

# Zwischen Abgrenzung und Verbundenheit

## *Die südkoreanische 4B-Bewegung und Vasudhaiva Kutumbakam als Spannungsfelder demokratischer Bildung*

Thomas Benesch<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1605>

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag untersucht die südkoreanische 4B-Bewegung (deren vier Prinzipien auf dem Verzicht von Ehe, Geburt, romantischen und sexuellen Beziehungen mit Männern liegen) als Ausdruck feministischen Widerstands gegen patriarchale Strukturen und fragt nach deren Bedeutung für die Demokratiebildung im Rahmen einer Global Citizenship Education (GCE). Unter Berücksichtigung von Leitfragen zu Demokratiebildung, der Rolle von Zivilcourage und Gemeinwohl sowie dem Verhältnis von politischer Bildung und gelebter Demokratie wird das Fallbeispiel 4B didaktisch ausgewertet. Als konzeptioneller Gegenhorizont dient das indische Prinzip *Vasudhaiva Kutumbakam* („die Welt als eine Familie“), das eine Ethik globaler Verbundenheit betont. Die Analyse zeigt, dass die 4B-Bewegung als produktiver Irritationsmoment für demokratische Aushandlungsprozesse dienen kann, indem sie die Ambivalenzen radikaler Widerstandspraktiken – zwischen strategischer Selbstermächtigung und der Gefahr normativer Ausschlüsse (etwa gegenüber trans\* Personen) – offenlegt.

**Stichwörter:** Demokratiebildung, Global-Citizenship-Education, 4B-Bewegung, Zivilcourage, Bildungspolitik

## **1 Einleitung: Demokratiebildung als Lernraum für Ambivalenzen**

Die Frage danach, wie Demokratie in der Schule gelernt werden kann, zieht sich durch die bildungspolitische Debatte: Soll Demokratie als Unterrichtsgegenstand vermittelt, als Projekt erfahren oder als gelebte Schulkultur praktiziert werden? Und welche Rolle spielen dabei

---

<sup>1</sup> Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Thomas Alva Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt. E-Mail: [thomas.benesch@ph-burgenland.at](mailto:thomas.benesch@ph-burgenland.at)

Grundhaltungen wie Zivilcourage und die Orientierung am Gemeinwohl? Der vorliegende Beitrag nähert sich diesen Fragen über den Umweg eines scheinbar fernen Beispiels: der südkoreanischen 4B-Bewegung. Diese radikalfeministische Bewegung, die auf den Verzicht von Ehe, Geburt und romantischen und sexuellen Beziehungen mit Männern zielt, mag auf den ersten Blick wenig mit Demokratiebildung in heimischen Schulklassen zu tun haben. Gerade ihre Radikalität und die mit ihr verbundenen Ambivalenzen – zwischen strategischer Selbstermächtigung und der Gefahr neuer Ausschlüsse – erweisen sich jedoch als produktiver Lernanlass.

Die 4B-Bewegung wurde durch massive Gewalt gegen Frauen ausgelöst – darunter sexualisierte Gewalt im digitalen Raum, insbesondere durch sogenannte Spycams: heimlich installierte Kameras, mit denen Frauen ohne ihr Wissen und ihre Einwilligung gefilmt werden, wobei die Aufnahmen anschließend häufig online verbreitet werden, sowie häusliche Gewalt (Gong, 2021).

Demokratiebildung, so die These, lebt von der Fähigkeit, Differenzen auszuhalten, Konflikte zu artikulieren und Grenzziehungen zu reflektieren – ohne diese zu harmonisieren oder zu polarisieren. Eine kritische Global Citizenship Education (GCED) versteht sich als transformativer Bildungsansatz, der Lernende dazu befähigt, globale Zusammenhänge zu verstehen, Machtverhältnisse zu analysieren und Verantwortung in einer vernetzten Welt zu übernehmen (Benesch, 2025; Grobbauer & Wintersteiner, 2018, S. 8). Rahaman und Chattopadhyay (2025, S. 55) beschreiben Global Citizenship Education als ein Konzept, das über geographische Grenzen hinausgeht und soziale, ökologische und ökonomische Handlungen umfasst, um ein Bewusstsein für die globale Gemeinschaft und gemeinsame Menschlichkeit zu schaffen. Demokratiebildung und GCED stehen dabei in einem komplementären, nicht additiven Verhältnis. Während Demokratiebildung primär die Fähigkeit zur Aushandlung von Konflikten und Differenzen innerhalb einer meist national verfassten demokratischen Gemeinschaft in den Blick nimmt, überträgt GCED diese Kompetenzen auf transnationale Machtverhältnisse und globale Interdependenzen, ohne den demokratiethoretischen Kern – das Aushalten und Aushandeln von Differenz – aufzugeben (Banks, 2008, S. 129–130). GCED fungiert als Erweiterung, nicht als Ersatz der Demokratiebildung. Sie stellt den analytischen Rahmen bereit, damit ein geographisch fernes Fallbeispiel, wie die 4B-Bewegung für schulische Demokratiebildung, überhaupt erschließbar wird. Die 4B-Bewegung verkörpert eine solche Praxis der kritischen Weltverhältnisanalyse. Sie benennt patriarchale Gewaltstrukturen, weigert sich an diesen teilzuhaben und etabliert alternative Formen weiblicher Selbstbestimmung. Ihre Solidarität ist dabei nicht im geographischen, sondern im medialen Sinne global: Trotz ihres südkoreanischen Ursprungs zirkuliert die Bewegung digital über nationale Grenzen hinweg und findet international Resonanz, etwa in den USA (Ahmed & Holigres, 2024) – ein Aspekt, der weiter unten im Kontext der Übertragbarkeitsfrage vertieft wird (Schepens, 2025, S. 12). Das Konzept *Vasudhaiva Kutumbakam* mit seinem Verständnis, dass ‚die Welt eine Familie‘ ist und somit im Gegensatz zu 4B und der kompletten Ablehnung eines Teils der Gesellschaft, von Männern,

