte auf den Oberflächen und Grenzen von Objekten sind zugleich klebrig (»sticky«), sie bleiben aufgrund vergangenen Kontakts zwischen Körpern und Objekten haften (ebd.: 90). Jener Kontakt beinhaltet Interpretationen von Emotionen und Affekten, die nicht nur auf die Deutung der eigenen Affekte und Emotionen verweisen, sondern auch in Abhängigkeit von Interpretationen stehen, die nicht notwendigerweise vom Subjekt selbst vorgenommen wurden, sondern ihm vorausgehen (Ahmed 2014: 171). Am Beispiel von Hass und Angst zeigt Ahmed die migrationswissenschaftlichen Implikationen ihrer emotionstheoretischen Überlegungen von »affective economies« (Ahmed 2004); Hass haftet bestimmten Gruppen – etwa Geflüchteten – an, in dem eine symbolische Verbindung mit Kriminalität hergestellt wird. Diese emotionale Haftung (»adherence«) schafft den Effekt eines Kollektivs (»coherence«), indem unterschiedliche Figuren als Bedrohung für das nationale Subjekt zusammengefügt werden. Begriffe wie ›Überflutung‹ rufen rassistische Bedrohungsassoziationen hervor und erzeugen Ängste, Feindbilder und Abwehrreaktionen gegenüber ›Veränderten‹ (ebd.: 120f.). Geflüchtete werden so nicht als Individuen wahrgenommen, sondern als anonyme, gefährliche Masse. Dabei entsteht die Annahme, dass bestimmte Gruppen mit negativen Affekten wie Angst oder Hass auf essentialistische Weise behaftet sind – obwohl diese Affekte erst durch die Zirkulation von Sprache und Bildern produziert werden (ebd.: 123f.). Furcht, Ablehnung und Abwehr erscheinen dabei als negative Affektdynamik der Differenz, welche sich in einem konstruierten »Wir« und den »Anderen« als rassistisch manifestiert. In Anschluss an migrationswissenschaftliche Zugänge wie sie etwa durch Arjun Appadurai, Edward Said, Frantz Fanon, Stuart Hall oder Homi K. Bhabha vertreten werden, können solche Dynamiken als »Othering« (Spivak 1985) verstanden werden, denen ein historisch verfestigter Kolonialismus eingeschrieben ist. Die Darstellung der »Anderen« als Bedrohung reaktiviert dabei nicht nur »natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen« (Mecheril 2009: 20), welche im Sinne Andersons (1983) homogene »imagined

communities« konstruiert, sondern diese werden affektiv aufgeladen und asymmetrisch auf- bzw. abgewertet. Aus einer postkolonialen Perspektive erfolgt ein Othering nicht nur durch eine negative affektive Aufladung ›der Anderen« als Bedrohung, sondern kann sich auch durch Mitleid, Traurigkeit und dem Schmerz mit ›den Anderen« äußern. Das scheinbar geteilte Leid und das Mitleid mit ›Anderen« schaffen keine »Beziehung der Äquivalenz« (Ahmed 2004: 200), sondern stabilisieren Machtverhältnisse, die politische Unterordnung verstärken und die Ursachen des beklagten Leids verschleiern (ebd.: 201). Neben affektiven Ökonomien des Hasses und der Angst wirkt so auch eine affektive Ökonomie des Mitleids und des scheinbar geteilten Schmerzes – die im Kontext affektiver ›Veränderung« wie zwei Seiten einer Medaille erscheinen.

Global Citizenship und Affekt

Global Citizenship Education (GCED) wird von Wintersteiner et al. (2014: 3) als ein »Denkrahmen« und politisches »Bildungskonzept« beschrieben, das unterschiedliche Ansätze wie Globales Lernen, Politische Bildung und Interkulturelles Lernen miteinander verbindet, um Bildung in einer zunehmend globalisierten und vernetzten Welt zu fördern. GCED zielt darauf ab, eine »globale« (ebd.: 4) Perspektive zu entwickeln, die globale und lokale Sichtweisen und Lebensrealitäten integriert, ethische Werthaltungen und universelle Menschenrechte betont sowie politische Teilhabe am Weltgeschehen ermöglicht. Historisch betrachtet beziehen sich verschiedene GCED-Ansätze auf drei klassische Dimensionen von Staatsbürgerschaft: rechtlicher Status, politische Partizipation und ein Zugehörigkeitsgefühl, das auf gemeinsamen Werten und Identitäten basiert (ebd.: 14ff.). Andreotti (2006) unterscheidet »soft« und »critical« GCED-Ansätze, die sich hinsichtlich der Problemwahrnehmung sowie der Zielsetzung teilweise grundlegend unterscheiden. Während »soft«-Ansätze globale Ungleichheiten auf Faktoren wie Armut reduzieren und Fürsorge moralisch individuell begründen, betrachten »critical« GCED-Ansätze globale Ungleichheit als strukturelles Problem, das auf historischen und gegenwärtigen Machtverhältnissen basiert sowie ökologische, kognitive, affektive, relationale, politische und wirtschaftliche Gerechtigkeit als Transformationsaufgabe begreift (ebd.: 46f.). Aus dekolonialer Perspektive wird herkömmlichen »soft«-Ansätzen vorgeworfen, Wissen als universell zu konstruieren und die koloniale Entstehung globaler Ungleich-

heitsverhältnisse tendenziell unsichtbar zu machen. Ein solches Verständnis globaler Interdependenz bleibt letztlich unzureichend und unpolitisch, da es zur Reproduktion eurozentristischer Narrative moralischer Überlegenheit und Selbstgerechtigkeit führt und jenen, an die ihr Mitleid adressiert wird, als passive Empfänger*innen konstruiert (ebd.). Die hier zugrundeliegende affektive Ökonomie einer Fürsorgeethik birgt so die Gefahr, dass sich koloniale, rassistische und paternalistische Strukturen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse verstärken, anstatt sie ausgehend von politischen Beziehungen zu dekonstruieren und transformieren (Andreotti 2006: 46f.). Wenngleich individuelle Gefühle der Sympathie und des Mitgefühls wertvolle Ressourcen sind, so zeigt beispielsweise Richard Rortys Konzept einer »sentimental education« (1998) in Bezug auf Menschenrechte eben jene Vernachlässigung materieller und struktureller Bedingungen globaler Ungleichheitsverhältnisse auf (Zembylas 2017: 11). Ein solcher Zugang konzentriert sich nicht auf ein Leiden der Anderen als Ausdruck globaler Ungerechtigkeitsverhältnisse, sondern auf die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, das Leid anderer zu lesen und daraus »correct sympathetic conclusions« (ebd.) abzuleiten – also Solidarität mit anderen fühlen zu wollen, ohne politische Konsequenzen einzufordern. Folgt man Ahmed, führt dies zur Fortschreibung einer Beziehungsasymmetrie, bei der die Kultivierung einer individuellen Empfindungsfähigkeit von Schuld, Solidarität und Mitglied im Zentrum steht und von wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen der Entstehung dieser Ungleichheit entkoppelt ist (Ahmed 2014b: 202). Eine solche Hinwendung zum Affektiven ließe sich mit Hannah Arendts Konzept der »cheap sentimentality« (Arendt 1994: 251, zit.n. Zembylas 2017: 1) bzw. einer »empty sentimentality« (ebd.) beschreiben, die eine oberflächliche Empathie fördert, ohne dass daraus transformatorische Impulse entstehen. Insofern erscheinen affektive Ökonomien der Überlegenheit, des Mitleids oder der Schuld als beachtliche Herausforderung für eine kritisch-dekoloniale GCED, der es um eine grundsätzliche und tiefgreifende Auseinandersetzung mit (unbeabsichtigt) reproduzierten affektiven Annahmen und Wirkungen vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse beleuchtet (Stein et al. 2021: 60). Wie Andreotti (2006) anmerkt, können gerade (kollektive) Schuldgefühle über die eigene Involviertheit in globale Ungerechtigkeit zu Ohnmachts- und Abwehrreaktionen bei Lernenden führen. Um dies zu überwinden, schlägt Andreotti das Erlernen einer »kritischen Literalität« vor, die Lernenden ermöglicht, ihre epistemologischen und ontologischen Annahmen sowie ihre emotionalen und kognitiven Reaktionen auf die Involviertheit kritisch zu hinterfragen. Ziel sei es, Räume

zu schaffen, in denen alternative Wissens- und Seinsformen erkundet und globale Verflechtungen reflektiert werden können (ebd.: 47). Eine kritisch-dekoloniale GCED lädt dazu ein, die eigenen Verstrickungen in globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse nicht nur kritisch zu reflektieren, sondern auch affektive Bindungen an diese Strukturen zu hinterfragen und zu verlernen (Stein et al. 2021: 60). Als »konkrete Utopie« (Wintersteiner et al. 2014: 13) fragt GCED nach den Bedingungen, unter welchen Partizipation, Autonomie, sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit über nationalstaatliche Grenzen hinweg möglich werden. Das beschriebene Spannungsverhältnis zwischen ethischen Grundsätzen einer GDEC und den affektiven Grundierungen kolonialer Kontinuitäten zeigt sich besonders deutlich in pädagogischen Handlungsfeldern der Unterbringung von Geflüchteten.

Forschungskontext: Der Ort der Unterbringung junger Geflüchteter

Soziale Arbeit, die sich als »Menschenrechtsprofession« (Staub-Bernasconi 2019) versteht, wird im Handlungsfeld der Geflüchtetenunterbringung vor besondere Herausforderungen gestellt, da sie immer auch in hegemoniale Macht- und Herrschaftsdiskurse eingebunden ist und innerhalb politisch umkämpfter Strukturen agiert. Sie muss auf mandatswidrige Aufträge – etwa durch asylrechtliche Bestimmungen – mit professionellen Antworten und Lösungen reagieren (Prasad 2019: 181). Die doppelte Mandatierung durch Staat und Adressat*innen wird insbesondere im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten ständig neu herausgefordert, da sie sich auf das »advokatorische Mandat« der Menschenrechte als Bezugsrahmen und Analyseinstrument stützt (ebd.).

Junge Geflüchtete, die in Österreich Asyl beantragen, durchlaufen eine Altersdiagnose und müssen im Asylverfahren des Bundesamts für Fremdenwesen und Asyl (BFA) ihre Fluchtgründe glaubhaft begründen (Asly.at 2025). Aktuelle Studien aus Österreich beleuchten die vielfältigen und systematischen psychosozialen Herausforderungen, denen junge Geflüchtete während des Asylprozesses und der Unterbringung ausgesetzt sind (z.B. Klinger und Findenig 2019). Brandmaier (2019) untersucht in ihrer Interviewstudie die Lebensrealitäten in Geflüchtetenunterkünften mit dem Konzept der »totalen Institution«, um damit verbundene Stigmatisierungseffekte zu analysieren. Auer-Voigtländer (2020) fokussiert in ihren Fallanalysen auf die Belastungen durch beengte Wohnverhältnisse und aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten,

beleuchtet jedoch auch die Handlungsspielräume einzelner Akteur*innen innerhalb dieses restriktiven Rahmens. Die angeführten Studien zeigen, dass junge Geflüchtete durch strukturell erzeugte Bedingungen im Asylverfahren und in Sammelunterkünften mit erheblichen Herausforderungen umgehen müssen. Dabei erscheinen Geflüchtetenunterkünfte als ambivalente Orte in Bezug auf ein »natio-ethno-kulturelles Ordnungssystem« (Mecheril 2009: 20), welcher Zugehörigkeitsordnungen herausfordert und machtvoll institutionell (re-)produziert. Jene Orte fungieren als zentrale Bestandteile dezentralisierter Grenzsetzungen, die den nationalstaatlich strukturierten Ordnungsmechanismus staatsbürgerschaftlicher, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit in einer globalisierten Welt beständig aktualisieren (Hartmann 2017: 239). Folgt man z.B. Agambens biopolitischem Ansatz (2002), so stellen Geflüchtetenunterkünfte Grenzräume dar, in welchen die Würde des Menschen nur dann aufrechterhalten bzw. wiederhergestellt werden kann, wenn keine Unterscheidung zwischen dem Menschen als politischem und dem Menschen als (global) ausgeschlossenen Körper gemacht wird, welchen eine Staatsbürgerschaft verwehrt wird (Redclift 2013: 309). Unter dieser Perspektive wird ersichtlich, dass eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Bürger*innen innerhalb einer politischen Gemeinschaft hergestellt wird, die das Recht haben, Rechte zu haben (Arendt 1949), und jenen, deren Recht, Rechte zu haben ausgesetzt ist. Forschungen fassen Geflüchtetenunterkünften dabei als hierarchische und machtdurchdrungene Räume, als »totalen Institution« (z.B. Täubig 2009; Inhetveen 2010) oder als »Heterotopien« (Bochmann 2016). Heterotopien beschreibt Foucault als »tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind« (Foucault 1992: 39). Im fünften Grundsatz einer Heterotopie beschreibt Foucault, dass Heterotopien durch Ein- bzw. Austrittsregeln festgelegt sind (ebd.: 44). Vor dem Hintergrund eines Migrationsregimes fungiert die Staatsbürgerschaft so als zentrales Zugangs- und Differenzinstrument, weshalb Geflüchtetenunterkünfte in Anlehnung an Shad (2021: 261) als »Identitäts-Zuteilungs-Maschinen« bezeichnet werden können. In ihnen ist die natio-ethno-kulturelle Differenzkonstruktion in »Wir« und »die Anderen« wesensmäßig eingeschrieben. In diesem Kontext werden an jenen Orten immer auch koloniale Kontinuitäten sichtbar, welche affektive Ökonomien der Ablehnung hervorbringen »womit das ›Andere‹ Europas als dessen ›Außen-seite‹ beherrscht werden soll« (Gutiérrez Rodríguez 2014: 81). Eine zentrale Herausforderung für eine kritische GCED gründet in dem Spannungsverhältnis einer universalistischen Adressierung von Gleichheit, Gerechtigkeit,

Teilhabe und Autonomie und der gleichzeitigen Eingebundenheit in hegemoniale Machtverhältnisse innerhalb eines Migrationsregimes. Dadurch besteht die Gefahr, dass sie an der Reproduktion kolonialer Kontinuitäten und affektiver Ökonomien der Ablehnung mitwirkt. Albert Scherr merkt in Bezug auf eine Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession kritisch an, dass das Spannungsverhältnis nationalstaatlich mandatierter Flüchtlingssozialarbeit das »politische[...] Primat der Migrationskontrolle gegenüber humanitären Gesichtspunkten« (Scherr 2021: 199) stets bewahre. Ein kritisch-dekolonialer GCED-Zugang, wie Andreotti und Stein et al. (2021) ihn vorschlagen, eröffnet hier Handlungshorizonte und Reflexionsmomente für die transformatorische pädagogische Praxis, die als ›Grenzbearbeitung‹ des Umsetzbaren innerhalb eines Migrationsregimes bezeichnet werden kann, sofern das Affektive als zentrale Dynamik berücksichtigt wird – jedoch vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses agieren muss.

Methodischer Zugang

Die empirische Grundlage dieses Beitrags bildet ethnografisches Datenmaterial aus meinem Dissertationsprojekt. Im Mittelpunkt des Projekts stehen Affektpraktiken von Fachkräften der Sozialen Arbeit in drei Unterkünften für männliche, überwiegend minderjährige Geflüchtete in Österreich. Zwischen 2022 und 2024 wurden teilnehmende Beobachtungen und sieben vertiefende leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften durchgeführt, die sich mit den affektiven Aspekten ihres Handelns beschäftigten. Im vorliegenden Artikel wird eine im Rahmen eines ethnografischen Gesprächs entstandene Aussage einer Fachkraft herangezogen. Unter Verwendung der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse (Lorenzer 2002; König 2005) werden in diesem Beitrag die manifesten und latenten Bedeutungen einer Beobachtungssequenz mit einem Sozialarbeiter in den Mittelpunkt gerückt. Die Auswahl der Szene orientierte sich am Konzept des »szenischen Verstehens« (Lorenzer 2002: 76). In Analysegruppen an der Universität Klagenfurt wurde das szenische Gefüge des Materials durch die eigene affektive Teilhabe der Teilnehmenden am Material erschlossen. Die Leseerlebnisse der Teilnehmenden wurden in der szenischen Rekonstruktion zu »Schlüsselszenen« (König 2005: 557) verdichtet, in welchen die affektive Spannung besonders deutlich wurde. Anschließend wurden diese Schlüsselszenen in den Kontext einer kritischen Migrationsforschung eingebettet. Die Beobachtungssequenz verdeutlicht die Verwobenheit

von Affekt, professionellem Handeln sowie politischen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen im Kontext der institutionalisierten Geflüchtetenhilfe in Österreich. Ziel der Analyse kann daher nicht sein, vermeintlich individuelles Fehlverhalten anzuprangern, sondern einen Blick auf die Bedingungen jener Handlungsfelder zu werfen, in welchen in Bezug auf Fluchtmigration pädagogisch-professionell gehandelt wird.

»Generelles Misstrauen«

In der hier vorgestellten Beobachtungssequenz begleitete der Ethnograf einen Sozialarbeiter bei seiner morgendlichen Schichtroutine, in welcher Geflüchtete geweckt und Haushaltsaufgaben erledigt werden. Während einer kurzen Pause im Dienstbüro bekräftigt der Sozialarbeiter die im Verlauf des Morgens angedeuteten Überlegungen zu kultureller Differenz zwischen Geflüchteten und Österreicher*innen. Dabei vermittelt er den Eindruck, dass dies sowohl eine gewisse Faszination als auch Unbehagen in ihm auslöst. Auf die Frage, welche Rolle Gefühle für ihn in seiner Arbeit spielen würden, meint er:

Gefühle seien zentral, er habe beobachtet, dass viele der Geflüchteten eine »defizitäre« Impulskontrolle hätten [...], was sich z. B. in häufigen körperlichen Auseinandersetzungen [...] zeige. Jene Verhaltensweisen deutet er als Ausdruck einer »anderen kulturellen Prägung«, die sich deutlich von österreichischen Verhältnissen unterscheidet. [...] Der Sozialarbeiter äußert ein generelles Misstrauen gegenüber den Geflüchteten aufgrund seiner ihn nicht täuschenden Menschenkenntnis, wobei er einer Großzahl der Geflüchteten eine kriminelle Laufbahn vorhersagt. [...] Er zeigt Verständnis dafür, dass die Jugendlichen zahlreiche Geschichten erzählen würden, um ihren Aufenthalt in Österreich zu sichern, lobt ihr schauspielerisches Talent, schenkt ihren Erzählungen jedoch keinen Glauben. (Auszug: Beobachtungsprotokoll)

Diese Sequenz gibt Einblick in die affektiven Dynamiken, die das Verhältnis des Sozialarbeiters zu den Geflüchteten prägen. Die Analyse zeigt, wie Ablehnung als »Gefühlsgrammatik« eines solchen Ortes wirken, wie ungleiche Beziehungen geformt, abwehrt und Machtverhältnisse einer asymmetrischen sozialen Ordnung stabilisiert werden. Die Geflüchteten werden durch die Betonung ihres »schauspielerischen Talents« metaphorisch zu Akteuren auf einer Bühne stilisiert, deren Ziel es sei, die Zuschauer*innen – in diesem Fall den Sozialarbeiter und das Hilfesystem – durch gezielte Manipulation

zu täuschen. Es entsteht das Bild einer inszenierten Realität, in der die Geflüchteten vermeintliche Rollen als ›falsche Flüchtlinge‹ spielen, um eigene Vorteile zu erlangen. Der Sozialarbeiter stellt sich selbst dabei als unbestechlicher Beobachter dar, der die Fassade durchschaut und die ›wahre‹ Natur der Geflüchteten erkennt. In diese Haltung der Abwehr verfestigt sich die asymmetrische Machtbeziehung zwischen ihm und den Jugendlichen. Durch den unbeirrbaren Glauben an die eigene universelle ›Menschenkenntnis‹ wird eine Asymmetrie zwischen einem rationalen, vernunftbasierten Menschen und den Geflüchteten etabliert, die in der ›defizitären Impulskontrolle‹ und einer anderen ›kulturellen Prägung‹ als ungezähmte, unberechenbare Fremde inszeniert, die durch ihre vorgezeichnete kriminelle Laufbahn als tendenziell bedrohlich gezeichnet werden. Diese symbolisch-moralische Grenzziehung zwischen einem österreichischen ›Wir‹ und ›den Anderen‹ positioniert die Geflüchteten als homogene Masse außerhalb der ›eigenen‹ vorgestellten Gemeinschaft. Das ›generelle Misstrauen‹ des Sozialarbeiters gegenüber den Geflüchteten gleicht so einer unsichtbaren Mauer, zu einer unüberwindbaren Grenze zwischen einem ›Österreichisch-Eigenen‹ und einem ›Fremden-Anderen‹. Während Misstrauen und Abwertung eine grundlegende Affektdynamik der Abwehr beschreiben, scheint der Sozialarbeiter für sich in Anspruch zu nehmen, die Geflüchteten trotz aller Vorbehalte fördern zu wollen. Diese Haltung eröffnet eine Perspektive der paternalistischen Kontrolle, die den Geflüchteten eine passive Rolle zuschreibt. Die zynische Anerkennung ihrer Leistungen als ›talentierter Schauspieler‹ sowie sein scheinbares Verständnis für die ›Geschichten‹ der Geflüchteten, stärkt dessen Identität als vermeintlich verständnisvoller Helfer, der ›Gutes‹ tut. Das Misstrauen des Sozialarbeiters, seine negativen Zuschreibungen und Bewertungen positionieren ihn als moralisch überlegene Instanz und festigen die machförmigen Hierarchien, die die Geflüchteten in eine Position der Marginalisierung halten. Die metaphorischen Bilder – von der unsichtbaren Mauer des Misstrauens bis zur Bühne des Schauspielens – unterstreichen die affektive Abwehrhaltung, die von dem Sozialarbeiter als asymmetrische natio-ethno-kulturelle Differenzordnung beständig aktualisiert wird.

