

FernUniversität in Hagen

BA Bildungswissenschaft

Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung

## Bachelorarbeit

# „Pilgern als pädagogische Methode“

Prüferin: Prof.\*in Dr.\*in Eva Cendon

Betreuerin: Elise Glaß

Verfasserin:

Eva Schulte-Ostermann

[REDACTED]

[REDACTED]

Datum der Abgabe: 30.08.2023

## Abstract

Empirische Untersuchungen zeigten auf, dass Pilgern auf dem Jakobsweg ein Lernprozess darstellen kann. Das Setting eines Pilgerwegs ähnelt in bestimmten Punkten natursportlichen Settings, wie sie in der Erlebnispädagogik für pädagogische Zwecke genutzt werden. In der vorliegenden Bachelorarbeit wird sich thematisch mit dem pädagogisch angeleiteten Pilgern im Vergleich zum erlebnispädagogischen Wandern befasst, mit dem Ziel zwischen diesen beiden Methoden Distinktionsmerkmale herauszuarbeiten. Für die methodische Rahmung werden die Lerntheorien des transformativen und Erfahrungslernens herangezogen, zwei konstruktivistische Theorien des Lernens. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels Experteninterviews mit Pädagog\*innen, die in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten mit jungen Erwachsenen gepilgert sind. Zur Auswertung der Daten wurde die Thematische Analyse nach Braun & Clarke angewandt. Die in der Analyse entwickelten Themen zeigen signifikante Unterschiede zwischen Wandern und Pilgern auf und bieten erste Hinweise auf das transformative Lernen und somit eine Anregung für weitere Forschungsprojekte der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Empirical studies showed that pilgrimage on the Way of St. James can be a learning process. The setting of a pilgrimage is similar in certain points to natural sports settings, as they are used in experiential education for educational purposes. This bachelor thesis deals with the pedagogically guided pilgrimage in comparison to the experiential hiking, with the aim to work out distinctive features between these two methods. For the methodological framing, the learning theories of transformative and experiential learning are used, two constructivist theories of learning. Data was collected through expert interviews with educators who have pilgrimaged with young adults in a variety of educational contexts. Braun & Clarke's Thematic Analysis was used to analyze the data. The themes developed in the analysis reveal significant differences between hiking and pilgrimage and provide initial evidence of transformative learning and thus a stimulus for further research projects in adult and continuing education.

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	II
Abkürzungsverzeichnis .....	III
<b>1 Einleitung</b> .....	1
<b>2 Die Pilgerforschung</b> .....	4
2.1 Die Entwicklung des Pilgerns und der aktuelle Forschungsstand .....	4
2.2 Transformatives und informelles Lernen .....	9
<b>3 Die Erlebnispädagogik</b> .....	11
3.1 Die Grundlagen der Erlebnispädagogik und der aktuelle Forschungsstand ....	12
3.2 Erfahrungs- und metaphorisches Lernen .....	16
<b>4 Methodik der Studie</b> .....	18
4.1 Allgemeine Grundlagen qualitativer Forschung .....	18
4.2 Die Methode: das Experteninterview .....	22
<b>5 Der Feldzugang</b> .....	26
5.1 Die Experteninterviews .....	27
5.2 Methodische Reflexion .....	28
<b>6 Datenauswertung</b> .....	29
6.1 Die thematische Analyse .....	30
6.2 Ergebnisse .....	31
<b>7 Fazit</b> .....	43
7.1 Limitationen .....	43
7.2 Ausblick .....	45
Literaturverzeichnis .....	50
Anhangsverzeichnis .....	57

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Lernzonenmodell	S. 14
Abb. 2: Die Thematische Karte	S. 33

## Abkürzungsverzeichnis

TA	Thematic Analysis
ISE	Intensive Sozialpädagogische Einzelfallhilfe
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
BUFDI	Bundesfreiwilligendienst
NEET	Not in Education, Employment or Training

## 1 Einleitung

Die Hagener Pilgerforschung untersuchte mit empirischen Methoden, inwiefern Pilgern auf dem Jakobsweg zu Lern- und Reflexionsprozessen bei den Pilgernden führt: Erste Ergebnisse der qualitativen Längsschnittstudie zeigten, dass Pilgern ein Lernprozess sein kann, innerhalb dessen lebensgeschichtliche und berufsbiografische Veränderungen entstehen (Kurrat, 2018, S. 34).

Das Setting des Jakobswegs ähnelt in den Punkten Außeralltäglichkeit, Erleben von Natur und Körperlichkeit, Gleichförmigkeit der Tagesabläufe und Reduktion von Entscheidungen etc. bestimmten natursportlichen Settings. Die Erlebnispädagogik nutzt ebensolche Settings für pädagogische Zwecke, um darin in einer Gruppe und betreut von Pädagog\*innen Herausforderungen anzubieten, die die sogenannte Komfort- und Wachstumszone (siehe Lernzonenmodell nach Luckner & Nadler, 1997, S. 20) erweitern sollen, damit ungewohnte Situationen irgendwann der Komfortzone zugerechnet werden können (Michl, 2020, S. 45).

Insbesondere die erlebnispädagogische Methode des (Berg-)Wanderns setzt – dem Pilgern sehr ähnlich – auf Langsamkeit, die Entdeckung des eigenen (Geh-)Rhythmus und der eigenen Geschwindigkeit, bis hin zu Bewegungsabläufen mit meditativem Charakter (Heckmair & Michl, 2018, S. 183). Ein Unterschied zwischen Pilgern und Aktivitäten der Erlebnispädagogik liegt darin, dass der Jakobsweg ein spiritueller Ort ist – eine Verknüpfung von Erlebnispädagogik und Spiritualität setzt laut Muff und Engelhardt (2021, S. 255) auf die natürliche Wirkung von Orten. Es sind meist Naturräume, denen in der Erlebnispädagogik eine besondere Wirkmächtigkeit zugeschrieben wird – sie stellen einen Kontrast zum Alltag dar (Wahl, 2021a, S. 30).

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet: Welche Kriterien des Pilgerns als pädagogischer Methode lassen sich im Vergleich mit der Aktivität des Wanderns in der Erlebnispädagogik herausarbeiten, die eine Eigenständigkeit dieser Methode indizieren?

Die bildungswissenschaftliche Relevanz des hier skizzierten Themas liegt darin, dass das Pilgern als Methode der Pädagogik bislang nur wenig untersucht wurde, jedoch für bestimmte Zielgruppen enormes Lern- und Entwicklungspotenzial bereithalten und somit zukünftig zielgruppenorientiert als (erlebnis-)pädagogische Aktivität weiterführend empirisch untersucht und

etabliert werden könnte. In der Fachliteratur der Erlebnispädagogik wird Pilgern derzeit – wenn überhaupt – nur unter dem Begriff Wandern erwähnt, was nach Ansicht der Autorin die Besonderheiten dieser Methode außer Acht lässt und dadurch zumindest ungenau, wenn nicht gar unzutreffend ist.

Aus der Forschungsfrage wurden weiterführende forschungsleitende Fragestellungen entwickelt: Mit welcher Intention wird das Pilgern als pädagogische Methode gewählt? Welche Lern- und Reflexionsprozesse lassen sich – wenn – in dem jeweiligen Rahmen bei Teilnehmer\*innen beobachten bzw. welche Effekte und Gelingensbedingungen konnten identifiziert werden? Was sind aus Sicht begleitender Pädagog\*innen etwaige Besonderheiten des Pilgerns im Vergleich zur Methode des Wanderns in der Erlebnispädagogik? Für welche Zielgruppen eignet sich das Pilgern als pädagogische Methode?

Diesen Fragestellungen liegt die *Vorannahme* zugrunde, dass der Jakobsweg ein Setting ist, in dem bereits ohne pädagogische Anleitung (informelle) Lern- und Reflexionsprozesse angeregt werden, die teilweise in der Herangehensweise und den Zielsetzungen erlebnispädagogischer Programme ihre Entsprechung finden, so dass Pädagog\*innen dieses Potenzial zukünftig für sich häufiger nutzbar machen könnten, indem sie mit der Pilgerschaft innerhalb der Weiterbildung für angehende Erlebnispädagog\*innen eine erlebnispädagogische Aktivität etablieren, die sich von der Methode des Wanderns deutlich abgrenzt.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde untersucht, ob die *Lernziele*, die mit der Durchführung von Pilgerreisen mit jungen Erwachsenen verfolgt wurden, jenen Zielsetzungen entsprechen, die innerhalb der Erlebnispädagogik handlungsleitend sind, welche Effekte und Gelingensbedingungen beobachtet werden konnten, die sich als *Hinweise* auf transformatives oder Erfahrungslernen interpretieren lassen, und ob Divergenzen zur Methode des erlebnispädagogischen Wanderns identifiziert werden können.

Der methodische Zugang dieser Forschungsarbeit bestand in der Durchführung von Experteninterviews mit Pädagog\*innen, die Pilgerreisen mit jungen Erwachsenen durchgeführt haben und deren *Prozesswissen* entscheidend für die Beantwortung der Forschungsfrage gewesen ist. Zur Datenauswertung wurde die thematische Analyse nach Braun & Clarke eingesetzt, mit deren Flexibilität und Zugänglichkeit eine reichhaltige und komplexe Darstellung der Daten möglich war.

Die vorliegende Arbeit ist bildungstheoretisch dem Konstruktivismus zuzuordnen. Der erkenntnistheoretische Grundgedanke des Konstruktivismus liegt darin, dass die Wirklichkeit nicht objektiv gegeben und erkennbar ist, sondern von den wahrnehmenden und kommunizierenden Subjekten geschaffen wird (Böhm & Seichter, 2022, S. 283) Daraus folgt für die Pädagogik, dass Lernen eine selbstgesteuerte Aktivität ist, die von außen lediglich angeregt, nicht aber gesteuert werden kann (Böhm & Seichter, 2022, S. 283): Die Aktivität liegt auf Seiten der Lernenden, die in einem situierten Prozess ihr Lernen gestalten; die Pädagog\*innen wirken unterstützend und beratend ein und schaffen die situierte Lernumgebung – der Wissenserwerb erfolgt in einem aktiven Prozess, Lern-Gegenstände stehen in Bezug zur Lern-Situation und die Lernenden passen das selbst entwickelte Wissen in ihre individuelle Wissensstruktur ein (Schelten, 2000, S. 2).

Das Ziel dieser Forschungsarbeit, die sich als explorative Vorstudie kennzeichnen ließe, richtet sich darauf, das Pilgern als Methode der Pädagogik zu erforschen, verbunden mit dem Versuch einer Zuordnung zu der pädagogischen Teildisziplin der Erlebnispädagogik.

Der Begriff der Methode ist in diesem Zusammenhang definiert als eine Weise des Vorgehens in Richtung auf ein (pädagogisches) Ziel (Schilling, 2020, S.133).

Im folgenden Kapitel wird ein Einblick in die Geschichte des Jakobswegs und des aktuellen Forschungsstands der Pilgerforschung gegeben und die Theorie des transformativen Lernens eingeführt. Im dritten Kapitel werden die Grundlagen und der aktuelle Forschungsstand der Erlebnispädagogik erläutert und die Theorien des Ehrfahrungs- und metaphorischen Lernens vorgestellt. Darauf folgt im vierten Kapitel die Darstellung der Methodik der Studie, in der zunächst auf allgemeine Grundlagen der qualitativen Forschung eingegangen und anschließend die Erhebungsmethode der Experteninterviews charakterisiert und begründet wird. Daran schließen sich im fünften Kapitel die Beschreibung des praktischen Teils der Durchführung der Experteninterviews und deren methodische Reflexion an. Im sechsten Kapitel wird die Datenauswertung mit der thematischen Analyse erläutert und begründet, anschließend werden die gewonnenen Ergebnisse in Form eines Berichts vorgestellt. Im siebten und letzten Kapitel werden Limitationen und eröffnete Perspektiven des Forschungsprojekts aufgezeigt und diskutiert.



## 2 Die Pilgerforschung

Es wird im Folgenden zunächst ein kurzer geschichtlicher Abriss vorgenommen, da der Jakobsweg nach Einschätzung der Autorin nur vor dem Hintergrund seiner historischen Entwicklung in seiner heutigen Bedeutung zu verstehen ist. Im Anschluss wird auf den aktuellen Stand der Pilgerforschung mit ihren zentralen Erkenntnissen eingegangen.

### 2.1 Die Entwicklung des Pilgerns und der aktuelle Forschungsstand

Der Legende nach soll der Apostel Jakobus nach Jesus` Himmelfahrt in Spanien gepredigt haben, mit anderen Jüngern nach Jerusalem zurückgekehrt und durch König Herodes hingerichtet worden sein; seine Anhänger brachten den Leichnam nach Compostela, wo sein Grab zunächst in Vergessenheit geriet (Herbers, 2001, S. 13). Zu Beginn des 9. Jahrhunderts wurde im Nordwesten der Iberischen Halbinsel ein Grab entdeckt, das für die Ruhestätte des Apostel Jakobus des Älteren („Sant`Iago“) gehalten wurde – diese Nachricht verbreitete sich weit über Galicien und Spanien hinaus (Herbers, 2007, S. 11). Durch starke kirchliche und königliche Unterstützung wurde der Ort Santiago bereits im 10. Jahrhundert so bedeutsam, dass eine Massenbewegung entstand, die über die Pyrenäen bis nach Mitteleuropa reichte (Lienau, 2015, S. 106). Im 12. Jahrhundert wurde Santiago zu einem gesamteuropäischen Pilgerziel, vergleichbar mit Rom und Jerusalem; Schätzungen geben für diese Zeit bereits 200 000 Jakobsweg-Pilger\*innen pro Jahr an und es wurde über Platzmangel in den Kathedralen und auf den Straßen geklagt (Lienau, 2015, S. 107). Die nordspanischen Königreiche hatten ein Interesse daran, den Weg als Gegengewicht zu den auf der Iberischen Halbinsel präsenten Muslim\*innen zu fördern und Anschluss an das christliche Europa zu gewinnen: Sie bauten Brücken und Wege, stifteten Kirchen, Hospitäler, Herbergen und Klöster und erleichterten das Pilgern dadurch enorm (Lienau, 2015, S. 107). Die weitverzweigten Pilgerwege nach Santiago laufen auf der spanischen Hauptroute, dem Camino Francés, zusammen; über die Pilger\*innen selbst liegen unterschiedlich genaue Informationen vor, je nach Zeitepoche und sozialer Schicht – von Pilger\*innen höherer sozialer Schichten gibt es mehr Zeugnisse, da Kleriker und Adelige zum Teil Berichte darüber verfassten (Haab, 1998, S. 45).

Der Ausbau der Infrastruktur brachte auch eine vermehrte kirchliche Kontrolle mit sich, wodurch sich Beweggründe und Arten der Pilgerfahrt wiederum änderten; Motive zum Pilgern, die genannt wurden, waren: die Verehrung des Apostels, persönliche Heilssuche, Sündenvergebung, Erfüllung eines Gelübdes – auch stellvertretend (Haab, 1998, S. 45 f.). Kurrat arbeitete anhand empirischen Materials demgegenüber sieben *moderne* Pilger\*innen-Typen heraus: Pilger\*innen, die ihr Leben bilanzieren, eine Krise verarbeiten, eine Auszeit nehmen, einen Übergang zwischen Lebensphasen vollziehen, einen Neustart initiieren, für jemanden pilgern oder Pilgern als Berufung interpretieren (2015, S. 132). Lienau erkennt darin erstaunliche Parallelen zu mittelalterlichen Motiven (2015, S. 120). Nach Kurrat ist Pilgern allerdings auch heutzutage noch als religiöses Handlungsformat zu bezeichnen (2015, S. 110).

In Santiago de Compostela wurde über die Jahrhunderte die Bedeutung des Apostels Jakobus aufrechterhalten, nach dem Zweiten Weltkrieg gründeten sich in Europa (erneut) Jakobusgesellschaften, im Jahr 2000 war Santiago europäische Kulturhauptstadt und der Europarat rief schließlich dazu auf, die Wege nach Santiago de Compostela in Gesamt-Europa zu identifizieren und mit einem von ihm vorgeschlagenen Emblem zu markieren – die bekannte gelbe Jakobsmuschel auf blauem Hintergrund (Kurrat, 2015, S. 52 f.). Heutzutage wird im Gegensatz zum Mittelalter kein (kirchliches) Genehmigungsschreiben mehr benötigt, sondern das Mitführen eines Pilgerausweises zum Ausweisen in den Herbergen und um die Pilgerurkunde, die `Compostela´, bekommen zu können, nachdem nachweislich mindestens 100 Kilometer zu Fuß (oder 200 km mit Pferd oder Fahrrad) gepilgert worden sind (Kurrat, 2015, S. 54 f.). Seit den 1990er Jahren war ein steter Zuwachs der deutschen Pilgerzahlen zu beobachten, die sich nach dem Erscheinen des Pilger-Buches `Ich bin dann mal weg´ von Hape Kerkeling im Jahre 2006 sprunghaft verdoppelten: von durchschnittlich 8.000 Pilger\*innen auf zum Teil mehr als 16.000 in den Jahren 2008, 2011, 2013 und 2014 (Kurrat, 2015, S. 57). Zudem ist Pilgern inzwischen in den Medien sehr präsent; Buchhandlungen führen dazu eigene Themenecken; Pilgerwege nach Santiago sind in vielen Städten und Gemeinden ausgewiesen und Reisebüros bieten `Spiritual-Reisen´ auf dem Jakobswegenetz (und andernorts) an (Kurrat & Heiser, 2014, S. 8 f.).

Im Januar 2012 führte der `Arbeitskreis Religionssoziologie an der FernUniversität Hagen´ die Arbeitstagung `Soziologie des Pilgerns´ durch, auf der aktuelle Forschungsarbeiten zu soziologischen Aspekten des

zeitgenössischen Pilgern vorgestellt und diskutiert wurden (Kurrat & Heiser, 2014, S. 15). Die Hagener Pilgerforschung untersuchte in einer qualitativen Längsschnittstudie im Jahr 2018 biografische Lern- und Reflexionsprozesse von Jakobsweg-Pilger\*innen und konnte aufzeigen, dass Pilgern ein Lernprozess ist, innerhalb dessen außeralltägliche Kontrast- und Kommunikationserfahrungen stattfinden (Kurrat, 2018, S. 34). Zuvor gab es vor allem religionswissenschaftliche (Lienau, 2015), historische (Herbers, 2007) oder anthropologische Beiträge (Frey, 2002) auf dem Gebiet der Pilgerforschung – die lebensgeschichtliche, religiöse und symbolische Bedeutung des Jakobsweg-Pilgerns war für die empirische Sozialforschung bis dahin „Neuland“ (Kurrat, 2015, S. 10). Zentrale Ergebnisse der ersten Pilgerstudie zu biografischen Ausgangskonstellationen von Pilger\*innen auf dem Jakobsweg sind: gepilgert wird in typischen Lebenssituationen der Bilanzierung, der Verarbeitung, der Auszeit, des Übergangs oder des Neustarts – diese Grund-Typen von Pilger\*innen erleben auf dem Jakobsweg eine *Gegenwelt*, die ihrem Alltag diametral gegenübersteht (Kurrat, 2018, S. 34 f.). Dieser Kontrast zum Alltagsleben bietet die Möglichkeit zur Reflexion, zu Kreativität und zum Experiment – Pilgern kann *creative Lernprozesse* in einem außeralltäglichen Setting ermöglichen: Das Fortkommen erfolgt ausschließlich durch körperliche Anstrengung; die Menschen sind den Natureinflüssen unmittelbar und über einen langen Zeitraum ausgesetzt, wobei die sinnliche Wahrnehmung gesteigert wird; Kleidungsstücke verlieren ihre Bedeutung als Distinktionsmerkmal., woraufhin Menschen verschiedener beruflicher Sozialisationsprozesse in den Austausch miteinander kommen; die Tagesstruktur ist gleichförmig und stellt somit eine weitere Reduktion von Entscheidungen dar (Kurrat, 2018, S. 37 f.). Aus einem Sample von 30 narrativen Interviews aus dem Jahre 2010 ergab sich ein Zusammenhang zwischen den biografischen Ausgangskonstellationen und drei typenbestimmenden Dimensionen: den Kommunikationsformen unter Pilger\*innen, der Bedeutung von Körperlichkeit und der Funktion des eigenen sozialen Umfelds (Kurrat, 2018, S. 39). Bilanz- und Krisenpilgernde beziehen das Pilgern auf ihre Lebensgeschichte; für Auszeit-, Übergangs- und Neustartpilgernde ist wiederum die Berufsbiografie entscheidend (Kurrat, 2018, S. 39 f.). Kurrat bezeichnet die Frage, was Pilger\*innen in der Kontrasterfahrung und im Austausch mit anderen lernen und zu welchen lebensgeschichtlichen und berufsbiografischen Veränderungen diese

Lernprozesse führen, als Forschungslücke für die Bildungs- und Sozialwissenschaften (2018, S. 41).

