

6. Das Wie der Wissensvermittlung: Gemeinschaftliche Assoziationsräume

Die Fallanalyse des letzten Kapitels perspektiviert das Kursgeschehen auf der Grundlage seiner Ablauflogik. Hierbei spielt die Chronologie, die Zeitlichkeit eine erkenntnisgenerierende Rolle, welche sich auch in der Erfahrungsstruktur der Feldakteure wiederfindet, an die sich die *beobachtende Teilnahme* methodisch annähern kann. Es macht also bspw. einen Unterschied, ob die Vorstellungsrunde des ersten Abends der Talking-Stone-Runde vorgelagert ist. Diese Ausrichtung an einer fallbezogenen Temporalität wird in diesem Kapitel aufgegeben, um eine geradezu gegensätzliche Perspektive einzunehmen. Hier soll vielmehr eine Inventur der kursimmanenten Praktiken vorgenommen werden, um die Bandbreite der vorfindlichen praxeologisch perspektivierten Sinneinheiten zu kategorisieren. So soll der Kurs als eigenlogischer Ausschnitt sozialer Wirklichkeit in seiner Mannigfaltigkeit systematisch erschlossen werden. Dabei wird auf eine theoriegeleitete Analyse zugunsten von Beschreibungen und datennaher Interpretationen verzichtet. Thematisch steht die Vermittlungsdimension des Kurses im Vordergrund, der auf der Grundlage eines Verständnisses seiner Integrations- und Partizipationsmodi nachgegangen wird.

Der Hospizkurs ist hinsichtlich seiner Vermittlungsformen nicht ohne Weiteres verstehbar – zumindest für mich nicht. Meine Bildungssozialisierungen spielten sich in deutschen (Berufs-)Schulen und Universitäten ab. In keiner dieser Organisationen wurden Talking-Stone-Runden veranstaltet, in denen die Mitglieder Gefühle und Alltagsgegebenheiten reflektierten, wenn sie einen Stein in der Hand hielten. Außerdem erlebte ich niemals ein Seminar, das mit einstimmender Musik begann und mit Meditationen, Streichelspielen und Übungen, die Umarmungen provozierten, fortgesetzt wurde. Somit ist der Hospizkurs ein Schatz an neuen Bildungserfahrungen, wenn man bis dato nur den Verlauf durch staatliche Bildungsorganisationen vorweisen kann.¹ Dieser hier ethnographisch fruchtbar zu

1 Wobei hier auf eine Bildungsbiographie rekurriert wird, die für früher und später Geborene nicht typisch sein muss und Revolutionen und Veränderungen in Didaktik und Pädagogik entsprechend verkennt.

machenden Sammlung an Erlebnissen soll systematisch nachgegangen werden. Dabei wird ein inhaltsanalytisches Verfahren gewählt, das sich allerdings weder an Mayring (vgl. u.a. 2015) noch an Kuckartz (vgl. u.a. 2018) als Koryphäen der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert. Stattdessen wird die ethnographische Variante einer Strukturierung des Datenmaterials vorgenommen (vgl. Lofland 2006, S. 146f.). Entsprechend steht die Interpretation des Inventars im Vordergrund und nicht so sehr die Verfahrensweise, die sich auf den Zuordnungsprozess selbst bezieht. Trotzdem sollen zumindest zwei kursorische methodische Hinweise gegeben werden, um der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Genüge zu tun: Die Differenzierung der Praktiken anhand von Oberkategorien wurde induktiv aus dem Material entwickelt. Grundlage der Bedeutungszuweisung ist die Frage nach der kursimmanenten Funktion der so hervorgebrachten Typen von Praktiken.

Im Folgenden werden die Praktiken, die im Rahmen des Hospizkurses als strukturgebende Einheiten erkennbar sind, in Form einer Taxonomie dargestellt und daran anschließend analysiert. Die systematische Kategorisierung der kursimmanenten und kurskonstituierenden Praktiken dient als Übersicht über die Handlungen und Handlungsweisen, die diesen spezifischen Bildungsort hervorbringen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf die Vermittlungspraktiken gelegt, die anhand der Frage interpretiert werden, wie Wissensübertragung in diesem Bildungskontext geschieht, wie Sterben und die Begleitung von Sterbenden zum Gegenstand von Wissensarbeit gemacht werden. Ein Ziel der Analyse ist es auch, die feldspezifischen Grenzen des Mach- und Sagbaren aufzuzeigen.

Es können unterschiedliche Typen von Kurspraktiken anhand ihrer pädagogischen Ausrichtung kategorial unterschieden werden:

Taxonomie der Kurspraktiken

Vorbereitungspraktiken	Die Sitzkonstellation herstellen Die Mitte machen Das Buffet herrichten
Einstellungspraktiken	Gemeinsam Musik anhören Gemeinsam singen Gemeinsam ein Gedicht anhören Gemeinsam tanzen Kollektiv berühren
Organisationspraktiken	Thematisch orientieren Vorstellen im Kreis Organisatorisches diskutieren
Inhaltlich ausgerichtete Vermittlungspraktiken	Theoretisch ausführen Etwas darbieten Nacheinander im Kreis etwas darbieten Gemeinsam ein Schauspiel darbieten Körperlich üben Interaktionell üben Wahrnehmend üben Reflektierend diskutieren Praktikum diskutieren Thematisch diskutieren Assoziativ üben Künstlerisch üben In einer Gruppe Aufgaben bearbeiten
Vergemeinschaftungspraktiken	Im Kreis Befindlichkeiten äußern Feedback geben Gemeinschaftlich die Pause verbringen
Übergangspraktiken	Bewerbungsgespräch führen Beim Gottesdienst einsegnen lassen

Obwohl hier von einer wie bereits im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Analyse der Ablauflogik abgesehen wird, beginnt die Vorstellung und Deutung der Praktiken² mit jenen, die den Beginn bzw. die Vorbereitung des Kurses markieren, da methodisch nicht negiert werden soll, dass die jeweiligen Handlungssequen-

2 Die Taxonomie erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und ist Ausdruck eines analytischen Vorgangs, kursspezifische, auf einen eigenen Sinn ausgerichtete Handlungseinheiten zu identifizieren. Das Datenmaterial wurde danach gesichtet, welche in sich geschlossenen Sequenzen mit einem Anfang und einem Ende identifizierbar sind. In der Darstellung werden für die Forschungsfrage nicht relevante Praktiken systematisch ignoriert – bspw. Toilettengänge, Kaffee kochen, Geschirrsuchen etc.

zen in ein Vorher und Nachher gestellt sind, also eine Vergangenheit und Zukunft haben, die ihren Sinn mitkonstituieren.

6.1 Vorbereitungspraktiken – ACDC und Kürbissuppe

Die Vorbereitungspraktiken umfassen das Herstellen der Sitzkonstellation, das Dekorieren der Stuhlkreismitte und das Herrichten des Buffets. Wann immer ich das Gemeindehaus betrete, in dem der Hospizkurs stattfindet, treffe ich die Kursleitenden und/oder Kursteilnehmenden dabei an, das Setting zu gestalten.

Das erste ganztägige Treffen des Grundkurses wird an einem Samstag veranstaltet. Ich trete in das Gemeindehaus der Kirche ein und sehe im Vorraum ein Schild mit dem Hinweis, das Treffen finde im ersten Stock statt. Also steige ich die Treppe hinauf, wende mich nach rechts, durchquere einen Raum, in dem mehrere Tische und Stühle stehen, und gehe in einen weiteren, leeren Raum, in dem ich auf Mareike treffe. Sie begrüßt mich, indem sie mich kurz in den Arm nimmt. Direkt danach sagt sie, wir müssten heute mit diesen Räumen zurechtkommen. Ich sehe, dass links von mir eine Tür in ein weiteres Zimmer führt, in dessen Mitte zusammengeschobenen Tische stehen, um die herum Stühle gestellt wurden. Dann werde ich auf Herrn Kahn³ aufmerksam, der sich auch dort befindet und sofort auf mich zukommt, um mich zu begrüßen. Während ich mein Feldtagebuch auspacke, diskutieren Mareike und Herr Kahn darüber, ob sich die Kursteilnehmenden um die Tische setzen sollten oder ob ein Stuhlkreis aufgebaut werden solle. Herr Kahn argumentiert für die Tische. Das sei mal etwas anderes und außerdem gut, um zu schreiben. Mareike zeigt sich zunächst unschlüssig und besteht schließlich auf einem Stuhlkreis. Wir fangen zu dritt an, Stühle in den leeren mittleren Raum zu tragen und in einen Kreis zu stellen.

Der Stuhlkreis ist die zwar verhandelbare, aber nur selten aufgegebene räumlich-körperliche Grund-Konstellation der an dem Kurs Partizipierenden. Einem soziologischen Raumverständnis folgend, das Räume als Anordnungen von Menschen und Dingen begreift (Spacing), die erst über zusammenfassende Wahrnehmungsoperationen (Syntheseleistung) entstehen (vgl. Löw 2001, S. 158ff.), wird die Kurswirklichkeit hier auch über die Schaffung des Settings hergestellt. Nicht durch Tische verdeckt werden die Körper füreinander sichtbar kreisförmig arrangiert. Damit hat die so hervorgebrachte Gemeinschaft Vorrang vor anderen potenziellen Funktionsanforderungen des Kurses wie bspw. dem Schreiben, also dem Konservieren von konservierbaren Kursinhalten. Das im Stuhlkreis versammelte Kollektiv

3 Herr Kahn ist ein Koordinator des Hospizvereins, den ich zu diesem Zeitpunkt noch sieze. Er übernimmt an dem Kurstag Utes Rolle als Kursleitung.

erscheint egalitär und kommunikativ aufeinander ausgerichtet. So wird eine Inszenierung des Zugewandtseins geschaffen und festgeschrieben. Der spatial hergestellte Bildungsort scheint eher dem Generieren austauschorientierter Kommunikation als der Vermittlung rationalistischen Faktenwissens zu dienen. Das Primat der Gemeinschaft wird räumlich fixiert und vor anderen Möglichkeiten und Funktionalitäten geschützt. Bereits durch die räumlich-körperliche Konstellation werden bestimmte Formen von Wissen und Wissensvermittlung ermöglicht oder wenigstens bevorzugt, die diskursiv und relational fundiert sind. Miteinander zu reden, anstatt Monologe mitzuschreiben, legt zumindest das Setting nahe.⁴

Neben dem Stuhlkreis ist die dekorierte Mitte des Stuhlkreises ein prägendes Phänomen des Kurses.

An einem Abend des Grundkurses betritt Mareike den Raum, geht zum Stuhlkreis und fragt, wer heute die Mitte mache. Sie hoffe, dass Ute nicht dran sei. Ob jemand wisse, wer für die Mitte zuständig sei. Ludwig sieht in den roten Ordner, in dem die Kursunterlagen abgeheftet werden, und sagt: »Mareike ist dran.« Die schaut ihn verwundert an. »Ne!« Alle im Raum Anwesenden lachen. Mareike dreht sich um und ruft, dass wir dann improvisieren müssten. Sie beginnt, Tischdecken aus einem Schrank zu holen.

Ich sehe mich um und entdecke zwei große Kerzen in mit Ornamenten versehenen Ständern in der Ecke des Raumes; sie erscheinen mir für eine Mitte passend, also bringe ich sie zum Stuhlkreis. Mareike drapiert die Tischdecken und ich stelle die Kerzen darauf. Derweil sehe ich mir eine der Kerzen genauer an und registriere einen christlichen Segensspruch. An Ludwig gewandt sagt Mareike: »Das war einer deiner Scherze, oder Ludwig?« »Nein«, antwortet er und nimmt noch einmal den Ordner zu Hand, um darin zu blättern. »Hier steht Mareike.« Sie lacht und sagt: »O je.« Wieder wird im Stuhlkreis gelacht. Sie holt einen kleinen Blumenstrauß, der vorher auf dem Tisch mit dem Essen stand, und stellt ihn zusammen mit ein paar Teelichtern, von denen ich nicht weiß, wo sie herkommen, auf die Tücher. Dann betritt Michael, ein Koordinator des Vereins, der inzwischen von allen Kursteilnehmenden geduzt wird, den Raum. Er hat größere Kieselsteine in der Hand und sagt, die habe er abgewaschen, sie seien für die Mitte. Wanda fragt, ob er sie von draußen geholt habe. Michael nickt und sagt, da seien immer welche.

