



## **Ent-Bildung und Ent-Didaktisierung ästhetischer Bildung – ein paradoxes Vorhaben?**

*Christoph Khittl*

Der Begriff Ent-Bildung, das hier skizzierte Ent-Bildungsprojekt sowie die Idee einer Ent-Didaktisierung ästhetischer Bildung bedürfen einer Erklärung und Herleitung. Denn insbesondere der Ent-Bildungsbegriff ist durchaus komplex und muss in seiner Vielschichtigkeit dargestellt, re-konstruiert und neu entwickelt werden. Zugleich erscheint (mir) der Begriff derart tragfähig und vielversprechend, dass daran die Idee eines Ent-Bildungsprojekts geknüpft und vorgestellt wird. Auch scheint die Idee der Ent-Bildung dazu beizutragen, die unübersichtliche und endlos erscheinende Diskussion um den Bildungsbegriff um eine neue Variante zu bereichern jenseits der Diskussion, ob und wie man ihn überhaupt (noch) gebrauchen sollte.

### **Das Ent-Bildungs- und Ent-Didaktisierungsprojekt in Kurzform**

Der Begriff der Ent-Bildung ist zumindest ungewöhnlich. Andere Vorsilben wie Un-Bildung, Ein-bildung, Um-Bildung sind wohl gebräuchlicher und verstehen sich alltäglich irgendwie von selbst. Jedoch ist der Begriff der Ent-Bildung durchaus traditionsreich. Er geht zurück auf die mystische Pädagogik, wenn man überhaupt von einer mystischen Pädagogik sprechen darf, und wird bei Meister Eckhart mehrfach verwendet:<sup>1</sup> Ent-Bildung wäre in einem mystischen Verständnis eine Auflösung der Bildung und ein mystisches Einmünden-in und Einswerden-mit Gott. Zudem spielt dabei der Bildbegriff selbst eine wichtige Rolle, indem alle Bilder überbildet werden und sich der Mensch (als Ebenbild Gottes?) hinüberverwandelt und dabei alle früheren Bilder loslässt, sich ihrer ent-bildet im mystischen Einswerden mit Gott.

Es mag also ein lohnenswerter Versuch sein, die Idee der Ent-Bildung zu entmystifizieren und für Fragen der ästhetischen Bildung fruchtbar zu machen: Inflationär gebräuchliche Begriffsbildungen wie ‚Flow‘, ‚Flow-Erlebnis‘ etc. konstatieren schließlich schon seit langem und scheinbar begrifflich unhinterfragt als Tatsache, dass es in Prozessen ästhetischer Bildung und ästhetischer Erfahrung zu solchen Überschreitungen kommen kann, zu vorübergehend veränderten Subjekt-Objekt-Strukturen, Grenzverschiebungen, veränderten Zeiterfahrungen etc. Warum also nicht einen neuen und zugleich sehr traditionsreichen

---

<sup>1</sup> Vgl. Stachel: Meister Eckhart, S. 29f.

Begriff re-aktivieren? Das wäre die *historisch-systematische* Argumentationslinie des hier angedachten Ent-Bildungsprojekts.

Zugleich gibt es noch eine andere Facette des Ent-Bildungsbegriffs, die ich als seine *kritische* Dimension bezeichnen möchte. Der Begriff der Ent-Bildung meint in seiner kritischen Funktion ein Aufdecken von eben jenen Irrtümern, Vorurteilen und Fehlern, die die Bildung selbst verursacht und die sich darin als tradierte verfestigt haben. Bezeichnenderweise stammt dieser kritisch verstandene Ent-Bildungsbegriff nicht aus einem pädagogischen Fachdiskurs, sondern ist (ohne dabei seine historisch-mystische Herkunft zu erwähnen) von Wolfram Eilenberger geprägt bzw. in einer primär philosophiegeschichtlich-kulturwissenschaftlichen Studie über die Dekade zwischen 1919 und 1929 eingesetzt worden. Der auch wissenschaftsjournalistisch ‚reißerische‘ Titel *Zeit der Zauberer*<sup>2</sup> behandelt die philosophischen Strömungen im deutschsprachigen Raum entlang eines nicht näher begründeten Quartetts folgender Protagonisten: Walter Benjamin, Ernst Cassirer, Martin Heidegger und Ludwig Wittgenstein.

So sieht Eilenberger beispielsweise in der Sprachphilosophie Ludwig Wittgensteins ein groß angelegtes Ent-Bildungsprojekt „im Sinne einer sprachlich vollzogenen Befreiung von eben jenen sprachlich bedingten und allzu alltäglich erlernten Fehlannahmen und Verwirrungen, die den Blick dauerhaft verstellen.“ Der „Kniff“ „seines [L. Wittgensteins] begrifflichen Entbildungsprogramms“ bestehe eben darin, „die Klärung einer sprachlich erzeugten Verwirrung (...) mit den Mitteln der Sprache selbst“ erkennbar zu machen.<sup>3</sup>

Während Ent-Bildung in der erwähnten *historisch-systematischen* Sichtweise ein zutiefst individuelles, weitgehend nicht-planbares Geschehen wäre, führte das zweite, das *kritische* Begriffspotential des Entbildungsbegriffs weiter zu Überlegungen einer Ent-Didaktisierung didaktischer Modelle und Konzepte ästhetisch-musikalischer Bildung. Ent-Didaktisierung wäre somit professionsbezogen innerhalb der Didaktiken angesiedelt im Sinne einer Kritik von Didaktik. Freilich müsste dabei zuerst geklärt sein, welche Fehlannahmen und Bildungsirrtümer sich in didaktischen Modellen verfestigt haben? Wo genau fallen didaktische Modelle und Konzepte ihren eigenen Prämissen und Grundsätzen unwillentlich zum Opfer? Welche Irrtümer werden weitergegeben oder sogar als Ziele der Bildung definiert? Diese Irrtümer müssten benannt, (an-)erkannt und *ent-bildet* werden – kein ganz einfaches Unterfangen und hier mehr als Projekt angedacht als ausgeführt. Zumindest hat der kritische Ent-bildungs- und Ent-didaktisierungsansatz eine gewisse Appellfunktion. Wenn man zugesteht, dass es so etwas wie verfestigte, sich selbst reproduzierende Bildungsirrtümer gibt – selbst wenn man diese nicht ganz klar ausdekliniert hat – folgt daraus eine gewisse skeptische Distanz gegenüber der inzwischen fast unüberschaubaren

---

<sup>2</sup> Eilenberger: *Zeit der Zauberer*. Das große Jahrzehnt der Philosophie 1919 – 1929.