ist, kann so als Paradigma für die Förderung einer globalen inklusiven Entwicklung genutzt werden (Suchak et al., 2025, S. 606).

Im Folgenden wird nach einer Vorstellung der zentralen Merkmale von *Vasudhaiva Kutumbakam* die 4B-Bewegung im Kontext der GCED verortet, bevor die mit ihr verbundenen spezifischen Ambivalenzen als didaktische Ressource für Demokratiebildung ausgewertet werden. Der Beitrag verfolgt dabei keinen umfassenden Vergleich zwischen südkoreanischem Radikalfeminismus, indischer Weltethik und nationaler schulischer Demokratiepädagogik. Vielmehr werden diese Perspektiven gezielt als Spannungsfelder genutzt, um eine zentrale didaktische Frage zu bearbeiten: Wie können Lernende an radikalen politischen Praktiken demokratische Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und die Reflexion von Inklusion und Exklusion einüben? Die theoretische Breite des Beitrags dient daher nicht der vollständigen Ausarbeitung aller angesprochenen Konzepte, sondern vielmehr der Erschließung eines exemplarischen Lernraums. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Reflexion von Grenzziehungen – etwa gegenüber Männern, nicht-binären Personen und trans\* Menschen – sowie auf der Frage, wie diese Grenzziehungen mit dem demokratischen Ideal der Inklusion zu vermitteln sind. Schließlich wird das indische Konzept *Vasudhaiva Kutumbakam* – die ‚Welt als eine Familie‘ – als Gegenfolie und Erweiterung eingeführt, um den Horizont demokratischer Solidarität über identitätspolitische Grenzen hinaus zu öffnen.

Abbildung 1 fasst dieses Rahmenverständnis zusammen und veranschaulicht, wie GCED als übergeordneter Bezugsrahmen die 4B-Bewegung als Fallbeispiel und *Vasudhaiva Kutumbakam* als konzeptuellen Gegenhorizont miteinander in Beziehung setzt, bevor beide Perspektiven im Folgenden vertieft werden.

