

Dominik Feldmann

Demokratiebildung als Feuerwehr?

Zu Chancen, Herausforderungen und Widersprüchen
eines populären Konzepts – auch in der Musik

Civic education as firefighting? – On the chances, challenges, and contradictions of a popular concept – also in music

It is evident that western liberal democracies are in a state of crisis. However, there is disagreement about how this crisis should be accounted for. Attempts to intervene through education, such as civic education, are consequently often ambiguous. At the same time, there are indications that these measures are not primarily aimed at the re-democratization of weakened democracies but rather at the stabilization of existing power structures. These considerations are also fundamental for music education, especially as it has been incorporating civic education into its practices for quite some time. Since civic education is an indeterminate and contested concept, it is necessary to clarify what contribution music education can make to strengthen democracy, and to what extent such efforts may, however inadvertently, have counterproductive effects.

Die Leipziger Autoritarismus Studie des Jahres 2024 weist darauf hin, dass rechtsextreme Einstellungsmuster in der deutschen Bevölkerung weit verbreitet sind. So stimmen etwa 66 Prozent der Befragten mindestens latent der Aussage zu: „Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.“ Etwa 62 Prozent stimmen folgendem Item latent oder manifest zu: „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet.“ Der Aussage, dass „die Deutschen anderen Völkern von Natur aus überlegen“ seien, können ca. 26 Prozent etwas abgewinnen (Decker et al., 2024, S. 36). Diese Popularität rechtsextremer Positionen zeigt sich in der Bundesrepublik durch unterschiedliche Studiendesigns bereits seit vielen Jahren. Außerdem beschränken sich rechtsextreme Einstellungen nicht auf den rechten Rand, sondern sind in der gesamten Gesellschaft vorhanden (Decker et al., 2024; Zick et al., 2023). Dieser Befund steht dem in der deutschen Öffentlichkeit weit verbreiteten Extremismusmodell, nach dem die Gefährder*innen der Demokratie vornehmlich an den Rändern des politischen Spektrums anzutreffen seien, diametral entgegen.

Die dichotome Gegenüberstellung von „demokratischer Mitte“ und „extremistischen Rändern“ hat, berücksichtigt man die aufgeführten und weitere Einstellungsstudien, empirisch keine Entsprechung.

Neu im politischen Raum der Bundesrepublik ist also nicht die Reputation rechtsextremer Einstellungen. Neu ist u. a., dass sich mit der AfD eine Partei rechts der CDU/CSU etabliert hat, der es gelingt, Teile des Wahlvolkes mit eben jenen Einstellungen zu mobilisieren und diese parlamentarisch zu verwerten. Im Februar 2025 erzielte die Partei mit 20,6 Prozent Zeitstimmenanteil ihr bisher bestes Ergebnis bei einer Bundestagswahl und zog als zweitstärkste Fraktion in den 21. Deutschen Bundestag ein. Bei den 18- bis 24-Jährigen landete die AfD ebenfalls auf Platz zwei (Drees, 2025).

Ist die Demokratie u. a. aufgrund der skizzierten Rechtsentwicklung in einer Krise? Jedenfalls mangelt es gegenwärtig nicht an entsprechenden Krisendiagnosen in Wissenschaft wie Öffentlichkeit. Differenzen bestehen in der Art der Krisen- und Ursachenbeschreibung. Man könnte idealtypisch zwischen zwei Arten der Demokratiekrisendiagnostik unterscheiden (Feldmann, 2023b): Einerseits werden die Individuen in den Blick genommen, die bspw. rechtsextrem eingestellt sind und handeln – auch, indem sie die AfD wählen. Andererseits wird auf die dahinterliegenden Motivlagen verwiesen: In welchen Verhältnissen wenden sich Menschen von der bestehenden Demokratie ab, sind empfänglich für Verschwörungsnarrative oder wählen rechtsextreme Parteien? Die Art und Weise, gegenwärtige Krisenprozesse zu analysieren, hat unmittelbare Folgen für die gewählten Formen der Intervention.

