

5. Der Kurs: Erntedank-Mitte, sprechender Stein und das Gemälde der sterbenden Geliebten

Der Hospizkurs, um den es in dieser Arbeit vorrangig gehen soll, trat bis zu diesem Kapitel nur als eine Art Hintergrundrauschen auf, als ständiger Anknüpfungspunkt für Verweise, die z.T. kryptisch bleiben mussten. Die Zeit der zaghaften Anspielungen ist vorbei, jetzt soll der Empirie die Bühne überlassen werden. Schließlich dient das theoretische Vorspiel dazu, den interessierenden Ausschnitt sozialer Wirklichkeit gesellschaftlich und wissenschaftlich einzuordnen – nicht mehr und nicht weniger. Die thanatosoziologischen Kategorisierungen, die Plausibilisierung des (post)modernen Sterbens als spezifische Herausforderung und die methodologischen Prämissen sind in diesem Sinne relevante Kontextinformationen, die dem Forschungsgegenstand und dem Forschungsvorgehen in ihren Besonderheiten Kontur geben und sie verständlich machen (sollen).

Wie fängt man aber mit der Darstellung der Empirie an? Wie kann die über Monate durchgeführte *beobachtende Teilnahme*, der voluminöse Datenkorpus in einen nachvollziehbaren Darstellungszusammenhang gebracht werden? Das ist ein prekäres Unterfangen, das nur auf der Grundlage von Selektionen gelingen kann, welche die Darstellung beschneiden. M. E. ist das der Preis der Ethnographie: Ein Feld ist nie vollständig erforsch- und repräsentierbar. Gerade die Nähe zu den Phänomenen lässt die wissenschaftliche Ferne, das beständige Verfehlen spürbar werden. Diese Erfahrung in Kauf nehmend soll hier zunächst ein Anfang gefunden werden, der in den empirischen Teil dieser Arbeit einführt.

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, einen ersten Einblick in das Forschungsfeld anhand einer Falldarstellung und -analyse des ersten Kursabends zu gewähren. Dabei ist die auswertungsbezogene Haltung leitend, dass der Fall nicht bloß als Beispiel dient, sondern »sich aus dem Partikularen immer auch Verallgemeinerbares erkennen lässt.« (Breidenstein et al. 2013, S. 139) Entsprechend endet das Kapitel mit einer Analyse der Integrations- und Partizipationsmodi des Kurses, für deren Rekonstruktion der Anfangssequenz besondere Bedeutung zukommt. In einem ersten Schritt werden zunächst mit interpretativen Perspektivierungen durchgezogene Deskriptionen präsentiert, die dem zeitlichen Verlauf der Kurseinheit folgen, um an diesem Beispiel die sequenzielle Logik des Hospizkurses

nachzuzeichnen. Dadurch soll die eigentümliche Dramaturgie des Kursgeschehens enthüllt werden, die erst in einem zweiten Schritt einer theoriegeleiteten Analyse unterzogen wird.

Trotz der Fokussierung auf die Ablauflogik erscheint methodisch weder der Rekurs auf die Konversationsanalyse (vgl. dazu u. a. Bergmann 2010) noch auf die Objektive Hermeneutik (vgl. dazu u.a. Oevermann 2000; Wernet 2006) passend, da keine sprachlichen Anschlüsse und verbalen Selektionen im Fokus der Interpretation stehen sollen. Der Hospizkurs wird vielmehr als Arrangement von Praktiken analysiert, deren spezifische Chronologie etwas über seinen sozialen Sinn offenbart. Entsprechend wird die Untersuchung des Falls an die Grounded Theory angelehnt: Auf der Grundlage einer Orientierung an der Zeitstruktur sollen theoretische Überlegungen am Material entwickelt werden (vgl. dazu Strauss 1998). Die Darstellung verfolgt das Ziel, Deskriptionen, Interpretationen und theoriegeleitete Analysen so zu assoziieren, dass der den Praktiken inhärente Sinn rekonstruierbar wird. Dabei werden die Beschreibungen in der Gestalt von Feldvignetten (vgl. dazu Schulz 2010, S. 77f.) in den Text eingebettet. Ich nutze diese ethnographische Textsorte als Möglichkeit, das Feld auf der Grundlage von Beobachtungsprotokollen, die als Daten eine andere Form haben dürfen als die Schrift selbst, sprachlich zu repräsentieren. Der so produzierte deskriptive Überschuss soll jenseits einer rein analytischen Verwertungslogik Einblicke in einen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit ermöglichen, der den alltäglichen und wissenschaftlichen Blicken tendenziell entzogen ist. Als Ethnographin schreibe ich mich dabei nicht aus den Texten heraus – ich bin ich.

Zusammenfassende Abstrahierung und ausdifferenzierte Detaillierung werden in dem Kapitel als komplementäre Strategien genutzt, um relevante Phänomene und die Eigenlogik der Struktur sichtbar zu machen. Methodisch bedeuten die damit einhergehenden Selektionen eine Interpretation des Materials, das bereits auf interpretationsrelevanten Entscheidungsprozessen beruht, sodass die idealtypische Trennung zwischen Deskription und Analyse nur eine scheinbare ist, um unterschiedliche Grade rekonstruktiver Perspektivierung zu unterscheiden (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 102ff.). Unabhängig von seinem analytischen Gehalt basiert jede soziologische Darstellung auf einem theoretischen Vorverständnis des *Sozialen*. So sind die folgenden Ausführungen mit einem wissenschaftlichen Blick verbunden, der nach Inszenierungen fahndet und der unterschwelligen Frage folgt, wie die Akteure und Akteurinnen über rollenspezifische Handlungen Wirklichkeit schaffen. Denn auch im Hospizkurs spielen alle Theater (vgl. Goffman 2017).

Für die Fallbeschreibung wählte ich den ersten Kursabend aus, an dem ich als beobachtende Teilnehmende partizipierte.¹ Diese Anfangssequenz ist für die Dar-

1 Tatsächlich handelt es sich hierbei um den zweiten Kursabend, an dem ersten war es mir nicht möglich, teilzunehmen. Da aber erst beim zweiten Treffen – bis auf eine Ausnahme –

stellung von Überblick und Struktur insofern relevant, als besondere Kurselemente von den Kursleitenden explizit thematisiert werden und die Teilnehmenden sich einander vorstellen.

5.1 Fallanalyse: Der erste Kursabend

Der Vorbereitungskurs für ehrenamtliche Sterbebegleitende findet zweiwöchentlich in einem Gemeindehaus einer Kirche statt – es gibt Abendtermine, die drei Stunden dauern, und seltene Samstagstermine, die ganztätig angelegt sind. Ihm liegt das Celler-Modell als Curriculum zugrunde, das in einem späteren Kapitel einer eigenständigen Analyse unterzogen wird. Die Kursleitung haben zwei Frauen inne, die ich bereits im Rahmen meines Feldzugangs kennenlernte. Die Teilnehmenden bestehen – mich eingerechnet – aus neun Frauen und zwei Männern. Die erste Kurseinheit findet an einem Herbstabend unter der Woche statt.

5.1.1 Die Mitte und die Streicher

Ich drücke die schwere Eingangstür des Gemeindehauses auf und finde mich in einem großen Vorraum wieder. Aus einem an diesen Eingangsbereich angrenzenden Raum höre ich Stimmen und öffne auch diese Tür. Ich entdecke Mareike, eine der Kursleiterinnen, die ich bereits von einem Vorstellungsgespräch und einem Informationsabend kenne. Ich trete hinein und gehe auf sie zu. Sie erkennt mich zunächst nicht und gibt mir die Hand, während sie sich vorstellt. Dann sagt sie: »Ach, du bist es. Entschuldige, so viele Gesichter.« Mareike ist im siebten Lebensjahrzehnt, hat kurz geschnittene graue Haare und trägt bunte und bequem aussehende Kleidung. Ich habe eine Packung mit Keksen in der Hand, da mir Ute, die andere Kursleiterin, bei einem Vorgespräch sagte, die Teilnehmenden könnten eine Kleinigkeit zu essen mitbringen. Ich frage Mareike, wo ich sie hinstellen könne. Sie zeigt auf drei Tische hinter mir an der linken Wand des Raumes. Darauf stehen bereits Papierservietten, Gläser, Flaschen und Teeverpackungen. Ich stelle meine Kekse dazu. Eine ungefähr vierzig Jahre alte Frau steht daneben und gibt mir die Hand. In der Mitte des Kursraums sind inzwischen Stühle in einen Kreis gestellt worden. Ute kommt auf mich zu und begrüßt mich. Sie ist 60 Jahre alt², hat weiße halblange Haare und trägt modische Kleidung. Weitere Frauen betreten den Raum. Ute sagt schließlich zu den Frauen, die sich in meiner Nähe versammelt haben, und mir, wir könnten uns ruhig setzen. Also lasse ich mich auf einem Stuhl im Stuhlkreis nieder, der gegenüber der Eingangstür platziert ist. Weitere Personen kommen in den Raum,

alle Partizipierenden anwesend waren, wurden hier Einführungskonventionen wie eine Vorstellungsrunde und Ablaufklärungen vollzogen.

2 Ute nannte mir ihr Alter während eines Vorgesprächs.

hauptsächlich Frauen im mittleren bis fortgeschrittenen Alter und ein älterer Mann. Alle sagen »Hallo« in die Runde und setzen sich in den sich füllenden Stuhlkreis. Plötzlich tritt eine Frau mit kurzen schwarzen Haaren in den Kreis und platziert einen Korb mit Früchten und Blumen in seine Mitte. Um ihn verteilt sie Blätter, Blüten, Kerzen und Steine. Die Frau, die inzwischen neben mir sitzt, ruft: »Eine Erntedank-Mitte, wie schön!« Bis auf einen sind derweil alle Plätze des Stuhlkreises belegt.

Für mich beginnt der Hospizkurs, als ich den Raum des Gemeindehauses betrete und unterschiedliche Personen bei Vorbereitungstätigkeiten antreffe. Die Situation ist von Unklarheit geprägt – so werde ich von Mareike zunächst nicht erkannt. Das Begrüßen und das Vorstellen der einander noch unbekannten Teilnehmenden definieren die Situation schließlich als Anfangsstadium einer gemeinsamen Geschichte. Das spezifische räumliche Setting des Kurses wird in dieser Phase der Vorbereitung auf das eigentliche Kursgeschehen durch drei Handlungsfolgen hervorgebracht: Stühle werden in einen Kreis gestellt, die Mitte des Stuhlkreises wird dekoriert und ein Buffet mit Speisen und Getränken wird aufgebaut.