Diskussion

In der Analyse und Reflexion des Datenmaterials treten Geflüchtetenunterkünfte als politische Räume affektiver Ambivalenz hervor, die durch Distanzie-

rungs- und Abwehrpraktiken beschreibbar werden. Im Anschluss an Sara Ahmeds Konzept affektiver Ökonomien erscheint die dargestellte Affektdynamik als Re-Produktion von Machtverhältnissen und Stabilisierung sozialer Ordnung durch die natio-ethno-kulturelle Differenzierung in ›Wir‹ und ›Die Anderen‹. Diese Affektdynamik ist dabei nicht nur als eine innerpsychische, private Erfahrung zu deuten, sondern verweist auch auf hegemoniale Diskurse über Flucht und Migration, in denen die Abwertung der ›Veränderten‹ als politische und strukturelle Dimensionen des Affektiven reflektiert werden. Die Analyse einer »politischen Grammatik der Gefühle« (Bargetz 2014) richtet den Blick auch auf die (Re-)Produktion kolonialer Kontinuitäten in Geflüchtetenunterkünften vor dem Hintergrund der hegemonialen Einbettung professioneller pädagogischer Arbeit, wobei eine kritische GCED sowie eine Soziale Arbeit, die sich als Menschenrechtsprofession versteht, vielseitig herausgefordert wird. Einerseits agieren pädagogische Fachkräfte in der Geflüchtetensozialarbeit in einem nationalstaatlichen Kontext, der hegemoniale und gesetzliche Rahmungen berücksichtigt und Handlungsmöglichkeiten einschränkt. Gleichzeitig kann die Perspektivöffnung auf koloniale Kontinuitäten und universelle ethische Prinzipien der Gerechtigkeit als Korrektiv und Handlungsmotiv dienen (Prasad 2018: 38). Rossmann (2024) schlägt entsprechend eine stärkere Integration kritischer Elemente einer GCED in die Ausbildung von Pädagog*innen und Sozialarbeitenden vor. Stein et al. (2021) fordern in diesem Kontext eine weitführende epistemische Dekolonisierung und eine verstärkte »Hegemonieselbstkritik« (Brunner 2017) innerhalb pädagogischer Felder, die vor allem auch die affektiven Dynamiken verstärkt miteinbezieht und nicht Gefahr laufen darf, koloniale Kontinuitäten durch »cheap sentimentality« zu verdecken oder gar zu aktualisieren. Stattdessen erscheint Andreotts Konzept einer Kritischen Literalität zielführend, da es negative Affektdynamiken reflektieren kann, ohne Schuld- und Schamgefühle zu erzeugen, die vor dem Hintergrund historischer globaler Verantwortung als Ausgangspunkt einer dekolonialen Auseinandersetzung mit den globalen Gerechtigkeitsasymmetrien dienen.

Fazit

In diesem Artikel wurde aufgezeigt, dass Affekte eine zentrale Rolle in der Konstruktion und Reproduktion rassistischer Abwehrmechanismen im Kontext von Flucht und Migration spielen. Anhand einer ethnografischen Beobach-

tungssequenz in einer Geflüchtetenunterkunft mit einem Sozialarbeiter wurde verdeutlicht, wie affektive Dynamiken der Ablehnung institutionelle Praktiken und gesellschaftliche Machtverhältnisse stabilisieren. Zugleich wurde die Relevanz von Affekten im Kontext einer kritischen GCED diskutiert. Während GCED als »konkrete Utopie« eine Bildung für globale Gerechtigkeit anstrebt, wurde deutlich, dass sie paternalistische Strukturen und koloniale Kontinuitäten (unbewusst) reproduzieren kann. Neben einer rassistischen Affektdynamik der Ablehnung und Abwertung wurde eine affektive Ökonomie des Mitleids konturiert, die bestehende Ungleichheitsverhältnisse re-produziert. Um eine dekoloniale und affektkritische Perspektive in der Bildungsarbeit und Soziale Arbeit zu stärken, wurde die Notwendigkeit diskutiert, die eigenen affektiven Verstrickungen kritisch zu reflektieren. Statt Mitgefühl als moralische Währung zu nutzen, sollte eine kritische GCED Räume schaffen, um strukturelle Machtverhältnisse zu analysieren, die globale Ungleichheiten nicht nur politisch, sondern auch affektiv hinterfragt. Ein Fokus auf affektive Dynamiken der ›Veränderung‹ in einem globalen Kontext bietet somit einen wichtigen Bildungszugang in der wissenschaftlichen und professionellen Auseinandersetzung mit Flucht und Migration.

Literaturverzeichnis

- Agamben, Giorgio (2002): *Homo Sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Ahmed, Sara (2004): »Affective Economies«, in: *Social Text*, 79 (22/2). Duke University Press, S. 117–139.
- Ahmed, Sara (2014a): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, Sara (2014b): »Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen«, in: Angelika Baier/Christa Binswanger/Jana Häberlein/Yv Eveline Nay/Andrea Zimmermann (Hg.): *Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie*. Wien: Zaglossus, S. 183–214.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: *Policy & Practice – A Development Education Review*, Issue 3, S. 40–51. <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>.

- Arendt, Hannah (1949): »Es gibt nur ein einziges Menschenrecht«, in: Die Wandlung, Herbstheft 4. Jg., S. 754–770. <https://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/download/154/273/337>.
- Asyl.at (2025): »Kinderflüchtlinge und Altersfeststellungen«. [https://www.asyl.at/de/wir-informieren/kompakt/kinderfluechtlinge/altersfeststellungen/\(Zugriff am 7. Februar 2025\)](https://www.asyl.at/de/wir-informieren/kompakt/kinderfluechtlinge/altersfeststellungen/(Zugriff%20am%207.%20Februar%202025)).
- Auer-Voigtländer, Katharina (2020): »Migrationsprozesse und Verortungen geflüchteter Menschen in Österreich«, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 31(1), S. 187–208.
- Bargetz, Brigitte (2014): »Jenseits emotionaler Eindeutigkeiten. Überlegungen zu einer politischen Grammatik der Gefühle«. in: Angelika Baier/Christa Binswanger/Jana Häberlein/Yv. Eveline Nay/Andrea Zimmermann (Hg.): Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie. Wien: Zaglossus, S. 117–136.
- Bochmann, Annett (2017): »Soziale Institution Lager. Theoretische Grundlagen, Flüchtlingslager und die Macht lokaler Mikrostrukturen«, in: Stefan Lessenich (Hg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/480/pdf_111.
- Brandmaier, M. (2019): »Angepasstes und widerständiges Handeln in der Lebensführung geflüchteter Menschen. Handlungsfähigkeit im Verhältnis zu Anerkennung und (psycho-)sozialer Unterstützung in österreichischen Sammelunterkünften«. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brunner, Claudia (2017): »Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik«. in: Sicherheit & Frieden, 35(4), S. 196–201. DOI:10.5771/0175-274X-2017-4-196.
- Clough, Patricia Ticineto/Halley, Jean (2007): The Affective Turn. Theorizing the Social. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822389606>.
- Foucault, M. (1992): Andere Räume. In K. Barck, P. Gente & H. Paris (Hg.): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik (S. 34–46). Leipzig: Reclam.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2014): Haushaltsarbeit und affektive Arbeit: Über Feminisierung und Kolonialität von Arbeit. PROKLA: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 44(1), S. 71–91.
- Hartmann, Melanie (2017): »Contested Boundaries: Refugee Centers as Spaces of the Political«, in: Zeitschrift für Flüchtlingsforschung 1. Jg., Heft 2, S. 218–243.

- Inhetveen, K. (2010): Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers: Akteure – Macht – Organisation. Eine Ethnographie im Südlichen Afrika. Bielefeld. transcript.
- Klinger, S., & Findenig, I. (2019): Ambivalente Lebenswelten. Unbegleitete Minderjährige mit Fluchterfahrung in der österreichischen stationären Kinder- und Jugendhilfe. *Migration und Soziale Arbeit*, 41(4), S. 368–374.
- König, H.-D. (2005): Tiefenhermeneutik. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 556–566). Hamburg: Rowohlt.
- Lorenzer, A. (2002): Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mecheril, P. (2009): Politik der Unreinheit: Ein Essay über Hybridität. Wien: Passagen Verlag.
- Prasad Nivedita (2018): »Soziale Arbeit – Eine umstrittene Menschenrechtsprofession«, in: Christian Spatscheck/Claudia Steckelberg (Hg.): *Menschenrechte und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie*. Opladen/Berlin/Toronto. Budrich, S. 37–54.
- Prasad Nivedita (2019): »Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Kontext von Flucht«, in: Barbara Thiessen/Clemens Dannenbeck/Mechthild Wolff (Hg.): *Sozialer Wandel und Kohäsion. Ambivalente Veränderungsdynamiken*. Wiesbaden. Springer, S. 181–200.
- Redclift, Victoria (2013): *Subjects or agents? Camps, contests and the creation of ›political space‹*, in: *Citizenship Studies*. 17/3-4, S. 308–321.
- Scheer, Monique (2019): »Emotion als kulturelle Praxis«, in: Hermann Kappelhoff/Jan-Hendrik Bakels/Hauke Lehmann/Christina Schmitt (Hg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: J.B. Metzler. S. 352–362.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (2003): *Touching feeling, Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham/London: Duke University Press.
- Shad, Klaus Benhan (2021): Die emotionale Erfahrung des Asyls. Lebenswelten afghanischer Geflüchteter in Berlin. Wiesbaden: Springer VS.
- Spivak, G. C. (1985): *The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives*. *History and Theory*, 24(3), S. 247–272.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2019): »Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit: Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen«. Opladen: Barbara Budrich.

- Stein, S.; Andreotti, V.; Hunt, Dallas & A., Cash(2021): Complexities and challenges of decolonizing higher education: Lessons from Canada. In Siseko. H. Kumalo (Hg.): Decolonisation as democratisation: Global insights into the South Africa experience. UKZN Press, S. 48–65.
- Ural, Nur Yasemin (2022): »Sara Ahmed: The Cultural Politics«. in: Konstanze Senge/Rainer Schützeichel/Veronika Zink (Hg.): Schlüsselwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–40.
- Wintersteiner, W.; Grobbauer, H.; Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S.(2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf (Zugriff 19.01.2025).
- Zembylas, Michalinos (2017): »Cultivating Critical Sentimental Education in Human Rights Education«, in: International Journal of Human Rights Education, 1(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/3> (Zugriff 27.01.2025).

GCED and the Italian Migration Paradox

Bridging Macro, Meso, and Micro Integration Challenges

Maria Benedetta Cabitza

Italy's Response to Migration: Integration Challenges and Opportunities

Italy's response to migration underscores the complexities and systemic challenges inherent in managing diverse populations. Fragmentation and resource inefficiencies are at the core of these challenges, creating significant barriers to effective integration. The decentralized nature of Italy's reception system, as highlighted by the Fundamental Rights Agency (FRA, 2016), has exacerbated disparities in service provision across regions. Coordination failures between Prefectures and institutions further hinder the delivery of equitable support. This fragmentation is particularly evident in the System for the Protection of Refugees and Asylum Seekers (SPRAR), which, despite its mandate for integrated assistance, suffers from uneven resource allocation. Overcrowded facilities in southern regions, compounded by insufficient healthcare and housing, reflect stark regional disparities, with northern areas generally better resourced (Amnesty International, 2017).

Adding complexity is Italy's reliance on private non-governmental organizations to manage reception services. These services vary widely in quality, often shaped by local adaptations in tendering processes and the absence of standardized oversight. According to Openpolis (2018), only 30 per cent of reception centers meet national standards, with regions like Calabria and Sicily struggling with inadequate facilities. Financial mismanagement compounds these issues, as the Italian Court of Auditors (2019) has reported instances of fraud, overcharging, and misuse of resources. Public tenders prioritize cost-efficiency over quality, encouraging profit-driven models that compromise hu-

manitarian goals. To address these systemic flaws, Italy must enhance oversight and ensure equitable resource distribution nationwide.

Given these challenges, Global Citizenship Education (GCED) emerges as a transformative framework to foster inclusion and address systemic disparities. GCED promotes social justice by bridging cultural gaps and empowering individuals to navigate an interconnected world. Grounded in principles of human rights, diversity, and sustainability, GCED provides a vital tool for addressing global standards while aligning with local realities.

Italy's fragmented migration approach provides fertile ground for examining GCED's practical applications at multiple levels. At the **macro level**, GCED aligns with EU policies and international agreements, harmonizing national strategies with global commitments. Addressing cross-border challenges through GCED offers a pathway to cohesive migration policies that balance national and international interests.

At the **meso level**, regional and municipal strategies play a pivotal role in integrating GCED principles into local practices. Community-based initiatives, such as Turin's Intercultural Cities Program and Bologna's intercultural centers, exemplify tailored approaches that foster inclusion. These programs promote intercultural dialogue and equip educators and students to navigate diverse social landscapes, reinforcing the importance of localized solutions.

At the **micro level**, grassroots initiatives illuminate the lived experiences of migrants and highlight the transformative power of community engagement. Programs like Rome's »Scuole Aperte« and the Global Schools Project illustrate how education fosters empathy, mutual understanding, and inclusion. Ethnographic studies and personal narratives enrich this discourse, providing nuanced perspectives on migrants' daily challenges and successes.

In fact, a pervasive issue complicating integration is the lack of reciprocal understanding between migrants and host communities. Stereotypes and misinformation, often perpetuated by media narratives, foster mistrust and tension. Migrants are frequently depicted as criminal or economically burdensome, fueling public fears and resistance to integration (Cortes, 2019). A Eurobarometer survey (2018) revealed that only 25 % of Italians view immigration as culturally enriching, reflecting the widespread persistence of negative perceptions.

Such mistrust fosters segregation, with migrants often concentrated in disadvantaged neighborhoods and underfunded schools, limiting opportunities for interaction and mutual understanding (Allievi, 2018). Stereotyping and discrimination restrict migrants' access to employment, perpetuating

cycles of poverty and marginalization (IOM, 2017). These dynamics harm not only migrants but also weaken societal cohesion and economic potential, underscoring the urgent need for policies that foster mutual understanding and inclusion.

In conclusion, these obstacles also present an opportunity to rethink and refine integration strategies. By adopting GCED as a guiding framework, policymakers and educators can address systemic flaws, bridge cultural divides, and foster social justice, creating cohesive and equitable communities.

Macro-Level Analysis: Policy and Regulatory Impact on Migration

Italy's migration policies are influenced by an interplay of national, European, and international regulatory frameworks. Domestically, legislative measures such as the »Salvini Decree« have emphasized stricter controls, reducing protections for asylum seekers and increasing their vulnerability to exclusion and marginalization (Perkowski, 2019). At the European level, the Dublin Regulation imposes a disproportionate burden on frontline countries like Italy, resulting in overcrowded reception centers and protracted asylum procedures (Cassarino, 2018). International conventions, including the 1951 Refugee Convention, establish standards for refugee protection, but Italy often struggles to meet these due to limited resources and political constraints, particularly in managing high influxes of migrants.

Emergency Responses versus Structural Reforms

Italy's migration strategy has historically focused on reactive, short-term measures rather than structural solutions. Emergency responses, such as the establishment of temporary reception centers, address immediate humanitarian needs but frequently lack the resources to support long-term integration. Operations like Mare Nostrum (2013) prioritized rescue efforts, while its successor, Triton (2014), shifted toward border security, reflecting a pivot in priorities. Similarly, the »Security Decrees« of 2018 curtailed asylum protections and integration services, undermining both migrant rights and social cohesion.

In contrast, structural approaches such as the 2017 National Integration Plan and the SPRAR (Protection System for Refugees and Asylum Seekers) framework illustrate a more holistic vision. These initiatives integrate educa-

tion, housing, employment, and personalized support to promote sustainable social and economic inclusion. However, the ongoing tension between migration control and integration remains evident in legislative milestones such as the Bossi-Fini and Turco-Napolitano laws.

Short-term measures often stigmatize migrants as security threats, perpetuating inefficiencies and fostering public distrust. Overreliance on emergency reception centers without adequate investment in integration deepens divisions and reinforces xenophobic attitudes. Such rhetoric polarizes the public and obstructs the development of inclusive policies.

Achieving sustainable integration requires transitioning from emergency-driven policies to long-term strategies that address migrants' needs while fostering societal cohesion. Key pathways may include fostering community engagement, enhancing education and skills development, improving labor market access, establishing robust legal protections, and ensuring sustainable investment in reception centers, housing, healthcare, and governance collectively reduce prejudice, promote integration, and support long-term inclusion of migrants.

While Italy has begun transitioning toward comprehensive migration reforms, challenges persist. Promoting inclusive policies through education, labor market access, and community engagement is essential to leveraging migrants' potential and fostering a cohesive, equitable society.

Meso-Level Analysis: Local and Municipal Approaches to Migration

Local and municipal approaches play a critical role in addressing the challenges of migration in Italy, operating at the intersection of national directives and community realities. While national policies like the »Salvini Decree« emphasized restrictive controls and security, the implementation of integration efforts often depends on the capacity and initiative of local authorities and stakeholders. Municipalities and private entities bear the responsibility for managing reception facilities, providing essential services, and fostering integration, making them pivotal actors in migration governance.

Italy's reliance on emergency responses, particularly during high migration flows, has placed significant pressure on local systems. Temporary reception centers, established during crises such as the 2015 refugee influx, often suffer from overcrowding, insufficient resources, and inadequate infrastructure (Laforgia, 2017). These centers address immediate needs but lack the ca-

capacity for fostering long-term integration. The disparity between the quality of services across regions further exacerbates inequalities, with northern municipalities often offering better facilities compared to the underfunded southern regions.

Transitioning from reactive measures to sustainable strategies requires comprehensive investment in local-level integration programs. Initiatives such as the »National Integration Plan for Beneficiaries of International Protection« represent a shift toward structural reforms, emphasizing coordinated support in education, employment, and social services (Italian Ministry of the Interior, 2017). Local governments are integral to this process, as they are best positioned to tailor programs to the specific needs of their communities.

Successful local strategies involve upgrading reception infrastructure to ensure humane conditions and access to basic services, fostering social inclusion through initiatives that connect migrants with local communities via cultural exchanges and dialogue, enhancing legal support by providing guidance on legal status and pathways to citizenship, and strengthening partnerships with NGOs, civil society, and the private sector to bolster integration efforts.

Empowering municipalities with resources and policy autonomy is essential to fostering effective and equitable migration integration.

