

Die Abgründe der Einbildungskraft als ‚Bildungskraft‘

Dr. Ralf Mayer

1. Einleitende Gedanken

Wenn in aktuellen Diskussionen von einem Bedeutungsverlust oder von Paradoxien zentraler Kategorien des Bildungsdiskurses – wie individuelle Autonomie, Wissen, Person etc. – gesprochen wird (vgl. Schäfer 2009a; Wimmer 2006; Ricken 2006), so erscheint ein wichtiger Bezugspunkt des bildungstheoretischen Denkens elementar betroffen: die **menschliche Subjektivität**. Diese unterliegt der für die Moderne charakteristischen Aporie, die darin besteht, dass Subjektivität *zum einen* als maßgebende Instanz von Bildung beansprucht wird, *zum anderen* jedoch in der Wirklichkeit, in der sie sich eingelassen findet, Funktionen in Abhängigkeit von hegemonialen Macht-/Wissenspraxen (vgl. Foucault 2005) oder Herrschaftsverhältnissen¹ einzunehmen hat.

Das Anliegen dieses Beitrags besteht nun darin, die zwischen Einheit und Entzweiung, Bestimmtheit und Unbestimmtheit sowie Disponibilität und Diskontinuität situierte moderne Subjektivität (vgl. Flügel-Martinsson 2008; Gamm 1994) im Anschluss an spezifische Diskussionstränge um die ‚Einbildungskraft‘ zu problematisieren.

Dabei wird deutlich, dass es sich bei der Einbildungskraft nicht um einen luxurierenden Nebenschauplatz handelt, „mit dem man an langweiligen Nachmittagen die Zeit totschiagen kann“ (McGinn 2007). Ebenso wenig erschöpft sie sich etwa in einem einfachen Verständnis von Kreativität, das diese metaphorisch *als* entfesselten Geistesblitz, *als* Zielpunkt schöpferischen oder revolutionären Tuns versteht oder domestizierend *als* künstlerisches Handeln oder im gegenwärtigen Kontext flexibilisierter Lern- und Arbeitszusammenhänge etwa *als* Problemlösungskompetenz usw. (vgl. Bröckling 2004, S. 139ff.).

Vielmehr begreifen wir² Einbildungskraft etwa mit Kant (1983) als eine zentrale Konstitutionsfunktion und -bedingung von Subjektivität. Wir schließen allerdings mit Hegel und Žižek gleichwohl an eine intersubjektivitäts- oder alteritätslogische Wendung an. So kann man in Anknüpfung an Butler formulieren, dass gerade eine solche Lesart, im Anschluss an idealistisch-philosophische wie psychoanalytische Reflexionen, es ermöglicht, Einbildungskraft „nicht als eine Reihe von Projektionen auf einem inneren Bildschirm [...] [auszulegen], sondern als Teil der menschlichen Beziehungskonstellation selbst.“ (Butler 2009, S. 30)

2. Einbildungskraft zwischen Negativität und Produktivität

Ihre Radikalität, gerade auch für den bildungstheoretischen Kontext, gewinnt eine solche Deutung der Einbildungskraft durch die Betonung ihrer schwankenden, entzweierenden Funktion. Dies möchten wir hier in einem ersten Schritt im Kontext des ‚Negativitätskonzepts‘ bei Hegel verdeutlichen³.

Für Hegel bezeichnet der Begriff **Negativität** in der ‚*Phänomenologie des Geistes*‘ im Grunde bereits am „Anfang der Bildung“ (Hegel 1988, S. 5) eine durchdringende Differenz zwischen der Tätigkeit des Geistes und einem substantiell und unmittelbar zu verstehenden Horizont der Welt. Negativität deutet hier *einmal* auf die Unmöglichkeit eines „direkten oder unmittelbaren Zugang[s] zum Sein“ (Gamm 1997, S. 91). Daran bindet sich *zum zweiten* die produktive Figur der Entäußerung. Die Zäsur zu einem unmittelbaren Selbst- und Weltverhältnis bedarf folglich quasi als Kehrseite der Hingabe an ein Außen: *der* Arbeit in und an der Kontingenz des ‚Daseins‘, *der* riskanten wie verletzlichen Kraft des Geistes, sich auszubreiten und an die Dinge zu verlieren (vgl. Mayer 2011, S. 106ff.). – Gerade deshalb erweist sich das Negativitätskonzept als zutiefst dynamisches, produktives wie dramatisierendes Moment: Versteht man dieses Moment als konstitutiv, kommt der hegelsche Bildungsprozess letztlich nicht zum Abschluss. *Psychoanalytisch* gesprochen: Das Subjekt bekommt auf seine Fragen und Ambitionen keine abschließenden Antworten und Erfüllungen (vgl. Heil 2010, S. 29). Im Prozess der Subjektwerdung erscheint es, so Butler (2001, S. 12f.), allerdings ebenso unumgänglich, Fragen zu stellen, Antworten und Identifikationsmöglichkeiten zu suchen und entsprechend

¹ Adorno spricht von einer „real entmächtigte[n] und inwendig geschwächte[n] Subjektivität“ (Adorno 1997, S. 129).

² Dass der Beitrag in der vorliegenden Form sich auf entscheidende Weise dem Dialog mit Marc Ziegler verdankt, wird im Text durch das ‚wir‘ angedeutet.