Die Elemente des räumlichen Arrangements können als Träger von Sinn gedeutet werden: Der Stuhlkreis platziert die Teilnehmenden und die Leiterinnen des Kurses in einen Kreis, der die Körper unverstellt sichtbar für alle in Beziehung zueinander setzt. Durch den Verzicht auf eine hierarchisch interpretierbare Aufteilung in ein Vorne und ein Hinten wird materiell Egalität hergestellt. So wird eine Gemeinschaft inszeniert, in der die Auseinandersetzung mit den Mitgliedern, die als vollständig sichtbare Personen an ihr partizipieren und symbolisch nicht auf ihre Intellektualität beschränkt werden, unumgänglich ist. Die dekorierte Mitte des Stuhlkreises, die sogenannte *Mitte*, wird für die Versammelten zum ästhetischen Bezugspunkt der Blicke. In ihrer Funktion, das Zentrum der im Kreis platzierten Personen zu schmücken, zeigen die feierlich anmutenden Artefakte an, dass die Gemeinschaft keinen Selbstzweck darstellt, sondern ein höheres Ziel verfolgt. Die Tische, auf denen die Partizipierenden Lebensmittel anrichten, werden zu einem Buffet, das wiederum offenbart, dass die Gemeinschaft nicht nur einen instrumentellen Zweck verfolgt, sondern durch das Bereitstellen von Gaben auch auf eine soziale Verbundenheit ausgerichtet ist. Das Arrangement der Körper und Artefakte lässt auf eine konstitutive Beziehung zwischen Vermittlung und Gemeinschaftsbildung schließen.

Das erste Kurssegment basiert auf Vorbereitungspraktiken, die sich vor allem räumlich und kommunikativ vollziehen und dabei auf spezifische Formen von Gemeinschaft und Gegenstandsbezogenheit als relevante Dimensionen des Kurses verweisen. Auf die anbahnenden Handlungen folgt der Übergang in das offizielle Kursgeschehen.

Im Stuhlkreis wird durcheinandergeredet. Plötzlich ertönt klassische Streichmusik. Mareike

hat einen CD-Player angestellt, der auf der Fensterbank steht. Die Gespräche verstummen augenblicklich. Die im Stuhlkreis sitzende Kursteilnehmenden und die Kursleiterinnen schauen still auf den Boden, auf die dekorierte Mitte des Kreises oder ins Leere. Ungefähr zwei Minuten lang erfüllt die Musik den Raum. Schließlich stoppt Mareike sie. Ute begrüßt uns und sagt, dass zwei Neue dabei seien, deswegen sollten wir mit einer Vorstellungsrunde beginnen. Sie sieht zu mir und fordert mich auf, anzufangen. Also klappe ich mein Feldtagebuch zu und sage einige Sätze zu meiner Person. Außerdem stelle ich mein Forschungsprojekt vor und hole die Zustimmung der Teilnehmenden dazu ein, die sich freundlich dazu äußern. Nach mir fährt eine jung aussehende Frau mit rötlichen Haaren mit der Vorstellungsrunde fort. Sie heiße Anna-Christin, sei neunundzwanzig Jahre alt und Sozialpädagogin. Sie interessiere sich für die Hospizarbeit, deswegen sei sie da. Anschließend stellt sich die Frau vor, die die Mitte dekorierte. Sie heiße Beate, sei Krankenschwester, arbeite aber seit zehn Jahren im Buchhandel. Sie habe vier Kinder und habe sich schon länger mit der Hospizarbeit befasst. Daran schließt eine Frau mit langen, schwarz gefärbten Haaren an. Sie heiße Kathrin, sei sechsundvierzig Jahre alt, habe zwei Kinder und sei geschieden. Gerade mache sie eine Ausbildung zur Seniorenbegleiterin für Demenzzranke. Daraufhin stellt sich auch Ute als Kursleiterin vor. Sie sei sechzig Jahre alt, habe lange als Krankenschwester gearbeitet und sei jetzt eine Vollzeit-Koordinatorin des Hospizvereins. Daran anschließend sagt die zweite Kursleiterin, dass sie einen anderen Hospizverein repräsentiere, der mit dem hiesigen kooperiere. Sie heiße Mareike, sei Sozialpädagogin und habe seit ihrem Ausbildungskurs vor vielen Jahren die gesamte Zeit begleitet. Mit über siebzig sei sie wohl die älteste in der Runde. Sie sei verheiratet und habe zwei Kinder und zwei Enkelkinder. Daraufhin meldet sich der einzige Mann zu Wort und sagt, er sei älter und damit der älteste. Er heiße Ludwig, sei gewesener Arzt und habe die Hospizarbeit in seinen Beruf einfließen lassen. Er sei mit seiner Frau hier – dabei zeigt er auf eine Frau mit blond gefärbten Haaren, die ein paar Sthle weiter sitzt. Er habe vier Kinder und vier Enkelkinder. Seine Frau sagt, dass sie dann weitermache. Sie heiße Susanne, sei fünfundfünfzig Jahre alt und auch Ärztin. Ehrenamtlich kümmere sie sich auch um Konfirmanden, so seien sowohl die Jungen als auch die Alten prsent. Daraufhin sagt eine schlanke Frau mit kurzen schwarzen Haaren, dass sie Jutta heiße, sechsundvierzig Jahre alt und Übersetzerin sei. Sie habe Zeit und Mue, sich mit anderen Dingen zu beschäftigen. Die Zeit sei jetzt für sie gekommen, sich mit der Hospizarbeit zu beschäftigen. Im Anschluss sagt die Frau, die neben mir sitzt, etwas zu sich. Sie heiße Sarah und sei Sozialarbeiterin. Sie habe zwei Kinder. Seit Jahren habe sie bereits Interesse an der Hospizarbeit. Danach stellt sich eine Frau im vierten Lebensjahrzehnt mit dem Namen Wanda vor und nennt ihren Beruf.³ Die Vorstellung der Anwesenden endet mit einer Frau, die ich bereits an einem Infoabend sah. Sie sagt, sie heiße Nicole, sei einundvierzig Jahre alt, lebe mit ihrer dicken Katze zusammen, sei ledig und Krankenschwester. Ute stellt zum Schluss fest, dass Schmitz heute nicht da sei. Er sei Journalist.

3 Das Feldprotokoll, auf dem die Feldvignette basiert, ist an dieser Stelle unvollständig, deswegen kann ich das genaue Alter und den Beruf der Teilnehmenden nicht rekonstruieren.

An die Vorbereitungen schließen eine Einstellungs- und eine Vorstellungspraktik an. Das Einsetzen der Musik führt dazu, dass die Gespräche im Stuhlkreis augenblicklich beendet werden. Der für alle Partizipierende identifizierbare formale Kursbeginn entfaltet sich so als atmosphärisches Einstimmen. Die Kursteilnehmenden werden nicht sprachlich adressiert, sondern auf die individuelle Auseinandersetzung mit der Situation verwiesen, indem sie an einer kontemplativen Praktik teilhaben, die kein Agieren und keine Ablenkung erlaubt. Die Musik als akustische Markierung eines Anfangs wird augenblicklich als Gebot des Schweigens und emotionalen Einstimmens verstanden, denn niemand spricht und die Blicke weichen sich gegenseitig aus. Die Reaktionen zeigen eine Unterwerfung unter den Imperativ der Situation, sich konzentriert und ernsthaft, das suggeriert die klassische Musik, auf das vorzubereiten, was folgen wird. Auf diese Weise wird ein Übergang in eine spezifische und außeralltägliche Kurswirklichkeit vollzogen.

Darauf folgt Utes Begrüßung, die so die Teilnehmenden als Gemeinschaft zum ersten Mal sprachlich adressiert. Die anschließende Vorstellungsrunde wird von mir eingeläutet, sodass das Einverständnis zu meiner Forschung den Auskünften der anderen Partizipierenden vorgelagert ist – was bereits ein bewusstes Choreographieren des Kurses offenbart. Die darauffolgenden Vorstellungen der Teilnehmenden und Kursleiterinnen konzentrieren sich thematisch auf die Darstellung sozialstruktureller Fakten und Informationen zum Familienstand. Auffallend ist dabei die deutliche Überzahl an Frauen – wobei das Geschlecht nicht Teil der sprachlichen Präsentation ist, sondern sich aus den Selbstinszenierungen ergibt –, ein relativ breites Altersspektrum – allerdings befindet sich der Großteil zwischen dem Ende des vierten und Anfang des siebten Lebensjahrzehnts – und ein Überhang an sozialpädagogischen und medizinisch-pflegerischen Berufen. Die Vorstellungsrunde erleichtert den Partizipierenden eine erste soziale Einordnung untereinander.

In dem Kurssegment wird ein Kennenlernen ermöglicht und eingefordert, das als Herstellung sozialer Orientierung gedeutet werden kann. Ute beendet es, indem sie den Namen und Beruf eines nicht anwesenden Teilnehmenden nennt. So wird die Orientierungsrunde komplettiert und außerdem aufgezeigt, dass das bereits im Vorfeld definierte Kollektiv nicht konstitutiv an Anwesenheit gebunden ist.

4 Die Funktionen der im Kurs identifizierbaren Praktiken werden im nächsten Kapitel in Form einer Taxonomie analysiert.

5.1.2 Begrüßen und Sterben

Auf diesen Beginn folgt die Einführung in das Thema des Kursabends in Form einer Benennung. Ute sagt schlicht, dass es um *wahrnehmen*⁵ gehe, und leitet direkt in eine Meditationsübung über, die sie von einem Blatt abliest. Davor betont sie allerdings, dass alles, was im Kurs geschehe, auf Freiwilligkeit basiere; es werde niemand zu etwas gezwungen. Was der als Thema eingeführte Signifikant *wahrnehmen* bedeutet, bleibt also zunächst ungeklärt. Anstatt einer Erläuterung erfolgt die erste Annäherung an den Vermittlungsgegenstand des Abends durch eine Körperübung. So wird *wahrnehmen* nicht als intellektuell zu durchdringender Begriff eingeführt, sondern als kognitiver Auseinandersetzungsprozess mit dem eigenen Körper konstituiert. Diese Konzentration auf den Leib inszeniert eine individuelle Beschäftigung, in der die Partizipierenden sich als körperlich-fühlend erfahren. Utes Hinweis auf Freiwilligkeit als Basis der Vermittlungspraktiken und die Option der Verweigerung zeigen, dass sie hier ein Überwinden einfordert. Daran schließt die sogenannte Talking-Stone-Runde an.