Pilgernde beschreiben das Gefühl, zu wissen, was ihnen wichtig sei, als positive Erfahrung bei der Ankunft; Sichtweisen und auch die Wahrnehmung seien danach verändert (Frey, 2002, S. 248 f.). Viele berichteten, dass das alte Ich *umgewandelt* sei und man bei der Rückkehr eine neue *Lebensmitte* habe (Frey, 2002, S. 252). Pilger\*innen betonen häufig die Bedeutung von Einfachheit, Wesentlichkeit, Zentriertheit im Hier und Jetzt sowie Freiheit und Unabhängigkeit im Vergleich zum Leben vor der Pilgerschaft (Kurrat, 2018, S. 41). In einigen Fällen kommt es vor, dass sich fast der gesamte Bekanntenkreis ehemaliger Pilger\*innen verändert, je nachdem, wie weitgehend die erfolgte Transformation ausfällt (Haab, 1998, S. 215). Festzuhalten ist, dass Pilgern für viele Menschen eine Möglichkeit zur Veränderung ihrer bisherigen Biografie darstellt (Kurrat, 2018, S. 44). Die „Lebenswelt Camino“ (Heiser, 2014, S. 114) ist letztlich dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in zentralen Aspekten vom Lebensalltag der meisten Menschen unterscheidet: eine gesteigerte Gemeinschaft unter Pilger\*innen (Kurrat, 2018, S. 36), Transzendenz-Gefühle (Frey, 2002, S. 110), eine intensive Form des Erlebens von Natur und Körperlichkeit (Heiser, 2014, S. 115), die Reduktion von Entscheidungen und eine Gleichförmigkeit der Tagesabläufe (Kurrat, 2018, S. 38). Nach Im und Jun ist Pilgern auf dem Jakobsweg keine bloße Reise, sondern eine Lernerfahrung, die aus transformativem Lernen besteht (2015, S. 334). Der Schwerpunkt und die Kraft des transformativen Lernens sind der grundlegende Perspektivenwechsel, der die Art und Weise verändert, wie ein/e Erwachsene\*r seine/ihre Welt versteht und mit ihr interagiert (Wang, 2011, S. 7). Peelen schildert, wie eine junge Pilgerin nach Alkohol- und Drogenabhängigkeit durch das Pilgern gelernt hat, Stück für Stück von alten Gewohnheiten abzukommen (2008, S. 111).

Innerhalb des Programms `Zwischen den Zeiten` der Sächsischen Jugendstiftung ist beispielhaft der Versuch unternommen worden, das sogenannte sozialpädagogische Pilgern mit straffälligen Jugendlichen methodisch so zu verdichten, dass es in der Zeit von maximal einer Woche einen nachhaltigen Eindruck hinterlässt – festzuhalten war im Anschluss: Die Teilnehmer\*innen zeigten ein Sich-Einlassen auf deutlich höhere Anforderungen, den Versuch, einen Milieusprung zu leisten, und eine geringere Abbrecherquote in sozialen Trainingskursen (Teichert, 2019, S. 91). Dieses

Programm gehört zusammen mit weiteren europäischen Initiativen zu dem Projekt `Between Ages: Network for young offenders and NEET´ und knüpft an der Lebenssituation der zuweilen delinquenten oder arbeitslosen jungen Erwachsenen und einem gewissermaßen doppelten Übergang an: dem vom Jugendalter zum Erwachsenenalter und dem aus etwaig schwierigen Lebensverhältnissen heraus in ein aktiv selbstgestaltetes Leben (König et al., 2018, S. 10). Enger & Hofmann stellen im Rahmen des sozialpädagogischen Pilgerns der Between-Ages-Projekte den Bezug zu den Formen bzw. Typen des Pilgerns her, die in der Pilgerforschung *Übergangspilger\*innen* und *Neustarter\*innen* genannt werden (2017, S. 6). Die sozialpädagogisch Pilgernden sind demnach Gruppen oder Einzelpersonen, die mit pädagogischer Zielsetzung und Begleitung pilgern und bei denen die Pilgerreise als methodischer Rahmen für die Bearbeitung akuter Problemlagen oder zur Unterstützung innerhalb schwieriger Übergangszeiten genutzt wird (Enger & Hoffmann, 2017, S. 16).

Eine wichtige Überlegung innerhalb der Auseinandersetzung mit sozialpädagogisch Pilgernden gilt hier noch dem Zwang als Voraussetzung zur Teilnahme: Die richterliche Entscheidung, an dem Programm `Zwischen den Zeiten´ zu partizipieren, kann in diesem Fall von den Heranwachsenden nicht beeinflusst werden und ist Ausdruck des *engen* Zwangs (Teichert, 2019, S. 110). Teilnehmer\*innen des Programms können aber über einzelne Aspekte, wie bspw. die Auseinandersetzung mit sich selbst oder die Laufgeschwindigkeit, selbst entscheiden, was den *weiten* Zwang ausmacht (Teichert, 2019, S. 110). Strafpilgerreisen waren zuvor im Mittelalter ab dem 13. Jahrhundert auch von weltlichen (und nicht nur geistlichen) Instanzen verordnet worden, als Strafe für Verfehlungen, wie Diebstahl, Raub oder Beleidigung (Kurrat, 2015, S. 38), sind aber wie andere *Motive* mittelalterlicher Jakobswegpilger aus heutiger Sicht angesichts der Quellenlage schwer zu erforschen (Kurrat, 2015, S. 33) und für den vorliegenden Forschungszusammenhang somit nicht vergleichbar.

Das Themenpaar *Zwang und Freiwilligkeit* ist seit langem Bestandteil des Diskurses in Sozialwissenschaften und Philosophie (Koenig, 2000, S. 1). Sich in diese Diskussion hineinzubegeben, die obligatorisch ebenfalls in der Pädagogik geführt wird (Engelhard & Seidl, 2011), ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Ein Teilaspekt dessen bleibt dennoch bedeutsam: die Frage, ob transformative Lernprozesse, wie sie die Pilgerforschung identifiziert hat, auch bei Pilgernden *erzeugt* werden können, die pädagogisch angeleitet pilgern.

Grotlüschen & Pätzold fragen hier zudem nach der Legitimität: *Darf* Erwachsenenpädagogik überhaupt solche Prozesse anstoßen (2020, S. 81)? Diese Fragestellungen werden im nächsten Kapitel genauer betrachtet.

## 2.2 Transformatives und informelles Lernen

In diesem Kapitel wird das transformative Lernen dargestellt, da es nach den Erkenntnissen der biografisch ausgerichteten Pilgerforschung den Lern- und Reflexionsprozessen der Pilger\*innen zugrunde liegt und in dieser Arbeit unter anderem untersucht werden soll, ob sich Hinweise auf transformatives Lernen bei den pädagogisch Pilgernden von den Proband\*innen beobachten ließen.

Der Begriff informelles Lernen beschreibt zunächst allgemein Lernprozesse, die durch die Lernenden entweder selbstorganisiert oder unbewusst im Rahmen anderer Aktivitäten stattfinden (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020, S. 46). Im Gegensatz zum formalen oder non-formalen Lernen im Bereich der schulischen oder außerschulischen Bildungsangebote handelt es sich nicht unbedingt um intentionales Lernen und wird teilweise von den Lernenden selbst nicht wahrgenommen (EU-Kommission, 2000, S. 9 f.).

Das transformative Lernen in Anlehnung an Mezirow kann als Lernen im Erwachsenenalter eingeordnet werden (im Gegensatz zum formativen Lernen, das in der Kindheit und Jugend stattfindet) und läuft sowohl beiläufig als auch intentional ab – wobei sich in beiden Fällen Teilprozesse außerhalb des Bewusstseins der Lernenden verorten (Eschenbacher, 2018, S. 36 f.). Nach Mezirow bezieht sich der Begriff Transformation auf eine zeitliche Bewegung der Neuformulierung verdinglichter Bedeutungsstrukturen durch die Rekonstruktion dominanter Narrative (2012, S. 84).

Die Transformationstheorie ist eine konstruktivistische Theorie des Lernens Erwachsener (Mezirow, 1997, S. 28). Mezirow legt unter anderem folgende Schlüssel-Propositionen als Grundzüge des Transformationsprozesses und der Transformationen in bestimmten Umfeldern und Gruppen dar: Transformatives Lernen umfasst die Transformation von Bedeutungsschemata und von Bedeutungsperspektiven; Erwachsene prüfen kulturelle Strukturen und dahinter stehende Annahmen erneut; die Entwicklung im Erwachsenenalter verläuft in Form sich immer progressiver entwickelnder Bedeutungsperspektiven; Perspektiventransformationen umfassen eine Reihe von Lernvorgängen (die mit einem Dilemma beginnen und einem verändernden Selbstverständnis

enden); zu den Anzeichen einer Transformationsentwicklung gehört die Suche nach Unterstützung; Grenzsituationen neigen dazu, zu problematisieren, was als gegeben angesehen wurde – dies kann zum transformativen Lernen führen; Perspektiventransformationen sind zudem ein sozialer Prozess (1997, S. 163 f.).

Der Begriff der Transformation ist ursprünglich kein Fachbegriff der Pädagogik – dass er darin dennoch Anwendung findet, hängt damit zusammen, dass das *Umformen des Subjekts* (aus eigener Initiative oder durch äußere Faktoren) zentral ist für den Gegenstand der Pädagogik (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 79). Transformative Theorien des Lernens und der Bildung befassen sich mit tiefgreifenden und umfassenden Formen der Veränderung mit und durch Lernen (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 79). Lernen im Sinne Mezirows bedeutet eine Veränderung, die so grundlegend ist, dass die Person nach dem Lernprozess nicht mehr die gleiche ist (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 81). Aus Sicht der Theorie gibt es nach Grotlüschen und Pätzold zwei Gründe, die Frage, ob Erwachsenenpädagogik solche Prozesse anstoßen darf, zu befürworten: Erstens sei es richtig, unvermeidbare und tiefe Veränderungen als *Bedingung des Menschen* zu unterstützen und zu begleiten, und zweitens verlangten äußere Bedingungen dem Subjekt ohnehin solche Prozesse ab (2020, S. 81).

Unabhängig von der Theorie des *Transformative Learning* hat sich in Deutschland eine Theorie transformatorischer Bildung entwickelt, die ebenfalls problematische Begegnungen mit der Welt, innerhalb derer die eigenen Vorstellungen und die erfahrene Welt nicht mehr zueinander passen, als Ausgangspunkt des Lernens thematisiert (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 82). Mezirows Theorie des transformativen Lernens ist innerhalb der Erwachsenenbildung in Deutschland wenig rezipiert worden, obwohl ihre Relevanz nicht als gering einzuschätzen ist und der Zusammenhang von Subjekt und Welt als Bedingung von Lernen durch ihre Perspektive bereichert wird (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 84).

Nach Jones befassen sich die Theorien des transformativen Lernens und der Sozialarbeitspädagogik beide mit Fragen der Veränderung: Dies kann eine Veränderung auf der Ebene des Individuums (zum Beispiel durch Perspektivwechsel) oder die Unterstützung und Erleichterung von Veränderungen bei anderen (wie in vielen Formen der Praxis der Sozialarbeit) bedeuten (2015, S. 274). Innerhalb der Sozialen Arbeit wird sich zunehmend

mit der zentralen Bedeutung der Erfahrung als Lernquelle befasst; sie ist auch zentral für alle transformativen Lerntheorien, die Erfahrung als Ausgangspunkt für Lernen und Transformation betrachten (Jones, 2015, S. 275). Diskussionen über transformatives Lernen heben unweigerlich den Stellenwert der kritischen Reflexion und des Diskurses hervor und sind zu wichtigen Aspekten der Sozialarbeitsausbildung geworden (Jones, 2015, S. 275).

Teichert zeigt auf, dass die Heranwachsenden beim sozialpädagogischen Pilgern innerhalb des Programms `Zwischen den Zeiten´ ein lösungsorientiertes Vorgehen lernen und für einen Perspektivwechsel sensibilisiert werden (2019, S. 119) und transformatives Lernen hier somit als Teil der pädagogischen Zielsetzungen benannt werden könnte.

### 3 Die Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik zählt zum non-formalen Bildungssektor (Wahl, 2021a, S. 29) und will als Teildisziplin der Pädagogik in ihrem Konzept durch exemplarische Lernprozesse und durch *bewegtes* Lernen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen stellen (meist in der Natur) und dadurch ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie befähigen (selbst-)verantwortlich ihre Lebenswelt zu gestalten (Heckmair & Michl, 2018, S. 108). Folgende Wirkungen der Erlebnispädagogik sind empirisch nachgewiesen: intensive Gruppendynamik, Steigerung der Selbstsicherheit und des Körperbewusstseins, Zunahme der Sorgfalt (bei natursportlichen Aktivitäten), Wachstum der sozialen Kompetenz und positive Effekte der Selbstwirksamkeit (Michl 2020, S. 60 f.). Mutz und Müller konnten eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung, höhere Selbstwertschätzung und ein positiveres Wohlbefinden bei den Proband\*innen als Effekt der erlebnispädagogischen Aktivitäten aufzeigen (2019, S. 859). Die sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung ist die Überzeugung, Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Warner, 2022). Selbstwirksamkeitserfahrungen sind die Voraussetzung dafür, sich überhaupt an schwierigere Aufgaben heranzuwagen, und Selbstwirksamkeitserwartungen erweisen sich in hohem Maße als motivierend (Wahl, 2021a, S. 28). Nach Wahl sind die *Erlebnisse* eingewoben in komplexe Kommunikations- und Interpretationszusammenhänge, die es zu entschlüsseln gilt, sie sind unmittelbar und vermittelt zugleich (1998, S. 22 f.).



Äußere Ereignisse werden dabei vom Individuum zu einem Erlebnis verarbeitet (Michl & Seidel, 2021, S. 18).

Auch in der Erlebnispädagogik nimmt der Konstruktivismus eine zentrale Rolle ein: Die Grundaussage des Konstruktivismus lautet, dass wir uns das, was wir als Realität bezeichnen, weder sensorisch noch kognitiv zugänglich machen können; unsere Wahrnehmungen sind von unserem Gehirn konstruiert (Heckmair, 2021, S. 14). Ein konstruktivistischer Bildungsbegriff basiert nach Siebert auf den Prinzipien Individualität, Biografie-Orientierung, Konstruktivität, Offenheit, Kontingenz (Mehrdeutigkeit), Prozesshaftigkeit und Ironie (hier: Doppeldeutigkeit) – der konstruktivistische Bildungsbegriff ist eher programmatisch denn normativ (2008, S. 197 f.). Werden diese Prinzipien innerhalb einer handlungs- und erfahrungsbezogenen Pädagogik mit den Kategorien Emotion, Körper und Gemeinschaft gefüllt, stoßen systemisch-konstruktivistische Erziehungswissenschaftler\*innen laut Heckmair nahezu unweigerlich auf die Erlebnispädagogik (2021, S. 15). In systemisch-konstruktivistischen Ansätzen wird der Fremdbestimmungsanspruch der Erwachsenenbildner\*innen zugunsten der Autonomie der Lerner\*innen zurückgenommen (Ludwig, 2018, S. 267). Die *Lerngesetze* des Konstruktivismus gleichen den Lernprinzipien der Erlebnispädagogik: Lernen wird als aktiv-konstruktiver Prozess begriffen, es ist situations- und kontextgebunden, es handelt sich um einen selbstgesteuerten Prozess und ist zugleich ein sozialer Prozess (Michl, 2020, S. 48 f.).

Der Konstruktivismus zeigt zudem die Begrenzungen pädagogischen Handelns auf: Pädagogische Ziele können nur Arbeitshypothesen sein und pädagogische Prozesse sind lediglich bedingt steuerbar – die Zurückhaltung der Pädagog\*innen ermöglicht es, dass die Themen der Teilnehmer\*innen im Mittelpunkt stehen können (Michl, 2020, S. 51).

### 3.1 Die Grundlagen der Erlebnispädagogik und der aktuelle Forschungsstand

Der ursprüngliche Entstehungszusammenhang der Erlebnispädagogik liegt in den Reformbestrebungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts; sie ist eng verbunden mit dem Aufbruch der Jugend, ihrer Suche nach Freiheit, der Begeisterung für Rousseaus Natur-Begriff und der Wiederentdeckung von Abenteuer und Erlebnis (Paffrath, 2017, S. 34). In nahezu allen reformpädagogischen Bewegungen spielt der Begriff des

Erlebens eine zentrale Rolle; durch Kurt Hahns Theorie der Erlebnistherapie ließen sich die verschiedenen Fäden einer Pädagogik des Erlebens verknüpfen (Heckmair & Michl, 2018, S. 27). Hahns Anliegen war die Korrektur von gesellschaftlichen Fehlentwicklungen durch eine erlebnisintensive Erziehung (Michl, 2020, S. 29). Die Ausarbeitung und Fundierung seiner erlebnispädagogischen Schulgestaltung für die Schloss-Schule Salem (im Jahr 1920) richteten sich auf die Charakterbildung der Heranwachsenden (Fischer & Ziegenspeck, 2008, S. 239). Kurt Hahn war kein Pädagoge und auch kein mandatierter Politiker, hat aber mit der Entwicklung der Erlebnistherapie die Pädagogik in einem ihrer Teilbereiche entscheidend beeinflusst (Heckmair & Michl, 2018, S. 31). Er identifizierte einen *Verfall der körperlichen Tauglichkeit*, einen *Mangel an Initiative und Spontaneität*, einen *Mangel an Sorgsamkeit* und einen *Mangel an menschlicher Anteilnahme* als gesellschaftliche Verfallserscheinungen und setzte ihnen die Methoden des *körperlichen Trainings*, der *Expedition*, des *Projekts* (in Anlehnung an John Dewey) und des *Dienstes* (im Sinne eines *Dienstes am Nächsten*) entgegen (Michl, 2020, S. 30 ff.). Als Aufgabe der Landerziehungsheime sah Hahn seinerzeit, die Lebensgemeinschaft zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen herzustellen, dem *Bruch* in den Entwicklungsjahren (der Pubertät) entgegenzuwirken, Freude nicht nur am Sport, sondern auch in den Werkstätten und in der Natur zu entwickeln und Kindern Verantwortung beizubringen (1962, S. 34 f.). Mit den 'Sieben Salemer Gesetzen' wird seine sogenannte Erlebnistherapie dann schließlich zu einem erstaunlich aktuellen pädagogischen Konzept (Michl, 2020, S. 33).

Bei der Erlebnispädagogik handelt es sich laut Michl um nichts anderes als um effizientes Lernen (2020, S. 41). Im Gegensatz zum schulischen Lernen will der Ansatz des erlebnis- und handlungsorientierten Lernens alle Sinne ansprechen, das *Learning by doing* in den Mittelpunkt stellen, die Gruppe ernst nehmen, die Selbststeuerung unterstützen, Ernstsituationen bieten, nach Stärken und Ressourcen der Lerner\*innen suchen, in offenen Situationen stattfinden und Lösungen anbieten, die nicht immer eindeutig sind (Michl, 2020, S. 42). Erlebnispädagogik bedeutet stets die Zumutung, Menschen aus ihrer Komfortzone in die Zone der Herausforderung zu führen, und setzt dabei nicht nur auf kognitive Funktionen (*Kopf*), sondern auch auf *Herz* und *Hand*: Bewegung, Sport und Körperlichkeit sind wichtige Komponenten des handlungsorientierten Lernens (Michl, 2020, S. 45). Das Modell der Komfort- und Lern-Zone geht auf Luckner und Nadler zurück (Michl, 2020, S. 45): Die

Komfortzone ist uns am meisten vertraut, darin dominiert die Aufrechterhaltung alter Muster; im Übergang (der *groan zone*) ist wenig Vertrautheit vorhanden, er wird als riskant und unangenehm empfunden und es kommt zu der Versuchung, in alte Muster zurückzukehren; die Lern- oder auch Wachstumszone ist gekennzeichnet durch Selbstvertrauen bei der Anwendung neuer Kenntnisse, der Integration von Fähigkeiten in die tägliche Lebensführung; es dominieren Gefühle von Beherrschung, Leistung und Vertrautheit (Luckner & Nadler, 1997, S. 20). Die Erlebnispädagogik bietet in einer Gruppe und betreut von Pädagog\*innen Herausforderungen an, um die Komfort- und Wachstumszone zu erweitern – ungewohnte Situationen sollen irgendwann der Komfortzone zugerechnet werden können (Michl, 2020, S. 45). Das Lernzonenmodell hat weite Verbreitung innerhalb der Erlebnispädagogik gefunden, es unterstützt den Ansatz, durch herausfordernde Situationen nachhaltige Entwicklungsprozesse anzustoßen (Paffrath, 2017, S. 62). Gelegentlich wird auch der russische Psychologe Vygotski in Zusammenhang mit dem Begriff der Komfortzone gebracht und somit als Begründer des Lernzonenmodells genannt (Teichert, 2019, S. 113). Festzuhalten bleibt unabhängig davon, dass auch die Neurowissenschaften grundsätzlich zugrunde legen, dass die Komfortzone verlassen werden muss, um zu lernen (Teichert, 2019, S. 114). Die Panikzone darf allerdings keinesfalls betreten werden, da dies Lernen verhindert und Frustration und Angst auslösen kann (Teichert, 2019, S. 114).

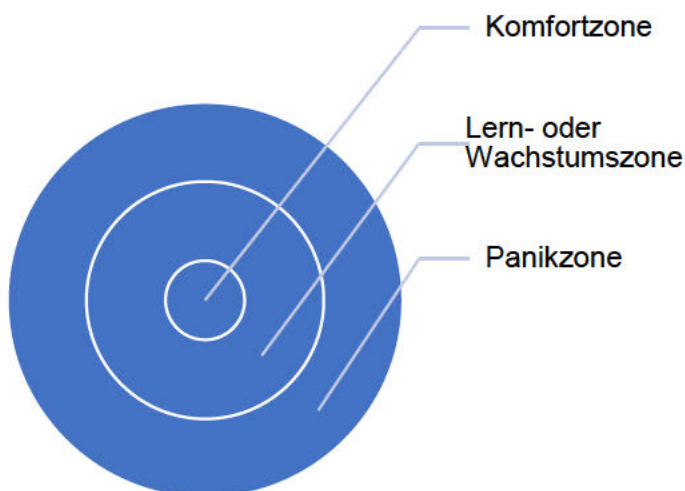


Abb. 1: Das Lernzonenmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Luckner & Nadler, 1997)

Es werden allgemein in der Erlebnispädagogik methodisch indirekt vom Alltag entfernte und erlebnisintensive Situationen arrangiert, um Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu unterstützen (Paffrath, 2017, S. 52). Es lassen sich Rahmenbedingungen schaffen, die Erlebnis-Prozesse begünstigen, kennzeichnend für ein *Erlebnis* ist dabei die Unmittelbarkeit: Der gesamte Mensch wird durch das Spannungsgefüge und den Totalitätscharakter des Erlebens berührt, Gefühl und Inhalt sind eng verknüpft – doch auch, wenn Erlebnisse unerwartet auftreten, so haben sie dennoch eine biografische *Vorgeschichte*, womit letztlich ihre Bildsamkeit zusammenhängt (Paffrath, 2017, S. 53). Der Begriff der Bildsamkeit geht auf Herbart zurück und lässt sich beschreiben als dem Subjekt innewohnende Fähigkeiten, die abhängig von Anlagen, Umwelt und Entwicklungsphasen in Reife- und Lernprozessen entfaltet und erzieherisch angeregt werden können (Böhm & Seichter, 2022, S. 74).

