

Grit Hankel, Anne Kathrin König

Potenziale des Theaters in der Berufsausbildung am Beispiel des Ausbildungsbausteins „Abenteuer Kultur“ des dm-drogerie markts

Abstract

Die gegenwärtige Lebenswelt ist von raschen Wandlungsprozessen und einer bisher nie da gewesenen Schnelllebigkeit geprägt. Hieraus ergeben sich gerade in der Berufsausbildung veränderte, komplexe Anforderungen an junge Menschen. Die Entwicklung einer starken, bewussten Persönlichkeit wird eine immer wichtigere Voraussetzung, um privat, beruflich wie auch gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. In der folgenden Arbeit wird untersucht, welche Potenziale das Theater für Lernende in der Berufsausbildung bietet. Dies erfolgt exemplarisch in einer Auseinandersetzung mit dem Ausbildungskonzept von dm-drogerie markt, insbesondere mit dem Ausbildungsbaustein „Abenteuer Kultur“. Im Rahmen einer Analyse werden Potenziale erörtert, die sich durch die Theaterarbeit für die Lernenden und das Unternehmen eröffnen und Aspekte betrachtet, die eine nachhaltige Wirkung der Workshops bedingen.

Inhalt

- 1 Einleitung
- 2 Bildungs- und lerntheoretischer Rahmen
 - 2.1 Die Relevanz der ästhetischen Bildung
 - 2.2 Die Idee der Erlebnispädagogik
- 3 dm-drogerie markt
 - 3.1 Die Unternehmenskultur bei dm-drogerie markt
 - 3.2 Das Ausbildungskonzept
 - 3.3 Ausbildungsbaustein „Abenteuer Kultur“
- 4 Potenziale des Theaters für die Berufsausbildung am Beispiel des Bausteins „Abenteuer Kultur“
 - 4.1 Der Wert die für Lernlinge
 - 4.2 Der Wert für das Unternehmen
 - 4.3 Bedingungen für eine nachhaltige Wirkung
- 5 Fazit

Keywords

Berufliche Bildung, ästhetische Bildung, Erlebnispädagogik, ganzheitliche Bildung, Theater-spiel

1 Einleitung

Die gegenwärtige Lebenswelt ist von raschen Wandlungsprozessen und einer bisher nie da gewesenen Schnelllebigkeit geprägt. Hieraus ergeben sich veränderte, komplexe Anforderungen an junge Menschen: Fachwissen allein reicht nicht mehr aus, um den Herausforderungen zu genügen.

Im deutschen Bildungswesen ist seit einigen Jahren eine Entwicklung zu beobachten, die Abstand von der traditionellen Wissenschaftsorientierung nimmt und sich in Richtung Situationsorientierung bewegt. Die Auswertung internationaler Vergleichstests hat zu der Einsicht geführt, dass ein Unterricht, in dem eine hohe „Stoffmenge“ gelehrt wird, nicht zwangsweise dazu führt, dass auch viel gelernt wird bzw. das Wissen in realen Situationen angewendet werden kann. In der heutigen Zeit müssen Schülerinnen und Schüler¹ im privaten, aber vor allem im beruflichen Bereich in variierenden Kontexten handlungsfähig sein. Ein Bildungsbereich, der die persönliche Entwicklung von Menschen unterstützt, wird jedoch recht häufig vernachlässigt: Die ästhetische Bildung setzt sich rezeptiv und produktiv mit kulturellen und künstlerischen Darstellungsformen auseinander und kann, um nur ein paar Beispiele zu nennen, die Erschließung von neuen Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven unterstützen.

Gerade im Bereich der Berufsausbildung lassen sich immer wieder Betriebe finden, die innovative Konzepte entwickeln. Da Unternehmen, um weiter bestehen zu können, schnell auf die Entwicklungen in ihrer Umwelt reagieren müssen, bringen sie neuartige Ideen hervor und sind dadurch sowohl der Wissenschaft als auch staatlichen Institutionen oftmals einen Schritt voraus. Das Handelsunternehmen dm-drogerie markt (im Folgenden dm) wurde von der Deutschen Industrie- und Handelskammer für sein außergewöhnliches Ausbildungskonzept ausgezeichnet, in dem Theater-Workshops Teil der dualen Berufsausbildung sind (vgl. DIHK 2004).

In dieser Arbeit wird untersucht, welche Potenziale das Theater für die Berufsausbildung bietet. Dies erfolgt in einer exemplarischen Auseinandersetzung mit dem Ausbildungskonzept von dm, insbesondere mit dem Ausbildungsbaustein „Abenteuer Kultur“. Mit einer kurzen Darstellung der wesentlichen Aspekte und der Bedeutung der ästhetischen Bildung wird der bildungstheoretische Rahmen wiedergegeben, welcher der theaterpädagogischen Arbeit zugrunde liegt. Darauf folgend werden die zentralen lerntheoretischen Überlegungen zur Gestaltung von Lernarrangements der Erlebnispädagogik erläutert. Nach den theoretischen Grundlagen folgt der Blick in die Praxis: Zunächst wird die Unternehmenskultur von dm beschrieben, worauf die Darstellung des Ausbildungskonzepts und im Speziellen des Bausteins „Abenteuer Kultur“ erfolgt. Anschließend fließen die wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnisse sowie die der Literatur entnommenen Informationen und Erfahrungsberichte von dm in eine Analyse der Potenziale ein, die sich durch die Theaterarbeit eröffnen. Diese Analyse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll vielmehr aufzeigen, wie sich die Auseinandersetzung mit Theater auf die Entwicklungsprozesse der Auszubildenden und des Unternehmens auswirken kann.

¹ Wenn im Folgenden die männliche Form verwendet wird, geschieht dies ausschließlich zur besseren Lesbarkeit, die weibliche Form wird jedoch stets mitgedacht.

2 Bildungs- und lerntheoretischer Rahmen

2.1 Die Relevanz der ästhetischen Bildung

Nach Humboldt vollzieht sich Bildung „[...] durch die Entfaltung aller Kräfte des Menschen in einer tätigen Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Welt“ (Reinwand 2007,13). Demnach gründet der Bildungsprozess auf der Selbsttätigkeit des Subjekts, das heißt Lernende können sich nur selbst bilden, indem sie sich handelnd und reflektierend mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und so ein subjektives Verständnis der Wirklichkeit konstruieren (vgl. Brandstätter 2009, 243).