<sup>3</sup> Eilenberger: *Zeit der Zauberer*, S. 182 und S. 184.

Fülle von didaktischen Lehr-Lernsystemen (auch und gerade im Bereich der musikalischen und ästhetischen Bildung<sup>4</sup>). Dem Appell würden Zurückhaltung, Askese, sogar ein Aussetzen des primär didaktisch orientierten Denkens und Handelns folgen, vielleicht im Vertrauen auf die Kraft und Dynamik selbst, die in Prozessen ästhetischer Erfahrung liegt und deren Selbstwirksamkeit nicht auf Didaktisierung angewiesen wäre. Aber vielleicht ist ja bereits das schon ein zu ent-bildender Bildungsirrtum?

### **Ent-Bildung aus *historisch-systematischer* Perspektive**

Kann der mystisch behaftete Begriff der Ent-Bildung durch eine Re-Lektüre sowie einige gedankliche Hilfskonstruktionen für eine Theorie der ästhetischen und musikalischen Bildung nutzbar gemacht werden? Lassen sich aus seiner Bedeutungstradition Elemente isolieren, die das Geschehen und die Erfahrungen zutreffender als andere Begriff zu beschreiben vermögen, was sich in Prozessen ästhetisch erfüllten Vollzugs als evident erweisen kann? Ent-Bildung: ein vorübergehendes Verschwimmen von zeitlich-räumlichen Grenzen und starren Subjekt-Objektstrukturen?

In der Übersetzung aus dem Mittelhochdeutsch nach Josef Quint werden hier Passagen Meister Eckharts aus dem „Buch der göttlichen Tröstung“ (BgT) zitiert, die die „Stufen des inneren Menschen“ beschreiben.<sup>5</sup>

„Die *sechste Stufe* ist es, wenn er sowohl entbildet (dem Vergänglichen) als auch überbildet ist von Gottes Ewigkeit, wenn er angelangt ist im vollkommenen Vergessen des vergänglichen und zeitlichen Lebens; wenn er angezogen und hinüberverwandelt ist in sein göttliches Bild, also Gottes Kind geworden ist.“<sup>6</sup>

Und weiter unten heißt es dazu:

„Und dabei schaut man die Kreaturen ohne alle Unterschiede und alle[r?] Bilder entbildet, auch aller Gleichheit entnommen, und zwar in dem Einen, das Gott selber ist.“<sup>7</sup>

Es geht hier jedoch nicht um einen innertheologischen Diskurs, sondern um die mögliche Erschließung des Ent-Bildungsbegriffs als Modell für eine Theorie ästhetischer Bildung der Gegenwart.<sup>8</sup> Und schon mehr pädagogisch als theologisch gedacht heißt es bei G. Stachel:

„... ‚Entbildung‘ kann nur geschehen, wo vorher Bildung erfolgt ist. Entbildung steht also der Bildung nicht so gegenüber wie Antipädagogik der Pädagogik, denn sie will Bildung nicht

<sup>4</sup> Dieser Gedanke wäre noch produktiv hinzuzufügen zur „Einführung“ in die Ästhetische Bildung wie zuletzt bei Iris Laner (2018).

<sup>5</sup> Vgl. Eckhart: Vom edlen Menschen, BgT, S. 30ff.

<sup>6</sup> Ebd., S.32.

<sup>7</sup> Ebd., S.34.

<sup>8</sup> Vgl. dazu Witte: Zur Geschichte der Bildung - Eine philosophische Kritik, S. 32-41. E. Witte befasst sich intensiv mit Konzepten ästhetischer Bildung und gelangt über den Entbildungsbegriff weiter zu einer Unterscheidung zwischen „überbietungsästhetischen“ und „entzugsästhetischen“ Konzepten. Vgl. ebd., S. 119ff.

ersetzen, sondern sie postuliert ein Ende oder Ziel aller Bildung als deren letzten Sinn.“<sup>9</sup>

Die dazu paradox wirkende Idee des *Ent-Bildens* ist also nicht gegen die Idee der Bildung gerichtet, sie setzt im Gegenteil Bildung und vorhergehende Bildungsprozesse voraus: Wolfgang Wackernagel, der den Ent-Bildungsprozess bildtheoretisch und auch schon im Sinne ästhetischer Bildung denkt, betont „daß bei Meister Eckhart bilden und entbilden sprachlich nicht zwei entgegengesetzte, sondern bloß einen und den gleichen Vorgang aus zwei entgegengesetzten Blickpunkten beschreiben.“<sup>10</sup>

Und ent-mystifiziert weiter gedacht aus der Perspektive von Musikdidaktik bzw. ästhetischer Bildung: Der Vollzug einer geglückten musikalischen Situation, die Erfahrung eines vorübergehend empfundenen Einswerdens von (empirischem) Subjekt und musikalischem Gegenstand, das Zusammengehen der Akteure, die Konkordanz mit dem Material oder dem Instrument wären als ein solcher Vorgang der Ent-Bildung (auf der Basis bereits vorausgehender Bildungsprozesse) anzusehen: Diese Erfahrung wäre somit in gewisser Weise *ent-bildend wie zugleich bildend*, zumindest bildungsrelevant. Und vielleicht würde die Evidenz dieser Erfahrung auch mit ein Grund dafür sein, sie immer wieder erneut aufzusuchen. Nicht also nur ein Kriterium wie Schönheit oder Erkenntnis, sondern dieser späte Abkömmling mystischer Erfahrung einer „unio“, wie sie im Ent-Bilden durch künstlerische Prozesse und nunmehr als ästhetische Erfahrung evident erlebt und durchlebt wird, wäre ein starkes Motiv, sich in ästhetische Prozesse zu begeben, sich auf sie einzulassen. Und angesichts dieser starken Motivation erscheint der Aspekt des Lehrens und Lernens, wie ihn didaktische Systeme in den Vordergrund stellen, als nur schwaches Antriebsmoment: Die in der individuell erfahrenen Ent-Bildung als Selbst-Bildung ist der Didaktisierung entgegen gesetzt: Dies in erneuter Wiederholung des Appells an didaktische Systeme (in ästhetischer Bildung) didaktisches Denken doch einmal ganz bewusst auszusetzen und sich einem *didaktik-freien* Suspensionsfeld zu bewegen.