Auf die Frage, ob die Methodik des (sozial-)pädagogischen Pilgerns *theoretisch* innerhalb der Erlebnispädagogik zu verorten sein könnte, sind widersprüchliche Aussagen anzutreffen: Enger & Hoffmann konstatieren, dass sich das sozialpädagogische Pilgern einer eindeutigen methodischen Zuordnung entzieht – selbst wenn es auf den rein physischen Vorgang reduziert und versucht wird, es als Methode der Erlebnispädagogik darzustellen, würde dies der Sache nicht vollumfänglich gerecht (2017, S. 26). Demgegenüber findet sich in einer weiteren Publikation der 'Between Ages'-Projekte der Verweis darauf, dass die Idee, mit Jugendlichen aus einer geschlossenen Einrichtung zu pilgern, in direktem Bezug zum Konzept der Outdoor-Erlebnispädagogik und zum Outdoor-Lernen in Anlehnung an Kurt Hahn steht (König et al., 2017, S. 10). Nach Ansicht der Autorin deutet jedoch in der Auseinandersetzung mit dem Feld des sozialpädagogischen Pilgerns einiges darauf hin, dass es zumindest verkürzt ist, von *Wandervögeln* zu sprechen, wenn damit schwer erziehbare Jugendliche auf Pilgerreise nach Santiago gemeint sind (siehe Heckmair & Michl, 2018, S. 182). Generell sind Jugendliche die weitaus größte Zielgruppe erlebnispädagogischer Aktionen und Programme, bei denen es vor allem um die Unterstützung und Förderung von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsförderung geht, was letztlich ebenfalls in der Eigenart des Jugendalters als Phase des Umbruchs selbst begründet ist (Wahl, 2021b, S. 287). Auch ist das sogenannte Solo eine Methode erlebnispädagogischer Praxis, innerhalb derer durch das Allein-Gehen oder dahingehend, eine Nacht allein in der Natur zu verbringen, das Individuum in den Vordergrund gestellt

wird (Birnthaler & Iacone, 2021, S. 205 f.). An dieser Stelle könnte im Rahmen einer weiterführenden Untersuchung die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das (Allein-)Pilgern Züge eines erlebnispädagogischen Solos aufweist (wenn auch in zeitlich größeren Umfang), angesetzt werden.

In Bezug auf die Grundpfeiler des Konzeptes des Programms 'Zwischen den Zeiten' lassen sich die Bewegung in der Natur und die Körperlichkeit, die Herauslösung aus dem gewohnten Milieu, die Konfrontation mit anderen Lebensentwürfen sowie die Interaktion im Sinne der Erlebnispädagogik einordnen (Winkler, 2019, S. 99). Zudem wurden in ersten Erprobungen des Programms Elemente erlebnispädagogischer Arbeit integriert und auch im Hinblick auf die Ziele lassen sich nach Winkler Parallelen zu Lernzielen der Erlebnispädagogik ziehen (2019, S. 100). Die *Öffnung* der Situation der Teilnehmer\*innen für die Reflexion eigener Handlungen und Orientierungen aber wird hier paradoxerweise nicht durch eine Erweiterung von Freiräumen (wie in der Erlebnispädagogik), sondern durch deren Einschränkung in Form fester Vorgaben und Regeln erreicht (Enger zit. nach Winkler, 2019, S. 100).

Im nächsten Kapitel werden das Erfahrungslernen und das metaphorische Lernen betrachtet, da in der vorliegenden Forschungsarbeit unter anderem untersucht werden soll, ob sich Hinweise auf transformatives Lernen oder Erfahrungslernen in der Beobachtung der Lern- und Reflexionsprozesse der Teilnehmer\*innen finden lassen und ob die eingesetzten pädagogischen Methoden auf ebendiese Lernformen ausgerichtet waren.

### 3.2 Erfahrungs- und metaphorisches Lernen

*Erfahrungen* bestehen aus Wissensbereichen, Kenntnissen, Einsichten, Vorstellungen sowie Denk- und Verhaltensmustern, die sich im Lebensverlauf eines Menschen durch Beobachtungen, Empfindungen, Sinneswahrnehmungen und praktische Erprobung und Handlungen ansammeln; sie können sowohl bewusst als auch unbewusst auf kognitiver, sozio-emotionaler oder körperlicher Ebene gespeichert sein (Zuffellato & Kreszmeier, 2022, S. 60). Sie bilden eine grundlegende Kategorie lebenslangen Lernens (Gieseke, 2018, S. 115). Erfahrungen sind im Sinne des Konstruktivismus nicht feststehend, sondern werden – nicht zuletzt durch Lernprozesse – permanent neu gedeutet und rekonstruiert (Siebert, 2017, S. 18). Der Begriff des Erfahrungslernens wiederum beschreibt ein Lernen über

konkrete Handlungsbezüge, in welche die oben genannten Ebenen einbezogen sind (Zuffellato & Kreszmeier, 2022, S. 60). Erfahrungslernen ist nicht zuletzt auch die Basis für Erlebnispädagogik, in der darauf geachtet wird, dass es sich bei den Erfahrungen möglichst um Erfolgserfahrungen mit metaphorischer Bedeutung und Alltagsrelevanz handelt (Zuffellato & Kreszmeier, 2022, S. 60). Das *Experiential Learning* ist mit dem deutschen Begriff Erfahrungslernen vergleichbar, wohingegen das Wort Erlebnis im englischen Sprachgebrauch keine eindeutige Entsprechung findet und sich irgendwo zwischen experience (Erfahrung) und adventure (Abenteuer) verortet (Hildmann & Higgins, 2021, S. 128).

Wenn aus Erlebnissen Lebenserfahrungen werden sollen, bedarf es des zusätzlichen Erfahrungslernens in Form dialogischer Reflexion und der Integration des Erlernten in den Alltag (Kozljanic, 2021, S. 103). Kurt Hahn gilt als Begründer der Erlebnispädagogik, 'Outward Bound' war, wie erwähnt, eines seiner Konzepte (Michl, 2020, S. 29): Er gründete ab 1920 die sogenannten 'Outward Bound'-Schulen, die (erlebnis-)pädagogische Programme für junge Menschen anboten. Bacon erläutert hierzu, dass sich das Erfahrungslernen zu traditionellen Lernformen vor allem dadurch unterscheidet, dass das zu Lernende tatsächlich ausgeführt wird und bei 'Outward Bound' zu etwas Besonderem wurde, da es in speziellen Umgebungen, wie vor allem der Wildnis, stattfand (2003, S. 29).

Kolb entwickelte den erlebnisorientierten Lernzyklus, der unter anderem innerhalb der Erlebnispädagogik seine Anwendung findet (Michl, 2020, S. 47). Seinem Modell liegt ein ganzheitlicher Ansatz zugrunde, es wird bewusst nicht nur das kognitive Lernen, sondern auch das integrierte Lernen über die ganze Lebensspanne betrachtet (Eckert, 2020, S. 15). Der Lernprozess wird darin als idealisierter Lernzyklus (oder als Lernspirale) dargestellt, in dem der Lernende die vier Phasen Erleben, Reflektieren, Denken und Handeln durchläuft – in einem rekursiven Prozess, der auf die Lernsituation und den Lerngegenstand abgestimmt ist (Kolb & Kolb, 2021, S. 7). Unmittelbare oder konkrete Erfahrungen bilden die Grundlage für Beobachtungen und Überlegungen, diese Überlegungen werden assimiliert und zu abstrakten Konzepten destilliert, aus denen neue Handlungsimplicationen abgeleitet werden können, diese Implikationen wiederum können aktiv erprobt werden und dienen als Leitfaden für die Schaffung neuer Erfahrungen (Kolb & Kolb, 2021, S. 7).

Nach Schödlbauer sind Metaphern besonders effektive *Transfervehikel* des Lernens (1998, S. 4). Das Maß an Isomorphie (Strukturgleichheit) zwischen der metaphorischen und entsprechenden Lebenssituation bestimmt darüber, ob eine Erfahrung als metaphorisch gilt – im Falle von `Outward Bound` ist die metaphorische eine tatsächliche Erfahrung, die herausfordernd sein muss, wenn sie in eine Verhaltensänderung der Teilnehmer\*innen münden soll (Bacon, 2003, S. 32). Ein metaphorischer Transfer findet statt, wenn Lernprozesse aus einer Lernsituation zu dem Lernen in einer strukturähnlichen Situation analog werden; eine der zentralen Aufgaben der Erlebnispädagogik ist demzufolge, einen solchen Transfer herzustellen (Gass, 1995, S. 7 f.) Scholz legt dar, dass drei Ansätze metaphorischen Lernens in der Erlebnispädagogik zu finden sind: Erstens wird durch Strukturgleichheit im Setting Gelerntes auf den Alltag übertragen, zweitens verstärken Anekdoten, Geschichten und Mythen sowie besondere Orte die Übertragung des Gelernten und drittens entwickeln Erlebnispädagog\*innen mit den sprachlichen Metaphern der Teilnehmer\*innen besondere Lernsettings (2021, S. 49). Der in der Erlebnispädagogik etwas inflationäre Gebrauch des Begriffs der Metapher verstellt zuweilen den Blick auf deren Funktion (Keßler, 2022, S. 19): Metaphern helfen beim Strukturieren, sie reduzieren Komplexität, sie verdeutlichen verschiedene Standpunkte und sind ein Werkzeug im Konfliktmanagement (Thier, 2020, S. 204).

#### 4 Methodik der Studie

In diesem Kapitel werden die allgemeinen Grundlagen qualitativer Forschung erläutert und die spezifischen Eigenschaften der Methode des Experteninterviews dargestellt.

##### 4.1 Allgemeine Grundlagen qualitativer Forschung

Die empirische Sozialforschung hat zuerst die Aufgabe, Daten zu sammeln (Brüsemeyer, 2008, S. 16), um Kenntnisse über die soziale Realität zu erlangen (Reinders & Ditton, 2015, S. 49). Die empirische Bildungsforschung wiederum begrenzt den Untersuchungsgegenstand auf Lern- und Bildungsprozesse innerhalb ebendieser Realität – es sollen Kenntnisse darüber gewonnen werden, wie Bildung funktioniert, und über den Verlauf dieses Prozesses (Reinders & Ditton, 2015, S. 49). Unter dem Begriff Bildung soll hier

in Anlehnung an Humboldt der Prozess der Transformation und Konstitution von Subjekten im Zuge einer aktiv-selbstständigen Auseinandersetzung der Subjekte mit der Welt verstanden werden (Koller, 2022, S. 57). Der Begriff Lernen wird in der vorliegenden Arbeit gemäß dem Konstruktivismus als selbstgesteuerter, autopoietischer und eigenwilliger Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit verwendet (Siebert, 2017, S. 66). Siebert bestätigt, dass der konstruktivistische Lernbegriff mit dem humanistischen Bildungsbegriff vereinbar ist, auch wenn er aus einer anderen philosophischen Tradition stammt (2017, S. 56).

Qualitative Forschungsansätze zielen grundsätzlich im Gegensatz zu quantitativen nicht darauf ab, konkrete Hypothesen aufzustellen, sondern auf die Generierung von Theorieaussagen anhand empirischer Daten – die Forschung folgt einer entdeckenden (und nicht überprüfenden) Logik, woraus sich auch alle methodischen Unterschiede ergeben; eine Entdeckung ist bereits anhand eines einzigen Interviews oder einer Beobachtung oder der Analyse eines Dokumentes möglich (Brüsemeister, 2015, S. 19). Lebenswelten sollen aus Sicht der handelnden Menschen beschrieben werden – für ein besseres Verständnis sozialer Wirklichkeit (Flick et al., 2017, S. 14). Nittel konstatiert, dass mit Nutzung der qualitativen Bildungsforschung eher der Einsatz hermeneutisch-sinnverstehender Methoden des Fremdverstehens einer ideografischen Wissenschaftskonzeption verknüpft ist (2018, S. 690). Qualitative Forschung ist durch ihre offene Zugangsweise *näher dran* an den Perspektiven Betroffener, sie beschreibt unterschiedliche Forschungsansätze, die in ihren theoretischen Annahmen, in ihrem Gegenstandsverständnis und methodologischen Schwerpunkt differieren, sich jedoch in folgende drei Hauptlinien zusammenfassen lassen: symbolischen Interaktionismus & Phänomenologie, Ethnomethodologie & Konstruktivismus und strukturalistische bzw. psychoanalytische Positionen (Flick et al., 2017, S. 17 f.).

Soziale Wirklichkeit wird hier als Produkt gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstanden – für die Methodologie der qualitativen Forschung ergibt sich daraus erstens die Konzentration auf Inhalte und Formen ebendieser Herstellungsprozesse durch die Rekonstruktion subjektiver Deutungen der sozialen Akteure und zweitens die Analyse von Kommunikations- und Interaktionssequenzen durch Verfahren der Beobachtung und sequenziellen Textanalysen (Flick et al., 2017, S. 20). Die subjektiv bedeutsamen individuellen und milieutypischen Lebenshaltungen und



-weisen der Menschen führen zum dritten methodologischen Ansatzpunkt: der hermeneutischen Interpretation subjektiv gemeinten Sinns; zudem kommt der Kommunikation innerhalb der qualitativen Forschung eine bedeutende Rolle zu, da Realität als interaktiv hergestellt betrachtet wird, was viertens methodologisch bedeutet, dass die Strategien der Datenerhebung selbst einen kommunikativen und dialogischen Charakter besitzen (Flick et al., 2017, S. 21).

In dem Feld der qualitativen Methoden gibt es Ähnlichkeiten und Überschneidungen, aber auch Gegensätze und Widersprüche, es spannt sich entlang zweier Prämissen auf: der des Gegenstandsbereichs der Wissenschaften, die sich mit Menschen beschäftigen, und der Arbeit der Erforschung menschlichen Handelns, wobei beide Prämissen aus Annahmen über deren Besonderheiten bestehen (Reichertz, 2014, S. 69).

In Abgrenzung zur quantitativen Forschung lässt sich festhalten, dass die qualitative Forschung einer entdeckenden Forschungslogik folgt, der einzelne Fall als analytischer Bezugspunkt gilt, Datenerhebung und -auswertung nahezu gleichzeitig ablaufen, Theorien entwickelt und nicht überprüft werden sollen und mit Induktionen und Abduktionen gearbeitet wird – wobei ein qualitativ-induktives Vorgehen meint, in der Feldarbeit *Neues* zu entdecken, und eine Abduktion vorliegt, wenn sogar die Kategorie selbst neu erfunden werden muss (Brüsemester, 2008, S. 19 ff.) Die Abduktion sucht nach einer sinnstiftenden Regel bzw. einer passenden Erklärung angesichts überraschender Fakten (Reichertz, 2014, S. 78). Der ursprünglich aus der Grounded Theory stammende Begriff der Induktion bzw. des induktiven Zugangs zielt grundsätzlich darauf, wie von Einzeldaten ausgehend Verallgemeinerungen formuliert werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 248 f.). Kurz gesagt: Die Induktion schließt gemäß Erkenntnislogik vom Besonderen auf das Allgemeine und die Deduktion vom Allgemeinen auf das Besondere (Sandberg, 2017, S. 36 f.). In der Anwendung der thematischen Analyse reicht das Spektrum der Orientierung an Daten von eher induktiv, wobei die Analyse im *Inneren* angesiedelt ist und Codierung und Themenentwicklung durch den Dateninhalt gesteuert werden, bis hin zu eher deduktiv, wobei die Analyse durch bestehende theoretische Konstrukte geprägt wird, die die *Linse* bieten, durch welche die Daten gelesen und codiert und die Themen entwickelt werden können (Braun & Clarke, 2022, S. 10).

Lamnek & Krell konstatieren, dass eine *Gefährdung* von Gütekriterien in der qualitativen Forschung nicht vorliegen könne, da der Weg der Datengewinnung

und Theoriekonstruktion ein völlig anderer ist, die Begriffe der *Indikatorisierung* und Operationalisierung gar nicht auftreten würden und die beste Operationalisierung für qualitative Sozialforschung somit gar keine sei (2016, S. 134 f.). Steinke hält demgegenüber fest, dass die qualitative Forschung ohne Bewertungskriterien nicht bestehen kann (2017, S. 321), verweist allerdings darauf, dass quantitative Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung nicht geeignet seien, da sie für ganz andere Methoden im Rahmen eigener Methodologien, Wissenschafts- und Erkenntnistheorien entwickelt worden sind, und sie schlägt andere Kernkriterien qualitativer Forschung vor (2017, S. 322 f.): anstelle der intersubjektiven Überprüfbarkeit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch eine Dokumentation aller Schritte des Forschungsprozesses, statt der Gegenstandsangemessenheit die Indikation des gesamten Forschungsprozesses und das Kriterium der Limitation, um die Grenzen des Geltungsbereichs und somit die Verallgemeinerbarkeit der entwickelten Theorie überprüfen zu können (Steinke, 2017, S. 324 ff.).

Eine Auseinandersetzung mit den *klassischen* Gütekriterien bietet laut Przyborski & Wohlrab-Sahr jedoch die Möglichkeit der Verständigung über gemeinsame Standards zwischen quantitativer und qualitativer Forschung (2021, S. 25 f.). Die Validität oder Gültigkeit eines empirischen Verfahrens kennzeichnet dann hierbei, inwiefern die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem Forschungsgegenstand gegenüber angemessen ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 26). Zum einen würde diesem Gütekriterium bereits durch die Gegenstandsnahe qualitativer Methoden Rechnung getragen, zum anderen können die wissenschaftlichen Rekonstruktionen auf Grundlage der Rekonstruktion der *Alltagsmethoden* verstanden werden, indem aufgezeigt wird, wie gesellschaftliche Tatsachen kommunikativ hergestellt wurden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 27). Ebendiese Regelmäßigkeiten der Alltagsmethoden seien eine Form impliziten Wissens und in der Alltagswelt gewissermaßen *natürlich* vorhanden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 28). Um dem Gütekriterium der Reliabilität oder Zuverlässigkeit entsprechend arbeiten zu können, greifen rekonstruktive Verfahren auf die Rekonstruktion der alltäglichen Standards der Verständigung und Interaktion und auf den Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der Fallstruktur zurück (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 29). Letzteres bedeutet für die Interpretation, dass jenseits thematischer Unterschiede nach wiederkehrenden identischen Strukturen gesucht wird: Wenn an thematisch

unterschiedlichen Stellen die gleiche Struktur herausgearbeitet werden kann, gilt die Interpretation als reliabel (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 31).

Eine solche Reformulierung von Reliabilität zielt darauf ab, das Zustandekommen der Daten so zu explizieren, dass nachvollzogen werden kann, was Aussage des Subjekts ist und wo die Interpretation begonnen hat (Flick, 2020, S. 251). Die Objektivität, das dritte Gütekriterium, verortet bei hypothesenprüfenden Verfahren die Untersuchenden außerhalb des sozialen Gefüges; demgegenüber gehen bei rekonstruierenden Verfahren die methodologischen Überlegungen von einem Standort innerhalb des sozialen Gefüges aus (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 32). Im Forschungsprozess müssen daher die der Kommunikation zugrunde liegenden Regeln expliziert werden, damit die alltäglichen Standards der wechselseitigen Verständigung eine ähnliche Funktion wie die der Standardisierung erfüllen können und die intersubjektive Überprüfbarkeit gesichert ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 33). Braun Clarke werfen in Anbetracht *generischer* Qualitätskriterien die Frage auf, inwieweit diese überhaupt sinnvoll für eine thematische Analyse sind, auf welchen konzeptionellen Grundlagen sie basieren und ob diese Grundannahmen mit den Annahmen und den *best-practice*-Richtlinien für reflexive TA übereinstimmen (2022, S. 277). Sie schlagen eine 15-Punkte-Checkliste als Strategie zur Qualitätssicherung innerhalb der Forschung mit der thematischen Analyse vor, auf die in Kapitel 6.1 noch ausführlich eingegangen wird (Braun & Clarke, 2006, S. 36).