Micro-Level Analysis: Local and Municipal Approaches to Migration

Local and municipal authorities in Italy play a pivotal role in addressing migration challenges, often leading innovative practices to foster integration and inclusion. Their proximity to communities enables them to implement tailored programs that address specific local needs, leveraging partnerships with non-governmental organizations (NGOs), civil society, and community groups. This micro-level approach highlights promising models for migrant integration and underscores the critical role of local governance in fostering cohesive, inclusive societies.

Several municipalities in Italy exemplify successful migrant integration through autonomous and innovative practices:

1. Riace's Inclusive Approach

The small town of Riace in Calabria is internationally recognized for its pioneering integration model. Under former mayor Domenico Lucano, Riace

transformed abandoned buildings into homes for migrants and created jobs by reviving traditional crafts and services (Grillo & Pratt, 2019). This initiative revitalized the local economy and fostered social cohesion, demonstrating the potential of small communities to lead integration efforts.

2. Bologna's Comprehensive Programs

Bologna's »Piano di Accoglienza« (Reception Plan) provides a holistic framework for integration, including language courses, vocational training, and cultural mediation services. By collaborating with public institutions and civil society, Bologna effectively addresses migrants' needs across education, employment, and social services (Municipality of Bologna, 2018).

3. Milan's »Fare Insieme« Initiative

Milan's »Fare Insieme« (Doing Together) promotes social inclusion through community-based projects such as intercultural workshops and joint community service projects. These initiatives create opportunities for meaningful exchanges and mutual understanding, reducing social tensions (Città di Milano, 2020).

4. Portomaggiore's Tailored Initiatives

In Portomaggiore, where migrants make up 13 per cent of the population, the municipality implements integration projects under »PortoAmico.« These include bespoke language programs, employment assistance, and cultural exchange events, fostering a welcoming community environment and assisting with bureaucratic processes.

Mayors and municipal leaders have been instrumental in driving grassroots initiatives. For example, Leoluca Orlando, mayor of Palermo, has implemented progressive policies to protect migrant rights and combat exploitation (Terlizzi, 2019). Such leadership fosters inclusive environments and builds partnerships with NGOs and civil society to expand integration efforts.

However, relying on local authorities for integration reveals challenges such as stable funding, streamlined partnerships, and consistent political support are essential. Investments in infrastructure and inclusive policies addressing education, employment, and housing are critical for long-term success. By tailoring strategies to their communities, local authorities foster

harmonious coexistence, revitalize economies, and model inclusive governance.

Migration and integration are multifaceted phenomena that require an intersectional framework capable of addressing complexities at various levels. A comprehensive understanding necessitates examining these processes through macro, meso, and micro levels, enabling a nuanced exploration of how overarching policies, localized initiatives, and individual experiences intersect and influence each other. This multilevel approach highlights the interconnectedness of policies, practices, and personal realities in shaping migration outcomes.

Macro-Level Analysis: Policy Frameworks and Global Norms

At the macro level, the migration landscape is defined by broad policies, international agreements, and global norms. The European Union's (EU) migration policies, such as the Common European Asylum System (CEAS), establish overarching frameworks that significantly influence national approaches to migration. These policies guide member states in managing asylum procedures and reception conditions, ensuring consistency across borders while addressing regional disparities (Geddes & Scholten, 2016). However, the implementation of these policies often reveals challenges, such as disproportionate responsibilities for frontline states like Italy under the Dublin Regulation.

International organizations, including the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) and the International Organization for Migration (IOM), also play pivotal roles in shaping migration governance. These entities set global standards for refugee protection and migrant rights, influencing national policies and practices. A theoretical perspective such as neo-institutionalism offers valuable insights into how states internalize international norms, adopting policies perceived as legitimate within the global community.

Meso-Level Analysis: Local and Regional Integration Strategies

The meso level focuses on the regional and municipal dimensions of migration management. Local authorities and community organizations are instrumental in implementing integration programs tailored to the specific needs of migrants. Caponio (2010) highlights that localized approaches, such as language

training, employment support, and housing assistance, often achieve greater effectiveness compared to centralized efforts. Cities such as Bologna and Milan exemplify this, with innovative initiatives fostering social inclusion and intercultural dialogue.

The concept of multi-level governance further elucidates the interplay between national, regional, and local authorities in migration management. This framework underscores the collaborative nature of migration policy, where responsibilities are shared among different levels of government and supported by civil society. Empirical evidence from cities like Berlin and Toronto demonstrates how meso-level interventions can effectively bridge gaps in national policies, creating inclusive environments for migrants through practical and community-driven solutions.

Micro-Level Analysis: Individual Experiences and Social Networks

At the micro level, the focus shifts to the personal experiences of migrants and their interactions within host societies. Ethnographic studies and personal narratives provide invaluable insights into the challenges and opportunities encountered by migrants. These accounts highlight the socio-cultural dimensions of integration, revealing how migrants navigate new environments, establish identities, and contribute to their communities.

Theoretical frameworks such as social capital theory and acculturation theory are particularly relevant at this level. Social capital theory emphasizes the role of social networks in facilitating access to resources, employment, and support systems, while acculturation theory explores how migrants adapt to and integrate with host cultures. Studies consistently show that strong social networks enhance integration outcomes, reducing barriers to employment and fostering a sense of belonging.

Integrating Multilevel Perspectives for Holistic Policy Development

The interplay between macro, meso, and micro levels underscores the need for migration policies that are both comprehensive and empathetic. Macro-level policies provide the structural framework for migration management, but their success depends on effective meso-level implementation and responsiveness to micro-level realities. For instance, national asylum procedures may

set guidelines, but their outcomes hinge on the quality of local reception facilities and the lived experiences of migrants.

By adopting a multilevel analytical approach, policymakers can ensure that migration strategies are grounded in theory while being attuned to practical realities. This holistic perspective enables the development of robust, inclusive policies that not only address systemic challenges but also empower migrants to thrive within their new communities. Such an approach is essential in fostering equitable and sustainable migration systems in an increasingly globalized world.

This study highlights the importance of adopting a multilevel approach – spanning macro, meso, and micro levels – for effective migrant integration. Existing policies often focus disproportionately on macro-level frameworks, neglecting the practical insights and implementation challenges faced at regional and local levels. Research underscores the necessity of coordinated, inclusive strategies that bridge these gaps (Vertovec, 2007; Castles, de Haas, & Miller, 2013).

Migration policies in Italy fail to consider regional disparities, exacerbating challenges in southern areas like Sicily and Calabria, which handle most migrant arrivals. Overcrowded reception facilities and limited secondary services drive many migrants to northern regions, only to face integration barriers and, in some cases, forced returns to the south (Pastore & Ponzio, 2016; Campomori & Caponio, 2017). These inefficiencies highlight the need for tailored, region-specific solutions such as:

1. **Bottom-Up Policy Development:** Start at the meso level to address local dynamics before scaling to macro frameworks, ensuring grounded and responsive strategies (Scholten, 2013).
2. **Local Knowledge and Resources:** Enhance understanding of regional migration patterns and resource distribution to craft effective policies (Bonifazi et al., 2009).
3. **Collaborative Consultations:** Involve local institutions in policymaking to align national policies with local realities (Triandafyllidou, 2012).

Innovative projects like Emilia Romagna's »Dialogues of Good Living« demonstrate the value of co-designed solutions involving both migrants and locals. These initiatives address housing discrimination, promote cultural exchange, and build mutual respect (Morris, Vokes, & Chang, 2014). Research shows that

intercultural dialogue fosters social cohesion and reduces tensions (Kymlicka, 2012).

GCED offers a powerful framework for dismantling stereotypes and promoting equity. By fostering empathy and critical thinking, GCED equips individual-migrants and hosts alike – to embrace cultural diversity and collaborate for inclusive communities. Integrating GCED into schools and community programs can strengthen social cohesion and advance UNESCO's vision for sustainable, inclusive societies (UNESCO, 2015).

Conclusion

This study emphasizes the necessity of a multi-level approach to migrant integration, addressing key challenges and opportunities at the macro, meso, and micro levels. It reveals that top-down policies often fail to account for the complexities of local contexts, underscoring the crucial role of regional and local institutions in adapting and implementing integration strategies. The integration of Global Citizenship Education (GCED) into socio-educational initiatives, such as the project in Portomaggiore, demonstrates how targeted programs can enhance the inclusion of foreign students while simultaneously fostering intercultural competence among teachers and municipal staff.

Despite these successes, challenges remain. Skepticism and mistrust within host communities persist, compounded by political climates and societal fractures that hinder inclusive dialogue. These barriers highlight the ongoing need for sustained efforts to foster mutual understanding and trust among diverse populations.

Implications for Policy and Practice

Policymakers must prioritize a bottom-up approach that incorporates local and regional insight into the design of national integration policies. Strengthening the capacity of local institutions and engaging stakeholders in policy development can bridge the gap between high-level frameworks and on-the-ground realities. Programs fostering intercultural dialogue and mutual understanding should remain central to these efforts, as they are pivotal in reducing social tensions and promoting cohesive communities.

Synthesis Across Levels of Analysis

At the macro level, migration policies often lack the specificity required for effective local implementation, leading to inefficiencies and regional disparities (Papademetriou & Somerville, 2014). Regional and local institutions at the meso level play a vital role in adapting these broad policies to address specific challenges but frequently face resource constraints and misaligned priorities (Caponio & Borkert, 2010). The micro level, where integration unfolds within communities and personal interactions, demands tailored support, including localized housing projects and education initiatives such as mobile school help desks (Azzolini, Schnell, & Palmer, 2012).

Future studies should explore the long-term impacts of integration policies, particularly through comparative analyses across diverse national models. The role of digital technologies and social media in facilitating integration warrants further investigation, offering potential avenues for innovative and scalable solutions.

The integration of migrants presents a transformative opportunity to build inclusive, diverse, and peaceful societies. By adopting holistic strategies, fostering mutual understanding, and leveraging GCED principles, societies can overcome barriers and embrace the potential of migration. Projects like the ones mentioned demonstrate the profound impact of simple, well-designed interventions in bridging cultural divides and fostering active citizenship. Moving forward, expanding such initiatives and deepening trust among all members of society will be pivotal to creating cohesive communities that thrive on collaboration and shared goals.

References

- Amnesty International (2017): *Overcrowded and underfunded: Refugee and asylum reception centers in Italy*. Amnesty International.
- Allievi, Stefano (2018): *Immigration, stereotypes, and social cohesion in Italy*. London: Polity Press.
- Azzolini, Davide/Schnell, Philipp/Palmer, Juliet (2012): »Migrant integration and educational outcomes: The role of mobile school help desks.« In: *Journal of Migration Studies* 9(2), pp. 113–129.

- Bonifazi, Corrado/Heins, Frank/Strozza, Salvatore/Vitiello, Massimo (2009): »The regional distribution of immigrants in Italy: An analysis based on census data.« In: *Demographic Research* 20, pp. 103–128.
- Campomori, Francesca/Caponio, Tiziana (2017): »Migration policies and governance in Italy: Between integration and emergency management.« In: *Migration Studies Quarterly* 14(3), pp. 45–67.
- Caponio, Tiziana (2010): *Migration policies and local authorities in Italy*. Berlin: Springer.
- Caponio, Tiziana/Borkert, Maren (2010): *The local dimension of migration policymaking*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cassarino, Jean-Pierre (2018): *The Dublin Regulation and its impact on frontline states*. European Migration Network.
- Città di Milano (2020): *Fare Insieme: Milan's community-based integration initiatives*. Milan: Municipality of Milan.
- Cortes, Julia (2019): *Media representations of migrants in Italy: Impacts on public perception and integration*. London: Routledge.
- Fundamental Rights Agency (FRA) (2016): *Migration in Italy: Decentralized governance challenges*. Vienna: FRA Publications.
- Geddes, Andrew/Scholten, Peter (2016): *The politics of migration and immigration in Europe*. London: SAGE.
- Grillo, Ralph/Pratt, John (2019): *Migration and community revitalization: The Riace model*. Bristol: Urban Studies Press.
- International Organization for Migration (IOM) (2017): *Migrant integration challenges in Italy*. Geneva: IOM Reports.
- Italian Court of Auditors (2019): *Resource management in Italian reception centers: A review*. Rome: Italian Ministry of Finance.
- Italian Ministry of the Interior (2017): *National Integration Plan for Beneficiaries of International Protection*. Rome: Ministry Reports.
- Kymlicka, Will (2012): *Multiculturalism and immigrant integration: Exploring local solutions*. Oxford: Oxford University Press.
- Laforgia, Vincenzo (2017): »Overcrowding and resource disparities in southern Italy's migrant reception centers.« In: *Italian Journal of Migration Studies* 6(2), pp. 67–89.
- Municipality of Bologna (2018): *Piano di Accoglienza: Integration frameworks in Bologna*. Bologna: Municipality of Bologna.
- Openpolis (2018): *Reception center standards in Italy: A national review*. Rome: Openpolis Publications.

- Papademetriou, Demetrios/Somerville, Will (2014): *The evolution of migration policies in Europe*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- Pastore, Ferruccio/Ponzo, Irene (2016): »Regional disparities and migration flows in Italy.« In: *Migration and Regional Studies Quarterly* 10(4), pp. 89–104.
- Perkowski, Natalia (2019): »The Salvini Decree and its implications for asylum seekers.« In: *Journal of Migration Policy* 5(1), pp. 44–59.
- Scholten, Peter (2013): *Policy development from the bottom up: Local migration solutions*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Terlizzi, Luca (2019): »Leoluca Orlando's migrant rights policies in Palermo.« In: *Italian Urban Studies* 11(3), pp. 33–48.
- Triandafyllidou, Anna (2012): *Immigrant integration policies in Europe*. London: Routledge.
- UNESCO (2015): *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of globalization*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vertovec, Steven (2007): »Super-diversity and its implications for integration policies.« In: *Ethnic and Racial Studies* 30(6), pp. 1024–1054.

Vignettes of wellbeing, sustainability and migration

Diversifying the narratives in global citizenship education

Irma Eloff

»The 2030 Agenda for Sustainable Development recognizes that migration is a powerful driver of sustainable development, for migrants and their communities. It brings significant benefits in the form of skills, strengthening the labour force, investment and cultural diversity, and contributes to improving the lives of communities in their countries of origin through the transfer of skills and financial resources.«

The United Nations International Organization for Migration (IOM)

Introduction

This study seeks to broaden and diversify the narratives on global citizenship education by exploring the intersections between wellbeing, sustainability and migration within an international student population in an African context. By intentionally pursuing conceptual integration of three concepts, e.g. migration, sustainability and wellbeing, the study agitates for diverse narratives on student mobility and migration. The study sets out with brief reflections on migration in on the African continent, the notion of sustainability as it is presented in Agenda 2030 of the United Nations (United Nations, 2015) and the

wellbeing of international students in tertiary education. A vignette research methodology is adopted with the purpose of presenting ›zoomed-in‹ moments within the lives of internationally mobile students.

Migration in Africa

The World Migration Report of 2024 from the International Organization for Migration states that approximately 21 million Africans are living in another African country (International Organization for Migration, 2024: 56). This presents a significant increase from 2015 when around 18 million Africans were estimated to be living outside of their country of origin, but still within the region. The World Migration Report of 2024 furthermore indicates that there are variants in terms of the top destinations in Africa for migrants, as well as the top 10 countries of origin (where migrants depart from). In the top 10 destinations, countries such as South Africa, Cote D-Ivoire, Uganda, Sudan, Nigeria, Ethiopia, Kenya, the Democratic Republic of the Congo, South Sudan and Libya, are indicated. In terms of the top 10 countries of origin where migrants depart from, countries listed include Egypt, Morocco, South Sudan, Sudan, Somalia, Algeria, the Democratic Republic of the Congo, Nigeria, Burkina Faso, as well as Mali.

The same report (International Organization for Migration, 2024: 61, 63, 64, 71, 75, 83) indicates that migration in Africa tends to be irregular. It is often the result of displacement, xenophobia and/or racism. The report suggests that Africans are also vulnerable to climate change, and that migration patterns are also affected by the free movement protocols between African countries (International Organization for Migration, 2024: 63). In Africa, as elsewhere, migration is also often the result of armed conflicts and violent extremism in certain parts of the continent, and most African migration ease to economic hubs on the continent (Kaag & Steel, 2019).

Sustainability

Migration is a cross cutting issue in Agenda 2030 by the United Nations (United Nations, 2015). Migration is relevant to all the Sustainable Development Goals, and 10 of the 17 SDGs have targets and indicators that are directly linked to migration and or mobility (Aniche, 2020: 37).

In the current study, the cross cutting SDGs on migration forms the backdrop of the empirical exploration. SDG 3 on good health and wellbeing that seeks to ensure healthy lives and promote wellbeing for all at all ages is a central pivot. Wellbeing, as such, is also considered at both the systemic and individual levels of wellbeing.

Aligning with multiple studies on migration and sustainability (Adger et al., 2019; Adger et al., 2024; Hagen-Zanker et al., 2022) the study supports the notion that the benefits of migration should not be seen only from the perspective of what migrants can bring to any given territory, but rather that the relationship between migration and development is much more complex. The political, social and economic processes of potential destination countries also need to be considered and will determine how, where and when migration occurs. The directionality of migration is often circular, yet not frequently depicted as such.

Wellbeing

The wellbeing of migrants may potentially improve following migration. Studies indeed indicate that migrants can become happier by migrating, but it's prerequisite strongly depends on the specific migration stream within which they are migrating and even so, they may not reach comparative levels of happiness as their compatriots in their home country (Hendriks, 2015: 343).

For international students who migrate to countries where they may access optimal educational opportunities, key challenges for their wellbeing may include mental health challenges, lack of social support, various academic stressors, financial concerns, and challenges with accommodation (Newton et al., 2021: 343). While most universities attempt to support international students, students may still experience barriers to accessing university support services due to phenomena such as cultural stigma, language barriers, underresourced support services and students being unaware of available support (Newton et al., 2021: 343).

Lived experiences of internationally mobile students in Africa

This current study braids together the notions of migration, sustainability and wellbeing with the purpose of diversifying the narratives on migration about international students in particular. The study draws on a large scale longitudinal study on student wellbeing at an urban tertiary education university in

Sub Saharan Africa. In the longitudinal study, brief interviews are conducted annually with undergraduate students who are pursuing their first degrees. The study also utilizes online surveys, online psychometrics, focus groups and observations as data collection methods. In the current study, vignettes that have been drafted from observation data serve as a vehicle for empirical exploration. The research question is: »How do experiences of wellbeing present beyond the academic realm in the lives of university students in order to inform understandings of migration?«.

Within the student population at the urban university where the study is conducted, there is a contingent of approximately 3000 international students who are attending university outside their home countries. The international student numbers at the site of the study fluctuated slightly in the period 2020, to 2022 during the global pandemic, but still remained above 3000. It is within this population group where data for the current study was collected. As indicated, the data was observation based with the purpose of creating vignettes.

Vignette 1

It is late on a summer afternoon on the African campus. The jacaranda trees are blooming and the wide open sky is flecked pink from the setting sun. Finches flying around from nest to nest amongst the fever trees that line the pathway to the large student dining hall. Five students are waiting in the foyer of the big hall. Keys, cellphones and water bottles in their hands. Flip-flop sandals. It is games night. More students start to trickle inside. The Pictionary game starts. Slowly. The group is divided into two. Pick a word, make a drawing and then the collective guess work begins: »Mountain! It an easle!«. No. »A house. A chapel. A double story. A doghouse«, they say. No. He sits with his red cap over the bend of his knee. Shaking his head. »Dollar sign, dollars!« he says. Yes! The laughter reverberates around the huge hall. The game continues, one after the other. Students get up, draw the words and return to their seats. »A square!«. »A house!«. »A garden!«. He takes out his notebook and waves it in front of his face to cool off. It is hot. Everyone sloths to the front and then sloths back. No-one is in a hurry. Monotony. He gets up. The entire atmosphere in the hall changes. The energy levels go up. He draws. They guess. He shakes his head with a feigned attitude. Roars of laughter. The time runs out. »Aaaww!«, they say, »so close!« Now the next student also feigns an attitude. More students go to the front. The

game shifts to 30-seconds. Word descriptions only. »Robert Mugabe's other wife?« »Graca Machel«. »Guys can I just ask, Graca Machel was married to Robert Mugabe?!« Students fall over one another in fits of laughter. »Samora Machel, Samora's shaking in his grave ...« He gets up again. »It used to be the most popular phone in South Africa?«, he says. »Blackberry!«, they say instantaneously in a chorus. He puts on his red cap. »You guys, I really like you, I just want you to know I really love you guys«, he says.