Ute sagt, dass wir jetzt mit der Talking-Stone-Runde weitermachen. Mareike erklärt daraufhin, bei der Steinrunde gehe es darum, wie jeder hier sei. Jemand solle einen Stein aus der Mitte nehmen und sagen, wie es ihm gehe, ob ihn irgendwas beschäftige. Dann werde der Stein weitergegeben. Schließlich sagt sie: »Damit ist die Talking-Stone-Runde eröffnet.« Es herrscht zunächst Schweigen und niemand reagiert auf die im Raum stehende Aufforderung. Nach einer kurzen Pause sagt Anna-Christin, dass sie anfangs, wenn niemand anderes anfangen wolle. Sie beugt sich herunter, nimmt einen Stein aus der dekorierten Mitte des Stuhlkreises und sagt, dass sie sich gut fühle, kribbelig und neugierig sei, weil alles neu sei. Außerdem sei sie leicht erkältet. Dann gibt sie den Stein an Wanda weiter, die neben ihr sitzt und daraufhin auch ihre Gefühlslage mit einem Alltagsbezug thematisiert. So wird der Stein im Kreis weitergereicht und sämtliche Teilnehmende und ebenso die Kursleiterinnen offenbaren Befindlichkeiten und Alltagsaneddoten. Die Letzte der Runde legt den Stein zurück in die dekorierte Mitte des Stuhlkreises.

An eine kurze Erklärung der Talking-Stone-Runde schließt sich ein Sprechakt an, der das konstituiert, was er bezeichnet und als Aufforderung zu verstehen ist, die beschriebenen Handlungen auszuführen. Die Kursleiterinnen übertragen den Anfangsakt in die Verantwortung der Teilnehmenden, die sich dazu überwinden müssen, was sich an ihrem Zögern erkennen lässt. Die jüngste Teilnehmende fängt schließlich an und kommentiert ihr Handeln als Aufopferung. Sie nimmt einen

5 Auf das Curriculum des Kurses und die unterschiedlichen Schritte, zu denen auch *wahrnehmen* gehört, wird in dem Kapitel *Die Hermeneutik der Sterbebegleitung: Herausforderungen des existenziellen Auslegens* eingegangen.

Stein aus der Mitte und äußert ihre Gefühlslage. Danach gibt sie ihn an eine Nachbarin weiter, die mit einer Befindlichkeitsäußerung anschließt. Im Mittelpunkt dieser Handlungsfolge steht das Artefakt, der herumgereichte Stein, der die einzelnen Sprechakte legitimiert – nur wer ihn in den Händen hält, darf in der Öffentlichkeit des Stuhlkreises reden. So werden Selbstoffenbarungen angeleitet, die sich nicht wie zuvor auf den sozialen Status beziehen, sondern die Partizipierenden als fühlende Individuen mit spezifischen Alltagsbezügen hervorbringen. Dabei stellt die Inszenierung einerseits Egalität her, jeder und jede wird gleichermaßen aufgefordert, sich selbst zum Gegenstand sprachlicher Handlungen zu machen, andererseits wird jeder und jede explizit und einzeln zurechenbar durch die kollektive Aktivität unter den Erwartungsdruck gesetzt, Gefühle und Befindlichkeiten zu thematisieren. Der Stein als Markierung des zum Sprechen Befugten übt einen mehr oder minder starken Kommunikationszwang aus, der die Partizipierenden selbst zum vorübergehenden Kursinhalt macht. Als Teil der Mitte wird er symbolisch aufgeladen und verleiht hier die Macht, Sprechen und Schweigen legitimiert auszuhandeln. Die Talking-Stone-Runde kann als Vergemeinschaftungspraktik gedeutet werden, die Offenbarungen einfordert. Darauf folgen eine Erläuterung des Themas und die Einführung, Durchführung und Reflexion einer weiteren Übung.

Mareike sagt, das heutige Thema sei »wahrnehmen«. Bei der Wahrnehmung gehe es darum, sich selbst und andere wahrzunehmen. Und wahrzunehmen, was zwischen mir und anderen passiere. Sie trage dazu bei, ob eine Begegnung gelinge oder nicht. »Wie spüre ich mich selber?« Unser heutiges Thema sei, wie wir wahrnehmen – mit den Augen, mit der Nase, mit den Ohren, was wir fühlten. Wir sollten uns eine ganz banale Situation vorstellen. »Ihr geht über den Jungfernstieg und seht da eine Freundin. Ihr geht aufeinander zu und begrüßt euch.« Sich so eine Situation bewusst zu machen, helfe sie besser zu verstehen. Nach einer kurzen Pause fährt sie fort, dass wir jetzt eine Übung in einem anderen Raum machten. Jeder gehe für sich durch den Raum und begrüße denjenigen, auf den er dort treffe. Er könne ihm die Hand geben oder umarmen oder was immer ihm einfalle. Dabei solle nicht gesprochen werden. Auf den Boden seien Kreise mit Kreide gezeichnet. Wenn sich jemand in einen der Kreise stelle, sei er zu Hause. Er habe dann Ruhe und werde nicht begrüßt. Nach weiteren Erklärungen fordert Mareike uns auf, in das gegenüberliegende große, relativ dunkle Zimmer zu gehen. Dort animiert sie uns, rasch durch den Raum zu laufen. Ich marschiere wie geheißsen im dämmerigen Licht und begrüße auf unterschiedliche Art und Weise alle, die meinen Weg kreuzen, wobei ich auf verbale Äußerungen verzichte. Plötzlich sehe ich, dass Mareike auf mich zuläuft. Sie lächelt mich an und breitet ihre Arme aus. Wir gehen noch ein paar Schritte aufeinander zu und umarmen uns dann.

Im Laufe der Übung stellen sich immer mehr Teilnehmende in die auf den Boden gemalten Kreise. Als wir alle innerhalb dieser Markierungen stehen, fordert Mareike uns auf, in den Raum zurückzukehren, in dem sich der Stuhlkreis befindet. Wir gehen zurück und setzen uns auf unsere Plätze. Mareike fragt in die Runde, wie es uns mit der Übung ergangen sei. Nicole

antwortet, für sie sei die Situation befremdlich und künstlich gewesen. Weitere Teilnehmende erzählen von ihren Gefühlen bei der Übung. Schließlich sagt Mareike, bei der Begleitung von Sterbenden sei es oft so, dass derjenige nicht mehr sprechen könne. Manchmal sei auch der Blickkontakt eingeschränkt. »Was kann man in so einer Situation machen?« Jutta antwortet, dass man denjenigen anfassen könne, zum Beispiel die Hand streicheln. Mareike sagt, in so einem Fall sei es wichtig, herauszufinden, was der Sterbende möge. Sie fragt weiter, was während der Übung in uns vorgegangen sei. Daraufhin thematisieren die Teilnehmenden ihre Verunsicherung. Mareike erklärt daraufhin, die Unsicherheit beruhe darauf, dass wir über etwas Normales hätten nachdenken müssen. Das sei aber wichtig für eine Begleitung. Wenn in der Begleitung etwas schief laufe, könne man sich bewusst werden, was verkehrt gewesen sei. »Was war beim ersten Kontakt nicht stimmig? Habe ich demjenigen nicht in die Augen geguckt? Habe ich ihm zu lange in die Augen geguckt?« Eine Diskussion über die Begleitung von Sterbenden entspannt sich, in der Mareike erklärt, es sei wichtig, die Situation intuitiv wahrzunehmen und Schwingungen zu erspüren.

Dann fragt sie, was an der Übung angenehm gewesen sei. Ihre Umarmung hätte ich als angenehm empfunden, antworte ich. Mareike lacht daraufhin und sagt, so etwas sei immer mit einem Risiko verbunden. Aber so sei sie. Sie habe in der gleichen Situation Mareike die Hand entgegengestreckt, sagt Sarah. Daraufhin erzählt Ute, dass Mareike und sie sich auch umarmt hätten. Mareike sei mit weit ausgebreiteten Armen auf sie zugekommen, da sei klar gewesen, wie sie sich begrüßten. Nach weiteren Reflexionen, in denen Nicole und Kathrin u. a. betonen, sie ließen teilweise aufgrund schlechter Erfahrungen in zwischenmenschlichen Beziehungen Vorsicht walten, erklärt Ute, sie als Koordinatorin weise zu, wer wen begleite. Nach dem Erstkontakt überlege sie, wer zu dem Sterbenden passen könnte. Wenn wir aber merken sollten, es passe doch nicht, sollten wir sie gleich anrufen. »Dann ruft an und sagt, es passt nicht.« Kathrin sagt darauf, dass sie das erst habe lernen müssen. Früher habe sie sich nicht getraut zu sagen, wenn etwas nicht gepasst habe.

Ute: »Was war angenehm? Ich habe auf Mimik und Gestik geachtet. Auf die geöffneten Arme von Mareike. Das, was ich aussende, kommt wieder zu mir zurück.« Alle hätten ihr fest die Hand gedrückt, sagt daraufhin Mareike. Das habe ihr gefallen. Sie möge es nicht, wenn sie so einen »Labberdruck« bekäme. Aber das sei ihr Ding. Nach einer kurzen Pause fährt sie fort, wir würden also bewerten, was uns angenehm und unangenehm sei. In der Begleitung sei das ganz wichtig. Auch zu gucken, warum mir etwas angenehm oder unangenehm sei. Wenn die Chemie nicht stimme, könne jemand anderes übernehmen. Das Bewerten habe zwei Facetten; man müsse unterscheiden, ob irgendwas nicht passe oder ich mich unwohl fühlte. Jeder sei anders, reagiere anders, und jede Begleitung sei eine individuelle Begegnung. Schließlich beendet sie die Diskussion, indem sie sagt, dass sie den Plan umstelle und wir jetzt die Indianergeschichte läsen.

Die Kurspassage beginnt mit einer erneuten Konstitution des Kursinhaltes. Mareike bringt Wahrnehmung als Vermittlungsgegenstand hervor und konstruiert sie als Kompetenz, die auf dreifache Weise reflektierbar ist: als Selbstwahrneh-

mung, Wahrnehmung des Anderen und Wahrnehmung der Beziehung zwischen dem Selbst und dem Anderen. Sie spezifiziert sie als Fähigkeit weiter, indem sie das Gelingen einer Beziehung mit ihr verknüpft. Perzeption erscheint so als Voraussetzung für eine normativ bewertbare soziale Beziehungsführung. Das anschließende Beispiel der Begegnung mit einer Freundin verbildlicht die Deutung der Wahrnehmung als aktiv herzustellenden Zugang zum Gegenüber und führt Reflexion als dessen expliziten Bestandteil ein. So wird Wahrnehmung als Kompetenz der Beziehungsgenerierung erklärt.