In der Literatur wird der Begriff Bildung häufig in drei Kategorien unterteilt: theoretische, praktische und ästhetische Bildung. Dabei meint die theoretische Bildung die wissenschaftliche Betrachtung und gesetzmäßige Erfassung der Welt und zielt vor allem auf die Generierung von Wissensbeständen. Die praktische Bildung betont die Relevanz von situativen Lernarrangements, damit Lernende Handlungsfähigkeit in konkreten, variierenden Situationen entwickeln können (vgl. Wulf/Zirfas 2007b, 29). Die ästhetische Bildung hingegen scheint dabei – insbesondere im Bereich der Berufsbildung – bisher relativ wenig Beachtung zu finden.

Ästhetische Bildung vollzieht sich in der rezeptiven wie produktiven Auseinandersetzung mit kulturellen Darstellungsformen und umfasst Kenntnisse von Kunst und Kultur sowie die Reflexion über kulturelle, künstlerische Produkte (vgl. Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 94). Zu den Zielen ästhetischer Bildung zählen „[...] die Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, die Befähigung zum Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von neuen Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven, die Vermittlung von Verstand und Gemüt, Expressivität und Regelgeleitetheit oder auch die Idee einer (utopischen) Zivilisierung des Lebens“ (Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 94).

Ästhetische Bildung entwickelt sich durch eine Vielzahl von ästhetischen Erfahrungen. Ausgangspunkt einer ästhetischen Erfahrung ist die Aisthesis, die bewusste sinnliche Wahrnehmung eines Gegenstands einschließlich der Reflexion der damit verbundenen Empfindungen (vgl. Reinwand 2007, 21f.). „Aisthesis zielt auf das, was die Sinne beschäftigt, was den Menschen mit Empfindungen und Gefühlen verknüpft und mit Bewusstsein – nicht als reflexive Durchdringung eines Sachverhaltes, sondern – als eine Form des Beteiligtseins erfüllt“ (Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 95). Durch die sinnliche Wahrnehmung wird sich ein Individuum seiner äußerlichen Lebenswelt und seiner inneren Vorstellungen bewusst. Eine sinnliche Erfahrung ist eine daraus resultierende Grenz- oder Fremderfahrung, die zu einer veränderten Einstellung zum Wahrgenommenen führt. Das Ziel von ästhetischer Bildung ist nicht die rein rationale Urteilsbildung, sondern die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit und des Bewusstseins für die Lebenswelt, das Selbstbild und das eigene Gefühlserleben (vgl. Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 97).

Während die Aisthesis das ästhetische Wahrnehmen und Denken meint, bezieht sich der Begriff der Poiesis auf das ästhetische Handeln. Eine umfassende ästhetische Bildung soll nicht nur die affektiv-kognitiven Fähigkeiten der Lernenden stärken, sondern auch die ästhetische Ausdrucksfähigkeit fördern. Durch diese Fähigkeit kann ein Individuum Ideen äußern, die durch ästhetisches Denken im Inneren entstanden sind, und sie den Mitmenschen zugänglich machen (vgl. Probst 2008, 29f.).

Brandstätter benennt sechs Kernmerkmale, durch die sich ästhetische Erfahrungen auszeichnen. Für ein klares Verständnis der ästhetischen Erfahrung – insbesondere in Abgrenzung zur Alltagserfahrung – werden diese im Folgenden erläutert (vgl. Brandstätter 2009, 29ff.).

- (1) Sinnlichkeit: Ästhetische Erfahrung ist auf die Sinne bezogen und wird von diesen geleitet.

- (2) Selbstzweck: Im Unterschied zu Alltagserfahrungen liegt der Sinn und Zweck der ästhetischen Erfahrung in der Erfahrung selbst. Es bestehen keine verbindlichen Aufgaben oder von außen vorgegebenen Ziele. Durch die Idee des Selbstzweckes eröffnen sich in der ästhetischen Bildung neue Freiheiten: „Die Loslösung von der Bindung an äußere Zwecke bedeutet in der Folge auch die Generierung von Zeit-Räumen mit eigenen Gesetzmäßigkeiten“ (Brandstätter 2009, 31).
- (3) Selbstbezüglichkeit: Ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur etwas wahrgenommen wird, sondern dass zugleich der Akt der Wahrnehmung selbst bewusst ist. Ästhetische Erfahrungen sind – im Gegensatz zur Alltagserfahrung – nur Wahrnehmungen, die auch als solche erfahren werden.
- (4) Welt- und Selbstbezug: Ästhetische Erfahrungen führen zu einem intensiven Erleben der eigenen Person: Das Wahrgenommene ruft persönliche Empfindungen, Gedanken und Gefühle hervor. Es wird eine Beziehung zwischen der äußeren Welt und dem Selbst hergestellt, da das Individuum gleichermaßen den Wahrnehmungsgegenstand sowie auch sich selbst als Wahrnehmenden erfährt.
- (5) Distanz: Aufgrund der Selbstbezüglichkeit entsteht in der ästhetischen Erfahrung eine Distanz zwischen dem Wahrnehmungssubjekt und dem Wahrnehmungsobjekt. Der bewusste Wahrnehmungsakt verhindert eine vollständige, selbstvergessene Identifikation mit dem Gegenstand und ermöglicht stattdessen die Betrachtung auf einer Meta-Ebene. Durch diesen Umstand wird die Entfaltung von Potenzialität ermöglicht: Das Wahrgenommene kann alternative Wirklichkeiten – unabhängig von den Bestimmungen des Alltags – aufzeigen und eröffnet dem Subjekt zugleich Wahrnehmungsspielräume. „Die Distanz zur Wirklichkeit ist die Basis für die kritische Emanzipation von der Wirklichkeit und damit die Voraussetzung dafür, dass anstelle einer Wirklichkeit eine Vielzahl von Wirklichkeiten wahrgenommen werden kann“ (Brandstätter 2009, 35).
- (6) Differenz: Das Merkmal der Differenz bezieht sich auf ästhetische Erfahrung im Zusammenhang mit Kunstobjekten. Im künstlerischen Bereich wird die Verfremdung bewusst zum Aufbrechen von traditionellen Wahrnehmungsweisen eingesetzt. Kunstobjekte weichen in ihrer Darstellung häufig vom „realitätsgetreuen“ Gegenstand, auf den sie sich beziehen, ab und erzeugen dadurch einen Bruch. Auf diese Weise wird Bekanntes in Frage gestellt und durch Irritation eine Umstrukturierung der bisherigen Vorstellungen provoziert.