Das Machen der Mitte ist obligatorisch. Seine Relevanz zeigt sich am Umgang mit der in der Feldvignette dargestellten Verantwortungskrise, die nicht dazu führt,

4 Der Stuhlkreis wird an verschiedenen Stellen der Schrift thematisiert, weil ihm in unterschiedlicher Hinsicht Bedeutung zukommt. Eine theoriegeleitete religionssoziologische Analyse findet sich in dem Kapitel *Buddha-Figuren und künstliche Rosen – die Banalität der großen Transzendenz*. Das Gleiche gilt für das ästhetisch hergerichtete Zentrum der Sitzkonstellation.

das Gestalten der Stuhlkreis-Mitte für einen Kursabend aufzugeben, sondern eine spontane Ausgleichshandlung provoziert, die als Improvisation gekennzeichnet wird. Nur im Krisenfall ist das Machen der Mitte aber eine spontane Handlung, die auf die Ausstattung des Gemeindehauses zurückgreift, denn die wechselnde Verantwortlichkeit ist von Beginn des Kurses an festgelegt, dokumentiert und kursöffentlich. Sie geht von Kurseinheit zu Kurseinheit auf einen anderen Partizipierenden über und betrifft sowohl die Kursteilnehmenden als auch die Kursleitenden. Aus dieser Perspektive ist das Machen der Mitte zunächst ein Dienst an der Gemeinschaft, der ohne inhaltlichen Bezug eine moralische Komponente aufweist, die jeden und jede in die Pflicht nimmt, etwas zu dem Kurs beizusteuern, ihn bis in seine Materialität hinein mitzugestalten. Es hat eine gruppenbezogene moralische Dimension, die auch dadurch sichtbar wird, dass die Krise die Gemeinschaft als Helfende anruft. Michael und ich suchen gemeinsam mit Mareike die obligatorischen Dinge zusammen, die die Mitte konstituieren. Ich zeige mich dabei als mit dem impliziten Kurswissen vertraut, da ich entscheiden kann, welche Artefakte der Mitte würdig sind, also der symbolischen Inszenierung des Settings gerecht werden. So kommen auch auf der Basis von Spontaneität die Dinge zusammen, die in fast allen Kurseinheiten die kollektive visuelle Aufmerksamkeit auf sich ziehen: Tücher, brennende Kerzen, Blumen und Steine.

Das Tuch dient als Grundlage und räumliche Abgrenzung der Mitte. Die Kerzen erzeugen Feierlichkeit und transportieren dabei – zumindest in einem kirchlichen Umfeld – christliche Symbolhaftigkeit. Die Blumen erscheinen als schmückendes Beiwerk. Die Steine mögen als Symbole der Dauerhaftigkeit (vgl. Bihler 1999, S. 12) verstehbar sein, dienen aber auch dem praktischen Zweck, als Requisiten der Talking-Stone-Runde zur Verfügung zu stehen. So zeigen die Artefakte z.T. religiöse Bezüge auf, sind allerdings hochgradig alltäglich und spontan rekrutierbar – zumindest in kirchlichen Räumlichkeiten.

Die alltagsnahen Dinge der Mitte verfügen über einen ästhetischen oder symbolischen Gehalt, wobei Symbolik und Ästhetik inhaltlich nicht vorbestimmt, sondern variabel sind. An einem Kursabend wird die Mitte mit einer Buddha-Figur dekoriert, an einem anderen mit Engelsfiguren. Die Auswahl der Blumen und Sträuße orientiert sich in manchen Fällen an der Jahreszeit – aber auch Kunstblumen sind möglich, wie ich mit meiner Mitte zeige, bei deren Herstellen ich das Gebot lerne, die Kerzen anzuzünden. Die Mitte bestimmt die Ästhetik des Kurses entscheidend mit und symbolisiert in all ihrer legitimen Vielfaltigkeit, die Religion und Spiritualität ebenso umfasst wie Profanität, dass der Bildungsort sich mit etwas befasst, das in irgendeinem Sinne einen höheren Wert darstellt. Die im Stuhlkreis versammelte Gemeinschaft ist kein Selbstzweck, es geht nicht (nur) um die Mitglieder und ihre kommunikativen Beziehungen zueinander, sondern um etwas darüber Hinausreichendes: die Auseinandersetzung mit einem Thema, das symbolisch erfasst, aber nicht festgeschrieben wird. Insofern hat die Mitte einen

religiösen Gehalt – jenseits einer klaren inhaltlichen Zuschreibung zu einer bestimmten Religion. Der Bezug zum Transzendenten wird hergestellt, bleibt aber in seiner spezifischen Gestalt offen.

Dabei lassen sich unterschiedliche Typen von Mitten differenzieren: Es gibt jahreszeitenbezogene Fest-Mitten, die bspw. Erntedank oder Weihnachten zum Thema haben, spirituelle Mitten, die mit Symbolen wie einem Buddha, Engeln oder einem Lebensbaum aufwarten, reine Schmuck-Mitten, die vor allem ornamentalastige Gegenstände kombinieren und (zumindest zu einer Gelegenheit) Rebellionsmitten, die den idealtypischen Charakter der Mitte offenbaren und zum Aushandlungsgegenstand erheben, indem sie Konventionen umkehren:

Als ich an einem Mittwochabend während des Vertiefungskurses den Kursraum betrete, ist die Mitte bereits gemacht: Eine Carrera-Bahn bildet einen Kreis, in den ein Bierglas, Spielkarten, eine ACDC-CD, ein Aschenbecher mit dem Logo eines Bundesligafußballvereins, ein Würfelbecher, ein großer Würfel, ein kleiner Fußball und eine elektrische Kerze gestellt wurden.

In der am Anfang der Kurseinheit stattfindenden Talking-Stone-Runde erklärt sich Michael verantwortlich und sagt, er habe die Mitte aus einem bestimmten Grund heute so gestaltet. Vormittags habe er mit Ute darüber gesprochen, dass er sie im Kurs vertrete. Sie habe plötzlich einen Kraftsaudruck gebraucht und gesagt, dass sie die Mitte hätte machen sollen. Das sei aber kein Problem, sie gebe ihm was mit, damit er sie herrichten könne. Dann habe sie ein paar Tücher und Teelichter geholt und zu ihm gesagt, er solle noch einen Blumenstrauß besorgen, Blumen gebe es immer. Nach einer kurzen Pause fährt Michael fort, das sei das typische Klischee von einem Hospizkurs. Da sitze man in einem Kreis und schaue immer auf Tücher und Kerzen. Und er habe sich dagegen ein Männerklischee überlegt. Von Männern denke man, sie guckten Formel-1, hörten heftige Musik, spielten Fußball, rauchten noch heimlich und tranken Bier. Und dann habe er auch noch eine elektrische Kerze mitgebracht. Eine Kerze müsse sein, aber Frauen würden das nie mit einer elektrischen Kerze machen. Er habe sich eine Mitte anhand von Männerklischees ausgedacht.

Die Männer-Mitte offenbart den Charakter ihrer konventionellen Version, die von Michael als Hospizklischee gedeutet wird, was zeigt, wie stark die Dekoration des Stuhlkreises mit organisationalen Praktiken verbunden wird. Im Gegensatz zu Kerzen und Blumen, die im Hospizkontext einen ästhetischen Bezug zum unbestimmt bleibenden Transzendenten herstellen (vor allem in Kombination mit spirituellen und religiös konnotierten Artefakten), sind Carrera-Bahn, Aschenbecher, Bierglas und elektrische Leuchtmittel allein mit Profanität assoziiert. Die Aufwertung durch die Inszenierung eines Gerichtetseins auf etwas variabel bleibendes Höheres wird mit der Darstellung des Banalen konterkariert. Die Mitte symbolisiert, dass die im Stuhlkreis versammelte Gemeinschaft an einem höheren Ziel orientiert ist. Sie trägt als ästhetischer Bestandteil zur Herstellung

der Kurswirklichkeit bei und bereitet den Boden für eine Auseinandersetzung mit transzendenden und moralisch aufgewerteten Inhalten.

Eine weitere Vorbereitungspraktik besteht in dem Herrichten des Buffets. Bereits bei einer Vorbesprechung erfahre ich, dass Speisen und Lebensmittel mitgebracht werden könnten. Kann ich mich am ersten Kursabend mit den von mir gekauften Keksen noch als engagiert inszenieren, werde ich spätestens am ersten Kurssamstag des Grundkurses mit einer Vielzahl aufwendiger, selbst zubereiteter Nahrungsmittel in den Schatten gestellt.

Nachdem die Pause eingeläutet wurde, stehen alle am Kurs Partizipierenden auf und gehen in den Nebenraum. Wir umrunden den Tisch, der mit vor allem selbst zubereiteten Gerichten geradezu beladen ist. Es gibt Weißbrotstangen und Aufschnitt, Antipasti, einen Apfelkuchen, Kekse, Spieße mit Käse, Wurst und Tomaten sowie Spieße nur mit Käse und Tomaten. Auf der Fensterbank steht ein Topf mit Kürbiscremesuppe. Ich nehme mir von der Suppe und stelle mich damit in eine Ecke des Raums. Nicole steht in meiner Nähe und fragt Ludwig, ob er die Suppe selbst gemacht habe. Susanne habe sie gemacht, antwortet er. Kürbissuppe möge er selbst gar nicht so sehr. Aber Susanne mache sie jeden Herbst. Plötzlich kommt Sarah mit einem Blech Zwiebelkuchen in den Raum. Sie erklärt, dass die eine Seite mit Speck sei und die andere Seite ohne. Es entsteht eine kleine Schlange vor dem Zwiebelkuchen. Ich stelle meine Suppentasse auf eine Ablage neben der Tür und gehe an den Tisch, um mich am Buffet zu bedienen. Ich nehme mir von den Antipasti und den Spießen. Nicole steht neben mir und greift auch zu. Nach einer Weile fragt sie laut, wer die Antipasti gemacht habe. Die seien sehr lecker. Mareike antwortet, das sei sie gewesen. Wir müssten mal Rezepte austauschen.

Die mitgebrachten Speisen, die im Rahmen der Vorbereitung als Buffet arrangiert und in der Pause gegessen werden, gehen über den ihnen unterstellbaren Zweck hinaus, allein für das körperliche Wohlbefinden der Partizipierenden zu sorgen.⁵ Bereits der von mir gewählte Begriff *Buffet* verweist darauf, dass die Pausenversorgung sowohl vielfältig ist als auch mit einer bestimmten Präsentation einhergeht. Dabei werden unterschiedliche Vorlieben im Vorhinein berücksichtigt, wenn bspw. von einem Gericht eine fleischhaltige und eine vegetarische Variante angeboten werden. Die Lebensmittel werden so als Gabendarbietung inszeniert und mit wohlwollenden Kommentaren gewürdigt. Sie dienen dem Herstellen und der Vergewisserung einer Gemeinschaft, die u.a. auf einer ostentativen Darstellung gegenseitiger Fürsorge basiert.

5 In der Feldvignette ist nicht das Herrichten des Buffets selbst Gegenstand der Beschreibung, dafür aber sein materielles Produkt, an dem sich die Deutung vor allem orientiert, um den Sinn der Praktik nachzuvollziehen. In der Analyse steht entsprechend nicht das Handeln in der Pause im Vordergrund, sondern der zu interpretierende Stellenwert des Buffets als Teil der Herstellung des Settings mit seinen symbolischen Implikationen.

Die Pausenversorgung und das damit verbundene Herrichten werden im Verlauf des Grundkurses immer aufwendiger. In der Tat ließe sich die Dramaturgie des Kursverlaufs anhand der mitgebrachten Speisen entwickeln. Die Gaben in Form von Lebensmitteln drücken ein Engagement für den Kurs aus, das letztlich eines für die Gemeinschaft ist. Dies zeigt, wie relevant Gemeinschafts- und damit einhergehende Fürsorgeinszenierungen sind; das Kollektiv ist kein Nebeneffekt des Kurses, sondern ein zentraler Bestandteil, der nicht funktionalisiert, sondern moralisch aufgewertet wird. So lerne ich, dass meine gekauften Kekse – zumindest am kulinarischen Höhepunkt des Kurses – keine adäquate Gabe darstellen und dass sich hier ein Milieu versammelt und konstituiert, das auf Fürsorge ausgelegte Handlungen auf spezifische Weise für Selbstpräsentationen nutzt.

Die Vorbereitungspraktiken beziehen sich auf drei Dimensionen: die räumlich-körperliche, die in der Sitzkonstellation des Stuhlkreises zum Ausdruck kommt, die transzendent-spirituelle, die mit der Mitte symbolisch adressiert wird, und die sozial-leibliche, auf die die Speisen als Gaben verweisen. Sowohl die spezifische Gemeinschaftskonstruktion als auch der Bezug zum Transzendenten als sinnstiftende Kurselemente sind in der Herstellung des Settings repräsentiert: Die Hervorbringung der Gemeinschaft ist die moralische und pädagogische Grundlage des Kursgeschehens; Transzendenz ist das, worauf sich die Aufmerksamkeit des Kollektivs phasenweise richtet.