Daran schließt die angeleitete Begrüßungsübung an, die in einem anderen Zimmer sowohl von den Kursteilnehmenden als auch von den Kursleiterinnen ausgeführt wird. Mareike regt die Partizipierenden dazu an, sich schnell durch den Raum zu bewegen und ohne sprachliche Äußerungen zu begrüßen. So wechseln sich unterschiedliche Arten des gestischen Begrüßens im Verlauf der Sequenz ab – auch Umarmungen, die von Mareike initiiert werden. Die Übung hat die Form eines Spiels, was sich u.a. an dem Element des symbolischen Schutzraums zeigt. Die nonverbalen Begrüßungen, die durch das schnelle Durchschreiten des Raumes zahlenmäßig potenziert werden, bringen symbolische Beziehungsanbahnungen unter der unkonventionellen Bedingung des Verzichts auf sprachliche Kommunikation hervor. Die so provozierte Wahrnehmungsschulung richtet sich sowohl auf das Deuten von Mimik und Gestik und zwingt außerdem zu einem körperlichen Ausdruck, der auf den ersten Blick lesbar ist. Auf diese Weise wird die ludische Beziehungsgenerierung auf zwei Ebenen relevant: Erstens als Kompetenz im sozialen Handeln, welche durch die Spieleinschränkungen zum Gegenstand der Reflexion wird, da Routinen unterminiert werden, zweitens als konfrontative Aushandlung der konkreten Beziehungen der Kursteilnehmenden und Kursleiterinnen. Besonders die Passage, in der die Umarmung initiiert wird, zeigt, dass das Spiel mit Überwindungsmomenten einhergeht. Das Kurssegment ist als Übungspraktik deutbar, in der die Partizipierenden eine Beziehungsanbahnung jenseits von Konventionen üben und dabei auf einer abstrakt-allgemeinen und einer kursspezifisch-konkreten Ebene agieren.

Darauf folgen die Rückkehr zum Stuhlkreis und eine Plenumsdiskussion, in der die Übung reflektiert wird. Die emotional gefärbten Antworten der Kursteilnehmenden deuten darauf hin, dass die vorangegangenen Überwindungselemente des Kurses (Talking-Stone-Runde, Begrüßungsspiel) emotionale Äußerungen im Modus der Selbstreflexion ermöglichen oder zumindest vorbereiten. Die Sprechhandlungen werden von Mareike kommentiert, die das Thema mit Allaussagen auf eine höhere Abstraktionsebene führt und die Debatte so als Bestandteil einer Bildungspraktik markiert. Die Selbstreflexionen dienen entsprechend der Bearbeitung des Vermittlungsgegenstandes und haben keinen selbstzweckhaften Charakter. Im Verlauf dieser Diskussion stellt Mareike zum ersten Mal einen Bezug zu Sterbebegleitungen her, indem sie erläutert, dass Moribunde oftmals

eingeschränkt seien in ihren Möglichkeiten, sich zu äußern oder wahrzunehmen. Hier werden eine Erklärung und Rahmung des Vorausgegangenen vorgenommen. Die Wahrnehmungsschulung entpuppt sich als Vorbereitung auf den Umgang mit Sterbenden. Dafür müssen die Kursteilnehmenden jedoch zunächst selbst die Erfahrung der Einschränkung und der Überwindung machen, ohne dabei über die Sinndimension der Übung aufgeklärt worden zu sein. So wird Unwissenheit als Bestandteil der Vermittlungspraktiken sichtbar und hier partiell aufgelöst – nachdem aber die emotional gefärbten Reaktionen auf die Verunsicherung Teil des zu reflektierenden Erlebens war. Mareike erklärt die von den Teilnehmenden als belastend beschriebene Ungewissheit im Verlauf der Diskussion als Ergebnis einer Revision des Alltäglichen. Deren reflexiver Gehalt sei ein konstitutives Merkmal von Sterbegleitungen, welche prinzipiell mit der Gefahr einhergingen, dass die Beziehungsarbeit misslinge und deswegen der Bewusstwerdung zugänglich gemacht werden müssten.

Im Weiteren wird diese Beziehungsarbeit als Beziehungsleistung hervorgebracht, die auf einer Arbeit am Selbst basierenden empathischen Ausrichtung am Anderen beruht. Dabei wird die auf die Sterbenden zu konzentrierende Wahrnehmung um eine esoterische Dimension erweitert, wenn Mareike fordert, dass Schwingungen erspürt werden müssten. Sterbegleitungen werden hier über die reflektier- und optimierbare Wahrnehmungskompetenzen hinaus mit einer Virtuosität assoziiert, die als nicht lehr- oder lernbar erscheint, sondern einer nicht näher erläuterten Intuitivität anheimgestellt wird. Diese Bedeutungshervorbringung ist in ein dramaturgisches Vorspiel eingebettet, das auf Überwindungsetappen und dem Aushalten von Unwissenheit basiert.

In der Diskussion handeln die Kursteilnehmenden und die Leiterinnen außerdem Nähe und Distanz im Rahmen der Gemeinschaftsbildung aus. So werden die Umarmungsinitiativen der Kursleiterin affirmativ oder als zurückweisbar thematisiert. Das gelingende Aushandeln der Beziehungsanbahnung erscheint als emotionales Gegenstück zur Unsicherheit. Dabei betont Mareike das Risiko ihres Handelns. Nähe herzustellen ist hier das Ergebnis davon, die Gefahr der Zurückweisung auf sich zu nehmen.

In der anschließenden Diskussion erläutert Ute die organisationale Antwort auf das Misslingen einer Beziehungsstiftung im Rahmen des Ehrenamts: die Aufgabe der Begleitung nach dem ersten Besuch. Inkongruenz als Begründung (»Dann ruft an und sagt, es passt nicht«) erscheint als Code, der das Misslingen als mangelnde Passung deutet, die Versagen als Zurechnung verhindert. Die reflektierende Bewertung wird im weiteren Verlauf als Basis erklärt, eine Entscheidung zu treffen, ob das etwaige Unwohlsein bei einer Begleitung mit der nicht veränderbaren Konstellation oder mit einer optimierbaren Gefühls- und Beziehungsarbeit zusammenhängt. Am Ende der Auseinandersetzung geht Mareike auf Individualität als Grundlage der Beziehungsarbeit in der Begleitung ein. Sie erscheint dabei einer-

seits als Phänomen, das die Arbeit überhaupt erforderlich macht – das individuelle Selbst ist konstitutiv gezwungen, sich auf den ebenso individuellen Anderen einzustellen –, andererseits als Ausweg aus einer dysfunktionalen Beziehung, wenn die Konstellation der Individuen als prekär codiert werden kann und die Schwelle zum Gegenüber so als unüberwindbar inszeniert wird.

Wahrnehmen als thematischer Kursgegenstand wird hier in Form einer gemeinschaftlich ausgeführten Übung und einer anschließenden Diskussion, die auf Reflexionen beruht und Erklärungen und Erläuterungen hervorbringt, bearbeitet. Dabei erscheinen Sterbebegleitungen als eine in Virtuosität gesteigerte Kompetenz, herausfordernde Beziehungsarbeit zu leisten.⁶ Mareike beendet das Plenumsgespräch, indem sie eine Änderung des Kursverlaufs thematisiert, womit sie intuitive Elemente der Kursleitung offenbart. Das relativ autoritäre Schließen der Diskussion, das nicht auf die Teilnehmenden als Diskutanten eingeht, indem bspw. Fragen Raum gegeben wird oder ein Feedback eingeholt wird, zeigt, dass die Themen des Kurses nicht diskutabel sind, sondern hier feststehende Einstellungen vermittelt werden sollen.

5.1.3 Der weise Indianer und die terminale Muse

Im Anschluss an die Diskussion bittet Mareike Ute, die Geschichte *Der Indianer und die Grille* vorzulesen. Diese trägt daraufhin eine Narration vor, die von einem Indianer handelt, der eine Grille trotz des Verkehrslärms einer Großstadt hört und seinem Freund zeigt, dass Menschen die Geräusche besonders gut akustisch aufnehmen, auf die sie gewohnt sind zu achten, indem er einige Münzen auf den Boden wirft, was dazu führt, dass Passanten sich umdrehen. Direkt nach dem Vortragen läutet Ute zu meiner Überraschung die Pause ein. In der Geschichte wird die auditive Wahrnehmung metaphorisch als kulturell divers konstruiert – der Indianer hört die Grille, die weißen Männer die herunterfallenden Münzen. Wahrnehmung wird so mit dem Rekurs auf Stereotype als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses erklärt, der von gesellschaftlichen Relevanzen geprägt wird. Gleichzeitig ist ihr eine Moral inhärent. Allerdings bleibt die Deutung der symbolisch aufgeladenen Geschichte den Rezipierenden überlassen, da sie nicht gemeinschaftlich reflektiert wird, sondern als Schließung des Themas vor der Pause dient.

Die Unterbrechung nutzen die Teilnehmenden und die Kursleiterinnen, um sich Tee zuzubereiten, beieinanderzustehen und sich zu unterhalten. Ich komme mit zwei Teilnehmerinnen ins Gespräch und tausche private Anekdoten aus. Auf die Pause folgen weitere Übungen und Reflexionen.

6 Hier zeigt sich ein erster Hinweis auf die Konstruktion von Sterbebegleitungen im Kurs. Diesem relevanten Aspekt der Forschungsfrage wird ebenso wie dem Curriculum in dem Kapitel *Die Hermeneutik der Sterbebegleitung: Herausforderungen des existenziellen Auslegens* noch einmal gesondert nachgegangen.

Als ich mich zurück auf meinen Platz setze, sehe ich, dass um die Mitte herum Bilder gelegt wurden. Direkt auf meinen Platz hin ausgerichtet ist eines von einem Gemälde, auf dem das Gesicht einer Frau zu erkennen ist. Es ist in Rottönen gehalten und löst Beklemmung bei mir aus. Auf einem weiteren, das ich von meiner Position im Stuhlkreis erspähen kann, ist eine Frau mit langen grauen Haaren abgebildet, die die Augen geschlossen hält. Außerdem sehe ich noch das Bild eines Mannes, der sein Gesicht so auf die Hände stützt, dass es nur halb zu erkennen ist. Während ich auf die Bilder blicke, sagt Ute, dass es jetzt eine weitere Wahrnehmungsübung gebe. Sie geht zu einer Stellwand, die vor dem Stuhlkreis platziert ist. Dort heftet sie ein Blatt Papier an, auf dem in Dreiecksform angeordnet »I love Paris in the the springtime« steht. Sie fragt uns, was wir sähen. Es werden unterschiedliche Vermutungen darüber geäußert. Schließlich sagt Mareike, jeder von uns habe etwas Anderes gesehen, aber jemand habe gleich am Anfang »zweimal the« reinggerufen. Es entsteht eine Diskussion darüber, wer das gewesen ist. Darauf folgen weitere Wahrnehmungsübungen u.a. mit einem Vexierbild, auf dem sowohl eine junge als auch eine alte Frau zu erkennen ist.