³ Eine solche Betonung schließt an die jüngsten erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen rund um den Begriff ‚Negativität‘ an (vgl. Benner 2003; ders. 2005). Die radikale Haltlosigkeit der Einbildungskraft hat sie indessen für die philosophische wie pädagogische Tradition sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in ästhetischer oder praktischer Hinsicht immer wieder als tendenziell unbezähmbar und insofern auch gefährlich erscheinen lassen (vgl. Ziegler 2009).

je und je spezifische Bindungen an Selbst- und Weltverständnisse einzugehen. Das hegelsche Subjekt stößt notwendig auf Unstimmigkeiten, Inkonsistenzen oder Widersprüche in Bezug auf Vorstellungen über sich selbst und die Welt⁴. Hegel (1988, S. 26) geht sogar soweit zu behaupten, dass diese stets aufs Neue ansetzende Auseinandersetzung mit der widersprüchlichen Materialität – das bewegliche, tätige ‚Verweilen beim Negativen‘ (vgl. Žižek 2008, S. 271ff.) – das entscheidende Charakteristikum des Subjektbegriffs ausmache. Subjektivität „verkörpert“ somit „die ‚Macht des Negativen‘“, wie Gamm (1997, S. 101) formuliert – als Kraft oder Potential, die Dinge wie sich selbst sprachlich wie konkret auseinander zu nehmen, zu verflüssigen und dabei eigentlich erst zu bilden. Das sich hier einspielende Motiv der Negativität impliziert also, dass das Subjekt in seinen Artikulationen oder Hervorbringungen von Selbst und Welt *immer* auf ein Gegenüber, auf Materialität, auf einen soziosymbolischen Raum angewiesen bleibt und dabei *immer* auch mit der Mangel- oder Entzugsstruktur seines Daseins, konfrontiert bleibt bzw. sich dazu verhalten muss.

Diese Theoriefigur als entscheidende Drehung dialektischer Logik wird verständlich, wenn man berücksichtigt, dass die Prozessualität und Performativität der Auseinandersetzungen bei Hegel an den Ort des Bewusstseins, als Ort der Subjektivität gebunden ist. Denn schon der Bezug auf mich selbst, in seiner allgemeinen Fassung, erscheint nur möglich in einem sprachlich-imaginären Akt, in dem ich von mir Abstand nehme, in dem ich mich zugleich von mir unterscheide, mich (spezifische Aspekte) also als Gegenstand reflektierend betrachte/setze, *mich an mich als Gegenstand hingebe und diesen Objektivierungsprozess, diese Distanzierung gleichzeitig zurücknehme*, weil ‚ich‘ es ja bin, der Betrachtungen über mich anstellt, der Prädikationen, Identifizierungen usw. vornimmt.

Žižeks Diskussion der **Einbildungskraft** – gleichsam als ‚Kraft(quelle) des Geistes‘ – setzt nun exakt an der skizzierten unhintergehbaren Struktur der vermittelnden und zugleich zäsurierenden Dynamik des Selbst- und Weltverhältnisses an. Ein solches Verhältnis erscheint als eine Art in sich gefalteter Raum, in dem eine ‚saubere‘ Trennung von Subjekt und Objekt, von Innen und Außen, von Sprache und Materialität etc. nicht möglich erscheint, da man sich durch die Funktion des Geistes, gleichsam als dynamisierende Bedingung jeglicher Erkenntnisbemühung, immer schon ‚mittendrin‘ vorfindet (vgl. Gamm 1997, S. 106ff; Heil 2010, S. 30f.51). Der deutsche Ausdruck „Einbildungskraft“ fasst diesen Sachverhalt gegenüber seinen lateinischen und griechischen Vorläufern ‚imaginatio‘ und ‚phantasia‘ vorteilhaft, da er die Prozesse des Einbildens in erster Linie eben als Kraftprozesse benennt. Kräfte sind je immer schon Performanzen: Es gibt sie lediglich in ihrem Vollzug und in ihren Artikulationen (vgl. Menke 2008, S. 9.52f.). Einbildungskraft benennt daher jene performativen Einsatzstellen, an denen Welt und Subjektivität *im gleichen Atemzug* ‚geschehen‘ und dabei eine irreduzible Zäsur instituieren. Ein unvermittelter, gleichsam neutraler – von Einbildungen freier – Zugang zur eigenen Individualität wie zu Weltverhältnissen wäre das unmögliche Negativbild dieses Theorieansatzes⁵.

Die Konsequenz aus der erschütternden Dissonanz oder Lücke, die das Subjekt konstituiert, akzentuiert als dessen Kehrseite zentral die produktive Kraft, welche die Begriffe von den Dingen allererst erzeugt und deren Bedeutung in den eigenen Operationen ebenso immer wieder austariert und verschiebt. Die entscheidende Problematik richtet sich daher auf die Frage, *wie* das Subjekt in der žižekschen Fassung Bedeutung oder Wissen generiert. Die Vermittlungsleistung und Unabhängigkeit der Einbildungskraft werden dabei im Subjekt in ein antagonistisches Verhältnis gespannt. „Einbildungskraft ist gleichzeitig aufnehmend und setzend, ‚passiv‘ (wir werden von sinnlichen Bildern affiziert) und ‚aktiv‘ (das Subjekt gebiert diese Bilder aus freien Stücken, so dass diese Affektion eine Selbstaffektion darstellt).“ (Žižek 2001, S. 41)

⁴ Dies korreliert nicht zuletzt mit der Kontingenz des symbolischen Raums bzw. der Sprache als Medium des Denkens, wie Žižek (2008, S. 9) ergänzt.

⁵ Žižeks Pointe ist nun, dass er das Subjekt differenziell versteht⁵. Es bearbeitet diesbezüglich den Verlust einer ungeborenen Verbindung zur ‚Wirklichkeit‘, dem es zugleich seine eigene Konstitution verdankt, durch die rezeptive wie aktive Strukturierung eines symbolischen Raums. Der Mensch kann sich zwar auf die eigene Wirklichkeit bzw. die eigenen Begrenzungen beziehen, aber bereits die Notwendigkeit, sich überhaupt beziehen sowie etwas als ‚Etwas‘ bezeichnen zu *müssen*, steht für die durchaus schmerzhaft spaltende, welche die Einbettung in lebensweltliche oder symbolische Kontexte unhintergebar zerreißt. Mit Koller wäre dies etwa folgendermaßen zu verstehen: „Das Ich verkennt zum einen, dass es keineswegs aus sich selbst heraus existiert, sondern sich der Identifikation mit einem anderen [...] verdankt, und es muss zum zweiten gerade diese Andersheit des anderen verkennen, um sich überhaupt mit ihm identifizieren zu können.“ (Koller 1994, S. 689f.) Damit ist zwar auf die Kontingenz von Erkenntnis- und Bildungsbemühungen angespielt, aber nicht auf Beliebigkeit. Wenn Lacan also formuliert, dass das bewusste ‚Ich‘ eine „imaginäre Funktion“ *ist* und als „ein besonderes Objekt innerhalb der Erfahrung des Subjekts“ (Lacan 1991, S. 61) erscheint, dann wird in diesem ‚Ich‘ gleichsam im Anschluss an Hegel exakt die unmöglich aufzulösende logische Struktur des Subjekts psychoanalytisch gewendet.

