

Dammer, Karl-Heinz

Always look on the bright side of death. 'Death education' im schulischen Unterricht?

Pädagogische Korrespondenz (1998) 23, S. 53-59



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: Always look on the bright side of death. 'Death education' im schulischen Unterricht? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1998) 23, S. 53-59 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-77401 - DOI: 10.25656/01:7740

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-77401>

<https://doi.org/10.25656/01:7740>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DAS GESPRÄCH

- 5 *Michael Parmentier / Andreas Gruschka*
Der Pädagoge als Intellektueller
Erinnerungen an Klaus Mollenhauer

DAS AKTUELLE THEMA I

- 25 *Oskar Klemmert*
It's Teamtime
Jenseits des Führerprinzips?

DAS AKTUELLE THEMA II

- 37 *Martin Heinrich*
Vom Überlebenskampf des Homo Faber
Zum technokratischen Mythos der »zukunftssichernden Bildung«
in der öffentlichen Diskussion um TIMSS

DIDAKTIKUM I

- 53 *Karl-Heinz Dammer*
Always look on the bright side of death
»Death Education« als Lebenshilfe?

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 60 *Andreas Gruschka / Martin Heinrich*
Platons vergessene Kinder
Zur Differenz von Didaktik, Erziehung und Bildung
in Platons Höhlengleichnis

1/3/94
f. Kreuter v

DIDAKTIKUM II

- 76 *Sven Drühl / Thomas Geier*
Didaktik des Durchbruchs
Dietmar Kamper ein Didaktiker wider Willen?

AUS DEN MEDIEN

- 84 *Andreas Gruschka*
Kleider machen Leute
Das Abweichende als das neue Ideal

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS

- 93 Das Praktikum

VERMISCHTES I

- 95 *Michael Tischer*
Glosse über das Denken

Karl-Heinz Dammer

Always look on the bright side of death

»Death Education« als Lebenshilfe?

I

Wie der Mensch mit dem Bewußtsein seiner Endlichkeit umgehen kann, ist von jeher eine der zentralen Fragen der Philosophie. Montaigne hat sie in seinem Essay »Philosophier, c'est apprendre à mourir« zum wichtigsten Problem der Philosophie überhaupt erklärt und zu der dialektischen Pointe zugespitzt, daß, wer die Menschen zu sterben lehrte, sie zu leben lehrte (»Qui apprendrait les hommes à mourir, leur apprendrait à vivre«). Das philosophische Problem wurde damit – lange vor dem pädagogischen Jahrhundert – in eine pädagogische Aufgabe umformuliert: Leben und Sterben als zwei potentiell lehr- und lernbare Seiten einer Medaille. Obwohl Montaigne in seinem Essay den Versuch unternimmt, seinen Lesern diese existentielle Lektion zu erteilen, bleibt er bei der Formulierung der Aufgabe vorsichtig: Der Konjunktiv läßt offen, ob Sterben wirklich gelehrt werden kann.

Im Gegensatz zu Montaignes philosophischem Postulat ist kulturhistorisch der Umgang mit dem Tod nicht durch ein »apprendre à mourir« gekennzeichnet, sondern durch die zunehmende Verdrängung zunächst aus dem öffentlichen und danach auch – im psychoanalytischen Sinne – aus dem individuellen Leben. Mit der Umorientierung des geschichtlichen Denkens vom Leben nach dem Tod auf das Leben vor dem Tod wurde dieser im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte zum gesellschaftlichen Tabu.¹ Das Verdrängen der Endlichkeit individuellen Lebens wurde begünstigt durch die Entwicklung der Medizin, der es zunehmend gelang, vormals als Schicksal erfahrene Krankheiten zu besiegen und damit den Eindruck zu erwecken, der Mensch sei zum Herrscher über Leben und Tod geworden.

