

## 9. Spiel des Sterbens: Soziales Handeln und die Frage nach Anfang oder Ende

---

Sterbebegleitungen und Sterben sind unabdingbar ineinander verwoben – könnte man zumindest intuitiv unterstellen.<sup>1</sup> Kann man Menschen beim Dahinscheiden begleiten, ohne über ein Wissen zu verfügen, was das eigentlich ist? Das vorherige Kapitel sollte zeigen, dass im Hospizkurs die Fähigkeit vermittelt wird, Situationen so zu definieren, dass Sterbebegleitungen anschlussfähig sind, ohne dass sich daraus ein konkretes Handeln ableiten ließe. So gehen zunächst nur Sterbebegleitungen und die Identifikation von Sterbesituationen Hand in Hand – wobei dieser Definitionsprozess das Ableben implizit mit Bedeutung auflädt. In diesem Kapitel soll aber jenseits des Sterbens als Anhängsel der Sterbebegleitung nach expliziten Sterbekonstruktionen gefahndet werden.

Sterben als Übergang von dem Zustand Leben in den Zustand Tod wird im Hospizkurs auf unterschiedliche Weise repräsentiert, ihm wird aber als expliziertes Thema kein hoher Stellenwert eingeräumt. Zwar kommt es als allgegenwärtige Attribuierung der Zu-Begleitenden vor, die im Mittelpunkt der meisten Übungen und Debatten stehen, darüber hinaus wird es als eigenständiges Phänomen aber nur punktuell in Vermittlungspraktiken mit Bedeutungen aufgeladen. Bereits in den dem Curriculum zugrunde liegenden Bibelnarrationen findet es sich eher zwischen den Zeilen bzw. Kursschritten. Im Folgenden soll anhand von zwei Feldvignetten, die mit interpretativen Kommentaren verwoben werden, den Thematisierungen des Sterbens im Hospizkurs nachgegangen werden.

*Nach einem mir langwierig vorkommenden Vortrag eines externen Referenten über Hygiene und entsprechende Maßnahmen in Krankenhäusern und Pflege- und Altenheimen sagt Mareike, es gehe jetzt um »loslassen«. In der Emmausgeschichte habe sich Jesus vergewissert, ob er die Jünger loslassen könne. Irgendwann habe er gehen können. Loslassen betreffe*

---

1    Meiner Erfahrung nach sind Hospizdienste wesentlich toleranter bzgl. der Festschreibung des Ablebens als Organisationen, die einem medizinisch-pflegerischen Auftrag nachkommen. Da sie sich den psycho-sozialen Momenten der Sterbekonfrontation widmen, ist eine körperlich diagnostizierbare Terminalität kein Kriterium.

*Sterbende, aber auch Angehörige. Als Sterbender müsse man alles aufgeben. Loslassen sei aber ein lebenslanger Prozess. Schon Säuglinge müssten ihre Mutter loslassen. Ein Umzug bedeute loslassen. Man lasse Gegenstände und Freunde los. Und Vorstellungen. Sie gibt ein persönliches Beispiel dafür, was »loslassen« bedeutet. Dann sagt sie, wir könnten mit Begriffen spielen. »Los-lösen.« Sie fragt, ob uns andere Begriffe einfielen. Nicole: »Weglegen.« Anna-Christin: »Freilegen.« Stefan: »Sich lösen.« Kathrin: »Sich befreien.« Weitere Begriffe werden genannt. Schließlich sagt Beate, »loslassen« bedeute in unserem Sprachgebrauch, belastet zu sein. Es bedeute für sie aber zum Beispiel auch, die Kinder loszulassen. Mareike sagt daraufhin, das können man erweitern: »Du kannst loslassen! Du darfst loslassen! Du musst loslassen!« Wenn man mit dem Begriff spiele, spüre man, was er in sich trage. »Kann ich das loslassen? Kann ich das ersetzen? Muss ich das ersetzen?« Es sei eine existenzielle Sache, wenn mein Partner sterbe. »Wie ersetze ich das? Jetzt spüren wir, was damit gemeint ist.«*

Die Übung beginnt damit, dass Mareike das rahmende Verbum anhand eines Rekurses auf die für den Grundkurs Pate stehende Bibelgeschichte einführt. Sie deutet *loslassen* so zunächst als moralischen und mit Verantwortung aufgeladenen Weggang, ohne zu erläutern, was die Metapher konkret symbolisiert. Dann stellt sie einen Bezug zu Moribunden und ihren Angehörigen her und offenbart so, dass der Trennungsaspekt des Ablebens verhandelt wird. Diese Zuschreibung verschärft sie, indem sie den totalen Verlust des Sterbenden als mit Zwang einhergehendes Aufgeben assoziiert. In den darauffolgenden Beispielen entgrenzt sie *loslassen* als übergreifende Lebenserfahrung und verbindet damit Alltäglichkeit. Das in dieser Kurssequenz im Mittelpunkt stehende Verbum bezieht sich auf eine Trennung, die als Erfahrung auch das Sterben charakterisiert. Der semantische Inhalt bringt es als aktives Tun hervor. Im Gegensatz zu *entgleiten* oder *verlieren* bezeichnet *loslassen* ein Handeln – ohne damit zwangsläufig eine Wahl zu verbinden.

