

Feministische Brille für die Demokratiebildung im Kontext Schule

Aleksandra Wierzbicka & Monika Gigerl

“We should all be feminists”

Chimamanda Ngozi Adichie, nigerianische Schriftstellerin, geb. 1977

Einleitung

Demokratiebildung im schulischen Kontext ist aufs Engste mit dem westlichen Verständnis der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform verbunden (Berkemeyer, 2021) und findet auf verschiedenen Ebenen des schulischen Lebens statt. Sowohl explizite Inhalte des Unterrichts, sei es fächerübergreifend oder fachspezifisch, als auch implizite Leit- und Lernkultur des schulischen Lebens (Ammerer, 2020) nehmen Bezug auf demokratische Werte und Haltungen. Eines der Hauptziele der Demokratiebildung im Rahmen der Politischen Bildung ist die Mündigkeit der Schüler*innen und deren Vorbereitung auf partizipatorische demokratische Prozesse und ihre Rolle als Bürger*innen (BMBF, 2015; Reitmair-Juárez, 2017) – eine Zielsetzung für alle Schüler*innen ungeachtet ihrer Differenzen entlang der Genderidentität. Das normative Narrativ der Demokratie (Sauer, 2003) lässt häufig im schulischen Kontext wenig Platz für eine kritische Auseinandersetzung mit potenziellen Schwachstellen dieses Systems zu. Hierzu beschreibt der Begriff der Androkratie, dass männliche Vorherrschaft und männliches Hegemoniestreben sich nicht nur in der Politik, sondern als Politik verwirklicht (Appelt, 1997). Die Ursprünge der demokratischen Gesellschaftsordnung sind im antiken Griechenland zu finden, wo nur (manche) männlichen Bürger am System partizipieren durften (Zandonella, 2019). Feministische Demokratietheorie bzw. -kritik ist im deutschsprachigen Raum v. a. auf Birgit Meyer und später in der österreichischen politikwissenschaftlichen Debatte auf Birgit Sauer zurückzuführen. Diese identifiziert die Mankos des androkratischen Demokratieverständnisses und bietet neue Handlungsfelder für die Demokratiebildung im schulischen Kontext an (Sauer, 2003). Der vorliegende Beitrag zeigt ausgehend von feministischen Theorien anhand aktueller Diskurse und Initiativen die Potenziale für das pädagogische Handeln im Bereich der Demokratiebildung am Bei-

spiel der Volksschule auf und möchte damit eine neue und zusätzliche Denkrichtung für Lehrpersonen anstoßen.

Feministische Theorien

Diversitätsperspektiven auf die Demokratiebildung könnte ebenfalls ein passender Titel für diesen Beitrag sein. Dennoch ist die Entscheidung auf die Fokussierung der feministischen Perspektive gefallen, was eine gewisse Kritik mit sich bringen könnte. Warum die Neubetrachtung der Demokratiebildung *nur* feministisch gestalten, wenn es mehrere Diversitätsdimensionen gibt? Einerseits wird die feministische Theorie in mehrere Subkategorien unterteilt: Queerfeministische Theorie, Postkoloniale Theorie und Theorie der Dekolonisierung und Theorie der Intersektionalität (Becker & Kortendiek, 2010), was der Wahl des feministischen Zugangs mehr Legitimität bringen kann, da die Intersektionalität immer mehr Randgruppen bzw. diskriminierte Gruppen miteinbezieht. Andererseits ist die feministische Bewegung, früher als Frauenbewegung bekannt, eine der erfolgreichsten sozialen Bewegungen der Neuzeit, die nicht nur aktivistisch gesehen wird, sondern auch wissenschaftlich und theoretisch fundiert ist. Seit den 1990er-Jahren gibt es Wissenschaftler*innen, die sich mit der feministischen Demokratietheorie auseinandersetzen (Sauer, 2003)¹ und die Staatstheorie im feministischen Diskurs als „black box“ bezeichnen (Sauer, 2003). Das bringt für die Betrachtung der Demokratiebildung aus feministischer Perspektive einen Vorteil und offenbart einige unentdeckte Potenziale.

Feminismus wird oft verkürzt dargestellt: Feministisch seien meistens Frauen*² und weniger Männer, Frauen* kämpfen um ihre eigenen Angelegenheiten und vertreten eher kontroverse, meistens linke, Ansichten (Giesinger, 2021). Feminismus wird als eine klare politische Positionierung wahrgenommen, die nicht alle Menschen betrifft, sondern nur eine Gruppe. Dass feministische Haltungen mehr sind und die gesamten gesellschaftlichen Strukturen betreffen, ist mittlerweile in der feministischen Debatte unumstritten, und dass die Gleichstellung der Geschlechter ein universell anzustrebendes Prinzip ist, wie auch Freiheit, Solidarität etc., ist auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungssystems verankert (BMBWF, 2018).