Durch ästhetische Erfahrungen werden kreative Denk- und Urteilsprozesse gefördert, wodurch das Individuum in die Lage versetzt wird, Bekanntes in einem neuen Licht zu sehen und anders zu verstehen. So spielen in ästhetischen Bildungsprozessen auch imaginäre Vorstellungen, neben Gegenständen, leiblichen Befindlichkeiten, Sinneswahrnehmungen und Reflexionsprozessen (vgl. Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 101) eine bedeutsame Rolle. Die Imagination, die Einbildungskraft, bezeichnet die Fähigkeit, Bilder zu verinnerlichen, also sie sich „einzubilden“. Sie ermöglicht eine Transformation der wahrgenommenen Außenwelt in die Innenwelt. Zugleich lassen sich aber auch die inneren Bilder auf die Außenwelt übertragen. Auf diese Weise können neue Möglichkeiten erfunden, alternative Wirklichkeiten entworfen werden (vgl. Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 101f.).

Insgesamt zielt ästhetische Bildung also auf die Bildung der Sinne, der Vorstellungen, der Empfindungen. Sie ist für eine umfassende Bildung deshalb unverzichtbar, „[...] weil in ihrem Rahmen Seiten des Menschen entwickelt werden, die in Gefahr sind vernachlässigt zu werden, wenn Erziehung vorwiegend auf die Förderung kognitiver Leistungen ausgerichtet ist und sich auf die Entwicklung zweckrationalen und instrumentellen Denkens und Handelns konzentriert“ (Wulf 2007, 42). Nur in ihrer ganzen Persönlichkeit entwickelte Menschen können ein selbstbestimmtes, zufriedenes Leben führen und als vollwertige Mitglieder an der Gesellschaft teilhaben. Ästhetische Bildung ist daher nach wie vor eine notwendige Dimension der Menschenbildung (vgl. Wulf 2007, 42).

2.2 Die Idee der Erlebnispädagogik

Im Folgenden werden das Selbstverständnis und die theoretischen Grundgedanken der Erlebnispädagogik skizziert. Die Erlebnispädagogik sieht ihre Aufgabe in der Erziehung von Lernenden. Dabei wird Erziehung als eine „[...] auf Ganzheitlichkeit angelegte Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer Prozessgestaltung [verstanden], mit dem Ziel, Selbst- und Umweltveränderungen im emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklungsprozess des lernenden Individuums zu bewirken“ (Fischer 1999, 242).

Der Erlebnispädagogik liegt ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde. Um den Entwicklungsprozess eines Lernenden optimal zu unterstützen, muss dieser mit all seinen Sinnen angesprochen und auf der kognitiven, emotionalen und praktischen Ebene gefördert werden. Eine Trennung der verschiedenen Ebenen des Persönlichkeitsspektrums, so wie sie in der Regel in deutschen Schulen erfolgt, ist aus der erlebnispädagogischen Perspektive kritisch zu bewerten (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2000, 24).

Durch ganzheitliche pädagogische Lernarrangements soll die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden angeregt werden. Die ganzheitliche Ansprache bewirkt dabei ein Zusammenspiel und innere Wechselwirksamkeit von körperlichen, intellektuellen sowie sozialen Lernprozessen (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2000, 24).

In der Erlebniskraft wird ein besonderes Potenzial zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit erkannt. Als Erlebnis wird eine Erfahrung bezeichnet, die dem Lernenden in der Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Realität widerfährt und die sich als gegliederte Einheit von anderen Erlebnissen abgrenzt. Darüber hinaus zeichnet sich das Erlebnis durch seinen Totalitätscharakter und die Herstellung eines Bezugs zwischen Subjekt und Objekt aus. Dieser Charakter bezeichnet die Einheit von Körper, Seele und Verstand, da die ganze Person vom Erlebnis erfasst wird. Der Subjekt-Objekt-Bezug meint die Auseinandersetzung mit der umgebenden Außenwelt durch die in das Erlebnis eingebundene Person und die Herstellung subjektiver Sinnbezüge (vgl. Gosny 2007, 10).

Der traditionell kognitiv ausgerichtete Unterricht des deutschen Schulsystems sollte durch erlebnishafte Lernformen abgelöst werden, um sowohl das Gemeinschaftsgefühl zu stärken als auch Lern- und Lebensfreude aufzubauen. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Erlebnispädagogik nicht ausschließlich auf das emotionale Erleben setzt, was schließlich auch wieder zu einer Verkürzung der Lernprozesse führen würde. Vielmehr wird in erlebnispädagogisch gestalteten Lernarrangements eine rationale Klarheit und Reflexion über die innerlich vollzogenen Prozesse gefördert (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2000, 25).

Bei der Gestaltung von Lernsituationen müssen die physischen und psychischen Ausgangsbedingungen der Lernenden berücksichtigt werden. Eine Übertragung von rein kognitiv wahrgenommenen Inhalten in die Lebenswelt fällt vielen Lernenden schwer, weil es ihnen nicht gelingt, einen persönlichen Bezug herzustellen. Die Erlebnispädagogik basiert auf dem Erfahrungslernen, das authentische Lernsituationen schafft, aber zugleich auch die pädagogische Implikationen berücksichtigt und einen Zusammenhang zwischen dem äußeren Erleben und der Innenwelt der Lernenden bildet. Dabei wird die Außenwelt umso differenzierter wahrgenommen, je stärker die individuelle Lebenswelt der Lernenden eingebunden wird. Lernarrangements, die diesem Lernverständnis folgen, erfordern zwangsläufig weniger starre Rahmenbedingungen und eine flexible Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse (vgl. Fischer 1999, 10).

Die Lernarrangements sind in einem lebendigen, sozialen Rahmen angelegt und zeichnen sich durch aktivierende, handlungsorientierte und offene Lernformen aus. Zu den konkreten Handlungsfeldern der erlebnispädagogischen Praxis zählen handwerklich-praktische Erfahrungen, Aktivitäten in der Natur, die Ausbildung körperlicher Fähigkeiten sowie künstlerisch-kreative Ausdrucksbewegungen und deren Gestaltungsräume (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2000, 25). Insbesondere unter Berücksichtigung des letzten Aspekts eröffnet das Theater vielfältige Erlebnismöglichkeiten, die unter Punkt 4 näher betrachtet werden.

3 dm-drogerie markt

Götz W. Werner, gelernter Drogist, eröffnete 1973 seinen ersten dm-drogerie markt in Karlsruhe. Mit der Aufhebung der gesetzlichen Preisbindung für Drogeriewaren im selben Jahr entwickelte er ein neuartiges Konzept: Niedrige Preise, Selbstbedienung und eine Ladengestaltung in Anlehnung an einen Supermarkt (vgl. Kaufmann 2004), jedoch mit kompetenter Beratung (vgl. Werner 2004, 19). Dies ist heutzutage Standard - damals war es jedoch eine Innovation (vgl. Kaufmann 2004).