Žižek schwankt dabei teilweise in der Radikalität seiner Formulierungen. In einer *vorsichtigeren Version* akzentuiert die Tätigkeit des Geistes eine imaginative Dynamik, indem sie etwa aus den konkreten Sinnesindrücken etwas heraustrennt oder abhebt. Schon hier greift die hegelische Dialektik, die in der grundlegenden Tätigkeit des Scheidens das negative Moment pointiert. Im Bildungsprozess, so kann man sagen, entfaltet der Geist seine Kraft und Freiheit gerade in dieser diskursiven Abarbeitung an den Unterscheidungen, die er in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit *selbst* produziert und sich dabei verändernd begreift (vgl. Hegel 1988, S. 26; Žižek 2001, S. 44ff.).

In einer *stärker pointierten Version* stellt Žižek die Willkür, Gewalttätigkeit und das Unheimliche der Imagination heraus. Die Einbildungskraft auf ihr Extrem gebracht, enthält die Möglichkeit, sich ohne Maß den Bildern der sinnlichen Wahrnehmungen zu entziehen und jede Verbindung zu objektiven Bezugspunkten außerhalb des ‚nackten, leeren Selbst‘ zu negieren, aufzulösen oder zu verdrängen. Die Tätigkeit der Einbildungskraft scheint so unberechenbar. Sie impliziert einen ‚Welt- oder Realitätsverlust‘ (Pazzini 2005, S. 301; Wimmer 2007, S. 101) An der Stelle betont Žižek mit Hegel eine letztlich unkontrollierte Potenz der Einbildung, durch die der Mensch, „dies leere Nichts, [...] [diese] Nacht der Welt“ (Hegel 1974, S. 204), auf befremdende Weise eine Fülle phantasmagorischer Bilder und Verknüpfungen entwerfen kann, in denen willkürlich Impressionen aufkommen, sich festsetzen und wieder verflüchtigen oder verändern können (vgl. Žižek 2001, S. 44f.). In den Blick rückt also der potentiell unergründliche schöpferisch zersetzende Einfallsreichtum des Geistes, der „Reichtum unendlich vieler Vorstellungen“ (Hegel, a.a.O., S. 204). Die folgenden Überlegungen schließen im Grunde an diese *radikale Zäsur* an.

Die Kehrseite des Reichtums ist hier radikale Unsicherheit und die Nähe zum **Wahnsinn**. Denn es stellt sich das Problem, wie der Einzelne angesichts dessen, dass ihm der direkte stabile Boden unter den Füßen fehlt, die Bildung ‚seiner Welt‘ oder auch verbindlicher Regelungen angeht. Da die mit allen Verbindungen brechende Einsatz- oder Funktionsstelle der Einbildungskraft eine Ebene etabliert, in der *Wahn* und *Vernunft* nicht zu unterscheiden sind, weil *die Einbildungskraft das für beide konstitutive Moment* bildet, stellt sich die Frage, „wie das Subjekt fähig ist, sich aus dem Wahnsinn emporzuarbeiten und die ‚Normalität‘ zu erreichen.“ (Žižek 2001, S. 51). Die Antwort klingt erst einmal simpel: Das Subjekt bearbeitet oder beantwortet den Verlust des unmittelbaren Zugangs zur Realität, *dem es seine eigene Konstitution verdankt*, durch die rezeptive wie aktive (Re-)Konfigurierung oder (Re-)Konstruktion eines symbolischen Universums (vgl. Widmer 1994, S. 9).

Damit tritt die sprachliche, aber auch materiale Ausgestaltung und Qualität der Objektbeziehungen⁶ ins Blickfeld – denn in diesen scheinen die jeweils geltenden Unterscheidungen von ‚legitimen Repräsentationen‘ und ‚wahnhaften Vorstellungen‘ an Gestalt zu gewinnen. *Wenn* allerdings angesichts der kategorischen Entzweiung nicht die Frage etwa nach der Entsprechung von Begriff und Sache hinlänglich zu beantworten und die Vernunft vom Wahnsinn nicht exakt zu differenzieren ist, *dann* kann der ‚Wahn‘ nicht *bewältigt*, sondern lediglich *behandelt* werden. *Wenn* in der Formierung von Begriffen, Vorstellungen usw. also jedweder unmittelbar verbindliche Grund sich entzieht, interessiert primär welche subjektiven bzw. intersubjektiven Momente oder auch welche Konventionen, hegemonialen Kämpfe etc., in sie eingehen, wie sie ‚Normalität‘, Beständigkeit oder ‚Normativität‘ im sozialen Raum erlangen respektive beanspruchen. Daraus wäre *ebenso* der Schluss zu ziehen, dass wahnhafte Motive sich diesbezüglich weniger schlicht als falsche bzw. ‚un-normale‘ Wirklichkeitsvorstellungen ausweisen lassen. Sondern der Wahn vernachlässigt, dass es *stets* um Vorstellungen, um Einbildungen geht. „Der Wahn besteht so gesehen in seiner Verleugnung, oder genauer: in der Verkennung, dass es keine klare und eindeutige Grenze zwischen Wahn und Wissen gibt. Er besteht daher wesentlich in der Gewissheit, keiner zu sein.“ (Wimmer 2007, S. 97)

Der Bildungsbegriff in diesem Sinne ist nicht auf Artikulationen von feststehenden ‚soziokulturellen Deutungsmustern‘ zu beziehen oder auf ein ‚kollektiv legitimes Identitäts- und Wirklichkeitsbewusstsein‘ (vgl. Bollenbeck 1996, S. 16). Bildung pointiert hier die konstitutiven Funktionsstellen bzw. Verhältnisse, die spezifische Artikulationen allererst möglich zu machen scheinen (vgl. Wimmer 2007, S. 88).