Allen feministischen Theorien gemeinsam ist eine kritische Betrachtung der bestehenden gesellschaftlichen Systeme. In diesem Beitrag wird meistens von Frauen* bzw. Schülerinnen* gesprochen, dennoch soll die feministische Perspektive als ein intersektionaler Zugang verstanden werden und auch andere marginalisierte oder übersehene Gruppen miteinbeziehen. Dieser Intersektionalitätsansatz wurde 1989 in den USA entwickelt,

1 Vgl. Young, 1993; Philips, 1995; Yeatman, 1996; Biester et al., 1994; Holland-Cunz, 1998; Abels & Stift, 1999; Squires, 2001 (Sauer, 2003)

2 Durch die Schreibweise Frauen*, Mädchen* bzw. Schülerinnen* wird gekennzeichnet, dass damit alle Geschlechtsidentitäten außer sich männlich definierende Personen gemeint sind.

nachdem bereits viele Schwarze Feminist*innen die Verschränkung von mehreren diskriminierenden Faktoren im Vorfeld thematisierten (Akinyosoye & Kolberg, 2022). Der Slogan der Zweiten Frauenbewegung in den 1970er-Jahren „Das Private ist politisch“ (Holland-Cunz, 2003) spricht gezielt eine Neubetrachtung dessen, was als Organisation und Selbstverständnis des Gemeinwesens verstanden wird, an (Rendtorff, 2023). Der so häufig im Demokratiekontext verwendete Begriff der Bürger*innen führt zu einer Verallgemeinerung dieser Zielgruppe und erzeugt damit die Illusion, dass die Diversität innerhalb der Gruppe nicht relevant genug sei, um bestehende Theorien kritisch zu hinterfragen und in Folge vielleicht auch neu konzipieren zu müssen, wenn man dieser Diversität der Gesellschaft gerecht werden möchte. Auch kritische Männerforschung beschäftigt sich mit der Frage, welche Räume als politisch relevant wahrgenommen werden, und stimmt der Forderung der Zweiten Frauenbewegung zu: Der private Haushaltsbereich soll demnach politisiert (Forster, 2020) und die Verteilungsfrage, in diesem Fall von Sorgearbeit, neu analysiert werden. Wenn es zur Diskussion steht, welche Räume als politisch relevante Orte angesehen werden, hat dies einen direkten Bezug zur Demokratiebildung, welche die Kompetenzen der Schüler*innen in diesen (privaten) Lebensräumen weiterentwickeln und fördern soll.

Feministische Demokratiekritik vs. Krise der Demokratie

Eines der Ziele einer feministischen Konzeptualisierung der Demokratie ist es, aufzuzeigen, dass der Staat ein Geschlecht besitzt, d. h. es eine staatlich-institutionelle Hervorbringung von hierarchisierter Zweigeschlechtlichkeit gibt (Sauer, 2003, S.4). Dieses strukturelle Machtssystem wird analysiert, dekonstruiert und verändert. Zusätzlich konstatiert die feministische Demokratiekritik:

- Im Rahmen des Wohlfahrtsstaates gibt es keine Geschlechtsneutralität, sondern sozialstaatliche Leistungen und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zementieren (Sauer, 2003).
- Der Staat wird als Akteur in Verbindung mit Kontrolle und Unterdrückung von Frauen* gebracht, da er hauptsächlich für Männer konzipiert war (ebd.).
- Es wird infrage gestellt, ob der Nationalstaat an sich der richtige Rahmen für liberale Demokratie ist (ebd.).
- Kapitalistische Produktions- und ungleiche Geschlechterverhältnisse werden auf Kosten von Frauen* am Leben erhalten (Eisenstein, 1979; zit. nach Sauer, 2003).
- Die Perspektiven der Sicherheit und des Friedens sind nicht genderinklusiv, sondern diese werden vorwiegend im Sinne nationalstaatlicher Interessen betrachtet (Stachowitz, 2019).

- Der Staatsapparat ist vorwiegend von Männern besetzt, Männer beteiligen sich an öffentlichen Debatten häufiger als Frauen* (Sauer, 2003).³

Theodor Adorno konstatiert in seiner Schrift „Erziehung zur Mündigkeit“ (1971), dass die Unmündigkeit der Bürger*innen nicht fehlenden Mut bzw. fehlende Motivation als Ursprung hat, sondern auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurückzuführen ist. Auch *Hannah Arendt*, eine der wenigen Frauen*, deren Werke im Kanon der Demokratieforschung publiziert wurden, äußerte in den 1960er-Jahren ihre Sorgen um repräsentative Demokratie, indem sie Demokratie als aktive Mitbestimmung öffentlicher Angelegenheiten (Arendt, 1963) ausgerechnet im Rahmen eines Nationalstaates in Gefahr sah. Diese Sorge zeigt sich auch in der Forschung von Birgit Sauer (2003), die Internationalisierung und Globalisierung als einen wichtigen Kontext der Demokratie sieht.

Studien im deutschsprachigen Raum berichten von abnehmendem Vertrauen in und immer größer werdende Unzufriedenheit mit Demokratie (Sauer, 2003). Um den Begriff der Legitimationskrise der Demokratie kommt man nicht herum, wenn von Demokratiebildung gesprochen wird. Eines der Ziele der Demokratie ist, die Macht in gewisse Strukturen einzubetten und sie dementsprechend gerecht zu verteilen. Bei der Legitimationskrise der Demokratie steht zur Diskussion, ob die bestehenden Strukturen (noch) passend sind. Wenn Demokratie als androkratisch konzipiert verstanden wird, stellt sich die Frage, ob diese Strukturen aus einer feministischen Perspektive kritisch zu betrachten sind, um nach Verbesserungspotenzialen und Handlungsfeldern zu suchen. Adam Przeworski spricht in seinem Werk „Krisen der Demokratie“ (2021) von einer politischen Krise, die allerdings tiefe gesellschaftliche Wurzeln hat. In diesem Kontext kann diskutiert werden, ob patriarchale Strukturen innerhalb der Gesellschaft die Mitschuld an der Krise tragen.