Nach der Übung sagt Ute, dass uns sicherlich aufgefallen sei, dass Mareike und sie in der Pause Bilder ausgelegt hätten. Die nächste Aufgabe bestehe darin, uns in Dreiergruppen zusammenzutun und die Bilder zu betrachten. Dazu bekämen wir Arbeitsblätter mit Fragen, die wir in der Gruppe besprechen sollten. Alle im Stuhlkreis Sitzenden betrachten die um die Mitte herum drapierten visuellen Darstellungen. Mareike sagt, die zwei Bilder von Gemälden zeigten die Werke des Schweizer Künstlers Ferdinand Hodler, der seine Geliebte während des Sterbeprozesses gemalt habe. Das Bild der älteren Frau stamme aus der »Wir«, das sei eine Brigitte für ältere Frauen. Ein weiteres Bild stamme von Käthe Kollwitz, es zeige ein in die Hände vergrabenes Gesicht. Wahrnehmung sei etwas Individuelles, sagt Ute. Bei der Bildbetrachtung gebe es kein richtig oder falsch. Alles sei okay. Es gehe darum, eine neue Perspektive auf den Begriff des Helfens zu bekommen. Und es gehe um die Diskussion, wann ein Mensch ein Sterbender sei. Wann beginne der Sterbeprozess? Die Bilder sagten vielleicht etwas darüber aus.

Nach der Erklärung entsteht eine Diskussion über die Gruppenbildung. Am Ende schließen sich Sitznachbarn zu Gruppen zusammen. Ich lande so in der einzigen Vierergruppe, die neben mir aus Sarah, Jutta und Susanne besteht. Wir diskutieren darüber, welches Bild wir für die Gruppenaufgabe wählen sollen. Keiner möchte eine Entscheidung treffen. Schließlich deutet Jutta auf mich und sagt, ich solle das entscheiden, ich sei jetzt der Bestimmer. Es liegen noch zwei Bilder von Gemälden Ferdinands Hodlers und das Bild einer Fotografie einer jungen Frau auf dem Boden. Ich deute auf das Bild Hodlers, das eine im Bett liegende Frauengestalt zeigt, und sage: »Dann nehmen wir das.«

Wir positionieren unsere Stühle kreisförmig zueinander. Ich nehme das Bild und lege es auf meinen Schoß. Ute teilt Arbeitsblätter an uns aus. Ich lese mir die Aufgabenstellung auf dem Blatt durch und stoße auf folgende Fragen: »Was sehe ich? Bewerte ich das Gesehene? Wie bewerte ich es? Wodurch ist meine Art der Betrachtung und Bewertung beeinflusst? Spüre

ich den Wunsch auf das Betrachtete zu reagieren? Was löst es bei mir aus? Wie kann ich mich vergewissern, ob das von mir Gesehene das ›Richtige‹ ist?« Ich betrachte das Bild Hodlers genauer. Es zeigt den Oberkörper einer Frau, die in einem Bett liegt; ihr Blick ist nach unten gerichtet und ihre Lippen sind leicht geöffnet. Sie wirkt leidend auf mich. Schließlich beginne ich mir an den Arbeitsaufträgen orientierte Notizen zu machen.

Nach einer Weile liest Susanne die erste Frage vor und fängt an, das Bild zu beschreiben. Danach sagt Sarah, dass sie notiert habe, dass die Frau leide und sterbe, aber das sei keine Wahrnehmung, sondern eine Bewertung. Wir diskutieren, ob man die Abgebildete als Sterbende identifizieren könne oder ob Mareikes Einführung diese Deutung hervorgerufen habe. In diesem Zusammenhang sagt Sarah, sie habe sofort eine Sterbende gesehen, was wohl damit zu tun habe, dass ihr Onkel gerade gestorben sei und sie den Prozess mitbekommen habe. Es sei erleichternd, dass er tot sei. Sie hätte noch mal hinfahren können, um ihn zu sehen, das habe sie aber nicht gemacht. Es habe wohl viel mit den eigenen Erfahrungen und Gefühlen zu tun, wie man so ein Bild interpretiere, sage ich daraufhin. Nach einer kurzen Pause sagt Sarah, dass sie das Bild traurig mache. Ich antworte, dass es mir ähnlich gehe. Anschließend sprechen wir darüber, dass der Künstler eine sterbende Frau gemalt habe, was Jutta und mich irritiert. Susanne erklärt das historisch. Unsere Diskussion wird unterbrochen, als Ute sagt, wir besprächen die Fragen jetzt im Plenum.

Alle rücken ihre Stühle so zurecht, dass wieder ein großer Kreis entsteht. Ute fragt, wer anfangen wolle. Nach einer kurzen Pause sagt Anna-Christin, dass ihre Gruppe dann anfangen wolle. Sie hält das Bild der älteren Frau mit den geschlossenen Augen hoch. Für sie sei es schwer gewesen, zu benennen, was das Bild ausgelöst habe. Die Frau wirke jugendlich und in sich ruhend. Sie hätten das Bild nicht mit einem Sterbeprozess in Verbindung gebracht. Daraufhin wird im Stuhlkreis diskutiert, wie die Abbildung zu deuten sei. Schließlich fragt Ute Mareike, ob sie auflösen könne, was die Frau mache. Sie habe nur das Foto aus der Zeitschrift und keine weiteren Informationen, sagt diese daraufhin. Im Anschluss stelle ich das Bild Ferdinands Hodlers vor und fasse die Diskussionen in meiner Gruppe kurz zusammen. Es entspinnt sich eine weitere Debatte im Stuhlkreis. Irgendwann ergreift Mareike das Wort und sagt, es sei eine schwer zu beantwortende Frage, wann jemand sterbe, wann der Sterbeprozess beginne. Susanne erzählt daraufhin eine Anekdote von einem Mann, der todkrank gewesen und dann doch nicht gestorben sei. Danach herrscht Schweigen. Ich nehme die Stimmung als gedrückt wahr. Schließlich sagt Mareike: »Und dann ist er doch nicht gestorben, das ist ja unverschämt.« Es wird gelacht. Die Stimmung entspannt sich. Mareike fragt: »Wenn jemand todkrank ist, ist das dann sterben?« Wieder entsteht eine Debatte mit vielen Anekdoten um die Frage, ob und wie man den Sterbeprozess erkennen könne. Mareike erklärt im Laufe der Diskussion, neben den medizinischen gebe es noch weitere Anzeichen, dass jemand sterbe. Es gebe Leute, die könnten sich erst verabschieden, wenn sie etwas, das sie für erledigenswert hielten, abgeschlossen hätten. Sie nennt weitere Beispiele und sagt, das seien nicht-klassische Anzeichen dafür, dass jemand sterbe. Es sei eine Aufgabe der Begleitung, dem Sterbenden hier zu helfen. Wenn der noch einen Angehörigen sehen wolle, müsse man alles dransetzen, dass der schnell komme. Oder wenn Angehörige nicht loslassen könnten, müsse man ihnen

raten, den Sterbenden auch mal in Ruhe zu lassen. Das, was der Sterbende in der Situation brauche und möchte, sei wichtig. Ute sagt, dass sie uns einen Text über die Sterbephasen aus Sicht der Palliativmedizin mitgeben werde. Die Definitionen seien noch mal zum Nachlesen. Schließlich sagt Mareike: »Es ist meine Aufgabe als Begleiterin, dass der Sterbende auf seine Weise gehen kann.« Man müsse entscheiden, ob Angehörige zu holen oder wegzuschicken seien. Man müsse fragen, wo die Person stehe. Entsprechend müsse man handeln. »Wie kann ich sicherstellen, dass die Person diesen Weg würdevoll gehen kann?«

Die Kurssequenz beginnt mit der Rückkehr in den Stuhlkreis. Mir fällt plötzlich auf, dass sich das Setting verändert hat: Um die Mitte herum wurden Bilder positioniert, die zu einem großen Teil Portraits zeigen. Eines löst bei mir ein unangenehmes Gefühl aus. Derweil leitet Ute eine Wahrnehmungsübung an, die aus Ratespielen besteht. Wahrnehmung wird hier als eigenlogischer kognitiver Vorgang inszeniert, der sich nicht bewusst vollzieht, aber bewusst gemacht werden kann. Mareike kommentiert das, indem sie die Individualität der Wahrnehmung postuliert, aber zugleich die Lösung des Rätsels offenbart. Auch hier erscheint Wahrnehmung als individueller Prozess – allerdings mit der Möglichkeit, ihn als richtig oder falsch im Sinne des Spiels zu bewerten. Individualität als moralisches Gebot der Anerkennung des Anderen wird so eingeschränkt. Die Reflexion offenbart die Möglichkeit des Misslingens. Hier wird eine Vermittlungspraktik angeleitet, die auf der Bewussterwerdung eines kognitiven Prozesses basiert.

Eine weitere Kurssequenz beginnt mit Utes Behauptung, uns sei die Umgestaltung des Settings aufgefallen. Der Verweis lässt sich dahingehend deuten, dass ein dramatischer Effekt, der auf dem intendierten Nicht-Wissen der Teilnehmenden basiert, bewusst inszeniert wird. Dann erläutert Ute die Bilder als Gegenstand einer Betrachtungsübung und erklärt ihre Herkunft und Geschichte. Die Stoßrichtung der Lektion wird vorweggenommen, als Mareike eines als Portrait einer Sterbenden enthüllt. Ute erklärt, dass Wahrnehmung etwas Individuelles sei und die Übung entsprechend nicht richtig oder falsch gemacht werden könne. Individualität wird im Zusammenhang mit Wahrnehmung hier einerseits als veränderbar gedeutet, da als Ziel der Vermittlungsbemühung ein Perspektivenwechsel genannt wird, andererseits werden damit einhergehende Bewertungen negiert. So wird die Vermittlung eines besonderen Wissens angedeutet: Die Übung soll keine *richtige* Perspektive auf das Bild als Übungsgegenstand anleiten. Es soll eine neue Sichtweise ermöglicht werden, die aber keine Gültigkeit beanspruchen darf. Die Auflösung eines feststehenden Wissens oder eines überlegenen Wahrnehmungsstandpunkts wird so angeregt und eine positivistische Wissenszuordnung zugleich abgelehnt.