6.2 Einstellungspraktiken – Wechselnde Pfade und das Gebet eines Seniors

Sowohl der Beginn einer Kurssequenz als eigene sozial konstruierte Wirklichkeit mit spezifischen Relevanzen, Regeln, Ge- und Verboten als auch ihr Ende werden rituell im Rahmen von Einstellungspraktiken begangen. Nach den Vorbereitungspraktiken und vor den Vermittlungspraktiken (manchmal sogar vor der Begrüßung der gesamten Gemeinschaft durch die Kursleitenden) wird Musik gehört, getanzt oder gesungen.

Am Beginn des ersten Abends des Vertiefungskurses sagt Mareike: »Ich begrüße Euch sehr herzlich.« Wir sängen heute einen Kanon, anstatt Musik von der CD zu hören. Um die Mitte herum sind Liedtexte ausgelegt. Ich nehme mir ein Blatt und lese den Titel »Wechselnde Pfade« – darunter sind die Noten und der Text des Musikstücks aufgeführt. Mareike singt das Lied vor. Anschließend wird sie von Sarah korrigiert, es handle sich bei einer Note um einen Halbton. Nach einer kurzen Diskussion beginnen wir das Lied zu singen, wobei Sarah den Einsatz gibt. Es wird relativ laut gesungen. Ich bewege nur meine Lippen. Danach sagt jemand aus dem Stuhlkreis, Sarah habe nicht richtig gesungen. Sie lacht und antwortet, das stimme und dabei habe sie sich noch beschwert. Dann sagt Mareike: »Das kriegen wir nachher als Kanon hin.«

Die Transition von der Alltagswirklichkeit zur Kurswirklichkeit wird bewusst gestaltet und mehr oder minder aufwendig markiert. Das Anhören von Musik ist die häufigste Übergangshandlung am Beginn des Kurses und bedarf nur des Abspielens eines Tonträgers. Auch Kursteilnehmende bringen CDs mit, um auf die Musikauswahl Einfluss zu nehmen. Mit mehr Anstrengungen geht das gemeinsame Singen einher, wie die Feldvignette zeigt. Es muss mit einem Vorsingen angeleitet werden, wobei das Lied in der exemplarischen Beschreibung aus einem kirchlichen Kontext bekannt ist und aufgrund seiner Unterkomplexität relativ leicht erlernt werden kann. Allerdings zeigt mein Simulieren, dass auch das Singen mit Schwierigkeiten und Überwindung einhergehen kann, wenn der kirchliche Erfahrungshintergrund nur rudimentär gegeben ist.⁶ Noch aufwendiger in Anleitung und Durchführung ist ein Meditationstanz, der zu Beginn eines Kurssamstags eingeübt wird, was mit erheblichen Koordinationsschwierigkeiten verbunden ist.

Die Übergangshandlungen können anhand der mit ihnen verbundenen Aktivität differenziert werden: Das kollektive bewusste Anhören von Musik erzwingt geradezu Passivität. Die Partizipierenden sitzen dabei auf ihren Stühlen und signalisieren ihre Konzentration auf die Musik, indem sie miteinander verbal, gestisch und mimisch nicht in Beziehung treten. Das Singen verlangt Aktivität, wobei die Selbstentäußerungen vor allem im melodiösen Erheben der Stimme bestehen, die sitzende Körperhaltung wird dabei nicht aufgegeben. Das Tanzen geht mit noch mehr Dynamik einher, indem es die Körper mittels Anleitung in Bewegung versetzt. Die disparaten Übergangshandlungen ermöglichen eine Einstimmung auf den Kurs und führen zu je spezifischen Einstellungen ihm gegenüber. Das Musikhören, das Singen kirchlicher Lieder und das meditative Tanzen evozieren unterschiedliche Grade an Kontemplation sowie Konzentration und disziplinieren so die Teilnehmenden, die sich an den Imperativen des Kurses ausrichten, indem sie sich nicht verweigern und selbst wenn sie es tun, kurskonforme Handlungen simulieren. Die Intervention in der Feldvignette zeigt, dass die Partizipierenden Einfluss nehmen und den Bildungskontext dominant mitgestalten können – zumindest wenn keine Inhalte verhandelt werden. Die pädagogische Ausrichtung des Kurses wird so von Beginn an erfahrbar: Die Partizipierenden nehmen nicht als Zuschauer an einem pädagogischen Schauspiel teil, sondern agieren darin mit. Der Kurs ist ein Mitmach-Kurs und keine reine Darbietung, die Nachfragen als aktivste Form

6 Die meisten Partizipierenden verfügen über einen evangelischen Glaubenshintergrund und sind – wie aus Erzählungen abgeleitet werden kann – regelmäßige Gottesdienstbesucher:innen. Auf mich trifft das nicht zu. Ich finde mich bei Veranstaltungen des Hospizvereins aber wiederholt in sozialen Situationen wieder, deren Form und Inhalte an einem evangelischen Gottesdienst orientiert sind.

der Partizipation erlaubt. Das Mitmachen ist in diesem Rahmen eine kollektive Aktivität. Es wird gemeinsam angehört, gesungen und getanzt. Hier schwört sich die Gemeinschaft ein und nimmt eine Haltung bzw. Einstellung ein, die es ihr ermöglicht, in eine Auseinandersetzung mit den Kursinhalten zu gehen.

Weitere Einstellungspraktiken finden sich am Ende des Kurses. Die Kurswirklichkeit wird mit spezifischen Handlungen geschlossen, die wie die Einstimmungshandlungen nicht inhaltstragend sind.

Am Ende der letzten Talking-Stone-Runde des zweiten Abends des Vertiefungskurses sagt Mareike, als sie den Stein bekommt, sie mache sich Sorgen um die Stimmung im Kurs. Sie frage sich, ob manches nicht besser hier gelassen werden sollte. Sie verlassen sich aber auf uns. Wir wüssten, was das Beste für uns sei.

Zum Abschluss stellen wir uns alle in einen Kreis. Rechts neben mir steht Ludwig, links neben mir Ute. Wie geheißen lege ich meine rechte Hand auf Ludwigs linke Schulter und strecke den linken Arm angewinkelt mit der Handfläche nach oben in den Kreis. Ich spüre Utes Hand auf meiner linken Schulter. Mareike liest ein Gedicht vor:

»Gebet eines Seniors

Herr erhalte mich liebenswert.

Herr, Du weißt es besser als ich, dass ich von Tag zu Tag
älter und eines Tages alt sein werde.

Bewahre mich vor der großen Leidenschaft,
die Angelegenheiten anderer ordnen zu wollen.
Lehre mich nachdenklich, aber nicht grüblerisch,
hilfreich, aber nicht diktatorisch zu sein.

Bei meiner ungeheuren Ansammlung an Weisheit
tut es mir leid, sie nicht weiterzugeben,
aber Du verstehst, Herr, dass ich mir ein paar Freunde erhalten möchte.

Lehre mich schweigen über meine Krankheiten und
Beschwerden, sie nehmen zu – und die Lust,
sie zu beschreiben, wächst von Jahr zu Jahr.

Ich wage nicht, die Gabe zu erflehen, mir
Krankheitsschilderungen anderer mit Freude anzuhören,
aber lehre mich, sie geduldig zu ertragen.

Ich wage auch nicht, um besseres Gedächtnis zu bitten –
nur um etwas mehr Bescheidenheit und etwas weniger
Bestimmtheit, wenn mein Gedächtnis mit dem der anderen
nicht übereinstimmt.

Lehre mich die wunderbare Weisheit,
dass ich mich irren kann.

Erhalte mich so liebenswert wie möglich.

Ich weiß, dass ich nicht unbedingt ein Heiliger bin,
 aber ein alter Griesgram ist das Krönungswerk des Teufels.
 Lehre mich, an anderen Menschen unerwartete Talente zu
 entdecken, und verleihe mir, Herr, die schöne Gabe,
 sie auch zu erwähnen.«⁷

Wir lachen, während Mareike das Gedicht vorliest. Dann wünscht sie uns einen schönen Abend.

Der Kurs endet mit Handlungen, die einen Übergang von der Kurswirklichkeit zur Alltagswirklichkeit markieren. Neben dem in der Feldvignette dargestellten gemeinsamen Hören eines Gedichts wird auch getanzt, gesungen und kollektiv gestreichelt. Im Gegensatz zu den einstimmenden Praktiken gehen die dem Ausklingen gewidmeten Übergangshandlungen immer mit Berührungen einher; die häufigste Konstellation sieht vor, dass die Partizipierenden sich kreisförmig positionieren und mit einer Hand die Schulter des neben sich Stehenden berühren und die andere in die Mitte strecken. So entsteht ein Kreis sich körperlich Berührender. Diese Formation liegt dem Rezipieren ebenso wie dem Agieren zugrunde. Die Klammer der Kursinhalte ist eine Gemeinschaftsaufführung, die erst am Ende ihren Höhepunkt erreicht, wenn der Kreis durch die körperlichen Berührungen symbolisch geschlossen wird.

Neben der Gemeinschaft wird aber auch hier das Gerichtetsein auf Transzendenz in der Inszenierung mitvollzogen. Die in die Mitte gestreckte linke Hand wird nach oben geöffnet, als würde sie etwas empfangen. So ist die Gemeinschaft nicht auf sich selbst zurückgeworfen, sondern auf etwas Höheres, nicht näher Bezeichnetes ausgerichtet.

Das Gedicht in der Feldvignette hat die Form eines Gebets, verbunden mit den Körperhaltungen und -konstellationen drängt sich die Deutung des kollektiven Betens geradezu auf. Der Inhalt des Gedichts kann aber schwerlich als Identifikationsgegenstand betrachtet werden – zumindest nicht für alle Partizipierenden –, was die Interpretation einer gemeinsam vollzogenen Bitte an eine höhere Instanz unterläuft. Die scherzhafte Semantik verkehrt die religiöse Gestalt in eine säkulare Gemeinschaftshandlung. Eine Sinndimension des Ausklings bringen Inhalt und Form des Gedichts verdichtet auf den Punkt: Der emotionalisierenden Schwere der Kursinhalte, die sich auch in Mareikes Sorge zeigt, wird am Ende etwas entgegengesetzt. So geht das Schließen der Kurswirklichkeit mit einem Dissoziationsangebot einher. Der Inhalt des in der Feldvignette zitierten Gedichts kann entsprechend gedeutet werden. Darin wird das mit dem Sterben assoziierte Thema Alter humoristisch thematisiert. Der sich an Gott wendende Alternde als literarische Spre-

7 Siehe Verzeichnis der Kursmaterialien.

cherfigur ironisiert sich in der Poetik selbst und erschafft so Distanz. Die das Gedicht Rezipierenden gewinnen ebenso Abstand – im Kontext des Hospizkurses zu den potenziell belastenden Inhalten, die nicht satirisch gewendet werden können, zumindest nicht ohne das Risiko, den karitativen Grund der Zusammenkunft zu banalisieren. Das Ausklingen hat eine Bewältigungsfunktion, die auf einem Dissoziieren und der körperlichen Inszenierung von Gemeinschaft basiert. So werden die Themen in der Dramaturgie des Kurses abgeschlossen, die Gemeinschaft als kollektive Selbstvergewisserung aber bleibt inszenatorisch bestehen.

Die Übergänge rufen wie bereits das Setting die Gemeinschaft an, hier als Kollektiv des gemeinsamen Bewältigens. Zuerst findet eine Öffnung für das Thema statt, dann wird ein Abschluss in einer Distanzierung gesucht. Die thematischen Inhalte sind eingeschlossen in die Einstellungspraktiken, die die Kurswirklichkeit und die Alltagswirklichkeit als differenzierbare Sinnsphären trennen und Übergänge erleichtern oder zumindest erfahrbar machen. Das im Kurs vermittelte Wissen geht mit Gefühlen einher, die eines kompetenten Umgangs bedürfen. Wissen bedeutet auch, das Wissen zu domestizieren, wenn es in Form einer emotionalisierenden Erkenntnis potenziell zur psychischen Belastung wird.

6.3 Orientierungspraktiken – Organisation und Organisieren

Eine weiterer nicht inhaltsvermittelnder Typ von Praktiken sind Orientierungspraktiken, die einem Zurechtfinden im Kurs oder in kursrelevanten Kontexten dienen. Kursbezogene Orientierungsangebote basieren auf Erläuterungen, welches Thema oder welche Themen in der aktuellen Kurseinheit bearbeitet werden sollen, bevor Inhalte ausführlicher vorgestellt, diskutiert und/oder geübt werden. Die thematischen Orientierungen beziehen sich sowohl auf die Kurssequenz selbst als auch z.T. auf den gesamten Kursverlauf, wenn inhaltliche Themen in Beziehung zueinander gesetzt werden oder Aussagen darüber getroffen werden, wie weit die Wissensvermittlung gediehen ist. Die Kursinhalte werden so zwar als eigenständige Vermittlungseinheiten konturiert, aber darüber hinaus ebenso relationiert und in einer Gesamtrahmung verortet, die den Kurs als in sich abgeschlossene Bildungssequenz hervorbringt.