### **Ent-Bildung aus *kritischer* Perspektive**

Der Entbildungsbegriff in kritischer Perspektive ist meines Wissens von Wolfram Eilenberger eingesetzt worden. Als ent-bildend werden nach ihm Projekte und Ideen der Philosophie im frühen 20. Jahrhundert angenommen, die ihrerseits nicht direkt und unmittelbar pädagogisch und insgesamt nicht-edukativ gemeint waren. Das kritische Ent-Bildungsprojekt dekonstruiert tradierte Fehlmeinungen und Bildungsideale, die sich als unhinterfragte Wahrheiten und Verbindlichkeiten festgesetzt haben. Angesichts der von Eilenberger zentral untersuchten Philosophen ist die Begriffsbildung der Ent-Bildung tatsächlich sinnvoll und gut gewählt; die

---

<sup>9</sup> Stachel: Meister Eckhart, S. 19.

<sup>10</sup> Wackernagel: Subimaginale Versenkung, S. 188-189.

untersuchten Ideen und Theorien als aufklärerisch zu bezeichnen, wäre zwar nicht ganz falsch, trifft aber auf Denker etwa wie Heidegger oder Wittgenstein nicht wirklich zu.

In seiner Festlegung auf die vier Philosophen Benjamin, Cassirer, Heidegger und Wittgenstein verzichtet W. Eilenberger darauf, etwa auch auf die Psychoanalyse einzugehen, die in dieser Dekade ihre Wirkung doch auch als Ent-Bildungsprojekt entfalten konnte. Denn so ziemlich alle Vorstellungen des souveränen, selbstbestimmten Subjekts, seine Moralvorstellungen, Wertehaltungen institutionalisierten Bildungsideale erweisen sich psychoanalytisch als Konstruktionen, die den psychischen Dynamiken zuwider laufen, ihnen nicht standhalten bzw. sich als Rationalisierungen erweisen. Diese verfestigten Bildungsirrtümer zu entbilden und sie durch ein triebdynamisches, psychoanalytisches Modell zu ersetzen, also umzubilden, könnte als *das* große Ent-Bildungsprogramm der Psychoanalyse bezeichnet werden.

Mit Blick auf Ideale der Bildung selbst und auf angestrebte Bildungsziele, wie sie auch in allen didaktischen Systemen mehr oder weniger explizit enthalten sind, begibt man sich natürlich in ein gefährliches Minenfeld, wollte man als Autor auf verfestigte Bildungsirrtümer hinweisen, die von der Bildung selbst erzeugt und permanent weiter tradiert werden. Zweifelsohne gibt es diese und in nicht zu geringer Anzahl. Allerdings soll dieser Beitrag nicht zu Polemik führen, sondern will das Ent-Bildungs- und Ent-Didaktisierungsprojekt insgesamt als Vorhaben anregen.

Ideale musikalischer Bildung, die sich als Irrtümer erwiesen haben, wurden mehrfach und immer wieder Gegenstand kritischer Untersuchungen, erinnert sei etwa an Adornos Kritik am Musischen. Und weitere Hinweis zu verfestigten Irrtümern wie demjenigen vom veredelnden Charakter der Musik, oder dem Topos der *Freude an Musik* (wie er häufig in Bildungs- und Lehrplänen beschworen wird), zeigen, dass man gar nicht weit suchen oder um die Ecke denken muss, um auf derartige Bildungsirrtümer zu stoßen, die dringend einer Ent-Bildung bedürfen.<sup>11</sup>

### **Die Musik und das „*Unaussprechliche*“**

An dieser Stelle möchte ich zugleich als Exkurs wie als Auseinandersetzung mit dem Ent-Bildungsbegriff in Bezug auf die Musik die inzwischen auch in deutscher Übersetzung zugängliche Arbeit Vladimir Jankélévitchs heranziehen, seine Schrift: *Die Musik und das Unaussprechliche*. Diese Arbeit könnte mit gutem Recht als musikästhetischer wie musikphilosophischer *Ent-Bildungs-Rundumschlag* bezeichnet werden, geradezu als Kahlschlag, der auch mir selbst die Grenzen des Ent-Bildungsprojekts bewusst werden lässt.

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu Schläbitz: *Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen*.

Ich gehe also im folgenden auf *Die Musik und das Unaussprechliche* vor dem Hintergrund ein, dass es sich dabei um ein absolut nicht-edukatives, nicht-pädagogisches, nicht-didaktisches, ja sogar anti-didaktisches Werk handelt, das zum einen verfestigte Meinungen darüber dekonstruiert, was Musik *ist* bzw. was Musik alles *nicht ist* und das in seiner Pädagogikferne zugleich auch dem Musikdidaktiker ein didaktikfreies Suspensionsfeld eröffnet: Ob es sich ungewollt und ungeplant dann doch als auch musikpädagogisch fruchtbar zeigt, ist im Moment offen.

Vladimir Jankélévitchs (1903-1985) zahlreiche Schriften und Bücher über Musik und über Komponisten (wie Ravel, Debussy, Liszt, Fauré) sind immer musikphilosophisch und musikästhetisch zu lesen, und weniger als Texte einer philologischen, historischen Musikwissenschaft oder Musiktheorie: „Dass er dies in einer Sprache tut, die an Traditionen anknüpft, welche kaum bekannter sind als die Werke, für die er sich einsetzt,“ trage dazu bei, Jankélévitchs „Anschlussfähigkeit“ im Diskurs zu mindern, er nehme somit eine „Position zwischen Abseits und Abseits“ ein, wie Andreas Vejvar in der von ihm erstmals in deutscher Übersetzung herausgegebenen Ausgabe der 1961 zuerst erschienenen Schrift *Die Musik und das Unaussprechliche* anmerkt.<sup>12</sup> Ohne hier auch nur ansatzweise auf die Komplexität und Kompliziertheit der Gedankengänge eingehen zu können, wird vor dem hier interessierenden Hintergrund der Ent-Bildungsthematik die gesamte Schrift Jankélévitchs als vielfaches Ent-Bildungsprojekt angesehen, das so ziemlich alle musikästhetischen wie musikphilosophischen, aber auch musikpädagogischen Denktraditionen dekonstruiert, destruiert bzw. ent-bildet. Selten und sehr punktuell bietet Jankélévitch positive Aussagen darüber an, was denn das Wesen von Musik sein könnte. Und die lose verstreuten Aussagen darüber werden nicht stringent verbunden, was dem Grundmuster seiner Musikphilosophie entspricht, die durch Motive und Denkfiguren wie „*Le je-ne-sais-quoi*“ bzw. dem „*le presque rien*“ gekennzeichnet sind.<sup>13</sup> So wäre Musik ein „ich-weiß-nicht-was“, ein „fast-nichts“, und: „Das Mysterium der Musik ist nicht das *Unsaßbare*, sondern das *Unsaßprechliche*.“<sup>14</sup> Während für Jankélévitch z.B. die Undurchdringlichkeit und Nacht des Todes, das trostlose Nichts unsaßbar sind, meint unaussprechlich, dass sich etwas zwar nicht mit Worten ausdrücken lässt, gerade eben weil „es hierüber unermesslich, endlos viel zu sagen gibt.“<sup>15</sup> Und Musik ist das schlechthin „Unsaßprechliche“, das somit zwar unermessliches Sprechen darüber zulässt und anregt, immer aber vor dem Hintergrund gedacht, dass sich im Sprechen das Unaussprechliche nie wirklich ausdrücken lässt. Dieses „ahnungsvolle“ Sprechen muss darauf aufmerksam machen „dass der gewählte Modus des