Vignette 2

It's a drowsy summer Friday afternoon in February. The university's oldest sandstone building shines in the background. Here at the large outdoor chessboard where he stands, the opening moves have already been made. His opponent is standing on the side of the board. He walks around on the board as he considers his next move. His backpack is still on his back, his thumbs under the shoulder straps. He wears a black cap, a black thin-pipe denim, a striped t-shirt and a large watch with a soft leather strap. He chats with the spectators as he walks around. »What are you going to do?« He asks, smiling. Several moves with bishops and rooks follow. Each player has now already taken six pieces. The spectators come and go. Some stay longer. He rubs his chin. Leans on the king and taps with his fingers on the black cross on top of the piece. Several more moves follow. A move with the white pawn by his opponent, puts him in check. He escapes the check position. He launches a counter-attack and puts his opponent in check with his knight. The white king takes his black pawn. Check-mate. They end the game and talk to each other for the first time. »You are the better man,« he says affectionately. »I was scared all the time.« His opponent teases, »I had to take the pawn, you allowed me to take the pawn.« »It's a good game,« he said. Other students unpack the pieces and start a new game.«

In these vignettes, we see several manifestations of student experience that contribute to representations of wellbeing at the micro-perspectival, individual level. This include, being present in the moment, spending time outdoors, using humor and social connections. These phenomena, as we see it depicted in the vignettes, present counter-intuitive trends that illustrate harmonious relationships amongst diverse students, student agency and solution-focused intentions within the student experience. Similar to a study by Willers (2022:

233) with women refugees, that highlights the importance of personal agency, the current study shows personal agency in students, taking ownership of their wellbeing. Grabowska (2018:868) has indicated categories of social skills in migrants that can be utilised as ›social remittances‹, i.e. »(1) the capability for cross-cultural communication; (2) the capability for dealing with emotional labour; (3) the capability for taking initiative and acting independently«. The vignettes from the current study illustrate experiential applications of all these social skills. It relates to what Geisen (2018: 103) describes as the ›the two basic conditions from which the development of life strategies begins‹, e.g. the available of resources and the capacity of human beings to make their own history.

Furthermore, we see from the vignettes that dominant discourses which often present internationally mobile students as ›receivers of support‹ rather than personal agents, while they are negotiating the landscapes of wellbeing and migration, need to be challenged. In this regard, Louise Ryan, senior professor at London Metropolitan University proposes that we should be listening to migrant stories and historical perspectives when we are investigating this field. In their study on migration and social networks Ryan and D-Angelo (2018: 148) have argued that »different combinations of quantitative, qualitative and visual methods do not just provide richer sets of data and insights, but can allow us to better connect conceptualisations – and ontologies – of social networks with specific methodological frameworks, as we pursue deeper understandings of migration. Though small, the vignettes presented here, therefore provide glimpses in to small moments, that offer alternative gateways into the experiences of international students.

Within the field of migration studies, we often see a perpetuation of narratives of crisis (Casteles, 2011; Metcalfe-Hough, 2022). Yet, this master narrative is also being challenged when it is pointed out that »Migration as crisis rests upon a fragmented, changing, and contested assemblage of events, representations, and practices« (Cantat et al., 2023: 1). Yet still, we do not see equal representations of ›non-crisis‹ moments within the migrant, or international student, experience; and it is perhaps within this fragmented portrayal of experiences that master narratives may be challenged.

Conclusion

In the pursuit of diversifying the narratives on migration, and in this instance international student experiences, the current study aligns with numerous studies that have previously problematised simplistic understandings of migration (Donlic, 2024; Peterlini, 2023; Peterlini & Donlic, 2019). Within these complexities, circular migration movements that is inherent, or frequently inherent, in migration patterns, need to be recognised. International students may move from the home countries, but they often also return after periods of study. Counter narratives that present the varied experiences of international students need to be amplified. Asking the question, Who is benefiting from the master narratives of crisis and alienation?, may be illuminating. The narratives of crisis, often removed from lived realities, may be diverting attention from other challenges within a particular national context. The practice of care, belonging and social support need at least equal representivity.

References

- Adger, W. Neil, Boyd, Emily, Fábos, Anita, Fransen, Sonja, Jolivet, Dominique, Neville, Gemma, De Campos, Ricardo S. and Vijge, Marjanneke J. (2019): Migration transforms the conditions for the achievement of the Sustainable Development Goals. *The Lancet Planetary Health*, 3(11), pp.e440-e442.
- Adger, W. Neil., Fransen, Sonja, Safra de Campos, Ricardo and Clark, William C. (2024): Migration and sustainable development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(3), p.e2206193121.
- Aniche, Ernest Tooichi (2020): Migration and sustainable development: Challenges and opportunities. *Migration conundrums, regional integration and development: Africa-Europe relations in a changing global order*, pp.37-61.
- Cantat, Celine, Pécout, Antoine and Thiollet, Hélène (2023): Migration as crisis. *American Behavioral Scientist*, p.00027642231182889.
- Castles, Stephen (2011): Migration, crisis, and the global labour market. *Globalizations*, 8(3), pp.311-324.
- Donlic, Jasmin (2024): From postmigrant articulations to political subjectification. *Ethnic and Racial Studies*, pp.1-23.
- Geisen, Thomas (2018): Understanding and belonging and coherence: Culture and the life strategies of migrant families. In *Räume für Bildung—Räume*

- der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Erziehungswissenschaft (pp. 99–108). Opladen: Budrich.
- Grabowska, Izabela (2018): Social skills, workplaces and social remittances: a case of post-accession migrants. *Work, Employment and Society*, 32(5), pp.868-886.
- Hagen-Zanker, Jessica, Postel, Hanna and Vidal, Elena Maria (2022): Poverty, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development. ODI.
- Hendriks, Martijn (2015): The happiness of international migrants: A review of research findings. *Migration Studies*, 3(3), pp.343-369.
- International Organization for Migration (2024): World Migration Report 2024. Geneva: International Organization for Migration (IOM).
- Kaag, Mayke and Steel, Griet (2019): Transnational migrants, land and new investment hubs in African Cities. *Built Environment*, 44(4), pp.477-492.
- Metcalf-Hough, Victoria (2022): Migration Crisis?: Facts, Challenges and Possible Solutions. ODI.
- Newton, David C., Tomy, Adrian J. and LaMontagne, Anthony D. (2021): Exploring the challenges and opportunities for improving the health and wellbeing of international students: Perspectives of international students. *JANZSSA: Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association*, 29(1), pp.18-34.
- Peterlini, Hans Karl and Donlic, Jasmin (2019): Migration verstehen/ Understanding migration. *Jahrbuch Migration und Gesellschaft*, 2020, pp.7-13.
- Peterlini, Hans Karl (2023): Daring the Risk of Relation Heimat, Identity, Human Image: Perspectives of a Weak Pedagogy. In *Learning Diversity* (pp. 115–124). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ryan, Louise and D'Angelo, Alessio (2018): Changing times: Migrants' social network analysis and the challenges of longitudinal research. *Social Networks*, 53, pp.148-158.
- United Nations (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, New York, United Nations.
- Willers, Susanne (2022): Negotiating Survival: Central American Refugee Women in Mexico and the Politics of Deservingness. *Social Inclusion*, 10(4), pp.233-243.

Indigenous Education and Global Citizenship Education

Decolonial Education Concepts for Migration Societies

Phillip D. Th. Knobloch

Introduction

Global Citizenship Education is a specific educational concept that has emerged against the backdrop of globalization and makes constitutive reference to this phenomenon. This form of education is intended to provide a better understanding of globalization, but also to critically question and problematize it. Above all, the concept aims to prepare people worldwide for a common life in the context of globalization. An important advocate of Global Citizenship Education is UNESCO, which ten years ago published a first and fundamental document entitled »Global Citizenship Education« (2014) with the programmatic subtitle »Preparing learners for the challenges of the 21st century«.

While UNESCO is committed to ensure that all children have access to institutionalized education in so-called underdeveloped countries, the Global Citizenship Education concept aims to improve the »quality and relevance of education« (ibid., p. 5). This is to be achieved in particular by teaching values, attitudes, skills and abilities that promote mutual respect and peaceful coexistence. Global problems should be understood and solved in order to work together for a fairer, more peaceful and more sustainable world. As people are »more interconnected than ever before [...] on the planet« – »in ecological, economic, social and political terms« – Global Citizenship Education should – according to the website of the German Commission for UNESCO (2024)

– »promote a sense of belonging to the global community [...] and convey an understanding of the interactions between local and global action [...]«.¹

Global Citizenship Education has now also become a lively topic of discussion in educational science. Looking at some recent contributions from German-speaking countries, it is noticeable that a number of debates focus on the relationship between the Global North and the Global South. Christoph Wulf (2021), for example, refers to the concern of some »sociologists and ethnologists from the Global South [...] that the concept of the global community merely serves to strengthen the dominance of the countries of the northern hemisphere in the international system« (ibid., p. 476). This concern may also be the reason why Werner Wintersteiner (2022) is in favour of integrating post- and decolonial perspectives into the theory and practice of Global Citizenship Education.

This article will first show examples of how the connection between Global Citizenship Education, colonial history and post- and decolonial theory is currently understood and formulated in German and European theoretical contributions. Subsequently, new possibilities for understanding and developing decolonial educational concepts will be identified. The thesis that emerges in this context is that the examination of indigenous educational history and indigenous educational concepts is a key to opening up a contemporary approach to the complex of topics of global and decolonial education. This appears to be particularly important in relation to education in so-called migration societies, as will be explained in conclusion.

GCED from a European perspective: dialog with the Global South

With regard to the understanding of Global Citizenship Education (GCED) and the further development of this educational concept, it is interesting to point out that although there may be a globally valid and relevant basic idea, this must nevertheless be concretized and developed in the individual languages, countries and cultures. It is therefore interesting to note that the Austrian UNESCO Commission published in German language a booklet entitled »Global Citizenship Education« (Wintersteiner et al. 2014; in English: 2015) at the same time as UNESCO (2014).

1 All translations from German into English were made by the author.

A comparison of the publication by the Austrian UNESCO Commission (2014, 2015) with a later contribution by Wintersteiner (2022) shows that in both cases the topic of colonialism is associated with Global Citizenship Education.

»*Global Citizenship Education* is incomplete and unthinkable without its historical dimension. Any attempt to build on the cosmopolitan and *global citizen* tradition in European thought must inevitably face the dark side of not only European, but more generally Western history, i.e. *colonialism* and *imperialism*« (Wintersteiner et al. 2015, p. 21; emphasis in original).

While the examination of modern European intellectual and cultural history against the backdrop of the Enlightenment and colonialism is seen by the group of authors (Wintersteiner et al. 2014, 2015) as an important aspect of Global Citizenship Education in the sense of historical education, Wintersteiner (2022) points to the need to also take postcolonial theories and perspectives into account when developing concepts of Global Citizenship Education. Every »critical pedagogy« must »face up to the postcolonial challenge«, as »postcolonialism has set out with the claim of a fundamental critique of a fairer world order« (ibid., p. 24). On the one hand, it is about »making the voice and perspective of the subaltern« and the »experiences from the Global South heard« (ibid.). In addition, »postcolonialism strives for a systematic decolonization not only of political and economic power relations, but also of knowledge and science, which are no less shaped by power relations« (ibid., p. 24–25).

In his article, Wintersteiner (2022) deals with different concepts of cosmopolitanism and, with reference to post- and decolonial theories from the Global South, promotes a critical-dialogical cosmopolitanism as the »foundation of a postcolonial-oriented Global Citizenship Education« (ibid., 23). In order to decolonize knowledge and science, to counteract Eurocentric limitations and mental blocks and to develop post- or decolonial educational concepts, it is helpful or even necessary to seek dialogue with others. Wintersteiner is thinking first and foremost of all people who express criticism, even if it is not postcolonial; he also refers to people »who disagree, but are open to new arguments« (ibid., p. 40). Above all, the dialog should be conducted with »all subalterns« (ibid.), with the disadvantaged of the Global South, or with »activists, researchers and educators of the Global South«. In addition, discussions should be held with the »marginalized in one's own country« (ibid.), in particular with »migrants and refugees« (ibid.).

Even if the idea of getting to know the views of people from the Global South through dialog with them and thus overcoming Eurocentric thought patterns sounds plausible at first, it must still be critically questioned. This can initially be justified by the fact that it is sometimes difficult or impossible to clearly assign people to the Global South or North. In so-called migration societies in particular, many people look back on hybrid biographies and family histories that are linked to both the Global North and the Global South.

This phenomenon can be illustrated, for example, by biographical statements by the decolonial theorist Mignolo (cf. Maldonado-Torres/Mignolo 2007), to whom Wintersteiner (2022) refers. Born and raised in Argentina as the grandson of Italian immigrants, he already felt different from his Argentinian friends in his childhood due to his origins. He then experienced this feeling of not belonging again during his studies in France and later in his new country of choice, the USA: in Argentina he was a European immigrant, in France he was considered a »sudaca« (South American), in the USA a »hispanic« (Hispanic-American).

These biographical experiences of contradictory classification and identification as European or American can be seen as an important inspiration for the decolonial border thinking designed and propagated by Mignolo (2012), which in turn goes back to the reflections of the US-Mexican author Gloria Anzaldúa (1987/2021), who identifies herself as a »chicana«, i.e. as a US-American Mexican or Mexican-American. She therefore shares with Mignolo the experience of being assigned to both the Global North (USA or Europe) and the Global South (Mexico or Argentina), or of feeling that she belongs to both spheres (in their interconnectedness).

Against this background, the conclusion suggests itself that it is not so much the dialog between people from the Global North and the Global South that opens up access to decolonial thinking, but rather the dialog between people who cannot be clearly assigned to the Global North or South. However, this would include almost all Latin Americans, as they are, by definition, both European (Latin) and American. But a study by Argentinian educational scientist Felicitas Acosta (2023) shows that contributions to educational science from and about Latin America hardly refer to decolonial theories, and that debates on the significance of decolonial thinking are still in their beginnings here too – in other words, very similar to those in Europe and the West (cf. Paraskeva 2022; Knobloch 2022). It is therefore reasonable to assume that decolonial theory of Latin American origin is an advanced and complex theoretical program that – like any other complex academic theory – must first be

developed intellectually, as it currently resists uncomplicated appropriation (cf. Knobloch 2022, 2019). It therefore tends to be difficult to find competent dialogue partners in everyday life who can clarify decolonial border thinking.

Indigenous education and (epistemic) decolonization

In order to better understand and develop decolonial concepts of Global Citizenship Education, I believe it is useful to first look at the educational history of indigenous peoples. This is due to the fact that decolonial thinking, as advocated by Mignolo (2012), for example, is based on the ›colonial difference‹. It refers to the original distinction between the European colonial power and the colonised indigenous peoples of the Americas, which was based on a multidimensional power relationship. According to decolonial theory, this power relationship, which is also called ›the colonial matrix of power‹ or ›coloniality‹, not only encompassed the political control, economic exploitation and cultural assimilation of the indigenous peoples, but also influenced people's thinking and intellectual capacity. Despite all the transformations, the ›coloniality of power‹ allegedly still has an effect today.

While it was still clear at the beginning of modern European colonialism to name the two sides of the colonial difference – here the colonised, there the colonisers – this is much more difficult today. This is because in the course of modern European colonialism, so-called European expansion, the various global migration movements and phenomena of cultural mixing and hybridisation, the distinction between European and non-European, between Western and non-Western and between modern and traditional societies, cultures, and mindsets is becoming increasingly unclear. Latin America is a revealing example of this. The use of terms in decolonial studies is also ambiguous, for example when ›colonial‹ thinking is referred to elsewhere as ›modern‹ or as ›modern/colonial‹.

In order to explore the core meaning of the concept of ›decolonial education‹, we will now look not at American colonial history, but at Northern European colonial history. This is based on the assumption that Nordic colonialism is particularly comprehensible from a European perspective, as in this case a European indigenous people, the Sámi, were colonised by other – modern – European nations.

It is assumed that the Sámi have lived in northern Europe for thousands of years, in Fennoscandia, an area that today lies in Norway, Sweden, Finland and

on the Russian peninsula of Kola. They subsisted on hunting, fishing, sometimes simple forms of agriculture and the reindeer herds for which they are known worldwide. While the territory of the Sámi, called Sápmi, today only covers the northernmost part of Fennoscandia, in the Middle Ages their habitat extended as far as Oslo and included southern Finland and the Russian regions around Lake Ladoga and Lake Onega (Zachrisson 1992, p. 72). The Nordic peoples had early contact with the Sámi (formerly known as the Lapps), traded with them and also levied taxes.

»Initially, the proximity to the Germanic living area in Norway and Sweden led to a mutual cultural exchange. But to the extent that the North Germanic culture penetrated the Lapp living space and this increasingly diminished, some of the Lapps submitted to this growing pressure and assimilated into the Germanic-Nordic culture« (ibid.).

While the proximity initially led to a mutual cultural exchange between the Sámi and the Nordic Germanic peoples, the latter increasingly penetrated the indigenous territories, displacing the Sámi further and further north and putting many under pressure to adapt to the North Germanic culture (ibid.).

In the 16th and 17th centuries, the main aim was to gain agricultural land (Kortekangas 2021, p. 7). In the course of colonization, attempts were increasingly made to Christianize and educate the Sámi.

»Since the implementation of intensified taxation, mission, and education in the seventeenth century both in Sweden (including modern-day Finland) and Norway (a part of Denmark at the time), the governmental policies targeting the Sámi reached their peak in the early twentieth century« (ibid.).

As the increasing assimilation of the Sámi into the language and culture of the Nordic nation states threatened the loss of their own language and culture, educational policy became an important aspect of the political resistance and activism of the Sámi that emerged in the 20th century (cf. Kortekangas 2021).

Although the educational history of the Sámi is usually described as a history of linguistic and cultural assimilation, Nyysönen (2019) emphasises that the spread of modern education has also led in part to empowerment. Modern school education broadened horizons and tended to make it possible to choose one's profession and place of residence freely. Above all, modern education made it possible to stand up for indigenous rights and the recognition of their own language and culture in modern Nordic societies. It is therefore

not surprising that most Sámi activists are in favour of multilingual and intercultural education that combines indigenous and modern elements.

»Today, the group is labelled as Indigenous by the legislation of all countries where the Sámi live (Norway, Sweden, Russia, and Finland). The UN-backed label grants the minority certain rights. However, questions such as land use and cultural rights continue to be highly debated and politicized in the Nordic countries, and the numerically small population regularly attracts media coverage on a national level« (ibid., p. 7).

With regard to the basic structure of decolonial education, it can be stated that both a purely indigenous and a purely modern education can be described as ›colonial‹ insofar as the other language and the other cultural elements would be suppressed in such a one-sided orientation. Decolonial education attempts to counteract these restrictions through a multilingual and inter- or multicultural (modern-indigenous) profile.

Indigenous Education and Global Citizenship Education

The previous considerations have shown that a basic concept of decolonial education can be derived from the educational history of indigenous peoples such as the Sámi. Because colonised indigenous peoples run the risk of either limiting their education to the teaching of their indigenous language and traditional culture, or completely eliminating this teaching in favour of modern educational content, decolonial education concepts combine indigenous and modern elements. Without such forms of education, there is a risk of either the isolation and exclusion of indigenous groups or the loss of indigenous languages and cultures. It can therefore be argued that education can be seen both as a central moment of colonial oppression and as a tool of decolonisation.

Indigenous educational histories not only reveal the main features of a decolonial educational concept for indigenous peoples, but also the main features of a (general) decolonial concept of Global Citizenship Education that is not limited to the situation of indigenous peoples. Looking at Norwegian school history, for example (Olsen 2019), it can be shown that not only the significance and relationship between indigenous and Norwegian language and culture was discussed here, but that other minorities were also considered.