Daran anschließend macht Ute Sterben zum ersten Mal explizit zum Gegenstand des Kurses. Sie fragt, wann ein Mensch ein Sterbender sei und wann der Sterbeprozess beginne. Die Antworten auf diese Fragen assoziiert sie mit den Bildern. Der Sterbende wird so als sozialer Typus, der aus einem Übergang resultiert,

und das Sterben als abgrenzbare Lebensphase konstruiert. Der Zugang zu diesen Phänomenen gründet auf der im Kurs vieldeutig gewendeten Wahrnehmung, die in dieser Übung auf künstlerische Werke gerichtet wird. Das Erkennen des Sterbeprozesses wird hier als eine Kunst hervorgebracht, die nicht auf einem eindeutigen Faktenwissen basiert.

Auf die Übungserläuterungen folgen die Gruppenbildung und das Auswählen des jeweiligen Diskussionsbezugspunkts. Die zunächst schwierige Aushandlung in meiner Kleingruppe, welches Bild besprochen werden soll, löst Jutta über die Rollenzuweisung des *Bestimmers*. Dadurch bringt sie zwei Entscheidungsebenen hervor: Die Auswahl des Bestimmers und den Bestimmer selbst und beendet so geschickt die Phase der Unsicherheit. Ich finde mich in der unfreiwilligen Rolle eben jenes wieder und wähle das Bild aus, das mich zuvor verstörte, womit sich die manipulative Dramaturgie des Kurses endgültig in meinen Handlungen niederschlägt.

Die Fragen auf dem Übungsblatt beziehen sich auf eine Reflexion der vorzunehmenden Bildbetrachtung und ihre Validierung. In der anschließenden Diskussion meiner Kleingruppe wird die Unterscheidung von Wahrnehmung und Bewertung virulent und führt zu der Frage, ob die Deutung der Portraitierten als Sterbende auf das Bild selbst oder auf die Einführung durch die Kursleiterin zurückzuführen sei. Im Verlauf der Debatte, in der die Bestimmung des Sterbens unsicher bleibt, thematisiert Sarah einen privaten Trauerfall. Die Anekdote kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die manipulative Dramaturgie des Kurses und die mannigfaltigen Gemeinschaftsinszenierungen persönliche Offenbarungen ermöglichen, die riskant sind, insofern mit der herausgestellten Erleichterung über den Todesfall zumindest ein kleiner, wenn auch konventionalisierter, Tabubruch begangen wird. Ebenso zeigt die im Weiteren erfolgende Thematisierung von Gefühlen der Traurigkeit, dass hier eine Emotionalisierung erzeugt wird, die auf einer spezifischen Konstitution des Sterbens als (nachfühlbarem) Leiden basiert. In den vorangegangenen Übungen, die eine Wahrnehmungssensibilisierung hervorbrachten, wurde die emotionalisierende Konfrontation mit dem Ableben durch die Darstellung des Leidens in Form eines künstlerischen Artefakts vorbereitet. Die Emotionalisierung dient hier der Auseinandersetzung mit dem Sterben als schwer fassbarem Phänomen, das sich klaren Zuschreibungen widersetzt, und bleibt an die Übungsrahmung gebunden. Die Weiterentwicklung der Diskussion zur Irritation gegenüber der künstlerischen Darstellung einer Sterbenden zeigt, dass die Emotionen nicht zu einem die Erörterungen unterminierenden Affiziertsein führen. Die Übung leitet in meiner Gruppe zu einer emotionalen Konfrontation mit einer Repräsentation des Sterbens.

Darauf folgt die Reflexion der Übung im Plenum, die wieder einmal mit der Frage beginnt, wer anfängt. Erneut ist es Anna-Christin, die die Bürde des Anfangs auf sich nimmt und die Antworten ihrer Gruppe vorstellt. Sie präsentiert

das in ihrem Kreis besprochene Bild und weist das eingangs formulierte Postulat zurück, dass hier ein Sterbeprozess sichtbar oder diskutierbar wird. Die daran anschließende Diskussion dreht sich um eine Deutung der künstlerischen Darstellung. Auf Nachfrage offenbart Mareike, dass es keine Auflösung, keine Geschichte hinter dem Bild gäbe. Die Wahrnehmung bleibt also deutungs offen. Meine darauffolgende Gruppenpräsentation führt schließlich zu einer Debatte über die Definition und das Erkennen des Sterbeprozesses. Mareike entspannt die kurzzeitig gedrückte Stimmung mit einem Scherz. Indem sie in die Dynamik der Emotionen ein greift, macht sie das Thema weiter diskutierbar.

Im Laufe der Debatte definiert Mareike den Sterbeprozess als soziales Geschehen, indem sie nicht-klassische Anzeichen für das Ableben nennt, die sich auf soziale Konflikte beziehen, für deren Lösung Sterbebegleitende zuständig seien. Die soziale, an der Individualität des Anderen ausgerichtete Fürsorge ist die Antwort auf den als sozial definierten Sterbeprozess. Sterbebegleitungen werden hier nicht als passives Tun konstruiert, wie es der Begriff Begleitung nahelegt, sondern als hochgradig folgens schwer. Die Sterbebegleitenden müssen in einem ersten Schritt den Sterbeprozess erkennen, was auf einem prekären Wahrnehmungsprozess beruht, wie die vorangegangenen Übungen zeigten, und in einem zweiten soziale Konflikte im Sinne des Sterbenden lösen, was weiterer, mit Unklarheiten kämpfender Deutungen bedarf. Die Sicherstellung des würdevollen Sterbens, hier aktiv gefasst als zu gehender Weg, stellt eine anspruchsvolle Praktik dar, die wiederum Sterbebegleitung als herausforderndes Tun hervorbringt, das sich auf der Basis ständiger Deutungsoffenheit und jenseits methodischer Orientierungen vollzieht.

Diese Konturierung des Sterbebegleitungshandelns⁷ kann als Höhepunkt der Kurssequenz interpretiert werden, in dem die kursimmanenten Momente der Überwindung und der Performativität von Unbestimmtheit in einer besonderen Bedeutungshervorbringung gipfeln. Wenn die vor allem intuitive Orientierung am Anderen handlungsleitend ist, dabei kein Wissen hilft und Kompetenzen zwar erweitert werden können, aber kein Garant für die richtige Einschätzung der Situation sind, wobei selbst die Möglichkeit einer klaren Wertung infrage steht, ist eine Grenze des Sozialen erreicht. Das Sterben bar aller Gewissheiten zieht eine Sterbebegleitung nach sich, die vor allem als ein kompetenter Umgang mit Unwissenheit zu verstehen ist. Auf diese Kurssequenz folgen eine weitere Talking-Stone-Runde und ein Ausklingen.

7 Dieser Abschnitt ist ein Vorgriff auf die spätere Rekonstruktion der Sterbebegleitung, in dem diese Sequenz noch einmal jenseits des Ablaufaspekts interpretiert wird.

5.1.4 Lob und Streicheln

Nach einer kurzen Pause, in der Schweigen herrscht, sagt Mareike, es gebe zum Abschluss noch eine Talking-Stone-Runde. Wir sollten uns fragen, wie es uns gehe und was es gebe. Susanne nimmt einen Stein aus der Mitte und sagt, ihr gehe es gut und sie habe den Abend interessant und spannend gefunden. Der Stein wird weitergereicht. Einige Teilnehmende berichten, dass es ihnen gut gehe, andere betonen, dass sie nachdenklich seien und einiges zu Hause verarbeiten müssten. Ute sagt, sie freue sich, dass der Abend so gut geklappt habe. Wir hätten das nicht so gemerkt, aber Mareike und sie hätten während des Kurses einige Male umdisponiert und das habe gut funktioniert. Als Ludwig den Stein bekommt, sagt er, er freue sich über den Input der Gruppe. Er spüre eine Ernsthaftigkeit, die ihm gut gefalle. Er habe sich vor dem Kurs gefragt, wie das sein werde, und merke, dass ihn das sehr anspreche. Es sei sehr berührend gewesen, das spreche ihn an. Es sei nicht nur ertragreich gewesen, der Abend habe richtig Spaß gemacht. Zuletzt sagt Mareike, dass sie mit dem Abend sehr zufrieden sei. Wir würden jetzt noch eine kleine Körpergeschichte machen, danach könnten wir wohligh nach Hause gehen.

Etwas später fährt sie fort, dass sich fünf von uns eng nebeneinanderstehend um die dekorierte Mitte des Stuhlkreises positionieren sollten. Die Übriggebliebenen sollten sich jeweils hinter eine dieser Personen stellen. Wir versuchen, ihren Anweisungen zu folgen. Nach einigen Korrekturen von Mareike haben wir schließlich zwei Kreise gebildet. Ich stehe hinter Ute. Mareike sagt, die Personen im äußeren Kreis sollten ihre Hände auf den oberen Rücken der Person vor ihr legen und dann im Kreis gehen, sodass die Hände von einer Person zur nächsten glitten. Das sei wie streicheln. Wir würden uns gegenseitig streicheln. Ich lege die Hände auf Utes Schultern und gehe der kollektiven Bewegung folgend im Kreis. Meine Hände bewegen sich von einem Rücken zum nächsten. Ich sehe, dass andere kreisende Bewegungen mit ihren Händen ausführen. Als ich wieder hinter Ute stehe, sagt Mareike, wir schlossen die Übung ab, indem wir dreimal über den Rücken des vor uns Stehenden strichen – von den Schultern bis zum Po. Sie macht es vor. Wir tun es ihr nach. Ute und Nicole bemerken, das sei schön. Nach einer kurzen Weile sagt Mareike, die Personen aus dem äußeren Kreis sollten jetzt in den inneren wechseln. Das Procedere wird in neuer Konstellation wiederholt. Dann wünscht uns Mareike einen schönen Abend. Die Kurssequenz endet damit, dass wir kollektiv den Raum aufräumen und alle sich Unterlagen nehmen, die auf der Fensterbank ausliegen.