Heute arbeiten mehr als 23.000 Menschen in ungefähr 1.200 Märkten bei dm-Deutschland, den Verteilerzentren und der Unternehmenszentrale in Karlsruhe. Hinzu kommen ca. 13.000 Mitarbeiter im europäischen Ausland. Ungefähr 2.600 jungen Erwachsenen ermöglicht dm das Erlernen eines Berufs. Der Ausbildungsschwerpunkt von dm liegt auf dem Beruf des Drogisten. Dieser ist Spezialist für die Bereiche Schönheit, Ernährung, Gesundheit und Foto. Mit dem Abschluss der Berufsausbildung hört das Lernen bei dm jedoch nicht auf: Jeder Mitarbeiter erhält durch ein umfangreiches Weiterbildungskonzept die Möglichkeit, sich persönlich und fachlich weiterzuentwickeln (vgl. dm-drogerie markt 2011a).

Nicht nur durch das anfänglich innovative Unternehmenskonzept fällt dm auf, sondern ebenfalls durch eine menschenfreundliche Unternehmenskultur, geprägt vom anthroposophischen Weltbild des Unternehmensgründers Götz Werner (vgl. Kaufmann 2004). Die Unternehmenskultur, wie sie heute bei dm gelebt wird, war jedoch nicht von Anfang an dieselbe. Die mit der Größe des Unternehmens wachsende Komplexität der Organisation hatte zur Folge, dass das Unternehmen immer unflexibler agierte und mangelnde Eigeninitiative und -verantwortung der Mitarbeiter zum Problem wurden. Das Unternehmen stellte sich die Frage, wie die Rahmenbedingungen beschaffen sein müssten, damit die Mitarbeiter möglichst selbstständig und eigenverantwortlich denken und handeln könnten. Es war ein langer Weg mit radikalen Änderungen, der Einführung von neuen Werten, aber auch der einen oder anderen Irritation. Es wurden Hierarchien aufgebrochen, Kontrollinstanzen abgeschafft und neue Strukturen geschaffen (vgl. Werner 2010, 122ff.). Der Paradigmenwechsel gelang und führte zu der Unternehmenskultur, wie sie im Folgenden, anhand zentraler Ideale, skizziert wird. Aufbauend auf die Vorstellung der Unternehmenskultur wird das Ausbildungskonzept betrachtet und der Ausbildungsbaustein „Abenteuer Kultur“ genauer beleuchtet.

3.1 Die Unternehmenskultur bei dm-drogerie markt

Es ist wichtig, dass ein Unternehmen sich definiert und hierdurch eine Position bezieht, um in Interaktion, also Kommunikation, mit den Kunden und der Umwelt treten zu können. Mit einer solchen Definition werden nicht nur die Leistungen kommuniziert, sondern ebenso die Haltung im Unternehmen sowie die Geschäftsmoral. Die Kollegen eines Unternehmens leben in einer Kultur, einer bestimmten Form des Miteinanders, zusammen. Eine solche Kultur der Gemeinschaft, die die Zusammenarbeit grundlegend konstituiert, versucht dm so zu gestalten, dass die Mitarbeiter befähigt werden, den Kunden im Blick zu behalten und möglichst selbstbestimmt, eigenverantwortlich und eigenständig zu handeln. Eine gelebte Unternehmenskultur wird von der Umwelt wahrgenommen, ebenso wie rein äußerliches Verhalten (beispielsweise durch „keep smiling“- Anweisungen) auch nur als ein solches vernommen wird. Aus diesem Grund wird bei dm auf Maßnahmen wie Verkaufstraining oder Seminare für freundliche Kassierer verzichtet (vgl. Werner 2010, 117ff.). Stattdessen werden Rahmenbedingungen geschaffen, die authentisches Handeln ermöglichen. Diese Authentizität wirkt sowohl für Mitarbeiter als auch für Kunden integrierend und zeichnet sich dadurch aus, dass das Miteinander selbstverständlich und spontan ist, von Herzen kommt sowie bewusst gelebt wird: ein aus eigener Einsicht und Verantwortung selbstbestimmtes Handeln. Dieses Verhalten kann nur in Maßen gemimt werden, weshalb es wichtig ist, eine entsprechende Atmosphäre im gesamten Unternehmen zu kreieren. Das Wecken der eigenen Einsicht sowie das Schaffen der Grundlagen für authentisches Handeln werden durch die bei dm praktizierte Dialogische Führung angestrebt (vgl. Werner 2006, 17f.). „In der Dialogischen Führung kommt es darauf an [...] die Einsicht des Einzelnen durch das sinnvolle Wort [...] anzusprechen und die ganze Bemühung in der Zusammenarbeit drauf zu richten, dass sich aus der

Einsicht des Einzelnen hinsichtlich Aufgabe und Ziel Gemeinsamkeit im Handeln bilde“ (Werner 2006, 18). Was aus authentischem Handeln folgt, umschreibt Erich Harsch, Vorsitzender der dm-Geschäftsführung: Die Mitarbeiter in den Märkten sind freundlich zu ihren Kunden, weil mit ihnen gut umgegangen wird, sie sich im Unternehmen wohlfühlen und nicht ständig fremdbestimmt werden (vgl. Hahn 2009, 149). In den Unternehmensgrundsätzen ist es festgeschrieben: „So wie ich mit meinen Mitarbeitern umgehe, so gehen sie mit den Kunden um“ (dm-drogerie markt 2011b).

„Hier bin ich Mensch, hier kauf ich ein“ - Schon dieser durch Goethe inspirierte Werbeslogan (vgl. Koch 2006) zeigt deutlich, dass bei dm der Mensch im Mittelpunkt steht - egal ob Kunde, Mitarbeiter oder Geschäftspartner (vgl. dm-drogerie markt 2011a). Den Menschen als Kern zu betrachten, bedeutet ihn als Individuum ernst zu nehmen, als Persönlichkeit, die ihre Entwicklung selbst gestaltet und sich ihre Ziele selbst setzt und angehen will (vgl. Dietz / Kracht 2002, 16). Jeder Menschen hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Fähigkeiten und jeder Mensch trägt den Wunsch in sich, zu wachsen und zu reifen (vgl. Werner 2010, 120) sowie selbstbestimmt zu handeln (vgl. Werner 2006, 23). Auch im Mittelpunkt der anthroposophischen Philosophie Rudolf Steiners steht das Individuum (vgl. Heistermann 2009, 10).