#### 4.2 Die Methode: das Experteninterview

Die Forschungsfrage lautet: Welche Kriterien des Pilgerns als pädagogischer Methode lassen sich im Vergleich mit der Aktivität des Wanderns in der Erlebnispädagogik herausarbeiten, die eine Eigenständigkeit dieser Methode indizieren? Um sie zu beantworten, wurden Experteninterviews mit Pädagog\*innen geführt, die in unterschiedlichen Kontexten Pilgerreisen mit Jugendlichen angeleitet und umgesetzt haben. Das Experteninterview definiert sich weniger über seine Vorgehensweise, wie bspw. das problemzentrierte Interview, als mehr über seinen *Gegenstand* des/der Expert\*in (Bogner et al., 2014, S. 9). Da die Forschungsfrage auf die Untersuchung der *Anwendung* einer pädagogischen Methode zielt, war die Perspektive von Pädagog\*innen für ihre Beantwortung entscheidend. Die Einschätzung, wer als Expert\*in zu einem Sachverhalt gelten kann, konstruiert sich aus dem spezifischen

Forschungsinteresse und der sozialen Repräsentativität dieser Person (Bogner et al., 2014, S. 11). Das Besondere am Expert\*innen-Wissen liegt nicht nur in der Kohärenz, Reflexivität und Gewissheit, sondern vor allem darin, dass es praxiswirksam und somit orientierungs- und handlungsleitend für Andere wird (Bogner et al., 2014, S. 14). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden Pädagog\*innen interviewt, deren Erfahrungen ein „Prozesswissen“ (Bogner et al., 2014, S. 18) darstellen, das anderen Personen bislang kaum zugänglich war. Eins der fünf Interviews befand sich in einem etwas stärkeren Kontrast zu den übrigen, da es sich der Perspektive der Pilgerforschung annahm und dadurch die Möglichkeit bot, zu untersuchen, welche Prozesse ohne pädagogische Begleitung bei freiwillig Pilgernden zu beobachten sind und ob sich diesbezüglich Konvergenzen identifizieren lassen.

Gütekriterien für qualitative Experteninterviews sind nach Kaiser die intersubjektive Nachvollziehbarkeit in den Datenerhebungs- und Auswertungsschritten, eine theoriegeleitete Vorgehensweise und die Neutralität sowie Offenheit der Forscher\*innen gegenüber neuen Erkenntnissen und anderen Deutungsmustern und Relevanzsystemen (2021, S. 13).

Innerhalb der theoretischen Vorüberlegungen und Entscheidungen zum Forschungsprozess können *Hypothesen* die empirische Erhebung und Auswertung anleiten, weil sie das Erkenntnisinteresse respektive die Forschungsfrage detaillieren und die Vorannahmen der Forscher\*innen explizieren, die einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Untersuchung haben (Gläser & Laudel, 2010, S. 77). Die Bildung von Untersuchungsvariablen ist ein schwieriger Teil der theoretisch-konzeptionellen Vorüberlegungen: Die Untersuchungsvariablen müssen einerseits (gemäß dem Prinzip der Offenheit) in ihrem Abstraktionsgrad der Vielfalt empirischer Phänomene gerecht werden und andererseits (gemäß dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens) aber auch konkret genug sein, um die Suche empirischer Informationen anzuleiten (Gläser & Laudel, 2010, S. 85). Im vorliegenden Forschungsprojekt erlaubten allgemeine handlungstheoretische Überlegungen eine Vorstrukturierung in Akteure, Handlungsbedingungen und Handlungen und ihre Effekte (nach Gläser & Laudel, 2010, S. 86) und wurden innerhalb der *Operationalisierung* der forschungsleitenden Fragestellungen durch Untersuchungsvariablen aus der Literatur der theoretischen Rahmung des transformativen und Erfahrungs- und metaphorischen Lernens ergänzt, um den Interviewleitfaden auf eine

stabile Basis an Interviewfragen stellen und somit sämtliche forschungsleitende Fragestellungen abbilden zu können.

Im Zuge der konzeptionellen und instrumentellen Operationalisierung wurden die Analysedimensionen der Forschungsfrage identifiziert, aus den Analysedimensionen die Fragenkomplexe entwickelt und die Fragenkomplexe in einzelne Leitfragen übersetzt und letztlich daraus die Interviewfragen abgeleitet (nach Kaiser, 2021, S. 70 ff.). Zur Erläuterung dieses Vorgehens: In der Forschungsfrage: „Welche Kriterien des Pilgerns als pädagogische Methode lassen sich im Vergleich mit der Aktivität des Wanderns in der Erlebnispädagogik herausarbeiten, die eine Eigenständigkeit dieser Methode indizieren?“, wurden die drei Analysedimensionen *Pilgern/das Setting des Jakobswegs*, *pädagogische Methoden* und *Erlebnispädagogik* identifiziert, daraus die sechs Fragenkomplexe der *Lern- und Reflexionsprozesse*, *Abgrenzung zum Wandern*, *Bedingungen*, *Inhalte und Ziele*, *Wirkungschancen und -fiktionen*, *Grundannahmen und Anwendung der Erlebnispädagogik* und *Lernzonenmodell/Erfahrungslernen*, entwickelt und aus diesen wiederum die Leitfragen abgeleitet, aus denen im letzten Schritt die Interviewfragen entwickelt wurden. Zum Beispiel wurde die aus dem Fragenkomplex *Lern- und Reflexionsprozesse* stammende Leitfrage: „Welche Effekte oder Gelingensbedingungen sind beobachtbar?“, in die Interviewfrage: „Welche Wirkungen konnten Sie bei den jungen Erwachsenen beobachten?“, übersetzt und innerhalb des Interviewleitfadens positioniert. Der Leitfaden gestaltet den Interviewverlauf in Form einer vorab systematisch erstellten Vorgabe (Helfferich, 2014, S. 571). Als Untersuchungskategorien für Hinweise auf transformative Lernprozesse bei den durch die Pädagog\*innen beobachteten Teilnehmer\*innen, wurde in den Fragen 2.1 – 2.4 gezielt nach *Veränderungen* und *Perspektiven* auf diese Veränderungen gefragt. In den Fragen und Unterfragen 4 – 5 des Leitfadens wurde der Einsatz von *Metaphern* innerhalb der pädagogischen Begleitung abgefragt und ob bestimmte Lernprozess-*Abläufe* oder *-Typen* identifiziert werden konnten, die als Kategorien Rückschlüsse auf das Vorliegen metaphorischen und Erfahrungslernens ermöglichen.

Experteninterviews sind üblicherweise Leitfadeninterviews, bei denen eine stärkere Strukturierung vorgeschlagen wird, da sie vorrangig informationsbezogen auf die Erhebung von praxis- und erfahrungsbezogenem Wissen ausgerichtet sind (Helfferich, 2014, S. 571). Das Leitfadeninterview

bietet die Möglichkeit, durch die Formulierung des Leitfadens theoretische Vorüberlegungen in der Erhebung zu berücksichtigen, wodurch das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens realisiert wird und gleichzeitig dem Prinzip der Offenheit dadurch Rechnung getragen werden kann, dass die Fragen so formuliert werden, dass sie den Interviewpartner\*innen die Möglichkeit geben, gemäß ihrem Wissen und ihren Interessen zu antworten (Gläser & Laudel, 2010, S. 115). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde laut dem Prinzip der Offenheit die Formulierung offener Fragen umgesetzt und die Fragen wurden möglichst klar, unmissverständlich und einfach gehalten (Gläser & Laudel, 2010, S. 140 f.). Offene Fragen lassen der befragten Person den Raum, die Antwort frei gestalten zu können (Stadler Elmer, 2016, S. 186). Für die Ausgestaltung der Interviewfragen war der Einsatz von Pretests hilfreich, auf die im nächsten Kapitel noch eingegangen wird. Dichotome Fragen, die *Ja* oder *Nein* als Antworten provozieren, wurden vermieden, da sie die Interviewpartner\*innen in Dilemma-Situationen bringen können und ihr sonst üblicher Einsatz als Filterfragen nicht vorgesehen war (Gläser & Laudel, 2010, S. 131 f.). Eine hilfreiche Einschränkung der Offenheit bestand jedoch wiederum im Einsatz unterstellender Fragen, die zugleich die Unterstellung selbst einem Test unterziehen und von den Interviewpartner\*innen zurückgewiesen werden können (Gläser & Laudel 2010, S. 133). Beispielsweise unterstellte die Frage: „Wie konnte zu einem späteren Zeitpunkt nachvollzogen werden, ob Erlerntes in den Alltag übertragen wurde?“, dass es eine Form von Feedback im Anschluss an die Projekte gab, und provozierte somit eine etwas längere Auseinandersetzung mit dem Thema. Der Leitfaden wurde nach speziellen Regeln der Anordnung von Fragen erstellt: Die Einstiegsfrage besaß die Form einer *Anwärmfrage*, die als solche leicht zu beantworten ist und etwaige Spannungen zu lösen vermag (Gläser & Laudel, 2010, S. 147). Der Hauptteil bestand aus allen Hauptfragen, die aus den oben skizzierten Leitfragen entwickelt worden sind. Die letzte Frage bot den Interviewpartner\*innen die Gelegenheit, noch Aspekte des Themas zu ergänzen, die ihrer Einschätzung nach zu wenig Berücksichtigung fanden. Dieses Vorgehen ermöglicht den Interviewpartner\*innen, über den Inhalt der Antwort zu entscheiden, und erhöht zudem noch einmal die Offenheit des Interviews (Gläser & Laudel, 2010, S. 147 ff.). Der gesamte Interviewleitfaden befindet sich im Anhang A dieser Arbeit.

## 5 Der Feldzugang

In diesem Kapitel werden die einzelnen Schritte der Vorbereitung und Durchführung der Experteninterviews beschrieben und reflektiert.

Nachdem die Personengruppe, die über die notwendigen Informationen der angestrebten Rekonstruktion verfügt (Gläser & Laudel, 2010, S. 117), identifiziert bzw. festgelegt wurde, konnte über direkte Anschreiben per E-Mails, in sozialen Netzwerken und in Pilgerforen die Suche nach Proband\*innen erfolgreich durchgeführt werden. Vor der Datenerhebung wurde der Leitfaden noch zwei Pretests mit Personen unterzogen, bei denen es sich jeweils um Pädagog\*innen handelte und von denen ein\*e Gesprächspartner\*in selbst schon auf dem Jakobsweg gepilgert ist. So konnten die Interviewfragen auf Verständlichkeit überprüft und verbessert, der zeitliche Rahmen eingeschätzt und die Situation eingeübt werden (siehe auch Bogner et al., 2014, S. 34 und Kaiser, 2021, S. 82). Mit dieser Erfahrung wurde der Interviewleitfaden anschließend noch einmal optimiert. Zu Beginn eines jeden Interviews wurden die soziodemografischen Daten der Proband\*innen erfragt, die in Kapitel 5.1 in der Vorstellung der Interviews kurz skizziert werden.

Die Interviews wurden bei Zoom im Onlineformat abgehalten. In der Phase der Kontaktaufnahme und Terminabsprachen wurde die Teilnahmebereitschaft dadurch deutlich erhöht (siehe auch Leinhos, 2019, S. 38). In der konkreten Interviewsituation konnte keine Limitation durch das gewählte Medium festgestellt werden, im Gegenteil: Die Interviewpartner\*innen schienen sich in ihren eigenen Räumen einen ungestörten Ort gesucht zu haben und zeigten keine Irritationen dem Format gegenüber. Zudem bot dies die Möglichkeit, eine Videoaufzeichnung der Interviews anzufertigen, was sich für die Erstellung der Transkripte als ein großer Vorteil herausstellte. Lediglich im dritten Interview kam es zu einer technischen Störung, die das Interview kurz unterbrach – ohne jedoch größeren *Schaden* anzurichten. Insgesamt liegt hier die Vermutung nahe, dass die Zeit der Corona-Pandemie womöglich vielen Menschen das Kommunizieren über digitale Medien nahegebracht und vertrauter gemacht hat. Przygorski und Wohlrab-Sahr weisen in Anlehnung an Leinhos (2019) darauf hin, dass Onlineformate bei Experteninterviews zwar vergleichsweise unproblematisch seien, dass aber dabei auf Vertraulichkeit und den Umgang mit dem Datenmaterial besonders gründlich einzugehen ist (2021, S. 163). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden diese Fragen sämtlich vorab per E-Mail geklärt. Die Nutzung digitaler Medien in qualitativen

Forschungszusammenhängen führte hier jedenfalls nicht zwangsläufig zu *schlechteren* Interviews oder *unnatürlich* kommunizierenden Erforschten (Leinhos, 2019, S. 39). Experteninterviews fokussieren sich vereinfacht beschrieben darauf, *was* gesagt wird, und weniger darauf, *wie* etwas gesagt wird. In zum Beispiel narrativen Interviews, bei denen lang andauernde und eigendynamische Stegreiferzählungen erzeugt werden sollen, die von biografischen Erfahrungen der Proband\*innen handeln und deren methodologischer Schwerpunkt zudem die erzähltheoretisch fundierte Unterscheidung von narrativen und argumentativen, evaluativen oder theoretischen Textpassagen ist (Bohnsack, 2021, S. 98), wäre die Entscheidung für eine solche Interviewform nach Ansicht der Autorin sicher zu überdenken gewesen.

### 5.1 Die Experteninterviews

#### Experteninterview 1: Pilgern im Rahmen der Sozialen Arbeit

Das erste Interview wurde mit einem Diplom-Sozialpädagogen durchgeführt, der seit 2009 bereits mehr als 60-mal mit Jugendlichen im Rahmen von Sozialer Arbeit gepilgert ist. Es handelte sich hierbei um Gruppen straffällig gewordener Jugendlicher und um junge Erwachsene, die vom Arbeitsamt geschickt wurden. Zu diesen Pilger-Projekten gibt es wissenschaftliche Publikationen, da sie zeitweilig empirisch untersucht worden sind. Das Besondere dieser Projekte war, dass es innerhalb der Pilgerwoche an den Pilgerherbergen auch immer zwei Arbeitstage und Bildungseinheiten für die Teilnehmer\*innen gab.

#### Experteninterview 2: Pilgern im Rahmen der ISE mit Jugendlichen

Der zweite Interviewpartner war ein Erzieher und Erlebnispädagoge, der seit 1999, von einem Kinder- und Jugendheim aus, weit über 100-mal mit Jugendlichen als intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE) und auch mit Gruppen von jungen Erwachsenen auf den Jakobsweg gegangen ist.

#### Experteninterview 3: Pilgern im Rahmen der ISE mit einem Kind

Dieses Interview wurde mit einer Erzieherin durchgeführt, die als ISE-Maßnahme mit einem elfjährigen Kind mehrere Wochen gepilgert ist.



#### Experteninterview 4: Pilgern aus Perspektive der Forschung

Bei diesem Interviewpartner handelte es sich um einen Sozialwissenschaftler, der seit 2008 zu dem Thema Pilgern forscht und bis zu 90 Interviews mit Pilgernden auf dem Jakobsweg und in Santiago de Compostela durchgeführt hat. Der Leitfaden wurde vorab für den Zweck dieses Interviews angepasst und an einigen Stellen umformuliert.

#### Experteninterview 5: Pilgern im Rahmen von FSJ / BUFDI

Das fünfte und letzte Interview des Forschungsprojekts wurde mit einer Diplom-Sozialpädagogin durchgeführt, die als Bildungsreferentin tätig ist und mit Jugendgruppen im Freiwilligen Sozialen Jahres bzw. Bundesfreiwilligendienst insgesamt 6-mal auf Pilgerschaft gegangen war.

### 5.2 Methodische Reflexion

In der Funktion der Exploration kommen Experteninterviews sehr häufig zum Einsatz, ihr Ziel besteht dann unter anderem in einer ersten Orientierung im Untersuchungsfeld oder um erste Orientierungen über mögliche *Deutungen* der Befragten zu entwickeln (Bogner et al., 2014, S. 23 f.).

Durch die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand der Erlebnispädagogik, der Pilgerforschung und den verbundenen Lerntheorien konnte nicht nur das Defizit im publizierten Wissen in Form einer Forschungslücke beschrieben werden, auf die sich die Forschungsfrage richtet, sondern darüber hinaus wurde im Sinne des theoriegeleiteten Vorgehens die Übersetzung der Forschungsfrage in einen Untersuchungsplan angeleitet (Gläser & Laudel, 2010, S. 74 f.). Um der Anforderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden, kann im Bereich der qualitativen Forschung lediglich der Prozess der Datenerhebung und Analyse sowie Interpretation in dem Maße offengelegt und dokumentiert werden, dass Dritte die gesamte Vorgehensweise nachvollziehen können – eine Erzeugung identischer Information, wie in quantitativen Befragungen, wird aufgrund des geringeren Grads an Standardisierung nicht zu realisieren sein (Kaiser, 2021, S. 9). Das Prinzip der Offenheit besagt grundsätzlich, dass der empirische Forschungsprozess für unerwartete Informationen offen sein muss (Gläser & Laudel, 2010, S. 30). Diesem Prinzip entsprechend wurde innerhalb der Gestaltung, Durchführung und Transkription der Interviews gegenüber dem

Forschungsgegenstand eine offene *Grundhaltung* eingenommen, so dass auch überraschende Erkenntnisse gewonnen werden konnten, wie zum Beispiel die Erkenntnis, dass der Jakobsweg für sich selbst von den untersuchten bzw. beobachteten Pilger\*innen gar nicht als bereits vorab metaphorisch *aufgeladen* wahrgenommen wird.

Eins der fünf Interviews stand im Kontrast zu den übrigen, da es sich nicht um eine\*n Pädagog\*in gehandelt hat, sondern um einen Forscher, der im Rahmen von Biografieforschung zahlreiche Interviews mit Pilger\*innen durchgeführt hat, um unter anderem Reflexions- und Veränderungsprozesse zu untersuchen. Hier galt es, sich während des gesamten Forschungsprozesses bewusst zu sein, dass es beim Pilgern mit pädagogischer Begleitung immer eine Form von Zwang als Voraussetzung gibt (wenn auch in unterschiedlicher Intensität), während die *klassischen* Pilger\*innen in der Regel freiwillig auf den Jakobsweg gehen. Zugleich bot sich dadurch aber die Möglichkeit, entsprechend der dem Forschungsprojekt immanenten *Vorannahme* (siehe S. 2) zu untersuchen, inwiefern sich eventuell Ähnlichkeiten in den beobachteten Prozessen zeigen könnten – trotz des unterschiedlichen Zugangs zum Pilgern.

Ein wichtiger Hinweis muss hier abschließend auch noch zu der Reichweite der in den Interviews erhobenen Daten gegeben werden: Im Sinne des Konstruktivismus sind ebenso die Aussagen der Interviewpartner\*innen letztlich Konstruktionsleistungen, die ihre *Sicht auf die Dinge* abbilden und somit lediglich als *Annäherung* an das Feld gelten können. Die naive Annahme der Expert\*innen als Lieferant\*innen objektiver Information ist längst innerhalb der Methodendebatte über diese Form qualitativer Interviews problematisch geworden (Bogner & Menz, 2009, S. 13).

Im Anschluss an die Interviews wurden die Transkripte unter Zuhilfenahme des vereinfachten Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2018, S. 21 ff.) erstellt. Für rekonstruierende Untersuchungen, wie die vorliegende, ist die detailtreue Transkription aller paraverbaler Äußerungen und ähnlicher Laute dabei nicht notwendig (Gläser & Laudel, 2010, S. 193).

## 6 Datenauswertung

Zur Auswertung der Transkripte wurde die Methode der thematischen Analyse angewandt, die von den Psychologinnen Virginia Braun und Victoria Clarke entwickelt worden ist.

## 6.1 Die thematische Analyse

Nach Braun und Clarke ist die thematische Analyse eine grundlegende qualitative Analyseverfahren, die Forscher\*innen erlernen sollten, da sie Kernkompetenzen vermittelt, die für die Durchführung vieler anderer Formen qualitativer Analyse nützlich sind (2006, S. 4). Die thematische Analyse ist mit konstruktivistischen Paradigmen vereinbar und bietet durch ihre theoretische Freiheit ein flexibles Forschungsinstrument, das eine reichhaltige, detaillierte, aber dennoch komplexe Darstellung der Daten liefern kann (Braun & Clarke, 2006, S. 5). Im Gegensatz zur Grounded Theory bspw. ist die thematische Analyse nicht an einen bestehenden theoretischen Rahmen gebunden (Braun & Clarke, 2006, S. 9). Die reflektierende thematische Analyse nach Braun & Clarke umfasst sechs Phasen: 1. sich mit dem Datensatz vertraut machen, 2. die Codierung, 3. erste Themen generieren, 4. Themen entwickeln und überprüfen, 5. Themen verfeinern, definieren und benennen und 6. den Bericht schreiben (Braun & Clarke, 2022, S. 35).

Die Stärken der reflexiven thematischen Analyse liegen in ihrer Flexibilität (im Hinblick auf Theorie, Forschungsfragen, Datenerhebungsmethoden, Datenmengen, den analytischen Zugang und Zweck), in ihrem Status als Methode (statt einer theoretisch fundierten und abgegrenzten Methodik), in ihrer Zugänglichkeit (da sie auch für Anfänger\*innen im Bereich qualitativer Forschung gut anwendbar ist), darin, dass sie Ähnlichkeiten und Unterschiede im gesamten Datensatz hervorheben und unerwartete Erkenntnisse generieren kann, dass sie sowohl soziale als auch psychologische Interpretationen von Daten liefern kann und, verwendet innerhalb eines *Erfahrungsrahmens*, die Daten einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können (Braun & Clarke, 2022, S. 261). Aufgrund dieser hier dargelegten Vorzüge der reflexiven TA wurde sie zur Datenauswertung im vorliegenden Forschungsprojekt eingesetzt.