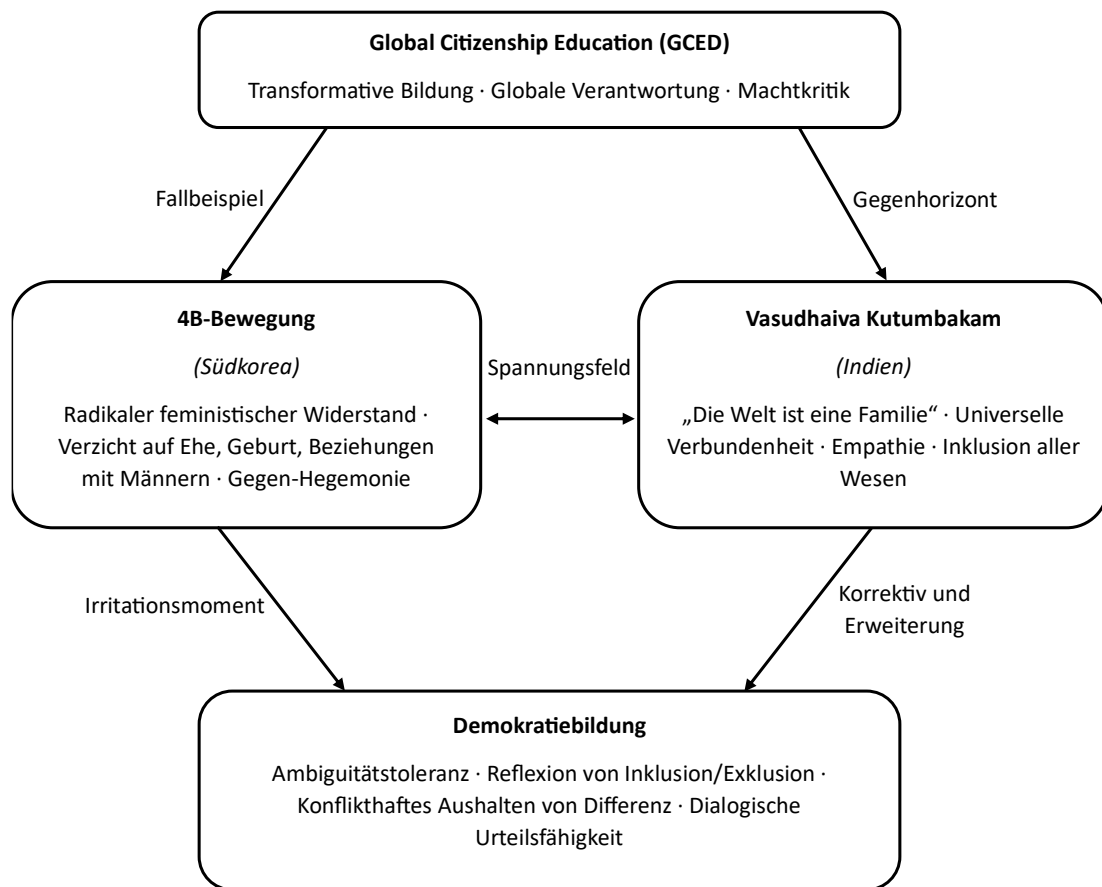


Abbildung 1: GCED als Rahmen für die 4B-Bewegung und *Vasudhaiva Kutumbakam*. (Eigendarstellung)

## 2 *Vasudhaiva Kutumbakam*: Die demokratische Idee der Weltfamilie

Der aus der *Maha Upanishad* stammende Sanskrit-Ausdruck bedeutet übersetzt: „Die ganze Welt ist eine Familie“ (*Vasudhaiva Kutumbakam*). Dieser Gedanke betont Empathie, Verbundenheit und eine kollektive Verantwortung für das Wohlergehen aller. Sobald die wechselseitige Abhängigkeit erfasst wird, ist es nicht mehr möglich, sich vom anderen zu trennen. Diese Erkenntnis zwingt zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber der Natur, den Menschen und dem Kosmos. Das ist genau das, was *Vasudhaiva Kutumbakam* mit Weltfamilie meint: eine Empathie, die aus der Erkenntnis der Verbundenheit entspringt (Devarakonda, 2020, S. 164). Das Prinzip *Vasudhaiva Kutumbakam* wird in der asiatischen Umweltphilosophie nicht nur als menschliche Solidarität verstanden, sondern als universelle Verwandtschaft, die alle Wesen – belebt und unbelebt – einschließt. Es erkennt jedes Lebewesen als intrinsisch wertvoll und als Teil eines gemeinsamen Lebensnetzes an (Madarwala & Mamashita, 2026, S. 355) und steht für eine umfassende Demokratie, die wirtschaftliche, soziale, politische, kulturelle, geschlechtliche und ökologische Dimensionen des Lebens gleichermaßen umfasst. *Vasudhaiva Kutumbakam* fordert uns auf, die mehr-als-menschliche Welt als Familie wahrzu-

nehmen – als erweiterte Verwandtschaft, die in einem Lebensnetz verbunden ist. Dieses Prinzip wird als fundamentale Aussage über die Verbundenheit aller Lebewesen beschrieben, die nationale, ethnische und religiöse Grenzen überschreitet und eine inklusive Haltung sowie Respekt vor Vielfalt fördert (Rahaman & Chattopadhyay, 2025, S. 57). Diese Perspektive erweitert den Demokratiebegriff um eine ökologische Dimension, die nicht-menschliche Wesen als gleichwertige Mitglieder der Gemeinschaft einschließt (Madarwala & Mamashita, 2026, S. 356).

In der bildungswissenschaftlichen Debatte wird *Vasudhaiva Kutumbakam* zunehmend als konzeptionelle Wurzel einer Global Citizenship Education anerkannt: Prinzipien wie Inklusivität, Empathie und Einheit, die in den *Veden* – den ältesten religiösen und philosophischen Schriften des Hinduismus in Sanskrit – und den ihnen zugeordneten *Upanishaden*, die deren metaphysische Kerngedanken kommentierend vertiefen, verankert sind, bilden Werte einer GCED, die auf Verantwortung, Fürsorge und gegenseitiger Abhängigkeit beruht. Zugleich steht das Konzept in der Kritik. Es droht, in seiner politischen Indienstnahme zum wohlklingenden, aber entleerten Slogan zu verkommen, der über konkrete Machtverhältnisse hinwegtäuscht. Darüber hinaus ist die Familienmetapher kritisch zu reflektieren – zunächst in begrifflicher Hinsicht. *Vasudhaiva Kutumbakam* bezieht sich historisch nicht auf die bürgerliche Kernfamilie, sondern auf die in Südasien verbreitete Groß- bzw. Mehrgenerationenfamilie (der sogenannten *Hindu Joint Family*), in der mehrere verheiratete Söhne mit ihren Familien unter der Autorität eines männlichen Familienoberhaupts (*Karta*) im selben Haushalt zusammenleben. Gerade die südasiatische Mehrgenerationenfamilie bringt formalisierte Hierarchien hervor – etwa die patrilineare Kontrolle über Vermögen und Entscheidungen durch den *Karta* oder die untergeordnete Stellung der Schwiegertochter gegenüber der Schwiegermutter (Chakravarti, 1993, S. 580–581). Familie ist also keineswegs automatisch ein herrschaftsfreier Raum, sondern kann ebenso Ort von Hierarchie, Gewalt, geschlechtlicher Arbeitsteilung und normativer Kontrolle sein. Gerade aus feministischer Perspektive ist daher zu fragen, ob die Rede von der ‚Weltfamilie‘ unbeabsichtigt jene Institution idealisiert, gegen deren patriarchale Zumutungen sich Bewegungen wie die 4B richten. Didaktisch produktiv wird *Vasudhaiva Kutumbakam* deshalb nicht die harmonisierende Lösung, sondern der ambivalente Gegenhorizont zur 4B-Bewegung: ‚Gegenhorizont‘, weil es deren konfrontativer Differenzsetzung eine Ethik globaler Verbundenheit entgegenhält; ‚ambivalent‘, weil dieser Gegenentwurf selbst nicht widerspruchsfrei ist – seine politische Instrumentalisierbarkeit und seine idealisierende Familienmetapher zeigen, dass auch *Vasudhaiva Kutumbakam* auf seine Blindstellen gegenüber Macht und Konflikt befragt werden muss.