Ein generell positives Menschenbild ist Teil der Grundlage einer wirksamen Unternehmenskultur, da diese das Menschenbild, welches im Unternehmen gelebt wird, nach außen widerspiegelt. Ein negatives Menschenbild, das aus Angst, Sorge, Misstrauen und Pessimismus besteht, saugt wichtige Energie auf und wirkt im Unternehmen hemmend und bremsend (vgl. Werner 2010, 120). Daher verstehen sich die Manager bei dm nicht als Marionettenspieler, sondern als Menschen, die Rahmenbedingungen schaffen, in denen Mitarbeiter und Kunden freie Entscheidungen treffen und sich dabei entfalten können (vgl. Hahn 2009, 149). Die anthroposophische Denkschule bringt Aspekte in den Unternehmensalltag ein, die sich als Konsequenz aus dem anthroposophischen Menschenbild ergeben (vgl. Heistermann 2009, 9).

Ein positives Menschenbild erlaubt eine Führung, die Freiherr von Stein treffend formulierte: „Zutrauen veredelt den Menschen, ewige Bevormundung hemmt seine Reife.“ So ist „[...] bei dm die Basis der Zusammenarbeit das Vertrauen in den Kollegen. Zutrauen und ein grundsätzlich positives, optimistisches Menschenbild bilden das eigentliche Herz der dm-Kultur“ (Werner 2010, 119). Natürlich kann Vertrauen auch missbraucht werden. Aber daraus zu schließen, es seinen Kollegen nicht entgegenzubringen und stattdessen auf Kontrolle zu setzen, ist zu kurz gedacht (vgl. Werner 2006, 30). Unter Zutrauen ist nicht blindes Vertrauen zu verstehen. Vielmehr müssen Bemühungen um das Verstehen und das Wahrnehmen des anderen erfolgen (vgl. Werner 2006, 15). Bei dm wird grundsätzlich jeder Mitarbeiter geschätzt. Ihm wird Vertrauen geschenkt, Vertrauen in seine Fähigkeiten, Kompetenzen und seine Loyalität, bis er seine Kollegen eines anderen belehrt (vgl. Werner 2010, 121). Wird dem Menschen etwas zugetraut, folgt die entsprechende Antwort - wird ihm misstraut, folgen Opposition und Anpassung (vgl. Werner 2006, 14). Das Vertrauen spiegelt sich in den dm-Filialen beispielsweise darin wider, dass Mitarbeiter vor Ort das Sortiment selbst bestimmen und Dienstpläne untereinander abstimmen (vgl. Kaufmann 2004). Ebenso resultiert aus dem Vertrauen, dass unangemeldete Kontrollbesuche in den dm-Märkten überflüssig sind (vgl. Werner 2010, 127).

Aus dem grundsätzlichen Vertrauen, das den Kollegen bei dm entgegengebracht wird, resultieren weitere Aspekte. So bedeutet Vertrauen in die Menschen, dass diese eigenverantwortlich und unabhängig denken und handeln. Hierfür ist eine Abwendung von der Anweisungskultur nötig. Wird dem Menschen eine Entscheidung abgenommen, so steht der Anweisende, derjenige, der die Entscheidung getroffen hat, in der Verantwortung. Stellt nun der Vorgesetzte anstelle einer Anweisung eine Frage oder eine Herausforderung und bezieht hierdurch den Kollegen ein, so löst er einen Suchprozess und somit ein aktives Mitdenken aus. Findet der Mitarbeiter für das Problem eine Lösung, erweitert er zugleich seine eigene Perspektive (vgl. Werner 2010, 126f.). Dieser Paradigmenwechsel ist vergleichbar mit einer Umorientierung von einer push- zu einer pull- Kultur. Hat ein Manager zuvor mit Anweisungen und Autorität agiert, erzeugt er nun anstelle von Druck einen Sog. Werner ist der Über-

zeugung, „dass jeder Mensch seine in ihm ruhenden Fähigkeiten ohne äußeren Zwang am besten entwickeln kann“ (Koch 2006).

Damit dieser Paradigmenwechsel jedoch gelingt, ist ein weiterer Aspekt von entscheidender Bedeutung: Das Bewusstsein. Die Kollegen müssen nun auf dem durch den Vorgesetzten geebneten Gelände agieren. Hierfür benötigen sie Einsicht und Wissen, um die Entscheidungen mit- und weiterdenken zu können (vgl. Werner 2010, 126). Nur wer in einer Situation das Notwendige sieht, kann aus eigenem Verständnis handeln (vgl. Werner 2002). Auch Bewusstsein kann nicht durch Anweisungen, sondern muss aus sich heraus und freiwillig entstehen. Das Bewusstsein für Preise und den Leistungsaustausch wird beispielsweise durch die Wertbildungsrechnung unterstützt. Jede Stelle im Unternehmen hat ihren eigenen Leistungskatalog, auf dessen Grundlage die Kosten innerhalb des Unternehmens berechnet werden und unterstützt so die Entwicklung eines Bewusstseins für den Leistungsaustausch. Diese interne Berechnung verdeutlicht, was eine angeforderte Leistung kostet und was für eine erbrachte Leistung berechnet wird (vgl. Werner 2010, 126ff.). Wo immer es möglich ist, sollte das Prinzip der Subsidiarität Anwendung finden, sollte also das Individuum aus eigenem Bewusstsein und eigener Verantwortung handeln (vgl. Werner 2006, 9). Umso erfolgreicher wird sich auch die Arbeit des gesamten Unternehmens gestalten (vgl. Werner 2006, 29).

Eng verknüpft mit dem Bewusstsein ist die sinnstiftende Wirkung der Unternehmenskultur. Die Mitarbeiter müssen ihre Arbeit für ihr Leben als sinnvoll erfahren, indem sie die Arbeit als Teil ihrer persönlichen biographischen Entwicklung begreifen (vgl. Werner 2002). Darüber hinaus muss auch der Sinn des gemeinsamen Handelns im Unternehmen erkannt werden (vgl. Werner 2006, 30). „Fühlt sich ein Mitarbeiter [...] ernst genommen und gefordert, erfährt er [...] seine Arbeit als erfüllend und sinnstiftend, dann wird er einen unternehmerischen Habitus an den Tag legen. Er wird Verantwortung empfinden und ganz von selbst das Notwendige tun“ (Werner 2010, 128). Das Unternehmerische in dem Individuum fördern, bedeutet sinnvoll-wirtschaftliches Handeln zu fördern (vgl. Werner 2006, 9).