Neben dem theoretischen Orientieren ist auch das im vorherigen Kapitel analysierte Vorstellen im Kreis, das zu Beginn des ersten Kursabends stattfand, als Findungspraktik klassifizierbar, da die Partizipierenden Informationen über sich preisgeben, die eine sozialstrukturelle Verortung ermöglichen.

Eine weitere Form der Orientierungspraktik findet sich in Kursabschnitten, welche der Diskussion organisatorischer Themen gewidmet sind, bspw. die Auf-

gaben im Rahmen des zu absolvierenden Praktikums⁸, der idealtypische Ablauf des Einführungsgottesdienstes⁹, die Planung von Gruppentreffen nach dem Ende des Kurses etc. Auch hier geht es vor allem darum, Orientierung herzustellen und Vorbereitungen zu ermöglichen.

Der Fortbestand der Kommunikationsgemeinschaft über die Kursdauer hinaus als Supervisionsgruppe und Praxiserfahrungen in Form eines Praktikums werden über die Orientierungshilfen als Aufgaben hervorgebracht. Diese Orientierungspraktiken vermitteln ein organisationsspezifisches Wissen, so stehen u.a. Zuständigkeiten von Organisationseinheiten im Zentrum einer Praktikumsanleitung. Hier werden Inhalte thematisiert, die eigenständiges Handeln in für Sterbegleitungen relevanten sozialen Kontexten ermöglichen. Genauso werden religiöse Praktiken als zeremonieller Abschluss des Kurses erläutert, sodass ein situatives Zurechtfinden möglich ist. Im Rahmen der Organisationspraktiken wird ein praktisch umsetzbares Wissen vermittelt, das Sterbegleitungen sowohl mit auf Pflege als auch auf Religion spezialisierte Organisationen assoziiert.

6.4 Vermittlungspraktiken – Sterbephasen und Handmassagen

Eingeklammert von nicht inhaltstragenden Kurspraktiken sind die inhaltlich ausgerichteten Vermittlungspraktiken, die sich in *ausführen*, *darbieten*, *üben* und *diskutieren* einordnen lassen. Thematische Ausführungen durchziehen den Kurs, ihnen können im Kontext mit anderen Vermittlungspraktiken unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden.

An einem Abend des Vertiefungskurses sagt Ute, das heutige Thema sei »gerufen«. Sie selbst sei damals irritiert gewesen, als sie den Vertiefungskurs gemacht habe. Es handle sich dabei um das erste Bild, das wir das letzte Mal gestellt hätten. Ute schaut Stefan an, der bei der vorausgegangenen Kurseinheit nicht anwesend war, und sagt, dass sich das Thema an der Geschichte »Die Heilung des Gelähmten« orientiere. Sie fasst den Bibeltext zusammen, in dem mehrere Männer einen Gelähmten zu einem überfüllten Haus tragen, in dem sich Jesus befindet, auf das Dach steigen und den Versehrten durch ein Loch in der Decke herunterlassen, damit der biblische Prophet ihn segnen kann.¹⁰ Ute fährt fort, dass sie sich damals

8 Auf das Praktikum als eigenständiger Teil des Kurses wird in dem Kapitel *Die Hermeneutik der Sterbegleitung: Herausforderungen des existenziellen Auslegens* eingegangen.

9 Der Einführungsgottesdienst als Kursabschluss wird in dem Kapitel *Buddha-Figuren und künstliche Rosen – die Banalität der großen Transzendenz* vorgestellt und analysiert.

10 Im Vertiefungskurs werden die Themen der Kurseinheiten aus der Bibelgeschichte *Die Heilung des Gelähmten* abgeleitet – »gerufen« ist der sogenannte erste Schritt, also ein zu bearbeitender Inhalt im Rahmen einer Lehre der Sterbegleitung. Die Bibelgeschichten werden ebenfalls in dem Kapitel *Die Hermeneutik der Sterbegleitung: Herausforderungen des existen-*

gefragt habe, was das mit »gerufen« zu tun habe. Für uns als Ehrenamtliche sei es so, dass wir dahin gingen, wo wir gerufen würden. »Wir warten auf den Ruf. Wir fragen nach, wollt ihr wirklich begleitet werden?« Deswegen sei es wichtig, zu klären, ob wir gerufen seien. »Genauso sich die Frage zu stellen, bin ich dazu berufen? Das wollen wir bearbeiten. Was ist unsere Motivation, irgendwo hinzugehen? Die erste Frage bei der Bewerbung war deswegen, was hat euch beziehungsweise Sie, damals haben wir uns noch gesiezt, bewogen, Hospizarbeit zu machen?« Jeder von uns habe ganz viel in sich, was ihn ausmache. Das spiegle sich auch im Namen wider. »Wie werden wir mit dem Namen gerufen?« Deswegen stehe jetzt eine Beschäftigung mit unseren Namen an. Wir machten das in Zweier-Arbeit. »Die Frage ist, was verbinde ich mit meinem Namen?«

Ute führt in das Thema der Einheit ein, indem sie es nennt. Die Themenbezeichnung basiert auf einem Partizip, das als Metapher fungiert, da es sich aus einer Bibelnarration ableitet, die sinnbildlich für den Vorgang der Sterbebegleitung steht, wobei im Vertiefungskurs die Auseinandersetzung mit subjektiven Voraussetzungen und Handlungsstrategien leitend ist. Die Wirkung der Metaphorik ist eher verschleiern als erhellend, was sich auch daran zeigt, dass Ute ihre eigene Irritation zum Ausdruck bringt und sich dabei in der Rolle einer ehemaligen Teilnehmenden inszeniert. Auf das Darstellen der Metapher folgen Erläuterungen, die sich auf drei Ebenen beziehen: Zunächst wird »gerufen« genutzt, um den Dienstleistungscharakter der organisational vermittelten Sterbebegleitung herauszustreichen, der auf einer Nachfrage jenseits akquisitorischer Bemühungen basiert. Sterbebegleitung in diesem Rahmen hat also keinen wie auch immer gearteten missionarischen Charakter, sondern ist zuvorderst ein Angebot, das sich nur dann mit einer Realisation verbindet, wenn die Tätigkeit eingefordert wird. »Gerufen« stellt bildlich die Verbindung zwischen Begleitenden und Zu-Begleitenden dar, die in der Anbahnung asymmetrisch erscheint, da die letzteren darüber bestimmen, ob eine Beziehung entsteht oder nicht. In der Erklärung der Kursleiterin wird dieser Aspekt mit der rhetorischen Nachfrage, ob die Begleitung tatsächlich erwünscht ist, verdichtet zum Ausdruck gebracht. Die zweite Ebene bezieht sich auf das christliche Motiv der Berufung, das die Begleitenden in eine spezifische Beziehung zu ihrer Tätigkeit setzt. Die Kursteilnehmenden sollen sich selbst dahingehend prüfen, ob sie berufen sind und auf welchen Triebfedern ihr Engagement beruht. Hier wird das religiöse Bild des Berufenseins, welches eine passive Konnotation hat, denn berufen wird bzw. ist man, mit den Intentionen, also aktivisch gewendeten Orientierungen assoziiert. Eine dritte Ebene kommt ins (Assoziations-)Spiel, wenn die Kursleiterin daraufhin die Individualität der Teilnehmenden thematisiert und

ziellen *Auslegens* analysiert. Dabei wird auch darauf eingegangen, inwiefern man sie als Metaphern verstehen kann.

in die konkrete Anleitung einer Übung übergeht, die eine Auseinandersetzung mit den Rufnamen vorsieht.

Die Einführung in das Kursthema erscheint diffus, insofern mit der Metapher assoziierte Fragen gestellt werden, die in ihrer Vielschichtigkeit unkonkret bleiben und kein eindeutiges Vermittlungsziel konturieren. Die wenigen theoretischen Hinweise legen kein kontextualisiertes Wissen dar, sondern dienen vielmehr als Markierung, mit welcher Einstellung Sterbebegleitung als Ehrenamt einhergeht: Die Tätigkeit muss aktiv eingefordert sein und der ehrenamtlich Tätige hat sich als ein Berufener zu verstehen. Die Einführung ist darauf gerichtet, in eine Übung überzuleiten, die das zu Vermittelnde als Erfahrungsgegenstand hervorbringt. Die theoretische, über Monologe zu transportierende Dimension wird der übungsgebundenen Selbstaneignung unterstellt. Die Darlegungen haben als Einführung nicht so sehr die Funktion, ein theoretisches Wissensfundament zu generieren, sondern Inhalten in ihrer diffusen Metaphorik eine Richtung zu geben, die aber deutungs offen und vielschichtig bleibt. Die eigentliche Vermittlung wird der selbsttätigen Auseinandersetzung überstellt, die die Wissensaneignung in die angeleiteten Handlungen der Individuen verlegt. Neben dem Einführungscharakter inhaltlicher Vermittlung, die andere Formen der Bildungsaneignung eher vorbereitet als selbst vollzieht, finden sich im Hospizkurs auch Ausführungen, die stärker selbstgerichtet sind:

An einem Abend des Grundkurses übernimmt Ute das Wort und sagt, sie beginne jetzt mit den Sterbephasen. Sie stelle die Sterbephasen nach Kübler-Ross vor. Kübler-Ross selbst stelle sie nicht vor. Die hätte einige Bücher zum Sterben geschrieben, aber das sprengte den Rahmen hier. Kübler-Ross habe Interviews mit Sterbenden geführt und sei auf fünf Sterbephasen gekommen. Diese Phasen gälten aber nicht nur für das Sterben, sondern für alle seelischen Krisen. Wir hätten bestimmt schon von diesen Phasen gehört. Die Phasen liefen aber nicht unbedingt linear ab, so müsse man sich das nicht vorstellen. Die liefen eher in Form von Schleifen ab. Manche fingen auch mit Phase drei an. Es beginne nicht unbedingt mit Phase eins. Und das Durchleben der Phasen könne sich immer wieder wiederholen. Es sei immer die Frage, wenn wir auf einen Sterbenden zukämen, ob er sterbend sei. An den Reaktionen und dem Verhalten des Sterbenden könne man erkennen: »Wo ist der jetzt?« Dann zählt sie die fünf Sterbephasen auf: 1. Verleugnung, 2. Protest, 3. Verhandeln, 4. Depression, 5. Einwilligung. Es gebe auch andere Möglichkeiten, die Sterbephasen zu beschreiben. Aber Kübler-Ross sei der Klassiker. »Das solltet ihr kennen. Sie wird immer wieder erwähnt. So, dann komme ich zu meiner Frage an die Runde.«

Jenseits metaphorischer Rückkopplungen führt Ute hier einen theoretischen Inhalt ein und verbindet ihn sogleich mit seiner prominenten Urheberin, von deren vertiefter Vorstellung sie allerdings ostentativ absieht. Den Namen der Sterbeforscherin zu nennen, aber auf Ausführungen zu ihrer Person zu verzichten, zeigt,

dass kanonisches Wissen einen wenig bedeutsamen Status im Kurs hat. Die knappe inhaltliche Vorstellung erscheint anfangs defensiv, so werden die zu erlernenden Sterbephasen als Zeitabschnitte jeglicher Form von Krise ausgeweitet – zugleich wird das Sterben auch zur Krise erklärt –, und einer feststehenden Reihenfolge enthoben. Die Relevanz des Wissensinhaltes wird an das Identifizieren des Sterbens selbst gebunden, das als Prozess gedeutet wird, den Moribunde als Übergangsphase durchlaufen. Schließlich benennt Ute die Sterbephasen und relativiert sie erneut, indem sie die damit einhergehende Deutungshoheit infrage stellt. Zuletzt markiert sie das Wissen um die Sterbephasen als Insider-Wissen, über das man als Sterbebegleitender verfügen muss, um der spezifischen Wissensgemeinschaft anzugehören.