---

<sup>12</sup> Jankélévitch: *Die Musik und das Unaussprechliche*, S. 250.

<sup>13</sup> Vejvar in *Die Musik und das Unaussprechliche*, S. 233 und Jankélévitch: *Die Musik und das Unaussprechliche*, S. 193, S. 194.

<sup>14</sup> Ebd., S. 106.

<sup>15</sup> Ebd., S. 106.

Sprechens bei all seinen Raffinessen unzulänglich bleibt.<sup>16</sup> So ist auch die folgende Auswahl von Formulierungen zu lesen, die gegen Ende des letzten Kapitels die Musik durch das Schweigen (und nicht durch die Stille!) beschreibt, letztlich aber immer im Modus der Unzulänglichkeit und der Unaussprechlichkeit: So ist „Musik selbst eine Art des Schweigens“, nicht nur als „Schweigen der Rede“, sondern ein Schweigen als konstitutiver Bestandteil der hörbaren Musik,<sup>17</sup> ein „Beinahe-Nichts“.<sup>18</sup> So dreht sich die Schweigemetapher im Text weiter hin bis zu den die Schrift beschließenden dichten Aussagen: „Das Schweigen ist die Wüste, in der die Musik blüht, und die Musik, diese Wüstenblume, ist selber eine Art geheimnisvollen Schweigens.“<sup>19</sup> Da dies Schweigen „von dieser Welt“ sei, also in der Welt stattfindet, werden in der Musik auch „nicht die Geheimnisse des Jenseits offenbart“, allenfalls „kann sie den Menschen doch an das Mysterium erinnern, dessen Träger er ist“.<sup>20</sup> Und auch in diesen abschließenden Passagen wird angesichts der Metapherndichte und Bedeutungsschwere relativierend eingeschränkt, dass, wer die Botschaft der „Anderswelt“ nicht hört, so doch eine Romanze verstehen könne, „bei der es übrigens nichts zu verstehen gibt, der es keine Schlussfolgerung zu entnehmen gilt und die uns ohne Worte von unserem Schicksal erzählt.“<sup>21</sup>

Die Dekonstruktionen, ja Destruktionen gegenüber allen Denk-, Interpretations-, Deutungs-, und Verstehensversuchen sowie Wesensbestimmungen der Musik sollten in diesen zusammenfassenden Ausführungen kurz angedeutet werden mit Blick auf das Ent-Bildungsprojekt. Denn worin liegt das hier behauptete Ent-Bildungsprogramm der Schrift Jankélévitchs? Und worin unterscheiden sich Dekonstruktion, Destruktion vom Ent-Bildungsprojekt, wie es hier vorgestellt und erläutert werden soll?

Jankélévitchs Schrift kann so gelesen werden, dass die großen Traditionen musikästhetischen Denkens nichts anders wären als inzwischen verfestigte Bildungsirrtümer, denen Jankélévitch mit seiner radikalen Reduktion der Musik auf das Unaussprechliche, das Schweigen sowie auf das „Beinahe-Nichts“ entgegenarbeitet im Sinne von kritisch ent-bildend. So werden folgende Denktraditionen und Zusammenhänge zurückgewiesen: z.B. diejenigen zwischen Musik und Ethik, Musik und/als Metaphysik, Musik und Rhetorik bzw. Musik und/als Sprache, Musik und Ausdruck, Musik und ihrer Darstellungsfähigkeit von Ideen, Gefühlen bzw. programmatischen Inhalten, Musik und Metapher (auch wenn Jankélévitch selbst zum Mittel der Metapher greift um paradox ihr Unaussprechliches, Zerbrechliches anzudeuten).

---

<sup>16</sup> Vejvar in Die Musik und das Unaussprechliche, S. 216.

<sup>17</sup> Jankélévitch: Die Musik und das Unaussprechliche, S. 190, S. 191.

<sup>18</sup> Ebd., S.193.

<sup>19</sup> Ebd., S. 211.

<sup>20</sup> Ebd., S. 211.

<sup>21</sup> Ebd., S. 211.

Punktuell sollen hier Jankélévitchs Argumentationsmuster zusammengefasst und zusammengezogen werden: Kapitel 1 etwa dekonstruiert die ethisch-sittliche Funktion der Musik, sie würde der Musik alles nehmen, was sie doch auch kennzeichne: das Pathetische, Berausende, Orgiastische usw.<sup>22</sup> Aber auch die Tradition, der Musik „eine metaphysische Bedeutung“ zuzusprechen, zeige nur, dass „der von Allegorien begeisterte Mensch die Bedeutung der Musik anderswo als in der Klangerscheinung gesucht“ habe.<sup>23</sup> Sie sei letztlich – wie erst am Schluss der Schrift herausgearbeitet – eine Art des Schweigens und darin „von dieser Welt“.<sup>24</sup> Und wenn „Musikethik ein verbales Trugbild ist, nähert sich die Musikmetaphysik weitgehend einer rhetorischen Figur.“<sup>25</sup> Wie insgesamt die Übertragung von Rhetorik auf Musik als „Täuschung“ behauptet wird.<sup>26</sup> Ein ganzer Abschnitt stellt unter der Überschrift „Nichts ausdrücken“<sup>27</sup> die Ausdrucksästhetik grundsätzlich in Frage, um zur paradoxen Figur eines „ausdruckslosen *Espressivo*“ zu gelangen.<sup>28</sup> Musik sei auch „keine ‚Sprache‘ und auch kein Instrument, um Begriffe mitzuteilen, ebenso wenig ein zweckbestimmtes Ausdrucksmittel“,<sup>29</sup> woran sich eine Kritik allegorischen und vor allem metaphorischen Sprechens über Musik anschließt: Die „Tiefe“ von Musik sei nichts als „eine räumliche Metapher“ und im Grunde eine „Projektion“ des zeitlichen Ablaufs von Musik,<sup>30</sup> wie Jankélévitch auch allen „optischen Metaphern und der Symmetrie der Empfindungen“ misstraut.<sup>31</sup> Den zahlreichen Destruktionen stehen kaum positive Neubestimmungen gegenüber, sie alle sind gefährdet, selbst nur Metapher, Allegorie, Täuschung zu sein; und emphatisch anti-pädagogisch heißt es: „Wenn die Musik etwas anderes als sie selbst bedeutet, ist sie ebenso verdächtig wie Thesenmalerei, didaktische Dichtung oder symbolische Kunst; dann gibt es keine Musik mehr, sondern Ideologie oder erbauliche Predigt.“<sup>32</sup>