Das Konzept des *Vasudhaiva Kutumbakam* hebt die Ablehnung spaltender Ideologien hervor und fördert eine Vision einer harmonischen Welt (Suchak et al., 2025, S. 602). Im Unterschied dazu geht es der 4B-Bewegung gerade nicht um harmonische Familienmetaphorik, sondern um die offensive Benennung von Unterdrückungsverhältnissen. Für die Demokratiebildung liegt die produktive Spannung genau in diesem Gegensatz: Wie viel

Konflikt, wie viel radikale Differenzsetzung verträgt eine demokratische Gemeinschaft – und wo wird aus Widerstand neue Ausgrenzung?

### 3 Demokratiebildung im Spannungsfeld von politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Global Citizenship Education

Der schulische Auftrag zur Demokratiebildung ist vielschichtig. Ihm liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Bildung nie wertneutral ist und dass vermeintlich universale Ziele im Kontext globaler Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen sind (Grobbaauer & Wintersteiner, 2018, S. 8). Die UNESCO verankert diese ethische Basis in den *Four Pillars of Education*: Lernen zu wissen, Lernen zu handeln, Lernen zusammenzuleben und Lernen zu sein – wobei letztere Säule die Subjektwerdung in den Mittelpunkt rückt (Delors, 1996, S. 37). Ganzheitlich verstanden befähigt GCED Lernende, ihre Position in der vernetzten Welt zu finden, Wissen, Einfühlungsvermögen und aktives Engagement miteinander zu verbinden und globale Herausforderungen entschlossen anzugehen (Benesch, 2025).

Um den spezifischen Ort der 4B-Bewegung in dieser Landschaft zu verorten, ist eine begriffliche Differenzierung hilfreich. Politische Bildung meint eine bewusst gestaltete politische Sozialisation, die in Demokratien sowohl auf die Integration in das demokratische System als auch auf die Herausbildung einer politischen Persönlichkeit abzielt. In diesem Zusammenhang unterscheidet May (2008, S. 6) zwischen Politiklernen und Demokratielernen und beschreibt die beiden Zielrichtungen als „Hineinbildung in das demokratische System (Integration)“ sowie als „Herausbildung der politischen Persönlichkeit (Identität)“.

Sämann und Wohnig (2022, S. 4) kritisieren die Gleichsetzung von politischer Bildung und Demokratiebildung, da diese die konzeptionellen Unterschiede und die zugrundeliegenden theoretischen Vorannahmen verschleiern, und plädieren stattdessen für eine begriffliche Differenzierung. Für den vorliegenden Beitrag ist diese Differenzierung deshalb relevant, weil die 4B-Bewegung weder als Gegenstand politischer Bildung im engeren Sinne (d.h. als Vermittlung politischen Systemwissens) noch als reines Demokratielernen (im Sinne eines Erfahrungsraums für schulische Partizipation) greifbar ist; sie erfordert vielmehr eine kritisch-transformative Bildungsperspektive, die beide Zugänge überschreitet.

Vor diesem Hintergrund ist GCED mehr als ein pädagogisches Werkzeug zur Vermittlung globaler Themen aufzufassen. Als kritische Bildungspraxis fragt sie einerseits nach den Bedingungen, unter denen Weltverhältnisse erkannt, reflektiert und transformiert werden können. In der Lehrer\*innenbildung wird GCED andererseits zunehmend als jene pädagogische Disziplin verstanden, die helfen kann, Fragen für die Weiterentwicklung eines demokratisch organisierten Zusammenlebens in globalisierten Kontexten aufzugreifen. Dieser integrative Anspruch findet seine theoretische Grundlage in Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten*.

Bildung ist demnach ein politischer Akt, eingebettet in Machtverhältnisse, der im dialogischen, nicht-hierarchischen Prozess an realweltlichen Problemen ansetzt (Freire, 2005, S. 34, 80). Die konfliktorientierte Leseart findet ihre demokratietheoretische Grundlage in Mouffes (2014) agonistischem Modell, das zwischen antagonistischen Feindbildern (existenzielle Bedrohung) und agonistischen Gegner\*innen (legitime, konkurrierende Deutungskämpfe) unterscheidet und politische Konflikte als konstitutiv für Demokratie begreift. Die 4B-Bewegung macht genau solche Verflechtungen sichtbar, indem sie Geschlechterungleichheit im Kontext geopolitischer Machtverteilung, ökonomischer Ausbeutung und postkolonialer Ungleichheiten thematisiert.