⁶ Allerdings gehen wir, in Differenz zur Objektbeziehungstheorie, die laut Quinseau seit den 1980ern den ‚mainstream‘ psychoanalytischer Theorien bildet, wie deutlich geworden sein sollte, nicht von einer einfachen reziproken Beziehung oder Gleichheit im Verhältnis von Subjekt und Objekt oder ‚Ich‘ und ‚Anderem‘ aus, sondern akzentuieren „die radikale Asymmetrie und Alterität (Andersheit) in diesem Verhältnis.“ (Quinseau 2008, S. 15f.) Oder mit Reckwitz (2008, S. 56): „In der Objekttheorie scheint es [das Subjekt; R.M.] stabile Beziehungen zu libidinösen Objekten knüpfen zu können. Die Dynamik und Intransparenz des Subjekts, seine immanente, letztlich dauerhaft nicht auflösbare Heterogenität und Agonalität werden damit unsichtbar gemacht.“

3. Bildungsphilosophische Anschlüsse

Das Dasein des Subjekts erscheint folglich als eine fortdauernde Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Bestimmungen und Grenzen der soziosymbolisch gefassten Wirklichkeit wie der eigenen Abgründigkeit. Die Unmöglichkeit, Bildung ohne Negativität, ohne Entzug und Entäußerung zu denken, findet somit keine romantisierende oder heroisierende Wendung, sondern folgt notwendig aus dem Ringen um die ‚Einbildung von Normalität‘. Die Figur einer abgründigen Einbildungskraft konfrontiert mit einer Fremdheit, die ‚im Eigenen‘ aufbricht und eine zweifache Grenze anzeigt: *Die* des Einzelnen im Ringen um ‚Normalisierung‘ und *die* der symbolischen Normalität in Bezug auf den subjektiven Akt.

In diesem Zusammenhang wollen wir zwei Blickrichtungen skizzieren.

In einer *ersten* Perspektive auf die Abgründigkeit der Einbildungskraft reißen wir die Ebene der **Institutionen** kurz an. Denn mit Pazzini (2005a, S. 155f.) gesprochen, stellt sich *zum einen* die Frage, welche notwendigen Grenzziehungen oder Stützen in den Einbildungen bzw. den empfindlichen Auseinandersetzungen des Subjekts zum tragen kommen können⁷. Pazzini versteht dies eben als Aufgabenfeld der Institution – nicht zuletzt pädagogischer Institutionen. Die Organisation eingegrenzter Diskurse, spezifischer Denkbarkeiten, Sagbarkeiten und Strukturen eröffnet insofern konkrete soziale bzw. institutionalisierte Praxen, die der Bearbeitung der Erfahrung von Fremdheit und Mangel dienen können. So soll es möglich werden, dass das Subjekt sich auf eine Weise konsolidieren kann, die ‚sinnhafte‘ Anknüpfungspunkte an Andere, an Anderes und mit Anderen ermöglicht. ‚Der Andere‘ als systematischer Bezugspunkt – auch hinsichtlich gesellschaftlicher Institutionen –, ist jemand der ‚,etwas‘ verbürgt, dass ‚ich‘ [allein] so nicht herstellen kann: im Symbolischen die Konsistenz und Sinnhaftigkeit der symbolischen Ordnung‘ (Schmidt u.a. 2007, S. 228). Die Institution organisiert insofern etwa Wissen und Begegnungen, sie konfrontiert und diszipliniert das ‚Ich‘ mit Wissen, mit Macht; sie ermöglicht spezifische Praxen, Lesbarkeiten und setzt den Auseinandersetzungen des Subjekts Bedingungen, Kontraste und Zwänge.

Dass eine konservative/reaktionäre Deutung an der Stelle ebenso zu kurz greift wie eine vorschnelle liberalistische Kritik, wird deutlich, wenn man die Paradoxie, die in dieser Lesart steckt, genauer in Augenschein nimmt. Denn die Angebote oder auch Nötigungen der Institution, Wissen und Ordnung von Imagination und Wahn zu unterscheiden, können sich, nimmt man die Wendungen bei Hegel und Žižek ernst, weder in sich selbst gründen – in der konstitutiven Funktion der Institution –, noch in dem von ihr beanspruchten Raum des Wissens. Insbesondere pädagogische Institutionen (des Wissens) – wie die Schule oder auch die Universität – „zeichnen sich mit ihren symbolischen Ritualen und Regeln durch einen hohen Grad an Fiktivität aus, die zugleich Realitäten erzeugt und formt.“ (Pazzini/Schuller/Wimmer 2005a, S. 8) Diese institutionalisierte pädagogische Realität – in Abgrenzung zu anderen Formen sozialer Wirklichkeit – steht in Gefahr, ihre imaginierte Charakteristik abzudunkeln: *Dahingehend* ließen sich etwa die Bemühungen analysieren, Wissen als etwas Objektives, Gesichertes, Evidenzbasiertes oder auch als zur Modularisierung Geeignetes zu verstehen, zu erzeugen bzw. zu legitimieren (z.B. mittels spezifisch aufbereiteten methodischen Verfahrensweisen, empirisch oder logisch nachvollziehbaren Überprüfungs-, Absicherungs- und Korrekturmechanismen, mittels Segmentierungen und Disziplinierungen des Wissens usw.). *Dahingehend* ließe sich ebenso in Augenschein nehmen, inwieweit in pädagogischen Konzepten, die etwa Emanzipation, Identitätsbildungsprozesse, die Orientierung an der Individualität des Einzelnen usw. zum Ausgangs- oder Zielpunkt nehmen, die beanspruchten allgemeinen Referenzpunkte nicht in ihrer basalen Konflikthaftigkeit in den Blick geraten, die eine eindeutige Verortung/Identifizierung in der pädagogischen Praxis unmöglich zu machen scheint. Denn in unbestimmten *pädagogischen* Bezugspunkten wird eine Zäsur in die Realität der Beteiligten eingetragen, z.B. in der Unterscheidung von pädagogischen und alltäglichen lebensweltlichen Zusammenhängen oder in der Unterscheidung zwischen einem ‚vernünftigen oder autonomen Subjekt‘ und dem konkreten Individuum, das nicht per se ‚vernünftig‘ und ‚autonom‘ sein muss. Diese Differenzierungen öffnen laut Schäfer einen imagi-