Im Sinne seiner These vom Unaussprechlichen der Musik als der Möglichkeit eines endlosen Sprechens darüber, sozusagen als Explosion von immer unzureichenden wie unzulänglichen Bedeutungszuweisungen,<sup>33</sup> bedient sich Jankélévitch selbst und bewusst poetischer Metaphern wie etwa derjenigen von Musik als einer „verzauberten Zeitlichkeit“,<sup>34</sup> oder abschließend von Musik als einer Art des „Schweigens“. Dabei achtet Jankélévitch darauf,

---

<sup>22</sup> Ebd., S. 23.

<sup>23</sup> Ebd., S. 23.

<sup>24</sup> Ebd., S. 211.

<sup>25</sup> Ebd., S. 31.

<sup>26</sup> Ebd., S. 37.

<sup>27</sup> Ebd., S. 67f.

<sup>28</sup> Ebd., S. 96.

<sup>29</sup> Ebd., S. 93.

<sup>30</sup> Ebd., S. 103.

<sup>31</sup> Ebd., S. 209.

<sup>32</sup> Ebd., S. 100.

<sup>33</sup> Zeichentheoretisch, etwa im Sinne R. Barthes gefragt: Wäre das Unaussprechliche bei Jankélévitch so zu verstehen wie Signifikanten ohne Signifikat? Da die Musik ja selbst nichts bezeichnet und auch nicht Teil einer Zeichenstruktur ist, – weil sie nur ist, was sie ist, – wäre das Unaussprechliche der Musik dann eine unabschließbare Explosion von Signifikanten um ihrer selbst willen?

<sup>34</sup> Ebd., S. 137f.



keine neuen Theoriegebäude hochzuziehen, sondern der Zerbrechlichkeit des Phänomens Musik als einem „*presque rien*“ gerecht zu werden.

Destruktion und Dekonstruktion sind Mittel des Ent-Bildungsprozesses, wie er hier von Jankélévitch vorangetrieben wird im Sinne einer Klärung und Bereinigung verfestigter Fehlannahmen, die die Form abgesicherter Tatsachen bzw. Wahrheiten angenommen haben. Und Jankélévitch selbst ist bedacht darauf, mit seinen spärlichen und paradoxen wie auch poetischen Metaphern im Rahmen des Unaussprechlichen kein Projekt einer Neu- oder Gegen-Bildung zu initiieren.

Es ist hier nun gar nicht der Ort, Jankélévitchs sehr eigenwillige Konstruktionen zu beurteilen, oder sie selbst der Kritik zu unterziehen, wofür sie durchaus anfällig sind. Es geht hier beispielhaft darum, die Schritte eines Ent-Bildungsprojekts nachzuzeichnen, wie es Jankélévitch gegenüber der Musikästhetik und Musikphilosophie und vehement auch gegen Musikdidaktik betreibt (die er mit Thesenmalerei und erbaulicher Predigt gleichsetzt). Die darin enthaltenen subjektiven, bisweilen sogar willkürlich erscheinenden Argumentationsmuster sind wohl notwendiger Bestandteil eines solchen Projekts, das aus der Unzufriedenheit mit scheinbar abgesicherten Erkenntnissen und scheinbar unhinterfragbaren Positionen erwächst – somit also immer auch neben Kritik und Dekonstruktion Elemente des Subjektiven, Subversiven, Singulären enthalten muss.

### **Ein persönliches Ent-Bildungsprojekt: Die Theorie der musikalischen Situation als bildend, *um*-bildend und *ent*-bildend**

Abschließend möchte ich zusammenfassend und überblicksartig mein persönliches Ent-Bildungs- und Ent-Didaktisierungsvorhaben vorstellen, dabei geht es um eine Theorie der musikalischen Situation, die für die Musikpädagogik nutzbar und produktiv gemacht werden soll. Ich beziehe mich dabei auf Günther Anders' „*Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen*“ (1930/31).

Eine Theorie der musikalischen Situation, wie ich sie derzeit aus musikpädagogischer Perspektive entwickle, geht zentral auf die bis vor kurzem noch unveröffentlichte und erst 2017 von Reinhard Ellensohn herausgegebene phänomenologisch und existenzialphilosophisch geprägte Arbeit zur musikalischen Situationstheorie von Günther Anders zurück, die dieser in der Absicht verfasst hatte, sich nach einer zunächst durch Edmund Husserl und Martin Heidegger geprägten Phase in Frankfurt bei Paul Tillich und Max Horkheimer zu habilitieren. Das Scheitern dieses Habil.-Projekts<sup>35</sup> sowie die politischen Entwicklungen der 1930er-Jahre, die neben der Emigration auch eine inhaltliche Umorientierung von Günther Anders zur Folge hatten, hin zum politisch und ökologisch

---

<sup>35</sup> Vgl. Ellensohn in Anders: *Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen*, S. 349-362.

engagierten Philosophen und Denker, mögen ausschlaggebend dafür sein, dass die Arbeit zur musikalischen Situation bis vor kurzem unveröffentlicht im Nachlass aufbewahrt wurde. Der geringe Bekanntheitsgrad dieser musikphilosophischen Schrift steht im groben Missverhältnis zu ihrem Potential und Erkenntniswert, der nicht nur den musikästhetischen, sondern insbesondere auch den musikpädagogischen Diskurs bereichert.

Vor dem hier konturierten Ent-Bildungsbegriff ist zu erwähnen, dass G. Anders seine Schrift wenn schon nicht derart anti-pädagogisch wie V. Jankélévitch, so aber doch ohne edukative Intentionen verfasst hat. Und gleichwohl hat sich mir bei der Erstbegegnung mit dem Text im Günther-Anders-Nachlass der Österreichischen Nationalbibliothek noch lange vor seiner Veröffentlichung die musikpädagogische Relevanz aufgedrängt, die in der Theorie der musikalischen Situation enthalten ist.