Der letzte Teil des Kurses beginnt mit Mareikes Ankündigung, dass zum Abschluss eine weitere Talking-Stone-Runde gemacht werde. Dazu wird eine Introspektion eingefordert, die suggeriert, dass sich der emotionale Zustand der Partizipierenden seit der letzten Offenbarungsrunde verändert hat und durch die Struktur des Kurses darauf in Form von ritualisierter Fürsorge reagiert wird. Susanne beginnt, was darauf schließen lässt, dass der Imperativ des selbstständigen Anfangens durch die Teilnehmenden als Wissen internalisiert wurde. Die Partizipierenden nennen unterschiedliche Gefühlslagen, wobei sämtliche Äußerungen der posi-

tiven Evaluierung des Abends dienen – unabhängig davon, ob sie eher gute Laune und Anregung oder Nachdenklichkeit als Zustand nach dem bisherigen Kursgeschehen angeben. Ute thematisiert ostentativ ihre Zufriedenheit mit dem Kursverlauf. Ihre Formulierung, die sich auf das Gelingen des Abends bezieht, lässt auf eine eigene, nicht immer kontrollierbare und routinisierbare Dynamik schließen, die sie dem Kurs zuschreibt. Ludwig äußert in einer längeren Sequenz, dass der Abend sowohl berührend und ertragreich gewesen sei als auch Spaß gemacht habe. Hier wird noch einmal explizit Bezug auf eine bestimmte Art der Emotionalisierung in dem Kurs genommen. Die Teilnehmenden wurden zwar mit Unklarheit und Sterberepräsentationen konfrontiert, aber punktuell und in einem Rahmen, der die Zurechnung auf den karitativen Impetus wahrt und zu einer Mischung aus einer gezähmten Form der Traurigkeit und Spaß führt. Durch die Überhöhung der Rolle der Sterbebegleitenden findet außerdem eine narzisstisch unterfütterte Sinnstiftung statt.

Auf die Talking-Stone-Runde folgt eine Körpererfahrung, die Mareike als Abschluss ankündigt. Das Streichelspiel dient als Ausklang, in dem jenseits der Gegenstandsbezogenheit die Gemeinschaft erneut angerufen wird, die hier – auf einer körperlichen Ebene – Nähe und Distanz aushandelt. Im Rahmen des Streichelspiels wird ein sich um sich selbst sorgendes Kollektiv inszeniert, das sich tröstet und Freude spendet. Das Spiel dient mit der Einstimmungssequenz als Klammer, innerhalb der die ernsteren Kursinhalte thematisiert und so in die Kurswirklichkeit symbolisch eingeschlossen werden. Daran schließt sich die Aufhebung des materialen Settings an. Das Verlassen des Kursraums markiert das Ende des Kurses.

5.2 Die dramaturgische Anrufung von aktueller Identität und Unbestimmtheit

Grundlegend für die Ethnographie ist bekanntlich die viel zitierte Frage »What is going on here?« (Spradley 1980, S. 73). Die daraus ableitbare Aufgabenstellung, die sich aus den bereits im Methodenkapitel vorgestellten ethnologischen Wurzeln der Disziplin ergibt, bereitet den Boden für eine Vielzahl unterschiedlicher Antwortmodi, die zwischen einem deskriptiven und einem analytischen Pol verortet werden können. Obgleich Deskriptionen, wie oben schon erwähnt, analytische Elemente enthalten, da sie unhintergebar auf Bedeutungszuweisungen rekurrieren, und Analysen den Gegenstand des Zergliederns und Zuordnens zunächst vorstellen müssen, stellt sich die Herausforderung, zu entscheiden, wie stark das Datenmaterial interpretiert und theoretisch beleuchtet werden soll. Die vorausgegangene Interpretation des ersten Kursabends basiert auf Beschreibungen und datennah entwickelten Deutungen. Im Folgenden wird der Kursverlauf darüber hinaus mit zwei theoretischen Schlaglichtern perspektiviert, die dazu dienen sollen, der Ei-

genlogik des Feldes in ihrem spezifischen Bedingungsgefüge näherzukommen – hierzu wird eine stärker analytische Haltung eingenommen, welche neben der Anschlussfähigkeit an das Material die explizit theoriegeleitete Befremdung⁸ von den Deskriptionen sucht. Die theoriebasierte Konfrontation soll einem vertieften soziologischen Verstehen den Boden bereiten. Der Ausgangspunkt der Analyse ist die Irritation, der Bruch mit Erwartungen. Sie ist so unweigerlich mit meinem lebensweltlichen Blickwinkel verbunden.

Der erste Kursabend ist bereits deswegen eine ethnographische Fundgrube, weil hier aufgrund situativer Orientierungsschwierigkeiten, die sich aus dem Aufsuchen eines neuen Forschungsfeldes mehr oder minder zwangsläufig ergeben, das Selbstverständliche noch nicht selbstverständlich ist und deswegen aus der Perspektive des bzw. der (Feld-)Fremden überhaupt gesehen werden kann. Dieser ethnographische Gemeinplatz verbindet sich damit, dass nicht nur ich mich in einem Feld bzw. Setting orientieren muss und kann, welches meine Routinegewissheiten herausfordert, sondern zum Großteil auch die anderen Feldteilnehmenden an einem ungewohnten sozialen Kontext partizipieren und ihn (mit)hervorbringen. Deshalb ist der erste Kursabend maßgeblich davon geprägt, dass zwar unterstellt werden kann, alle an der Situation Partizipierenden kennen Ausbildungskontexte, dass das Sonderwissen den spezifischen Bildungsort Hospizkurs betreffend aber ausschließlich den Kursleiterinnen umfänglich zur Verfügung steht. Daraus folgt, dass ich als Fremde und Novizin mit denselben feldimmanenten Selektionsproblemen zu kämpfen habe wie die übrigen Kursteilnehmenden, die sich zunächst nur mangels wissenschaftlicher Aspirationen von mir in ihren Rollen unterscheiden.

Die Irritationen des Anfangs stellen sich am ersten Kursabend erwartungsgemäß schnell und mannigfaltig ein. Schon die sogenannte Mitte und die Talking-Stone-Runde zeigen an, dass hier ein spezifisches Vermittlungssetting geschaffen wird. Über eigentümliche Elemente des Kurses hinausgehend erscheinen aber zwei Erfahrungen, die im Kurs unumgänglich sind, insofern irritierend, als dass sie etwas über seinen Sinn offenbaren: die Erfahrung des Sich-Überwindens und des Unwissend-Seins. Beide Schlagworte zeichnen sich bereits prominent in den feldnahen Deskriptionen ab und sollen nun in Form von Konzepten als relevante Elemente der Dynamik des Hospizkurses weitergehend theoriegeleitet analysiert werden.

Die Erfahrung des Sich-Überwindens findet sich vor allem am Beginn und im frühen Verlauf der Kurssequenz. So ist die erste Überwindungshürde bereits bei der anfänglichen Meditationsübung identifizierbar, die mit einer ausführlichen Erläuterung, alles im Kurs basiere auf Freiwilligkeit und könne entsprechend auch unterlassen werden, gekoppelt ist. Diese Rahmung verweist auf eine zumindest

8 Hierbei geht es vor allem um eine Distanzierung vom Alltagsverständnis (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 172).

potenzielle Konfrontation mit Hemmnissen. Die darauffolgende erste Talking-Stone-Runde geht mit einem expliziten Einfordern eines Sich-Überwindens einher, wenn die Kursleiterinnen den Anfangsakt der Offenbarungen in die Hände der Teilnehmenden legen. Das Zögern und daran anschließende ostentative Opfern der jüngsten Partizipierenden können als Hinweis interpretiert werden, dass hier tatsächlich eine Schwelle überwunden werden muss. Die darauffolgende Begrüßungsübung bedarf Mareikes Animation und gipfelt für mich emotional in ihrer Umarmungsinitiative, welche in der späteren Reflexion als Risiko gedeutet wird. Das Spiel selbst wird in der Diskussion von den Teilnehmenden als Unsicherheit erzeugend beschrieben, geht also ebenso mit einem Überwindungsprozess einher. Im Verlauf des Kurses scheinen die Überwindungserfahrungen zu einer Assimilation an die Herausforderungen des Kurses zu führen, da sowohl der Anfang der Gruppenpräsentationen als auch die zweite Talking-Stone-Runde ohne längeres Zögern gelingen. Ebenso wird die anschließende Streichelübung, die körperliche Nähe erfordert, zwar mit anfänglichen Koordinierungsschwierigkeiten, aber ohne artikuliert Hemmungen durchgeführt und als angenehm kommentiert.

Die Überwindungspraktiken können unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet werden: Überwinden als Schwelle zum Erleben ermöglicht auf der Erfahrungsebene emotionale Eindrücke wie das meditative Erspüren des eigenen Körpers oder die Konfrontation mit Unsicherheit in einer Außeralltäglichkeit inszenierenden Spielsituation. Überwinden als Agieren in Form eines Initiativwerdens, wenn ein Beginnen eingefordert wird, führt zu einem Handeln unter Unsicherheitsbedingungen. Überwinden als Überbrücken von Distanz ermöglicht Beziehungsintensivierung.

Das im Kursverlauf eingeforderte Sich-Überwinden mit all seinen Dimensionen bereitet den Boden für einen spezifischen Erfahrungs- und Beziehungsmodus der Partizipierenden, der mit einem besonderen Identitätsmanagement einhergeht, dem ich mit Erving Goffmans (2016b) Unterscheidung zwischen virtueller und aktueller Identität nachgehen möchte. In dem Werk *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* wird ausgeführt, die Gesellschaft schaffe Mittel zur Kategorisierung von Personen. Jede Kategorie sei mit Attributen assoziiert, die dazu führten, dass soziale Identitäten in Form von normativen Erwartungen im gesellschaftlichen Umgang antizipiert würden. Diese spontan zugeschriebenen sozialen Charakterisierungen nennt Goffman virtuelle Identität – im Gegensatz zur aktuellen Identität, welche die Merkmale umfasst, die einem Individuum tatsächlich bewiesen werden können (vgl. ebd. S. 9f.). Goffman differenziert also zwischen zwei Wissenstypen: Einem Wissen, das auf einem gesellschaftlichen Wissensvorrat basiert und ad hoc Typisierungen ermöglicht, die der Orientierung im Umgang mit anderen dienen, und einem, das sich in einem weiteren Interaktionsverlauf herauskristallisiert und den entwickelten Erwartungen zuwiderlaufen

kann. Er nutzt die Unterscheidung zwischen virtualer und aktueller Identität, um soziale Zuschreibungsprozesse mit dem Phänomen des Diskretierbarseins in der sozialen Welt zu verbinden. Diesem Konzept ist eine verwickelte Idee von Nähe und Distanz eingeschrieben. Die Erwartungen erzeugen einerseits Nähe, da sie Orientierungslosigkeit verhindern und eine virtuelle soziale Beziehung zwischen mir und dem mir nur unzureichend bekannten Individuum schaffen. Andererseits bleibt die so vorläufig festgeschriebene Person auf Distanz, da sie als typisches Mitglied einer sozialen Kategorie jenseits individualisierter Zuschreibungen erkannt wird. Erst der Interaktionsverlauf ermöglicht die Überprüfung der Erwartungen anhand von Erfahrungen, die eine Ausdifferenzierung und Anpassung des Wissens über den Anderen gewähren – mit all den potenziell exkludierenden Folgen, die das zeitigen kann. Die Kategorisierung des Gegenübers erfolgt dabei auch über verkörperte soziale Zeichen (vgl. ebd., S. 58), sie ist also nicht an verbale Äußerungen gekoppelt. Soziale Einordnungen sind somit nicht nur an mehr oder minder bewusste Inszenierungen gebunden, sondern basieren auf einer Art generalisierten Lesbarkeit des Anderen, die seinen Intentionen, was er von sich preisgeben möchte, entgegenstehen kann.