⁷ Die Institutionenfrage deutet selbstverständlich auf verschiedenste Ebenen. Mit Derrida könnte etwa bereits die Sprache als Institution angesehen werden kann, die in der Bearbeitung der Mangelstruktur des Subjekts eine entscheidende Rolle spielt und als Anderes, als etwas über das das Subjekt nicht (völlig) verfügen kann, „in der Sprache der Fiktion oder in der Fiktion der Sprache“ (Derrida 1976, S. 88), zum einen eine – eingebildete – Distanz zum Mangel ermöglicht. Zum anderen verdeutlicht der Bezug auf die Sprache ebenso, dass immer schon spezifische ‚Stützen‘, z.B. in der Frage der Generierung von Wissen im Unterschied zur Imagination, zum tragen kommen, und dass das Dasein des Subjekts mannigfaltig, ja unhintergebar von Konsolidierungen, Bindungen und Disziplinierungen gezeichnet ist. Nach Kant (1963, S. 9ff.14ff.) bedarf die ‚rohe und bedrohliche Unabhängigkeit oder Wildheit‘ des Menschen – für Žižek (2001, S. 53) Index der Tätigkeit der Einbildungskraft – der Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung; auch hierauf spielt stark verkürzt gesprochen u.a. die Institutionsfrage an.

nären Raum, in dem sich pädagogische Perspektiven und Ansprüche realisieren *sollen*. Ein solcher pädagogischer Raum steht aber *zum einen* in Konflikt zu den Ansprüchen des sozialen Raums, in den erster stets eingeschrieben bleibt⁸. *Zum anderen* beschreibt auch die konkrete Qualifizierung einer Handlung als ‚pädagogisch‘ einen undurchsichtigen Sinn- oder Praxiszusammenhang, da der unmittelbare empirische Nachweis einer kontinuierlichen Verbindungslinie zwischen einem pädagogischen Ziel – wie etwa der Ausbildung von Autonomie – und einer einzelnen konkreten Handlung, als unmöglich erscheint (vgl. Schäfer 2009b, S. 7ff.; ders. 2009a, S. 222f.).

Wenn sich also Imaginationen strukturell in das Wissen, in Konzepte wie Praxen einschreiben, *dann* bekommen die Bemühungen um die Erzeugung von Gewissheit das Wahnhafte nicht los – ja, die Anstrengungen um Sicherheiten, Disziplin und Eindeutigkeiten werden insofern selbst als „ein Effekt des Wahns“ (Pazzini 2005, S. 293) lesbar. Insofern die ‚Inschriften‘ der Imagination gleichsam unvermeidlich sind, enthält die stützende, Grenzen ziehende und absichernde Funktion der Institution selbst stets einen inszenierten, einen eingebildeten, wahnhaften Charakter (vgl. Pazzini/Schuller/Wimmer 2005a, S. 8f.).

Positiv gewendet impliziert dies etwa, dass es strittig, umkämpft bleiben muss, was es heißt, dass pädagogische Institutionen Konzepten und Praxen verpflichtet sind, die Wissen, Individualität, Vernunft, Normalität usw. bestimmen bzw. konstruieren – gerade weil der jeweils hegemoniale Raum entsprechender Sag- und Denkbarekeiten, weil die diskursiven Disziplinierungen und Interventionen selbst Effekt der abgründigen, undisziplinierbaren Einbildungskraft sind⁹.

In einer *zweiten Blickrichtung* lässt sich behaupten, dass sich in der Abgründigkeit der Einbildungskraft im Grunde das Problem des Prinzips der ‚Bildsamkeit‘ reflektiert, insofern es Mollenhauer (1994, S. 83ff.) zufolge als Herausforderung durch sprachlich-kulturelle Ordnungen an den Menschen eine Grenze formuliert: zwischen so etwas wie einer ‚prä-sprachlichen, prä-kulturellen oder natürlichen Existenz‘ und der Unmöglichkeit, einen solchen Bezugspunkt als affirmative Grundlegungsfigur zu verstehen – *sobald* mit Hegel gesprochen, der Geist tätig wird, *sobald* also der Prozess der Subjektivierung ‚seinen Lauf nimmt‘.

Die ‚Bildsamkeit‘ des Menschen als konstitutives Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns antwortet für Benner exakt auf die Unmöglichkeit, den Menschen durch prä-sprachliche oder auch aktuell etwa neurowissenschaftliche Größen positiv zu bestimmen oder durch einen schlichten Bedingungszusammenhang im Kontext von Umwelteinflüssen oder sozialen Verhältnissen. So deutet gerade die „Imperfektheit‘ oder ‚Unfertigkeit‘ des Menschen“ (Benner 2010, S. 30) auf eine letztlich unbestimmt bleibende und unausfüllbare Mangelstruktur des Subjekts *wie* auf die Unumgänglichkeit, gerade deswegen Füllungen bzw. Bestimmungen vornehmen zu können, ja zu müssen. Die konstitutive Funktion der Bildsamkeit, mit Rousseau, als die „Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln“ (Benner 2010, S. 73) oder mit Herbart gesprochen, als ein „Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ (Herbart, in: Benner 2010, S. 71), die *nie* bei einer Perfektheit ankommt (vgl. ebd., S. 78)¹⁰ fasst also keine positive Eigenschaft des Menschen, sondern zunächst eine negative Bedingung. Das leere Prinzip der Bildsamkeit bei Benner impliziert daher notwendig und allgemein Praxis und Interaktion – als unabschließbaren dynamischen Auseinandersetzungsprozess von ‚Ich‘ und ‚Anderem‘, in dem sich je und je die Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit des Menschen praktisch konkretisieren soll¹¹.