Als übergeordnete Problemstellung in diesem Ent-Bildungsprojekt beschäftigt mich, wie die gänzlich nicht-pädagogische, sondern philosophische und genauer gesagt die phänomenologisch-existenzialphilosophisch-anthropologische Analyse zugleich auch pädagogisch wirksam sein kann und Fragen der musikalischen, ästhetischen Bildung implizit nicht nur stellt, sondern sie in gewisser Weise schon beantwortet (ohne sie gestellt zu haben).

Würde sich so eine nicht-pädagogische, nicht edukative Sichtweise als gegenüber der akademischen Tradition bildungswissenschaftlicher, musikpädagogischer, musikdidaktischer Forschung und Theoriebildung als die zutreffendere, bessere Zugangsweise darstellen? Wäre ein ent-didaktisiertes Denken didaktisch tragfähiger als die komplexen didaktischen Lehr-Lernsysteme, die wir kaum mehr zu überblicken vermögen?

So wird die Auseinandersetzung mit der musikalischen Situationstheorie nach G. Anders von einem doppelten Interesse bestimmt: vom Interesse, die musikalische Situation als diskursrelevant für die Musikpädagogik zu etablieren und darüber hinaus vom Interesse an Ent-Didaktisierung und Ent-Bildung. Dies aber in dem paradoxen Sinne und getragen von der zunächst noch mehr intuitiven als ausargumentierten Überzeugung, dass dies der Bildung (und dem Lehren und Lernen) im positiven Sinn zugut kommt: Bildung durch ihre Ent-Bildung, Didaktik als ent-didaktisierte.

Ich verweise auf einige eigene Vorarbeiten zur musikalischen Situation<sup>36</sup> und versuche in gekürzter Darstellung wesentliche Aspekte zusammenzufassen, die es erlauben, eine musikalische Situation zugleich *bildend*, *um-bildend* und *ent-bildend* aufzufassen.

Die musikalische Situation als eine des „In-Musik-seins“<sup>37</sup> ist eine der Verwandlung und des Mitvollzugs; sie umfasst gleichermaßen aktives Musikmachen wie rezeptives Musikhören

---

<sup>36</sup> Vgl. Khittl, 2014a, 2014b, 2016, 2018.

und gehört somit zu den wenigen nicht vorwiegend rezeptions- oder opuslastigen musikästhetischen Schriften. In drei exemplarisch herausgearbeiteten musikalischen Situationstypen werden die Situation des „Aufgelöstseins“,<sup>38</sup> des „Gelöstseins“<sup>39</sup> sowie des „Abgelöstseins“ bzw. „Mitgegenständlich-seins“<sup>40</sup> phänomenologisch analysiert und in ihren Spezifika beschrieben.

Die Situationen als Verwandlungs- und Umstimmungssituationen schließen jeweils Dimensionen in uns selbst auf, die nur *in* und *durch* die musikalische Situation erfahrbar sind.<sup>41</sup> Bemerkenswerter Weise bezeichnet Anders sämtliche Erfahrungen in und während der musikalischen Situation stets als „kognitiv“,<sup>42</sup> selbst wenn diese außersprachlich und unartikuliert im Modus des erlebten Mitvollzugs bleiben: Und dieser Aspekt hat möglicherweise Auswirkungen auf den musikalischen Bildungsbegriff insgesamt um ihn neu zu beleuchten aus der nicht-pädagogischen, ent-didaktisierten Außenperspektive der Situationstheorie.

Die Theorie der musikalischen Situation bei G. Anders hat einen unübersehbar anthropologischen Kern:<sup>43</sup> Dies zeigt sich etwa in der Denkfigur, die beiden Systeme Mensch-Musik in Analogie aneinander zu koppeln, wonach beide Systeme sich (nach G. Anders) als Gestimmtheits-Bewegtheitsformen auffassen lassen. In der musikalischen Situation trifft die Gestimmtheits-, Bewegtheitsform Musik auf die Gestimmtheitsform Mensch und verwandelt den Menschen in eine seiner Dimensionen:

„Sofern diese Bewegungsformen mitvollzogen werden, werden sie zu Bewegungsformen des Menschen. In ihnen ist der Mensch verwandelt. Diese Verwandlung aber ist ebenso wenig beliebiges Andersgewordensein, als die Musik einfach beliebiges Formenspiel ist, in das man sich hineinversetzte. Die Verwandelbarkeit ist eo ipso ein Offensein für Bewegungsarten, die sonst dem Menschen verschlossen sind. Dieses Offensein für... aber stellt eine kognitive Situation dar: der Mensch erfährt im Mitvollzug der Musik etwas, wenn auch keinen urteilsmässig formulierbaren Inhalt (...) ... es kann vielmehr gerade die spezifische Rolle der Musik innerhalb der Existenz ausmachen, dass man nur in ihr, in ihrem Mitvollzug Bestimmtes erfahren kann, dass nur sie bestimmte Dimensionen der Existenz transparent werden lässt.“<sup>44</sup>

Die hier stark verkürzte und aus meiner musikpädagogischen Sicht selektiv vorgenommene Zusammenfassung der musikalischen Situationstheorie zielt nun darauf ab, die musikalische Situation als eine gleichzeitig *bildende*, *um-bildende* und *ent-bildende* zu verstehen:

---

<sup>37</sup> Anders: Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen, S. 23.

<sup>38</sup> Ebd., S. 77-83.

<sup>39</sup> Ebd., S. 83-90.

<sup>40</sup> Ebd., S. 32 und S. 121-127.

<sup>41</sup> Ebd., S. 72-77.

<sup>42</sup> Ebd., S. 24, S. 64, S. 79.

<sup>43</sup> Vgl. Ebd. S. 75: „Musikphilosophie ist bei aller Betonung der musikalischen Verwandlungssituation dennoch immer Anthropologie der Musik.“

<sup>44</sup> Anders: Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen, S. 64.