Das bereits mehrfach aufgezeigte Prinzip, dass Befehle nicht zwangsweise befähigen, gilt ohne Ausnahme: „Alle Eigenschaften, die ein wirklich erfolgreiches und langfristig gesund agierendes Unternehmen auszeichnen, resultieren aus dem guten Geist der Freiwilligkeit und dem umfassenden Interesse“ (Werner 2010, 129). Hier sind zwei weitere Ideale der Unternehmenskultur von dm genannt: Freiwilligkeit und Interesse. Mitmenschliches Interesse ist der Lebensnerv aller Gemeinschaften. Vor allem Kommunikation ist hierbei von Bedeutung, da Gespräche zwischen Individuen erst eine Gemeinschaft formen. Die Unternehmenskultur muss die interne Kommunikation fördern und pflegen, denn Gleichgültigkeit seinen Mitmenschen gegenüber kommt dem beginnenden Verfall der Gemeinschaft gleich. Darüber hinaus fördert Kommunikation die Transparenz im Unternehmen (vgl. Werner 2010, 129), welche für einen unverstellten Blick auf den Sinn des gemeinsamen Handelns nötig ist (vgl. Werner 2006, 30).

Die hier ausgemachten Ideale umschreiben die Unternehmenskultur, die bei dm gelebt wird und die Grundlage für selbstständig und eigenverantwortlich denkende und handelnde Mitarbeiter bildet. Aus den Ausführungen geht hervor, dass sich die angesprochenen Aspekte untereinander bedingen und daher schwer voneinander abgegrenzt betrachtet werden können. Das Konzept, welches der Berufsausbildung bei dm zugrunde liegt, spielt die Unternehmenskultur wider und wird im Folgenden dargestellt.

3.2 Das Ausbildungskonzept

Das Ausbildungskonzept bei dm besteht aus drei sich ergänzenden Bausteinen „Lernen in der Arbeit“ (LidA), „Forum Schule“ und „Abenteuer Kultur“. Ziel der Ausbildung ist nicht nur der Erwerb für den Beruf benötigter Fachqualifikationen, sondern ebenfalls die Befähigung zu einer selbstverantwortlichen Arbeitsweise, die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit sowie die Ausbildung einer entwicklungsfähigen Sozialkompetenz (vgl. Werner 2002), die beispielsweise Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Teamfähigkeit beinhaltet (vgl. dm-drogerie markt 2011c). Fähigkeiten zu Eigenverantwortung, Eigeninitiative und unternehme-

rischem Denken sollen bereits in der Ausbildung geweckt werden (vgl. Werner 2010, 136). dm versteht die Ausbildung als einen Lernprozess, „[...] der sich ganzheitlichen Vorstellungen von Bildung verpflichtet sieht“ (Werner 2010, 137). Der Begriff „Lernling“ spiegelt das Verständnis von Lernen wider, wie es im Unternehmen gelebt wird. Der Auszubildende ist kein „Lehrling“, der fremdbestimmt belehrt wird, sondern ein Mensch, der eigenverantwortlich (vgl. Werner 2010, 136) und aktiv lernt (vgl. dm-drogerie markt 2011d): ein Lernling eben.

Dem „Lernen in der Arbeit“ (LidA) liegt ein „entdeckendes Lernen“ zugrunde (vgl. dm-drogerie markt 2011d). „Die Arbeit der Lernlinge in den Filialen [...] wird so gestaltet, dass sie nicht nur zu einer besseren Routine führt, sondern dass sie auch einen unmittelbaren Anlass zum Lernen bietet“ (Werner 2002). Hierfür wird der individuelle Lernbedarf der Lernlinge berücksichtigt (vgl. dm-drogerie markt 2011d). In LidA spiegelt sich unter anderem das Ideal der Abwendung von der Anweisungskultur wider. So wird ein Lernling beispielsweise nicht angewiesen, eine neue Ware an einem bestimmten Ort zu platzieren, sondern aufgefordert, eine Lösung für die Positionierung dieser neuen Ware zu finden. Diese - wenn auch kleine - Aufgabe bietet die Möglichkeit, sie selbstständig und eigenverantwortlich zu lösen (vgl. Werner 2002), dazu noch unter realen Arbeitsbedingungen (vgl. dm-drogerie markt 2011d). Hierbei ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass der Lernling sich Hilfe und Rat bei seinen Mitarbeitern holt. Weist ein Mitarbeiter den Lernling an, ist die Möglichkeit zu lernen gering (vgl. Werner 2002), da keine intensive Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung erfolgt (vgl. dm-drogerie markt 2011d). Der Lernling würde keine Verantwortung für die Aufgabe übernehmen, darüber hinaus könnte er – aufgrund seiner mangelnden inneren Beteiligung – auch nicht beurteilen, ob das Ergebnis seiner Arbeit sinnvoll ist (vgl. Werner 2002).

In sogenannten Lehrlingsfilialen wird den dm-Lernlingen im dritten Lehrjahr ein besonders hohes Vertrauen entgegengebracht. Sie erhalten die Möglichkeit, in einem Team mit durchschnittlich zehn weiteren Lernlingen eine Filiale in Eigenregie über mehrere Wochen zu leiten und das Tagesgeschäft zu organisieren. Die regulären Mitarbeiter der Filialen arbeiten in dieser Zeit in einem anderen Markt oder sind im Urlaub. Die Lernlinge haben in diesem „Praxistest“ die Gelegenheit, ihr Wissen praktisch anzuwenden, zu vertiefen und voneinander zu lernen. Aus dem Projekt gehen die Lernlinge mit gesteigertem Vertrauen in ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten heraus. Viele einstige Teilnehmer der Lehrlingsfilialen sind heute in der Filialleitung tätig (vgl. dm-drogerie markt 2011e).

Im „Forum Schule“ - das heißt im schulischen Teil der Ausbildung in den Berufsschulen, den Dualen Hochschulen in Mannheim und Karlsruhe sowie in der Berufsakademie in Riesa - setzen sich die Lernlinge mit dem notwendigen theoretischen Wissen, welches für ihre Berufe unerlässlich ist, auseinander. Hierbei wird auf das Lernen mit allen Sinnen gesetzt. An manchen Standorten gibt es in den Berufsschulen eigene dm-Drogisten-Klassen. Hierdurch ist eine betriebsbezogene Unterrichtsgestaltung möglich (vgl. dm-drogerie markt 2011f).