Im Rahmen der Analyse des Hospizkurses kann anhand des Datenmaterials nicht entschieden werden, welche sozialen Einordnungsprozesse wie von den Partizipierenden vorgenommen werden. Die Deutung der Kurspraktiken kann aber zeigen, welche Form von Identitätsarbeit durch die Arbeitsaufträge implizit eingefordert wird. Hierbei geht es nicht so sehr um subtile soziale Prozesse, sondern um Praktiken, welche die Beziehungen und Perzeptionen der Partizipierenden untereinander konkret tangieren.

Im Kurs kann die Reihenfolge von Vorstellungsrunde und Talking-Stone-Runde als spezifische Form der Identitätsarbeit gedeutet werden, die einen Übergang von einer virtualen zu einer aktuellen Identität anstrebt. So basiert die Vorstellungsrunde vor allem auf sozialstrukturellen Selbstcharakterisierungen anhand von Alter, Beruf und Familienstand, ermöglicht also auf sozialen Kategorien basierende Attribuierungen im Sinne einer virtualen Identität, während in der Talking-Stone-Runde intimere Einblicke eingefordert werden, die die Erwartungen stützen oder unterlaufen können im Sinne einer aktuellen Identität. Das Arrangement der Praktiken schafft neben dem automatischen Dechiffrieren sozialer Zeichen, das sich laut Goffman quasi im Hintergrund von Interaktionen ereignet (vgl. ebd., S. 56), zwei Konstellationen, in denen die Partizipierenden aufgefordert werden, sich selbst als Personen zu exhibitionieren. Das Überwindungsmoment (bezogen auf den Beginn der Praktik) ist dem kursöffentlichen Thematisieren der momentanen emotionalen Verfasstheit in der Talking-Stone-Runde vorgelagert. Auch wenn die erste *Steinrunde* eher Floskeln produziert als intime Selbstoffenbarungen, zeigt der Überwindungsaspekt, welche Form der Partizipation im Kurs eingefordert wird. Hier sollen nicht Berufsrollenträger miteinander interagieren, sondern sich

differenziert wahrnehmende Personen, die ritualisiert die Möglichkeit haben, sich auf einer intimeren Ebene zu offenbaren. Der herumgereichte Stein, der die Sprechenden zugleich legitimiert, unter Zwang setzt und schützt, indem er Monologe stiftet, die die Selbstpräsentationen nicht zum Aushandlungsgegenstand machen, kann als Hinweis gedeutet werden, dass tiefergehende Offenbarungen eingefordert oder wenigstens ermöglicht werden, die durch die Verregelung des Sprechendenwechsels immunisiert werden. Das Moment des Sich-Überwindens zeigt an, dass sich die Personen im Herstellen einer aktuellen Identität, wenn nicht als diskreditierbar, so doch zumindest als vulnerabel dem Kollektiv gegenüber präsentieren und es entsprechend herstellen sollen. Die sozialen Erwartungen werden mit Selbstoffenbarungen konfrontiert, die eine Neuausrichtung der gegenseitigen Wahrnehmung und Darstellung erlauben. Die aktuelle Identität, hier nicht so sehr verstanden als umfängliches oder Exklusionen ermöglichendes Wissen der Kursteilnehmenden übereinander, sondern vielmehr als eines, das Nähe und Kommunikationsanschlüsse stiftet, die über erste Typisierungen hinausgehen, erzeugt Berührbarkeit. Diese Berührbarkeit erscheint aber nicht als Selbstzweck – die Kursteilnehmenden werden vielmehr in eine spezifische Beziehung zueinander gesetzt, die einem instrumentellen Zweck zugutekommt. So werden in der im späteren Kursverlauf angesiedelten Reflexion nach der Begrüßungsübung weitere Selbstoffenbarungen eingefordert, die einem Erkenntnisgewinn dienen, der mit der Aufgabe des Ehrenamtes verschränkt wird. Die aktuelle Identität der Krankenschwester, die ihre Unsicherheit und ihr Unwohlsein thematisiert, wird hier genutzt, um die außeralltägliche Herausforderung der Sterbebegleitung nicht intellektuell, sondern auf einer Erfahrungsebene zum Thema zu machen. Die Berührbarkeit als Erfahrungsmodus, aber auch und vor allem als Beziehungsmodus ist die Basis für diese Form von Erkenntnisvermittlung, die kein theoretisches Wissen zur Grundlage hat, sondern auf eine erfahrungsbasierte Kompetenz zielt.

Die ebenso relevante Erfahrung des Unwissend-Seins findet sich an verschiedenen Stellen des gesamten Kursverlaufs. Bereits dem offiziellen Kursbeginn, der mit dem Abspielen von Musik eingeleitet wird, ist eine Vagheit eingeschrieben; die Teilnehmenden reagieren basierend auf einem Mangel an Erklärung intuitiv auf das akustische Zeichen, das als Pedant zur Schulglocke interpretiert werden kann, aber neben der Disziplinierung der Körper eine kontemplative Wirkung entfaltet. Der Übergang zur Kurswirklichkeit als Schwellenphase (vgl. dazu Turner 2005, S. 94ff.) erfolgt im Modus des Intuitiven, des Unausgesprochenen und Nicht-Erklärten. Auch das Thema des Kursabends, *wahrnehmen*, enthält eine Unschärfe, hier eine semantische, die keinen direkten und konkreten Bezug zum zweckbezogenen Rahmen des Kurses, der Sterbebegleitung, ermöglicht. Der Signifikant hat einen metaphorischen Gehalt, der erst im Fortschreiten des Kursgeschehens deutlicher bestimmt wird. Die erste Übung, die auf die Nennung des Themas folgt, ist eine Meditation, deren genauer Zweck nicht erläutert wird. Inwiefern wahr-

nehmen im Sinne von körperlicher Selbstwahrnehmung hospizlich relevant ist, ist also nicht Gegenstand sprachlicher Engführungen. Auch hier sind die Partizipierenden in eine Praktik involviert, die mit einem Unwissend-Sein bezüglich der Zielorientierung einhergeht. Die Begrüßungsübung wird ebenfalls erst im Nachhinein als kursrelevant begründet und zunächst auf der Grundlage von Unwissenheit durchgeführt. Besonders deutlich wird die kursimmanente Erfahrung von Unwissend-Sein an den während der Pause ausgelegten Bildern, die mich bereits im Feld hochgradig irritieren. Die Funktion der Bilder wird zeitlich nachgeordnet in einer anderen Kurssequenz erläutert. Unwissend-Sein nicht nur als Zustand, sondern als Erfahrung ist Teil der eigentümlichen Bildungspraktiken im Rahmen des ersten Abends des Hospizkurses und nimmt zwei Formen an: das auf Dauer gestellte Unwissend-Sein, das nicht nachträglichen Bestimmungen unterworfen wird, und das vorläufige, das partiell aufgelöst wird und im Zeitverlauf so als punktuelle Orientierungsschwierigkeit erscheint. Das verstetigte Unwissend-Sein kann als grundlegende Erfahrung gedeutet werden, die mit einem Aushalten einhergeht; das vorläufige Unwissend-Sein wird von einer situativen Orientierung abgelöst und kann als pädagogische Dramaturgie interpretiert werden. So wird einerseits eine akzeptierende Haltung gegenüber Unauflösbarkeiten habitualisiert und andererseits werden Erkenntnisse über den Aufbau von Spannung vorbereitet. Um die Erfahrung des Unwissend-Seins theoretisch zu perspektivieren, möchte ich einen Terminus nutzen, der vor allem in der Philosophie als zeitdiagnostischer Deutungsbegriff verwandt wird: Unbestimmtheit (Gamm 2004).

Im Argumentationszusammenhang dieses Kapitels interessiert Unbestimmtheit allerdings nicht so sehr als sozialphilosophische Erkenntnisrichtung, sondern in einer reduktionistischen Operationalisierung eher als Pragmatik, die dem Unwissend-Sein eine theoretische Prägung gibt. Sie kann Vagheit im Sinne einer Minderleistung von Information, Unklarheit in Form gewollter Uneindeutigkeit oder Chaos bedeuten (vgl. Gamm 1994, S. 14). Die Erfahrung des Unwissend-Seins als Unbestimmtheit zu wenden, heißt, das Phänomen als Mangel an Bestimmungen und die damit einhergehende Uneindeutigkeit als basale Erfahrung der Unklarheit zu verorten; der partielle Entzug von Eindeutigkeiten wird so als Strukturelement der idiosynkratischen Form der ersten Kurssequenz identifiziert. Mit diesem Deutungsangebot soll das Spezifische der kursimmanenten Bildungspraktiken verstehbar werden, in denen Festschreibungen und Uneindeutigkeiten auf besondere Weise ineinander verschlungen sind, wodurch spezifische Erfahrungen und Haltungen ermöglicht werden. Die beobachtbare Unbestimmtheit ist Teil einer Dramaturgie, durch die sich Erkenntnisse generieren lassen, und ist gleichzeitig selbst eine Erkenntnis. Unbestimmtheitsmanagement ist eine Herausforderung und eine den Bildungspraktiken eingeschriebene Aufgabe. Das pädagogische Universum des Hospizkurses beruht also nicht nur auf der Hervor-

bringung mehr oder minder rationalistischer Feststellungen, sondern ebenso auf einer basalen Unbestimmtheit, die in zweifacher Weise erkenntnisleitend ist.

Sowohl das Sich-Überwinden als auch das Unwissend-Sein sind Erfahrungsphänomene, die durch das die Routinegewissheiten herausfordernde Setting möglich werden, in dem Selbstverständlichkeiten auf basale Regeln des Umgangs beschränkt sind und sich Raum für die Konstitution neuer Orientierungen entfaltet, der unter anderem und vor allem von den mit einem Bildungsauftrag versehenen Protagonistinnen genutzt wird, um spezifische Vermittlungsformen zu institutionalisieren. Berührbarkeit und Unbestimmtheitsmanagement werden als relevante Partizipationsmodi am ersten Abend eingeführt. Die Einstimmung fördert ein mehr oder minder explizierbares Verständnis, worum es an dem besonderen Bildungsort Hospizkurs geht: als berührbare Persönlichkeiten Uneindeutigkeiten auszuhalten und dabei einem höheren Zweck zu dienen.