Daran schließt ein Assoziationsspiel an, in dem die Kursteilnehmenden Vokabeln nennen, die eine semantische Ähnlichkeit zu der verbalen Metapher aufweisen. Beate unterstellt *loslassen* dabei eine negative Bedeutungskonnotation und setzt dem Inhalt ein positives Beispiel entgegen. Mareike greift das auf und differenziert den Begriff in Form eines Trikolons als Potenzial, Befreiung und Zwang aus. Dem Variieren des Ausdrucks schreibt sie ein Erfahrungspotenzial zu, das dem Aussagesinn auf die Spur kommt. Daran schließt sie Fragen an, die *loslassen* zunächst als Fähigkeit und schließlich als Ereignis, das eine infrage stehende Kompensation nach sich zieht, konturieren. Dann wendet sie den Begriff auf ein außeralltägliches Geschehen, das Sterben des Partners, und fragt, wie dieser Verlust ersetzt werden kann. Schließlich spricht sie mit dem erneuten Verweis auf das Spüren eines eigentlichen Sinns eine Regieanweisung aus, die von den Anwesenden eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema einfordert. *Loslassen* wird hier als aktive Dissoziation eingeführt, die auf das Sterben gewendet wird,

indem sowohl den Moribunden als auch den An- und Zugehörigen ein zu gestaltender Umgang damit zugesprochen wird.

*Mareike fährt fort, wir sollten heute etwas mitbringen, das wir loslassen wollten. Ich schaue in die im Stuhlkreis versammelte Runde. Mein Blick bleibt an Nicole hängen, die einen großen Plüschhund in den Armen hält. Der Gegenstand komme jetzt zum Tragen, fährt sie fort. Sie habe einen Korb mitgebracht, in den der Gegenstand rein solle. Wir sollten unsere Gegenstände reinlegen – einzeln. Sie steht auf und stellt einen großen Strohkorb vor die Tür des Raums. Dann kommt sie zurück in den Stuhlkreis und setzt sich auf ihren Platz. Nach einer Pause sagt sie, sie habe ein Symbol für etwas dabei, das sie loslassen wolle. Sie hält einen Briefumschlag in die Höhe und erklärt, darin befinde sich etwas, das sie an ihre große Liebe erinnere. Sie habe das bearbeitet, aber nicht losgelassen. Sie wolle die Verbindung zu ihrer großen Liebe jetzt kappen. Während sie das sagt, kippt ihre Stimme. Sie schnieft und beginnt zu weinen. Dann steht sie auf und geht zur Tür. Sie öffnet sie, geht aus dem Raum hinaus und schließt sie wieder. Im Stuhlkreis herrscht Schweigen. Die Blicke der Teilnehmenden sind auf den Boden gerichtet. Nach ungefähr einer Minute öffnet Mareike wieder die Tür und geht zurück zu ihrem Platz im Kreis. Sie fordert uns auf, unsere Gegenstände vorzustellen. Alle Anwesenden zeigen nacheinander die mitgebrachten Gegenstände, kontextualisieren sie mit mehr oder minder emotional vorgetragenen Anekdoten und Erklärungen und bringen sie vor die Tür. Immer wieder wird geweint. Ich höre auf, meine obligatorischen Notizen anzufertigen, weil ich ebenso von der Emotionalität der Situation ergriffen werde. Außerdem habe ich Angst, die Intimsphäre der Beteiligten zu verletzen, wenn ich die persönlichen und z.T. dramatischen Erzählungen dokumentiere. Irgendwann spüre ich Mareikes Blick auf mir. Auch ich habe einen Gegenstand dabei, der mich an eine emotionale Belastung erinnert. Ich möchte ihn nicht zeigen. Mir drängt sich der Gedanke auf, ich hätte im Vorfeld etwas weniger Persönliches wählen sollen. Aber Mareikes Blick kommt einer Aufforderung gleich. Also erzähle ich mit brüchiger Stimme meine Anekdote und bringe mit zittrigen Knien meinen Gegenstand vor die Tür. Vor dem Raum atme ich tief durch, versuche, mich zu beruhigen. Und frage mich, wie lange ich hierbleiben soll. Ich will es nur hinter mir haben. Schließlich öffne ich die Tür und gehe zurück zu meinem Platz im Stuhlkreis.*