Es wurde sich zuvor gegen die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring entschieden, da die Festlegung von Vorab-Kategorien für das vorliegende Forschungsprojekt als zu *starr* erschien und die thematische Analyse mehr Offenheit dem Untersuchungsgegenstand gegenüber zuließ sowie zudem mehr Freiheit in den Analyseschritten bot. Gläser & Laudel sehen es als problematisch an, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring die Entwicklung des Kategoriensystems zwar *öffnet*, sich aber ansonsten stark an der quantitativen Inhaltsanalyse ausrichtet und Häufigkeiten analysiert, statt

Informationen zu extrahieren; sie haben ein eigenes Verfahren entwickelt, in dem innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse die Extraktion komplexerer Informationen und mehr Offenheit im Analyseprozess möglich sein sollen (2010, S. 198 f.). Es wurden in der vorliegenden Forschungsarbeit gemäß dem theoriegeleiteten Vorgehen zwar *Untersuchungskategorien* in den Interviewfragen abgebildet, dennoch war für die Datenauswertung keine *Überprüfung* ebendieser Kategorien vorgesehen, sondern es wurde eine größtmögliche Offenheit den Daten gegenüber angestrebt. Die thematische Analyse hatte im Vergleich zu anderen Methoden den Vorteil, dass mit ihr die Daten völlig unabhängig sowohl vom Entstehungszusammenhang als auch von Theorien innerhalb der Auswertung erst einmal *für sich sprechen* konnten, wie im nächsten Kapitel dargestellt wird.

## 6.2 Ergebnisse

In diesem Kapitel wird der Bericht vorgestellt, der als sechster und letzter Schritt der Datenauswertung mit der thematischen Analyse erstellt wurde:

### Der Bericht

Die erste Phase der Datenauswertung mit der reflexiven thematischen Analyse (TA) nach Braun und Clarke bestand in dem wiederholten Lesen der Interviewtranskripte. In der zweiten Phase wurde der Datensatz codiert: Jegliche für das Forschungsvorhaben relevanten Aussagen wurden identifiziert und mit einem Code versehen – Codes (hier genauer: Code Labels) können sowohl wörtlich übernommene Aussagen als auch beschreibend oder prozesshaft sein, sollen aber keinesfalls mehrere Bedeutungen haben (Braun & Clarke, 2022, S. 52 f.). Die Codierung reicht innerhalb der reflexiven TA allgemein als Spektrum von semantisch bis latent und diese beiden Ansätze können in einer einzelnen Analyse kombiniert werden (Braun & Clarke, 2022, S. 57). In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde größtenteils wörtlich codiert, um möglichst nah am Text und damit nah am *gemeinten* Sinn der Proband\*innen bleiben zu können.

Braun & Clarke betonen, dass ein induktiver Ansatz aufgrund dessen niemals *rein* sein kann, was theoretisch verortete und sozial positionierte Forscher\*innen als solche in den Datenanalyseprozess mit einbringen (2022, S. 56). In der reflexiven TA bedeutet eine deduktive Orientierung wiederum, dass die Theorie eine interpretative Linse bietet, durch die die Daten codiert und

ihnen Bedeutung verliehen werden kann (Braun & Clarke, 2022, S. 57). Im vorliegenden Forschungsprozess bildeten die *Kategorien*, die vorab für den Leitfaden entwickelt worden sind, eine Art latentes Suchraster innerhalb der Interviewfragen; es wurde jedoch darüber hinaus alles codiert, was Bedeutung haben oder erlangen könnte, auch wenn es den forschungsleitenden Fragestellungen nicht direkt entsprach. Die Codes aller Interviewtranskripte wurden in einer einzigen Tabelle zusammengefügt. In dieser Phase der Datenanalyse erschien die Tatsache, dass eins der fünf Interviews aus Perspektive eine\*r Forscher\*in stammte, zunächst ein Wagnis darzustellen, da alle anderen mit Pädagog\*innen durchgeführt worden waren und somit die *Vergleichbarkeit* zu Beginn mit einer gewissen Unsicherheit behaftet war. Doch im weiteren Analyseprozess zeigten sich in diesen Daten tatsächlich Parallelen.

Anschließend wurden erste Themen generiert, indem die Codes farblich markiert und zusammengeführt wurden, die einen gemeinsamen Sinngehalt aufwiesen: Nach Braun & Clarke ist ein Thema ein Muster gemeinsamer Bedeutung, das um ein zentrales Konzept herum organisiert ist – eine *topic summary*, eine bloße thematische Zusammenfassung, hingegen zählt nicht als Thema im Sinne einer reflexiven Thematischen Analyse (2022, S. 77). Somit wurden im Übergang von Phase 4 zu Phase 5 einige Ansätze verworfen, bis zufriedenstellende Themen entwickelt worden waren, die tieferliegende Bedeutungsebenen der Codes zu erschließen vermochten. Als nützlich für die Entwicklung der Themen erwies sich hierbei der Zwischenschritt über *subthemes*, Unter-Themen. Ein Unter-Thema konzentriert sich auf einen bestimmten Aspekt dieses Themas und bringt analytische Aufmerksamkeit und Betonung auf diesen Aspekt, muss aber das zentrale Organisationsprinzip ebendieses Themas teilen (Braun & Clarke, 2022, S. 88). Zum Beispiel wurde das Thema *Neue Bewertungen entstehen* unter Zuhilfenahme des Unter-Themas *Selbstwertgefühl wird gestärkt* erstellt. Die vorrangig in Form handschriftlicher Notizen durchgeführte Entwicklung der Themen wird im Anhang G rekonstruiert. Im letzten Schritt von Phase 5 der reflexiven TA wurden dann die Themen noch einmal überprüft und Namen gewählt: kurze Sätze oder Überschriften, die den Kern des Themas auf den Punkt bringen und darauf abzielen, das Interesse der Leser\*innen zu wecken (Braun & Clarke, 2022, S. 112). Anschließend wurde eine thematische Karte gestaltet.



## Pilgern ist nicht Wandern

Die Erwartungen, die Destination, die Religiosität und Tradition etc. sind Merkmale des Unterschieds zum Wandern: [REDACTED]

[REDACTED] stammen von Aussagen der Interviewpartner\*innen, die eindeutige Divergenzen von Pilgern und Wandern benennen. Zudem zeigten sich Distanzierungen zur Erlebnispädagogik allgemein. [REDACTED]

[REDACTED] deutet beispielhaft darauf hin, dass beim Pilgern als pädagogischer Methode auf weitere *Erlebnis-Einheiten* eher verzichtet wird, da der Jakobsweg an sich schon Impuls genug zu sein scheint: [REDACTED]

## Einfache Dinge bewältigen

In der Regel hatten die alltagsähnlichen Herausforderungen innerhalb der vorliegenden Pilgerprojekte die Form von Basisanforderungen, wie bspw. das Organisieren von Essen und Einkauf. Es wurden nicht zusätzlich Situationen arrangiert, die eine *Strukturgleichheit* zum Alltag der Teilnehmer\*innen besaßen: Es [REDACTED]

## Grenzen des Machbaren

Die Erwartungen an Ergebnisse sollten nicht zu hoch angesetzt sein, die Voraussetzungen der Teilnehmer\*innen sind unterschiedlich und Wirkungen nicht immer direkt überprüfbar:

Die Teilnehmer\*innen kommen unter unterschiedlichen Bedingungen zu den Pilgerprojekten, [REDACTED] und während es in diesem Fall sogar eine richterliche Weisung ist,

kommen freiwillig Pilgernde oftmals [redacted] [redacted] [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted] sind wiederum Codes von Äußerungen, die verdeutlichen, dass mit dieser Methode zunächst einmal ein Impuls gesetzt wird: „ [redacted]

[redacted]

[redacted] Zu der Frage nach dem Transfer des Erlernten gehört auch die Frage nach etwaigem Feedback der Teilnehmer\*innen: [redacted]

[redacted] Für die Frage, für welche Zielgruppen sich das Pilgern eignet, gibt es keine einheitliche Eingrenzung,

[redacted]

[redacted]

[redacted] Wirkungen des Pilgerns sind bei den Teilnehmer\*innen für die betreuenden Pädagog\*innen zudem nicht immer direkt beobachtbar: [redacted]

[redacted]

[redacted]

### **Geschichten des Wegs**

Dieses Thema könnte als *schwaches* Thema umschrieben werden (und wird aufgrund dessen auch nicht in der thematischen Karte aufgeführt), denn Geschichten, Anekdoten oder Mythen entstanden – wenn – erst auf dem Weg, waren nicht Teil der hier untersuchten pädagogischen Konzepte oder immanenter Teil des Pilgerwegs selbst: [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

### **Beim Gehen in sich gehen**

Das konstante In-Bewegung-Sein führt zu mehr Selbstaufmerksamkeit und Reflexion: [redacted]

[redacted]

[redacted]



[REDACTED]

### **Außeralltägliche Begegnungen sind das Lernfeld**

Die Außeralltäglichkeit der Situation und insbesondere der Begegnungen auf dem Jakobsweg führt zu Lern- und Reflexionsprozessen: [REDACTED]

[REDACTED]

### **Es ist eine Suche**

Pilgern bedeutet, auf der Suche nach Antworten und Lösungen zu sein: [REDACTED]

[REDACTED]

### ***Ich bin o. k., du bist o. k.***

Der Jakobsweg ist ein Setting, in dem Kommunikation und Interaktion optimiert werden können. Dieses mit der reflexiven thematischen Analyse entwickelte Thema trägt den Titel eines Buches von Thomas A. Harris zur Einführung in die Transaktionsanalyse: „Ich bin o.k., du bist o.k. – Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können“. Das Pilgern scheint Erfahrungen zu ermöglichen, die das Selbstverständnis und die

Einstellung Anderen gegenüber positiv beeinflussen. [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] – diese Codes deuten auf ein Setting hin, in dem die Teilnehmer\*innen Kommunikation und Interaktion erproben und anpassen können. Gleichzeitig muss hier noch einmal angemerkt werden, dass der Aspekt der Begegnungen für begleitende Pädagog\*innen wenig planbar ist.

### **Die Lernzone nicht verlassen**

Die Pädagog\*innen schildern das Pilgern als pädagogische Maßnahme, so wie sie es umgesetzt haben, als sich permanent in der Lernzone zu befinden: [REDACTED]

[REDACTED]

### **Neue Bewertungen entstehen**

Den Jakobsweg zu gehen, kann zu neuen Bewertungen des Selbst und anderer Menschen und Dinge führen: [REDACTED]

[REDACTED]

### **Im Leben vorankommen**

Der Pilgerweg steht hier für ein Durchhalten, offener zu werden, sich zu entwickeln, gelassener zu werden – das lässt sich interpretieren als ein *Auf dem Weg und analog dazu im Leben vorwärtskommen*: [REDACTED]

[REDACTED]

Die Heterogenität der den Codes zugrunde liegenden Aussagen widersprach der Vorannahme, dass dem Jakobsweg eine einheitlichere metaphorische Zuschreibung zuteilwerden könnte.

### **Verhalten wird modifiziert**

Pilgernde räumen auf, ändern situativ ihre Sprache und zeigen Bereitschaft für Neues: „

Gemäß der *Checkliste* für eine *gute* thematische Analyse nach Braun & Clarke (2006, S. 36) wurden folgende Qualitätskriterien in der Datenanalyse berücksichtigt:

Die Daten wurden auf einem angemessenen Grad der Detaillierung transkribiert und die Transkripte anhand der Videoaufzeichnungen noch einmal eingehend überprüft. Im Prozess der Codierung wurde jedem Datenelement die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt und sich darum bemüht, gründlich, inklusiv und umfassend zu codieren. Alle relevanten Auszüge wurden für die Themen zusammengestellt. Die Themen wurden jeweils gegeneinander und im Verhältnis zum Datensatz geprüft. Sie wurden dem Anspruch gemäß, kohärent, konsistent und unverwechselbar zu sein, erstellt. Die Daten wurden interpretiert und verstanden und nicht nur paraphrasiert oder umschrieben. Analyse und Daten stimmen überein und die Auszüge veranschaulichen die analytischen Behauptungen. Die Analyse erzählt eine möglichst überzeugende und gut organisierte Geschichte über die Daten und das Thema. Es wurde versucht, eine gute Balance zwischen analytischer Erzählung und illustrativen Auszügen zu bieten. Während des gesamten Datenauswertungsprozesses wurde genügend Zeit eingeplant, um alle Phasen der Analyse angemessen und nicht überstürzt oder leichtfertig abzuschließen. Im Bericht sind die Annahmen und der spezifische Ansatz der thematischen Analyse klar erklärt. Es besteht darin eine Übereinstimmung zwischen dem, was angeblich getan und was tatsächlich

getan wurde – die beschriebene Methode und die berichtete Analyse passen zueinander. Die verwendete Sprache sowie die genutzten Konzepte stimmen mit der erkenntnistheoretischen Position der Analyse überein. Die Forscherin wird als aktiv im Forschungsprozess positioniert bestimmt. Die Themen „tauchen nicht einfach so auf“ (Braun & Clarke, 2006, S. 36).

Es lässt sich zusammenfassend unter Betrachtung der mit der thematischen Analyse entwickelten Themen und ihrer Bezugssysteme (siehe Abbildung 2, S. 33) Folgendes bilanzieren:

Die Themen *Pilgern aktiviert*, *Pilgern ist nicht Wandern*, *Einfache Dinge bewältigen* und *Grenzen des Machbaren* kennzeichnen die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Pilgerprojekte. Pilgern wird zur *Aktivierung* der Teilnehmer\*innen eingesetzt, bspw. zielt die Maßnahme bei den Jugendlichen, die vom Jobcenter zum Pilgerprojekt geschickt wurden, darauf ab, dass die jungen Arbeitslosen anschließend bei ihrer Vermittlung mitwirken (Milde & Enger, 2019, S. 20). Das Thema *Pilgern ist nicht Wandern* steht in direktem Bezug zu der Forschungsfrage: „Welche Kriterien des Pilgerns als pädagogischer Methode lassen sich im Vergleich mit der Aktivität des Wanderns in der Erlebnispädagogik herausarbeiten, die eine Eigenständigkeit dieser Methode indizieren?“ Im Forschungsprojekt wurden die Dimensionen der *Erwartungen*, der *Destination* und *Religiosität* als Distinktionsmerkmale herausgearbeitet. Diese Merkmale zeigen auf, dass es unzutreffend ist, das Pilgern als pädagogische Methode bzw. erlebnispädagogisches Setting mit dem Bergwandern gleichzusetzen, wie bei Heckmair & Michl (2018, S. 182) geschehen. Wenngleich auch der rein physische Vorgang identisch ist – Langsamkeit, eigene Geschwindigkeit bis hin zu Bewegung mit meditativem Charakter usw. (Heckmair & Michl, 2018, S. 183) –, die Erwartungen an die Gespräche untereinander, das erklärte Ziel des Gehens und die auf dem Jakobsweg präsente Religiosität zeichnen das Bild eines Settings, das sich von Bergen oder Wäldern deutlich unterscheidet.

Das Thema *Einfache Dinge bewältigen* zeigt auf, dass in den untersuchten Fällen keine weiteren Herausforderungen oder isomorphen Situationen geschaffen worden sind, wie sie zum Teil im Sinne des metaphorischen Lernens in der Erlebnispädagogik eingesetzt werden (siehe Bacon, 2003, S. 32). Hier geht es zentral um die Entwicklung von Sozialkompetenz durch Selbstorganisation (König et al., 2017, S. 11). Die *Grenzen des Machbaren*

thematizieren die Bedingtheit und letztlich die Wirkungschancen und -fktionen solcher Projekte. Auch Hein und Enger weisen darauf hin, dass auf die Frage, ob es den Jugendlichen gelingt, eine mittel- oder langfristige Orientierung zu gewinnen, keine seriösen Antworten gegeben werden können (2019b, S. 197). Dies liegt zum Teil ebenfalls an simplifizierenden Wirkungsvorstellungen und daran, dass Wirkungen oftmals eher am Ausbleiben ganz bestimmter Ereignisse, wie zum Beispiel Straffälligkeit, bemessen werden und nicht am Eintreten von Zuständen, wie etwa die Lösung von Konflikten oder die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (Hein & Enger, 2019b, S. 198).

Das Setting des Jakobswegs wird des Weiteren durch die Themen *Beim Gehen ins sich gehen*, *Außeralltägliche Begegnungen sind das Lernfeld*, *Es ist eine Suche*, *Ich bin o. k., du bist o. k.* und *Die Lernzone nicht verlassen* beschrieben. Das Thema *Beim Gehen in sich gehen* zeigt auf, dass beim Pilgern das Augenmerk der Teilnehmer\*innen vielfach auf *innere Prozesse* gerichtet zu sein scheint. Teichert verweist hier auf das Konzept der Selbstaufmerksamkeit (2019, S. 116 f.). Wenn eine Person gerade erfolgreich war, kann es sehr angenehm für sie sein, sich auf sich selbst zu konzentrieren – dies hebt das Geleistete noch einmal hervor (Aronson, Wilson & Akert, 2014, S. 148). Selbstaufmerksamkeit kann auch das Gespür für *Richtig* und *Falsch* schärfen und somit vor Schwierigkeiten bewahren; erst wenn zwischen inneren Werten und Normen und dem tatsächlichen Verhalten eine Diskrepanz besteht und der Mensch nicht in der Lage ist, diese aufzulösen, wird der Zustand der Selbstaufmerksamkeit zu etwas Unangenehmen, was gemieden wird – zum Beispiel durch Alkoholmissbrauch (Aronson, Wilson & Akert, 2014, S. 148). Auch Straffälligkeit gehört zu den Strategien, die Selbstaufmerksamkeit zu verhindern, und dem wird bei dem Pilger-Projekt 'Arbeitsweg' (bzw. 'Zwischen den Zeiten') durch die Monotonie des stundenlangen Gehens und der einfachen körperlichen Arbeit begegnet, um über individuelle Dilemmata nachdenken zu können (Teichert, 2019, S. 117 f.). Das Thema *Außeralltägliche Begegnungen sind das Lernfeld* beschreibt das Phänomen, dass auf dem Jakobsweg unterschiedliche Menschen aufeinandertreffen, so dass die Möglichkeit geboten ist, dass junge Menschen Gemeinschaftssinn entdecken, Ängste abbauen und andere Lebensentwürfe und Verhaltensweisen kennenlernen können (Masuhr, 2019, S. 190 f.). Nach Enger liegt in der Berührung unterschiedlicher Lebensentwürfe die Chance für inspirierende und impulsgebende Begegnungen (Teichert, 2019, S. 124). *Es ist eine Suche* thematisiert, dass viele Pilgernde auf dem Weg mit spezifischen Fragen

beschäftigt zu sein scheinen. Lienau konstatiert, dass Pilgernde zudem *Authentizität* suchen und sie am leichtesten in der *Natur* finden (Lienau, 2015, S. 160). Das Thema *Ich bin o. k., du bist o. k.* soll veranschaulichen, dass sich die Einstellung zum eigenen Selbst und zu anderen Menschen auf dem Jakobsweg in eine positive Richtung entwickeln kann: Der vorurteilsfreie Umgang mit anderen Menschen, die dabei erlebte Wertschätzung und die vielfältig neuen Begegnungen tragen zu einem positiven Rollenbild bei (Teichert, 2019, S. 124). Konkurrierende Sichtweisen bieten die Option, bisherige gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse zugunsten einer Neubewertung des Selbstkonzepts infrage zu stellen (Teichert, 2019, S. 125). Das mit der thematischen Analyse entwickelte Thema *Die Lernzone nicht verlassen* beschreibt den Aspekt, dass die Pädagog\*innen darlegen, das Pilgern sei als konstante Lernzone genutzt worden. Bei dem Lernzonenkonzept handelt es um ein sehr bekanntes Konzept der Erlebnispädagogik: Lernprozesse finden außerhalb der Komfortzone statt, der Übergang in die Wachstums- oder Lernzone wird oftmals als Herausforderung empfunden (Michl, 2020, S. 45). Sowohl in den untersuchten Pilger-Projekten als auch in erlebnispädagogischen Aktivitäten werden bewusst ebensolche Herausforderungen geboten und subjektive Grenzen überschritten (Michl, 2020, S. 45).

*Neue Bewertungen entstehen* schließt an *Ich bin o. k., du bist o. k.* an und thematisiert einen Aspekt etwaiger Effekte und Gelingensbedingungen: Vergleicht man bspw. die Abbrecherquoten herkömmlicher sozialer Trainingskurse mit dem Programm 'Zwischen den Zeiten' zeigt sich, dass dieses Projekt von den Teilnehmer\*innen deutlich seltener abgebrochen wird; zudem werden ein Sich-Einlassen auf höhere Anforderungen und der Versuch, einen Milieusprung leisten zu wollen, beschrieben (Teichert, 2019, S. 91). Diese Effekte deuten darauf hin, dass der erlebte *Stolz*, das *Aktiver-geworden-Sein* und die gewonnene *Offenheit* bei einigen über die Zeit der Pilger-Projekte hinaus im weiteren biografischen Verlauf wirksam sein könnten. Teilnehmer\*innen sozialpädagogischen Pilgerns in Frankreich berichteten zu zwei Dritteln, positive und sehr positive Ergebnisse durch diese Maßnahme erreicht zu haben (Enger et al., 2018, S. 9).

Im Rahmen qualitativer Untersuchungen der belgischen und französischen Pilgerprojekte nannten die Jugendlichen zahlreiche positive Erfahrungen: zu lernen, einen Arbeitsrhythmus zu haben; Zeit zu haben, über sich

nachzudenken und sich selbst kennenzulernen; Durchhalten zu erlernen, Selbstvertrauen zu gewinnen; an Verhaltensänderungen zu arbeiten; mit Problemen umzugehen und vieles mehr (Smits et al., 2018, S. 14).

*Im Leben vorankommen* skizziert die Gemeinsamkeit in der metaphorischen Deutung des Pilgerwegs seitens der Interviewpartner\*innen und soll die *Richtung* verdeutlichen, in die die Aussagen der Proband\*innen weisen.

Das zwölfte und letzte Thema der thematischen Karte lautet *Verhalten wird modifiziert* und zeigt auf, welche Veränderungsprozesse bei den Teilnehmer\*innen beobachtet werden konnten. Diese Prozesse deuten auf das transformative Lernen hin, das somit Gegenstand sich anschließender Forschungsarbeiten werden könnte.