Until the end of the Second World War, Norway pursued a policy of ›Norwegianisation‹ towards the Sámi, which is why the Sámi were prohibited from speaking their language at school and learning about their culture and history there from the middle of the 19th century. Indigenous citizens' movements formed at the beginning of the 20th century and intensified from the mid-1970s, and succeeded in having the Sámi language recognised as an official language in Norway in 1987. It is interesting to note that in a Norwegian education plan from 1987, for example, the Sámi were still described as one ethnic minority among others. This gave them a status that corresponded to that of ethnic immigrant groups – which obviously triggered protests among the Sámi, as they are native to northern Europe. While they can justifiably call themselves first nations on their own land, the other ethnic groups came later in the course of colonisation.

However, the Sámi are now recognised as an indigenous people in Norway, which gives them a special status and special rights. According to an education plan from 2011, Norwegian society includes both the majority society and the indigenous Sámi, as well as other national minorities and migrant minorities. This differentiation is revealing, as it allows the significance and evaluation of the various languages and cultural influences in relation to educational concepts and programmes to be discussed. With regard to the re-evaluation of Sámi culture, it is also interesting that an education plan from 2017 recognises Sámi culture as national heritage. All pupils should now learn about Sámi culture and history and acquire the ability to put themselves in the Sámi perspective (*ibid.*).

Even if the relationship between national majorities and minorities as well as migrant minorities may not have been historically characterised by colonialism, forms of linguistic and cultural dominance can still be diagnosed that allow us to draw on patterns of thought from decolonial theory. This is plausible insofar as, in principle, any language can be jeopardised or even suppressed by any other – and thus, at least in a figurative sense, may be perceived as ›colonial‹ (or ›modern‹). This also applies to national majority languages, many of which are currently dominated by global English in the field of science, for example (*cf. Trabant 2020*).

In this context, it is important to point out that the idea of border thinking proposed by Mignolo (2012) aims to correct one-sided perceptions in relation to colonial or modern power relations. Such one-sided perceptions can sometimes presumably be attributed to the fact that it is much easier to perceive one's own language and culture as being threatened than as a threat to

others. In other cases, learning foreign languages and engaging with foreign cultures may be perceived primarily as an enrichment. A decolonial-oriented Global Citizenship Education therefore aims to analyse the respective linguistic and cultural dominance and power relations at local, national, regional and global level in their context.

This should not only be informative for individual educational opportunities and educational measures, but also for pedagogical and educational policy decisions. For example, it is important to consider which languages should be promoted or protected in specific contexts, and which educational content or which subjects should be taught in schools. The distinction between indigenous, national, migrant and global majorities and minorities as well as between diverse cultural traditions and modern subjects and educational content should be instructive here. An examination of the modern and colonial history of education should be helpful in order to understand that the terms (colonial) assimilation and (modern) empowerment are patterns of interpretation that sometimes describe one and the same phenomenon – but from different perspectives.

Conclusion

Analysing indigenous educational histories is one way of exploring the significance of decolonial education. The example of the Sámi shows how closely the transition to modernity is interwoven with modern northern European colonialism. As in the Americas, modernity in the north began with the evangelisation of the Sámi, who were taught to read and write in the Lutheran tradition. At the same time, the country was colonised and the Sámi were increasingly displaced, educated and linguistically and culturally assimilated into the dominant Nordic nations. Some indigenous languages died out, cultural traditions were lost and many descendants became Swedes, Norwegians or Finns. Based on the decolonial theory of Latin American provenance (cf. Mignolo 2012, among others), it can therefore be argued that modernity for the Sámi began with Nordic colonialism.

Nevertheless, many Sámi also see (culturally) modern and (linguistically) national education as an opportunity to broaden their own horizons and opportunities for action and life, and to advocate intercultural and multilingual, indigenous-modern education. The aim is neither to lose the indigenous language nor the connection to cultural traditions, nor to forego a modern educa-

tion – in the sense of teaching modern school subjects and national languages. This education is decolonial in a double sense, as it opposes both the oppression of indigenous languages and cultures and any form of oppression that would result from the exclusion of the Sámi from modern and national education.

Contributions on the current situation of the Sámi show that it would be short-sighted to limit efforts towards decolonial education to analysing the relationship between indigenous minorities and national majorities. In order to analyse current linguistic and cultural power and dominance relations, national minorities, migrant minorities and internationally or globally dominant majorities and minorities must also be brought into context. In principle, every language and culture can pose a threat to other language communities and cultures, but – in terms of linguistic and cultural education – it can also be an enrichment.

An important topic for Global Citizenship Education is therefore the examination of linguistic and cultural dominance and power relations, whether at a local, national or global level. In doing so, one's own situation can be analysed and compared with constellations in other countries or regions. Such analyses are particularly informative in migration societies, as the constellations there can be linked to those in the migrants' countries of origin and thus placed in a larger context. Such analyses can be motivating for individual education, as they make us aware of our linguistic and cultural boundaries. This can motivate us to learn more about the diverse histories, cultures and languages in the context of the modern/colonial world, and about our own involvement in this history.²

Indigenous educational histories and decolonial theories can be used to raise awareness of one's own entanglement in the ›colonial matrix of power‹ (coloniality). However, since it is particularly difficult to perceive one's own education and culture not only as a benefit and enrichment, but also as a danger and threat to others, on the one hand, and the confrontation with foreign languages and cultures not only as a threat, but also as an educational opportunity, on the other, it seems necessary to exchange ideas with ›others‹ on the subject of education and coloniality, to consult with each other and to enlighten each other. The reflections on the connection between indigenous education and Global Citizenship Education have thus led to an insight that was already

2 To learn about the current situation of the Sámi, we can look at present-day cultural production, for example actual novels (cf. Laestadius 2024), artists and works of art (cf. Laug 2023) or television documentaries (cf. arte 2024).

formulated in essence by Wintersteiner (2022) and Mignolo (2012). Even if this insight is therefore not entirely new, this dialogical, decolonial and cosmopolitan educational concept can hopefully be better understood with reference to the educational history of indigenous peoples, such as the Sámi.

References

- Acosta, Felicitas (2023): La producción y los usos de la Educación Comparada en América Latina. Una revisión en dialogo con las lecturas decoloniales. In: *Revista Española de Educación Comparada*, No. 43, pp. 51-70.
- Anzaldúa, Gloria (1987/2021): *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza: The Critical Edition*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- arte (2024): *Zu Tisch*. Roros, Norwegen. Dokumentarfilm, Regie Stella Köne- mann. Deutschland. ZDF. <https://www.arte.tv/de/videos/114184-009-A/zu-tisch/12.12.2024>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2024): *Global Citizenship Education*. URL: [https://www.unesco.de/themen/bildung/bildungsqualitaet/weltbildungs-empfehlung/global-citizenship-education/\(28.11.2024\)](https://www.unesco.de/themen/bildung/bildungsqualitaet/weltbildungs-empfehlung/global-citizenship-education/(28.11.2024))
- Knobloch, Phillip D. Th. (2019): Zur Übersetzung der Grammatik und Rhetorik der Dekolonialität. In: Engel, Nicolas/Köngeter, Stefan (Eds.): *Übersetzen – Pädagogische Grenzziehungen und -überschreitungen*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 115–135.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2022): On the concretization of decolonial options in education. In: *International Journal for the Historiography of education*, Vol. 12, No. 2, pp. 172–175.
- Kortekangas, Otso (2021): *Language, Citizenship, and Sámi Education in the Nordic North, 1900 – 1940*. Montreal & Kingston, London, Chicago: McGill-Queen's University Press.
- Laestadius, Ann-Helén (2024): *Das Leuchten der Rentiere*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Laug, Anna-Sophie (Ed.) (2023): *Eanan hállá. Sámi oinnodagat/Das Land spricht. Sámi Horizonte/The land has a mind to speak. Sámi horizons*. Hamburg: MARKK. Museum am Rothenbaum. Kulturen und Künste der Welt.
- Maldonado-Torres, Nelson/Mignolo, Walter (2007): Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. In: *Nómadas*, No. 26, pp. 186–195.

- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Nyyssönen, Jukka (2019): Narratives of Sámi School History in Finland: Assimilation and Empowerment. In: Kortekangas, Otso/Keskitalo, Pigga/Nyyssönen, Jukka/Kotljarchuk, Andrej/Paksuniemi, Merja/Sjögren, David (Eds.), *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 47–62.
- Olsen, Torjer A. (2019): Sámi Issues in Norwegian Curricula: A Historical Overview. In: Kortekangas, Otso/Keskitalo, Pigga/Nyyssönen, Jukka/Kotljarchuk, Andrej/Paksuniemi, Merja/Sjögren, David (Eds.), *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 125–141.
- Paraskeva, João M. (2022): Curriculum theorycide. Towards non-derivative curriculum theory now! In: *International Journal for the Historiography of education*, Vol. 12, No. 2, pp. 158–161.
- Trabant, Jürgen (2020): *Sprachendämmerung. Eine Verteidigung*. München: C.H. Beck.
- UNESCO (2014): *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Wintersteiner, Werner (2022): Kritisch-dialogischer Kosmopolitismus. Fundament einer postkolonial orientierten Global Citizenship Education. In: Knobloch, Phillip D. Th./Drerup, Johannes (Eds.): *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, pp. 23–45.
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgemeinschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2015): *Global Citizenship Education. Citizenship Education for Globalizing Societies*. Klagenfurt, Salzburg, Vienna.
- Wulf, Christoph (2021): Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Vol. 97, No. 4, pp. 464–480.
- Zachrisson, Inger (1992): Die Lappen. In: *Staatliche Museen zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz (Ed.): Wikinger Waräger Normannen. Die Skandavier und Europa 800 – 1200*. Uddevalla: Bohuslänings Boktryckeri, p. 72.

Learning from Gloria Anzaldúa

Weaving Pluriversal Perspectives in Global Citizenship Education

Daniela Lehner

My job as an artist is to bear witness to what haunts us, to step back and attempt to see the pattern in these events (personal and societal), and how we can repair el daño (the damage) by using the imagination and its visions.

Anzaldúa & Keating 2015: xxxii

Abstract

By weaving Gloria Anzaldúa's ideas into Global Citizenship Education (GCED), this paper explores how her feminist, decolonial, and pluriversal perspectives can possibly inspire teaching and learning. Her work exemplifies a pluriversal approach, offering a framework to confront the modern colonial legacies in GCE and to deconstruct hierarchical worldviews in order to encourage diverse ways of being and knowing. Anzaldúa's writings on borderlands, *nepantla* and her dialogues with the more-than-human world emphasize the tensions between expanding traditional notions of citizenship and reimagining belonging. Borderlands challenges binary thinking and encourages learners to navigate the intersections of identities, cultures, and histories, where contradiction and complexity are fully present. *Nepantla*, as a space of in-betweenness, invites reflection on discomfort and ambiguity as essential for rethinking systemic injustices for example racism. Anzaldúa's emphasis on interconnected-

ness with the more-than-human world expands the scope of GCED, urging a move beyond human-centered frameworks towards a deeper relational ethic. Her *Seven Stages of Conocimiento* can guide learners through rupture, reflection, and action, nurturing the affective and relational qualities needed to co-create just and peaceful communities.

Towards a Pluriversal Approach in Global Citizenship Education

Global Citizenship Education (GCED) is an educational approach that has gained prominence in recent years. However, the term Global Citizenship Education is inherently ambiguous. Those who use it often attach different meanings to the concept, assigning goals and programs that may overlap but are frequently quite distinct. The key dividing line lies in varying interpretations of the concept of citizenship. In some cases, GCED is understood relatively broadly as the global extension of traditional citizenship education. This perspective introduces global issues into the discussion but retains the framework of the national citizenship paradigm. In other instances, GCED is seen as education for global citizenship, emphasizing a break from the national paradigm altogether. Instead, it focuses on fostering a sense of belonging and responsibility that transcends national borders (Wintersteiner et al. 2014).

de Oliveira Andreotti's (2006) article, »Soft versus Critical Global Citizenship Education,« has become an important reference point in the discourse surrounding GCED. She noted that »soft« approaches in global learning often present Western values as universal, reinforcing the myth of Western superiority within GCED (ibid., p. 25). These values can contribute to harmful ways of being and knowing, such as hierarchies between humans, between humans and nature, and practices of othering, including racism (Pashby & da Costa 2021: 382). Therefore, the challenges we are collectively facing cannot be solved with more knowledge or cognitive frames alone. We especially need affective and relational capacities »to navigate these challenges: to feel, to imagine and to relate differently to everything around and within us« (de Oliveira Andreotti et al. 2019: 4). The increasing dominance of neoliberal perspectives (e.g., Camicia & Franklin 2011; Marshall 2011) and the perpetuation of the modern/colonial imaginary (e.g., de Oliveira Andreotti 2011; Pashby 2011) within GCED frameworks need to be challenged, as does the prescriptive approach found even in critical GCED orientations. Taking this critique seriously requires challenging

the universalizing tendencies of dominant Western traditions in GCED and embracing a more pluriversal approach without turning it into another single truth. Such an approach begins by engaging directly with difference and diversity without losing sight of power relations and hegemonic discourses (Pashby, da Costa & Sund 2020: 47). A pluriversal approach can be helpful »to respond to the tendency of dominant practices to reinforce an »us« and »them« within a colonial imaginary. Thinking with pluriversality provides possibilities for a praxis that works toward a re-existence of relationships across differences« (Pashby, da Costa & Sund 2020: 48). Pluriversal perspectives highlight the colonial roots of Eurocentric narratives in GCED, which often reproduce power imbalances by framing the Global North as the »savior« and the Global South as »deficient.« A pluriversal approach does not reject Western perspectives but instead contextualizes and decenters them. It also reveals the wider system of oppression in which Western perspectives are often rooted – a historical and social system of power imbalance. By »decentering,« the aim is to challenge the dominant position of the West without creating another West-and-Rest binary, to center so-called other voices and approaches and to imagine new ways of being together differently (Mignolo & Walsh 2018; Pashby, da Costa & Sund 2020: 47).

I believe that Gloria Anzaldúa's feminist, decolonial, and Indigenous work can support this aim. In this brief text I will explore some of the key perspectives in Anzaldúa's work and their potential contributions to GCED. Due to the word limit, I can only engage with Gloria Anzaldúa's work in an introductory way, offering inspiration for readers to delve deeper into her transformative ideas and their potential contributions to GCE.

Embracing Anzaldúa in GCED

Gloria Evangelina Anzaldúa (1942–2004), a feminist Chicana author and social justice activist living at the U.S.-Mexican border was known for her theories and practices on borderlands and border thinking, especially as outlined in »Borderlands/La Frontera: The New Mestiza«. Over time, some of her other concepts, such as *conocimiento*, *nepantla*, and spiritual activism in »Light in the Dark/Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality« have received increased attention. However, other theories, such as *autohistoria*, *nos/otras*, geographies of selves, and *El Mundo Zurdo* have gained less recognition (Keating 2022: 3).

AnaLouise Keating has engaged with Anzaldúa's substantial body of work and curated various books, including the most recent »Anzaldúan Theory Handbook«. Anzaldúa published in various forms, including poetry, short stories, children's books, autobiographies, monographs, and other formats. Her works resonated far beyond academia, inspiring artists, social activists, healers, and individuals from varied social and geographic locations. Her style of writing can be described as an »aesthetics of transformation,« deeply grounded in her metaphysics of interconnectedness. As Keating (2022) explains: »Anzaldúa's metaphysics of radical interconnectedness posits that each individual (both human and more-than-human) is interrelated with all existence: personhood does not stop with our skin, our individual self-enclosed identity, our simple life (birth date, history, and so on)« (Keating 2022: 6).

For Anzaldúa, theory and knowledge creation were deeply personal, embodied, and embedded in daily life. By simply existing on this planet, we are inherently connected to the world and all its inhabitants, continuously interpreting our experiences and forming theories along the way. Yet, the academic sphere has largely failed to acknowledge this expansive view, instead limiting the concept of theory to abstract intellectual constructs created by an elite group of people (Keating 2022: 65; Keating 2005). Through her writings, Anzaldúa shared intimate aspects of her life, highlighting the painful in-betweenness she experienced living in the borderlands – both geographically and psychologically. She engaged dialogically with everything she encountered, including landscapes, wisdom traditions, and Indigenous ways of knowing, particularly with *Nahua* traditions – a Mexican Indigenous group (Keating 2022: 65). For her, writing was a liberating process of healing and a way to imagine/create a more just world in which everyone could thrive.

This is how I >do< theory. When I re-experience an event, a series of tiny explosions of association – poetic association, not logical ones – interlock as pieces of my life unfold in my mind's eye. Bits of knowledge gained from others and from books are attached to these experiences (Keating 2022: 67–69).

She often reimagined her biographical memories, using imagination and other forms of knowing to analyze and feel her individual life and societal structures (Keating 2022: 67–69).

This relational and embodied understanding of theory provides the groundwork for Anzaldúa's conceptualization of borderlands and *nepantla* as lived, affective, and epistemic spaces of in-betweenness.

Borderlands and Nepantla: Navigating the In-Between

Anzaldúa's concept of the borderlands has two meanings – the geographical borderland in the Texas-U.S. Southwest/Mexican border and the borderlands related to identity, consciousness, spirituality and reality (Keating 2022: 91). Metaphorically, the borderlands signify psychological, spiritual, and cultural in-betweenness – a space where identities and realities intersect and collide. Through this lens, Anzaldúa critiques the binaries of »us« versus »them,« exposing the arbitrary divisions of nation-states and cultural identities.

Borders are set up to define the places that are safe and unsafe, to distinguish us from them. A border is a dividing line, a narrow strip along a steep edge. A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition. (Anzaldúa 1987: 3)

The Borderlands are disorienting, yet transformative. They are spaces for outsiders, for those who do not fit neatly into predefined categories. For GCED, the borderlands lens is invaluable as it challenges learners to navigate the literal and metaphorical boundaries of identity and cultural difference. It encourages them to move beyond simplistic binaries and engage with the interconnected realities of the world. The borderlands also invite learners to reflect critically on their own positionalities, privileges, and intersections to move beyond homogenized global citizenship ideals by emphasizing the diversity and complexity of lived experiences. This approach seeks to resist tokenistic inclusion and instead fosters deep, onto-epistemic reflexivity – a profound questioning of the ways we know and exist in the world. Anzaldúa's *mestiza consciousness* describes a way of being that embraces ambiguity and multiplicity. It rejects binary thinking and recognizes the »shine and shadow« of modernity, where progress and oppression coexist (Mignolo 2011).

Dialogues with the more-than-human

By the 1990s, Anzaldúa felt that the term borderlands was becoming too geographically bound, often interpreted solely as the Texas-Mexico border. To address this limitation, she introduced the concept of *nepantla*, a *Nahuatl* term that refers to liminal spaces of transition, transformation but also pain.

Nepantla reminds us that growth often happens in the cracks – in moments of uncertainty, when we're forced to question what we thought we knew. With the term *nepantla*, she also introduced the term *Nepantleras* – people who survive the in-between space and live within and among multiple worlds. Through their perspectives from the cracks, they can act as mediators. *Nepantleras* are threshold people, living within and among multiple worlds; through painful negotiations, they develop what Anzaldúa describes as »perspective[s] from the cracks.« They use these transformed perspectives to invent relational theories and tactics that enable them to reconceive or, in other ways, transform the various worlds in which they exist (Anzaldúa & Keating 2015: 245).