Einer der wichtigsten Grundlagentexte des Feminismus stammt von Simone de Beauvoir aus dem Jahr 1949 und trägt den Titel „Das andere Geschlecht“ (Beauvoir, 1989). Hier vertritt Beauvoir die Auffassung, dass das gesellschaftliche System sich seit einem Jahrtausend am Patriarchat orientiert und sich nicht merklich weiterentwickelt (Vintges, 2019). Eine zweite These von Beauvoir besagt, dass man nicht als Frau* geboren wird, sondern dass man zur Frau* wird. Dies ist gerade im pädagogischen Kontext in Bezug auf die Sozialisation von Schülerinnen* besonders interessant. Bekannt ist, dass Frauen* per se nicht gleichberechtigt partizipieren, da sie Politik als System verstehen, das von Männern für Männer konzipiert wurde (Appelt, 1997; Sauer, 2003). Sauer (2010b) bezieht sich auf den Begriff der Post-Demokratie und hinterfragt aus feministischer Perspektive, ob es je eine Demokratie gab, die die Merkmale einer Post-Demokratie nicht hätte. Laut Sauer fand eine Geschlechterdemokratisierung nie statt, sodass Frauen* nach wie vor in politischen Gremien unterrepräsentiert sind.

3 Diese Sichtweise ist v. a. charakteristisch für den deutschsprachigen Raum. Im europäischen Norden werden die feministische Demokratiekritik und die Rolle des Sozialstaates zwar auch kritisch betrachtet, aber andere Punkte werden hervorgehoben.

Das Paradoxon der Gleichheits-Differenz-Debatte (Pimminger, 2019), welches hier im Demokratiekontext entsteht, betrifft die Natur dieser gesellschaftlichen Ordnung, die die Menschenwürde als oberstes Prinzip hat (Ammerer, 2020). Immer ist darin die Rede von allen Menschen, die gleich in ihrer Würde sind, von einer gesellschaftlichen Gesamtheit, die als egalitär, solidarisch, frei und gerecht zu betrachten ist (ebd). Diese Unterschiedlosigkeit in der Wahrnehmung der einzelnen Individuen im Rahmen eines demokratischen und androkratischen Systems (Pimminger, 2019) ist mit den Diversitätskriterien (Schorkopf, 2017), die häufig zu Diskriminierung führen (können), nicht wirklich kompatibel. Das Geschlecht veranlasst laut Sander eine Strukturierung der Systeme, die allerdings häufig nur als Randphänomen betrachtet und nur als eine von vielen Variablen anerkannt wird (Sander, 2005, zit. nach Rendtorff, 2023).

Auch der Begriff der Nation steht im Zusammenhang mit der Demokratiebildung, die immer wieder von Bürger*innen ausgeht, die im Rahmen eines Nationalstaates agieren und reagieren. Die Frage ist, werden die (Staats-)Bürger*innen so definiert, dass Frauen* immer mitgemeint sind, oder müssen sie sich erst z. B. das Recht zu wählen erkämpfen (Mae, 2010). In vielen Teilen der Welt, auch in Europa, erhielten die Frauen* erst viele Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg das Wahlrecht (Blom, 1996, zit. n. Mae, 2010), was die Selbstverständlichkeit der Inklusion infrage stellt.

Eine grundlegende Studie im Bereich der Geschlechterforschung mit dem Titel „The Sexual Contract“ stammt von Carole Pateman (1988). In diesem Kontext ist der Aspekt der Begründbarkeit des Politischen besonders interessant. Als Erstes wird darin aufgeworfen, was politisch und was nicht-politisch ist, als Zweites diskutiert, wer mit politischer Definitionsmacht ausgestattet ist und wer diese tatsächlich auch in Anspruch nehmen kann, und als Drittes die Frage nach der Definition des politischen Wertesystems gestellt (Apelt, 1997). Diese Aspekte der Demokratiekritik können auf die schulische Demokratiebildung übertragen werden. Die Auswahl politisch relevanter Inhalte, das politische Wertesystem der eigenen Schule, die Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen und Schüler oder spezielle Methoden, Projekte, Programme etc. zum Empowerment dieser Zielgruppen stehen damit zur Diskussion.

Schulische Demokratiebildung

Der Schule kommt bei der Ausbildung von demokratischen Kompetenzen der Schüler*innen als ein politischer Sozialisationsraum eine wichtige Rolle zu (Ammerer, 2020). Im Rahmen der Politischen Bildung, die auch im Lehrplan für Volksschule verankert ist (BMBF, 2015), sollen Schüler*innen befähigt werden, an gesellschaftlich-politischen Prozessen teilzunehmen, wobei die jeweiligen Stufen der Partizipation⁴ den Rahmen des

4 Vgl. z. B. ÖZEPS (Hrsg.) (2011). Leimer, C. Vereinbarungskultur an Schulen. BMBF, <https://media.obvsg.at/AC16134982-2001>

vorliegenden Beitrags sprengen würden. Die Mündigkeit der Schüler*innen bildet somit einen der zentralen Begriffe der Demokratiebildung, die zwar nicht als Synonym für Politische Bildung verwendet werden kann, allerdings sehr eng mit Konzepten der Politischen Bildung verknüpft ist (Europarat, 2023).

Demokratiebildung ist ein aus der Sozialpädagogik stammendes Konzept (Richter, 2023), welches seit den 1980er-Jahren theoretisch entfaltet wurde. Im schulischen Kontext basiert sie u. a. auf dem Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Europarat, 2023) und deckt somit vier große Bereiche ab: *Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten* und schlussendlich auch *Wissen und kritisches Verstehen*. Während feministische Ansätze in sehr vielen hier genannten Punkten zu finden sein können, sind die Begriffe des Referenzrahmens so vage und abstrakt formuliert, dass auch eine Argumentation gegen eine feministische Perspektive denkbar wäre. Beispielsweise kann der Begriff der Menschenrechte diskutiert werden, Frauen*rechte gehören nicht für alle Adressat*innen automatisch dazu. Gerechtigkeit bzw. Gleichberechtigung sind als Prinzipien leicht zu transportieren, auch wenn Studien immer wieder belegen, dass diese gesellschaftlich gesehen noch eine Illusion und ein weit entferntes Ziel sind. Somit bildet der Referenzrahmen einen Interpretationsraum für eine mögliche feministisch-geprägte Demokratiebildung, suggeriert allerdings die Notwendigkeit dieser Variante nicht.