Das gilt auch für Bildung und Erziehung. Dass sich die Jahrestagung 2024 und der vorliegende Band des Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung dem Thema „Demokratie und musikalische Bildung“ widmen, ist wohl kein Zufall, sondern Resultat einer Krisenkonstellation, die pädagogische Interventionen erfordert. Bildung findet schließlich nicht im luftleeren Raum statt, sondern ist eingebettet in gesellschaftliche Verhältnisse. Dementsprechend resümieren auch Christin Tellisch und Anja Bossen in ihrem Sammelband „Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung“:

„[Die] Demokratiebildung [...] steht im Zuge der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wie einem zunehmenden Rechtsruck, der drohenden Einschränkungen von Meinungs- und Kunstfreiheit, extremistischer Bedrohungen von Links und Rechts bzw. durch Islamismus und durch die Existenz von Fake News und Hasstiraden in sozialen Netzwerken [...] besonders im Fokus bildungspolitischer Bemühungen“ (2020, S. 17).

Demokratiebildung in und durch musikalische Bildung kann wiederum sowohl eine aus der Profession heraus entwickelte Strategie als auch Konsequenz einer sicherheitspolitischen Ansprache sein, derer sich Bildungs- und wissenschaftliche Akteure annehmen. Wie diese Krisenreaktion in der Bildung oder speziell in

der musikalischen Bildung aussieht und aussehen kann, bedarf der Klärung und des Austauschs.

Dazu wird zunächst die Genese gängiger Konzepte rekapituliert, die heute teils unter dem Schlagwort Demokratiebildung subsumiert werden. Danach werden ausgewählte Schauplätze der musikalischen Bildungslandschaft und der musikpädagogischen Fachdebatte beleuchtet, um zu einem abwägenden Urteil zu gelangen, ob und welchen Beitrag die musikalische Bildung zur Demokratiebildung leisten kann.

1. Demokratiebildung – aber welche?

In den letzten Jahren sind zahlreiche Komposita entstanden, die die Sphären Bildung, Erziehung und Demokratie betreffen: „Demokratieerziehung“, „Demokratiepädagogik“, „Demokratieförderung“, „Demokratiedidaktik“, „Demokratiebildung“. Diese Aufzählung ist nicht abgeschlossen und könnte weiter fortgeführt werden. Zu einer Klärung, was genau unter den jeweiligen Termini und den damit verbundenen Konzepten zu verstehen ist, trug diese „inflationäre Schaffung neuer [...] Begriffe“ (Widmaier, 2018, S. 264) nur bedingt bei. Teilweise erfolgte eine „Umetikettierung“ (Butterer et al., 2024, S. 110) einzelner Disziplinen. Was bisher bspw. Demokratiepädagogik genannt wurde, heißt teils nun Demokratiebildung. Auch wird politische Bildung je nach Kontext mit Demokratiebildung gleichgesetzt oder „Demokratieförderung [...] als Extremismusprävention konzipiert“ (Bürgin, 2021, S. 60). Inzwischen ist insbesondere der Begriff Demokratiebildung in der Bildungslandschaft etabliert. Das betrifft für Schulen festgelegte Querschnittsaufgaben sowie zahlreiche außerschulische Bildungsprogramme, wobei weiterhin unklar und umstritten ist, was darunter genau zu verstehen ist (Schmitt & Feldmann, 2025).

Zur weiteren Klärung ist es hilfreich, die Geschichte sowie Vorläufer politischer und Demokratiebildung zu betrachten. Politische Bildung selbst ist schon immer auch ein Instrument gewesen, um politische Verhältnisse zu stabilisieren. So schrieb bspw. ein Gymnasialdirektor im Deutschen Kaiserreich: „Die Angst vor der Sozialdemokratie ist die Mutter der ‚staatsbürgerlichen Erziehung‘“ (zit. nach Sander, 2003, S. 41). Sie sollte also Mittel sein, um einen Machtzuwachs der Opposition durch politische Erziehung zu bremsen. Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierten die Alliierten in Westdeutschland die Reeducation-Strategie, die zum Ziel hatte, die „verführten“ Deutschen zu einer demokratischen Haltung zu erziehen. Dabei bezog man sich konzeptionell auch auf die demokratische Erziehungstheorie John Deweys, wonach Demokratie „in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (1993, S. 121) sei. Dewey rückte für eine Erziehung zur Demokratie die Demokratisierung der Erziehungsstrukturen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Nicht an dieser Herangehensweise Deweys, sondern an der Indienstnahme sei-