Die Wendung der Bildsamkeit von einem konstitutiven Prinzip zu einer „Relationskategorie pädagogischer Interaktion“ (Benner 2010, S. 81) erscheint allerdings an einigen Stellen problematisch, wenn man diese mit der ebenso konstitutiv zu verstehenden Funktion der Einbildungskraft konfrontiert.

Wenn Benner die Erfahrungen des Subjekts als „Teil einer Lern- und Bildungsgeschichte“ zu verstehen sucht, in der neue Erfahrungen an die vergangenen „anschließen“ und diese „erweitern“ können, „Lernen darum als eine Wechselwirkung des Lernenden mit sich selbst und der ihn interessierenden Welt [erscheint,]

⁸ So formuliert sich etwa in der neuhumanistischen Bildungstheorie ebenso die Kontroverse zwischen einer starken Figur der ‚Individualisierung‘ und gesellschaftlichen ‚Normalisierungsprozessen‘, wie sie aufgrund der Abgründigkeit der metaphysisch-imaginären Implikationen des Individualisierungskonzepts gleichsam der gegenwärtigen Verketzung von individualisierenden und normalisierenden Aspekten zuarbeiten oder diese sogar auszeichnen konnte (vgl. Wimmer 2007, S. 91) Damit scheinen allerdings die Differenzen von imaginärem und sozialem Raum nivelliert.

⁹ Schelling geht sogar soweit zu behaupten: „Wo kein Wahnsinn ist, der geregelt [...] wird, da ist auch kein mächtiger Verstand.“ (Schelling, zit. nach: Schäfer 2009b, S. 208)

¹⁰ Dass Rousseau diese Fähigkeit als eine zur Perfektionierung wendet (vgl. ebd.), stellt unter dem hier gewählten Blickwinkel freilich eine unzulässige/problematische Direktive dar.

¹¹ Dieses Verständnis von Bildsamkeit steht durch die pädagogischen Wendungen etwa in Spannung zur Fassung bei Fichte, der mit Bildsamkeit (für Fichte eine Strukturkategorie des Bewusstseins wie die ‚Einbildungskraft‘) vorderhand „eine unendliche Entwicklungsfähigkeit und Veränderlichkeit bezeichnet, die den Menschen vom Tier unterscheidet.“ (Schürmann 2008, S. 157)

in der dieser im Takt von Rezeptivität und Spontaneität, Leiden und Tun, Passivität und Aktivität tätig ist“ (Benner 2010, S. 82), scheint die Leere der Bildsamkeit sich *in der Praxis* auf wohl strukturierte Relationen und Kontinuitätsunterstellungen stützen zu können. Ein entsprechend ambitionierter Lernbegriff beansprucht scheinbar einen ‚Takt‘ – in dem die mit Hegel analysierte Bodenlosigkeit in der Gleichzeitigkeit und Unentscheidbarkeit der Verflechtungen von passiven und aktiven Momenten rhythmischen Vereindeutigungen weicht. *Vielleicht* ist diese Kritik zu scharf formuliert, da Benner ja entscheidend gerade auf die produktive Negativität der Erfahrung im Bildungsprozess aufmerksam macht (vgl. Benner 2003, S. 96). *Aber* die von ihm konzipierte Bildsamkeit scheint in Bezug auf die konkrete Praxis Vereindeutigungen zu befördern, die sich gerade in der Unterstellung eines Subjektkonzepts abzeichnen, das sich in den Verwicklungen scheinbar transparent einbringen kann, *um* die Referenz auf die Selbsttätigkeit von fremden Einflüssen etwa anderer Personen unterscheiden zu können. Nur dann erscheint es zudem möglich, distinkt förderliche pädagogische Interventionen zu fassen zu bekommen.

Um diesen Punkt ein wenig zu konkretisieren: Wenn Benner sich auf das bekannte, von Mollenhauer und anderen aufgegriffene Beispiel des Schülers Heini im Kontext der Erfahrungsberichte des ehemaligen Sonderschullehrers Jürg Jegge bezieht, setzt er zentral an der scheinbaren Unfähigkeit von Heini an, *eigene* Wünsche und Gedanken zu formulieren. Anscheinend ist es Heini nur möglich, sich über und durch Andere zu positionieren. Benner schreibt: „Heini kann nicht wünschen, weil er in Situationen, in denen Jegge ihm die Freiheit zu wünschen zumutet, stets herauszufinden sucht, was Jegge wünscht, dass er es wüschte.“ (Benner 2010, S. 75) Benner spekuliert daraufhin auf biographische Erfahrungen Heinis, die womöglich zu weiten Teilen von Fremdbestimmung, von Vorgaben und Grenzziehungen durch Erwachsene gekennzeichnet gewesen seien. Selbstbestimmung, etwa in Form von Wahlfreiheit sei so für Heini unmöglich geworden: „Alle Äußerungen Heinis, von denen Jegge berichtet, weisen darauf hin, dass er, was die Artikulation eigener Wünsche betrifft, über keine reflektierten Erfahrungen aus eigenem Handeln und über keinerlei Konzeption für eigenes, selbst gewähltes Handeln verfügt.“ (ebd., S. 76).

Nun geht es mir *gerade nicht* darum, die pädagogische Problemstellung abzutun, die sich mit diesem Fall verbindet. Aber evtl. stellt sie sich komplexer dar, als bei Benner ausgeführt. Fokussiert man etwa den Versuch Heinis, stets über den Anderen – konkret über seinen Lehrer Jegge – sich zu positionieren, so lassen sich darin nicht zuletzt Aspekte des Grundproblems der abgründigen Subjektivität akzentuieren: nämlich das vermeintlich selbsttätige ‚Ich‘ stets nur *kraft* der Hingabe an den Anderen Gestalt zu gewinnen vermag. In Anknüpfung an die psychoanalytische Theorie Lacans zeigt sich bei Heini in nuce die Grundstruktur der Imaginations- und Begehrensproblematik: dass nämlich das Begehren des Subjekts, sich jeweils durch ‚leidenschaftliche Anbindungen‘ an den Anderen bzw. in der Auseinandersetzung mit dem Begehren eines Anderen formiert (vgl. Žižek 2006, S. 61ff). Ein ‚eigener‘ Wunsch trägt insofern stets die Auseinandersetzung mit dem Wunsch des Anderen und damit den Unterschied zum Eigenen *in sich*.