Die Hinweise, die im vorliegenden Forschungsprojekt erarbeitet werden konnten, stammen aus der Beobachtung und dem absichtsvollen Handeln von vier befragten Pädagog\*innen sowie den Untersuchungen eines Pilgerforschers und lassen vor ebendiesem Hintergrund und dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Publikationen zum Thema folgende Schlussbetrachtungen zu:

- Wandern und Pilgern unterscheiden sich in signifikanten Punkten des Settings und des aktiven Erlebens der (pädagogisch) Pilgernden.
- Das aus der Erlebnispädagogik stammende metaphorische Lernen war nicht Teil der pädagogischen Konzepte der untersuchten Pilgerprojekte. Das erlebnispädagogische Lernzonenmodell nimmt demgegenüber eine wichtige Funktion innerhalb der konzeptionellen Überlegungen zum pädagogischen Pilgern ein.

Die im Rahmen der Pilgerforschung befragten Pilgernden formulierten keine Aussagen, die Schlussfolgerungen dahingehend zulassen, dass der Jakobsweg selbst bereits von Anekdoten und Metaphern geprägt ist.

- In Bezug auf das erlebnispädagogische Erfahrungslernen ließen sich keine Hinweise in der Beobachtung der Teilnehmer\*innen durch die Pädagog\*innen finden.

Demgegenüber zeigten sich Merkmale transformativer Lernprozesse, wie sie innerhalb der *klassischen* Pilgerforschung thematisiert werden.

## 7 Fazit

Das erklärte Ziel der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung des Pilgerns als pädagogischer Methode im Vergleich mit der erlebnispädagogischen Aktivität des Wanderns, um Merkmale der Eigenständigkeit des pädagogischen Pilgerns herauszuarbeiten. Aus der Forschungsfrage wurden im Zuge der Operationalisierung Leit- und Interviewfragen entwickelt, die im Rahmen von Experteninterviews zum Einsatz kamen, deren Proband\*innen – aus verschiedenen Perspektiven – über Prozesswissen zu dem Thema verfügten. Zur Datenauswertung wurde die thematische Analyse nach Braun & Clarke eingesetzt, deren Ergebnisse eine Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen: Das Pilgern als pädagogische Methode weist sowohl Merkmale der Erlebnispädagogik als auch eigenständige auf, die dazu (je nach Standpunkt) als Ergänzung oder Kontrast betrachtet werden können. Das Wandern gleicht dem Pilgern laut den Interviewpartner\*innen lediglich im körperlichen Aspekt: Die Dimensionen der *Erwartungen* (an Gespräche und Begegnungen), der *Destination* und *Religiosität* (oder auch Spiritualität) markieren hingegen eindeutige Unterschiede. Das Pilgern kann somit weiterführend in seiner Eigenständigkeit als Methode der verschiedenen pädagogischen Teildisziplinen empirisch untersucht und dadurch bspw. im Kontext erlebnispädagogischer Zusatzqualifikationen für Pädagog\*innen etabliert werden.

### 7.1 Limitationen

Im Folgenden werden die Limitationen des Forschungsprojekts betrachtet, die Ergebnisse im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragestellungen diskutiert und im letzten Kapitel ein Ausblick gegeben, welche weiteren wissenschaftlichen Fragestellungen und etwaigen Maßnahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung daraus abgeleitet werden können.

Zunächst war der Umfang dieser explorativen Vorstudie aufgrund der Rahmenbedingungen begrenzt. Mit zusätzlichen Interviews mit Pädagog\*innen und Forscher\*innen hätte das Feld des pädagogischen Pilgerns tiefergehend betrachtet und untersucht werden können. Zudem war die Erfahrung der Autorin im Umgang mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu Beginn gering. Mit dieser Arbeit bot sich erstmalig die Gelegenheit, in einem etwas größeren Rahmen einen Forschungsprozess zu planen und durchzuführen. Im



Verlauf der Interviews gewann die Forscherin allmählich an Souveränität in der Rolle der Interviewerin, so dass diesbezüglich Kompetenzen erworben werden konnten. Die Möglichkeit, mit anderen Forscher\*innen gemeinsam an dem Forschungsprojekt zu arbeiten, bestand nicht – insbesondere innerhalb der Datenanalyse wäre dies jedoch, nicht zuletzt im Hinblick auf die Güte dieser wissenschaftlichen Arbeit, als Bereicherung empfunden worden.

An dieser Stelle muss zudem grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass die Forscherin im gesamten Forschungsprozess eine aktive Rolle einnahm und ihre eigenen Konstrukte und Vorannahmen immer auch in die Datenerhebung und Datenauswertung mit einfließen, obwohl größtmögliche Offenheit dem Untersuchungsgegenstand gegenüber angestrebt worden ist. Forschungsergebnisse sind gemäß dem Konstruktivismus immer von den Interessen, der Wirklichkeitssicht, den Untersuchungsmethoden und Auftraggeber\*innen der Forscher\*innen abhängig (Siebert, 2017, S. 38).

Darüber hinaus sollten Lern- und Reflexionsprozesse, wie die des transformativen Lernens und des Erfahrungslernens, in direkter Form – bspw. über Befragungen der Teilnehmer\*innen – untersucht werden. Die Perspektive begleitender Pädagog\*innen kann diesbezüglich lediglich Hinweise liefern, da es sich um reine Beobachtungen von Phänomenen handelt, die von den Subjekten selbst möglicherweise ganz anders wahrgenommen und dargestellt werden würden.

In der vorliegenden Arbeit ließen sich Hinweise auf transformative Lernprozesse bei den pädagogisch Pilgernden herausarbeiten, die in den Themen *Ich bin o. k., du bist o. k., Neue Bewertungen entstehen* und *Verhalten wird modifiziert* aufgezeigt werden. Die Untersuchungskategorien des metaphorischen und Erfahrungslernens hingegen fanden keine positive Beantwortung: Weder war metaphorisches Lernen durch die Pädagog\*innen intendiert noch sind Metaphern Teil des Wegs. Prozesse des Erfahrungslernens waren nicht erkennbar. Die Erkenntnis, dass der Jakobsweg keine oder nur wenig metaphorische Konnotation für die im Rahmen der Pilgerforschung befragten Pilger\*innen besitzt, war für die Autorin überraschend.

Ein Vergleich der Lern- und Reflexionsprozesse von freiwillig Pilgernden und pädagogisch begleiteten Teilnehmer\*innen von Pilgerprojekten sollte sich ebenfalls in Form umfangreicherer empirischer Untersuchungen noch anschließen, um diesbezüglich *gesicherte* Aussagen treffen zu können.

In der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Diskussion über Gütekriterien innerhalb der qualitativen Forschung (in Kapitel 4.1) stellte es sich als schwierig heraus, allgemeingültige qualitative Gütekriterien herauszuarbeiten, die in der vorliegenden Forschungsarbeit dann auch tatsächlich auf die Erhebungsmethode und insbesondere auf die Auswertungsmethode anwendbar waren. So wurde sich daran orientiert, *gültige, zuverlässige* und möglichst *objektive* Aussagen innerhalb der Datenerhebung und -auswertung dadurch zu treffen, dass die Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, des theoriegeleiteten Vorgehens und der Offenheit im Rahmen der Experteninterviews umgesetzt wurden (wie in Kapitel 5.2 beschrieben) und die von Braun & Clarke vorgeschlagene Strategie zur Qualitätssicherung innerhalb der thematischen Analyse ihre Anwendung fand (siehe Kapitel 6.1).

## 7.2 Ausblick

Das pädagogische Pilgern mit straffälligen Jugendlichen oder im Rahmen einer ISE-Maßnahme sollte nach Ansicht der Autorin innerhalb der empirischen Bildungsforschung weiterführend untersucht werden. Für das (sozial-) pädagogische Pilgern finden sich bislang keine Studien, die repräsentativ sind (Teichert, 2019, S. 86). Nicht nur um das *Potenzial* dieser Methode für sämtliche Teildisziplinen der Pädagogik zu erschließen, sondern auch, um von wissenschaftlicher Seite aus Unterstützung für solche Projekte bieten zu können (in Bezug auf die Notwendigkeit der *Rechtfertigung* der Finanzierung), wäre eine wissenschaftliche Auseinandersetzung von Relevanz: [REDACTED]

Eine der offenen Forschungsfragen im Themenbereich des Pilgerns als Methode der Pädagogik betrifft die Langzeitwirkung auf die Biografien der Teilnehmer\*innen – welche Effekte die Pilgerprojekte langfristig haben könnten, ist derzeit noch nicht bekannt (Milde & Enger, 2019, S. 34). (Diesbezüglich Erkenntnisse zu gewinnen, könnte für die Legitimierung pädagogischer Pilgerprojekte förderlich sein, sollten die Ergebnisse *positiv* ausfallen.)

Des Weiteren schließt sich die (Forschungs-)Frage an, inwieweit das Pilgern in das Methodenrepertoire der Erlebnispädagogik aufgenommen werden kann, in dem sich sonst vorrangig natursportliche Settings befinden, oder ob es sich in

seiner *Eigenwilligkeit* einer solchen Vereinnahmung durch eine pädagogische Teildisziplin entzieht. Teichert nimmt an, dass das besondere Konzept des (sozial-)pädagogischen Pilgerns eine Wirkung mit Alleinstellungsmerkmal hat (2019, S. 86). Enger & Hoffmann betonen, dass sich das Pilgern einer eindeutigen Zuordnung entzieht (2017, S. 26). Im Kapitel 3.1 wurde bereits die Anregung formuliert, das Pilgern in Form eines *Solos* in erlebnispädagogische Programme zu integrieren – ein solches Vorgehen müsste im Feld erprobt und evaluiert werden.

Das informelle und transformative Lernen beim Pilgern bietet für die Teilwissenschaften der Bildungswissenschaft nach wie vor ein interessantes Forschungsgebiet, in dem bspw. sowohl die aus eigenem Impuls Pilgernden als auch die pädagogisch Begleiteten im Hinblick auf ebendiese Lernprozesse in Form von Befragungen untersucht werden könnten. Kurrat nennt ergänzend zu der empirischen Auseinandersetzung mit den Lern- und Reflexionsprozessen der Pilgernden noch weitere mögliche Forschungsperspektiven: Pilgern wird inzwischen vielfach begleitet, nicht nur von Sozialarbeiter\*innen und Erzieher\*innen, sondern auch von Pfarrer\*innen, Seelsorger\*innen, Religionspädagog\*innen und Lehrer\*innen (2018, S. 44). In diesem Feld ließen sich thematisch einige Anknüpfungspunkte für die empirische Bildungsforschung finden.

Abschließend werden noch einige Anwendungsbereiche und Zielgruppen innerhalb der Erwachsenenbildung betrachtet, in denen eine wissenschaftliche und/oder praktische Auseinandersetzung mit dem Pilgern als pädagogischer Methode geführt werden könnte:

#### Der Pilgerweg als *Lernraum*?

██  
██

██████████ In der Erwachsenenbildung werden erst in jüngster Zeit über Studien zum informellen Lernen auch Orte des Lernens thematisiert, die nicht intentionale Lernorte sind, an denen aber Lernprozesse stattfinden (Stang et al., 2018, S. 648). Für solche Studien, die *Raumaneignung* und Lernprozesse in ihren kontextspezifischen Bedingungen rekonstruieren (Stang et al., 2018, S. 648), könnte der Jakobsweg ein neues und interessantes Untersuchungsfeld im Hinblick auf informelles und transformatives Lernen darstellen.

## Pilgern mit Strafgefangenen

Erwachsenenbildung muss von der Aufgabe der Identitätsfindung und Persönlichkeitsstabilisierung her begriffen und darf im Bereich des Strafvollzugs nicht auf die Funktion bloßer Rückfallprophylaxe verkürzt werden (Müller-Dietz, 2018, S. 1269). In der Vollzugspraxis sieht sich Erwachsenenbildung mit zwei Hemmnissen konfrontiert: Zum einen sind die lebensgeschichtlich, altersmäßig und durch die Freiheitsstrafe selbst bedingten Lernbarrieren deutlich höher als außerhalb der Strafanstalten und zweitens wirken diese Institutionen selbst durch ihre Rahmenbedingungen, Aufgabenstellungen und Organisationsstrukturen erschwerend für die Durchführung von Bildungsangeboten (Müller-Dietz, 2018, S. 1272). Eine Haftstrafe schottet die jungen Menschen von anderen positiven Lebensentwürfen ab und bietet somit kaum veränderte Perspektiven (Teichert, 2019, S. 89). Das Programm 'Zwischen den Zeiten', in dem das Pilgern eine ganz zentrale Position einnimmt, wird zwar ebenfalls als eingriffsintensiv erlebt, bietet aber zugleich ein vollkommen anderes Umfeld mit Menschen, die andere Lebensentwürfe mitbringen (Teichert, 2019, S. 89). Die Teilnehmer\*innen sozialpädagogischer Pilgerprojekte werden aus ihrer vertrauten Umgebung herausgenommen und tauschen die Rollen unverbesserlicher Delinquent\*innen gegen die Rollen von Pilger\*innen auf dem Weg nach Santiago (König et al., 2017, S. 12). Diesem Ansatz einer *positiven* Herausnahme durch Pilgerprojekte sollte nach Ansicht der Autorin noch mehr Aufmerksamkeit innerhalb der Erwachsenenbildung für Strafgefangene zuteilwerden.

## Pilgern mit Arbeitslosen

Eine nutzenstiftende Praxis von Weiterbildung für Arbeitslose zeichnet sich dadurch aus, dass sie über das reine Gelingen von Wiederbeschäftigung und strikte Qualifikationsvermittlung hinausgeht und den Teilnehmer\*innen eine Entlastung von ihrer Situation und Chancen einer Entfaltung ihrer Identitätsstärkung ermöglicht (Brödel, 2018, S. 1363). Aus Sicht der Bildungswissenschaft führen der Verlust des Arbeitsplatzes und alltagsweltliche Veränderungen nach Beginn der Arbeitslosigkeit zu einem geschwächten individuellen Kompetenzstand und einer geminderten Beschäftigungsfähigkeit – institutionalisierte Weiterbildung soll hier gegensteuern und Qualifikation erhalten oder sogar verbessern (Brödel, 2018, S. 1369). Pilgern wird im Rahmen des Programms 'Zwischen den Zeiten' für junge Arbeitslose als

Maßnahme der Aktivierung eingesetzt, mit dem Ziel der Mitwirkung bei der Vermittlung (Milde & Enger, 2019, S. 20). Die jungen Erwachsenen zeigen dort die Bereitschaft, sich der Herausforderung des Pilgerns zu stellen, und viele Teilnehmer\*innen aus dem Bereich der Jobcenter gehen nach Abschluss des Pilgerprojekts noch einmal freiwillig mit auf eine weitere Tour (Milde & Enger, 2019, S. 20). Eines der mit der thematischen Analyse entwickelten Themen in der vorliegenden Arbeit lautet *Pilgern aktiviert*. Die Möglichkeit einer solchen Aktivierung sollte nach Ansicht der Autorin weiterführend empirisch untersucht und in pädagogischen Projekten praktisch erprobt werden, mit dem Ziel, junge Erwachsene in ihrer Fähigkeit zu klugen und eigenverantwortlichen Entscheidungen hinsichtlich ihrer Lebenssituation zu stärken (Hein & Enger, 2019a, S. 41).

#### Weitere Zielgruppen des pädagogischen Pilgerns

Die Zielgruppenorientierung, als zentrales Konzept einer erwachsenengerechten Didaktik, zielt darauf ab, bei der Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen die unterschiedlichen Lebenslagen und Lernvoraussetzungen von Erwachsenen zu berücksichtigen (Iller, 2023, S. 457). Da in der vorliegenden Forschungsarbeit keine einheitliche Beantwortung der Frage nach den Zielgruppen pädagogischer Pilgerprojekte möglich war, bietet sich hier ggf. ein weiteres Untersuchungsfeld. Die Ergebnisse einer auf das pädagogische Pilgern ausgerichteten Adressaten- und Teilnehmerforschung kann u. a. für die Entwicklung von makro- und mikrodidaktischen Konzepten der Zielgruppen- und Milieuorientierung von Nutzen sein (von Hippel et al., 2018, S. 1134) und somit einerseits Konzepte des Pilgerns als pädagogischer Methode verbessern und andererseits neue Zielgruppen für diese Methode erschließen – insbesondere vor dem Hintergrund der anhaltenden Aktualität des *lifelong learning*. Das Konzept des lebenslangen Lernens wird immer häufiger anstelle des Begriffs Erwachsenenbildung verwendet und bildet eine wichtige Grundlage für die mittlerweile differenzierten und in Regelsysteme überführten Verfahren der Anerkennung informellen Lernens (Nuissl, 2018, S. 283).

Einzelne Forschungsgegenstände wurden innerhalb der begleitenden empirischen Forschung zum Programm `Zwischen den Zeiten´ rudimentär betrachtet, nicht zuletzt um nachfolgende Wissenschaftler\*innen zu inspirieren, sich mit dem Themengebiet weiter zu beschäftigen (Teichert, 2019, S. 86). Die Autorin der vorliegenden Arbeit hofft, mit ihrem eigenen Beitrag und den darin erwähnten Publikationen zum Themenfeld weitere Forschungsprojekte angeregt haben zu können.

## Literaturverzeichnis

- Aronson, Elliot, Wilson, Timothy, & Akert, Robin (2014). *Sozialpsychologie* (8. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson Verlag.
- Bacon, Stephen (2003). *Die Macht der Metaphern. The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound*. (2. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Birnthaler, Michael, & Iacone, Sylke (2021). Visionssuche und Solo. In Werner Michl, & Holger Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). (S. 204-207). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bogner, Alexander, & Menz, Wolfgang (2009). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In Alexander Bogner, Beate Littig, & Wolfgang Menz, *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl.). (S. 7-31). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhm, Winfried, & Seichter, Sabine (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Paderborn: Brill Schöningh.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (10. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. doi:DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage Publishing.
- Brödel, Rainer (2018). Weiterbildung mit Arbeitslosen. In Rudolf Tippelt, & Agia von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (6. Aufl.). (S. 1363-1382). Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, Thomas (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, Thorsten, & Pehl, Thorsten (2018). *Interview, Transkription & Analyse*. Marburg: Eigenverlag.
- Eckert, Martina (2020). *Online-Lehre mit System. Wie man in der digitalen Lehre passgenaue Lernimpulse setzt und neue Lernerfahrungen ermöglicht*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Engelhardt, Pia Maria, & Seidl, Christina (01. 08 2011). Erziehung zwischen Freiheit und Zwang - Zum Problem einer paradoxen Beziehung. In Thomas Mikhail, *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem* (S. 113-128). KIT Scientific Publishing. Von <https://books.openedition.org/ksp/3196> abgerufen
- Enger, Sven, & Hofmann, Ansgar (Sept. 2017). *Pilgern als Einstieg in einen Prozess der Selbstbegegnung, Selbstfindung und Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit*. Von Output 2 Between Ages: [https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37216/output\\_2\\_deutsch-1.pdf](https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37216/output_2_deutsch-1.pdf) abgerufen

- Enger, Sven, Hofmann, Ansgar, König, Karsten, & Nouvel, Jacque (Aug. 2018). *Sozialpädagogisches Pilgern als ein neues Instrument für die Arbeit mit benachteiligten und straffälligen jungen Menschen*. Von Output 13 Between Ages: [https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37236/output\\_13\\_deutsch.pdf](https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37236/output_13_deutsch.pdf) abgerufen
- Eschenbacher, Saskia (2018). *Transformatives Lernen im Erwachsenenalter. Kritische Überlegungen zur Theorie Jack Mezirows*. Berlin: Peter Lang GmbH.
- EU-Kommission. (30. 10 2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Dokumentationsdienststellen*. (D. I. Erwachsenenbildung, Hrsg.) Abgerufen am 4. 1 2022 von [https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf)
- Fischer, Torsten, & Ziegenspeck, Jörg W. (2008). *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens (2. Aufl.)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Flick, Uwe (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Günter Mey, & Katja Mruck, *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (2. Aufl.)*. (Bd. 2, S. 247-263). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, & Steinke, Ines (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff, & Ines Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Aufl.)*. (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frey, Nancy Louise (2002). *Santiagopilger. Unterwegs und Danach*. Volkach/Main: Manfred Zentgraf.
- Gass, Michael (1995). Metaphorisches Lernen in therapeutisch orientierten erlebnispädagogischen Programmen, Teil 1 Erleben und Lernen. 7-10. Abgerufen am 3. 12 2022 von <https://www.researchgate.net/publication/233945532>
- Gieseke, Wiltrud (2023). Erfahrungen - Erfahrungsorientierung. In Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl, & Josef Schrader, *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3. Aufl.)* (S. 115-118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gläser, Jochen, & Laudel, Gritt (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grotlüschen, Anke, & Pätzold, Henning (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Haab, Barbara (1998). *Weg und Wandlung. Zur Spiritualität heutiger Jakobspilger und -pilgerinnen*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Hahn, Kurt (1962). *Erziehung zur Verantwortung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Harris, Thomas A. (1991). *Ich bin o.k., du bist o.k.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Heckmair, Bernd (2021). Hirnforschung und Konstruktivismus - zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In Werner Michl, &