ner Theorie wurde in Bezug auf die Reeducation – und auch bis heute – Kritik geübt. Der Politikdidaktiker Rolf Schmiederer problematisierte bspw., dass eine Demokratisierung der postfaschistischen Gesellschaft in Westdeutschland „über Erziehung und Bildung allein“ ohne „eine grundlegende Veränderung der Gesellschaftsstruktur“¹ (1972, S. 18) nicht möglich sei. Außerdem legte die Reeducation einen Schwerpunkt auf eine individuelle Ansprache der Menschen und ihre Verhaltensweisen, ohne die Verhältnisse in den Blick zu nehmen, die zum Nationalsozialismus sowie den Menschheitsverbrechen führten und entgegen der Erzählung einer „Stunde Null“ immer noch präsent waren. Das betraf u. a. personelle Kontinuitäten in den staatlichen Behörden vor und nach 1945,² eine Restauration der Eigentumsverhältnisse in der Wirtschaft und eben ideologische Versatzstücke des Nationalsozialismus, die sich mit dem „Tag der Befreiung“ in der deutschen Bevölkerung nicht in Luft auflösten: Rassismus, Antisemitismus etc. (Feldmann, 2023a, S. 232). Vor diesem Hintergrund ist auch Adornos mahnende Formulierung in seinem Beitrag „Erziehung nach Auschwitz“ zu verstehen, dass die Barbarei fortbestehe, „solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern“ (1970, S. 88).

Die Reeducation ist eines von vielen Beispielen, das die wiederkehrende, zunehmende Reputation politischer Bildung – oder ihr nahestehender Ansätze – in politisch aufgeladenen und Krisenzeiten illustriert. Eine weitere dieser Perioden ist die Zeit Ende der achtziger Jahre und darüber hinaus. In politischer Hinsicht waren polarisierte Asyldebatten, Wahlerfolge der rechtsextremen Partei „Die Republikaner“, rechts motivierte Anschläge und Pogrome sowie die Deutsche Einheit prägend – auch für die Bildungsdebatten.³ In dieser Zeit gewannen demokratiepädagogische und extremismuspräventive Ansätze an Bedeutung. Im Jahr 1989 startete das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, das demokratische Schulentwicklungen stärken sollte. 1992 etablierte der Bund mit dem „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ ein erstes bundesweites Präventionsprogramm. In den Fachdebatten der politischen Bildung wurde kontrovers diskutiert, inwieweit der Bildungsarbeit insgesamt eine Feuerwehrfunktion zukomme, um akute Krisenkonstellationen kurzfristig und zielgerichtet zu bearbeiten.

-
- 1 Eine „Demokratisierung aller Handlungssphären“ (Jörke & Selk, 2019, S. 79) forderte eben auch John Dewey, und nicht einen einseitigen Fokus auf das Erziehungs- und Bildungssystem.
 - 2 Auf die Entnazifizierung unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkrieges in Europa folgte bald eine umfassende Reintegration ehemaliger Funktionseleiten des NS-Regimes, sodass auch von einer Renazifizierung gesprochen werden kann (Frei, 1999, S. 13).
 - 3 Eine Parallele zur Gegenwart ist der Fokus der Öffentlichkeit auf den Osten Deutschlands und die mutmaßlich besondere Anfälligkeit der Ostdeutschen für Rechtsextremismus. Dass dieser auch in den neunziger Jahren kein reines Ostphänomen war, zeigen die Orte von Anschlägen: Rostock-Lichtenhagen und Hoyerswerda im Osten sowie Mölln und Solingen im Westen Deutschlands (Butterwegge, 2002).

Ferner wurde kritisiert, dass politische Problemstellungen lediglich pädagogisiert und dadurch auch entpolitisiert werden (Feldmann, 2023a, S. 115–116, 234).

Dass Demokratiepädagogik und Extremismusprävention in einer ähnlichen Zeit einen Aufschwung erlebten, ist also kein Zufall. Ferner sind beide Ansätze konzeptionell miteinander verwandt. So adressieren beide Kinder und Jugendliche als potenzielle Gefährder*innen, „Extremist*innen“ und möglicherweise von der Demokratie Abgewandte. Demokratiepädagogische und extremismuspräventive Maßnahmen enthalten daher defizitorientierte Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Bspw. heißt es in einem Strategiepapier der Bundesregierung aus dem Jahr 1991, dass die Menschen „lernen und üben“ (Deutscher Bundestag, 1991, S. 9) müssten, in einer demokratischen Gesellschaft zu leben. Dabei bezieht sich das Papier v.a. auf den Osten Deutschlands. In einem Gutachten der Bund-Länder-Kommission heißt es ferner, dass „Strategien der Intervention und Prävention“ „unterschiedlich anfällige [...] Individuen“ (Edelstein & Fauser, 2001, S. 12) ansprechen sollten. Im Vordergrund steht also nicht die für politische Bildungsarbeit (inzwischen) charakteristische Subjektorientierung, also die Ausrichtung sämtlicher Bildungsmaßnahmen an den politischen Interessen der Subjekte. Auch werden die Subjekte nicht als zukünftige Problemlöser*innen und Gestalter*innen von Gesellschaft, Politik und Ökonomie gedacht. Stattdessen muss konstatiert werden, dass Demokratiepädagogik und Extremismusprävention konzeptionell die Subjekte eher als Objekte einer Verhinderungsstrategie begreifen. Dementsprechend heißt es in einer Broschüre des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zum derzeit größten Präventionsprogramm des Bundes „Demokratie leben!“, dass mit dem Programm „die Entstehung demokratie- und menschenfeindlicher Haltungen sowie extremistischer Einstellungen verhinder[t] und Radikalisierungsprozesse frühzeitig [unterbrochen]“ (2023, S. 5) werden sollten.