Das vermittelte theoretische Wissen bleibt vage und in seiner Geltung eingeschränkt. Kübler-Ross und die Abgrenzung spezifischer Phasen des Sterbens werden als Wissensüberschriften eingeführt, die dazu dienen, sich in einer Gemeinschaft als kompetentes Mitglied zu zeigen, ohne tatsächlich über einen theoretischen Überbau, wie es bspw. eine akademische Professionszugehörigkeit verlangen würde, zu verfügen. Zudem wird das Wissen als Gemeinplatz ausgewiesen, das hier für den spezifischen Zweck der Sterbebegleitung fruchtbar gemacht wird. Es ist in dieser Funktion als Orientierungshilfe zu verstehen, die einer Situationsdefinition dient und nicht Basis konkreter Handlungsanleitungen. Zieht die medizinische Diagnostik bspw. konstitutiv eine Reihe festgeschriebener Handlungen im Rahmen ihre Kurations- oder Behandlungsbemühungen nach sich, ist die Identifikation der Sterbephasen eine Orientierungsmöglichkeit, um die soziale Dimension des Sterbens als handlungsleitend zu deuten. Dem kommt eine potenziell beziehungsstiftende Funktion zu. Um erneut das Gegenbeispiel als Verdeutlichungshilfe zu bemühen: Ein behandelnder Mediziner oder eine behandelnde Medizinerin kann bspw. anhand diagnostischen Wissens eine Therapie oder das Beenden einer kurativen Bemühung initiieren, in deren Fokus der Körper des Zu-Behandelnden steht und kommunikative Anschlüsse auf Zweckrationalität reduziert sind, wohingegen die Kenntnis über die in der psycho-sozialen Krise verankerten Sterbephasen kommunikationsstiftend ist, insofern der Sterbende als auf spezifische Weise Agierender zum kommunikativen Gegenüber avanciert. Das hier vermittelte Wissen stellt eine besondere soziale Situation her, in deren Mittelpunkt sich das Handeln und Fühlen des als sterbend Identifizierten findet. Darüber hinaus gibt es keinen theoretischen Überschuss, keine Erklärungen oder Festschreibungen, die als Fundament der ehrenamtlichen Tätigkeit fungieren. Die Ausführung dient einer theoretischen Wissensvermittlung, die eine für die Sterbebegleitung adäquate Situationsdefinition generiert und so einen spezifischen Deutungshorizont aufspannt, der sich von anderen professionellen Wissensinhalten abgrenzt.

Eine weitere Form des Ausführens findet sich, wenn die Kursleitenden Themen im Verbund mit persönlichen Erfahrungen in Monologen darlegen. Dabei handelt

es sich um ein häufiges Phänomen im Kurs. Bedingungen und Anforderungen an Sterbebegleitungen werden exemplarisch anhand von Anekdoten verdeutlicht.

Am Ende des zweiten Abends der Praktikumsphase spricht Mareike auf Wunsch der Teilnehmenden über die Entstehung der Hospizbewegung. Sie beginnt die Erzählung damit, dass es Hospizdienste seit den 70er-, 80er-Jahren gebe. Die Medizin habe in jener Zeit eine Entwicklung hin zur Technisierung gemacht. So habe es die erste Herztransplantation gegeben. Diese Entwicklung habe dazu geführt, dass die Medizin im Vordergrund gestanden habe. Die, die im Krankenhaus gearbeitet hätten, hätten gesehen, dass der Mensch dabei auf der Strecke geblieben sei. Sie habe ihre Ausbildung 1968 gemacht. Damals habe sie ein Praktikum in der Gynäkologie gemacht. Wenn jemand verstorben sei, habe man den ganzen Flur gesperrt, damit niemand den Verstorbenen habe sehen müssen. Niemand habe dann aus den Zimmern gedurft. Es habe einen Raum gegeben, wo die Bettpfannen geleert worden seien. Dort sei sie mal reingekommen und habe eine Frau gesehen, die gestorben sei. Die Sterbende sei versteckt worden. Es habe nicht über das Sterben geredet werden durft. »Sterben und Tod finden in der Gesellschaft nicht mehr statt.« Sie schweigt kurz. Dann fährt sie fort, sie sei sechzehn gewesen, als sich ihre Mutter an ihrem Geburtstag kurz hingelegt habe. Als sie um kurz nach fünf nach Hause gekommen sei, habe ihre Mutter immer noch geschlafen. Ihr Vater sei mit einem Geburtstagsgeschenk nach oben gegangen, und dann sei er plötzlich wieder runtergerast. Ihre Mutter sei verstorben. Es sei ein schreckliches Bild gewesen, als der Sarg runtergetragen worden sei. Keiner habe aber darüber geredet. Sie sei auf der Beerdigung gewesen, habe aber nicht über Tod und Krankheit sprechen können. »Ich erlebte das Unwohlsein in der Gesellschaft.« Sie fährt fort, das sei die Situation in Deutschland gewesen. In England sei es ähnlich gewesen. Und in London habe man beschlossen, man müsse etwas tun für Menschen, die stürben, damit sie in Würde sterben könnten. Cicely Saunders sei eine Krankenschwester und Ärztin gewesen. Sie habe einen Bereich in ihrem Krankenhaus geschaffen für Menschen, die stürben. Cicely Saunders habe die Hospizbewegung angeschoben. Daran anschließend referiert Mareike weiter über die Entstehung der Hospizbewegung und über aktuelle Bedingungen der ehrenamtlichen Sterbebegleitung sowie ihrem gesellschaftlichen Stellenwert.

Mareike verortet in dieser thematisch ausgerichteten Monologsequenz, die aufgrund ihrer Länge eher ungewöhnlich ist, die Hospizbewegung zunächst historisch und nennt dann medizinische Entwicklungen als Bedingung für einen körperfokussierten und anti-sozialen Umgang mit sterbenden Menschen. Dabei markiert sie sich in der biographischen Narration selbst als Teil des medizinischen Systems, wobei sie in einer Zuschauer-Rolle erscheint, durch welche die Missstände transportiert werden. So prangert sie die organisationale Isolation von Sterbenden an, deren moralische Verurteilung durch die Anekdote des Sterbens in einem Raum, der für die Reinigung von Krankenhausutensilien von Exkrementen vorgesehen ist, verschärft wird. Sie nennt hier außerdem ein explizites Thematisierungsverbot. Exklusion als Umgangsstrategie auch in den Kommunikationspraktiken wird

durch eine Grenze des Sagbaren verankert. Ihr darauffolgendes Fazit bezieht sich auf die gesamte Gesellschaft, in der das Sterben und der Tod nicht mehr stattfinden. Diese Aussage lässt sich dahingehend deuten, dass sich das Ende und das Ende der Existenz zwar unhintergebar ereignen, durch Verschleierungspraktiken aber einer unverstellten Sichtbarkeit entzogen werden.

In der daran anschließenden Narration beschreibt Mareike das Sterben ihrer Mutter, das als plötzlicher Einbruch in den Alltag gezeichnet wird, der erst in den darauffolgenden kulturellen Praktiken evident wird, dabei aber als nicht kommunizierbar erscheint. Auch hier zieht sie ein Fazit: Dieses Mal stellt sie das eigene Erleben einer gesellschaftlichen Stimmung in den Vordergrund.

Beide Narrationen dienen einer gesellschaftsbezogenen Defizitbeschreibung, auf welche die Akteurinnen der sich formierenden Hospizbewegung reagieren und dem Sterben einen neuen Status zuschreiben. Die persönlichen biographischen Erzählungen erzeugen potenziell Betroffenheit bei den Zuhörenden und binden die abstrakte Gesellschaftsdiagnose exemplarisch an Erfahrungen zurück, die eine rationale Distanz unterlaufen und einen unterstellten Missstand nachfühlbar machen. Die Hospizbewegung wird so als moralische Instanz inszeniert, die eine soziale Fehlentwicklung korrigiert. Eine Erzählung über die Anfänge der Bewegung ist auch ohne den starken persönlichen Bezug vorstellbar, der allerdings über eine Art Kronzeugenschaft Glaubwürdigkeit und Dringlichkeit erzeugt. Die Narrationen sind weder angreifbar noch diskutierbar und stellen so ein Wissen her, das vor allem eine moralische Erkenntnis ist: Ein isolierender und anti-kommunikativer Umgang mit dem Sterben ist verwerflich und erzeugt darüber hinaus Bewältigungsdefizite. Diesem Schluss kann man sich als Zuhörender kaum verweigern. Die Hospizbewegung wird so über Betroffenheitserzählungen in ihrem selbst ernannten sozialen Auftrag nachvollziehbar. Das hier über einen Monolog, der Informationen und Erlebnisse erzählerisch verbindet, vermittelte Wissen ist ein moralisches, das die soziale Haltung der Hospizbewegung als zivilgesellschaftliches Engagement offenbart. Mit dem Faktenwissen werden eine Einstellung und ihre historische Evidenz transportiert.

Die Ausführungssequenzen, die theoretisches Wissen vermitteln, sind im Hospizkurs tendenziell unterrepräsentiert und dienen neben der Vorbereitung anderer Vermittlungsarten vor allem der Präsentation hospizadäquater Haltungen gegenüber der ehrenamtlichen Tätigkeit und dem Konstruieren von Situationsdefinitionen, welche die Begleitung von Sterbenden als spezifisches Kommunikationshandeln ermöglichen.

Eine weitere inhaltsvermittelnde Kategorie von Praktiken ist *darbieten*. Etwas darzubieten ist ein ubiquitäres Phänomen im Kurs und strukturiert ihn weitgehend. Es gibt unterschiedliche Formen von Darbietungen, die diverse Funktionen erfüllen. Das Darbieten kann u.a. als Thematisierungs- und Diskussionsgrundlage fungieren.

Am zweiten Abend des Vertiefungskurses erklärt Mareike: »Wie wollen uns jetzt die Frage stellen, ob es was in meiner Vergangenheit, was in meinem Rucksack gibt, dass ich mich zu einem Ehrenamt, zu diesem Ehrenamt berufen fühle.« Wir lesen jetzt einen Text von Schweizer und beantworteten dann Fragen. Nach einer kurzen Diskussion über Albert Schweitzer beginnt sie vorzulesen:

»Schafft euch ein Nebenamt, ein unscheinbares, womöglich ein geheimes Nebenamt. Tut die Augen auf und sucht, wo ein Mensch ein bisschen Zeit, ein bisschen Teilnahme, ein bisschen Gesellschaft, ein bisschen Fürsorge braucht. Vielleicht ist es ein Einsamer, ein Verbitterter, ein Kranker, ein Ungeschickter, dem du etwas sein kannst. Vielleicht ist's ein Greis. Vielleicht ein Kind. Wer kann die Verwendungen aufzählen, die das kostbare Betriebskapital, Mensch genannt, haben kann! An ihm fehlt es in allen Ecken und Enden. Darum suche, ob sich nicht eine Anlage für dein Menschentum findet. Lass dich nicht abschrecken, wenn du warten oder experimentieren musst. Auch auf Enttäuschungen sei gefasst. Aber lass dir ein Nebenamt, in dem du dich als Mensch an Menschen ausgibst, nicht entgehen. Es ist dir eines bestimmt, wenn du nur richtig willst.«¹¹

Die Beschäftigung mit den Beweggründen für die ehrenamtliche Tätigkeit der Teilnehmenden beginnt mit dem Vorlesen eines Gedichts. Auch hier bildet kein theoretisches Faktenwissen, z.B. über die historische Verortung zivilgesellschaftlichen Engagements oder seine gesellschaftliche Funktion, den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung, sondern ein lyrisches Werk, welches das Ehrenamt als Nebenamt bezeichnet und eine damit in Zusammenhang stehende moralische Verpflichtung anpreist. Die Rezipierenden werden in dem Gedicht direkt angesprochen und ermahnt, soziale Hilfe zu leisten und diese Tätigkeit bescheiden zu dethematisieren.

Im Rahmen des Kurses wirkt der Appell auf den ersten Blick deplatziert, da die Teilnehmenden bereits die Entscheidung trafen, sich nebenamtlich zu engagieren. Die Missionierung adressiert also schon Missionierte und erscheint deswegen in einer anderen Bedeutungsdimension für den Bildungskontext relevant: Die moralische Pflicht stellt den ethischen Charakter des Ehrenamts in besonderer Weise heraus. So lässt sich die Platzierung des Gedichts als Selbstvergewisserung deuten. Die ehrenamtliche Tätigkeit wird zunächst aufgewertet, bevor die Motive dafür verhandelt werden. Das Herausstellen der ethischen Bedeutsamkeit mithilfe einer Ikone zivilgesellschaftlichen Engagements erübrigt im Grunde die Reflexion von Intentionen. Andererseits bereitet die Selbstvergewisserung auch den Boden, das eigene moralische Tun zum Kommunikationsgegenstand zu machen.

11 Siehe Verzeichnis der Kursmaterialien.

Hier wird keine Kontrolle etwaiger potenziell falscher Motive vorbereitet, sondern ein Gesprächskreis sich gegenseitig positiv Evaluierender, die bereits Gewissheit über ihre Integrität besitzen. Ein künstlerisches Produkt transportiert die moralische Botschaft und ihren Aufwertungscharakter performativ und bereitet so eine spezifische Selbstreflexion vor.

Es werden nicht nur abgrenzbare Inhalte über das Darbieten von Gedichten, Geschichten, Bildern, Genogrammen oder das Zeigen von Filmen als Vermittlungsgegenstand hervorgebracht, sondern ebenso übergreifende Motive, wie die als Analogie fungierenden Bibelnarrationen. Außerdem werden Praktiken des Darbietens genutzt, um ein Thema abzuschließen. So werden bspw. Gedichte vorgelesen, die nicht mehr zum Gegenstand von Diskussionen gemacht werden, sondern einen Schlusspunkt setzen, indem sie eine Botschaft transportieren, die mit dem vermittelten Inhalt assoziiert ist. Die bisher vorgestellten Darbietungen verbinden sich mit einer aktiven Rolle der Kursleitenden, welche die Kursteilnehmenden einseitig als Rezipierende adressiert. Darüber hinaus finden sich Darbietungspraktiken, die auch Präsentationen letzterer initiieren.