3.3 Ausbildungsbaustein „Abenteuer Kultur“

1999 erschien eine Studie von Rainer Patzlaff mit dem Titel „Kindheit verstummt“. In dieser Arbeit stellt er fest, dass die Sprachfähigkeit und der Ausdruck von Kindern und Jugendlichen aufgrund des allgegenwärtigen Einflusses der Medien immer mehr schwindet (vgl. Patzlaff 1999, 779ff.). „[...] [D]ie Fähigkeit zu erzählen und zuzuhören, Argumente gegeneinander abzuwägen und rational zu entscheiden, [geht] langsam verloren“ (Patzlaff 1999, 782f.). Diese Studie war für dm sehr prägend. Ohne Sprache und Ausdrucksfähigkeit kann Kommunikation nur misslingen. Da Kommunikation eine tragende Rolle im Unternehmen spielt, würde dies eine Bedrohung für dm bedeuten. Somit ist die schwindende Sprachfertigkeit nicht allein ein Problem der Lernlinge, sondern betrifft das gesamte Unternehmen. Es wurden Pilotprojekte durchgeführt, die auf Schauspiel, Bewegung und szenischen Improvisationen sowie auf Museumsbesuchen basierten. Die Evaluation aller Projekte zeigte, dass die Lernenden am umfassendsten durch Schauspiel gefordert und gefördert werden: Hier müssen die Lernenden sich selbst und andere wahrnehmen, sie müssen interagieren, Körpergefühl erlangen und darüber hinaus Sprache beherrschen (vgl. Werner 2010, 137). Zudem bietet das Theater den Künstlern und Lernlingen die Möglichkeit, auf eine Vielzahl von Kunst-

formen zurückzugreifen. So sind „[...] Sprache, Gestik, Mimik, Bewegung, Tanz, Musik, Malerei, Architektur, Licht, Kostüm, Dichtung [...] potentiell im Theater präsent, nicht jedoch als etwas Eigenständiges, sondern als Teil des Systems“ (Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 109) und tragen dazu bei, etwas Individuelles, Einmaliges zu kreieren.

Seit 2000 sind die Theaterworkshops im Rahmen des Bausteins „Abenteuer Kultur“ Teil der Berufsausbildung bei dm (vgl. dm-drogerie markt 2011c). Zunächst einmal ist es „[...] ein Angebot, das ganz frei zur Menschenbildung beiträgt“ (Werner 2004, 11) und der Persönlichkeitsentwicklung dient (vgl. dm-drogerie markt 2011g). Darüber hinaus wird die Arbeit an und mit der Sprache beabsichtigt, wodurch die Teilnehmer ihre alltägliche Welt und Sprache verlassen sollen, um mit etwas Fremdem und Neuem in Berührung zu kommen (vgl. dm-drogerie markt 2011c). Zudem soll die eigenständige Wahrnehmung gefördert werden. Diese ist wichtig, denn nur wer in Situationen das Notwendige sieht, es also wahrnimmt, kann aus eigener Einsicht handeln (vgl. Werner 2002).

Jeder Lernling nimmt während seiner Ausbildung zwei Mal an den Workshops teil: einmal im ersten und einmal im zweiten Ausbildungsjahr. Ein Workshop dauert insgesamt acht Tage und verteilt sich auf einen Zeitraum von vier bis acht Wochen. Am achten Tag findet eine Präsentation des Theaterstücks vor Kollegen, Familie und Freunden statt (vgl. Werner 2002). Die Workshops werden von über 100 Künstlern, das heißt Theaterpädagogen, Regisseuren und Schauspielern geleitet (vgl. dm-drogerie markt 2011h), die die Teilnehmer durch Anreize und Hilfestellungen unterstützen (vgl. dm-drogerie markt 2011g). Die Auswahl der literarischen Texte, mit denen gearbeitet wird, liegt in der Verantwortung der Künstler: So können Theaterstücke oder auch Kompositionen von Szenen zu einem bestimmten Thema erarbeitet werden. Es hat sich bewährt, aktuelle Themen mit Hilfe der Literatur aufzubereiten. Auf die Darstellung von alltäglichen Szenen wird bewusst verzichtet, da hierbei die Lernlinge zu sehr sie selbst bleiben und nicht in fremde Rolle schlüpfen (vgl. Werner 2010, 138). Die Lernlinge erarbeiten sich das Theaterstück gemeinsam mit den Künstlern und tragen darüber hinaus noch viel mehr Verantwortung: Ihre Einsatzbereitschaft und Kreativität ist gefragt, wenn es beispielsweise um die Gestaltung des äußeren Rahmens, der Kulissen, Kostüme und um das Programmheft geht (vgl. Werner 2002). Viele Teilnehmer bringen sich in den Workshops zum ersten Mal in einen künstlerischen, kreativen Prozess ein. Für manche ist es oft nicht einfach, sich auf die gänzlich neuen Erfahrungen einzulassen. Andere kommen schneller zurecht und begeistern sich von Anfang an (vgl. Werner 2002). Oft sind es jedoch die skeptischen und ängstlichen Lernlinge, die im Nachhinein bekräftigen, dass das Spielen ihnen viel gebracht hat. Neben den Erfahrungen auf der Bühne prägen auch die sozialen Erfahrungen mit den anderen Teilnehmern neben der Bühne die Entwicklung der Lernlinge. So lernen sie beispielsweise die Lösung von Konflikten durch Gemeinsamkeit (vgl. Werner 2010, 138).

Damit die Workshops nicht einfach als amüsante Abenteuer in Erinnerung bleiben, sondern eine nachhaltige Wirkung erzielen, reflektiert jeder Teilnehmer die Workshops individuell mit den Beratern der Aus- und Weiterbildung, den Gebietsverantwortlichen und den Künstlern. Dies dient auch ebenfalls darüber hinaus der Weiterentwicklung des Bausteins „Abenteuer Kultur“ (vgl. Werner 2010, 139). Der Wert, den der Baustein „Abenteuer Kultur“ für die Lernlinge wie auch für dm hat, wird genauer in Punkt 4.1 und Punkt 4.2 herausgearbeitet.

4 Potenziale des Theaters für die Berufsausbildung am Beispiel des Bausteins „Abenteuer Kultur“

Im Folgenden wird auf den Bildungswert des Bausteins „Abenteuer Kultur“ für die Lernlinge eingegangen, um darauf aufbauend auf den Wert für das Unternehmen dm einzugehen. Hierfür werden Erfahrungsberichte über den Baustein literaturgestützt analysiert. Abschließend werden Aspekte betrachtet, die eine nachhaltige, das heißt über die Workshops hinausgehende, Wirkung bedingen.