Eine solche Verhinderung impliziert einen erwünschten Bereich des politisch Normalen, des Demokratischen, was normativ erklärungsbedürftig ist. Letztlich rekurren die genannten Konzepte in ihrer Gesamtheit auf den gegenwärtigen Zustand von Demokratie und Staat: „Grundlage und Zielsetzung ist die liberale, repräsentativ-parlamentarische Demokratie“ (Lösch, 2010, S. 118). Es geht also weniger darum, Krisenzustände in den politischen Verhältnissen des Status Quo zu identifizieren, zu analysieren und zu verändern, sondern die Individuen zu einem Handeln innerhalb dieser Strukturen und zu kompetenten Staatsbürger*innen zu befähigen. Gerhard Himmelmann, dessen Veröffentlichungen für die Demokratiepädagogik bis heute wesentliche Bezugspunkte sind, schlägt dazu, wiederum in Anlehnung an John Dewey, ein dreiteiliges Demokratieverständnis vor: Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Dabei konkretisiert er auch, welche Elemente er als Teil der Demokratie versteht, für die Schüler*innen sensibilisiert werden sollen. Diese Konkretion enthält für die Demokratietheorie eher unstrittige Bestandteile wie Menschenrechte, Rechtsstaat, Volkssouveränität oder Gewaltenteilung. Doch ebenso betrachtet er bspw.

Konkurrenz und Marktwirtschaft als wesentlich für die Demokratie (2002, S. 29). In den liberalen Demokratien des Westens koexistieren Marktwirtschaft, Kapitalismus und Demokratie derzeit. Doch zu fragen wäre, ob diese Setzung nicht den Bereich des Diskutierbaren und damit auch demokratische Gestaltungsmöglichkeiten erheblich einschränkt. So enthalten weder das Grundgesetz noch gängige Definitionen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (fdGO), auf die in zahlreichen Rechtstexten Bezug genommen wird, um Grenzen des Demokratischen zu bestimmen, eine wirtschaftspolitische Positionierung (Feldmann, 2023a, S. 227). Es ist also legal, über Dysfunktionalitäten des Kapitalismus und postkapitalistische Verhältnisse nachzudenken. Warum dies in Bildungseinrichtungen illegitim sein soll, bleibt unklar. Dies zeigt jedoch, dass entsprechenden Ansätzen eine affirmative Stoßrichtung innewohnen kann. Außerdem unterminiert der für Demokratiepädagogik und Extremismusprävention charakteristische Fokus auf den Ist-Zustand der Demokratie einen Blick darauf, dass Demokratie „kein immerwährender Zustand und keine Tugend [ist], die man erlernen kann“ (Lösch, 2010, S. 122), sondern v.a. ein fragiler Prozess des ständigen Aushandelns – auch über grundsätzliche Fragen des Zusammenlebens.

Theorien und Praxen der Demokratiebildung sind heterogen. Nicht alle betreffen die skizzierten Problematiken. Allerdings sind entsprechende Ausrichtungen demokratiepädagogischer und extremismuspräventiver Maßnahmen inzwischen weit verbreitet. So ist bspw. einer Lehrplanstudie zu entnehmen, dass im Jahr 2023 in 15 von 16 Bundesländern extremismuspräventive Elemente in die schulischen Lehrpläne integriert worden sind (Feldmann, 2023a, S. 244–276). Für eine wirkungsvolle Demokratiebildung ist es entscheidend, den Begriff inhaltlich mit Substanz zu füllen. Andernfalls bleibt er eine „Nebelkerze“ (Salomon, 2012, S. 7). Insofern Bildung einen Beitrag zu einer Verteidigung demokratischer Verhältnisse oder gar einer weitergehenden Demokratisierung leisten möchte, muss stets abgewogen werden, ob entsprechende Maßnahmen tatsächlich demokratieförderlich oder kontraintentional sind, also auch Entdemokratisierung Vorschub leisten.