Auf das pädagogische Warm-up des Assoziationsspiels folgt eine Übung, in der loslassen als Handeln aufgeführt wird. Mareike vergegenwärtigt zunächst die zu leistende Vorbereitung der Kursteilnehmenden, einen Gegenstand mitzubringen, den sie loslassen wollten. Die Partizipierenden sind der Anweisung gefolgt, wie sich an dem Plüschhund zeigt, den Nicole präsentiert. Dann erläutert Mareike die Regeln der Übung und bereitet die Kulisse des Schauspiels vor, indem sie einen Korb vor die Tür des Raumes platziert und so zwei Räume schafft, einen kursöffentlichen und einen, der den Blicken der im Stuhlkreis Sitzenden entzogen ist. Im Anschluss macht sie die geforderte Übung vor und entschlüsselt dabei den Gegenstand als Symbol für einen emotionalen Konflikt. Diesen stellt sie in Form einer

Offenbarung kursorisch vor und verbindet damit den Wunsch nach gefühlsbezogener Distanz. Ihre Tränen unterstreichen körperlich die Emotionalität der Übung und können als Hinweis auf die Darstellung einer Gefühlsarbeit gelesen werden (vgl. Hochschild 2006), die auf einer Manipulation mittels performativer Memorierungen basiert. Den im Stuhlkreis Sitzenden kommt dabei die Funktion zu, das innere Handeln zu bezeugen, das hier exhibitioniert wird. In einem inszenatorischen Akt bringt Mareike das Symbol dann vor die Tür und entzieht es so den Blicken der Teilnehmenden. Durch die räumliche Separierung des Gegenstands stellt sie eine Überwindung der Belastung dar, die sich in der Suspendierung von Nähe zeigt. Mit der Rückkehr in den Stuhlkreis symbolisiert sie die Heimkehr in eine Gemeinschaft. Das Ausgrenzen des Gegenstands führt so nicht zu ihrer eigenen Exklusion. Nacheinander führen die Anwesenden so Offenbarung, Überwindung und Rückkehr auf. Dass hier eine explizit eingeforderte performative Arbeit an Gefühlen stattfindet, zeigt sich an mir. Ich muss mich dazu überwinden, an der Übung aktiv zu partizipieren, und vollziehe sie schließlich unter hoher emotionaler Anspannung.

Im Rahmen der Übung *loslassen* wird die Bewältigung einer Trennung inszeniert, die zuvor in den Kontext des Sterbens gestellt wurde. Das Dahinscheiden erscheint so als soziale Situation, die mit einer Beziehungsauflösung einhergeht, welche gestaltet werden kann, muss und darf. In Form eines *deep actings* (vgl. ebd., S. 56ff.), welches nicht das Ableben selbst fokussiert, sondern einen innerpsychischen Konflikt, der Gefühle assoziativ auslöst, wird die emotionale Dimension der Trennung als Verlust aufgeführt. Die performative Überwindung bringt das Scheiden als Tätigkeit hervor. So wird die Sterbesituation als Gestaltung der Trennung inszeniert und das Ableben als soziales Handeln (vgl. Weber 2013, S. 174), das den Moribunden in der Bedeutungszuschreibung ebenso in Aktivität versetzt wie sein soziales Umfeld. Die Stadien des aufgeführten Übergangs pendeln zwischen Vergemeinschaftung und Vereinzelung, münden aber in Kollektivität, welche die implizite Gefahr der Exklusion bannt. Die Berührung mit dem Sterben als ultimative Trennung führt nicht zur unwiderruflichen Isolation.

*Nachdem Ute als Letzte einen Gegenstand vor die Tür gebracht hat, liest Mareike das Gedicht »Stufen« von Hermann Hesse vor. Im Anschluss sagt sie, Hermann Hesse sei positiv gewesen, was das Leben nach dem Tod angehe. Und auch »loslassen« habe er positiv bewertet. Dann spricht sie eine Teilnehmerin auf ihre Erzählung an, woraufhin die anekdotenhaften Offenbarungen im Stuhlkreis noch einmal besprochen werden. Am Ende einer Ausführung sagt Mareike schließlich, das könnten wir so stehen lassen. Nach einer kurzen Pause sagt sie: »Was brauche ich, um loszulassen?« Sie liest einen Auszug aus Hesses Gedicht ein weiteres Mal vor.*