- Holger Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik (2. Aufl.)*. (S. 12-16). München: Ernst Reinhardt.
- Heckmair, Bernd, & Michl, Werner (2018). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Reinhardt.
- Hein, Stephan, & Enger, Sven (2019a). "Zwischen den Zeiten". In Sven Enger, Stephan Hein, & Angela Teichert, *Pilgern als Methode der Sozialen Arbeit* (S. 35-74). München: UVK Verlag.
- Hein, Stephan, & Enger, Sven (2019b). Wirkungschancen und Wirkungsfiktionen: eine kurze Nachbetrachtung zum Programm "Zwischen den Zeiten". In Sven Enger, Stephan Hein, Angela Teichert, *Pilgern als Methode der Sozialen Arbeit -für junge Menschen in multiplen Problemlagen*. (S. 195-201). München: UVK Verlag.
- Heiser, Patrick (2014). Lebenswelt Camino. Eine einführende Einordnung. In Patrick Heiser, & Christian Kurrat, *Pilgern gestern und heute* (S. 113-137). Münster: LIT Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur, & Jörg Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbers, Klaus (2001). *Der Jakobsweg. Mit einem mittelalterlichen Pilgerführer unterwegs nach Santiago de Compostela*. Tübingen: Gunter Narr.
- Herbers, Klaus (2007). *Jakobsweg. Geschichte und Kultur einer Pilgerfahrt*. München: C.H. Beck.
- Hildmann, Jule, & Higgins, Pete (2021). Erlebnispädagogik in Großbritannien. In Werner Michl, & Holger Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik (2. Aufl.)*. (S. 128-131). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Iller, Carola (2023). Zielgruppenorientierung. In Rolf Arnold, Ekkehard Nuisl, & Josef Schrader, *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3. Aufl.)* (S. 457-459). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Im, Kyung-Mi, & Jun, JuSung (Juli 2015). The meaning of learning on the Camino de Santiago Pilgrimage. *Australian Journal of Adult Learning*, S. 331-351.
- Jones, Peter (Sept. 2015). *Transformative Learning Theory: Addressing New Challenges in Social Work Education*. Abgerufen am 3. 12 2022 von <https://www.researchgate.net/publication/283008094>
- Kaiser, Robert (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung (2. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keßler, Jutta (Dez. 2022). Causa Metaphor. *Erleben und Lernen. Erlebnispädagogik im Dialog mit aktuellen Konzepten.*, S. 16-19.
- Koenig, Oliver (2000). Editorial: Zwang und Freiwilligkeit. In *Gruppendynamik* (S. 5-11). Von <https://www.researchgate.net/publication/318160020> abgerufen

- Kolb, David A., & Kolb, Alice Y. (2021). *The Kolb Experiential Learning Profile. A Guide to Experiential Learning Theory. Experience Based Learning System, LLC*. Von [www.learningfromexperience.com](http://www.learningfromexperience.com) abgerufen
- Koller, Hans-Christoph (2022). Bildung. In Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß, & Kai Wortmann, *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 55-62). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- König, Karsten, Teichert, Angela, Enger, Sven, & Hofmann, Ansgar (Juni 2017). *Sozialpädagogisches Pilgern als Europäische Alternative in der Arbeit mit benachteiligten und straffälligen jungen Menschen - eine theoretische Einordnung*. Von Output 03 Between Ages: [https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37218/output\\_3\\_deutsch.pdf](https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37218/output_3_deutsch.pdf) abgerufen
- König, Karsten, Teichert, Angela, Enger, Sven, Hofmann, Ansgar, Smits, Stef, Boddes, Sophie, Nouvel, Jacques, Chauveau, Valerie (Juli 2018). *Jugend im Stress - Voraussetzungen der europäischen Projekte zum sozialpädagogischen Pilgern*. Von Output 01 Between Ages: [https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37214/output\\_1\\_deutsch-1.pdf](https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37214/output_1_deutsch-1.pdf) abgerufen
- Kozljanic, Robert Josef (2021). Entdeckung und Entfaltung des Erlebnisbegriffes in der Lebensphilosophie. In W. Michl, & H. Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik (2. Aufl.)*. (S. 102-106). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kurrat, Christina (2015). *Renaissance des Pilgertums. Zur biographischen Bedeutung des Pilgerns auf dem Jakobsweg*. Berlin: LIT.
- Kurrat, Christian (2018). Biografische Lern- und Reflexionsprozesse beim Pilgern auf dem Jakobsweg. *Der pädagogische Blick*, S. 34-45.
- Kurrat, Christian, & Heiser, Patrick (2014). Pilgern gestern und heute. Eine Einleitung. In Patrick Heiser, & Christian Kurrat, *Pilgern gestern und heute. Soziologische Beiträge zur religiösen Praxis auf dem Jakobsweg*. Berlin: LIT.
- Lamnek, Siegfried, & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung (6. Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leinhos, Patrick (2019). Qualitative Skype-Interviews: ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(1), S. 27-42. doi:<https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.03>
- Lienau, Detlef (2015). *Religion auf Reisen. Eine empirische Studie zur religiösen Erfahrung von Pilgern*. Freiburg im Breisgau: Kreuz.
- Luckner, John L., & Nadler, Reldan S. (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning (2. Aufl.)*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing.

- Ludwig, Joachim (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt, & Agia von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (6. Aufl.). (S. 257-274). Wiesbaden: Springer VS.
- Masuhr, Kati (2019). Pilgern im freiwilligen Kontext - Ergebnisse einer Pilgerreise nach Norwegen. In Sven Enger, Stephan Hein, & Angela Teichert, *Pilgern als Methode der Sozialen Arbeit* (S. 173-194). München: UVK Verlag.
- Mezirow, Jack (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. (R. Arnold, Hrsg.) Hohengehren: Schneider.
- Mezirow, Jack (2012). Learning to think like an adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Edward W. Taylor, & Patricia Cranton, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (S. 73-95). San Fransisco: Jossey-Bass (Wiley).
- Michl, Werner (2020). *Erlebnispädagogik*. München: UTB.
- Michl, Werner, & Seidel, Holger (2021). Erlebnis und Pädagogik. In W. Michl, & H. Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik*. (2. Aufl.) (S. S.17-19). München: Reinhardt.
- Milde, Iris, & Enger, Sven (2019). Durchhalten wird belohnt - Fragen an Sven Enger, Ideengeber des Programms "Zwischen den Zeiten". In Sven Enger, Stephan Hein, & Angela Teichert, *Pilgern als Methode der Sozialen Arbeit* (S. 17-34). München: UVK Verlag.
- Muff, Alibin, & Engelhardt, Horst (2021). Spiritualität und religiöse Bildung. In Werner Michl, & Holger Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). (S. 254-256). München: Ernst Reinhardt.
- Müller-Dietz, Heinz (2018). Weiterbildung von Strafgefangenen. In Rudolf Tippelt, & Agia von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (6. Aufl.). (S. 1269-1278). Wiesbaden: Springer VS.
- Mutz, Michael, & Müller, Johannes (6. August 2020). Vom Erlebnis zum Ergebnis: Zur Wirkungsweise abenteuer- und erlebnispädagogischer Jugendfreizeiten. *Z.Erziehungswiss*, S. 847-868.  
doi:<https://doi.org/10.1007/s11618-020-00960-y>
- Nittel, D. (2018). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt, & Schmidt-Hertha, *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.) (S. 689-714). Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, Ekkehard (2023). Lifelong learning. In Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl, & Josef Schrader, *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl.). (S. 282-283). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Paffrath, Hartmut F. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Peelen, Janneke (2008). Bodily Learning: The Case of Pilgrimage by foot to Santiago de Compostela. In J. Kommers, & E. Venbrux, *Cultural Styles of Knowledge Transmission: Essays in Honor of Ad Borsboom* (S. 108-113). Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Przyborski, Aglaja, & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (5. Aufl.). (A. Mohr, Hrsg.) Berlin/Boston: De Gruyter.
- Reichert, J. (2014). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 65-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinders, Heinz, & Ditton, Hartmut (2015). Überblick Forschungsmethoden. In Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, & Burkhard Gniewosz, *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandberg, Berit (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat* (3. Aufl.). Berlin / Boston: De Gruyter Verlag.
- Schelten, Andreas (2000). *Konstruktivistische Lernauffassung und Hochschullehre*. Abgerufen am 14. Oktober 2022 von [https://www.edu.sot.tum.de/fileadmin/w00bed/edu/Downloads/03Fakultaet/Professoren\\_Fotos/Schelten-Publikationen/2000konlescheltenprs.pdf](https://www.edu.sot.tum.de/fileadmin/w00bed/edu/Downloads/03Fakultaet/Professoren_Fotos/Schelten-Publikationen/2000konlescheltenprs.pdf)
- Schilling, Johannes (2020). *Didaktik / Methodik Sozialer Arbeit* (8. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schödlbauer, Cornelia (Dez. 1998). Von Schnellstraßen, Saumpfadern und Sackgassen. Metaphern als zielstrebige Umwege des Lernens. *Erleben und Lernen. Die Macht der Metaphern.*, S. 4-7.
- Scholz, Martin (2021). Metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik. In Werner Michl, & Holger Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik* (2. Aufl.)- (S. 49-53). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Siebert, Horst (2008). *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2017). *Lernen und Bildung Erwachsener* (3. Aufl.). Bielefeld: wbv Verlag.
- Smits, Stef, Boddez, Sophie, Nouvel, Jacque, Chauveau, Valerie, & König, Karsten (Juli 2018). *Report on the results of Walking with NEET's and Offenders*. Von Output 09 Between Ages: [https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37231/output\\_9\\_eng.pdf](https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37231/output_9_eng.pdf) abgerufen
- Stadler Elmer, Stefanie (2016). Mündliche Befragung. In Jürg Aeppli, Luciano Gasser, Eveline Gutzwiller, & Annette Tettenborn, *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten* (4. Aufl.). (S. 177-191). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Stang, Richard, Bernhard, Christian, Kraus, Katrin, Schreiber-Barsch, Silke (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt, & Agia von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (6. Aufl.). (S. 643-658) Wiesbaden: Springer VS.
- Steinke, Ines (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff, & Ines Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.). (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Teichert, Angela (2019). Sozialpädagogisches Pilgern. In Sven Enger, Stephan Hein, & Angela Teichert, *Pilgern als Methode der Sozialen Arbeit* (S. 85-92). München: UVK Verlag.
- Thier, Karin (2020). Die Arbeit mit Metaphern: Parallele Welten nutzen. In Christine Erlach, & Michael Müller, *Narrative Organisationen* (S. 199-207). Berlin: Springer Gabler.
- Tippelt, Rudolf, & Schmidt-Hertha, Bernhard (2020). *Sozialisation und informelles Lernen*. Bielefeld: WBV Media.
- Von Hippel, Agia, Tippelt, Rudolf, & Gebrande, Johanna (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt, & Agia von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (6. Aufl.). (S. 1131-1148). Wiesbaden: Springer VS.
- Wahl, Wolfgang (Dez. 1998). Unmittelbarkeit oder Vermittlung? Überlegungen zum Erlebnis-Begriff in der Pädagogik. *Erleben und Lernen. Die Macht der Metaphern.*, S. 19-23.
- Wahl, Wolfgang (2021a). Bildung und Kompetenzerwerb. In Werner Michl, & Holger Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). (S. 27-32). München: Ernst Reinhardt.
- Wahl, Wolfgang (2021b). Jugendliche. In Werner Michl, & Holger Seidel, *Handbuch Erlebnispädagogik* (2. Aufl.) (S. 287-291). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wang, Victor (2011). *Transformative Learning*. Abgerufen am 2. 11 2022 von [https://www.researchgate.net/publication/220139321\\_Transformative\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/220139321_Transformative_Learning)
- Warner, Lisa Marie (2022). Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Wirtz, *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Von [https://dorsch-hogrefe-com.ub-proxy.fernuni-hagen.de/stichwort/selbstwirksamkeitserwartung\\_abgerufen](https://dorsch-hogrefe-com.ub-proxy.fernuni-hagen.de/stichwort/selbstwirksamkeitserwartung_abgerufen)
- Winkler, Till (2019). Abgrenzung zur Erlebnispädagogik - Erlebnis (pädagogisch)? In Sven Enger, Stephan Hein, & Angela Teichert, *Pilgern als Methode der Sozialen Arbeit* (S. 92-102). München: UVK Verlag.
- Zuffellato, Andrea, & Kreszmeier, Astrid Habiba (2022). *Lexikon Erlebnispädagogik* (3. Aufl.). Augsburg: ZIEL Verlag.

## Anhangsverzeichnis

Anhang A: Leitfaden der Experteninterviews	S. 58
Anhang B: Die Einwilligungserklärung	S. 60
Anhang C: Verpflichtung zur Einhaltung des Datenschutzes	S. 61
Anhang D: Transkriptionsregeln	S. 62
Anhang E: Die Transkripte	S. 64
Anhang F: Die Codierung	S. 114
Anhang G: Die Entwicklung der Themen	S. 126
Anhang H: Folienpräsentation	S. 136
Anhang I: Eidesstattliche Versicherung	S. 150

## Anhang A: Leitfaden der Experteninterviews

### **Vorgespräch**

Zunächst einmal Vielen Dank, dass Sie sich zu dem Interview bereit erklärt haben!

Kurz zu mir: Ich habe als Erlebnispädagogin und Outdoortrainerin gearbeitet, bin derzeit Studentin an der Fernuniversität Hagen und schreibe meine Abschlussarbeit im Studiengang Bildungswissenschaft zu dem Thema „Pilgern als pädagogische Methode“.

Das Interview wird ca. 40 Minuten dauern. Ausführliche Schilderungen und persönliche Einschätzungen sind aber erwünscht.

Ich werde das Interview für die Auswertung aufzeichnen. Sind Sie damit einverstanden?

Dann beginne ich jetzt mit der Aufzeichnung.

### **Einstiegsfrage**

Erzählen Sie doch einmal: Wie kam es überhaupt dazu, dass Sie begonnen haben mit jungen Erwachsenen Pilgern zu gehen und wie ging es dann weiter?

### **Hauptfragen**

1. Was sollten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen beim Pilgern lernen?
  - 1.1 Worin unterscheidet sich eine solche Herangehensweise zu *traditionellen* Lernformen?
2. Welche Wirkungen des Pilgerns konnten Sie bei den jungen Erwachsenen beobachten?
  - 2.1 In welcher Form wurde das Erlebte an einem Punkt des Tages reflektiert?
  - 2.2 Welche Veränderungen im Verhalten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren während und nach dem Pilgern zu beobachten?
  - 2.3 Wie zeigten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihr eigenes Bewusstsein für diese Veränderungen? (Sprachen sie z.B. an einem bestimmten Punkt darüber?)
  - 2.4 Inwiefern haben sich darin die Perspektiven der jungen Erwachsenen auf sich selbst und ihr Leben verändert?
3. Warum Pilgern und nicht Wandern – wo liegt der Unterschied?
  - 3.1 Bei ihren bisherigen Pilgerreisen: Wie wichtig war Religiosität oder Spiritualität darin?
  - 3.2 Welche Bedeutung hatte die Begegnung mit anderen Pilgern und Pilgerinnen?
  - 3.3 Wie gingen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit ihrer eigenen Rolle als Pilger und Pilgerinnen um?

4 Wenn der Pilgerweg und seine Bewältigung als Gleichnis oder Metapher zu verstehen ist, wofür steht er dann?

4.1 Welche Situationen sind arrangiert worden, die bestimmte Herausforderungen des Alltags der jungen Erwachsenen widerspiegeln?

4.2 Wie sind die sprachlichen Bilder (Metaphern) der Teilnehmer und Teilnehmerinnen von Ihnen aufgegriffen oder sogar benutzt worden?

4.3 Welche Anekdoten, Geschichten oder Mythen haben innerhalb der Pilgerreise eine Rolle gespielt?

5 Falls sich Lernprozesse beobachten ließen: Fanden sie in bestimmten Abläufen oder Phasen statt?

5.1 Könnten Sie Beispiele nennen, dafür welche *Lerntypen* unter den Teilnehmern und Teilnehmerinnen jeweils zu finden waren?

6 Wie konnte zu einem späteren Zeitpunkt nachvollzogen werden, ob Erlerntes in den Alltag übertragen wurde? (Gab es später noch einmal Feedback?)

7 Welche Fälle oder Gruppen junger Erwachsener profitieren am ehesten vom Pilgern als pädagogischer Methode?

8 Was sollte vom Pilgern als pädagogischer Methode wiederum nicht erwartet werden?

9 In der Erlebnispädagogik werden vom Alltag entfernte erlebnisintensive Situationen geschaffen, um die sogenannte Komfort- und Wachstumszone zu erweitern. Inwiefern spielt eine solche Zielsetzung beim Pilgern eine Rolle?

9.1 Ganz grundsätzlich: Was lernen junge Erwachsene beim Pilgern und was lernen sie in *klassischen* erlebnispädagogischen Aktivitäten?

## **Rückblick**

Gut – wir haben die Besonderheiten des Pilgerns und der Anwendung als pädagogische Methode betrachtet.

## **Letzte Frage**

Gibt es aus ihrer Sicht noch Aspekte des Themas, die hier erwähnt werden sollten?

## **Ausblick**

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben.

Im nächsten Schritt werde ich ein Transkript des Interviews anfertigen.

Ich beende nun die Aufzeichnung.

Nun benötige ich noch ein paar Daten von Ihnen (soziodemografische Daten)

und ein kleines Zeichen meines Danks habe ich auch vorbereitet (Gutschein).



## Anhang B: Die Einwilligungserklärung

### **Einwilligungserklärung zum Studienprojekt**

Ich bin über das Vorgehen der Erhebung und Auswertung des Interviews im Rahmen des Studienprojekts

#### Pilgern als pädagogische Methode

an der FernUniversität in Hagen informiert worden. Dazu zählen:

- die Anonymisierung bei der Abschrift,
- die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit,
- die Löschung der Audiodatei ,
- die Löschung von Namen, Adressen und Telefonnummern,
- die Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nur in Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes und nicht zusammenführbar mit dem Interview.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material einer Bachelorarbeit im Studiengang Bachelor Bildungswissenschaft für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass das Interview aufgenommen, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift des Probanden\*der Probandin

## Anhang C Verpflichtung zur Einhaltung des Datenschutzes

### **Verpflichtung zur Einhaltung des Datenschutzes**

Name: Eva Schulte-Ostermann

Anschrift:

Tel.nr.:

E-Mail:

Mit meiner Unterschrift verpflichte ich mich, im Rahmen einer Bachelorarbeit im  
Studiengang Bachelor Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen mit  
dem Titel

### Pilgern als pädagogische Methode

- die personenbezogenen Daten sofort zu anonymisieren,
- die personenbezogenen Daten sicher aufzubewahren und nicht an Dritte weiterzugeben sowie
- das erhobene Material und sämtliche personenbezogenen Daten innerhalb von sechs Monaten vollständig zu löschen.

Herford, 01.06. 2023

Ort, Datum



Unterschrift des Interviewers\*der Interviewerin

## **Anhang D: Transkriptionsregeln**

Die vorliegenden Transkripte wurden mit Hilfe des vereinfachten Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2018, S. 21 ff.) erstellt.

### Inhaltlich-semantische Transkription:

1. Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
4. Umgangssprachliche Partikel wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Versalien gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“.

14. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.

Anhang H: Folienpräsentation

# Pilgern als pädagogische Methode

- Präsentation der Bachelorarbeit

von Eva Schulte-Ostermann  
Matrikelnummer 7580940

1. Einleitung

```
graph TD; A[1. Einleitung] --> B[2. Pilgerforschung und Erlebnispädagogik]; B --> C[3. Methodik der Studie]; C --> D[4. Feldzugang und Datenauswertung]; D --> E[5. Fazit und Ausblick];
```

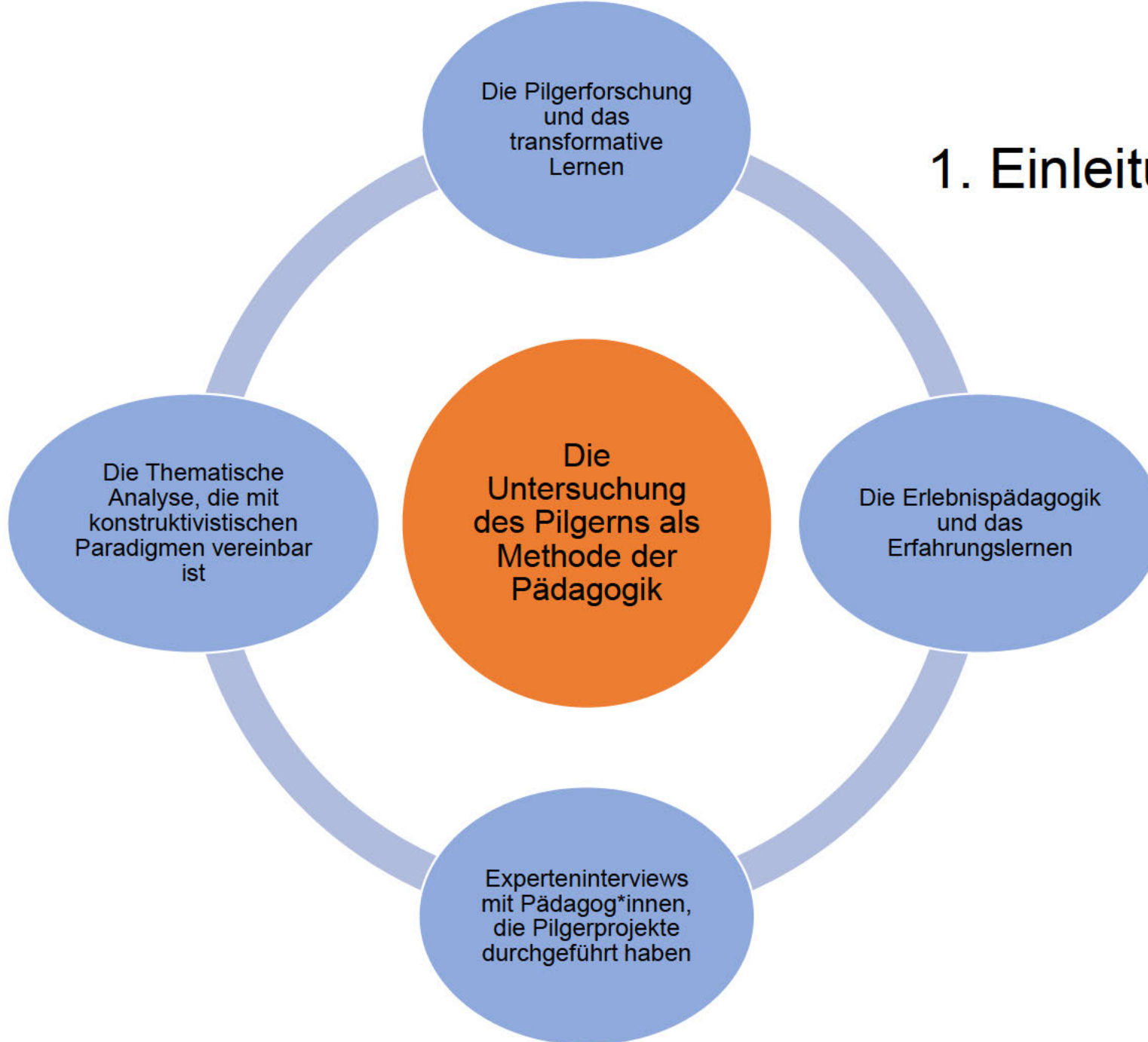
2. Pilgerforschung und Erlebnispädagogik

3. Methodik der Studie

4. Feldzugang und Datenauswertung

5. Fazit und Ausblick

# 1. Einleitung



- Die Forschungsfrage der vorliegenden Bachelorarbeit lautet: Welche Kriterien des Pilgerns als pädagogischer Methode lassen sich im Vergleich mit der Aktivität des Wanderns in der Erlebnispädagogik herausarbeiten, die eine Eigenständigkeit dieser Methode indizieren?
- Aus der Forschungsfrage wurden u. a. folgende forschungsleitende Fragestellungen entwickelt: Mit welcher Intention wird das Pilgern als pädagogische Methode gewählt? Welche Lern- und Reflexionsprozesse lassen sich bei Teilnehmer\*innen beobachten?
- Es wurde untersucht, ob die *Lernziele*, die mit der Durchführung von Pilgerreisen verfolgt wurden, jenen Zielsetzungen entsprechen, die innerhalb der Erlebnispädagogik handlungsleitend sind, und welche Effekte und Gelingensbedingungen beobachtet werden konnten, die sich als Hinweise auf transformatives oder Erfahrungslernen interpretieren lassen.