Die musikalische Situation als *bildende*? Wenn eine musikalische Situation als eine des Mitvollzugs, des In-Musik-Seins immer auch eine kognitive ist, so möchte ich die Frage, ob sie dann bildend ist, umdrehen: Wie sollte eine musikalische Situation denn nicht bildend sein? Bei allen Nachteilen des musikalischen Bildungsbegriffs, dessen „Verschwinden, obwohl mehr als einmal gewünscht und prognostiziert, nicht absehbar [ist]“,<sup>45</sup> kann sich musikalische Bildung nicht anderes als in musikalischen Situationen vollziehen: im Mit- und Nachvollzug, in der musikalischen Situation selbst. Es ist dem Bildungsbegriff inhärent und zugleich Teil seiner Stärke wie Schwäche, dass er in eine *materiale* und in eine *formale* Richtung zu kippen droht, was W. Klafki schon mehr als deutlich herausgearbeitet hat. Die Versöhnung der beiden Aspekte in *kategorialer* Bildung ist dabei keine dauerhafte Lösung (vielleicht sogar einer jener durch die Bildung selbst erzeugten und tradierten Bildungsirrtümer?). Immerhin gilt es festzuhalten, dass eine musikalische Situation in diesem bekannten bildungstheoretischen Begriffsrahmen eher zu *formaler Bildung* tendiert, was aber insofern unzureichend ist, als sie nach G. Anders immer auch ein existentiell bedeutsame ist.

Die musikalische Situation als *um-bildende*? Daher folgt der Feststellung, dass eine musikalische Situation (in der Evidenz der in ihr erlebten Erfahrungen) bildend ist, als weitere Präzisierung, dass die musikalische Situation (nach Anders) als Verwandlungssituation auch eine Situation des Um-bildens wäre. Die *musikalische Situation ist bildend* und insofern bildend als sie *als Verwandlungssituation um-bildend* wirkt, indem sie die in der Situation Beteiligten in eine ihrer Dimensionen verwandelt bzw. um-bildet.

Die musikalische Situation als *ent-bildende*? Inwiefern wäre die musikalische Situation als bildende und um-bildende auch *ent-bildend*? Dies gefragt vor dem eingangs umrissenen Bedeutungsspektrum des Ent-Bildungsbegriffs in historisch-systematischer Perspektive?

Gegenüber der mystischen Begriffstradition einer Einswerdung und Verschmelzung des in Gott ent-bildeten Menschen hätte G. Anders als bekennender Agnostiker seine Probleme, auch wenn er Mystik und Transzendenz als eine der Dimensionen des Menschen, also rein immanent, wohl zugestanden hätte. Für die entmystifizierte Re-Konstruktion und Re-Lektüre des Ent-Bildungsbegriffs spricht in diesem Zusammenhang aber, dass G. Anders' gesamte Argumentation der (musikalischen) Situationstheorie letztlich und verkürzt gesagt auf eine nicht mystisch gemeinte ‚Unio‘ abzielt.

Nicht nur in der musikalischen Situationstheorie, sondern auch in anderen zeitnah dazu in den 1920er- und 1930er-Jahren verfassten anthropologisch-philosophischen Studien arbeitet sich G. Anders an einer Überwindung von Subjekt-Objektstrukturen ab und erhebt sie zum wesentliche Kriterium einer Situation. Bestimmend für die Situationstheorie ist nach G. Anders eine geänderte, wenn schon nicht aufgelöste, dann zumindest gelockerte Subjekt-

---

<sup>45</sup> Vogt: Bildung, S. 181.

Objekt-Struktur innerhalb und während der Dauer der (musikalischen) Situation: Gegenstände, von Anders auch als „Gegenüberstände“<sup>46</sup> bezeichnet, gehen mit den an der Situation beteiligten Personen vorübergehende Konstellationen der Ungeschiedenheit ein, die weder objektiv noch subjektiv, weder rein physisch noch rein psychisch erklärt werden können, sondern eine eigene Qualität *dazwischen* haben. Die Akteure, Gegenstände wie Personen bilden so etwas wie ein situatives System. Die „nicht-topologischen“ „Grenzen“ und „Grenzlinien“ zwischen den Akteuren verschieben sich.<sup>47</sup> Die Situation verschränkt die an ihr Beteiligten (Personen, Gegenstände) zu einer Einheit:

„Subjekt und Objekt (...) liegen von vornherein auf gemeinsamer Seinsebene, getrennt zwar, aber eben doch nur so getrennt, dass sie im ungehinderten ‚*transeundo*‘ zueinander finden, ja kraft ihres *transesse* schon primär beieinander sind.“<sup>48</sup>

In diesem Zusammenhang entwickelt Anders neben dem Begriff der „Transitivität“ auch den eines „dativischen Gegenstands- bzw. Weltbezugs“ im Unterschied zum vergegenständlichend-akkusativischen.<sup>49</sup> Mit diesen begrifflichen Hilfsmitteln und sprachlich ungewöhnlichen Konstruktionen sollen die besondere Qualität und der Zustand der Ungeschiedenheit beschrieben und erfasst werden, die für eine (musikalische) Situation als besonders bestimmend und kennzeichnend aufgefasst werden.

Daher schließe ich die *Begriffskette bildend, um-bildend, ent-bildend* mit der Feststellung: Das geglückte „In-Musik-Sein“, – bei G. Anders Inbegriff und Merkmal einer musikalischen Situation – wäre ein sich *Ent-Bilden* in die Musik.

Die erfüllte musikalische Situation als ‚bildende‘ wäre somit zugleich *um-bildend*, indem sie eine Verwandlungssituation bedeutet. Und im geglückten Vollzug der musikalischen Situation als *Darin-sein* und *In-Musik-sein* kann sie auch als *ent-bildend* erfahren werden in der vorübergehend erfahrenen Auflockerung und Aufhebung von Grenzlinien und Subjekt-Objekt-Strukturen.

Unter den hier skizzierten Bedingungen und Voraussetzungen wäre also auch der Bildungsbegriff und präziser gesagt der einer musikalischen Bildung neu zur Diskussion gestellt. Denn die hier aufgestellte und aus der musikalischen Situationstheorie entwickelte *Begriffskette bildend – um-bildend – ent-bildend* ist nicht unmittelbar konform mit den ohnehin nicht eindeutigen Konzepten und Systematiken zum musikalischen Bildungsbegriff. Gleichwohl erscheint mir dieser Ansatz im Sinne des Ent-Bildungs- und Ent-didaktisierungsprojekts tragfähig. Die Konsequenzen, die sich daraus ziehen lassen, möchte ich an dieser Stelle noch nicht weiter ausführen, dazu ist das Projekt selbst noch zu

---

<sup>46</sup> Anders: Die Weltfremdheit des Menschen. Schriften zur philosophischen Anthropologie, S. 104.

<sup>47</sup> Ebd., S. 228.