Auf die individuellen Inszenierungen des *Loslassens* folgt das Deklamieren eines Gedichts, welches Mareike im Anschluss als Hinweis auf einen Glauben an ein Leben nach dem Tod deutet. Darüber hinaus unterstellt sie, in dem ästhetischen Werk werde ebenso die Thematik *loslassen* verhandelt und außerdem mit einer positiven Bewertung assoziiert. Auf die an einer Metapher orientierte Gefühlsarbeit folgt die Rezeption eines literarischen Textes. So schließt die Emotionalisierung mit einer Evaluation ab, für die eine höhere künstlerische Instanz ins Feld geführt wird. Sterben und der konkrete Umgang mit dem Ableben werden über Analogien verhandelt, die nicht erklärt werden und eine Haltung transportieren, die sich nicht in Handlungen übersetzen lässt. Vielmehr wird die Transformation von Einstellungen über das Generieren von Erfahrungen und emotionalen Evidenzen erzeugt.

Sterben wird in dieser Kurssequenz als *loslassen* gedeutet, als aktiv zu gestaltende Trennungserfahrung, die nicht in Isolation mündet und mit einem Befreiungspotenzial verbunden ist. So wird eine karitative Hinwendung zum Ableben ermöglicht, das mit Handlungs- und Bewältigungspotenzialen einhergeht.

Eine weitere Repräsentation des Sterbens findet sich in einer anschließenden Kurssequenz, in der auch der Tod thematisiert wird. Wie Sterben und Tod aufeinander bezogen werden und welche Bedeutungszuweisungen damit einhergehen, soll zunächst anhand eines Einblicks in das Geschehen vorgestellt werden.

*Ute sagt, wir kämen jetzt zum letzten Schritt des Grundkurses, der mit loslassen eng verbunden sei: »aufstehen«. In der Emmausgeschichte sei Jesus irgendwann weg, und die Jünger könnten alleine weiterlaufen. Ähnlich sei es mit dem Zurückbleiben der Angehörigen von Sterbenden. Die müssten ihr Leben weiterführen. Es entstehe eine Lücke. Jeder sei dann in einer anderen Situation, fühle sich überfordert oder überlastet. Da käme die Frage, was nach dem Tod geschehe. »Was habt ihr für Bilder, wo es hingeht danach?« In der Sterbebegleitung könne man sowas besprechen. Da könne man darüber reden, was danach komme. Je nach Glauben könne man dann was anbieten. Sie lese zunächst die Geschichte der Zwillinge vor der Geburt dazu vor.*

*»Die Schwester sagte zu ihrem Bruder: »Ich glaube an ein Leben nach der Geburt!« Ihr Bruder erhob lebhaft Einspruch: »Nein, nein, das hier ist alles. Hier ist es schön und warm und wir brauchen uns lediglich an die Nabelschnur zu halten, die uns ernährt.« Aber das Mädchen gab nicht nach: »Es muss doch mehr als diesen dunklen Ort geben; es muss anderswo etwas geben, wo Licht ist und wo man sich frei bewegen kann.« Aber sie konnte ihren Zwillingbruder nicht überzeugen. Dann, nach längerem Schweigen, sagt sie zögernd: »Ich muss noch etwas sagen, aber ich fürchte, du wirst auch das nicht glauben: Ich glaube nämlich, dass wir eine Mutter haben!« Jetzt wurde ihr kleiner Bruder wütend: »Eine Mutter, eine Mutter!«, schrie er. »Was für Zeug redest du denn daher? Ich habe noch nie eine Mutter gesehen und du auch nicht. Wer hat dir diese Idee in den Kopf gesetzt? Ich habe es dir doch schon gesagt: Dieser Ort ist alles, was es gibt. Hier ist es doch alles in allem gar nicht so übel. Wir*

*haben alles, was wir brauchen. < Die kleine Schwester war von dieser Antwort ihres Bruders ziemlich erschlagen und wagte eine Zeit lang nichts mehr zu sagen. Aber weil sonst niemand da war, mit dem sie hätte darüber sprechen können, sagte sie schließlich doch wieder: ›Spürst du nicht ab und zu diesen Druck? Das ist doch immer wieder ganz unangenehm. Manchmal tut es richtig weh.< ›Ja,< gab er zur Antwort, ›aber was soll das schon heißen?< Seine Schwester darauf: ›Weißt du, ich glaube, dass dieses Wehtun dazu da ist, um uns auf einen anderen Ort vorzubereiten, wo es viel schöner ist als hier und wo wir unsere Mutter von Angesicht zu Angesicht sehen werden. Wird das nicht ganz aufregend sein?< Ihr kleiner Bruder gab ihr keine Antwort mehr. Er hatte endgültig genug vom dummen Geschwätz seiner Schwester.<»<sup>2</sup>*