2. Demokratiebildung in der musikalischen Bildung

Die Landschaft der musikalischen Bildung ist inzwischen ebenfalls auf verschiedenen Ebenen mit Demokratiebildung konfrontiert. Das betrifft sowohl den schulischen Musikunterricht als auch die außerschulische Bildungslandschaft.

In zahlreichen Bundesländern ist Demokratiebildung mittlerweile eine Querschnittsaufgabe. Dementsprechend wird die Erwartung, demokratiebildend tätig zu sein, an alle Fächer und Lehrkräfte in der Schule herangetragen. Das betrifft auch das Unterrichtsfach Musik. In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) des Jahres 2018 heißt es bspw., dass „das Erlernen und Erfahren von Demokratie eine Querschnittsaufgabe“ darstelle. Schüler*innen solle eine

„Übernahme von Verantwortung“ nahegelegt werden. Außerdem solle eine Auseinandersetzung mit „der Zeit des Nationalsozialismus und der SED-Diktatur [...] sowie politischem Extremismus“ stattfinden und eine „verstärkte Integration der Demokratiepädagogik“ (S. 8–9) angebahnt werden. In diesen Ausführungen finden sich einige der bereits problematisierten Stoßrichtungen wieder, was unter Demokratiebildung verstanden werden kann. Explizit fordert die KMK Präventivmaßnahmen gegen „Extremismus“ und die Implementierung der Demokratiepädagogik in den Unterricht aller Fächer. Besonders deutlich wird außerdem ein Kernproblem des ohnehin umstrittenen Extremismuskonzepts, nämlich der Vergleich rechter und linker „Extremismen“, was nicht selten in ein undifferenziertes Gleichsetzen unterschiedlicher Regime und Politikansätze mündet (Feldmann, 2023a, S. 90–96). Ferner impliziert eine Gegnerschaft gegen die politischen Ränder eine stabile demokratische Mitte. Einleitend wurde bereits anhand von Einstellungsstudien aufgezeigt, dass eine solche Mitte real nicht existiert. Inwiefern außerdem die staatstragende Mitte Krisen des demokratischen Systems und postdemokratische Zustände (Crouch, 2008) produziert hat, die den Nährboden für Rechtsextremismus bilden, bleibt bei einem solchen antiextremistischen Blickwinkel unhinterfragt.

In der außerschulischen musikalischen Bildung zeigen sich ähnliche Tendenzen. Anja Bossen konstatiert staatlicherseits „eine immer noch weiter steigende Flut von Musikprojekten in demokratiestabilisierender Absicht“ (2020, S. 24). Exemplarisch für die außerschulische Bildungslandschaft sei hier der Bundesmusikverband Chor & Orchester (BMCO) erwähnt, der auf seiner Website Demokratieförderung als Ziel des Dachverbandes für die Bildungsarbeit in den Vereinen herausstellt. Der BMCO versteht unter Demokratieförderung – wiederum ein Begriff, der teils synonym zum Begriff Demokratiebildung verwendet wird – ebenfalls den Anspruch, Extremismusprävention zu betreiben. So verweist er auf die Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung des Jahres 2016. Anschlussfähig an demokratiepädagogische Ansätze solle außerdem zu einer „Bildung vernünftiger [...] Staatsbürger*innen“ beigetragen werden (BMCO, o.J.). Doch darüber hinaus betrachtet der BMCO politische Bildung als Teil von Demokratieförderung. Es entsteht also der Eindruck, Demokratieförderung sei ein Klammerbegriff für unterschiedliche pädagogische Konzepte zur Begegnung von Krisenzuständen der Demokratie. Da es sich hier um Positionen eines Dachverbandes handelt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich dies unmittelbar auf die Bildungsrealitäten überträgt. Hier bedarf es gründlicher Untersuchungen, wie demokratiebildende Ansprachen in der Bildungspraxis realisiert werden. Versuche der Umsetzung werden vermutlich ebenso anzutreffen sein wie widerständige Praktiken. Letztlich müssen aber besonders für die außerschulische Bildung Förderlogiken beachtet werden. Für die Praktiker*innen bleiben einschlägige Ausschreibungen und Programmmittel nicht bedeutungslos, sondern bilden die Finanzierungsgrundlage der Bildungs-

arbeit. Daraus kann sich eine Abhängigkeit von programmatischen Konjunkturen ergeben – bspw. der Demokratiebildung.

Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich auch der musikpädagogische Fachdiskurs seit einigen Jahren. Nicht selten werden musikalisch bildende Angebote dadurch legitimiert, dass Transfereffekte erzielt werden könnten, die über fachimmanente Zielvorstellungen hinausgehen (Tellisch & Bossen, 2020, S. 16). Dementsprechend wird der folgende Satz des ehemaligen Bundesinnenministers Otto Schily (SPD) bis heute immer wieder rezipiert: „Wer Musikschulen schließt, schadet der inneren Sicherheit.“ (Deutscher Bundestag, 1998, S. 234). Jens Knigge trägt zu Transfereffekten generell drei Begründungen zusammen, warum diese keine grundlegende Argumentation zur Legitimation des Faches sein sollten: Erstens entstehe ein Abhängigkeitsverhältnis von Bildungsangeboten und Transfereffekten. Zweitens müsse ein „Wettbewerb“ um „die beeindruckendsten Transfereffekte“ für einen „sicheren Platz im schulischen Curriculum“ und für die „meisten Fördergelder“ vermieden werden. Drittens werde die eigentliche Bedeutung von Musik „sekundär oder gar überflüssig“ (2013, S. 3). Gerade die oben bereits angedeutete mögliche finanzielle Abhängigkeit der musikalischen Bildung von erfolgsversprechenden Aussichten über die Kernanliegen des Fachs hinaus, bspw. demokratiebildend tätig zu sein, kann die Autonomie des Faches maßgeblich beschränken. Die schrittweise Aufhebung von Regelstrukturen und Ausweitung programmbezogener Finanzierungswege der außerschulischen Bildung hat die Landschaft der politischen Bildung seit den neunziger Jahren bereits inhaltlich maßgeblich verändert und führte auch zu einer (weiteren) Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse (Gläser, 2024). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der musikalischen Bildung kann auch eben jene Prozesse in der Musiklandschaft befördern.

Betrachtet man den musikpädagogischen Fachdiskurs dahingehend, wie Demokratiebildung dort konzipiert und diskutiert wird, werden mehrere Stoßrichtungen sichtbar. Auf der einen Seite werden unter demokratiebildenden Potenzialen des Unterrichtsfaches Musik Aspekte sozialen Lernens gefasst. So resümiert Elisabeth Theisohn: „Für die Musikdidaktik ist die Kommunikation über Höreindrücke und ästhetische Präferenzen [...] ebenso wichtiger Bestandteil wie das gerichtete Zuhören, Wahrnehmen und Beobachten. Hier üben sich Lernende im respektvollen und toleranten Umgang innerhalb einer Lerngruppe, wenn unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und auch (Be-)Wertungen als gleichwertige Positionen verhandelt werden.“ (2025, S. 193). Ähnlich stellt auch Anja Bossen fest, dass Musikpädagogik „einen Beitrag zu einer ‚guten‘ Demokratie leisten“ könne, „indem sie dazu beiträgt, dass Menschen respektvoll und tolerant miteinander kommunizieren, [...] dass sie selbstbewusst, empathisch, vertrauensvoll, solidarisch und verantwortungsvoll in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer Musikpraxis handeln“ (2020, S. 48). In Bossens Ausführungen bleibt zunächst unklar, was unter einer „guten Demokratie“ zu verstehen ist. Wie oben bereits umrissen, ist Demokratie ein politischer Begriff

und damit konzeptionell umstritten. Allerdings werden deutliche Parallelen zu dem deutlich, was der Demokratiepädagoge Gerhard Himmelmann unter „Demokratie als Lebensform“ versteht. Diese sei eine moralische Grundlage der „bestehenden Demokratie“ und umfasse u.a. Toleranz, Solidarität, Selbstorganisation und eine Vielfalt der Lebensstile (2002, S. 28–29). Mit Alexander Lipp und Anja Bossen gesprochen, ist der Beitrag der musikalischen Bildung zur Demokratie eine „Einübung von Demokratie als Lebensform“ (2022, S. 79), von Einstellungen und individuellen Verhaltensweisen, die als demokratieförderlich gelesen werden. Adressiert werden hier also Schüler*innen, ihre Beiträge zur Demokratie und ihre potenziell undemokratischen Einstellungen und Handlungen.