John Dewey, auf den die Demokratiedebatte im schulischen Kontext⁵ immer zurückgeführt wird (Brumlik, 2023) beschrieb in seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ (erstmal erschienen 1916) die Demokratie u. a. als Lebensform. Gerade dieser Aspekt neben der Regierungs- und Gesellschaftsform ist für das Bildungssystem von großem Interesse. Gemäß Dewey ist die Demokratie keine Alternative zu anderen gesellschaftlich relevanten Lebensformen, sondern Demokratie *ist* Gesellschaft (Brumlik, 2023). Ein mittlerweile in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, wie Pädagogik, Soziologie, Politologie etc., gut etablierter Begriff der Diversität bzw. der Diversitätsdimensionen erlaubt uns, jede Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, allerdings mit verschiedenen Differenzen zwischen einzelnen Gruppen, zu betrachten und zu analysieren (Schorkopf, 2017). In diesem Kontext ist anzumerken, dass diese Differenzen nicht als Produkt gesellschaftlicher Evolution entstanden, sondern diesen intentionale Handlungen zugrunde liegen, die u. a. mit Macht bzw. Machtverteilung zusammenhängen (ebd.). In Anbetracht der Tatsache, dass Deweys Werk 1916 erschienen ist, zu einem Zeitpunkt, als die Frauenbewegung schon aktiv und bekannt war (Schaser, 2020), allerdings noch nicht als eine der erfolgreichsten sozialen Bewegungen angesehen wurde, ist es nicht verwunderlich, dass die feministische Perspektive keinen Einzug in seine Theorie fand (Sauer, 2003). Daher stellt sich die Frage, ob Bereiche der Politischen Bildung oder der Demokratiebildung etwas Wichtiges übersahen (Rendtorff, 2023).

5 Demokratiebildung im schulischen Kontext wird im Beitrag von Paul Diedrich (Abschnitt 3) in der vorliegenden Studienbuchreihe erläutert.

Potenzielle Handlungsfelder einer feministischen Demokratiebildung

Als Basis für praktische Überlegungen für den Unterricht können die drei Diskriminierungsformen dienen, die auch eine Basis der Gleichstellungspolitik bilden (Cordes, 2010). Behandelt werden kann die unmittelbare Diskriminierung, die sich auf Rechtsnormen bezieht und Frauen* bzw. im schulischen Kontext Schülerinnen* betrifft, diese wird vermutlich nicht so häufig verbreitet sein (Alter & Hofstadler, 2023). Die weiteren zwei Formen betreffen die mittelbare Diskriminierung, welche sich auf Normen bezieht, die theoretisch geschlechtsneutral formuliert sind, allerdings zur Diskriminierung aufgrund der Geschlechtsidentität führen können, und die strukturelle Diskriminierung, die die praktische Nutzung von Regelsystemen anspricht (Cordes, 2010). Diese zwei Formen können für den schulischen Kontext der Demokratiebildung vermutlich von größerer Relevanz sein (Alter & Hofstadler, 2023).

Schulische Buben- und Mädchenarbeit

Kreienbaum (2010) spricht davon, dass sowohl Buben als auch Mädchen* im Laufe der Schulzeit immer mehr verstummen. Die Gründe dafür sind vielfältig, liegen u. a. aber auch an zufälligen methodischen Trennungen. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, ist die bewusste Konzipierung der Räume, die teilweise als koedukative Räume und teilweise als getrennte Buben- und Mädchen*räume genutzt werden können (Kreienbaum, 2010). Diese Vorgehensweise ist nicht unumstritten, da die Koedukation als wichtiger Schritt Richtung Gleichstellung verstanden wird und zusätzlich auch die Frage nach der hier vorgeschlagenen Geschlechterdichotomie kontrovers ist. Diese Räume könnten allerdings auch (imaginär) als Gedankenschienen existieren, indem Lehrpersonen sich vornehmen, die Emanzipations- und Empowermentprozesse anhand der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Sozialisation von Buben und Mädchen* bewusst zu steuern. In diesem Sinne ist eine bewusste feministische Buben- und Mädchen*arbeit im schulischen Kontext der Demokratiebildung von zentraler Bedeutung. Vor allem die zweite Welle der Frauenbewegung adressierte nicht nur an Frauen* und Mädchen*, sondern auch Männer und Buben, die dazu aufgefordert werden, mehr emanzipatorische Arbeit zu leisten (Wedgwood & Connel, 2010). Feministische Mädchen*arbeit, aus der dann auch feministische Bubenarbeit entstand, beschäftigt sich mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen einer Gesellschaft. Eine Basis für die pädagogischen Überlegungen können die wissenschaftlichen Erkenntnisse bzgl. geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Sozialisation von Buben und Mädchen sein (Kelle, 2010).