Zur Datenauswertung wird die thematische Analyse nach Braun & Clarke eingesetzt, deren Stärke u.a. in ihrer Flexibilität liegt.

Die Hagerer Pilgerforschung konnte aufzeigen, dass Pilgern ein Lernprozess sein kann, innerhalb dessen biografische Veränderungen entstehen (Kurrat, 2018, S. 34)



Die Thematische Analyse, die mit konstruktivistischen Paradigmen vereinbar ist

Die Untersuchung des Pilgerns als Methode der Pädagogik

Die Erlebnispädagogik und das Erfahrungslernen



Um die Unterschiede zwischen Wandern und Pilgern als Methoden herauszuarbeiten und Hinweise auf etwaige Lernprozesse zu erlangen, werden Experteninterviews geführt.

Das Pilgern auf dem Jakobsweg ähnelt dem (Berg-)Wandern, wie es in der Erlebnispädagogik für pädagogische Zwecke eingesetzt wird.

Experteninterviews mit Pädagog\*innen, die Pilgerprojekte durchgeführt haben



## 2. Pilgerforschung und Erlebnispädagogik

- Menschen gehen in typischen Lebenssituationen pilgern. Diese *Typen* von Pilger\*innen erleben auf dem Jakobsweg eine *Gegenwelt*, die ihrem Alltag diametral gegenübersteht (Kurrat, 2018, S. 34 f.).
- Nach Im und Jun ist Pilgern auf dem Jakobsweg keine bloße Reise, sondern eine Lernerfahrung, die aus transformativem Lernen besteht (2015, S. 334).
- Die (sozial-)pädagogisch Pilgernden sind Gruppen oder Einzelpersonen, die mit pädagogischer Zielsetzung und Begleitung pilgern und bei denen die Pilgerreise als methodischer Rahmen für die Bearbeitung akuter Problemlagen oder zur Unterstützung innerhalb schwieriger Übergangszeiten genutzt wird (Enger & Hoffmann, 2017, S. 16).
- Die Erlebnispädagogik will durch exemplarische Lernprozesse und durch *bewegtes* Lernen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen stellen und dadurch ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie befähigen (selbst-)verantwortlich ihre Lebenswelt zu gestalten (Heckmair & Michl, 2018, S. 108).
- Es werden in der Erlebnispädagogik methodisch indirekt vom Alltag entfernte und erlebnisintensive Situationen arrangiert, um ebensolche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu unterstützen (Paffrath, 2017, S. 52).
- Das Lernzonenmodell hat weite Verbreitung innerhalb der Erlebnispädagogik gefunden. Es unterstützt den Ansatz, durch herausfordernde Situationen nachhaltige Entwicklungsprozesse anzustoßen (Paffrath, 2017, S. 62).

## Zwei konstruktivistische Theorien des Lernens

Der erkenntnistheoretische Grundgedanke des Konstruktivismus lautet, dass die Wirklichkeit nicht objektiv gegeben und erkennbar ist, sondern durch wahrnehmende und kommunizierende Subjekte konstruiert wird. Lernen ist somit eine selbst gesteuerte Aktivität, die von außen lediglich angeregt, nicht aber gesteuert werden kann (Böhm & Seichter, 2022, S. 283).

### Transformatives Lernen

ist

- häufig in Form informellen Lernens anzutreffen
- ein Lernen im Erwachsenenalter (Eschenbacher, 2018, S. 36 f.)
- eine Transformation von Bedeutungsschemata und- perspektiven (Mezirow, 1997, S. 163 f.)
- eine grundlegende Veränderung der Person durch Lernprozesse (Grotluschen & Pätzold, 2020, S. 81)

### Erfahrungslernen

ist

- ein Lernen über konkrete Handlungsbezüge
- die Basis in der Erlebnispädagogik, bei der möglichst metaphorische & alltagsrelevante Erfolgserfahrungen gemacht werden sollen (Zuffellato & Kreszmeier, 2022, S. 60)
- nach Kolb & Kolb ein Lernzyklus (2021, S. 7)
  - eine tatsächlich ausgeführte Handlung in besonderen Umgebungen, wie z.B. der Wildnis (Bacon, 2003, S. 29)

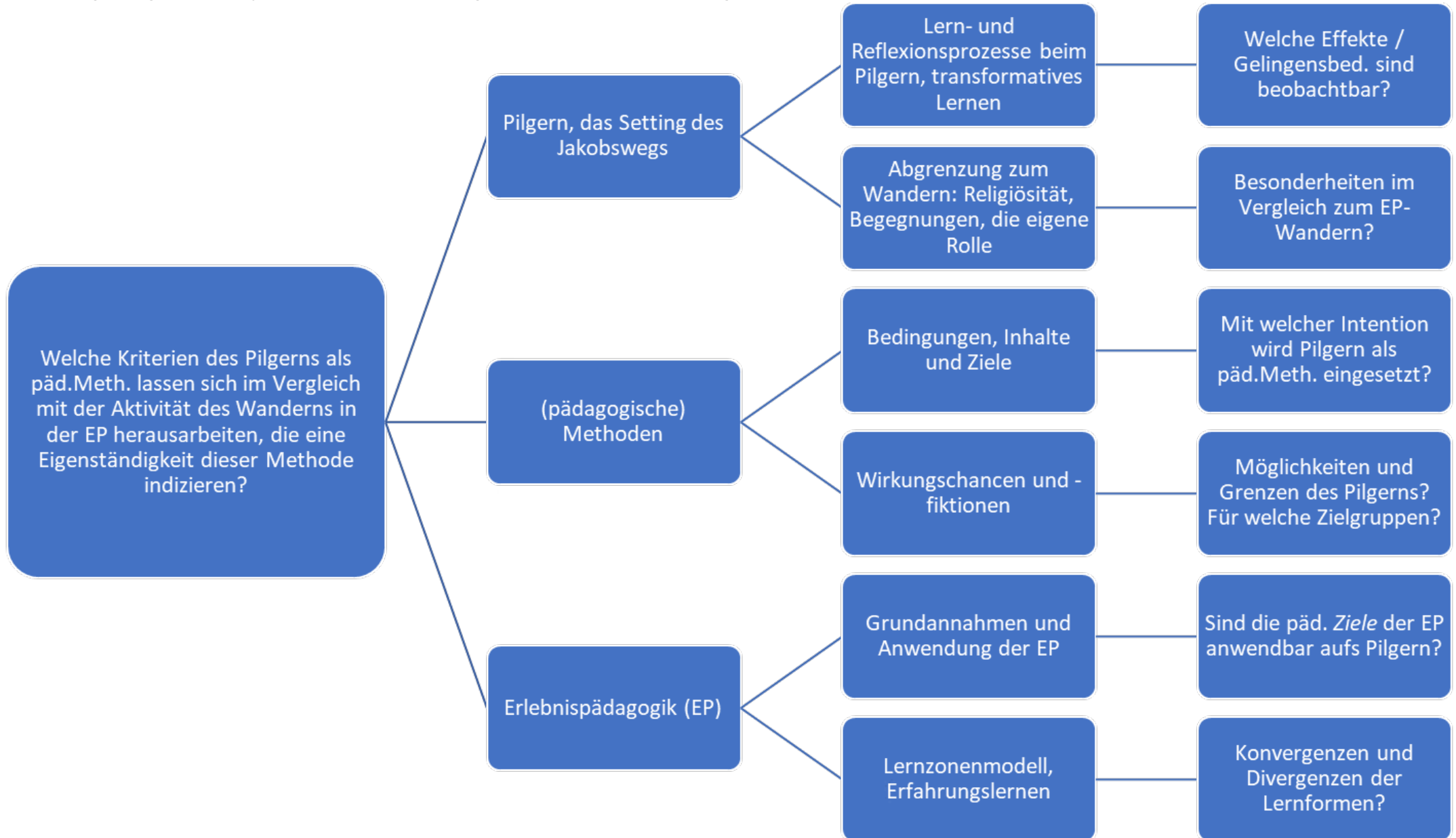
### 3. Methodik der Studie

Qualitative Forschung ist unter anderem gekennzeichnet durch

- eine entdeckende Forschungslogik – Generierung von Theorieaussagen anhand empirischer Daten
- Fallbezogenheit – die Rekonstruktion fallbezogener Deutungsmuster, Handlungsorientierungen und Wissensbestände
- Induktion und Abduktion – in der Feldarbeit *Neues* entdecken, statt Datenbestände vorab bekannten Erklärungen zuzuordnen

(Brüsemeister, 2008, S. 19 ff.)

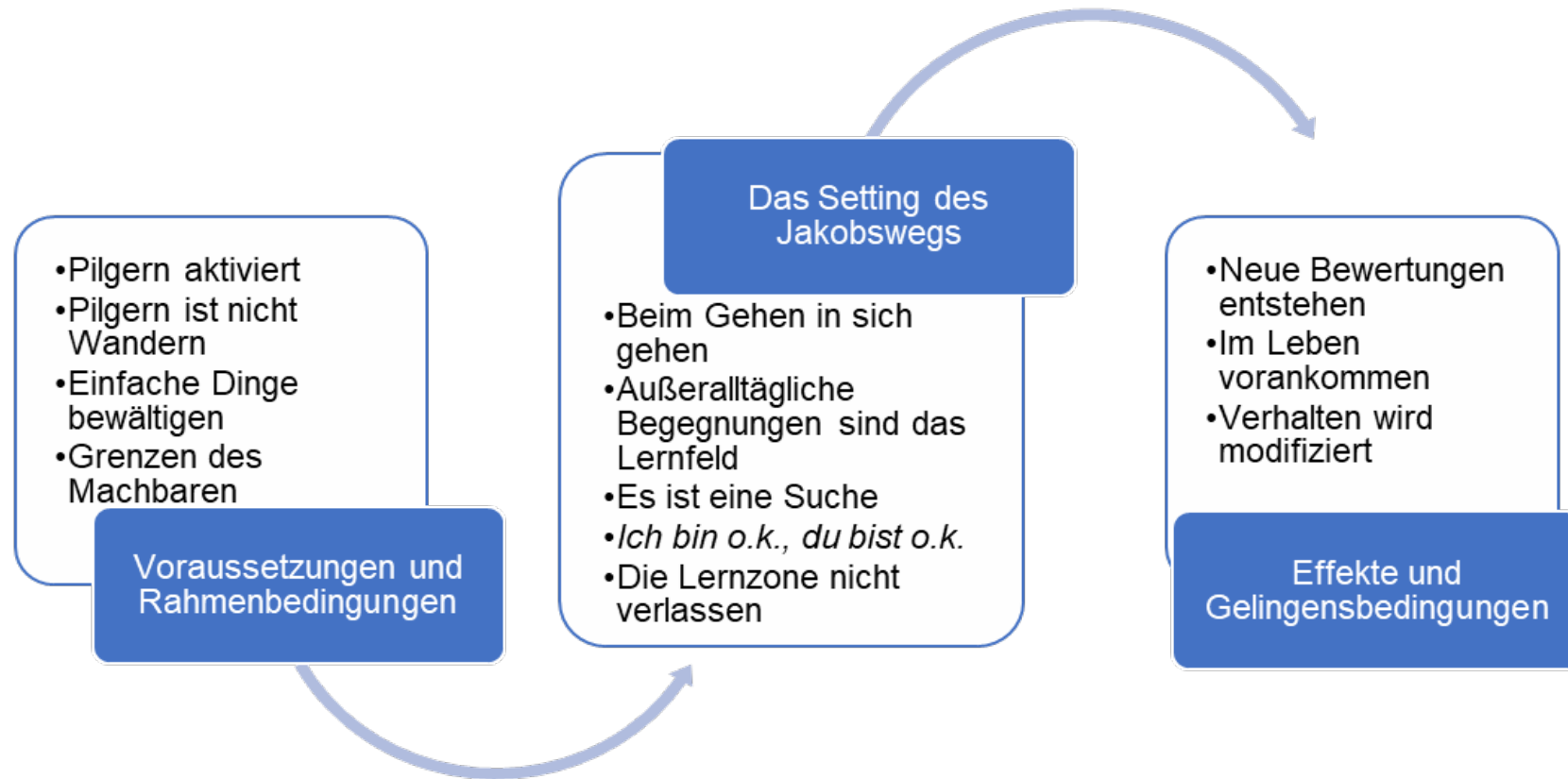
- Die Datenerhebung der vorliegenden Forschungsarbeit erfolgte mittels Experteninterviews mit Pädagog\*innen, die in unterschiedlichen Kontexten Pilgerreisen mit jungen Erwachsenen durchgeführt haben.
- Da die Forschungsfrage auf die Untersuchung der *Anwendung* einer pädagogischen Methode zielt, war die Perspektive von Pädagog\*innen für ihre Beantwortung entscheidend.
- Im Zuge der konzeptionellen und instrumentellen Operationalisierung wurden die Analysedimensionen der Forschungsfrage identifiziert, aus den Analysedimensionen die Fragenkomplexe entwickelt und die Fragenkomplexe in einzelne Leitfragen übersetzt und letztlich daraus die Interviewfragen abgeleitet (nach Kaiser, 2021, S. 70 ff.)



## 4. Feldzugang und Datenauswertung

- Vor der Durchführung der Datenerhebung konnte der Interview-Leitfaden zwei Pretests unterzogen und mit dieser Erfahrung noch einmal optimiert werden.
- Es wurden fünf Experteninterviews durchgeführt: 1. Pilgern im Rahmen der Sozialen Arbeit, 2. Pilgern im Rahmen der ISE mit Jugendlichen, 3. Pilgern im Rahmen der ISE mit einem Kind, 4. Pilgern aus Perspektive der Forschung und 5. Pilgern im Rahmen von FSJ / BUFDI
- Zur Auswertung der Transkripte wurde die Methode der thematischen Analyse angewandt, die von den Psychologinnen Virginia Braun und Victoria Clarke entwickelt worden ist.
- Die reflektierende thematische Analyse umfasst sechs Phasen: 1. sich mit dem Datensatz vertraut machen, 2. die Codierung, 3. erste Themen generieren, 4. Themen entwickeln und überprüfen, 5. Themen verfeinern, definieren und benennen und 6. den Bericht schreiben (Braun & Clarke, 2022, S. 35).

Die thematische Karte ist in Anlehnung an Braun & Clarke (2006, S. 19 ff. und 2022, S. 85) in Form einer *Mindmap* entwickelt worden und stellt die Themen und ihre *Bezugssysteme* (in den blauen Feldern) dar::



## 5. Fazit und Ausblick

Zentrale Ergebnisse:

- Wandern und Pilgern unterscheiden sich in signifikanten Punkten des Settings und des aktiven Erlebens der (pädagogisch) Pilgernden
- Metaphorisches Lernen war nicht Teil der pädagogischen Konzepte, das Lernzonenmodell nimmt demgegenüber eine wichtige Funktion innerhalb der konzeptionellen Überlegungen zum pädagogischen Pilgern ein. Die im Rahmen der Pilgerforschung befragten Pilgernden formulierten keine Aussagen dahingehend, dass der Jakobsweg selbst bereits von Anekdoten und Metaphern geprägt ist.
- In Bezug auf das Erfahrungslernen ließen sich keine Hinweise in der Beobachtung der Teilnehmer\*innen durch die Pädagog\*innen finden.
- Demgegenüber zeigten sich Merkmale transformativer Lernprozesse, wie sie innerhalb der *klassischen* Pilgerforschung thematisiert werden.

Beantwortung der Forschungsfrage:

Das Pilgern als pädagogische Methode weist sowohl Merkmale der Erlebnispädagogik als auch eigenständige auf. Das Wandern gleicht dem Pilgern laut den Interviewpartner\*innen vorrangig im körperlichen Aspekt, die Dimensionen der *Erwartungen*, der *Destination* und der *Religiosität* markieren hingegen eindeutige Unterschiede.

Perspektiven für  
Forschung, pädagogische  
Praxis und  
Erwachsenenbildung

## Empirische Bildungsforschung

- Lern- und Reflexionsprozesse beim Pilgern bieten ein vielfältiges Forschungsfeld
- Für das (sozial-)pädagogische Pilgern finden sich bisher noch keine Studien, die repräsentativ sind (Teichert, 2019, S. 86).
- Welche Effekte die Pilgerprojekte langfristig haben könnten, ist derzeit auch noch nicht bekannt (Milde & Enger, 2019, S. 34).

## Erlebnispädagogik

- die Forschungsfrage, ob das Pilgern in das Methodenrepertoire der Erlebnispädagogik aufgenommen werden kann, bleibt zu beantworten
- das Pilgern z.B. in Form eines Solos in erlebnispädagogische Programme zu integrieren, könnte in der Praxis erprobt und evaluiert werden

## Erwachsenen- und Weiterbildung

- Perspektiven für wissenschaftliche und / oder praktische Anwendungsbereiche innerhalb der Erwachsenenbildung: Der Pilgerweg als *Lernraum*, Pilgern mit Strafgefangenen, Pilgern mit Arbeitslosen, weitere Zielgruppen des pädagogischen Pilgerns identifizieren





# Literaturverzeichnis

Die in der Präsentation eingesetzten Zitate stammen aus den in dieser Bachelorarbeit verwendeten Quellen und sind im dortigen Literaturverzeichnis aufgeführt.

Hier verwendete Abkürzungen werden dort ebenfalls (im Abkürzungsverzeichnis) erklärt – mit Ausnahme von *EP*, welche hier für den Begriff *Erlebnispädagogik* steht.

---

*Pilgern. Für mich war am besten, dass ich nachdenken konnte und zur Ruhe gekommen bin.*

(Teichert, 2019, S. 116)

*Mich wundert es, dass ich in dieser Umgebung so viel nachdenke...*

(Teichert, 2019, S. 121)

*Man sollte Menschen nicht verurteilen, denn jeder Mensch ist gleich, nur hat jeder etwas anderes erlebt.*

(Teichert, 2019, S. 124)

*Also, ich habe hinterher erfahren, dass einer aus der Gruppe einen Migrationshintergrund hat, und dass ein anderer einen rechtsradikalen Hintergrund hat. (...) Die sind dort also, in dieser Woche, gut miteinander ausgekommen (...) und ich denke, alleine das ist schon bemerkenswert.*

(Aussage eines Jugendamt-Leiters. Teichert, 2019, S. 127)

*Ich habe gelernt, nicht nur an mich zu denken, sondern auch die anderen einzubeziehen.*

(Teichert, 2019, S. 144)

## Versicherung

Name: Eva Schulte-Ostermann

████████████████████

Fach: Bildungswissenschaft

Ich erkläre, dass ich die Abschlussarbeit mit dem Thema

### **Pilgern als pädagogische Methode**

selbstständig und ohne unzulässige Inanspruchnahme Dritter verfasst habe. Ich habe dabei nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und die aus diesen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht. Die Versicherung selbstständiger Arbeit gilt auch für enthaltene Zeichnungen, Skizzen oder graphische Darstellungen.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder derselben noch einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Mit der Abgabe der elektronischen Fassung der endgültigen Version der Arbeit nehme ich zur Kenntnis, dass diese mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate geprüft werden kann und ausschließlich für Prüfungszwecke gespeichert wird.

Datum: 25.08.2025 Unterschrift: 