Anzaldúa's concept of *nepantla* also enabled her to articulate her dialogues with the more-than-human world. In »Light in the Dark/Luz en lo Oscuro«, she weaves a philosophy of radical interconnectedness, emphasizing the unity between humans, the natural world, and the spiritual realm. »I've been developing an ongoing relationship with the spirit of trees and nature sites since I was a child and that I can alter consciousness in order to communicate with them« (Anzaldúa 2015: 24). For Anzaldúa, consciousness is not confined to humans. Trees, streams, animals, ancestors, and even imaginal figures all possess agency and are alive. Her perspective challenges Enlightenment-based Western thought, which often separates humans from nature and privileges human-centered knowledge. Anzaldúa's imagination functions as an epistemological bridge, enabling her to perceive and communicate with more-than-human realities. Writing became a ritual for her – a means of connecting with the more-than-human world. For Anzaldúa, words and images were not merely representational but carried their own agency. This understanding expands what it means to »know,« situating knowledge as an emergent property of dynamic interactions between humans and the world around them. Her relational philosophy underscores the importance of recognizing humanity's embeddedness within larger ecological and spiritual systems. Her work is a call to deconstruct anthropocentric hierarchies and embrace an ethical framework that fosters care and respect for the planet. These ideas hold significant implications for GCED, particularly in addressing global challenges such as climate change, biodiversity loss or social injustice. By emphasizing interconnectedness learners can be encouraged to view environmental crises as shared responsibilities requiring collective action. Incorporating relational philosophies can inspire learners to value and protect biodiversity by recognizing the intrinsic agency of all living beings. Furthermore, this approach can help stu-

dents reframe social injustice as an ethical failure within broader systems, motivating them to address inequalities through a systemic perspective.

Through her dialogues with the more-than-human world, she also created a framework for transformation called the *Seven Stages of Conocimiento*, a nonlinear, recursive journey of rupture, reflection, and action. It weaves imagination, dreams, and dialogues with the more-than-human. It starts with *El arrebato* that cracks reality wide open, rupturing safety and exposing systemic injustices. It's a wake-up call, urging learners to confront multiple crises like, for example, climate change and racism. In *Nepantla*, you stand in the chaos of in-between, where opposing realities intersect, sparking critical reflection and relational ethics. *Nepantla* challenges the binary thinking that often underpins multiple crises and encourages viewing these issues as interconnected and systemic rather than isolated, fostering a more holistic understanding of their causes and impacts. The *Coatlicue State* plunges into despair, where fears and biases surface. This is the phase of introspection where learners realize their own complicities, fears, and biases in relation to these crises. Dealing with issues like climate change or racism reveals uncomfortable truths about systems of privilege, oppression, and exploitation. Then comes *the Call*, where clarity emerges, and commitment replaces paralysis. Learners begin to set personal and collective goals, embracing agency and accountability. In *Putting Coyolxauhqui Together*, new collective stories for reimagined futures arise. In this stage, learners metaphorically »gather the pieces« of broken relationships and identities, striving for a sense of wholeness that incorporates diverse perspectives and experiences. This stage fosters the reintegration of relationships severed by systems of oppression and exploitation. For climate change, this might mean restoring harmony with ecosystems through regenerative practices. For racism, it involves rebuilding trust and solidarity across racial and cultural divides, centering voices historically excluded from decision-making processes. Finally, in *Shifting Realities*, vision turns into action. Learners embody ethical practices, creating alliances and fostering collective healing, grounding transformation in daily life and global initiatives. This stage demands that individuals and communities live out the principles they've embraced – interconnection, peace and justice. In climate action, this could manifest in protests or everyday choices. In combating racism, it involves consistently standing against discrimination and becoming a responsible ally (Anzaldúa & Keating 2015: 121–156).

Conclusion Reimagining GCED with Anzaldúa

Drawing from Anzaldúa's vision, we are reminded that the journey toward global citizenship is not just about acquiring information but about expanding our capacity to feel, imagine, and relate differently. How might educators reimagine their classrooms as spaces where learners feel their connections to the world – not just intellectually, but emotionally and relationally? For educators and learners, this means stepping into the discomfort of complexity and sitting in the tension when there are no easy and right answers. GCED comes alive in the chaotic, in-between spaces where identities intertwine, histories intersect, and perspectives collide. It's about recognizing how global challenges, such as climate change and racism, seep into the air we breathe, the choices we make, and the privileges we carry, all while moving beyond paralysis or guilt. How do I stand in solidarity and responsibility with people, communities and the more-than-human world? This question unsettles and grounds us simultaneously, inviting educators and learners to embrace pluriversality, hear the echoes of erased voices and co-create just and interconnected futures. Anzaldúa's work reminds us that this learning is not only intellectual but deeply transformative – uncomfortable enough to move us, yet grounding enough to connect us to a shared reality.

References

- Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Anzaldúa, Gloria E., & Keating, AnaLouise (Hg.). (2015): *Light in the dark/Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Camicia, Steven P., & Franklin, Barry M. (2011): What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 311–322.
- de Oliveira Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Herbst, 40–51. Available at <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>.

- de Oliveira Andreotti, Vanessa (2009): Global education in the ›21st century‹: Two different perspectives on the ›post-‹ of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5–22.
- de Oliveira Andreotti, Vanessa (2011): (Towards) Decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 381–397.
- de Oliveira Andreotti, Vanessa (2014): Actionable curriculum theory: AAACS 2013 closing keynote. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 10, 1–10.
- de Oliveira Andreotti, Vanessa, Stein, Sharon, Suša, Rene, Čajkova, Tereza, d’Emilia, Daniela, Jimmy, Elwood, Calhoun, Bill, Amsler, Sarah, Cardoso, Carlos, Siwek, Dino, & Fay, Kathleen (2019): Gesturing towards decolonial futures: Global citizenship education otherwise study program. Available at <https://decolonialfutures.net/wp-content/uploads/2019/05/decolonial-futures-GCED-otherwise-1.pdf>.
- Keating, AnaLouise (eds.). (2005): *EntreMundos/AmongWorlds: New perspectives on Gloria E. Anzaldúa*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Keating, AnaLouise (2022). *The Anzaldúan Theory Handbook*. Durham, NC: Duke University Press.
- Marshall, Harriet (2011): Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 411–426.
- Mignolo, Walter D. (2011): *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mignolo, Walter D., & Walsh, Catherine E. (2018): *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pashby, Karen (2011): Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427–442.
- Pashby, Karen, & da Costa, Marta Estevão (2021): Interfaces of critical global citizenship education in research about secondary schools in ›global North‹ contexts. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 379–392.
- Pashby, Karen, da Costa, Marta Estevão, & Sund, Louise (2020): Pluriversal possibilities and challenges for global education in Northern Europe. *Journal of Social Science Education*, 19(4), 45–62.
- Wintersteiner, Werner, Grobbauer, Heidi, Diendorfer, Gertraud, & Reitmair-Juárez, Susanne (2014): *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Available at https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Welt_gesellschaft.pdf.

Facing Methodological Nationalism

The significance of multilingualism in qualitative interviews

Meryem Aydoğan and Caroline Bossong

Introduction

Since the end of the last century, the United Nations, through its specialized institution UNESCO, has been addressing the issue of ensuring sustainable development on a political, economic, ecological and social level. In this context, Global Citizenship Education (hereafter abbreviated to »GCED«) is attributed significant relevance. It is linked to the normative ambition of contributing to world peace, human rights and the protection of the planet through education (cf. UNESCO 2014: 9). However, GCED is often the subject of controversial discussions¹, especially when it comes to the topic of the nation-state: its positioning in the field of tension between, on the one hand, sticking to the concept of nation-states and, on the other hand, the antiquated status as well as the overcoming of nation-states is a much-discussed topic in society, academia and politics (see, for example, Benhabib 2024: 13f.). The brochure published by the Austrian UNESCO Commission by Werner Wintersteiner and colleagues (2022: 4), for example, advocates a paradigm shift: »The perspective is no longer the nation-state, but a broadly networked, globalized and glocalized world society.« [Translated by M.A. & C.B.] Given that UNESCO operates as an association of nation-states and also calls on states to act on the issue of sustainable

1 Criticism of GCED includes its postcolonial evaluation as a Western-influenced project (cf. Schipling 2020: 101), as a neoliberal economic concept (cf. Starkey 2023: 71) and as neglectful of ecological aspects (cf. Misiaszek 2023: 209).

development (cf. Starkey 2023: 70), this desire for a perspective detached from nation-states seems challenging.

The discussion about the role of the nation-state can also be found in social science research, where so-called »methodological nationalism« (Wimmer/Glick Schiller 2002; Beck 2002) has been problematized for several decades. This criticism is also addressed in research on GCED (cf. Starkey 2023: 71; Kefßler/Szakács-Behling 2020: 184). With Wimmer and Glick Schiller (2002), methodological nationalism concerns several aspects: Firstly, the socially constructed nature of the nation-state and the interwoven nature of social science epistemes and programs in nation-states (formation) are ignored; secondly, the nation-state is naturalized as a social and political category of analysis; and thirdly, research interests are developed, conducted and analyzed on the basis of territorial boundaries without questioning the justification of this approach in terms of its national framework (cf. Wimmer/Glick Schiller 2002: 307; Köngeter 2009: 342f.; see also Beck/Grande 2010). Attempts have been made from many sides to question social science research with regard to its methodological nationalism and to develop alternative methodologies. One widely discussed response to the criticism of methodological nationalism is a transnational research perspective (cf. Schippling 2020; Faist 2012). However, transnationality is also the focus of critical debate, for example due to the danger of underestimating the role of the nation-state (cf. Kefßler/Szakács-Behling 2020: 184). Catharina Kefßler and Simona Szakács-Behling therefore recommend a reflexive research approach that includes collaborative and multi-local comparative designs (ibid.: 187).

In the following article, we would like to expand the debate on answers to the criticism of methodological nationalism by adding an aspect that we consider to be central: The aspect of multilingualism. According to Anderson (1983), language is one of the central means by which nation-state formation has taken place and which guarantees or is intended to guarantee the national self-image of *imagined communities* in the long term (see also Schneider 2018: 2f.). The supposedly natural correspondence between (national) language(s), territory and nation is often assumed without question (cf. Auer 2004: 150; Schneider 2018: 4). The role of language and multilingualism in particular is increasingly being discussed, partly due to the reality of migration society in today's modern nation-states. Based on our experiences in a research project in Hiroshima, Japan, in this article we discuss the extent to which multilingual research with interpreters can counter methodological nationalism.

Reflections on a multilingual research project

In the following, we report on a multilingual and inter-/transnational research project that we carried out together with Lothar Wigger (TU Dortmund) from 2022 to 2024². The aim of this article is to discuss and reflect on the role of multilingualism in this research process. The focus of our research was a project that has been carried out by the Peace Memorial Museum in Hiroshima together with Motomachi Senior High School in Hiroshima, Japan, since 2007³. In the project, high school students transform the memories of contemporary witnesses of the atomic bombing of Hiroshima into paintings. We conducted qualitative guideline-based interviews with former participants of the project, both on site in Japan and online. The guiding questions were what experiences the participants had made during the project, how they assessed the project in retrospect and what peace education activities they continued to pursue after the end of the project. We thus researched a project that is embedded in the Japanese context on the one hand, but can also be transferred to the situation in Germany, where questions about the passing on of memories of disasters are also very present and socially relevant.

Multilingualism played a central role in our research when accessing the field, conducting the qualitative interviews, transcribing and analyzing the data. Based on these phases, we will now discuss the significance of multilingualism⁴.

Access to the field

As the researchers did not have sufficient knowledge of Japanese, as the interviewees could not be expected to speak German or English and as the par-

-
- 2 The research project was carried out as part of a university cooperation between TU Dortmund University, Kyoto University and Tokyo University. Further details on the design, implementation and results of this research project can be found in our publications in Wigger/Bossong/Aydogan 2024; Wigger/Bossong/Aydogan (expected to be published in 2026).
 - 3 Further information on the project can be found in the following texts: Wigger/Yamana 2024; Yamana 2019.
 - 4 When reflecting on the role of multilingualism in our research process, we found the work of Clara Holzinger, Anna-Lena Draxl and Cintia Hirschvogel – including their podcast contribution in the »Methoden:Koffer« podcast from 16.11.2024 – inspiring and supportive.

ticipants needed to be able to express themselves as freely as possible in the interviews, Japanese interpreters were used. Through a university contact, two people were selected as interpreters, a master's student and a doctoral student, who had a very high level of English and were familiar with scientific research. They had no previous experience in professional interpreting. Prior to the interviews, a joint meeting was held with all the researchers and the two interpreters to get to know each other and to discuss in detail the aims of the research, the interview guidelines and important aspects of the conduction of the interviews.

Our gatekeepers (cf. Breidenstein et al. 2020: 62) were the art teacher who is the head of the project and Jun Yamana (University of Tokyo), who has been providing academic support for the project for years. Contact with the former participants of the school project was established in Japanese by the art teacher and head of the project. After we had received the contact details of interested former participants from the teacher, we contacted them in English. For the interviews, we gave the choice between a Japanese-English interview with an interpreter and an English-language interview without an interpreter. All twelve former students who responded to our email wanted an interview in Japanese with the help of an interpreter. In consultation with the two interpreters, appointments for the interviews were then made by email and the privacy policy (in English) was sent.

Conducting the interviews

A total of twelve qualitative interviews were conducted. The interviews were conducted online by three people (interviewer⁵, interpreter and former student) via the Zoom platform. The interviewer asked the interview questions in English. The interpreter translated these into Japanese – if necessary after clarifying brief follow-up questions. The interviewee answered in Japanese. As soon as they paused, the interpreter reformulated what they had said in English. The interviewee then either continued speaking or the interviewer asked another question, which was then interpreted again.

Thanks to the interpreters, the interviews were conducted successfully despite the researchers' lack of knowledge of Japanese. However, the situation was unusual for us, as we had no previous experience of working with interpreters. One aspect was that basic tasks could not be carried out by the re-

5 The interviews were conducted by Meryem Aydoğan and Caroline Bossong.

searcher. When conducting interviews, the beginning of the conversation is usually used to establish a relationship, which reduces uncertainty and creates a familiar atmosphere. In our interview situations, however, the interviewer was unable to carry out this interpersonal work. She was dependent on the interpreter, who took on this task to a varying degree. During the interviews, the interviewer typically shows verbal and non-verbal signals of understanding and interest towards the interviewee. They direct their gaze towards the interviewee and supports the flow of conversation through their body posture, approving sounds such as »Mhm« or paraphrasing. However, this form of interaction was severely limited by the interviewer's lack of language skills, the time delay in interpreting and the online setting. Interest and understanding could therefore only be signaled through gestures, such as nodding, or facial expressions, such as a smile.

At the same time, the presence of the interpreters resulted in a closer interview relationship between interviewee and interpreter. There was an emotional and temporal ›buffer‹ between interviewer and interviewee. In almost all interviews, we had the impression that the interviewees felt comfortable. The interpreters confirmed this at the end of the interviews. It is possible that the close contact between interviewee and interpreter made the experience of foreign interest seem less unfamiliar and intimidating: The person conducting the research, who can also be perceived as an examiner and critic, is further away; there is no direct communication, which creates a kind of protected space. For the interviewer, however, this closer relationship between interviewee and interpreter was something that could cause irritation and uncertainty. A feeling of being unable to act or of being irrelevant was evident in some interviews. It was necessary for the interviewer to endure these feelings and continue to act confidently in her role⁶. There was also a time buffer: the short pauses between the interviewer's and interviewee's speeches could be used as an opportunity to reflect. However there was always a risk of losing concentration.

Challenges arose in the interviews in particular due to the fact that the interpreters had no professional training in interpreting. As a result, the interpreting took a very long time, there were long pauses, some phrases were not interpreted or the meaning was slightly shifted.

6 Holzinger and Draxl (2024: 284) point out that the presence of interpreters can also be perceived as a relief, as the responsibility is spread over several people and the interviewer has time for other tasks.

In addition to the multilingualism, there has been another aspect that influenced the implementation of the qualitative interviews: they were conducted online via the Zoom platform. The setting led to increased distance between all participants. There was also a risk of disconnections, which occurred at times in individual interviews and affected the flow of the conversation. The beginning of the interview, which is normally used for informal conversations, was also influenced by this. It was less possible for the interviewer to consciously create a friendly and familiar atmosphere – regardless of language skills. On the other hand, the online setting made the interviews possible in the first place, as the great geographical distance did not have to be overcome. It also had the advantage that physical distance can also create a sense of security: one can stay in their familiar physical environment. And it enabled all participants to take notes in between, to keep an eye on the time as an interviewer or to look up vocabulary discreetly as an interpreter.

The interviews were followed by brief discussions between the interviewer and interpreter to discuss their impressions of the interview. Both the interviewers and the interpreters wrote post-scripts of all interviews. The transcription of the English-language passages of the interviews was carried out by the two interviewers, while the interpreters transcribed the Japanese sections.

Data analysis

Due to the physical distance, the interpreters were no longer involved in the analysis of the data. The qualitative content analysis was carried out jointly by the three researchers⁷. First, the English parts were analyzed and hypotheses about the meaning were developed. In order to eliminate translation difficulties in the interview situation and between the languages, we referred to the original Japanese passages for relevant parts. These were translated into German with the help of DeepL and the hypotheses were corrected accordingly. At the end of the interview process, an exchange took place with a German-speaking Japanese who compared our interpretations with the original Japanese passages and discussed the meaning of what had been said with us.

7 Further information on the interpretation process and the results can be found in Wigger/Bossong/Aydogan 2024.

Summarizing considerations

A central condition for the success of our research project was undoubtedly the meeting of young, educated women during the interviews. This created a relaxed atmosphere, encouraged the participants to express themselves freely and enabled us to collect high-quality data. Working with interpreters made it possible to carry out the research project despite a lack of language skills. It had a positive effect on the research, as the feedback during the research process allowed for valuable moments of mutual learning. Through constructive criticism and encouraging praise, beneficial behaviors could be both adapted and maintained. Nevertheless, it is clear that the exchange as a central condition of cooperation between interviewer and interpreter must be carefully planned and thought through. Experience with professional interpreting and qualitative interviews must also be taken into account when recruiting interpreters. Since we evaluated the interview transcripts using the qualitative content analysis method (Mayring), individual passages that were translated ›incorrectly‹ were less significant than would have been the case with other, reconstructive methods (cf. Holzinger/Draxl 2024: 285).

The retrospective observation also shows that the presence of an interpreter makes the interview less predictable and less plannable for the interviewer than a monolingual interview without an interpreter. One has to adapt more quickly and flexibly to the unfamiliar situation and one has to cope with the distance to the interviewee. The presence of an interpreter changes the research process, this cannot be denied. However, a systematic joint exchange during the interpretation phase can also be fruitful for the research. The involvement of interpreters must be planned well in advance; the additional time and costs must be taken into account when planning.

Methodological nationalism and multilingualism in qualitative interviews

The examination of our research project points out that multilingual research approaches offer many advantages. Above all, it becomes clear that in some contexts, research can only be realized through multilingualism. In our case, for example, all interviewees took advantage of the opportunity to participate in the interview with the support of an interpreter. Whether the interviews would have taken place in English without this offer remains unclear. Multilin-

gualism is a central approach for research on GCED, trans- and international comparative research perspectives and for studies in migration society contexts. When it comes to constellations in which the participants speak different first languages, English is often used as the lingua franca (cf. Lüdi 2020) or the respective national language. However, this means that central perspectives are not made visible, but rather excluded. In addition, it may not be possible to fully grasp the complexity of an object of investigation, as speaking in the first language allows for greater depth of content than communicating in second or third languages (cf. Holzinger/Draxl 2024). In addition, different languages go hand in hand with different approaches to the world (cf. Gümüşay 2020), that can therefore be taken into account.

Furthermore, this practice leads to the unreflected reproduction and naturalization of the national language – and thus also the nation-state – in research: This practice promotes methodological nationalism. The standardization and nationalization of language (cf. Anderson 1983; Adick 2014: 227) as well as the marginalization of ›other‹ languages (cf. Gogolin 2008) leads to the exclusion of the diversity of languages (as well as socio- and dialects) and to a container conception of language (cf. Schneider 2018: 2). Research shows that languages do not adhere to national borders (cf. Ritz 2009). Languages are fluid, change and can, in principle, be learned freely. By integrating different languages and corresponding approaches to the world into the research process, a more comprehensive understanding of complex social dynamics can be achieved. Experiencing the complexity of contemporary societies through a multilingual research orientation can give rise to a deconstruction of the idea of the territorially defined nation-state. Multilingual research can also be useful for breaking through national (and therefore linguistic) boundaries and making the diversity of languages visible.