## 4 Die 4B-Bewegung zwischen Empowerment und Exklusion: Eine Fallstudie für demokratisches Lernen

Die 4B-Bewegung entstand in den 2010er Jahren in Südkorea als radikalfeministischer Widerstand gegen tief verwurzelte patriarchale Strukturen, die sich in einem der höchsten Gender-Pay-Gaps unter OECD-Staaten und massiven digitalen Belästigungen gegenüber Frauen\* manifestieren (Park, 2025; Chassot, 2024). Die historischen Grundlagen der Geschlechterungleichheit in Südkorea lassen sich bis in die Choson-Dynastie (1392–1910) zurückverfolgen, als der Konfuzianismus als Staatsideologie die rechtliche und soziale Unterordnung der Frau unter männliche Autorität verankerte. Die japanische Kolonialherrschaft (1910–1945) verschärfte diese Strukturen durch systematische Repression und sexualisierte Gewalt, etwa im System der ‚*Trostfrauen*‘. Nach der Teilung Koreas 1945 wurden Frauenrechte zugunsten des nationalen Wiederaufbaus depriorisiert. Die Finanzkrise des *International Monetary Fund* (IMF) im Jahr 1997 stellte einen weiteren tiefgreifenden Einschnitt dar: Frauen waren überproportional von Massenentlassungen betroffen und wurden in prekäre, niedrig entlohnte Beschäftigungsverhältnisse gedrängt, wodurch das männliche Ernährermodell reifiziert wurde (Hutchins, 2026, S. 57). Diese historisch gewachsenen Strukturen bilden den Hintergrund für die anhaltende geschlechtsspezifische Gewalt und Diskriminierung – von sexueller Belästigung am Arbeitsplatz (80 % der überwiegend weiblichen Befragten in einer Regierungserhebung von 2015) über Partnergewalt (nahezu 80 % der befragten Männer in einer *Human Rights Watch*-Studie von 2017) bis hin zu sexualisierter Gewalt im digitalen Raum, wie dem *Nth Room*-Fall (2018–2020) und dem *Burning Sun*-Skandal (ab 2018), der die heimliche Videoaufzeichnung und Ausbeutung von Frauen in einem Nachtclub offenbarte (Kim, 2024, S. 22). Diese empirischen Befunde markieren den unmittelbaren soziopolitischen Kontext, aus dem die 4B-Bewegung als radikalfeministische Antwort hervorging. Konkrete Mitgliederzahlen oder Reichweitemessungen liegen nicht vor; die Bewegung operiert überwiegend in geschlossenen Online-Communities, was empirische Zugänge erschwert. Die Bewegung verbreitet sich hauptsächlich über soziale Netzwerke und Hashtags, um Informationen auszutauschen und politische Debatten zu führen (Gong, 2021). Die vorliegende Analyse stützt sich daher auf

sekundäre Quellen (Journalismus, wissenschaftliche Rezeption) und unterliegt der Einschränkung, dass die Selbstbeschreibung der Bewegung kaum direkt zugänglich ist. Historisch ging sie aus der Online-Initiative ‚Tal-ko‘ (Escape the Corset) hervor, in der sich Frauen gegen patriarchale Weiblichkeits- und Schönheitsnormen wandten. Die vier Prinzipien – Verzicht auf Ehe mit Männern (*bihon*), Kinder zu gebären (*bichulsan*), romantische (heterosexuelle) (*biyeonae*) und sexuelle Beziehungen mit Männern (*biseukeu*) – boykottieren jene gesellschaftlichen Institutionen, in denen patriarchale Herrschaft am unmittelbarsten wirksam wird (Schepens, 2025, S. 12). Im Lichte der Hegemonietheorie Mouffes ist die 4B-Bewegung eine gegen-hegemoniale Praxis: Sie überführt den realen Antagonismus der Geschlechterverhältnisse in einen agonistischen Wettstreit um gesellschaftliche Deutungshoheit – mit der prekären Gefahr, an der trans-exklusiven Grenze wieder in destruktiven Antagonismus umzuschlagen. Die Bewegung verzichtet bewusst auf zentrale Führungsstrukturen und operiert dezentral überwiegend in anonymen Internetforen – eine Organisationsform, die für den zeitgenössischen feministischen Widerstand charakteristisch ist (Rohma & Saadah, 2025, S. 169).

Teile der 4B-Bewegung werden für trans-exklusive Positionen (TERF, *Trans-Exclusionary Radical Feminism*) kritisiert. Dabei handelt es sich um Strömungen des radikalen Feminismus (*RadFem*), die Geschlecht überwiegend biologisch definieren und trans\*, nicht-binäre sowie teilweise queere Personen aus feministischen Solidaritätskonzepten ausschließen. (Lee, 2025). Diese Positionen stehen im Widerspruch zu intersektionalen Ansätzen, die Diskriminierungsformen entlang von race, class, Geschlecht und – in Erweiterung des ursprünglichen Konzepts – Geschlechtsidentität nicht additiv, sondern in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken analysieren (Crenshaw, 1989, S. 140).