Ute führt in den Schritt *aufstehen* ein, indem sie sich auf das Weiterlaufen der Jünger ohne Jesus in der Emmausgeschichte bezieht und Sterbebegleitungen auf eine Zeit nach dem Exitus des Zu-Begleitenden ausweitet. Die Angehörigen konturiert sie als zurückgelassene und belastete Adressaten einer zu leistenden Hilfestellung. Ihnen ordnet sie die Frage zu, was nach dem Eintritt des Todes geschieht. Daraufhin erkundigt sie sich bei den Kursteilnehmenden rhetorisch nach ihren diesbezüglichen visuellen Vorstellungen, deren Inhalten sie implizit eine Entwicklungslogik zuspricht. Die Frage nach dem Wesen des Totseins bringt sie dann als typisches Thema in dieser Phase einer Sterbebegleitung hervor. Die damit assoziierte typische Antwort konturiert sie als Angebot, das sich aus dem jeweiligen Glauben des Begleitenden generiert. Dass Antworten gegeben werden, wenn auch keine endgültigen, und sie mit einem Glauben verbunden sind, wenn auch mit keinem konkreten, schreibt sie so fest.

Nach dieser Einführung liest Ute ein Gedicht vor, in dem ein fetales Zwillingspaar im Mutterbauch seine Vorstellungen von einem Leben nach der Geburt diskutiert, in denen sich die Frage nach den Implikationen des Todes spiegelt. Es ist das weibliche Ungeborene, das seinen Glauben an ein *Danach* in den Uterus wirft. Der Bruder als stereotyper männlicher Rationalitätsvertreter widerspricht, indem er sich auf das unmittelbar Erfahrbare jenseits aller Transzendenz als Wirklichkeit beruft. Daraufhin legt die Schwester in der Rolle der optimistischen Religionsvertreterin noch einen drauf, wenn sie das Dasein einer Mutter behauptet, was auf die Existenz eines monotheistischen Gottes projizierbar ist. Zuletzt erklärt sie den Ungemach im Mutterbauch als Vorbereitung auf einen schöneren Ort; so wird auf die Geburt als Analogie für das Sterben verwiesen und als Übergang in eine bessere Existenzform hervorgebracht.

Bereits aufgrund der Einleitung als relevanten Verstehenskontext drängt sich eine Rezeption des Gedichts auf, in der es als Allegorie<sup>3</sup> erscheint, die sich neben

2 Siehe Verzeichnis der Kursmaterialien.

3 Ein allegorischer Text zeichnet sich dadurch aus, zwei Bedeutungsebenen aufzuweisen, eine wörtliche und eine allegorische, die als Interpretation des Nicht-Interpretierten wahrgenom-

der wörtlichen Lesart auf einen Glauben an ein Leben nach dem Tod bezieht. Die strukturelle Ähnlichkeit der Bekenntnis-Aussage »Ich glaube an ein Leben nach der Geburt« mit einer Offenbarung, von einer Existenz nach dem Tod überzeugt zu sein, stärkt diese Interpretation. In der Parabel stehen Transzendenz und Immanenz in einem symbolisch verhandelten Widerspruch, wobei der transzendentalen Position durch den Kontext Gültigkeit zukommt. Das Bild des Todes bleibt den Assoziationen der Rezipierenden überlassen, die den nicht erzählten Ausgang (auf den fetalen Status folgen die Geburt und der Eintritt in das eigenständige biologische Leben) kennen und so weder glauben noch zweifeln müssen. Hier wird keine Geschichte über das Leben nach dem Tod erzählt. Es handelt sich vielmehr um eine literarische Auseinandersetzung mit dem Glauben an ein Jenseits, die ihm auf der Grundlage von Analogien unmittelbare Evidenz gegenüber dem Wahrheitsgehalt des Nicht-Glaubens zuspricht. Alle Beweise spielen dem frühreifen Rationalisten in die Karten, aber die Zuhörenden wissen es besser, weil sie über das entscheidende Kontextwissen verfügen. Sämtliches weltliche Wissen erscheint so als situativ begrenzt, nur der Glaube ermöglicht transzendierende Weitsicht.

Durch die Geburtsanalogie wird Sterben als schmerzhaft Transformation konstruiert, die einen überlegenen Zustand vorbereitet. Es geht so nicht mit einem Ende, sondern vielmehr mit einem Anfang einher. Auf diese Weise wirkt das Festhalten am Leben als irreführender Wunsch, der auf einer falschen Einschätzung der auf die Zukunft gerichteten Situation beruht.