Learning foreign languages as a researcher or the use of interpreters in the research process can be helpful here. Multilingual interviews cause the routine and self-evident research practice to be irritated. Unconscious convictions and epistemic presuppositions (which may be related to methodological nationalism) can become reflexively accessible through the uncertainty that arises from this unfamiliar situation. The exchange on translation processes (cf. Lit-tig/Pöchhacker 2014) simultaneously leads to a more conscious reflection of subtle linguistic and thus semantic differences and a deeper understanding of the meaning of language in its respective social context. Processes of Global Citizenship Education are thus not only researched, but also experienced by the researchers themselves.

References

- Adick, Christel (2014): »Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft«, in: Sarah Rühle/Annette Müller/Phillip D. T. Knobloch (eds.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*, Münster, New York: Waxmann, pp. 225–241.
- Anderson, Benedict (1983/2006): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso.
- Auer, Peter (2004): »Sprache, Grenze, Raum«, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 23, pp. 149–179.
- Beck, Ulrich (2002): »The Cosmopolitan Society and its Enemies«, in: *Theory, Culture & Society* 19(1-2), pp. 17–44.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): »Jenseits des methodologischen Nationalismus: Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne«, in: *Soziale Welt* 61(3/4), pp. 187–216.
- Benhabib, Seyla (2024): *Kosmopolitismus im Wandel. Zwischen Demos, Kosmos und Globus*, Wien/Berlin: mandelbaum verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff Herbert/Nieswand, Boris (2020): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 3rd edn. München: Utb Verlag.
- Faist, Thomas (2012): »Toward a Transnational Methodology: Methods to Address Methodological Nationalism, Essentialism, and Positionality«, in: *Revue européenne des migrations internationales* 28(1), pp. 51–70.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster: Waxmann.
- Gümüşay, Kübra (2020): *Sprache und Sein*, Berlin: Hanser.
- Hirschvogel, Cintia/Holzinger, Clara (2024): *Methoden:Koffer* [Podcast]. 16 November. Available at: <https://open.spotify.com/episode/7MbIGROXs6OtdwAmRjL4e3> (Accessed: 11 January 2025).
- Holzinger, Clara/Draxl, Anna-Katharina (2024): »Forschung mit Dolmetscher*innen: Praktische Erfahrungen und methodische Reflexion«, in: Katia Iacono/Barbara Heinisch/Sonja Pöllabauer (eds.), *Zwischenstationen: Kommunikation mit geflüchteten Menschen*, Berlin: Frank & Timme, pp. 279–292.
- Keßler, Catharina I./Szakács-Behling, Simona (2020): »Researching the Transnational and Transnationalizing the Research: Towards a Methodological Turn in Education«, in: Claudia Machold/Astrid Messerschmidt/

- Sabine Hornberg (eds.), *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, pp. 183–199.
- Königter, Stefan (2009): »Der methodologische Nationalismus der Sozialen Arbeit in Deutschland«, in: *Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp)* 7(4), pp. 340–359.
- Littig, Beate/Pöchhacker, Franz (2014): »Socio-Translational Collaboration in Qualitative Inquiry: The Case of Expert Interviews«, in: *Qualitative Inquiry* 20(9), pp. 1085–1095. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800414543696>
- Lüdi, Georges (2020): »Lingua Franca«, in: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer, pp. 47–52.
- Misiaszek, Greg W./Misiaszek, Lauren I./Iftekhar, Syed N. (2023): »Hard Spaces« of Global Citizenship Education: A Comparative Analysis through Ecopedagogical, Linguistic, and Feminist Lenses«, in: Christiane Lütge/Thorsten Merse/Petra Rauschert (eds.), *Global Citizenship in foreign language education. Concepts, Practices, Connections*, New York/London: Routledge, pp. 201–225.
- Ritz, German (2009): »Sprache und Nationsbildung. Ein westslavischer Vergleich«, in: Tilman Berger/Markus Giger/Sibylle Kurt/Imke Mendoza (eds.), *Von grammatischen Kategorien und sprachlichen Weltbildern: die Slavia von der Sprachgeschichte bis zur Politsprache. Festschrift für Daniel Weiss zum 60. Geburtstag*. München: Kubon Sagner, pp. 539–554.
- Schippling, Anne (2020): »Researching global citizenship education: Towards a critical approach«, in: *Journal of Social Science Education* 19(4), pp. 98–113. doi: <https://doi.org/10.4119/jsse-3466>
- Schneider, Britta (2018): »Methodological nationalism in Linguistics«, in: *Language Sciences* 76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.05.006>
- Starkey, Hugh (2023): »Challenges to Global Citizenship Education. Nationalism and Cosmopolitanism«, in: Christiane Lütge/Thorsten Merse/Petra Rauschert (eds.), *Global Citizenship in foreign language education. Concepts, Practices, Connections*, New York/London: Routledge, pp. 62–78.
- UNESCO (2014): *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (Accessed: 28 December 2024).
- Wigger, Lothar/Bossong, Caroline/Aydogan, Meryem (2024): *Die Visualisierung der Erinnerungen von Hibakusha als friedenspädagogisches Projekt*.

- Ergebnisse einer Befragung ehemaliger Schülerinnen, in: Lothar Wigger/ Jun Yamana (eds.), »Bilder der Atombombe« Zur Tradierung von Erinnerungen an den Atombombenabwürfen von Hiroshima, Heidelberg: J.B. Metzler, pp. 63–80.
- Wigger, Lothar/Bossong, Caroline/Aydoğan, Meryem (i.E., voraussichtlich 2026): »Visualization of the memory of the atomic bombing of Hiroshima: A contribution to World Citizenship Education?«, in: Yuzo Hirose/Ruprecht Mattig/Lothar Wigger (eds.), World Citizenship Education in Times of Crisis, Heidelberg: J.B. Metzler.
- Wigger, Lothar/Yamana, Jun (2024): »Bilder der Atombombe« Zur Tradierung von Erinnerungen an den Atombombenabwürfen von Hiroshima. Heidelberg: J.B. Metzler.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): »Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences«, in: Global Networks 2(4), pp. 301–334.
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2022[2014]): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Österreichische UNESCO-Kommission. Reprint. Wien: atlas Druckgesellschaft m.b.H.
- Yamana, Jun (2019): »Über-Setzung des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses: Zur Interpretation des pädagogischen Projektes »Gemälde der Atombombe« in Hiroshima«, in: Nicolas Engel/Stefan Köngeter (eds.), Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken. Wiesbaden: Springer Verlag, pp. 99–114.

Transformatives Lernen durch GCED als Beitrag zu einer Bildung für alle?

Erfahrungen aus einem SüdnachNord-Austausch

Rosemarie Schöffmann

In diesem Beitrag werden Ansätze einer dekolonialen Global Citizenship Education (GCED) und deren Umsetzung in Bildungsaustauschprogrammen reflektiert. Besonders greife ich die Arbeiten von Vanessa Andreotti auf, die mit ihrem Konzept Global Citizenship Education *otherwise* einen holistischen Ansatz verfolgt, der neben (queer-)feministischen und dekolonialen Ansätzen, vor allem die Natur als Teil von Zusammenleben miteinschließt. GCED *otherwise* setzt sich somit im Sinne eines transformativen Bildungsansatzes mit globalen und sozialen Ungleichheiten auseinander. Auch die Zielgruppe von Bildungsaustauschprogrammen im Globalen Süden als auch im Globalen Norden ist von intersektional miteinander verschränkten Benachteiligungsdimensionen betroffen (sozialer Status, Geschlecht, finanzielle Situation und Reisemöglichkeiten). Für die Träger von solchen Austauschprogrammen fungieren diese Angebote als Mechanismus, um die Beziehungen mit Projektpartner*innen im Globalen Süden auf Augenhöhe zu gestalten.

Somit möchte dieser Beitrag die Fragen aufspannen: Wie kann Global Citizenship Education mit einem dekolonialen Ansatz in der Praxis aussehen? Wie können intersektionale Verortungen berücksichtigt und diskutiert werden? Welche spezifischen Haltungen gilt es im Sinne eines konvivialen Zusammenlebens zu entwickeln? Unter welchen Bedingungen ist es möglich oder unmöglich zu sprechen? Und wie tragen diese Ansätze zu transformativem Lernen bei?

Transformative Global Citizenship Education

Global Citizenship Education bietet Lernenden, die in einer Welt voller Konflikte, aber auch Chancen aufwachsen und in ihr solidarisch leben lernen wollen, eine klare Perspektive. Sie vermittelt Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen, die sie befähigen, an einer gerechteren Welt für alle zu arbeiten. (Wintersteiner et al. 2015: 4)

Im Rahmen von Global Citizenship Education sind in den letzten Jahren neben diversen Lehrgängen und Lehrer*innenfortbildungen sehr viele (Unterrichts)materialien und wissenschaftliche Arbeiten zur Anwendung dieses Konzepts, vor allem in einem schulischen Kontext, entstanden. Im außerschulischen Bereich wird dieser Ansatz eher marginal behandelt. Doch es lohnt sich, diesen Ansatz auch im außerschulischen Bereich stärker zu nutzen. Denn Global Citizenship Education ist ganzheitlich (richtet sich auf formale sowie non-formale Lernumgebungen), transformativ (soll Lernenden ermöglichen Gesellschaft zu verändern), wertorientiert (fokussiert auf Gleichberechtigung, Respekt und Dialog) und versteht sich als Teil eines größeren Engagements im globalen Kontext (Österreichische UNSECO-Kommission, 2025).

So vielfältig der Begriff Global Citizenship Education gefasst wird, so vielfältig ist auch seine Rezeption und Kritik. Vanessa Andreotti kritisiert mit ihrem »Gesturing Towards Decolonial Futures Collective« den universellen Anspruch von Global Citizenship Education und versucht ihn mit dem Zusatz *otherwise* weiterzudenken. Auf einer kognitiven Ebene bedeutet dies

»developing capacity to face and embrace complexities, uncertainty, paradoxes and internal contradictions without becoming irritated, overwhelmed, anxious or depressed; connecting dots in the bigger picture in relation to the roots and effects of material and relational poverty; understanding how we are complicit in harm [...] (Andreotti et al. 2019: 5).

In diesem Auszug beschreiben die Autor*innen GCED *otherwise*, das auf einer kognitiven Ebene neben einem Verständnis der globalen Dimension lokaler Themen und den Einbezug verschiedener Stimmen auch das Aushalten dieser Komplexitäten und Paradoxien fordert. Ein wichtiges Erkenntnisinteresse dieser Denkweise ist auch, dass Personen (vor allem im Globalen Norden) Kompliz*innen sind oder in globale Ungleichheitsverhältnisse verstrickt sind.

Eine Ergänzung dazu bilden post- und dekoloniale Perspektiven, da sie auf die strukturelle Tradierung kolonialer Machtmechanismen aufmerksam machen, aber auch die Relevanz der Selbstverortung im Diskurs betonen.

Dekoloniale Perspektiven

»The master's tools will never dismantle the master's house« (Lorde, 2018)

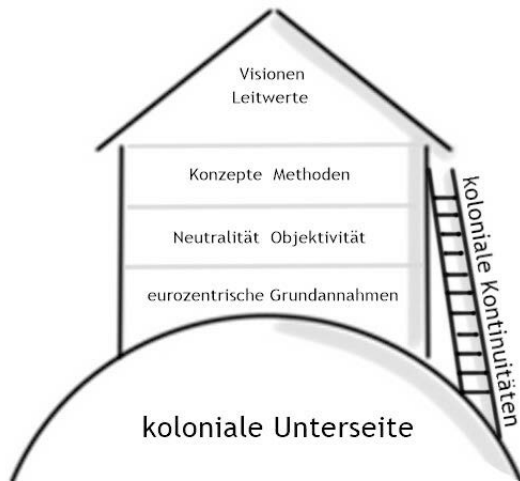
Mit diesem Satz stellt Audre Lorde die Frage, ob sich unterdrückerische und gewaltvolle Machtstrukturen mit denselben Werkzeugen überwinden lassen, durch die sie erschaffen und aufrechterhalten werden. In der Auseinandersetzung mit dekolonialen Perspektiven wurde diese Metapher von dem von mir mitinitiierten Bildungs.Kollektiv¹ auf die pädagogische Arbeit im Kontext der Bildungs-, Friedens- und Konfliktarbeit übertragen. Dieser Gedanke lässt sich anschaulich mit der Metapher eines (Friedens)hauses verdeutlichen. In der Reflexion über den Aufbau des Hauses sollen hier dekoloniale Perspektiven erläutert werden: Wie ist dieses ›Haus‹ gestaltet? Wer hat es erbaut, und zu welchem Zweck? Wer hat Zugang zu diesem Haus, wer nicht? Wo beginnt es womöglich zu bröckeln bzw. wo ist es vielleicht nötig das Haus umzugestalten oder ein anderes zu bauen? (Bieß et al. 2025: 11)

Das Fundament: Die Basis des Hauses – seine koloniale Unterseite – ist von den Auswirkungen des europäischen Kolonialismus geprägt. Nicht-westliche Sichtweisen wurden systematisch verdrängt, während europäische Wissensformen den Anspruch erhielten, universell gültig zu sein. Gleichzeitig verfestigten sich einseitige Narrative über die Errungenschaften der ›Moderne‹, die angeblich Frieden, wirtschaftliche Entwicklung und Wohlstand (zumindest für einen kleinen Teil der Welt) hervorgebracht haben. Dekoloniale Ansätze hinterfragen diese scheinbaren Gewissheiten, indem sie aufzeigen,

1 Das Bildungskollektiv bestehend aus Cora Bieß, Juliana Krohn, Daniela Lehner, Christina Pauls, Rosemarie Schöffmann und Gisela Wohlfahrt wurde im Rahmen einer Forschungswerkstatt im Juli 2024 gegründet. In einem intensiven Austauschprozess wurde ein Methodenhandbuch mit dem Titel »Zwischen Kolonialität und Pluriversalität: Ein dekolonial inspiriertes Methodenhandbuch für die Bildungs-, Friedens- und Konfliktarbeit« entwickelt.

dass diese Entwicklungen untrennbar mit Kolonialismus, Versklavung und Ausbeutung verbunden sind (Bieß et al. 2025: 12).

Abbildung 1: Das Friedenshaus in der Moderne



Quelle: Bieß et al. 2025: 12

Die Stockwerke: Auf dieser Ebene wird deutlich: Einen tatsächlich ›neutralen‹ oder ›objektiven‹ Standpunkt gibt es nicht. Feministische und dekoloniale Theoretiker*innen beschreiben diese vermeintliche Neutralität als »Hybris des Nullpunkts« (Castro-Gómez 2021). Sie machen deutlich, dass es keinen universellen Ausgangspunkt gibt, von dem aus sich ›die Welt‹ oder ein Konflikt betrachten ließe. Unsere Wahrnehmungen und Analysen sind stets von sozialer Positionierung, Beziehungen sowie von Macht-, Gewalt- und Herrschaftsstrukturen geprägt. Aus diesem Grund vertritt Ruby Davis Quantson einen verkörperten Ansatz, der Kontextsensibilität sowie unterschiedliche Wissensformen anerkennt. Besonders hebt sie die Bedeutung von Safer Spaces und Brave Spaces hervor (2023: 44). Beide Konzepte stammen aus der Arbeit mit Menschen mit Diskriminierungserfahrungen; während Safer Spaces möglichst geschützte Umgebungen für Menschen mit Diskriminierungserfahrungen schaffen, bieten Brave Spaces Räume des Empowerments, in denen mar-

ginalisierte Themen offen benannt und diskutiert werden können (Bieß et. al. 2025: 12).

Das Dach: Mit dem Bild des Dachs werden die Vorstellungen und Visionen von Frieden sowie unterschiedliche Verständnisse von Gewalt hervorgehoben. Zugleich verweist die Metapher auf die Prozesshaftigkeit von Frieden und den Fokus auf eine konstruktive Konfliktbearbeitung.

Die Bewohner*innen des Hauses: Es stellen sich folgende Fragen: Wie können wir, da wir selbst in diesem Haus wohnen, diese kolonialen Kontinuitäten erkennen, kritisch reflektieren und abbauen? Sich der Verstrickungen durch das Aufwachsen und die Sozialisierung im ›Haus der Moderne‹ bewusst zu werden, erfordert das Überwinden kolonialer Denkmuster und die Bereitschaft, die eigenen Prägungen und Vorannahmen zu hinterfragen. Dieser Prozess bringt Unsicherheit und Komplexität mit sich, ist aber ein wichtiger Teil des Lernens, koloniale Denkmuster abzulegen (Bieß et al. 2025: 13). Eng verknüpft mit diesen Verlernprozessen ist das Konzept der Accountability; in vielen Kontexten wird das englische Wort verwendet, was die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und das Wirken auf andere bedeutet. Dekoloniale Verlernprozesse sind vor allem ein gemeinschaftliches Arbeiten an der politischen Frage, wie wir miteinander leben wollen. »Verlernen erfordert ein aktives, kritisches Denken und Handeln, welches bereit dazu ist, das Risiko einzugehen, die eigene Position zu hinterfragen« (Castro Varela 2017).

Methodische Überlegungen

»Lernen gehört zu den elementaren Erfahrungen des Menschen. Es wird, wenn durch es wirklich etwas in Bewegung gerät und es als Widerfahrnis das Gewohnte durchkreuzt, im Sinne einer schmerzhaften Umkehr erlebt, in der nicht nur das eigene Wissen, sondern die eigene Person zur Disposition steht« (Meyer-Drawe 2003: 511).

Das Konzept des transformativen Lernens ist ein Versuch, die Biographien und Lebenswirklichkeiten von Menschen miteinzubeziehen, um gewohnte Denkmuster zu hinterfragen und für mögliche Veränderungen zugänglich zu machen. In einem non-formalen Setting sollen Verlern-, Gesprächs- und Möglichkeitsräume eröffnet werden. Diese Vision, die im Kontext dekolonia-

ler Theorien u.a. etwa von Arturo Escobar (2007) verschriftlicht wurde, ist ein wesentlicher Aspekt des transformativen Potenzials dekolonialer Theorien und Praktiken.

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem ethnographischen Forschungsansatz (Breidenstein et al. 2020). Das Projekt wurde im Rahmen einer Bildungsreise einer Gruppe aus Ghana im Frühsommer 2025 umgesetzt. Auf Grundlage der dokumentierten teilnehmenden Beobachtungen sowie Gespräche, die während der Reise stattfanden, wurde ein gemeinsamer Erfahrungsraum sichtbar. Die so entstandenen Beobachtungen wurden in Form von Vignetten verschriftlicht. Mit Hilfe dieses qualitativen Ansatzes wird es möglich, soziale Interaktionen auf einer Mikroebene im Hinblick auf ihre gesellschaftspolitische Dimension zu reflektieren (u.a. Peterlini 2020, Agostini et al. 2023). Zentral in der Vignettenforschung ist die Wahrnehmung präreflexiver Erfahrungen und die sich daraus ergebende Reflexion der Miterfahrung.

Im Forschungsprozess wurden solche »miterfahrenen« Situationen und Interaktionen im pädagogischen Setting möglichst genau festgehalten (Peterlini 2020, S. 134). Die Vignettenforschung beruht auf der phänomenologischen Annahme, dass Erfahrungen anderer miterlebt werden können, denn wenn Erfahrung die »einzige Evidenz« (Laing 2015) ist, anhand derer wir die Welt verstehen und reflektieren, dann eröffnet das Miterfahren – das Beteiligtsein an den Erfahrungsprozessen anderer, mit denen wir in einer Situation verbunden sind – neue Reflexionsmöglichkeiten (Peterlini 2020). Die beschriebenen Mikrointeraktionen wurden in einer Schreib- und Forschungsgruppe validiert und aus diesen gemeinsam eine gesellschaftlich relevante Erkenntnis für die pädagogische Praxis abgeleitet (Agostini et al. 2023).

Pädagogische Praxis am Beispiel eines SüdnachNord Austausches

LernEinsatz heißt Länder abseits touristischer Trampelpfade zu bereisen und gemeinsam hinter die Kulissen zu schauen. Begegne engagierten Menschen und lerne von ihren Erfahrungen! Die Reiseziele von Menschen sind Menschen (Dreikönigsaktion 2025).

Dieses Kapitel widmet sich den Erfahrungen aus einem SüdnachNord Austausch, welchen ich im Frühsommer 2025 begleitet habe mit dem Versuch, die im Prozess entstandenen Vignetten mit den einzelnen Ebenen und Fragestellungen des Hauses der Moderne zu verbinden. Kontext, meine Rolle in diesem

Setting sowie die Ebene der Organisation, der Teilnehmenden und die individuelle Ebene der Teilnehmer*innen werden diskutiert.