<sup>48</sup> Ebd., S. 105.

<sup>49</sup> Ebd., S. 106.

skizzenhaft. Allerdings können auf Anhieb lieb gewordene musikdidaktische Stereotype kritisch ent-bildet werden, etwa das ‚Reflexionsstereotyp‘, wonach didaktisch nur das zählt, was auch reflektiert wurde. Und selbst ein maximal weiter Reflexionsbegriff, der beispielsweise Transformationen und intermediale Darstellungen mit einbezieht, könnte vor dem Hintergrund *bildend – um-bildend – ent-bildend* produktiv und neu gedacht bzw. umgedacht werden.<sup>50</sup>

Die angeführten Bezugstexte, die für das Ent-Bildungsprojekt herangezogen wurden, sind allesamt nicht-pädagogisch, *nicht-*, ja sogar *anti-didaktisch* und erweisen sich dennoch als inspirierend und Innovationen anregend für didaktisches Denken, das sich als ent-didaktisiertes versteht. Die hier gesetzten Anknüpfungspunkte beziehen sich auf eine mystische Vision der Ent-Bildung, sie übernehmen zugleich aber auch den kritischen Ent-Bildungsbegriff W. Eilenberges und versuchen, mit Drehung hin zur Musikpädagogik die Schriften von V. Jankélévitch und G. Anders im Sinne eines Ent-Bildungsprojekts zu erschließen.

---

<sup>50</sup> In der Fußnote als Subtext, Wegweiser und Ankündigung der Hinweis, dass der Begriff Ent-Bildung mir als taugliches Korrektiv gegenüber dem Bildungsbegriff erscheint (Vgl. dazu [Khittl, 2019]) und zwar im Sinne einer Ent-Rümpelung und Reduktion. Wenn Musik in der musikalischen Situation *um-* und *ent-*bildende Funktion hat, erweist sie sich letztlich doch immer auch als bildend: von sich aus bildend? Die *um-* und *ent-*bildenden Erfahrungen verändern als bewusst gemachte, erlebte wie auch reflektierte den Status der jeweiligen Gebildetheit. In der Erfahrung des Ent-bildens liegt zugleich ihre bildende Funktion. Und dies wiederum bedeutet für den musikalischen Bildungsbegriff eine theoretische Abrüstung bzw. eine Neudiskussion dessen, was unter musikalischer Bildung zu verstehen ist: dies verlangt nach einem elaborierten Konzept der Ent-Bildung, dem dann ein derart abgerüsteter, ‚ent-rümpelter‘ musikalische Bildungsbegriff folgen könnte.

## Literatur

- Anders, Günther: Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen (1930/31). In: Ders.: Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente. Hg. v. R. Ellensohn. München 2017, S. 15-77.
- Anders, Günther: Zur Phänomenologie des Zuhörens. (Erläutert am Hören impressionistischer Musik) (1926/27). In: Ders.: Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente. Hg. v. Reinhard Ellensohn. München, S. 211-226.
- Anders, Günther: Die Weltfremdheit des Menschen. Schriften zur philosophischen Anthropologie. Hg. v. Christian Dries unter Mitarbeit von Henrike Gätjens. München 2018.
- Bechthold-Hengelhaupt, Tilman: Bildung als Erkenntnis des Unaussprechbaren. Über Sprache und Wahrheit bei Meister Eckhart. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (4.1990), S. 478-497. (<https://www.hengelhaupt.de/medien-und-bildung/bildungsbegriff-meister-eckhart.html>) (Stand: 14.08.2019).
- Dartsch, Michael, Knigge Jens, Niessen Anne, et al.: Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster/New York 2018.
- Eckhart, Meister: Vom edlen Menschen. In: Ders.: Vom Adel der menschlichen Seele. Herausgegeben und eingeleitet von Gerhard Wehr. Köln 2006.
- Eilenberger, Wolfram: Zeit der Zauberer. Das große Jahrzehnt der Philosophie 1919-1929. Stuttgart 2018.
- Jankélévitch, Vladimir: Die Musik und das Unaussprechliche. (1961) Aus dem Französischen von Ulrich Kunzmann. Mit einem Nachwort von Andreas Vejvar. Berlin 2016
- Khittl, Christoph: „Gute“ Musik? In musikpädagogischen Kontexten? Phänomenologische Überlegungen zu einem situativen Musikbegriff. Essay zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders, in: Zöllner-Dressler/Khittl (Hg.): Musik: wissenschaftlich – pädagogisch – politisch. Festschrift für Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag. (= Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik 4, Essen 2014 S. 177-251. [Khittl, 2014a].
- Khittl, Christoph: Präsenzforschung und Musikpädagogik: Zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders (1902-1992). In: Diskussion Musikpädagogik (DMP) 61/2014, S. 47-53. [Khittl, 2014b].
- Khittl, Christoph (2016): Die musikalische Situation und Aspekte einer ‚Musikdidaktik des Ereignishaften‘. In: Hirsch (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. (= wiener reihe musikpädagogik 1). Münster 2016, S. 147-171. [Khittl, 2016].
- Khittl, Christoph (2018): Zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders aus musikdidaktischer Perspektive mit einem literaturdidaktischen Appendix. In: Hofeneder/Perry (Hg.): Germanistik Grenzenlos. Festschrift für Wynfrid Kriegleder zum 60. Geburtstag. Wien 2018,, S. 260-273. [Khittl, 2018].
- Khittl, Christoph: „Unbestimmtheitsstellen“ – Wildes Lehren und Lernen als musikdidaktisches Regulativ. In: Oberschmidt/Zöllner-Dressler (Hg.): Musik – Bild – Bewegung – Sprache. Zu Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. (= Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Bd. 5). Essen 2019, S. 41- 65. [Khittl, 2019].
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg 2018.
- Schläbitz, Norbert: *Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen. Vom Neuhumanismus als Leitkultur, von der ‚Wissenschaft‘ der Musik und von anderen Missverständnissen.* Göttingen 2016.
- Stachel, Günter: Meister Eckhart. Beiträge zur Diskussion seiner Mystik. Würzburg 1998.
- Vogt, Jürgen (2018): Bildung. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, et al. (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster/New York 2018, S. 177-181.
- Wackernagel, Wolfgang: Subimaginale Versenkung. Meister Eckharts Ethik der bild-ergründenden Entbildung. In: Boehm (Hg.): Was ist ein Bild? München 1994, S. 184-209.
- Witte, Egbert: Zur Geschichte der Bildung – Eine philosophische Kritik. Freiburg i.Br. 2010.