*Nach dem Vorlesen des Gedichts sagt Ute: »Der Tod als Eintritt in das Leben.« Das Bild, dass da noch was komme, sei für manche tröstlich. Andere sagten, da komme nichts mehr. Wir könnten nicht genau sagen, wann die Zeit des Sterbens anfangen. Wir hätten die Anzeichen besprochen, die terminale Phase, die Tage bis Stunden vor dem Tod beginnen könne. Das könne man am Antlitz erkennen. Irgendwie sei dann der Gesichtsausdruck verändert. Nach einem kurzen Rekurs auf ihre Erfahrungen als Krankenschwester fährt sie fort, es gebe ganz unterschiedliche Kennzeichen. Es gebe Vorstellungen wie den Gang durch den Tunnel. Sterbende hielten manchmal Rückschau. Manche sähen ein Licht. Manche sagten, sie sähen Gott. Dazu sagten andere wiederum, das seien nur Reflexe im Gehirn. Das könne man Sterbenden und Angehörigen anbieten, indem man ihnen sagt, dass es sein könne, dass sie so etwas erlebten. Nah-Tode laut Kübler-Ross legten nahe, dass da was dran sei. Es gebe aber keine wissenschaftlichen Beweise. Physiker seien am Forschen. Die Vorstellung von der Wiedergeburt könne etwas Schönes sein. Da könne man im nächsten Leben etwas nachholen. Andere, wie die Buddhisten, bereiteten sich intensiv vor. Das Leben jetzt sei da ein Entwicklungsprozess für die nächste Inkarnation.*

---

men wird, obwohl beiden Zuschreibungen Deutungsakte zugrunde liegen (vgl. Kurz 1993, S. 31).



Ute rahmt die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod als Glaubensmotiv, welchem sie die potenzielle Funktion zuspricht, Trost zu spenden. Dem stellt sie die Auffassung eines endgültigen Endes durch den Tod gegenüber, die sie ebenso als Betrachtungsweise rahmt. Im Anschluss verweist sie auf ein unsicheres Wissen darüber, wann das Sterben beginnt, wobei sie dem Prozess Visibilität zuspricht. Dann zählt sie unterschiedliche Vorstellungen von Sterbeerfahrungen auf und unterstellt den Zuschreibungen ein Orientierungspotenzial, das Moribunden und Angehörigen in Form einer Offerte dargelegt werden kann. Der Angebotscharakter bringt das repräsentierte Wissen als kontingent hervor und zeigt zudem, dass die Bedeutungszuschreibungen nicht als Dogma propagiert werden sollen. Das Wissen bezüglich Sterben und Tod bleibt unsicher, glaubensgebunden und dient letztlich der Bewältigung von Unsicherheit, die bereits in der Geschichte der pränatalen Zwillinge aufscheint.

Wie oben erwähnt, kommt Sterben im Hospizkurs tendenziell als Situationsrahmung und Personenattribuierung vor. Die Situation des Sterbens und die Lage der Sterbenden werden so zuvörderst zugänglich und können als Anknüpfungspunkte für Sterbebegleitungen gedeutet werden, die idealtypisch vor allem auf der Dechiffrierung versteckter individueller Bedürfnisse der Moribunden basieren. Thematisierungen des Sterbens selbst dienen dazu, es konkret anschlussfähig für soziale Handlungen zu machen, indem es als sinnhaftes Tun interpretiert wird, auf das sich anderes sinnhaftes Tun beziehen kann. Der Handlungsaspekt fungiert als pragmatisch ausgerichtete Sinnzuweisung. So bedroht der bevorstehende Tod nicht das sinnhafte Handeln in der ihm vorgelagerten Situation. In den Bedeutungszuweisungen bleiben Moribunde als sozialer Typus handlungsmächtig und bis zum Eintritt des Todes als Zustand, der keinerlei Kommunikation mit dem Verstorbenen als leiblichen Widerpart mehr erlaubt (vgl. Kahl und Knoblauch 2007, S. 105), kommunikationsfähig. Ihnen wird ein Personenstatus mitsamt reflexivem Selbstbezug zugeschrieben. Verstanden als soziales Handeln ist Sterben anschlussfähig für eine potenzielle karitative Austauschbeziehung.