Die TERF-Zuschreibung ist selbst umstritten: Kritiker\*innen des Begriffs – darunter einige 4B-Aktivist\*innen – lehnen ihn als externe Pathologisierung ab und behaupten, ihre Position sei eine strategische Geschlechteranalyse unter Bedingungen struktureller Unterdrückung, nicht ein essentialistisches Menschenbild (Fuss, 1989, S. 2). Diese kontroverse Selbstdeutung muss didaktisch berücksichtigt werden, statt die Bewegung einseitig zu kategorisieren.

Die Exklusion ist jedoch nicht allein als individuelles Versäumnis der Bewegung zu lesen, sondern verweist auf eine tiefere diskursive Bedingung. In einer Gesellschaft, deren Geschlechterordnung strukturell durch Gender-Essentialismus und binäre Zweigeschlechtlichkeit organisiert ist, steht kein Vokabular zur Verfügung, um Nicht-Binarität als eigenständige Kategorie zu denken – Widerstand bleibt an die binäre Logik gebunden, die er bekämpft (Butler, 2004, S. 42–43). Pearce, Erikainen und Vincent (2020, S. 678) heben hervor, dass die Kontrahent\*innen in den TERF-Debatten oft ‚aneinander vorbeireden‘ – ein Hinweis darauf, dass unterschiedliche kategoriale Rahmungen zugrunde liegen.

Aus demokratiepädagogischer Perspektive ist die Bewegung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam:

- Subjektwerdung durch Abgrenzung: indem sie die Differenz zwischen den Geschlechtern als strukturelle Machtdifferenz benennt und politisch nutzt, ermöglicht 4B jungen Frauen, sich als historische Subjekte zu erkennen. Dieser Prozess korrespondiert mit

Freires Verständnis von Bildung als dialogischem, ko-konstruktivem Prozess (Freire, 2005, S. 88). Gleichzeitig wirft er die Frage auf, ob strategische Grenzziehungen gegenüber dominanten Gruppen – notwendig, um eigene Räume der Wissensproduktion zu schaffen – Gefahr laufen, binäre Kategorien zu verfestigen und intersektionale Verwundbarkeiten unsichtbar zu machen (Noble, 2018, S. 26).

- Die Ambivalenz von Differenz: Nach Hannah Arendt (1958, S. 7) ist Pluralität – Menschen sind verschieden und nicht identisch – die Grundbedingung allen politischen Handelns; sie eröffnet erst den Raum, in dem gemeinsames Urteilen und Handeln möglich wird. Die 4B-Bewegung verengt diese Pluralität jedoch auf eine binäre Geschlechterachse – eine Engführung, die gegenüber nicht-binären und trans\* Personen zum Ausschluss wird. Doch kritisch zu hinterfragen ist, dass die Hauptadressat\*innen der 4B cis-Männer und cis-Frauen sind, wodurch nicht-binäre und trans\* Personen in der Analyse struktureller Ungleichheiten weitgehend unberücksichtigt bleiben. Digitale Algorithmen verstärken diese binäre Logik. Sie machen bestimmte Sichtbarkeiten möglich – patriarchale Kritik, die in analogen Räumen oft unsichtbar bleibt – während sie andere systematisch ausschließen (Gillespie, 2014, S. 167, 171).
- Politische Übertragbarkeit und Kontextsensibilität: Die internationale Rezeption der Bewegung zeigt, dass ihre antiautoritäre Motivation in unterschiedlichen Kontexten anschlussfähig ist – sei es gegen patriarchale Ordnungsgewalt in Südkorea oder gegen politische Autorität in den Vereinigten Staaten von Amerika (Ahmed & Holigres, 2024). Ein unreflektierter Transfer jedoch droht die spezifischen historischen und kulturellen Voraussetzungen der Bewegung zu ignorieren. Devarakonda (2020, S. 173) warnt vor der unreflektierten Ausweitung von Befunden auf andere Kontexte. Die 4B-Bewegung ist zwar anschlussfähig, aber ein unreflektierter Transfer verzerrt sie. *Vasudhaiva Kutumbakam* bietet hier ein hilfreiches Korrektiv: Es erinnert daran, dass die Welt nur dann eine Familie sein kann, wenn wir die Vielfalt der Stimmen in ihrer jeweiligen Situiertheit ernst nehmen – nicht, indem wir Unterschiede einebnen, sondern indem wir sie als Grundlage einer demokratischen, nicht-hierarchischen Verbundenheit verstehen.
- Die Produktivität des Konflikts: Die Bewegung zeigt, dass Demokratiebildung nicht bei Konsensorientierung stehen bleiben darf. hooks (2010, S. 13) zufolge muss Bildung radikale Offenheit, Empathie und emotionale Kompetenz fördern – auch im Umgang mit Wut, Scham und Ohnmacht. Die 4B-Bewegung übersetzt genau solche Affekte in politische Strategien und bietet damit einen Referenzpunkt für eine Demokratiepädagogik an, der Konflikte nicht als Störung, sondern als integralen Bestandteil demokratischer Aushandlung begreift.