Zunächst verdeutlicht sich damit die Unmöglichkeit, die in einem pädagogischen Anspruch liegt, der sich an einem unproblematisch als autonom konturierten Subjektverständnis orientiert. Dass Benner ferner eine „Wirkungsgeschichte weitgehender Fremdbestimmung“ (Benner 2010, S. 75) unterstellt, droht *zudem* Möglichkeiten zu verdecken, die kleinsten, mikrologisch-imaginativen Strategien Heinis in ihrer Funktion und Konflikthaftigkeit im Horizont des Selbstverhältnisses genauer in den Blick zu bekommen, weil die Normierungen allein als von außen aufgezwungene erscheinen.

Überdies unterstellt Benner, dass in Heinis Verhalten „keinerlei“ [sic!] Anhaltspunkte im Sinne seines (starken) Konzepts von Selbstbestimmung/-tätigkeit existieren. Wenn schon, wie mit Hegel und Žižek verdeutlicht, Selbstbestimmung stets in Bezug auf Anderes Kontur gewinnt und dabei Inkonsistenzen aufweist, so wird bei einem bodenlosen, und dabei vom Anderen her zu entwickelnden Konzept von Selbsttätigkeit erst recht fraglich, inwiefern z.B. in Heinis Kommentaren, „Ich weiß nicht‘ oder ‚Es ist mir gleichgültig““ (Benner 2010, S. 76), nicht doch von Anhaltspunkten im Kontext eines Selbstverhältnisses die Rede sein muss und etwa die Differenz zwischen einem Konzept wie ‚Selbstverhältnis‘ und einem weitergehenden Konzept von ‚Selbsttätigkeit‘ genauer in den Blick genommen werden sollte.

Wenn zuguterletzt Benner dem Lehrer Jegge ein pädagogisch korrektes Verhalten in der Interaktion mit Heini bestätigt, da er die vier Momente der Bildsamkeit berücksichtigte – etwa Heini zu ‚Entscheidungs-Freihheiten‘ zu provozieren sucht, seine Leiblichkeit in Bezug auf seine (unterstellte) Biographie bzw. Geschichtlichkeit berücksichtigt, ihn zur Artikulation eigener Wünsche reizt, ihn dabei unterstützt usw. – (und die Sinnhaftigkeit dieser Vorgehensweisen will ich nicht in Frage stellen), so scheint es dabei für Benner sogar möglich, eine stetige Linie zwischen dem pädagogischen Handeln und dessen Erfolg zu ziehen: „Heini gewinnt die in vorausgegangenen Interaktionen ihm vorenthaltene und durch Jegge wieder zugemutete Handlungsfreiheit erst dort zurück, wo er in Auseinandersetzung mit seinen Vorerfahrungen und im Durchgang durch seine Erinnerungen von neuem beginnt, eigene Vorstellungen zu artikulieren, selbst zu denken, zu urteilen, eigene Erfahrungen zu machen und eigene Handlungsentwürfe in die Tat umzusetzen.“ (Benner 2010,

S. 77) Nicht dass es nicht sinnvoll ist oder vorsichtiger formuliert, sein kann, die eigenen Erfahrungen durchzuarbeiten und neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet zu bekommen. *Aber* Benner entwickelt gleichsam eine ‚Linie vermeintlicher Gewissheiten‘, die *den* Erfahrungsbericht aus der pädagogischen Praxis des Lehrers *Jegge mit* dem ebenfalls erzählten Erfolg bzw. veränderten Verhalten *Heinis und* einer differenziert gefassten allgemein-pädagogischen Figur – nämlich der ‚Bildsamkeit‘ – verbindet und dabei die Elemente scheinbar bruchlos ineinander schiebt oder zumindest die Bruchstellen nicht stärker problematisiert. Die konstitutive Theoriefigur der Negativität lässt sich hier anscheinend an entscheidenden Stellen in der Verbindung von Theorie und Praxis einhegen bzw. in konstruktiven Vorstellungen wenden und etwa in spezifischen normativen und praktischen Kontinuitäten kanalisieren¹².

Mit dem hier entwickelten paradoxen Verständnis der Einbildungskraft, das die Figur eines unaufhebba- ren (Selbst-)Entzugs oder einer irreduziblen Fremdheit in das dergestalt dezentriert gedachte Subjekt einträgt (vgl. Gamm 2004; Meyer-Drawe 2007, S. 22; Kamper 1990, S. 39ff.)¹³, wäre Bildung stärker als ‚Leerstelle‘ zu lesen. Eine ‚Leerstelle‘, die (radikal) ungesicherte Einsatzstellen, imaginäre Interpretationsräume und dabei praktische Gesten für die selbst leidenschaftliche wie verstörende Suche nach ‚humanen‘ Veränderungsprozessen ermöglicht und analysiert.