In der Kurssequenz, in der *aufstehen* verhandelt wird, findet sich darüber hinaus nicht einmal im Exitus »der Schwund einer Interaktionsmöglichkeit« (ebd., S. 118); zwar steht der Verstorbene nicht mehr zur kommunikativen Verfügung, dafür nehmen die Angehörigen seinen Platz als Interaktionspartner in der Begleitungssituation ein. Das Sterben generiert hier Interaktionen, anstatt sie einzuschränken. So gerät Intersubjektivität nicht an ihre ultimative Hemmnis – auch wenn die Interaktionspartner wechseln mögen.<sup>4</sup> Im Gegensatz zu einer egologi-

---

4 Selbstverständlich verliert auch der Sterbebegleitende durch den Eintritt des Todes unumkehrbar einen Interaktionspartner oder eine Interaktionspartnerin. Im Gegensatz zu vielen Fällen in privaten Lebenswelten ist der signifikante Andere als Rolleninhaber aber ersetzbar – und zwar als Sterbender. Die spezifische Kommunikation mit Moribunden ist als Rol-



schen Perspektive erscheint das Dahinscheiden im organisationalen Hospizkontext nicht als Grenze der Lebenswelt, sondern als Bedingung für Sterbewelten (vgl. Schneider 2014), die auf Typisierungen basieren und Veralltäglichungsprozessen unterliegen. Aus dem Blickwinkel der Sterbebegleitenden bringt das Ableben zunächst Interaktionen hervor und bedroht sie nicht einmal im Fall des Verstorbenenseins, wenn die Angehörigen den Sterbenden als Kommunikanten ablösen.<sup>5</sup> Auf der Organisationsebene generiert sich die Hospizgemeinschaft über die Repetitivität des Dahinscheidens, welche überhaupt Sterbebegleitungen ermöglicht. Sterben ist in diesem Feld so nicht der Einbruch der Welt in die Wirklichkeit, der alle Selbstverständlichkeiten fraglich werden lässt, sondern es ist alltägliche Wirklichkeit und Voraussetzung für rollenspezifische Interaktionen.

Die Bewältigung des Sterbens, das mit Unbestimmtheit und einer privatisierten Ambivalenz einhergeht, geschieht kommunikativ. In der bis zum letzten Atemzug bestehenden Interaktionssituation kann Ungewissheit bearbeitet werden, womit Mitmenschlichkeit bezeugt wird. Die Zuhilfenahme kirchlicher oder spiritueller Orientierungen obliegt den Begleitenden, erscheint aber nicht als Dogma, sondern vielmehr als Situationspragmatik. Freilich wird das Wissen über das Sterben und den Tod im Kurs in den Kommunikationen hergestellt (vgl. Kahl und Knoblauch 2007, S. 104). Es werden weder mittelbare oder unmittelbare Sterbeerfahrungen gemacht (ebd.) – diese mögen vorbereitet werden, entziehen sich aber der Situation Hospizkurs. Entsprechend steht infrage, wie sich im Rahmen mittelbarer Sterbeerfahrungen die Herstellung sozialer Wirklichkeit am Lebensende vollzieht. Im Kurs werden die zu bezeugenden Sterbeerfahrungen als Wissensinhalte vorbereitet, die ein hospizadäquates Handeln ermöglichen.

Aufgrund ihrer Ausrichtung, Sterben als soziale Situation hervorzubringen, kann die Hospizbewegung, die sich in dem Hospizkurs spiegelt, als pragmatische Vertreterin einer Soziologie des Sterbens gedeutet werden. Ihre hohen Anforderungen an Deutungen der Sterbesituation und des Moribunden verzahnen sie mit einer Hermeneutik des Sterbens, die nicht wissenschaftlich, sondern lebensweltlich orientiert ist. Das zeitgenössische lange und komplizierte Dahinscheiden und sein Sinndefizit rufen neue Formen sozialer Bewältigung hervor, die individuellen Lebens- und Sterbelagen Rechnung tragen. Das Ableben geht entsprechend mit einer Erhöhung von Komplexität einher, da nicht mehr vorgegebene Skripte als

---

lenhandeln wiederholbar. Dagegen kann bspw. eine Tochter, deren Mutter verstorben ist, die Kommunikation mit ihrem weiblichen Elternteil nicht substituieren. Die Grundlagen der Beziehungsstiftung und damit verbundene Interaktionen sind grundverschieden. Daraus ergeben sich disparate lebensweltliche Konsequenzen.

- 5 Wobei in der Übung *loslassen* der Trennungsvollzug verstanden als Handlung, die mit dem Sterben verbunden ist, in Form eines emotionalisierenden Phänomens hervorgebracht wird. Das wird allerdings über inszenierte Gefühlsmanagement-Strategien und der Darstellung einer überdauernden Gemeinschaft als Ort der Rückkehr eingehegt.