Während eines ganztägigen Treffens im Rahmen des Grundkurses sagt Mareike: »Ihr solltet heute etwas mitbringen, was ihr loslassen wollt.« Ich schaue in die Runde, mein Blick bleibt an Nicole hängen, die einen großen Plüschhund auf dem Schoß hat, den sie umarmt. Mareike fährt fort, der Gegenstand komme jetzt zum Tragen. Sie habe einen Korb mitgebracht, in den der Gegenstand rein solle. Wir sollten unsere Gegenstände reinlegen – einzeln. Sie steht auf und geht mit einem großen Strohkorb vor die Tür des Raumes, in dem der Kurs stattfindet. Dann kommt sie zurück in den Stuhlkreis, setzt sich und sagt, dass sie den Korb auf den Fußboden gestellt habe. Nach einer kurzen Pause sagt sie, dass sie ein Symbol für etwas dabei habe, das sie loslassen wolle. Sie hält einen Briefumschlag in die Höhe und fährt fort, dass sich darin etwas befinde, 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 scheint mit den Tränen zu kämpfen. Dann steht sie auf, geht zu der Tür, die aus dem Raum hinausführt, öffnet sie, schreitet hindurch und macht sie von außen wieder zu. Im Stuhlkreis herrscht Schweigen. Alle Blicke sind auf den Boden gerichtet. Nach ungefähr einer halben Minute öffnet sich die Tür wieder. Mareike betritt den Raum und geht schwungvoll zu ihrem Platz im Stuhlkreis. Danach zeigen alle Kursteilnehmenden und Ute nacheinander Gegenstände, kontextualisieren sie mit mehr oder minder emotionalisierenden Anekdoten oder Erklärungen und bringen sie vor die Tür. Immer wieder fangen die Teilnehmenden und die Kursleiterinnen an zu weinen.

Das hier aufgeführte Drama ist als Darbietung nicht auf Mareike beschränkt, sondern vollzieht sich im Kreis – jeder und jede ist aufgefordert, aktiv handelnd an der Praktik zu partizipieren. Die Kursleiterin fungiert dabei als Vorbild, sie macht buchstäblich vor, sowohl auf der Handlungs- als auch auf der Gefühlsebene, was die

anderen Partizipierenden im Rahmen ihrer individuellen Voraussetzungen nachahmen sollen. Gegenstand des Darstellens ist ein Exhibitionieren. Mareike zeigt performativ das emotionale Überwinden einer belastenden Beziehung, die in einer unbestimmt bleibenden Vergangenheit verortet wird. Die romantische Liebe als Symbol für eine auf Emotionalität basierende zwischenmenschliche Verbindung demonstriert, in welche Richtung das kollektive Schauspiel gehen soll: Das Loszulassende soll eine emotionale Herausforderung darstellen. Da sich Mareike bereits im siebten Lebensjahrzent befindet, zeigt die Assoziation mit der romantischen Liebe auch, worum es nicht gehen soll: ein aktuelles bzw. konkret alltagsrelevantes Trennungsszenario. Loslassen soll geübt und nicht vollzogen werden. Auf diese Weise wird ein Spiel mit dem Anspruch inszeniert, ernst genommen zu werden. Der performative Akt der Selbstbetroffenheitsdarstellung wird egalitär von allen gefordert. Durch das Darbieten wird das Thema Trennung zu einem aktuellen, reflektierbaren Gefühlsinhalt. Das kursöffentliche Darstellen spontan evozierter Gefühle durch das Spiel ermöglicht das Bezugnehmen auf emotional unterfütterte Erfahrungen. Der Umgang mit Trennungen als Bestandteil von Sterbebegleitungen wird so zu einem spürbaren Bewältigungsgegenstand und die Gemeinschaft zum Publikum, das im Rahmen des gezeigten Leids oder zumindest der zur Schau gestellten Verletzlichkeit einen Gegenpol zu den präsentierten Trennungsaufführungen bietet. Das individuelle, mehr oder minder gefühlsbezogene Loslassen geschieht im Kreis von Loslassenden, die einander dabei beobachten und auf diese Weise eine Gemeinschaft hervorbringen. Das Darstellen geht hier mit Performativität einher, die sich sowohl auf den emotionalisierten Kursinhalt bezieht als auch auf die Partizipierenden, die über ihr Gemeinschaftsarrangement Teil der Bewältigungsinszenierung werden.

Im Kurs finden sich weitere Vermittlungspraktiken, die ich als *Üben* kategorisiere. Geübt wird immer dann, wenn die Teilnehmenden dazu angehalten werden, selbsttätig eine Aufgabe zu erfüllen. So werden sie u.a. dazu aufgefordert, sich gegenseitig beim Aufstehen aus einer sitzenden Haltung zu helfen, visuelle Rätselaufgaben zu lösen, ein vorgezeichnetes Wappen mit Inhalten zu füllen, das Überwinden eines Abgrunds in einer Gruppe zu simulieren, sich meditativ mit dem eigenen Rufnamen auseinanderzusetzen, aus einer Aufstellung an Begleitungstätigkeiten die individuell passenden auszuwählen, Selbsterbauungsaktivitäten im Kollektiv zu teilen und etliches mehr. Je nach Schwerpunkt lassen sich die Praktiken in wahrnehmendes, assoziatives, künstlerisches und körperliches Üben ausdifferenzieren. Das körperliche Üben bezieht sich entweder vor allem auf die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers oder auf die Interaktion mit anderen. Im Folgenden wird dem Interaktionsaspekt nachgegangen, der in seiner materiellen Dimension eigenlogische Komponenten des Kurses aufzeigt.

Während eines ganztägigen Treffens, relativ spät am Nachmittag, sagt Mareike, wir machen jetzt mit »zuhören« und »verstehen« auf der körperlichen Ebene weiter. Wir sollten uns zu zweit zusammentun, und einer massiere dann die Hände des anderen. »Was nehme ich von dem anderen wahr?« »Angefangen bei den Eheringen«, wirft Wanda ein. In der Runde wird gelacht. Das sei ziemlich intim, fährt sie fort. Mareike sagt daraufhin: »Wie oft haben wir gesagt, dann nehme ich seine Hand. Da seht ihr, wie nah man da jemandem kommt.« Sie stellt kleine Fläschchen und Töpfchen mit Ölen und Cremes in die Mitte, daneben platziert sie eine Box mit Kleenex. Danach betont sie, alles sei neu und frisch. Sie habe nichts davon angebrochen. Zunächst macht niemand Anstalten, mit der Handmassage zu beginnen. Plötzlich sagt Stefan, ihn koste das schon Überwindung. Nicole stimmt zu. Mareike wendet sich daraufhin zu Ludwig und sagt laut, dass sie seine Hände massieren könne. Ludwig nimmt das Angebot an.

Kathrin, die neben mir sitzt, fragt, ob wir uns zusammentun wollten. Ich antworte, dass ich gerne ihre Hände massieren könne. Ich nehme ein Tuch und ein Fläschchen mit Öl. Das Tuch lege ich auf meine übereinandergeschlagenen Beine. Ich träufle ein paar Tropfen Öl in meine linke Handfläche, verreise es und zeige Kathrin gestisch an, dass sie mir ihre Hand reichen soll. Sie streckt mir beide Hände entgegen, und ich sage, ich finge erst mal mit einer Hand an. Daraufhin zieht sie die linke Hand zurück, und ich beginne, ihre rechte Hand zu massieren. Dabei passe ich auf, nicht zu fest zuzudrücken. Zuerst massiere ich den Handrücken, dann die Handinnenflächen. Kathrin kommentiert meine Massage als schön. Das könnten wir immer machen. Derweil kommen Jutta und Beate wieder in den Raum und sagen, der Kaffee laufe durch. Nicole fragt, ob die beiden auch eine Handmassage wollten. Beide lehnen ab. Sarah insistiert und sagt, das machte uns nichts aus, sie müssten nicht zu kurz kommen. Jutta lehnt daraufhin entschieden ab.

Die körperfokussierte Übung rückt eine Auseinandersetzung mit den Kursinhalten in den Vordergrund, indem eine Erfahrung angeleitet wird. Nicht Theorie oder reflexive Meta-Kommunikation sind der hier gewählte Annäherungsmodus, sondern das körperliche Handeln und Spüren. Zuhören und Verstehen, so lautet die Losung, sollen am eigenen Leib erfahrbar werden. Wie können aber eine akustisch fundierte Kulturpraktik und ein kognitiver Prozess Gegenstände eines körperlich situierten Vermittlungsprozesses werden? Mareike offenbart die Zielrichtung der Übung mit einer als Anleitung fungierenden Frage, die das fokussiert, was im Übungssetting vom anderen wahrnehmbar ist. Der Zugang zum Gegenüber erscheint hierbei zugleich gegeben und beschränkt und wird so zum Gegenstand der Deutung.

Die körperliche Komponente dieser eingeforderten Deutungsarbeit erzeugt Hemmnisse. Wanda spricht der Übung prompt Intimität zu. Genau darum scheint es allerdings zu gehen, denn Mareike verweist indexikal darauf, im Kurs sei mehrfach das Nehmen der Hand als anschlussfähige Handlung im Rahmen einer Sterbebegleitung genannt worden. Die konditionale Satzverbindung *dann* rekuriert auf den spezifischen Kommunikationszusammenhang, in dem der

Verweis auf die körperliche Berührung zu tragen kam: Wenn Menschen, im thematischen Rahmen des Kurses Sterbende, nicht mehr reden können, *dann* nehme ich ihre Hand. Eine ketzerische Interpretation dieser Äußerung könnte lauten, dass hier eine kommunikative Plattitüde, die sich in der Kurshistorie als Ausweg aus komplexen Fragestellungen bewährte, entlarvt oder zumindest mit der unmittelbaren Handlungswirklichkeit konfrontiert wird. Der körperlichen Dimension der Handlung kommt eine konfrontative Unmittelbarkeit zu, die ihre interaktionelle Bedeutung potenziell entschleiern.

Mareike schützt daraufhin ihre Forderung vor Widerspruch, indem sie die für den Übungszweck involvierten Alltagsgegenstände, Öle und Cremes, als hygienisch unbedenklich, weil für den Kurszweck angeschafft und ungeöffnet, präsentiert. Auf die sich im Abwarten und in den Äußerungen zeigende Abwehr der Kursteilnehmenden reagiert sie, indem sie sich ostentativ Ludwigs Einwilligung einholt, die Übung mit ihm durchzuführen. Sie tut also, was sie einfordert, und überwindet die Unsicherheit des Anfangens, indem sie selbst beginnt. Damit übt sie einen sanften Zwang aus und leitet zugleich die Übung an, indem sie sich nicht ausspart, sondern vormacht.

Die Demonstration bezieht sich aber nicht auf die Handlungen selbst. Meine Übungsbeschreibung zeigt, dass nicht die Massage einer mimetischen Annäherung bedarf, sondern das Überwinden der Peinlichkeit der kontextspezifischen Berührung. In der Selbstbeobachtungssequenz wird die Peinlichkeitsschwelle schließlich überwunden; Kathrin und ich handeln den Ablauf der Übung gestisch aus. Die Berührungen selbst werden positiv evaluiert. Dem kommunikativen Feedback kommt eine Legitimationsfunktion zu, so wird der zunächst peinliche physische Kontakt aufgewertet. Die vehemente Weigerung der Zuspätkommenden an der Übung zu partizipieren, zeigt nochmals die Relevanz des Überwindungsaspekts.

Die körperliche Vermittlungspraktik dient dem Üben, ohne dass auf den ersten Blick deutlich wird, was eigentlich trainiert werden soll. Die Virtuosität der eingeforderten Massagetätigkeit kann schwerlich das Vermittlungsziel sein, auch wenn es sich dabei um eine legitime Handlung in Rahmen einer Sterbebegleitung handeln mag. Es scheint aber vielmehr darum zu gehen, eine spezifische Form kommunikativer Bezugnahme mit Erfahrungen zu konfrontieren und zu fundieren. So wird die Intimität der Berührung der Hand als Fürsorgegeste erst in der körperlichen Interaktion selbst buchstäblich spürbar. Ist der verbalen Kommunikation im Reden *über* die Möglichkeit der Dissoziation eingeschrieben, ist der praktischen Handlungsebene eine leibhafte Assoziation inhärent. Die Übung offenbart also, was sich hinter Semantiken verbirgt, die zunächst nur die Lösung eines Interaktionsproblems suggerieren, ohne ihre verankerten Handlungsprobleme zu thematisieren. Das Berühren der Hand bedarf des Überwindens einer Peinlichkeitsschwelle, was zeigt, dass mit der körperlichen Fürsorgegeste auch eine Zumutung einhergeht, die Zumutung – wie Mareike es ausformuliert – jemanden physisch

nah zu kommen. So wird einerseits Überwinden als Form von Hinwendung und Distanzreduktion eingeübt, andererseits werden die damit zusammenhängende prekäre Forderung an das Gegenüber und das interaktionelle Risiko offenbart. Das Aushandeln von Nähe wird als bewusster und konkret erfahrbarer Handlungszusammenhang durch die körperliche Übungsinteraktionssituation potenziell vermittelbar.