Die Pädagogen haben diesen Verdrängungsprozeß gefördert, indem sie bereits im 18. Jahrhundert die Auseinandersetzung mit dem Tod aus der Erziehung und überhaupt aus der Erfahrungswelt der Kinder verbannen wollten. Mit Nachdruck wandten sie sich gegen den für das Mittelalter noch selbstverständlichen Brauch, Kinder mit festen Rollen in Sterberituale einzubeziehen. Wenn die Pädagogen vom Tod sprachen, so nur, um Kinder vor »Nachlässigkeit, Unachtsamkeit und Muthwillen«² zu warnen, also um die von der bürgerlichen Gesellschaft geforderte Affektkontrolle durchzusetzen. Pädagogisch gesehen wurde der Tod damit zu einer Strafe erklärt, der man durch Wohlverhalten entgehen könne. An der Verbannung des Todes aus der Erziehung hat sich bis heute kaum etwas geändert, mag auch die Pädagogik in immer mehr Lebensbereiche eingedrungen sein und ihre Orientierung an »Schlüsselproblemen« eine Auseinandersetzung auch mit dem Sterben nahelegen. Dies könnte sich bald ändern, wenn die in den USA bereits seit längerem praktizierte *Death Education* auch in die Lehrpläne deutscher Schulen Eingang findet.

II

Die *Death Education* wurde als eine interdisziplinäre Bewegung in den fünfziger Jahren zunächst aus dem Motiv heraus entwickelt, Menschen, vor allem Kinder und Jugendliche, zu unterstützen, die das Sterben oder den Tod eines nahen Angehörigen verarbeiten mußten. Mit dieser Zielsetzung wurde sie auch in Deutschland besonders von Elisabeth Kübler-Ross rezipiert. Der ursprünglich begrenzte Anspruch ist jedoch inzwischen in den USA erweitert worden zu einer generellen Lebenshilfe für alle Altersgruppen, unabhängig davon, ob die Adressaten einen unmittelbaren Anlaß haben, sich mit dem Tod – sei es dem eigenen oder dem eines Anderen – auseinanderzusetzen. Ziel ist es, das über den Tod verhängte Tabu zu brechen und die damit verbundene Angst zu überwinden, um den Menschen »zu einem vertieften und erweiterten Bewusstsein der Bedeutung des Todes« zu verhelfen. Mit diesem Motiv hat die *Death Education* von der Primarstufe bis zu den Colleges längst Eingang in die amerikanischen Lehrpläne gefunden.³

Die pädagogischen Ambitionen der *Death Education* sind hoch gesteckt. Sie reichen von einer »Erleichterung des Redens über den Tod« bis hin zu der Absicht, durch eine bewußte Auseinandersetzung mit der Sterblichkeit künftig Kriege zu verhindern. Im einzelnen verfolgt die *Death Education*, nach Roos, folgende Ziele:

1. Die Jugendlichen sollen lernen, vernünftig über den Tod zu lesen und zu sprechen, »ohne dabei Angst zu bekommen«;
2. Förderung einer »unverkrampten und intelligenten« Kommunikation mit Sterbenden;
3. Entwicklung von Ängsten verhindern, die auf »Mythen und Irrationalitäten« beruhen;
4. Hilfe bei der Entwicklung einer »persönlichen Eschatologie«;
5. Hilfe beim Verständnis von Konzepten eines »angemessenen, guten oder gesunden« Todes;
6. Entwicklung eines Verständnisses für die Dynamik von Trauer;
7. Entwicklung der Fähigkeit zur Interaktion mit selbstmordgefährdeten Menschen;
8. Verständnis schaffen für Menschen, die professionell mit Tod zu tun haben und Bildung von »Konsumenten für den kommerziellen Todesmarkt«;
9. Die Erkenntnis fördern, daß »Kriege und andere Katastrophen« mit dem »Gefühl der persönlichen Unsterblichkeit und Allmacht« zusammenhängen und bei einer Desillusionierung über dieses Gefühl vielleicht verhindert werden könnten;
10. Bewußtsein schaffen für die kulturell unterschiedlichen Interpretationen des Todes und des Umgangs mit ihm.