In diesem Kontext der Demokratiebildung kann sich Mädchen*arbeit das Empowerment der Mädchen* und der Kinder mit diverser Geschlechtsidentität zur politischen Partizipation zum Ziel machen. Im Angebot für Schulen findet sich u. a. Girls for Politics (Bundeskanzleramt, o. A.), allerdings wird häufig kritisch angemerkt, dass hier entsprechende

Vorbilder fehlen. Laut der aktuellen Studie zur Partizipation von jungen Frauen (Enengl et al., 2023) sind lediglich 36 % der Bundesregierung weiblich und der Frauenanteil im Nationalrat liegt aktuell bei 40 %. Auch alle Bundespräsidenten waren bis dato männlich und bei der letzten Präsidentschaftswahl war unter den sieben Kandidaten keine einzige Frau zu finden (BKA, 2023; zit. n. Enengl et al., 2023). Die Studie konstatiert, dass, um diesen Umstand zu ändern, gezielte Maßnahmen zur Förderung politischer Mitwirkung schon im frühen Alter gesetzt werden müssen.

Hier können neue Potenziale für Demokratiebildung entstehen, denn einige Studien (Fuchs, 2018; Hofinger & Ogris, 1996) zeigen, dass Frauen* sich im Wahlverhalten progressiver, umweltbewusster und wohlfahrtsstaatlicher zeigen und dass die reflexive Geschlechterpädagogik auch als geeignete Maßnahme im Kampf gegen Extremismus angesehen wird (Hechler & Stuve, 2015). Die historische Wahlforschung zeigt auf, dass Frauen* sich erst spät der NSDAP anschlossen und somit Hitler hauptsächlich von Männern gewählt wurde (Falter, 2020). In diesem Kontext erscheint es wichtig, gruppenspezifische Angebote zu schaffen, um die Potenziale dieses Gender Gaps zu nutzen.

Sich kümmern ist politisch

Ein weiterer Aspekt der feministischen Demokratiebildung kann Bezug nehmen auf die Forderung der Zweiten Frauenbewegung „Das Private ist politisch“. Die mangelnde Sichtbarkeit des Privaten ermöglicht und bedingt, dass festgeschriebene Rollenverteilungen, Care-Arbeit (für Jung und Alt), unbezahlte Hausarbeit usw. eine Minderbewertung der gesellschaftlich äußerst relevanten Tätigkeiten festschreibt. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ bildet einen Teil des Lehrplans, auch für die Volksschule (BMBWF, 2018). Demnach soll die Schule zu einer aktiven Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen beitragen und patriarchale Rollennormierungen und geschlechterbezogene Ungleichbehandlungen thematisieren (ebd.). Eine Veränderung der patriarchalen Strukturen der Gesellschaft ist etwas, wovon nicht nur Frauen* profitieren, sondern alle Personen, indem Begriffe wie Macht oder Stärke neu definiert und somit auch Männer entlastet werden.

Im Rahmen der Vorgaben des Grundsatzterlasses „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2018) ist das alltägliche Miteinander insbesondere vom sozialen Geschlecht, vom Gender, geprägt. Wenn die Demokratie als Lebensform verstanden wird, dann bietet das schulische Miteinander eine gute Basis für feministische Demokratiebildung. Die private Rollenaufteilung ist historisch gewachsen und androkratisch vergeben. Der Bereich der Sorgearbeit bzw. in Übersetzung in den pädagogischen Kontext der Begriff des Sich-Kümmerns ist daher politisch zu besetzen. Die Sorgearbeit wird nicht nur im europäischen Raum, sondern weltweit als weiblich anerkannt (Beckmann, 2016) und schlussfolgernd teilweise als irrelevant für demokratische Systeme betrachtet.

Das vom Institut für Männer- und Geschlechterforschung herausgegebene Kinder- und Jugendbuch „Männer kümmern sich“ (Scambor, 2022) thematisiert genau diesen Aspekt der Sorgearbeit in der Gesellschaft und bietet den Lehrpersonen einen guten Anlass dazu, die Sorgearbeit als Politikum im Rahmen der Demokratiebildung in der Primarstufe zu thematisieren. Die Care-Arbeit bzw. das Sich-Kümmern als ein explizites Thema der Demokratiebildung zu sehen, würde bedeuten, die Verteilung der Macht bzw. der Hegemonie in demokratischen Strukturen kritisch zu hinterfragen.

Gewalt und Gewaltschutz

Die Vorgaben zur Implementierung eines Kinder- und Jugendschutzkonzepts an allen österreichischen Schulen rückt den Fokus auf ein tabuisiertes Thema (BMBWF, 2024). Damit wird festgeschrieben, dass sich jede Schule mit den Maßnahmen zum Schutz der Schülerinnen und Schüler vor physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt befassen muss. Diese Initiative bietet eine Möglichkeit, neben Fragen der (schulischen) Konfliktlösung auch strukturelle und gesellschaftliche Gewalt gegen Frauen* genauer zu behandeln. Feministische Bubenarbeit im Kontext der Demokratiebildung kann bedeuten, dass Lehrpersonen eine zielgruppenspezifische Gewaltpräventionsarbeit leisten und somit auch den Friedensbegriff um eine feministische Perspektive ergänzen. Das Konzept der toxischen Männlichkeit (Meuser, 2010) kann die zentrale Basis für diese Präventionsarbeit bilden und Begriffe wie Macht und Stärke im gesellschaftlich-politischen Kontext neu besetzen. Ziele der schulischen Bubenarbeit sind es, eine eigenständige Identität zu entwickeln und gleichzeitig Toleranz gegenüber anderen aufzubauen, Selbstbewusstsein zu entwickeln, welches nicht auf Abwertung anderer basiert, Verantwortung für das eigene Handeln zu entwickeln, gewaltfreie Problemlösungen zu finden oder sich kritisch mit patriarchalen Strukturen auseinanderzusetzen (Schroffenegger et al., 2013). Zusätzlich können im Rahmen der Demokratiebildung auch Begriffe wie Krieg, Frieden und Sicherheit um die feministische Perspektive ergänzt und somit auch geöffnet werden. Sicherheit sollte demnach nicht mehr androkratisch und nationalstaatlich verstanden werden, sondern sich intersektional auf Menschen innerhalb der gesamten Genderidentitäten beziehen und alle als schützenswerte Subjekte wahrnehmen. Österreich wird grundsätzlich als friedliches Land eingestuft, allerdings haben wir gemessen an der Bevölkerungsgröße eine überdurchschnittlich hohe Femizid-Rate (Haller et al., 2023; Statista, 2024). Laut der Analyse der Justizakten aus den Jahren 2016 bis 2020 (Haller et al., 2023) sind 74% der Femizide Partnerschaftsmorde, was die Begründbarkeit einer der Forderungen der zweiten Frauenbewegung „Das Private ist politisch“ verdeutlicht. Pointiert kann gesagt werden, dass Menschen in Österreich in Sicherheit leben, und wenn sie es nicht tun, dann sind sie vorwiegend weiblich (oder weiblich gelesen).