Eine weitere omnipräsente Vermittlungspraktik im Kurs ist das Diskutieren, das von den Kursleitenden angeregt wird. Neben reflektierenden Diskussionen, die sich auf einen spezifischen Stimulus oder Input der Kursleitenden beziehen, finden sich auch thematische Diskussionen, die kein initiiertes Vorspiel haben, und Praktikumsdiskussionen, die spezifischen Kommunikations- und Thematisierungsregeln folgen. Die häufigste Form, das reflektierende Diskutieren, wird nachstehend thematisiert.

An einem Mittwochabend während des Grundkurses schauen wir den Film »Marias letzte Reise«, der sich um eine an Krebs erkrankte Frau dreht, die von einer Krankenschwester bis zum Eintritt des Exitus zu Hause gepflegt wird. Nach einer Pause wird er diskutiert.

Nachdem wir kurze Zeit schweigend im Kreis saßen, sagt Mareike, der Film sei sehr berührend. »Wie ging es euch mit dem Film?« Beate antwortet, sie habe den Film sehr berührend gefunden. Auch wenn sie ein paar Klischees gestört hätten. Sie habe die Entwicklung der Krankenschwester sehr bewundert. Der Film habe sie an das Gleichnis vom verlorenen Sohn erinnert. Aus dem Stuhlkreis kommt Zustimmung. Sie lese gerade das Buch einer Palliativmedizinerin. Daran habe sie auch denken müssen. Monica Bleibtreu sei eine tolle Schauspielerin. Susanne sagt daraufhin, sie wissen nicht, ob das bekannt sei, aber Monica Bleibtreu sei an einem Karzinom gestorben. Die Rolle sei dann mutig in Hinblick auf ihr eigenes Schicksal gewesen, antwortet Mareike. Susanne entgegnet, es sei ihr wohl darum gegangen, Brücken zu bauen. Kurz darauf sagt Sarah, dass sie die Krankenschwester übertrieben gefunden habe. Die habe sich in alle hineinversetzen können. Das sei gar nicht so übertrieben, sagt Ludwig daraufhin. Für ihn sei das der schönste Film seit Jahren gewesen. Es habe den Bezug zum Alltäglichen gegeben. Auch die Beziehung zwischen Krankenschwester und Sohn sei glaubhaft gewesen. »Ich kann viel aus dem Film mitnehmen.« Mareike sagt, sie habe die Beziehung zwischen Simon [Name des Sohns der krebserkrankten Frau im Film] und der Krankenschwester so verstanden, dass das Leben weiterlaufe. Ludwig sagt, man habe sehen können, was man habe riechen können. Das, was die Beziehungen zwischen Menschen ausmache, sei nicht nur schön. »Es duftet manchmal ganz gewaltig.« Kathrin sagt nach einer kurzen Pause, sie sei doppelt wehmütig geworden. Der Film habe in ihrer Heimat gespielt, und ihre Mutter sei auch an Krebs gestorben. Ihre Stimme bricht und sie sagt weinend: »Ich wünschte, meine Mutter hätte auch so einen schönen Tod gehabt.« Dann weint sie schluchzend. Alle anderen sind still und schauen auf den Boden. Kathrin hört auf zu schluchzen und sagt, es tue ihr leid, dass sie weine. Aus dem Stuhlkreis vernehme ich mehrere Stimmen, die sagen, das sei in Ordnung. Nach einer Weile sagt Nicole, dass es genauso war, als sie mit Bernhard das letzte

Mal draußen gewesen seien. Aber Sterbende hätten eben auch Aggressionen.

Die von Mareike initiierte Diskussion reflektiert einen Film, dessen Narration als thematischer Input fungiert. Die stimulierende Eingangsfrage zielt auf die emotionale Rezeption des kulturellen Artefakts durch die Teilnehmenden und öffnet einen Raum für Assoziationen. So fächert Beate sodann unterschiedliche Assoziationen auf, die ihre emotionale Reaktion und diverse thematische Verknüpfungen beinhalten. Dass sowohl eine Bibelgeschichte als auch ein Bericht zur Palliativmedizin in Anschlag gebracht werden, offenbart die breite Anschlussfähigkeit des Films und des diskursiven Settings. Die zeigt sich ebenso an der positiven Kommentierung der schauspielerischen Leistung, also der handwerklichen Seite des Kulturprodukts. Der Beitrag führt zu Susannes Assoziation, in der über eine Krankheitszuschreibung eine Parallelisierung von Fiktionalität und Alltagswirklichkeit hergestellt wird. In der Anschlusskommunikation wird Authentizität und der Bezug von künstlerischer und alltäglicher Wirklichkeit verhandelt. Das der Fiktionalität inhärente Dissoziationsangebot wird entsprechend inszenatorisch unterlaufen. Darauf folgt eine Phase, in der die kommunikativen Inhalte vor allem evaluativ ausgerichtet sind. Sarah äußert Kritik, indem sie die hyper-empathische Haltung der Protagonistin als unglaubwürdig deklariert, woraufhin Ludwig wiederum Plausibilität betont. In diesem Zusammenhang wird der Film nicht als Unterhaltungsgegenstand markiert, sondern ostentativ als Bildungsgegenstand. Im Anschluss produzieren Mareike und der Teilnehmende Deutungen des Films, dessen in der Erzählung konstruiertes Thema als beispielhafte Sterbebegleitung gelesen wird. Daran schließt sich ein Gefühlsausbruch einer Teilnehmenden an, die das fiktive Sterben mit dem Verscheiden einer Angehörigen assoziiert. Gegenstand der Trauer ist nicht der Exitus selbst, sondern das verpasste Ideal des im Film gezeigten Ablebens. Der retrospektive Wunsch nach einem schönen Sterben wird mit den erinnerten Erfahrungen konfrontiert. Die Teilnehmenden legitimieren das Zeigen der Trauer, indem sie die Bitte um Entschuldigung als gegenstandslos zurückweisen. Nicole thematisiert indexikal eine weitere Sterbeerfahrung mit einem Angehörigen und erklärt das unschöne Ableben als Teil des krisenhaften Erlebens. So ist der Umgang mit dem Sterben weiterhin im Fokus der Diskussion und wird nicht von biographischen Erzählungen unterlaufen. Der Bezug auf persönliche Erfahrungen bleibt themengebunden.

Das Thema Sterbebegleitung wird in der Diskussion zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Über das Eröffnen eines diskursiven Raums werden unterschiedliche Assoziationen möglich, die Deutungen und die Rückbindung an persönliche Erfahrungen hervorbringen. Die thematische Konfrontation mit dem Sterben bleibt so in der Wissenssphäre des Alltäglichen verhaftet und wird nicht Anknüpfungspunkt theoretischer Distanzierungen. Mareikes Rolle erscheint hier zurückhaltend moderierend. Sie stärkt eher den selbstläufigen Diskussionsfluss als starke

Impulse zu setzen. Die emotionale Interaktionskrise wird so auch von den Teilnehmenden bearbeitet, die einerseits das Offenbaren der Traurigkeit legitimieren, andererseits die persönliche Dimension der Erzählung nicht Überhand gewinnen lassen, sondern die Fokussierung auf das Thema schützen.

Reflektierend zu diskutieren, bedeutet hier, ein Thema in Anlehnung an einen Stimulus in einem integrativen Modus zum verhandelbaren Diskussionsgegenstand zu machen und dabei den Alltags- und Erfahrungsbezug zugleich aufrecht zu erhalten und nicht dominant werden zu lassen. So wird um Deutungen und letztlich eine Haltung zum Sterben und zu Sterbebegleitungen gerungen, die – das offenbart der Vermittlungsmodus – nicht abschließend festgeschrieben werden können, sondern Gegenstand eines unabschließbaren situativen Aushandelns bleiben.

Eine weitere Vermittlungspraktik, die sowohl das selbsttätige Agieren betont als auch das Diskutieren in einem Kollektivsetting, findet sich im Bearbeiten von Aufgaben in einer Gruppe. Hier wird nicht konkret geübt, es werden vielmehr Fragen beantwortet – im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen im Plenum ist die Öffentlichkeit aber auf die Mitglieder der Kleingruppe beschränkt.

An einem Abend während des Grundkurses liest Ute ein Gedicht vor, in dem ein Sterbender unterschiedliche Wünsche an sein soziales Umfeld expliziert. Im Anschluss fordert sie die Teilnehmenden auf, sich in Gruppen von drei bis vier Personen zusammenzutun, um Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Nach einer Gruppenfindungsphase verteilt sie Blätter, auf denen das Gedicht und Fragen gedruckt sind.

Ich werde in eine Gruppe mit Nicole, Beate und Sarah integriert und lese mir die Fragen auf dem Arbeitsblatt durch: »Hast Du solche Erfahrungen schon einmal gemacht? Kannst Du sie nachvollziehen? Frage Dich: Welche Erwartungen möchte ich erfüllen? Welche nicht? Worauf bin ich bereit, mich einzulassen? Wo spüre ich Widerstand? Was macht mir das Bleiben am Krankenhausbett so schwer? Was kann ich einem Menschen sein, »wenn es soweit ist:« Nicole, Beate, Sarah und ich schieben unsere Stühle zu einem kleinen Stuhlkreis zusammen. Beate fragt in die Runde, ob wir schon mal in so einer Situation gewesen seien. Nach einer kurzen Pause fügt sie hinzu: »in der einer stirbt.« Ihre Oma sei gestorben. Aber die habe morgens nicht frühstücken wollen und sei dann nachmittags im Sessel eingeschlafen. Das sei toll, wirft Sarah ein. Ja, es sei ein Traum gewesen, antwortet Beate. Und sie sei 101 gewesen. Dann könne man sie gehen lassen, sagt Nicole. Auf das Gedicht bezogen fährt Beate fort, dass sie noch nie in so einer Situation gewesen sei. Dann sieht sie Nicole an und sagt, sie wisse, dass sie die Situation kenne. Sie kenne die Situation schon allein deshalb, weil sie Krankenschwester sei, antwortet sie. Es müsse schwierig für jemanden sein, der so eine Situation nicht kenne. Aber bei Bernhard sei das anders gewesen, weil er ein Freund gewesen sei. Sie habe versucht, für ihn da zu sein. Sie hätten alles gemacht, was im Gedicht beschrieben sei. Beate wendet sich an Sarah und fragt, ob sie das kenne. Die sagt daraufhin, dass sie die Situation aus dem Altenheim kenne. Da komme das ständig vor. Beate wirft ein, dass sie aber doch nicht das

Sterben selbst mitkriege. Sarah antwortet, doch, sie käme dann ins Sterbezimmer und sie bleibe dabei. Das mache nicht jeder. Sie aber schon, sie sei da anders.

Das Arbeiten in einer Gruppe bedarf zunächst der Herstellung des Settings. Der große Stuhlkreis wird in kleinere Sitzkonstellationen ausdifferenziert. Leitend für das gemeinsame Arbeiten sind die von Ute ausgehändigten Fragen, die in Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Input eigene Erfahrungen mit Sterbenden und die damit verbundene Handlungsbereitschaft zum Diskussionsgegenstand erheben. Beate richtet die Frage nach den eigenen Erfahrungen an die Gruppe und macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass sie selbst nicht darüber verfügt. Sie führt anekdotenhaft das Sterben einer Angehörigen aus, das sich im Gegensatz zu der im Gedicht ausgeführten Perspektive allerdings nicht als Anspruch an das soziale Umfeld äußert. Sarah und Nicole evaluieren diese Art des Ablebens als positiv – in Bezug auf die in der Erzählung repräsentierte Sterbende und die damit konfrontierten Angehörigen. Das konstatierte Erfahrungsdefizit verwendet Beate als Anknüpfungspunkt, um Nicoles potenzielle Erlebnisse zu thematisieren, wobei sie indexikal auf deren Wissen verweist. Die Angesprochene verlagert das Offenbaren ihrer Kenntnisse zunächst von der adressierten privaten biographischen Ebene zur beruflichen und erklärt den Umgang mit Sterbenden zum Teil ihres professionellen Handelns. Dann markiert sie den themengebenden Erfahrungsmangel als Handlungsherausforderung, bevor sie die private Ebene als Gegensatz zum professionellen Handeln wieder einführt und mit dem Input in Beziehung setzt. Daraufhin wendet sich Beate an Sarah, um ihre Erfahrungen mit Sterbenden zu thematisieren. Wiederum schließt sich eine Berufserzählung als Rahmung der Erfahrung an.