Handlungsorientierung dienen, sondern das Herstellen einer konstitutiv unsicheren Situation, die Empathie bis ins Spirituelle steigert, wobei Immanenz Grundlage der geforderten Transzendenz ist, wenn der Rückgriff auf den Moribunden das allumfassende Konzept ist.

## 9.1 Hospizarbeit: Individualisierte Moribunde und die Last des guten Sterbens?

Setzt man sich mit der Hospizforschung auseinander, scheinen zwei Konzepte auf, mit denen das Forschungsfeld vor allem assoziiert wird: Individualisierung wird als übergreifende Handlungsorientierung konstatiert und das *gute Sterben* als zweischneidiges Ideal ausgewiesen. Wie bereits in dem Kapitel *Sterben, Hospiz und Forschung: Das sozialwissenschaftliche Vorlaufen in den Tod* dargestellt wurde, existiert eine im thanatologischen Feld sichtbare Hospizforschung, die eng mit ethnographischen Forschungsstrategien verbunden ist. Wenn Sterben in den akademischen Fokus rückt, scheint vielleicht das Bedürfnis auf, die mangelnde unmittelbare Erfahrbarkeit des Forschungsgegenstandes oder -kontextes – jenseits der unvermeidlichen Autoethnographie – mit Beobachtungsverfahren und Introspektion auszugleichen. Dafür werden Feldforschungen in organisationalen Settings betrieben, die Versorgungshandlungen in actu der Erfahrung zugänglich machen: stationäre Hospize (vgl. Pfeffer 2005; Dreßke 2005), Palliativstationen (vgl. Saake et al. 2019) und ambulante Versionen, die Care und Cure verbinden (vgl. Stadelbacher 2017). Übergreifend werden Individualisierung und das angeblich *gute Sterben*, das doch eigentlich ein schlechtes Sterben ist und aufgrund seiner Idealfunktion der vermeintlichen Subjektorientierung entgegensteht, postuliert. Der ethnographische Blick scheint die Moral des Feldes zu wiederholen und ihr eine kritische akademische Variante gegenüberzustellen.

Nutzt man die vorliegenden empirischen Ergebnisse als Vergleichshorizont, der sich auf ein assoziiertes Feld, einen Ausbildungskurs, bezieht, findet sich nur eines der Konzepte, dafür in ausdifferenzierter Form. Individualisierung als Orientierung ist eines der Hauptmotive des Kurses. Sie wird ins Absurde gesteigert, wenn Sterbende als Dechiffrierungsaufgaben erscheinen, die unter Zuhilfenahme aller Sinne und einer sich zum Teil ins Spirituelle verlagernden Empathie gelöst werden müssen. Die Zuschreibungen des individuellen Sterbens und der idiosynkratischen Moribunden führen hier zu einer Hermeneutik der Sterbesituation, des Sterbenden und des Sterbebegleitenden. Unabhängig davon, ob solche Anforderungen an die Ehrenamtlichen in spe einlösbar sind, wird deutlich, wie sich Individualisierung als Idealisierung in verdichteter Form zeigt. In dem Kurs als Vermittlungskontext können solche Ideale, die nicht von einer aktuellen Begleitungspraxis bedroht werden, aufgespürt werden. Dabei erscheinen die ehrenamtlichen Sterbe-

begleitenden, die idealtypisch allein für psycho-soziale Dienste zuständig sind, als Akteure, die Sterbende jenseits ihrer körperlichen Determiniertheit als Subjekte anrufen können – zumindest in der Konstruktion und den inszenierten Imaginationen des Kurses. Bereits die Praktikumerzählungen zeigen, dass der kranke und sterbende Körper, der immer auch als pflege- und behandlungsbedürftig decodiert wird, die Sterbebegleitung trotz ihrer psycho-sozialen Ausrichtung mitbestimmt.

Das Ideal des *guten Sterbens* findet sich dagegen im Hospizkurs nicht. Zunächst, weil hier nicht gestorben wird und so nachträgliche Wertzuschreibungen konsequenterweise ausbleiben. Darüber hinaus aber auch, weil die hermeneutische Ausrichtung, die sowohl die Situation als auch die Protagonistinnen und Protagonisten betrifft, einer Festlegung eines idealen Übergangs in den Tod gegenübersteht. Die übersteigerte Individualisierung unterläuft das Potenzial von Werturteilen. Schließlich könnte nur der Verstorbene selbst sein ganz eigenes Sterben als solches beurteilen – das übersteigt aber alle noch so ambitionierten hermeneutischen Zielsetzungen.