Auf der anderen Seite sind auch gesellschaftstheoretische Rahmungen der Demokratiekrise und der Rolle der Musikpädagogik als darin intervenierende Instanz im Fachdiskurs sichtbar. So könnten nach Bossen die „demokratiebildenden Wirkungen der Musikpädagogik [...] die Auswirkungen sozialer Ungerechtigkeit, mangelnde Transparenz politischer Entscheidungen [...] und die Folgen des Ausblutens des gesamten öffentlichen Raums [...] nicht adäquat auffangen“. Eine „musikpädagogische ‚Behandlung‘ von Symptomen“ (2020, S. 49) reiche daher nicht aus, um den vielfältigen Krisen der Gegenwart zu begegnen. Im Anschluss an diese Relativierung der demokratiebildenden Funktionalität musikalischer Bildung kann darauf hingewiesen werden, dass Demokratiebildung in der musikalischen Bildung keine Feuerwehrfunktion einnehmen kann. Tiefgreifende Probleme der Demokratie in Deutschland und darüber hinaus sind nicht durch Bildung und noch weniger durch Bemühungen der musikalischen Bildung lösbar.

Was könnten jedoch, über ein Training demokratischer Verhaltensweisen hinaus, Beiträge des Bildungssektors für eine Demokratisierung in Krisenzeiten sein? Der für seine Subjektorientierung und einen kritisch-emanzipatorischen Anspruch an politische Bildung bis heute rezipierte Rolf Schmiederer formulierte 1971 dazu, dass Bildung „Teilnahme am Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung“ heißen müsse. So könne auch einer „Ohnmacht des Menschen“ (S. 38–39) begegnet werden. Schmiederer hatte also nicht eine Erziehung des Einzelnen zu demokratischen Verhaltensweisen im Blick, sondern die Fähigkeit der Menschen, strukturelle Missstände zu identifizieren, zu beurteilen und handelnd zu verändern. Dies ist ein Blickwinkel, der in der gegenwärtigen Debatte um Demokratiebildung in der Musikpädagogik eine untergeordnete Rolle spielt – und nicht nur dort. Wie dies musikalisch-bildend jedoch zu realisieren wäre, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

3. Demokratiebildung – „jein“!

Dass der Bildungsbereich auf Krisenprozesse der Demokratie reagiert und Maßnahmen implementiert, die demokratieförderlich wirken können, ist freilich grundsätzlich zu begrüßen. Demokratiebildung nimmt in der gegenwärtigen

Bildungslandschaft Deutschlands jedoch viele Formen an. Bildungstheoretisch sind Praktiken der Demokratiebildung zu problematisieren, die zu einer Objektivierung von Kindern und Jugendlichen führen und nicht die Subjektorientierung von Bildung, also die Ausrichtung der Bildungsangebote an den Interessen der Teilnehmer*innen, in den Mittelpunkt rücken. Damit verbunden ist aus demokratietheoretischer Sicht eine sicherheitspolitische Indienstnahme von Bildung, auch musikalischer Bildung, infrage zu stellen, sofern das für jedwede Demokratiekonzeption unabdingbare Prinzip der Volkssouveränität nicht bedacht wird. Denn schließlich sollte Souveränität in einer Demokratie „nicht den Staatsapparaten, sondern ausschließlich dem [...] Volk zukommen“, wie die Politikwissenschaftlerin Ingeborg Maus (2011, S. 46) hervorhebt. Der Versuch einer Re-Demokratisierung der Demokratie, die von oben verordnet wird, läuft Gefahr, dieses Prinzip zu verletzen und umgekehrt Entdemokratisierungsprozesse zu befördern.

Die Krise der Demokratie lässt sich nicht darauf reduzieren, dass Menschen als Teile des souveränen Volkes rechtsextrem eingestellt sind. Es sind auch die politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnisse, die zu jenen Symptomen führen. Eine als Feuerwehr konzipierte Demokratiebildung, die sich darauf beschränkt, junge Menschen für einen Status quo von Demokratie und Staat mitsamt ihrer Defizite zu erziehen, berücksichtigt dies nicht. Aufgabe politischer und musikalischer Bildung in einer Demokratie ist dies ohnehin nicht.