Armut und Armutsgefährdung

Im Lehrplan der Volksschule ist im Fachbereich Sachunterricht u. a. der wirtschaftliche Kompetenzbereich mit den Themenfeldern Familie und Lebensformen sowie Arbeit und Berufe bereits ab der ersten Schulstufe vorgesehen (BMBWF, 2023). In den übergreifenden Themen sind zudem die Aspekte Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung sowie Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher*innenbildung vorgegebene Schwerpunktsetzungen. In diesem Kontext gilt es u. a., auch gesellschaftliche Rollenerwartungen mit Bezug zur Berufswahl für alle Geschlechtsidentitäten anzusprechen, da diese keine alleinige, individuelle Entscheidung darstellt, sondern innerhalb von politischen Kategorien der Macht und Interessen des Staates stattfindet. Gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung sind in westlichen Leistungsgesellschaften stark an offiziell-anerkannte Arbeit geknüpft (Schildmann, 2005). Gleichzeitig mit ungleicher Verteilung von Fürsorge- und Pflegearbeit ist im Sinne feministischer Demokratiebildung der Aspekt ungleicher Lohn für gleiche Arbeit relevant.

Gesellschaftliche und ökonomische Risikogefährdungen stehen zudem im Zusammenhang mit bestimmten Familienformen (Miller & Trope, 2009). Das Armutsrisiko steigt mit der Anzahl der Kinder, Frauen* sind davon besonders häufig betroffen (Schildmann, 2005). Frauen* spielen auch in ökonomischen Fragestellungen eine große Rolle: So wurde etwa die Finanz- und Wirtschaftskrise durch riskantes männliches Verhalten ausgelöst (Sauer, 2010a). Ein höherer Frauen*anteil in Leitungsfunktionen könnte hier einen Lösungsansatz bilden. Allerdings sind zusätzlich zur individuellen Verhaltensebene auch geschlechtsspezifische Strukturzusammenhänge im gesellschaftlichen System zu betrachten. Die Risikogefährdung in Bezug auf Armut korreliert mit prekären oder atypischen Teilzeitmodellen durch Care-Konstellation und Beschäftigungsverhältnisse in Niedriglohnsektoren (Sauer, 2010a). In wirtschaftlichen Krisenzeiten werden Frauen*arbeitsplätze eher eingespart und bringen weniger existenzsichernde Einnahmen. Arbeitslosigkeit von Frauen* führt rascher in Armutsverhältnisse, besonders Alleinerziehende sind bei Arbeitslosigkeit besonders von Armutsgefährdung betroffen, das sind weitgehend Frauen* (Schildmann, 2005). Zudem ist die finanzielle Ausgangslage für Frauen* bei Arbeitslosigkeit schlechter. All dies lässt sich zusammenfassen als staatliche Institutionalisierung ungleicher Geschlechterverhältnisse. Armut bzw. Armutsgefährdung lässt sich somit im Kontext feministischer Demokratiebildung als Mangel an gleichberechtigtem Zugang von Frauen* zum gesellschaftlichen Wohlstand und zu sozialen Rechten lesen (Sauer, 2010a).

Fazit: Implikationen für eine feministische Perspektive der Demokratiebildung

Der vorliegende Beitrag versucht die feministische Perspektive nicht als eine von vielen Varianten der Demokratiebildung zu sehen, sondern als eine unabdingbare Kondition, die erfüllt werden muss, damit von einer Demokratiebildung für alle gesprochen werden kann. Das Gleichwertigkeitsprinzip im Rahmen der Demokratiebildung kann um den Differenzansatz (Kreienbaum, 2010) ergänzt werden, damit die Statuszuweisungen überwunden werden und die Gleichwertigkeit in der Diversität betont bzw. gestärkt wird.

Eine feministische Perspektive für die Demokratiebildung lässt sich als eine klare politische Positionierung verstehen und wirft dabei die Frage nach der Neutralität im politischen Kontext auf. Denn sowohl der Beutelsbacher Konsens aus den 1970er-Jahren (Reitmair-Juárez, 2017) als auch die aktuellere Frankfurter Erklärung zur Politischen Bildung (Eis, 2015) beinhalten den Neutralitätsbegriff. Niggemann (2020) kritisiert eine meist falsch verstandene Auffassung der Neutralität. Haltungen und Werte, die abseits demokratischer Strukturen sind, sollen und müssen sogar kritisiert und nicht im Rahmen der Neutralität akzeptiert werden. Außerdem ist eine politische Neutralität der Lehrpersonen eine Illusion (Mittnik et al., 2018), der einzige Unterschied zu einer klaren politischen Haltung besteht darin, ob die Lehrperson bewusst ihre Haltung in den Unterricht mitnimmt, dabei transparent ist und diese reflektiert, oder sich hinter dem Deckmantel der Neutralität eigene politische Haltungen verstecken, die den Unterricht unbewusst beeinflussen (ebd.). In diesem Sinne ist es wünschenswert, dass Pädagog*innen die eigenen (politischen) Haltungen reflektieren und gezielt verschiedene Perspektiven einnehmen, während sie Unterrichtssettings konzipieren. Eine dieser Sichtweisen kann die feministische Theorie sein.