Das Bearbeiten der auf biographische Erfahrungen rekurrierenden Fragen in einer Kleingruppe führt zu einem relativ intimen Erfahrungsaustausch, in dem ein unsicherheitserzeugendes Erfahrungsdefizit gesprächsleitend wird. Emotional aufgeladen erscheint zunächst der Mangel an fordernden Erfahrungen mit Sterbenden. Der Erfahrungsmangel wird in der Kommunikation kompensiert, indem Erlebnisse Gegenstand des Austauschs werden und die Unsicherheit des Unwissens anerkannt wird. Die Sterbeerfahrene (in Bezug auf das Sterben anderer) lässt die Sterbeunerfahrene an ihrem Wissen partizipieren. So wird es zum geteilten Gut der Kleingruppe. Der durch die Fragen angeregte Selbstvergewisserungsprozess erscheint mit kollektiven Ressourcen bewältigbar. Er wird zu einer gruppenbezogenen Aushandlungspraktik und somit solitären Selbstzuschreibungen enthoben. Das Setting entfaltet durch das starke Aufeinanderbezogensein der Sprechhandlungen einen mehr oder minder sanften Kommunikations- und Offenbarungsdruck, der das emotionale Arbeitskollektiv, das um Selbstvergewisserungen im Rahmen fiktiver Sterbeerfahrungen ringt, mithervorbringt.

6.5 Vergemeinschaftungspraktiken – Floskeln und Fürsorge

Der letzte kursinterne Handlungszusammenhang, der in diesem Kapitel vorgestellt und interpretiert wird, ist die Vergemeinschaftungspraktik, im Kreis Befindlichkeiten zu äußern. Es wird in der Terminologie des Bildungskontextes *Talking-Stone-Runde*, *Befindlichkeitsrunde* oder *Oben-auf-Runde* genannt. Diese Praktik strukturiert den gesamten Verlauf einer Kurseinheit, da sie mindestens zweimal – an den Kurstagen öfter – durchgeführt wird: am Anfang und am Ende eingeschlossen von den Einstellungspraktiken. Am Beginn einer Kurssequenz werden kursexterne Bezüge hergestellt, am Ende kursinterne in Form selbstbezogener Reflexionen.

Im Folgenden wird eine Talking-Stone-Runde, die am Anfang einer Kurseinheit stattfindet, analysiert, da hier der eingeforderte Partizipationsmodus und die Care-Funktion der Praktik deutlich zutage tritt.

An einem Kurssamstag während des Grundkurses sagt Mareike, wir begännen mit einer Talking-Stone-Runde. Sie deutet auf drei Steine, die neben der Mitte platziert sind. Die habe sie mitgebracht. In der Runde wird geschwiegen. Alle schauen auf den Boden. Nach einer Weile nimmt Wanda einen der Steine. Sie sagt, es gehe ihr gut und sie finde es gut, dass der Kurs um 09 Uhr 30 angefangen habe. So habe sie davor einkaufen können. Sie sei gespannt auf die 7 Stunden, die heute vor uns lägen. Sie gibt den Stein an die rechts neben ihr sitzende Jutta weiter. Jutta sagt, es gehe ihr gut. Sie habe eine anstrengende Woche hinter sich, weil ihre Mutter operiert worden sei. Aber jetzt sei sie ganz da. Sie gibt den Stein an die rechts neben ihr sitzende Anna-Christin weiter. Anna-Christin sagt, es gehe ihr gut. Sie habe Bedenken gehabt, dass der Kurs am Samstag stattfinde, weil sie da immer ihre Hausarbeit mache. Aber da sie am Montag und Dienstag frei habe, sei das in Ordnung. Sie gibt den Stein an die rechts neben ihr sitzende Nicole weiter. Nicole sagt, es gehe ihr ganz gut. Sie habe ein paar Tage frei gehabt und ihr Schlafzimmer gestrichen. Damit sei sie leider immer noch nicht ganz fertig. Sie gibt den Stein an die rechts neben ihr sitzende Sarah weiter [...].

Die Talking-Stone-Runde beginnt damit, dass Mareike sie ankündigt – ohne den Anfang zu machen. Der Verweis auf die Steine, die sie dem Setting hinzufügte, geht mit einem Aufforderungscharakter einher, der offenbart, dass die Kursteilnehmenden bereits wissen, welche Erwartungen die Situation strukturieren. Entsprechend folgen keine Erklärungen; es wird vielmehr gewartet, bis einer oder eine der unausgesprochenen Aufforderung Folge leistet, was Wanda schließlich tut, indem sie einen der Steine aus der Mitte nimmt und damit beginnt, ihr Befinden und die Integration des Kurses in ihren Alltag zu thematisieren. Der Stein wird daraufhin nach rechts im Kreis weitergegeben und die so legitimierten Sprechenden folgen dem Vorbild der Beginnenden, indem sie Gefühlslagen und Alltagsrelevanzen ausführen. Durch den weitergereichten Stein werden die Partizipierenden gestisch unter den Erwartungsdruck gesetzt, sich in der Runde zu äußern und sich selbst

zum Gegenstand der Kommunikation zu machen. Gleichzeitig werden sie vor einer Kommentierung oder Beschneidung ihrer Redezeit geschützt. Die Offenbarungen integrieren die Partizipierenden mit ihren emotionalen und lebensweltlichen Bezugnahmen in den Kurs. Nach der Talking-Stone-Runde wissen sie mehr übereinander – mag das Preisgegebene noch so banal oder floskelhaft sein. Auf diese Weise entsteht eine zumindest vage Einschätzbarkeit. Der aufgeführte Alltagsbezug integriert die (hier egologisch verstandenen) Lebenswelten der Teilnehmenden in das Kursgeschehen und hegt sie gleichzeitig ein. So wird der geteilte, persönliche Erfahrungshintergrund zu einem geschützten Kursthema und Basis einer Gemeinschaft, die auf gegenseitigem Interesse und der performativen Abstinenz von Urteilen beruht. Durch die Talking-Stone-Runde führt sich das Kollektiv als egalitäre, nicht wertende Gemeinschaft auf. Im Rahmen dieser Inszenierung ist das Interesse der Partizipierenden aneinander nicht instrumentell, sondern selbstzweckhaft. Gleichzeitig wird dabei der Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt aktualisiert und steht als steuerbare und zu steuernde Ressource während des Vermittlungsgeschehens zur Verfügung.

Die spezifischen Kenntnisse, die im Kurs vermittelt werden, bedürfen des Rückbezugs auf Leiblichkeit und Lebenswelt. Teil dieses Wissens ist das Vertrauen in eine Gemeinschaft, die als Resonanzraum zur Verfügung steht. Offenbarung und Vergemeinschaftung, die ein moralisches Kollektiv hervorbringt, deren Mitglieder wertschätzend und nicht wertend aufeinander gerichtet sind, gehen so Hand in Hand.

6.6 Die Mikrosoziologie des Kurses

Den vorangegangenen Beschreibungen und Interpretationen der den Kurs strukturierenden Praktiken merkt man ihre mikrosoziologische Ausrichtung an, die aufgrund der penetranten Detailobsession durchaus ermüden kann. Diese Art des Vorgehens verfolgt aber ein analytisches bzw. methodisches Ziel: Die Empirie des Hospizkurses soll ernst genommen werden. Im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie soll das an diesem Bildungsort Versammelte nach und nach entfaltet werden – ohne vorschnelle Abstraktionen und Subsumtionen (vgl. Latour 2010). Wird der Kurs in den Darstellungen und anschließenden Überlegungen als empirisches Phänomen nachvollziehbar, ist das Vermittlungsziel dieses Kapitels erreicht, ohne Steine und Massagen.

Die vorgestellte Typologie der Praktiken soll das Vermittlungsrepertoire des Kurses auffächern und erste analytische Lesarten plausibilisieren, die Hinweise darauf geben, wie Sterben und Sterbebegleitungen als Lehr- und Lerngegenstand in dem Forschungsfeld konstruiert werden. Zunächst fällt das Spektrum der Praktiken ins Auge. Der relativ starre Ablauf bringt ganz Unterschiedliches hervor: Es

wird gesungen, getanzt, diskutiert, monologisiert, massiert, geraten etc., was mit einem hohen Integrationsgrad der Teilnehmenden einhergeht. Dabei werden die Eckpfeiler des Vermittlungsmodus sichtbar: die Inszenierung und Herstellung von Gemeinschaft, die Auseinandersetzung mit Themen durch mehr oder minder stark angeleitetes Assoziieren sowie die auf Metaphern und Analogien basierende Annäherung an Inhalte. Damit wird ein spezifisches Wissen transportiert, das sich von anderen (Aus)Bildungskontexten abhebt. Es geht nicht so sehr um rationale Wissensformen, sondern vielmehr um die Vermittlung hospizadäquater Haltungen, Einstellungen und damit verbundene Herausforderungen.

Die Vergemeinschaftungspraktiken – allen voran die Talking-Stone-Runde – erschaffen nicht nur ein Kollektiv, das ein Bildungsziel in Angriff nimmt, sondern ein Bündnis, das die lebensweltlichen Äußerungen seiner Mitglieder systematisch vor Beschneidungen und Bewertungen schützt und auf diese Weise einen besonderen Zugang zum Gegenüber performativ hervorbringt. Der andere oder die andere in seinen oder ihren individuellen Selbstentäufferungen bleibt unantastbar. Zugewandt zu sein, nimmt so eine eigentümliche Form an; dem Exhibitionieren wird performativ eine akzeptierende Haltung gegenübergestellt. Kursinhalte werden von Gemeinschaftsinszenierungen gerahmt, sodass das Herstellen eines Hospizkollektivs als ein Bildungsziel des Kurses verstehbar wird. Die Auseinandersetzung mit Sterben und der Begleitung Sterbender geschieht so auf der Basis einer Gemeinschaft, in einem vor verbalen Übergriffen sicheren Kommunikationszusammenhang, der sich bereits im Stuhlkreis materiell-räumlich manifestiert.

Die besagte Gemeinschaft setzt sich mit dem Ableben und seiner Begleitung hochgradig assoziativ auseinander. Auf diese Weise werden die Themen nicht als theoretische Setzungen vermittelt, nicht als methodisch fundiertes Wissen, sondern als Rahmung für unabschließbare Annäherungsversuche und Diskussionszusammenhänge, die keine endgültigen Antworten produzieren (sollen), sondern vielmehr ein stetiges individuelles Ringen generieren, das auf ebenso individuellen Erfahrungen basiert, die in einem Kreis ähnlich Betroffener verortet sind.

Damit gehen die auf Metaphern und Analogien basierenden Themensetzung einher, die Assoziationen ermöglichen, die eine hospizadäquate Einstellung hervorbringen sollen. Diese Arbeit an einer Haltung markiert die Grenze der legitimen individualisierten Bezugnahmen. Die ethische Komponente der Hospizbegleitung und die positive Validierung des Sterbens, trotz seiner potenziell krisenhaften Erscheinungsweise, sind das Fundament der Einstellung, die allgemeingültig ist und eingeübt wird. Hand in Hand gehen damit spezifische Formen des Wissens: ein moralisches Wissen und somit die Orientierung an höheren Werten, die sich schon in der Mitte als ästhetischer Höhepunkt des materiellen Settings zeigt, und ein praktisches Wissen, das die Identifikation der Sterbebegleitung als zwischenmenschliches Kommunikationshandeln in einer Krisensituation ermöglicht und so die Wahrnehmung als Grundlage der Situationsdefinition schult. Die Prak-

tiken lassen sich als Arbeit an Resonanzbeziehungen, an Weltbeziehungen perspektivieren.

Das Kapitel, in dem der erste Kursabend als Fall vorgestellt wird, und das vorliegenden, das sich einer Taxonomie verschreibt, können als – in guter ethnographischer Tradition – ausufernde empirische Berichte über den Kurs gefasst werden, die analytische Themen anschneiden, die anhand stärker theoretisierender Untersuchungen vertieft werden können. Das soll im Folgenden geschehen. Dabei werden z.T. Kurssequenzen und interpretative Rahmungen, die bereits vorgestellt wurden, einer erneuten, um mehr Tiefgang bemühten Analyse unterzogen. Insofern dient die Darstellung der Typen von Praktiken auch einem Überblick, der im Weiteren als Orientierung fungieren soll. Im nächsten Kapitel werden zunächst die symbolischen und rituellen Dimensionen des Kurses sozialphänomenologisch ausgedeutet, um den ersten Interpretationen dieses Kapitels mehr Substanz zu verleihen. Dabei wird der praxeologische Boden verlassen, um – im Rahmen dieser Arbeit – phänomenologisches Neuland zu betreten.