Umgesetzt werden sollen diese Ziele mittels handlungs- und problemorientierter Didaktik. Die Konzepte reichen von Diskussionen in Kleingruppen über Besuche von Friedhöfen, Rollenspiele, Gespräche mit Sterbenden bis hin zum Verfassen des eigenen Nachrufs.

Haben die Jugendlichen die Lernziele erreicht, sollen sie, so Roos, in der Lage sein – im Sinne Camus' – »angesichts eines absurden Endes [...] trotzig und unversöhnlich alles auszuschöpfen, was [ihnen] vor diesem Ende möglich ist [...] die Grenze [...] erfahren, wo man aus der Haut und aus der Zeit fährt«. Auf diese Weise, so Roos, werde der Tod zu einer »Lebenshilfe, ein[em] Mittel zur Selbstkultur«.

Das Ergebnis einer 1994 unter Schülern durchgeführten Umfrage legt den Schluß nahe, daß es auch in Deutschland an der Zeit sei, Tod und Sterben als Thema des Schulunterrichts einzuführen, da sich 75% der Befragten einen »offeneren Umgang mit dem Tod« wünschten. 60% gaben an, sich »gelegentlich oder oft« mit dem eigenen Tod zu befassen und Angst davor zu haben.⁴ Wie repräsentativ die Umfrage ist, sei dahingestellt, da sie sich lediglich auf 210 Schüler der gymnasialen Oberstufe bezieht, die der impliziten Forschungsvoraussetzung zufolge anscheinend ein engeres Verhältnis zu dieser existentiellen Frage haben, als Schüler anderer Schulformen. Für eine Bewertung der Ergebnisse und daraus gegebenenfalls zu ziehende didaktische Schlußfolgerungen wäre entscheidend zu wissen, was sich konkret bei den Jugendlichen hinter der Beschäftigung mit dem eigenen Tod verbirgt und welche Bedeutung dies für sie hat.

Die von den amerikanischen Vertretern der *Death Education* vorgenommenen Evaluationen sind demgegenüber eher ernüchternd. Die pädagogische Unterstützung erwies sich zwar für solche Jugendlichen als hilfreich, die schon einmal unmittelbar mit dem Sterben eines nahen Angehörigen konfrontiert waren, bei den anderen jedoch wurde die Angst vor dem Tod tendentiell noch verstärkt. Zweifel am universaltherapeutischen Anspruch der *Death Education* als Hilfe zur Trauerarbeit und zur Bewältigung der eigenen Angst vor dem Tod sind somit angebracht. Gleichwohl scheinen diese Ergebnisse keinen nennenswerten Einfluß auf ihre didaktischen Postulate gehabt zu haben und hindern auch Roos nicht daran, sie als Modell für deutsche Schulen zu empfehlen.

III

Die *Death Education* folgt, indem sie sich als »Lebenshilfe« versteht, der immanenten Logik der Aufgabe, die seit dem 18. Jahrhundert der Pädagogik als säkularer Heilslehre zufällt, und auch die Unterstellung, der gelassene Umgang mit dem Todesbewußtsein sei bei Anwendung der richtigen Instrumente lehr- und lernbar, ist eine didaktische Präention, die sich auf Comenius' *omnes, omnia, omnio* berufen kann:

Wenn alles lehrbar ist, so auch das Sterben. Insofern greift die Kritik zu kurz, wenn sie sich, wie bei von Roos zitierten Gegnern der *Death Education*, auf die »Pädagogisierung des Lebens« und die Vereinnahmung der »letzten Orte des Menschseins« bezieht oder wenn sie *Death Education* mit dem Argument in die Schranken zu weisen versucht, der Mensch sei nicht fähig, »volles Sterblichkeitsbewußtsein« zu ertragen.