Häufig wird die Verantwortung für gesellschaftlich fast unlösbare Aufgaben dem Bildungssystem, das ohnehin mit wenig Ressourcen ausgestattet ist, zugeschrieben. Bildung wird als das Allheilmittel sozialer Probleme betrachtet. Dieser Beitrag sollte sich nicht dieser Tendenz anschließen, allerdings stellt er die Henne-Ei-Frage in einen reflexiven pädagogischen Raum: Orientiert sich Demokratiebildung an den Konzepten der Demokratie, die als Androkratie entstanden ist, oder kann sich die androkratische Demokratie durch eine feministische Demokratiebildung verändern? Dies bedeutet nicht gleichzeitig, dass eine feministisch bzw. intersektional oder auch genderbewusst geprägte Demokratie direkt dazu beiträgt, dass das Vertrauen in Demokratie stärker wird. Eine feministische Perspektive möchte allerdings einen Reflexionsimpuls, welcher eventuell zu einer Kurskorrektur des pädagogischen Handelns im Bereich der Demokratiebildung führen kann, darstellen. Natürlich gibt es auch jene Position, die Demokratiebildung sei im schulischen Kontext (gerade bei jungen Lernenden) ohnehin nur ein Randphänomen. Wird der pädagogische Auftrag zur Gestaltung der demokratischen Schule ernstgenommen, ist es jedoch unabdingbar, diese feministisch-demokratische Perspektive beim pädagogischen

Handeln zu berücksichtigen. Letztlich können damit alle Lehrenden gleichzeitig auch als Ausbilder*innen für Emanzipation und Empowerment wirksam werden.

Dieser Text skizziert nur einige mögliche Aspekte einer feministischen Demokratiebildung im schulischen Kontext. Der Beitrag möchte gleichzeitig dazu einladen, diese im schulischen Kontext kritisch zu hinterfragen und einen intersektionalen Zugang zu den Kernbegriffen der Demokratiebildung zu entwickeln. Es gilt, diese Aspekte der Demokratiebildung empirisch zu untersuchen und dabei weitere Potenziale einer feministischen Demokratieforschung zu entdecken.

Literatur

- Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp Verlag.
- Akinyosoye, J., & Kolberg, J. (2022). Ein Prozess des Verlernens, Neulernens und Wiederlernens. In Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie der Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Politische Bildung Intersektional* (S. 14–15). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Alter, S., & Hofstadler, B. (2023). Feministische Mädchen*arbeit als Beitrag zu Geschlechtergerechtigkeit und geschlechterreflektierender Bewusstseinsarbeit. Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft, FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.), *Jugendarbeit: Gleichgestellt und geschlechtergerecht* (S. 13–26). Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Ammerer, H. (2020). Lernen in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag aller Unterrichtsfächer. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratielernen in der Schule. Politische Bildung aus Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 15–30). Waxmann.
- Appelt, E. M. (1997). *Kann der Gesellschaftsvertrag feministisch konzipiert werden? L'homme: Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft*, 64 – 77.
- Arendt, H. (1963). *Nationalstaat und Demokratie*. Verfügbar unter: www.hannaharendt.net
- Beauvoir, S. D. (1989). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Becker, R., & Kortendiek, B. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. VS Verlag.
- Beckmann, S. (2016). *Sorgearbeit (Care) und Gender: Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss-ar-49972-4>
- Berkemeyer, N. (2021). Pathologien der Demokratiebildung in der Schule. Anfragen aus Perspektiven einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?* (S. 54–74). Beltz Juventa.
- BMBF (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung*. Grundsatzlerlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-/1/6/2015, 22. Juni 2015). https://www.politik-lernen.at/dl/optm-JKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12_pdf
- BMBWF (2018). *Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*. Rundschreiben Nr. 21/2018. (BMBWF-15.510/0024-Präs/1/2018). <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=793>.
- BMBWF (2023). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
- BMBWF (2024). *Schulordnung 2024*. BGBl. II Nr. 126/2024 vom 21. Mai 2024. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_II_126/BGBLA_2024_II_126.pdf
- Brumlik, M. (2023). Demokratie und Erziehung: John Dewey. In M. S. Baader, T. Freytag & K. Kempa (Hrsg.), *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 11–24). Springer Verlag.