4. Literatur

- Adorno, Th. W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt/M. ⁹1997.
- Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München 6. überarb. Aufl. 2010.
- Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Ders./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Ch. (Hg.): *Kritik in der Pädagogik*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel 2003, S. 96-110.
 - (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2005.
- Bröckling, U.: *Kreativität*. In: Ders./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/M. 2004a, S. 139-144.
- Butler, J.: *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt/M. 2001.
- *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*, Frankfurt/M. 2009.
- Derrida, Jacques (1963): *Cogito und Geschichte des Wahnsinns*. In: Ders.: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt/M. 1976, S. 53-101.
- Flügel-Martinsen, O.: *Entzweiung. Die Normativität der Moderne*. Baden Baden 2008.
- Foucault, M.: *Subjekt und Macht*, in: Ders. *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecris*. Band IV. 1980-1988 (hrsg. von D. Defert und F. Ewald). Frankfurt/M. 2005, S. 269-294.
- Gamm, G.: *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgangspunkt aus der Moderne*. Frankfurt/M. 1994.
- *Der Deutsche Idealismus. Eine Einführung in die Philosophie von Fichte, Hegel und Schelling*, Stuttgart 1997.
 - *Der unbestimmte Mensch*. Berlin/Wien 2004.
- Hegel, G.W.F.: *Jenaer Realphilosophie. Die Vorlesungen von 1805/06. Philosophie des Geistes*. In: Ders.: *Frühe politische Systeme. System der Sittlichkeit. Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts. Jenaer Realphilosophie* (hg. von G. Göhler). Frankfurt/M./Berlin/ Wien 1974, S. 201-289.
- *Phänomenologie des Geistes (1807)* (hg. von H.-F. Wessels und H. Clairmont). Hamburg 1988.
- Heil, R.: *Zur Aktualität von Slavoj Žižek. Einleitung in sein Werk*, Wiesbaden 2010.
- Kamper, D.: *Zur Geschichte der Einbildungskraft*. Hamburg 1990.
- Kant, I. (1776-77/1803): *Vorlesung über ‚Pädagogik‘*. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung* (Red. H.-H. Groothoff und E. Reimers). Paderborn 1963, S. 9-59.
- *Kritik der reinen Vernunft*. In: Ders.: *Werke*. Bd. II. Darmstadt 1983.
- Koller, H.-Ch.: *Bildung als Ab-Bildung? Eine bildungstheoretische Fallstudie im Anschluss an Jacques Lacan*. In: *Pädagogische Rundschau*, 48. Jg., 1994, S. 687-706.
- Lacan, J.: *Das Seminar II. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse*. Weinheim ²1991.

¹² Vielleicht würde sich die pädagogische Praxis nicht so sehr von der Jegges unterscheiden, nimmt man die Radikalität des Konzepts Negativität ernst, da es freilich auch hier darum geht, die Inkonsistenzen der Subjektivität als offene und produktive zu verhandeln bzw. gerade in der Interaktion bei den Schließungen/Abschottungen und den Unsicherheiten, Offenheiten anzusetzen und die imaginäre Funktion des ‚Ich‘ in ihren konfliktreichen Symptomen und Verhältnissen, in ihren Verschiebungen und ihrer Performativität ernst zu nehmen. *Aber* wie angedeutet, zielt eine negative Subjekttheorie auf ein asymmetrisches Spannungs-/Konfliktfeld, das auf diffizile und differenzierte Weise mikrologische Analysen vornimmt, Theoriefiguren entfaltet und Praxisverhältnisse in den Blick nimmt.

¹³ Dies schließt bildungstheoretisch gewendet – seit Humboldt – an die nachdrückliche Infragestellung einer Auffassung vom Individuum an, das sich selbst als orientierende Größe, als sichere, (sich selbst) transparente und tragende Grundlage für die Prozesse der Erkenntnis wie Gestaltung von Selbst und Welt bestimmt (vgl. Thomä 2009, S. 234).

- Mayer, R.: Erfahrung – Medium – Mysterium. Studien zur medialen Technik in bildungstheoretischer Absicht. Paderborn 2011.
- McGinn, Colin: Das geistige Auge. Von der Macht der Vorstellungskraft. Darmstadt 2007.
- Menke, Ch.: Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie, Frankfurt/M. 2007.
- Meyer-Drawe, K.: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München ²2007.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München ⁴1994.
- Quindeau, Ilka: Psychoanalyse, Paderborn 2008.
- Pazzini, K.-J.: Zur Konstellation von Wahn, Wissen und Institution. In: Ders./Schuller, M./Wimmer, M. (Hg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld 2005, S. 293-331.
- Die Universität als Schutz für den Wahn. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld 2005a, S. 137-158.
- Pazzini, K.-J./Schuller, M./Wimmer, M. (Hg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld 2005.
- Vorwort. In: Dies. (Hg.): Wahn – Wissen – Institution, Bielefeld 2005a, S. 7-10.
 - Wahn – Wissen – Institution II. Zum Problem einer Grenzziehung. Bielefeld 2007.
- Reckwitz, A.: Subjekt, Bielefeld 2008.
- Ricken, N.: Die Ordnung der Bildung. Wiesbaden 2006.
- Schäfer, A.: Die produktive Unbestimmtheit pädagogischer Praxis. In: Hetzel, A. (Hg.): Negativität und Unbestimmtheit. Bielefeld 2009a, S. 221-237.
- Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn 2009b.
- Schmidt, T. u.a.: Angst – Augen – Blick. In: Koller, H.-Ch. u.a. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, S. 219-238.
- Schürmann, E.: Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht, Frankfurt/M. 2008.
- Thomä, Dieter: Ethik der Kreativität. Konsequenzen für die akademische Bildung der Zukunft. In: Jansen, Stephan A./Schröter, Eckhard/Steher, Nico (Hg.): Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität, Wiesbaden 2009, S. 225-247.
- Widmer, P.: Ethik und Psychoanalyse. In: Ders./Gondek, H.-D. (Hg.): Ethik und Psychoanalyse. Vom kategorischen Imperativ zum Gesetz des Begehrens: Kant und Lacan. Frankfurt/M. 1994, S. 7-23.
- Wimmer, M.: Dekonstruktion und Erziehung. Bielefeld 2006.
- Bildung und Wahn. Konfigurationen von Wissen und Wahn in Bildungsprozessen. In: Ders./Pazzini, K.-J./Schuller, M. (Hg.): Wahn – Wissen – Institution II. Zum Problem einer Grenzziehung. Bielefeld 2007, S. 83-112.
- Ziegler, M.: Zur Unbestimmtheitssemantik der Einbildungskraft in der Moderne. In: Hetzel, A. (Hg.): Negativität und Unbestimmtheit. Bielefeld 2009, S. 105-117.
- Žižek, S.: Die Tücke des Subjekts. Frankfurt/M. 2001.
- Lacan. Eine Einführung, Frankfurt/M. 2006.
 - Psychoanalyse und die Philosophie des deutschen Idealismus. I. Der erhabenste aller Hysteriker. II. Verweilen beim Negativen, Wien 2008.