Literatur

- Adorno, T. W. (1970). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (28. Aufl., S. 88–104). Suhrkamp.
- Bossen, A. (2020). Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie. In A. Bossen & C. Tellisch (Hrsg.), *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung* (S. 23–55). Universitätsverlag Potsdam.
- Bürgin, J. (2021). *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*. Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023). *Demokratie leben! Demokratie fördern. Vielfalt gestalten. Extremismus vorbeugen* (4. Aufl.). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/144558/f60b00e99f58ef8499cffb276c348dfo/demokratie-leben-demokratie-foerdern-vielfalt-gestalten-extremismus-vorbeugen-flyer-data.pdf>
- Bundesmusikverband Chor & Orchester (BMCO) (o.J.). *Demokratieförderung im Amateurmusikbereich*. <https://bundesmusikverband.de/themen-demokratieforderung/>
- Butterer, H., Pelzel, S., Sämann, J. & Wohnig, A. (2024). lost concepts?! Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung als umkämpfte Felder kritischer politischer Bildung. In D. Feldmann, S. Pelzel & J. Sämann (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung*.

- Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung* (S. 108–122). Westfälisches Dampfboot.
- Butterwegge, C. (2002). *Rechtsextremismus*. Herder.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie* (10. Aufl.). Suhrkamp.
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A. & Brähler, E. (2024). Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Lanzeitverlauf. In O. Decker, J. Kiess, A. Heller & E. Brähler (Hrsg.), *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024* (S. 29–100). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837962864-29>
- Deutscher Bundestag (1991). *Drucksache 12/1773. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*.
- Deutscher Bundestag (1998, 12. November). *Stenographischer Bericht. 5. Sitzung*.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.
- Drees, C. (2025, 24. Oktober). *Warum die Linke bei Jungen so durchstartet*. ZDF heute. www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/bundestagswahl-2025-linke-afd-junge-waehler-100.html
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. Bund-Länder-Kommission.
- Feldmann, D. (2023a). *Demokratie trotz(t) Antiextremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-)Demokratisierung und politische Bildung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/9783756615513>
- Feldmann, D. (2023b). Multiple Krise. Begriff, Konzept, Aktualität. *Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung*, 34(136), 19–27.
- Frei, N. (1999). *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit* (2. Aufl.). C. H. Beck.
- Gläser, G. (2024). Arbeitsverhältnisse in Förderprogrammen politischer Bildung. In D. Feldmann, S. Pelzel & J. Sämann (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung* (S. 146–155). Westfälisches Dampfboot.
- Himmelman, G. (2002). Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 21–39). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Jörke, D. & Selk, V. (2019). John Dewey. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (S. 78–87). Suhrkamp.
- Knigge, J. (2013, 6. Juni). *Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung* [Konferenzbeitrag]. BMBF-Tagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“, Berlin, Deutschland. <https://jenskniige.info/wp-content/uploads/2025/03/Knigge-2013-Wirkungsforschung-kulturelle-Bildung.pdf>
- Kultusministerkonferenz (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

- Lipp, A. & Bossen, A. (2022). Musikbezogene Argumentationskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung. In A. Bossen & C. Tellisch (Hrsg.), *Perspektiven eines fachübergreifenden Musikunterrichts. Ansätze, Entwicklungen und praktischer Transfer* (S. 65–83). Universitätsverlag Potsdam.
- Lösch, B. (2010). Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 115–127). Wochenschau Verlag.
- Maus, I. (2011). *Über Volkssouveränität. Elemente einer Demokratietheorie* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Salomon, D. (2012). *Demokratie*. PapyRossa Verlag.
- Sander, W. (2003). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland* (3. Aufl.). Schüren Verlag.
- Schmiederer, R. (1971). *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts* (3. Aufl.). Europäische Verlagsanstalt.
- Schmiederer, R. (1972). *Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945*. Europäische Verlagsanstalt.
- Schmitt, S. & Feldmann, D. (2025). Demokratiebildung und kritische politische Bildung. Die „Frankfurter Erklärung“ und ihre Relevanz für Debatten um Demokratiebildung. In W. Beutel, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Monitor Demokratiebildung. Band 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung* (S. 207–217). Wochenschau Verlag.
- Tellisch, C. & Bossen, A. (2020). Einleitung. In A. Bossen & C. Tellisch (Hrsg.), *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung* (S. 15–22). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-48759>
- Theisohn, E. (2025). Didaktik der Vielstimmigkeit. Fachliches Lernen in demokratiebildenden Strukturen in der Musikdidaktik. In D. Barth & P. große Prues (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktische Zugänge, Perspektiven und Potentiale* (S. 168–198). Wochenschau Verlag.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(3), 258–266. <https://doi.org/10.3278/HBV1803W258>
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte – Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Dominik Feldmann

dominik.feldmann@sowi.uni-giessen.de

<https://orcid.org/0000-0001-9116-4972>