Wenn Pädagogik die Menschen zur bewußten Gestaltung ihres Lebens befähigen soll, so ist es nicht abwegig, daß sie auch das Sterben zum Thema macht, da die Haltung eines Menschen zu seinem Tod Rückwirkungen auf die Gestaltung des Lebens haben kann. Ob wir »volles Sterblichkeitsbewußtsein« ertragen können, muß offen bleiben, weil unklar ist, was hier unter »voll« zu verstehen ist und ob ein wie auch immer beschaffenes »volles Bewußtsein« Menschen in die Lage versetzen kann, das Ende ihrer Existenz, an dem sie nicht nur mit ihrem Bewußtsein hängen, ohne Angst hinzunehmen. Der von der *Death Education* beabsichtigte Tabubruch wird von den Gegnern letztlich nur mit einem Appell zur Wahrung des Tabus beantwortet, der aber der Legitimität der *Death Education* keinen Abbruch tut, es sei denn, es bestünde Einigkeit darüber, daß die Aufrechterhaltung des Tabus gesellschaftlich sinnvoller ist als seine Abschaffung. Entscheidend ist somit nicht die Frage, ob *Death Education* praktiziert wird, sondern wie sie im Rahmen institutioneller Erziehung praktiziert wird.

Die ersten drei der oben genannten »Lernziele« lassen den Schluß zu, daß der Königsweg zum richtigen Sterben die Vernunft sei. Die Jugendlichen sollen vernünftig über den Tod lesen und sprechen können, intelligent und unverkrampft mit Sterbenden interagieren und Ängste, die auf Irrationalitäten beruhen, abbauen. Mit der letztgenannten Tautologie räumt die *Death Education* terminologisch das größte Hindernis auf dem Weg zu einem von ihr als vernünftig bezeichneten Umgang mit dem Tod beiseite, nämlich die Angst schlechthin, die als Affekt nicht anders denn irrational sein kann. Angst mag von außen betrachtet mehr oder weniger begründet erscheinen, sie allein rational überwinden zu wollen, ist aussichtslos. Ebenso wenig wie ein Paranoiker sich mit vernünftigen Argumenten davon abbringen ließe, daß der schwarze Mann in seinem Nacken eine Chimäre ist, wäre einem Menschen, der mit seinem Sterben konfrontiert wird, geholfen, wenn man ihm klar zu machen versuchte, daß seine Angst vor dem Verlust von Vitalität, vor Siechtum und Schmerz, vernünftig betrachtet, unbegründet ist, denn gerade in seiner Angst erweist dieser Mensch sich als lebendig. Allein das Oxymoron einer rationalen Angst, das hier implizit konstruiert wird, ermöglicht die Suggestion, sie sei vernünftig zu beherrschen bzw. aus der Welt zu schaffen.

»Intelligente und unverkrampfte Interaktion« mit Sterbenden mag ein erstrebenswertes Ziel medizinischer oder seelsorgerischer Ausbildung sein, ob einem Jugendlichen, dessen Mutter im Sterben liegt, dies mit schulischen Mitteln beigebracht werden kann, ist jedoch höchst fraglich. Was soll der Lehrer ihm, den die Hilflosigkeit und Angst vor dem drohenden Verlust lähmt, empfehlen? Was überhaupt heißt hier »intelligent und unverkrampft«: Die Mutter von der Unabänderlichkeit des Sterbens zu überzeugen, mit ihr eine letzte Denksportaufgabe zu lösen oder ein Schwätzchen über das Wetter zu halten?