Kontext dieses Austauschprogramms ist ein kirchlicher Träger, der regelmäßig Bildungsreisen in den Globalen Süden für eine junge, überkonfessionelle Zielgruppe ab 18 Jahren aus Österreich anbietet. Neben diesen Bildungsreisen werden Projekte im Globalen Süden sowie Bildungsangebote in Form von Workshops in Österreich finanziert. Alle zwei Jahre wird eine Gruppe der Partnerorganisationen aus Afrika, Asien oder Lateinamerika nach Österreich eingeladen. Die Betreuung und Gestaltung dieses Programms übernimmt jeweils ein ehrenamtliches Team aus ehemaligen Teilnehmer*innen, die an der Bildungsreise in den Globalen Süden teilgenommen haben. Im Mission Statement auf der Homepage werden die Ziele dieses Austauschs beschrieben:

Gerechtigkeit. Auch junge Menschen aus den Partnerländern sollen Gelegenheit haben, Europa bzw. Österreich kennen zu lernen und hier interkulturelle Erfahrungen zu machen. Solche Lernerfahrungen sollen nicht Privileg derer bleiben, die über ausreichend finanzielle Mittel verfügen.

Gleichgewicht der Partnerbeziehung. Speziell auf die jeweiligen Partner*innen des LernEinsatzes bezogen, ergibt sich durch eine Gegeneinladung die Möglichkeit, das gegenseitige Verhältnis in eine Balance zu bringen (Dreikönigsaktion 2025).

Eine solche ehemalige Teilnehmer*in bin ich als Autorin dieses Beitrags. Ich war einmal als Teilnehmende und einmal als Reisebegleitung jeweils für ein Monat in Ghana und habe schon zweimal den Austausch nach Österreich mitorganisiert und begleitet. Diese Aktivitäten fanden alle ehrenamtlich statt und die Teilnehmenden waren über meine Perspektive als Forschende informiert.

Das Dach bzw. die organisationale Ebene

Der Austausch für Projektpartner*innen aus dem Globalen Süden findet alle zwei Jahre in Österreich statt. Aus den Teilnehmer*innen der Bildungsreisen der letzten Jahre werden Personen gesucht, die an der Planung, Organisation und Umsetzung der Reise in Österreich beteiligt sein möchten. Die Reise durch Österreich dauert etwa drei Wochen; das Kernorganisationsteam besteht aus ca. 4–5 Personen. In diesem Jahr war das Organisationsteam weiblich, zwischen 25 und 35 Jahre alt, Akademiker*innen in pädagogischen Feldern. Neben Wien werden die Bundesländer besucht, in denen die Personen

Kontakte haben. Das waren in diesem Jahr Vorarlberg, Ober- und Niederösterreich. Neben touristischen Einblicken geht es vor allem um ein vertieftes Kennenlernen des Landes und Themen, die die Personen aus den Partner*innenorganisationen interessieren. So wurde in diesem Jahr ein verstärkter Fokus auf soziale Einrichtungen, NGOs im Umwelt- und Klimabereich gelegt. Die Gruppe bestand aus 12 Personen, 7 Männern und 5 Frauen, im Alter von 25 bis 60 Jahren, zumeist Mitarbeiter*innen aus NGOs aus den unterschiedlichsten Regionen in Ghana. Für die Teilnehmenden an der Reise werden alle Kosten komplett übernommen. Im Vergleich dazu findet der NordnachSüd Austausch jedes Jahr in zwei bis drei Partnerländern statt. Die Teilnehmer*innen zahlen einen Großteil der Reisekosten selbst, es gibt einen vorgegebenen Rahmen für die Selbsteinschätzung.

Die organisatorische Ebene macht damit deutlich, dass konkrete Abläufe immer auch im größeren institutionellen und gesellschaftlichen Kontext stehen. Einrichtungen innerhalb der Erwachsenenbildung haben zum Ziel u.a. gute Orte der Chancengleichheit und Gewaltfreiheit zu sein, bilden aber gleichzeitig auch gesellschaftliche Verhältnisse ab und reproduzieren in manchen Fällen sogar unbewusst strukturelle Gewalt (Bieß/Bitzan 2022: 21). Deshalb spielt in jedem pädagogischen Handlungsfeld neben der Reflexion des gesellschaftlichen Ganzen, die regelmäßige kritische Reflexion eine wichtige Rolle. Hier können die eigenen Möglichkeiten und Grenzen vor dem Hintergrund des strukturellen und gesellschaftlichen Spannungsfeldes ausgelotet werden.

Die Stockwerke bzw. das Gruppensetting

In einem Gespräch mit Nicole, der hauptamtlichen Begleiterin und der Ehrenamtlichen Roswitha und Kathrin geht es um die Abendgestaltung in Wien. Nicole: »Also meine ehemalige Kollegin, die auch mal den Austausch begleitet hat, hat mir geraten, die Teilnehmenden nicht alleine zu lassen. Sie haben kein Internet und dann kennen sie sich nicht aus. Das ist mir zu gefährlich.«

Am darauffolgenden Nachmittag berichtet Kathrin: »Amos und Nana wollten Geld wechseln gehen in der Pause. Ich habe ihnen das nicht erlaubt, weil dann vielleicht ihre Bankomatkarte eingezogen wird. Ich habe gemeint, dass da jemand von uns mit ihnen gehen kann.«

Diese Vignette verdeutlicht, wie sich in pädagogischen Gruppensettings Macht- und Schutzverhältnisse überlagern. Die Sorge der Begleiterinnen um das Wohl der Teilnehmenden ist nachvollziehbar, mündet jedoch in einer Form der Fürsorge, die mit Einschränkung von Autonomie verbunden ist. So werden Amos und Nana – möglicherweise unbewusst – in eine Position der Unmündigkeit gestellt, in der ihre eigene Handlungsfähigkeit und Kompetenz infrage gestellt wird. Der Hinweis auf »kein Internet« oder die Gefahr beim Geldwechseln transportiert dabei unausgesprochen die Annahme, die Teilnehmenden seien nicht in der Lage, alltägliche Situationen in Österreich eigenständig zu bewältigen.

Solche Szenen verdeutlichen, dass pädagogische Interaktionen nicht nur zwischen professionellen Fachkräften und Lernenden stattfinden, sondern auch im weiteren Rahmen von Projekten, in denen Ehrenamtliche, Teilnehmende und andere Akteur*innen miteinander agieren. Hier können Zuschreibungen, Vorurteile und implizite Hierarchien entstehen, die das Gruppengefüge prägen. Genau an dieser Stelle eröffnet sich die Möglichkeit pädagogischer Intervention im Sinne einer Friedenskultur: Es gilt, solche Zuschreibungen wahrzunehmen, sie zu reflektieren und gegebenenfalls besprechbar zu machen.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang eine Haltung der Fehlerfreundlichkeit, um »die weit verbreitete Angst, Fehler zu machen, aufzufangen und als gemeinsame Lernressource zu kanalisieren« (Krohn/Pauls 2023: 24). Gerade wenn Zuschreibungen oder vorschnelle Entscheidungen passieren, eröffnen sie Lernchancen für alle Beteiligten, sofern sie reflektiert und dialogisch bearbeitet werden. In mutigen und geschützten Räumen (u.a. Yiligin 2010) können Teilnehmende als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt anerkannt werden, während gleichzeitig ein Perspektivenwechsel möglich wird.

Die Bewohner*innen bzw. die individuelle Ebene(n) der Teilnehmer*innen

Wie können sich alle Bewohnerinnen gehört fühlen und auf Augenhöhe kommunizieren? Neben Beziehungsarbeit und Haltung sind es vor allem (pädagogische) Settings mit entsprechender Gestaltung, die Teilnehmer*innen mit all ihren Erfahrungen einen Rahmen bieten können. Je wohler sich die Teilnehmenden fühlen, desto eher werden scheinbar »unsichtbare« Themen besprechbar.

Das Programm wurde an die jeweiligen organisatorischen Verortungen der Teilnehmenden angepasst. Weil einige der Teilnehmer*innen in Projekt mit Fokus auf Frauenempowerment arbeiten, wird eine NGO in Wien mit diesem Fokus besucht. Zwei Pädagoginnen der Einrichtung, Aurelia und Hannah gestalten nach einer kurzen Kennenlernrunde eine Powerpointpräsentation. Auf einer Folie steht u.a.:

»Brief Profile of the organization:

Age: 38 years – founded in 1987

Employees: 72

Target Group: Girls, young women and trans*, inter*, non-binary youth between 11–25 years of age« (Präsentation bei einer Mädchenberatungsstelle).

Nana: »Can you explain what trans means in your context? Does it mean physically or socially trans or both?«

Hannah: »In our context of this organisation it means physically and socially trans, so all people who count themselves as belonging to that group can come to our organisation. How is that for you?«

Nana: »Basically it is very hard, because in my context using or coming to an organisation like this is already an outing.«

Diese Vignette verdeutlicht, wie in pädagogischen Austauschsettings Themen sichtbar werden, die ohne den geschützten Rahmen möglicherweise unausgesprochen blieben. Nanas Nachfrage zeigt zum einen ein ernsthaftes Interesse an einem tieferen Verständnis des Begriffs ›Trans‹ in einem europäischen Kontext, gleichzeitig aber auch den Mut, die eigene Erfahrung einzubringen: die Schwierigkeit, im Herkunftskontext überhaupt Zugang zu vergleichbaren Organisationen zu finden, ohne damit automatisch ein öffentliches ›Outing‹ zu riskieren. Damit wird auf der individuellen Ebene erfahrbar, wie globale Ungleichheitsverhältnisse mit lokalen sozialen Normen verschränkt sind.

Zugleich wird deutlich, dass solche Gespräche nicht frei von Zuschreibungen sind: Schnell entstehen Annahmen, Teilnehmende aus dem Globalen Süden seien mit LGBTIQ+-Themen grundsätzlich nicht vertraut. Hier zeigt sich, dass auch in vermeintlich sicheren Räumen diskriminierende Muster und kulturalisierte patriarchale Strukturen reproduziert werden können. Gerade deshalb ist pädagogische Professionalität gefragt: Sie besteht darin, Differenz nicht vorschnell zu erklären oder zu kategorisieren, sondern Fragen und Erfahrungen ernst zu nehmen und für einen Dialog offen zu halten.

Wie Meyer betont, geht es darum, »voreilige Schlüsse aufgrund von kulturalistischen Zuschreibungen zu vermeiden« (2019: 103) und Lernräume so zu gestalten, dass Perspektivenwechsel möglich werden.

Resümee und Ausblick

During the trip I came to realize that lots of Austrians are vegetarian or vegan or at least very conscious but their food. I want to bring that consciousness back to Ghana. (Teilnehmerin am SüdnachNord Austausch 2025)

Dieser Beitrag widmet sich den Fragen, wie Global Citizenship Education mit einem dekolonialen Ansatz (*otherwise*) in der Praxis gestaltet werden kann. Am Beispiel des SüdnachNord-Austausches wurde deutlich, dass dekoloniale Perspektiven nicht nur eine theoretische Herausforderung darstellen, sondern konkrete Auswirkungen auf die pädagogische Praxis haben. GCED *otherwise* zeigt auf, dass scheinbar universelle Bildungsansprüche kritisch hinterfragt und um vielfältige Wissensformen erweitert werden müssen. Austauschprogramme können hier als Lernräume fungieren, in denen dominante Narrative hinterfragt und alternative Perspektiven sichtbar gemacht werden.

In diesen Lernprozessen sind die jeweiligen intersektionalen Verortungen zu berücksichtigen: Wie die Vignetten zeigen, sind Lernprozesse immer durch soziale Positionierungen geprägt. Ein dekolonialer Ansatz erfordert daher, Diskriminierungserfahrungen ernst zu nehmen und durch Räume wie Safer Spaces und Brave Spaces unterschiedliche Stimmen hörbar zu machen. Pädagogisches Handeln zeigt sich darin, vorschnelle Zuschreibungen zu vermeiden und Begegnungen auf Augenhöhe zu ermöglichen. Dies setzt eine Haltung der Fehlerfreundlichkeit, der Selbstreflexion und der gemeinsamen Verantwortungsübernahme (Accountability) voraus.

Verlernen, Dialog und Anerkennung von Komplexität eröffnen pädagogische Räume, in denen nicht nur Wissen, sondern auch Haltungen und Beziehungen transformiert werden können. Dann wird die pädagogische Praxis der Global Citizenship Education *otherwise* auch eine Friedenserziehung, wie Wintersteiner sie definiert – »Friedenserziehung ist Erziehung mit friedlichen Mitteln« und »muss auch in emanzipatorischer Weise strukturiert und praktiziert werden« (Wintersteiner 2009: 16).

Literaturverzeichnis

- Agostini, Evi/Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin/Kumpusch, Verena/Lehner, Daniela/Sandner, Isabella (2023): Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Andreotti, de Oliveira Vanessa/Stein, Sharon/Suša, Rene/Čajkova, Tereza/d'Emilia, Dani/Elwood, Jimmy/Calhoun, Bill/Amsler, Sarah/Cardoso, Camilla/Siwiek, Dino/Fay, Kyra (2019): »Global Citizenship Otherwise Study Program« (<https://decolonialfutures.net/wp-content/uploads/2019/05/decolonial-futures-GCED-otherwise-1.pdf>).
- Bieß, Cora/Bitzan, Assia (2022): Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften, Berlin: Berghof Foundation.
- Bieß, Cora/Krohn, Juliana/Lehner, Daniela/Pauls, Christina/Schöffmann, Rosemarie/Wohlfahrt, Gisela (2025): Zwischen Kolonialität und Pluriversalität: Ein dekolonial inspiriertes Methodenhandbuch für die Bildungs-, Friedens- und- Konfliktarbeit, Berlin: Berhof Foundation.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020) Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 3. Aufl., München: UVK Verlag.
- Castro Varela, María do Mar (2017): »(Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess« (<https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>).
- Castro-Gómez, Santiago (2021): Zero-Point Hubris: Science, Race, and Enlightenment in Eighteenth-Century Latin America, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Dreikönigsaktion. Hilfswerk der Katholischen Jungschar (2025): »Südnach-Nord-LernEinsatz« (<https://www.dka.at/lerneinsatz/suednachnord-lerneinsatz>).
- Escobar, Arturo (2007): »Worlds and Knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program.« In: Cultural Studies 21/2-3. S. 179–210.
- Krohn, Juliana/Pauls, Christina (2023): »Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung.« In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung (2023) 12. S. 5–30.
- Laing, Roland (2015 [1967]): Phänomenologie der Erfahrung, 18. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lorde, Audre (2018): *The master's tools will never dismantle the master's house*, London: Penguin Books.
- Meyer, Verena (2019): »Nicht noch eine Wunde – Ein diskriminierungssensibles Traumaverständnis.« In: *Betrifft Mädchen*. 32. Jhg. Heft 3. S. 100–105.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): »Lernen als Erfahrung.« In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg., Heft 4, 505–514.
- Österreichische UNESCO-Kommission (2025): »Global Citizenship Education« (<https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education>).
- Peterlini, Hans Karl (2020): »Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in die Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren.« In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hg.) *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis*, Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 121–138.
- Quantson, Ruby Davis (2023): »Liberated or Recolonized: Making the Case for Embodied Evaluation in Peacebuilding.« In: *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 19(44).
- Wintersteiner, Werner (2009): »Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik.« In: Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Dulle, Gerlinde (Hg.) *Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung*, Klagenfurt: Drava Verlag. S. 14–31.
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2015): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*, Klagenfurt: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Yiligin, Fidan (2010): »Sich selbst stärken! Mädchen of Color in der Empowermentbildung.« In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hg.) *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken*, Bielefeld: transcript Verlag. S. 107–126.

Autor*inneninformation

Allassad Alhuzail, Nuzha is Associate Professor at the School of Social Work at Sapir Academic College and Head of the Knowledge and Research Center for the Study of Bedouin Society in the Negev. Her research focuses on social work with minority populations, Indigenous knowledge, and gender in traditional societies, particularly the lived experiences of Bedouin communities.

Aydogan, Meryem ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Erinnerungskulturen, Global Citizenship Education und kontroverse Performanzen in Schulen, insbesondere aus international-vergleichender Perspektive.

Baumann, Lukas ist Universitätsassistent am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Seine Forschung ist interdisziplinär ausgerichtet und verbindet kritische Migrationsforschung mit psychoanalytischen Perspektiven, Affekttheorien und ethnografischen Zugängen. Aktuell untersucht er Affektpraktiken in der Unterbringung junger Geflüchteter im Kontext pädagogischer Professionalisierung.

Bossong, Caroline ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung der Ruhr-Universität Bochum. In ihrer Dissertation untersucht sie Sicherheitsdiskurse im Kontext von Migration im transnationalen Vergleich von Schulen in Deutschland und Frankreich. Weitere Forschungsschwerpunkte sind qualitative-rekonstruktive Methoden, soziale Ungleichheit und Erinnerungskulturen im schulischen Kontext.

Cabitz, Maria Benedetta is a humanitarian professional specializing in reception services for migrants and asylum seekers. As Coordinator of First Reception Areas at MondoDonna Onlus, she oversees several reception centers in the Emilia-Romagna region. She also works as a strategy and development consultant at Fondazione Yunus, developing programs in financial education and innovative social projects at national and European levels.

Donlic, Jasmin is Associate Professor at the Department of Educational Science at the University of Klagenfurt, Austria, in the Working Unit for General Pedagogy and Diversity Education. Her research focuses on postmigration, diversity and education, as well as qualitative research methods, particularly grounded theory and participatory research.

Eloff, Irma ist Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Pretoria, registrierte Bildungspsychologin und Mitglied der Academy of Science of South Africa (ASSAf). Sie war die erste Frau im Amt der Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Pretoria und ist derzeit Adjunct Professor an der Universität Innsbruck.

Knobloch, Phillip D. Th. ist Gastprofessor für den Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegt im Bereich der Allgemeinen, Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der Interkulturellen Pädagogik, der Historischen Bildungsforschung und der Pädagogischen Anthropologie. Ein aktueller Forschungsschwerpunkt liegt auf dem Zusammenhang von allgemeiner, dekolonialer und ästhetischer Bildung.

Lehner, Daniela ist Universitätsassistentin am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Bildungstheorie und Schulforschung, Universität Graz und Lehrbeauftragte am Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung, Universität Klagenfurt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Theorien und Methoden der Friedenspädagogik, kritische und relationale Pädagogiken und Pluriversalität.

Leupert, Stephanie Daniela ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am UNESCO Chair in Digital Culture and Arts in Education an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Global Citizenship Education, gesellschaftlich-kulturelle

Transformationsprozesse, Nachhaltigkeit sowie post- und dekoloniale Perspektiven. Sie arbeitet im BMBF-Projekt *DiäS – Digitale ästhetische Souveränität* zu Fragen post-digitaler Lehrer:innenbildung.

Peterlini, Hans Karl is Professor at the Department of Educational Science at the University of Klagenfurt, Austria, working in the fields of General Pedagogy and Diversity Education as well as peace research and peace education. His research focuses on personal and social learning processes in schools and everyday lifeworlds, experiences of living together in migration societies, and relations between majorities and minorities.

Schöffmann, Rosemarie ist Universitätsassistentin am Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung der Universität Klagenfurt. Sie forscht zu transformativen Bildungsprozessen in non-formalen Kontexten und arbeitet zu Intersektionalität, Geschlechterverhältnissen, Friedensbildung und Global Citizenship Education. Sie engagiert sich im queer-feministischen Kollektiv GemSe (Gemeinsam Sein) und interessiert sich für solidarische Praxen des Zusammenlebens.

Schmitt, Caroline is a professor of ecosocial work and care at Frankfurt University of Applied Sciences and a certified diversity trainer. Her research interests include: Ecosocial Work, Green Social Work & Sustainability; Intersectional Crisis & Disaster Research; (Forced) Migration & Postmigrant Society, Diversity and Inclusion; Solidarity and Social Movements; Trans- and International Social Work. Contact: <https://www.caroline-schmitt.eu/>