## 5 Die 4B-Bewegung als Lernimpuls für demokratische Schul- und Unterrichtskultur

Was bedeutet dieses Fallbeispiel nun konkret für die Gestaltung von Demokratiebildung in Schulen? Fünf didaktische Perspektiven lassen sich in diesem Bezug konkret ableiten:

1. Demokratie als Konflikt- und agonistischer Aushandlungsprozess: Der Klassenrat oder das Schüler\*innenparlament sind wichtige Orte gelebter Demokratie, doch sie bleiben oft harmonisierend, indem sie die Mouffe'sche Unterscheidung von Feindbild und Gegner\*in anwenden, um demokratische Konfliktaustragung von illegitimer Ausgrenzung zu unterscheiden. Die 4B-Bewegung kann als Fallbeispiel für radikale Positionen dienen, das den Lernenden zeigt, dass Demokratie auch darin besteht, unvereinbare Differenzen auszuhalten und zu verhandeln – ohne sie zwanghaft zu versöhnen. Dialogische Methodik zielt genau darauf ab, monologische Denkformen aktiv zu stören, indem sie Offenheit für unterschiedliche Repräsentationen, Gegensätze und Widersprüche bewährt. Dies entspricht dem demokratischen Aushalten von Differenz (Madarwala & Mamashita, 2026, S. 357).
2. Zivilcourage jenseits des Held\*innennarrativs: Die 4B-Bewegung lehrt, dass Zivilcourage nicht nur im mutigen Einzeleingriff besteht, sondern auch in der alltäglichen, kollektiven Verweigerungshaltung gegenüber dominanten Normen. Diese Einsicht lässt sich auf andere gesellschaftliche Felder übertragen – etwa auf ökologisches Handeln, Antidiskriminierung oder Solidarität mit marginalisierten Gruppen.
3. Die Reflexion von Grenzen demokratischer Solidarität: Die Exklusionstendenzen der 4B-Bewegung bieten Anlass, über ein zentrales demokratisches Dilemma zu sprechen; wie weit reicht die Pflicht zur Solidarität? Wann wird aus strategischer Abgrenzung illegitime Ausgrenzung? Eine kritische GCED würde hier nicht vorschnell urteilen, sondern die Schüler\*innen dazu anregen, die spezifischen historischen Gewalterfahrungen südkoreanischer Frauen zu würdigen, gleichzeitig aber auch die Perspektiven derer einzuholen, die von der Bewegung nicht repräsentiert werden.
4. *Vasudhaiva Kutumbakam* als Gegenhorizont: Der idealisierende Begriff der Weltfamilie kann als Hintergrund genutzt werden, um die Spannung zwischen radikaler Differenzsetzung (4B) und universalistischem Inklusionsanspruch (*Vasudhaiva Kutumbakam*) zu thematisieren. Lassen sich beide Perspektiven vermitteln? Benötigt radikaler Widerstand zeitweise exkludierende Räume, um überhaupt erst eine Stimme zu gewinnen – und wenn ja, wie lässt es sich verhindern, dass diese Räume sich verhärten und neue Hierarchien hervorbringen?
5. Die Analyse von Algorithmen und digitaler Öffentlichkeit: Da die 4B-Bewegung überwiegend digital operiert, bietet sie einen idealen Einstieg, um mit Schüler\*innen über die Rolle von Algorithmen bei der Herstellung von Sichtbarkeit und Öffentlichkeit zu spre-

chen (Gillespie, 2014, S. 167). Dies schult nicht nur die Critical Media Literacy, sondern zudem das Verständnis dafür, wie digitale Räume demokratische Teilhabe ermöglichen, aber auch behindern können.

## 6 Fazit: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Demokratie lernen als reflexiver Prozess

Die 4B-Bewegung Südkoreas kann als Katalysator für eine transformative Geschlechterreflexion im Rahmen der GCED wirken, weil sie jene normativen Prinzipien der GCED – Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gewaltlosigkeit und Partnerschaft – konkretisiert und gleichzeitig deren Grenzen aufzeigt (Grobbauder & Wintersteiner, 2018, S. 8). Für die Demokratiebildung liegt der besondere Wert der Bewegung in ihrer Ambivalenz: Sie demonstriert, dass radikale Emanzipationsbewegungen nicht nur befreiende Potenziale entfalten, sondern auch selbst derartige Ausschlüsse produzieren können. Genau dies macht sie zu einem idealen Gegenstand für einen reflexiven Demokratieunterricht, der nicht bei der Vermittlung von Institutionenwissen stehen bleibt, sondern die konflikthafte, prozesshafte und niemals abgeschlossene Natur demokratischer Praxis erfahrbar macht.