- Bundeskanzleramt (o. A.). *Information zur Teilnahme für Mädchen und junge Frauen*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gleichstellung-am-arbeitsmarkt/girls-in-politics/informationen-zur-teilnahme-fuer-maedchen-und-junge-frauen.html>
- Cordes, M. (2010). Gleichstellungspolitik: Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 924–932). VS Verlag.
- Eis, A. (2015). *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf
- Enengl, F., Aughauser, K., Nikolatti, R., Meyer, L., & Bergmann, N. (2023). *Explorative Studie zur politischen Partizipation junger Frauen*, Studienbericht. L&R Sozialforschung
- Europarat (2023). *Referenzrahmen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur*. https://www.politik-lernen.at/rfcdc_demokratischekultur
- Falter, J. W. (2020). *Hitlers Wähler. Die Anhänger der NSDAP 1924–1933*. Campus Verlag.
- Forster, E. (2020). Männlichkeit und soziale Reproduktion. Zur Geschichtlichkeit der Critical Studies on Men and Masculinities. In E. Forster, F. Kuster, B. Rendtorff & S. Speck (Hrsg.), *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen* (S. 83–150). Barbara Budrich.
- Fuchs, G. (2018). *Wählen Frauen anders als Männer?* Bildungszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/277339/waehlen-frauen-anders-als-maenner/>
- Giesinger, J. (2021). Feministische Bildung in der liberalen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(4), 497–512.
- Haller, B., Eberhardt, V., & Temel, B. (2023). *Untersuchung Frauenmorde – eine quantitative und qualitative Analyse*. Institut für Konfliktforschung.
- Hechler, A., & Stuve, O. (Hrsg.). (2015). *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Barbara Budrich.
- Hofinger, C., & Ogris, G. (1996). Achtung gender gap! Geschlecht und Wahlverhalten 1979–1995. In F. Plasser, P. Ulram & G. Ogris (Hrsg.), *Wahlkampf und Wählerentscheidung. Analysen zur Nationalratswahl 1995* (Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung, Bd. 11) (S. 211–232).
- Holland-Cunz, B. (2003). *Die alte neue Frauenfrage*. Suhrkamp Verlag.
- Holland-Cunz, B. (2010). Demokratiekritik: Zu Staatsbildern, Politikbegriffen und Demokratieformen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 538–546). VS Verlag.
- Kelle, H. (2010). Mädchen: Zur Entwicklung der Mädchenforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 418–427). VS Verlag.
- Kreienbaum, M. A. (2010). Schule: Zur reflexiven Koedukation. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 697–704). VS Verlag.
- Mae, M. (2010). Nation, Kultur und Gender. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 724–729). VS Verlag.
- Meuser, M. (2010). Junge Männer: Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 428–435). VS Verlag.
- Miller, S., & Trope, S. (2009). Pluralisierung von Familienformen und sozialen Aufwuchsbedingungen. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule – den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 50–61). Beltz.
- Mittnik, P., Lauss, G., & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien.
- Niggemann, J. (2020). Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma: zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung. *Magazin erwachsenenbildung.at* (Hrsg.).
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford University Press.

- Pimminger, I. (2019). Gleichheit – Differenz: die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek et al. (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 45–54). Springer Fachmedien.
- Przeworski, A. (2021). *Krisen der Demokratie*. Suhrkamp Verlag.
- Reitmair-Juárez, S. (2017). Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der Politischen Bildung. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung. Politische Mitbestimmung*, Nr. 42 (S. 4–33).
- Rendtorff, B. (2023). Die Geschlechterthematik in der Politischen Bildung. In M. S. Baader, T. Freytag & K. Kempa (Hrsg.), *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 205–216). Springer Verlag.
- Richter, E. (2023). Begriffe der Demokratie. *Journal für politische Bildung* (2). Demokratiebildung, 14–17.
- Sauer, B. (2003). *Staat, Demokratie und Geschlecht – aktuelle Debatten*. Gender, Politik. https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansaetze/sauerstaatdemokratie/birgit_sauer.pdf
- Sauer, B. (2010). Das Geschlecht der Finanz- und Wirtschaftskrise. *Kurswechsel*, (1), 38–46. <http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/Das-Geschlecht-der-Finanz-und-Wirtschaftskrise.pdf>
- Sauer, B. (2010). Demokratie und Geschlecht. In P. Wahl & D. Klein (Hrsg.), *Demokratie und Krise – Krise der Demokratie* (S. 122–133). Dietz Berlin / Rosa Luxemburg Stiftung.
- Scambor, E. (Hrsg.) (2022). *Männer kümmern sich!* Ein Kinderbuch. Institut für Männer- und Geschlechterforschung. https://www.vmg-steiermark.at/sites/default/files/2022-11/maenner_kuemmern_sich_ecarom_nov_22.pdf
- Schaser, A. (2020). *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*. WBG Academic.
- Schildmann, U. (2005). Armut – Geschlecht – Behinderung. *Bulletin Texte / Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin*, Jg. 2005 (29/30), 145–154. <https://doi.org/10.25595/1>
- Schorkopf, F. (2017). *Staat und Diversität*. Agonaler Pluralismus für liberale Demokratie. Schöningh Verlag.
- Schroffenegger, G., Schweighofer-Brauer, A., & Gnaiger, A. (2013). *Burschenarbeit in der Steiermark. Bestandsaufnahme, nationaler und internationaler Vergleich, Empfehlungen zur Weiterentwicklung*. Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Referat Jugend, Abteilung Bildung und Gesellschaft.
- Stachowitsch, S. (2019). *Keine Frauendomäne: Sicherheitspolitik aus der Geschlechterperspektive*. Österreichisches Institut für Internationale Politik. <https://www.oiiip.ac.at/news/keine-frauendomaene-sicherheitspolitik-aus-der-geschlechterperspektive/>
- Statista (2024). *Anzahl der angezeigten vollendeten Morde in Österreich nach Geschlecht der Opfer von 2016 bis 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/981564/umfrage/angezeigte-morde-in-oesterreich/>
- Vintges, K. (2019). *Zur Ethik bei Simone de Beauvoir. „Das andere Geschlecht“*. *Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 69(51), 30–33.
- Wedgwood, N., & Connel, R. W. (2010). Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 116–125). VS Verlag.
- Zandonella, M. (2019). Demokratie ist nicht gleich Demokratie. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung. Demokratiebewusstsein stärken*, Band 44 (S. 22–29). https://www.politik-lernen.at/dl/oOLqJKJKoONOmJqx4KJK/PDF4_izpb_44_2019_Mattle_Moerwald_S_37-48_pdf