Der entscheidende Ansatzpunkt der *Death Education* verbirgt sich im erstgenannten Lernziel, dem »vernünftigen Lesen und Sprechen« über den Tod, das voraussetzt, was erst zu beweisen wäre, nämlich daß man überhaupt vernünftig über den Tod sprechen kann. Roos selbst nennt als Befürworter der *Death Education* den Tod ein »absurdes«, also ein von der Vernunft nicht faßbares Ende und zitiert in diesem Zusammenhang Camus. Dessen Appell zur Suche nach größtmöglicher Intensität des Lebens, zu der auch die *Death Education* erziehen will, war eine Revolte gerade gegen die Sinnlosigkeit des Daseins, dessen ebenso sinnloses Ende für ihn stets ein Skandal blieb. Die Revolte speiste sich nicht aus vernünftiger Einsicht, sondern im Falle Camus' aus dem intensiven Gefühl der Verbundenheit mit der mediterranen Natur und Lebensauffassung, die er in zahlreichen seiner kürzeren Essays zu vermitteln versuchte. Es mag andere Formen der Suche nach intensivem Leben oder nach Grenzerfahrungen geben, ihre Quelle dürfte in jedem Fall anderswo liegen als in einem »größeren Todesbewußtsein« (Roos), denn zwischen der bloßen Erkenntnis der Endlichkeit und dem »Aus-der-Haut-und-aus-der-Zeit-Fahren« gibt es keine Vermittlung, geschweige denn eine didaktisch herstellbare.

Indem sie dies postuliert, fällt die *Death Education* in den Mythos zurück, den sie verbannen wollte, denn sie versucht, der Vernunft einzuverleiben, was ihr radikal entgegensteht, nämlich die Sinnlosigkeit des Todes. Die Tabuisierung der Absurdität ersetzt das Tabu des Schweigens über den Tod, das kulturgeschichtlich unter anderem gerade darin begründet sein dürfte, daß der Tod in der nicht mehr auf jenseitiges Leben hin orientierten Moderne sinnlos geworden ist. Der Rückfall in den Vernunft-Mythos ist allerdings unvermeidlich, denn allein unter dieser Bedingung ist ein pädagogischer und didaktischer Zugriff überhaupt möglich. Nur das, was diskursiv erörtert werden kann, läßt sich sinnvoll zum Gegenstand von Unterricht erheben, und nur dem, was rational erfaßt und strukturiert wird, läßt sich eine Systematik wie die der *Death Education* überstülpen.

Gegenüber dem umfassenden pädagogischen Anspruch, zugleich alle Aspekte des Todes und des Sterbens behandeln und damit die Todesangst therapieren zu wollen, wirken die dafür eingesetzten didaktischen Instrumente absurd. Der Devise folgend, daß die Schüler dort abzuholen seien, wo sie stehen, wählt die *Death Education*, in den Worten Roos', ihr didaktisches »Setting so, dass die Schüler ihre emotionale Betroffenheit ausdrücken können« und zwar nach dem Besuch von Friedhöfen, nach Gesprächen mit Sterbenden und in Rollenspielen (wobei nicht erwähnt wird, wer dort welche Rolle spielen soll). Daß ein Gespräch mit einem Sterbenden emotionale Betroffenheit auslösen kann, ist nachvollziehbar (auch wenn dies als didaktische Veranstaltung als eine zynische Instrumentalisierung des Sterbenden erscheint), ob Gleiches für den Besuch von Friedhöfen oder für Rollenspiele gilt, ist jedoch fraglich. Die »Betroffenheit« wird zur Passepartout-Vokabel, die nichts mehr bedeutet, weil sie unterschiedslos auf alles bezogen wird: den Tod im allgemeinen, das konkrete Sterben, das Sterben eines nahestehenden Menschen und den eigenen Tod. Sie dürfte in einen bloßen Austausch von Befindlichkeiten münden, von dem unklar bleibt, wie

er rational eingeholt und im Sinne der Lernziele weiterentwickelt werden soll. Die intendierte Lebenshilfe bleibt auf der Strecke, wenn die *Death Education*, statt auf die Einzelnen und ihre individuellen Ängste wirklich einzugehen, nach dem Gießkannenprinzip rationalistische Heilslehren verbreitet.