Die eingangs gestellten Fragen nach der Umsetzung von Demokratiebildung in unterschiedlichen Schulformen, nach der Rolle von Zivilcourage und Gemeinwohl sowie nach dem Verhältnis von politischer Bildung und gelebter Demokratie, lassen sich nicht abschließend beantworten. Aber sie können in der Auseinandersetzung mit konkreten, widerständigen, unbequemen Beispielen wie der 4B-Bewegung neu und anders gestellt werden. Die Spannung zwischen radikaler Abgrenzung und globaler Verbundenheit ist kein Widerspruch, sondern der agonistische Kern einer demokratischen Weltfamilie. Dieser Aspekt wurde hier mit dem Konzept *Vasudhaiva Kutumbakam* verknüpft, um mögliches Potenzial für Ergänzungen und/oder Reflektion aufzuzeigen. Eine kritische GCED, die einen solchen Zugang wagt, erfüllt ihren Auftrag als Pädagogik der Hoffnung – ohne die realen Machtverhältnisse, die sie zu überwinden sucht, zu beschönigen oder zu harmonisieren.

### Literatur

- Ahmed, H. N. & Holigres, X. (2024, 27. November). Could South Korea's 4B movement influence sex, marriage and childbearing in the U.S.? *The Seattle Spectator Online*, 1393.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

- Benesch, T. (2025). Global Citizenship Education: Transformative Ansätze für eine inklusive und gerechte Zukunft. *HAUPTSache – Zeitschrift für pädagogische Praxis | Schule & Beratung*, 6, S. 45–49.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Chakravarti, U. (1993). Conceptualising Brahmanical patriarchy in early India: Gender, caste, class and state. *Economic and Political Weekly*, 28(14), 579–585.  
<https://www.jstor.org/stable/4399556>
- Chassot, C. (2024, 26. November). South Korea's newest export: The 4B movement. *HEconomist*.  
<https://heconomist.ch/2024/11/26/south-koreas-newest-export-the-4b-movement/>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Paris.
- Devarakonda, B. (2020). Revisiting Dāna: A response to Eurocentric approaches. In A. Gupta & A. Mitra (Eds.), *Vasudhaiva Kutumbakam: Relevance of India's ancient thinking to contemporary strategic reality*. Vivekananda International Foundation & Aryan Books International New Delhi (pp. 162–175).
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum New York.
- Fuss, D. (1989). *Essentially speaking: Feminism, nature, and difference* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203699294>
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie, P. J. Boczkowski & K. A. Foot (Hrsg.), *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society*. MIT Press Cambridge (S. 167–194). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>
- Gong, Y.-H. (2021). Escaping from class of “women”: Reading 4B movement from Korea with theories of Monique Wittig. *Gender and Society*, 32, S. 39–72.  
<https://doi.org/10.47949/gas.2021.32.002>
- Grobbauer, H. & Wintersteiner, W. (2018). Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education. Von der Theorie zur Praxis. In H. Grobbauer & W. Wintersteiner für die Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen*. Österreichische UNESCO-Kommission Wien (S. 7–9).
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge New York.  
<https://doi.org/10.4324/9780203869192>
- Hutchins, M. (2026). Feminist refusal: 4B and the rejection of scripted womanhood in South Korea. *Plurality*, 5. <https://doi.org/10.2218/plurality.12083>
- Kim, J. (2024). Misogyny and gender conflicts in South Korea. *Communications in Humanities Research*, 44(1), 19–28. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/44/20240118>
- Lee, Y.-I. (2025, August 11). *4B movement*. Encyclopaedia Britannica London.  
<https://www.britannica.com/topic/4B-movement>

- Madarwala, S., & Mamashita, T. (2026). Dialogic encounters with the more-than-human: Indian and Japanese perspectives on environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 42(3), S. 354–364. <https://doi.org/10.1017/aee.2025.10113>
- May, M. (2008). *Demokratielernen oder Politiklernen?* Wochenschau Frankfurt/Main.
- Mouffe, C. (2014). *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Suhrkamp Berlin.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479833641.001.0001>
- Park, J. Y. (2025, 15. April). 4B gegen patriarchale Zumutungen: Widerstand südkoreanischer Frauen\* als Inspiration? *blog interdisziplinäre geschlechterforschung*. <https://www.gender-blog.de/beitrag/4b-suedkorea>
- Pearce, R., Erikainen, S. & Vincent, B. (Eds.). (2020). *TERF wars: Feminism and the fight for transgender futures* The Sociological Review Monograph Series, Vol. 68, No. 4). Sage. <https://doi.org/10.1177/0038026120934713>
- Rahaman, S. M., & Chattopadhyay, K. N. (2025). Exploring the roots of the concept of global citizenship education in Indian ethos. *VIDYA – A Journal of Gujarat University*, 4(1), S. 55–59. <https://doi.org/10.47413/atdw6712>
- Rohma, M. N. & Saadah, K. (2025). Challenging patriarchy: The resource mobilization of 4B movement in South Korea. *Proceedings of the International Conference on Politics, Social Sciences, and Humanities*, 1, S. 167–174.
- Sämann, J., & Wohnig, A. (2022). Politische Bildung und Demokratiebildung in der (außerschulischen politischen) Jugend(bildungs)arbeit. *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 1, S. 4–9.
- Schepens, A. (2025). The rise of the 4B movement: Reimagining futures through radical resistance. *MUSE: A Journal of Media and Communication Studies*, 6(2), S. 1–19.
- Suchak, P., Siddhapura, J., Joshi, A., & Pandya, V. M. (2025). Vasudhaiva Kutumbakam: A timeless philosophy for today's global challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 12(1), S. 602–606.