IV

Was die *Death Education* bei aller pädagogischen Fragwürdigkeit zeitdiagnostisch interessant macht, sind die von ihr postulierten »Konzepte eines angemessenen, guten oder gesunden Todes«, die zur »Entwicklung einer persönlichen Eschatologie« beitragen sollen. Es bleibt dem Individuum überlassen, die hier wiederum ans Absurde grenzenden Floskeln aus dem Didaktik- (»angemessen«) und Werbejargon (»gut«, »gesund«) für sich persönlich mit Inhalt zu füllen (wie ist ein »gesunder« Tod zu denken, welche Qualitäten bekäme er als »guter« Tod und wem oder was wird er dadurch »angemessen«?) und damit seine persönliche Heilserwartung zu konstruieren. Die geschichtsphilosophische Heilslehre, die – ob religiös oder weltlich begründet – stets auf den das Einzelschicksal transzendierenden Endpunkt der erfüllten Menschheitsgeschichte gerichtet war, wird damit in den Horizont des individuellen Lebenslaufes gerückt, innerhalb dessen – so die Suggestion – das Heil erreicht werden kann, wenn man sich nur der durch die *Death Education* angeleiteten richtigen Konzepte bedient.

Das ideologische Fundament dieser Konstruktion tritt am deutlichsten im neunten Lernziel zutage, das die Ursachen von »Kriegen und anderen Katastrophen« mit dem »Gefühl der persönlichen Unsterblichkeit und Allmacht« in Zusammenhang bringt und daraus die Perspektive ableitet, daß solche Ereignisse durch *Death Education* verhindert werden könnten. Die Suche nach dem richtigen Leben als eine Anstrengung aller für das richtige Leben aller wird auf das individuelle Streben nach Lebenssinn im Angesicht des Todes reduziert, so als stünde es allein in der Macht des Individuums, das irdische Dasein zu einem erfüllten zu machen und als sei das Todesbewußtsein der wichtigste Antrieb dieses Strebens, das zu seiner Erfüllung nur den richtigen Konzepten folgen müsse.

Die *Death Education* argumentiert damit ähnlich wie die eingangs zitierten Pädagogen des 18. Jahrhunderts, die mit der Todesdrohung zu einer bürgerlichen Lebensführung erziehen wollten. Die Botschaft der »Lebenshilfe« lautet nun: Wer ein »angemessenes« Bewußtsein vom Tod hat, kann sein Leben meistern. In dieser existentialistisch verkürzten Individualisierung verliert der Einzelne die Perspektive auf ein gelingendes Leben und auch das Motiv, sich dafür einzusetzen, da das Leben nur noch von der Aussicht auf den eigenen »guten und gesunden« Tod geprägt ist. Wer gelernt hat, sich »vernünftig« mit dem Tod zu arrangieren, läßt sich von keinem Elend mehr aus der Bahn werfen, weder von dem der anderen, noch von dem eigenen. Seinen Betrug dürfte er erst merken, wenn es zu spät ist: »Je weniger die Menschen mehr wirklich leben, — oder vielleicht richtiger: je mehr sie dessen inne- werden, daß sie eigentlich gar nicht gelebt haben, desto jäh und schreckhafter wird ihnen der Tod [...]. Wer stirbt, der merkt, daß er um alles betrogen war. Und darum ist der Tod so unerträglich.«⁵

ANMERKUNGEN

- 1 Philippe Ariès: *Geschichte des Todes*. München 1980.
- 2 Zitiert nach: Dieter Richter: *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt 1987. S. 82.
- 3 Die Darstellung der *Death Education* bezieht sich auf den Artikel »Das Geheimnis des Todes lüften« von Georges T. Roos aus der NZZ vom 1.11.1997, in dem der Autor die *Death Education* als »Lebenshilfe für Jugendliche« auch im deutschsprachigen Raum populär zu machen versucht. Die angeführten Zitate stammen ebenfalls aus diesem Artikel.
- 4 Stephanie Reuter: *Tod und Sterben. Ein Thema für den Unterricht*. Frankfurt 1994 (zitiert nach Roos).
- 5 Theodor W. Adorno: *Metaphysik. Begriffe und Probleme*. Frankfurt 1998 (zitiert nach: Thomas Assheuer: *Transzendenz und Kapitalismus*. In: *Die Zeit*, Nr. 16, 8.4.1998. S. 43).