4.1 Der Wert für die Lernlinge

Sachebene

Aus pädagogischer Sicht ist das Theaterspiel bedeutsam, weil es sogenannte „Als-ob-Situationen“ kreiert. Der Akteur nimmt dabei eine andere Rolle ein, wodurch eine Distanz zu seinem Selbst geschaffen wird (vgl. Broich 2007, 15). So entsteht ein besonderer Handlungsrahmen: Der Akteur handelt dabei nicht unbedingt nach seinen persönlichen Vorstellungen, sondern aus der Rolle heraus – dabei ist er aber zugleich unmittelbar an der „fremden“ Handlung beteiligt, sowohl physisch als auch kognitiv, affektiv und emotional. Die Als-ob-Situation bietet den Vorteil, dass ein Lernling unterschiedliche Rollen einnehmen und damit verschiedene Wirklichkeiten erfahren kann, sich dabei jedoch in einem geschützten Raum befindet. In diesem Zusammenhang wird vom konsequenzverminderten Handeln gesprochen, da der Akteur nicht mit bedrohlichen Konsequenzen oder unrevidierbaren Folgen rechnen muss (vgl. Reinwand 2007, 27). Auf diese Weise setzen sich die Lernlinge mit Unbekanntem auseinander, überwinden Ängste und entdecken neue Seiten an sich und an anderen (vgl. DIHK 2004).

Die Theaterbühne stellt eine günstige Lernsituation dar, in der Möglichkeiten zum Ausprobieren eigener Vorstellungen und zur Sensibilisierung von Eigen- und Fremdwahrnehmung geboten werden. Zugleich ist dieser Rahmen eine Voraussetzung, damit eine selbstständige Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen erfolgen und eine Erfahrungsgrundlage für ästhetisches Werterleben und Wertverständnis geschaffen werden kann (vgl. Reinwand 2007, 183). Ästhetische Lernsituationen bieten sowohl Einsicht in kulturelle und ästhetische Zusammenhänge als auch eine verbesserte Ausdrucksfähigkeit durch die symbolische Vergegenwärtigung der Lebenswelt. Der Mensch soll das, was ihm widerfährt, was er erlebt, empfindet und fühlt, durch ästhetisches Verhalten ausdrücken können (vgl. Gosny 2007, 39).

Durch die Reflexion ästhetischer Erfahrungen lassen sich diese auf die eigene Lebenssituation im Alltag übertragen (vgl. Broich 2007, 15). Die durch das Theaterspiel gewonnenen „[...] Fähigkeiten und Erfahrungen können nach dem Workshop individuell eingesetzt und im Beruf genutzt werden“ (dm-drogerie markt 2011g).

Soziale Ebene

Der Verlauf und das Ergebnis des Theaterworkshops basieren stets auf gruppendynamischen Prozessen. In einer offenen Lernsituation soll das soziale Lernen gefördert werden: Dafür müssen die Lernlinge ihre Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit ausbauen und sich für die Kooperation mit den anderen Teilnehmern öffnen (vgl. Reinwand 2002, 183). Neben dem Hineinversetzen in die anderen Gruppenmitglieder ist die Reflektion des eigenen Verhaltens wichtig für einen konstruktiven Umgang miteinander (vgl. Gosny 2007, 11). Durch die Einbindung in die Interaktionsprozesse der Gruppe lernen die Lernlinge „[...] die offene Kommunikation mit anderen bewusst [zu] gestalten“ (Werner 2002), stärken ihre Teamfähigkeit und entdecken neue Seiten an sich (vgl. dm-drogerie markt 2011g).

Der Baustein „Abenteuer Kultur“ hilft den Lernlingen, Mitmenschen gegenüber aufgeschlossener zu sein (vgl. dm-drogerie markt 2011c). Der Erarbeitungsprozess verlangt Toleranz gegenüber Widersprüchen und erfordert Empathiefähigkeit von den Beteiligten (vgl. Reinwand 2007, 183). In jeder Gruppenarbeit bestehen Differenzen zwischen ihren Teilnehmern, die Lernprozesse auf unterschiedliche Weise beeinflussen können. Die Heterogenität der

Lernenden kann die Zusammenarbeit anregen, sie kann aber auch Spannungen und Konflikte erzeugen (vgl. Wulf / Zirfas 2007a., 324). Damit das gemeinsame Projekt – trotz persönlicher Differenzen – gelingen kann, müssen die Lernlinge im kommunikativen Austausch den Konflikt bearbeiten, nach konstruktiven Lösungen suchen und Kompromisse eingehen. „Die gemeinsame Arbeit, der Wunsch bis zur Aufführung etwas Besonderes zu schaffen, lässt die Gruppen letztendlich jedoch immer friedlich zusammenfinden. In ihren sozialen Fähigkeiten profitieren die Lernlinge also enorm von dieser Arbeit, sie lernen, Konflikte durch Gemeinsamkeit zu lösen“ (Werner 2010, 138).

Subjektebene

Lebendige Lernarrangements erfordern von den Beteiligten stets die Bereitschaft, sich herausfordern zu lassen und neuen Horizonten zu öffnen. Es erfordert Mut, Herausforderungen anzunehmen und sich mit dem Unbekannten auseinanderzusetzen (vgl. Gosny 2007, 11).

Für viele Teilnehmer stellt die Interaktion auf der Bühne eine völlig neue Situation dar, da sie sich häufig zum ersten Mal in einen künstlerischen, kreativen Prozess einbringen. Zunächst müssen sich die Lernlinge auf diesen neuen Erfahrungsbereich einlassen, was vielen nicht einfach fällt. Hierfür müssen sie zuweilen ihre Grenzen überwinden und Krisen bewältigen (vgl. Werner 2002). Nachdem sich die Lernlinge überwunden haben, zeigen sie meist rasche und große Entwicklungsschritte. Sie werden selbstbewusster und mutiger (vgl. DIHK 2004). Die Überwindung der Angst in Verbindung mit einer positiven Theatererfahrung wirkt sich förderlich auf die Bereitschaft aus, auch zukünftige Herausforderungen anzunehmen und sogar zu suchen.

dm spricht sich für eine ganzheitliche Menschenbildung aus. Daher ist das Unternehmen auch darum bemüht, die Persönlichkeitsentwicklung der Lernlinge zu unterstützen (vgl. Werner 2010, 137). Probst bemängelt den einseitigen, überwiegend auf kognitive Prozesse ausgerichteten Unterricht an deutschen Schulen, da die mangelnde Auseinandersetzung mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten zu einem Mangel an leiblich-sinnlichem Verstehen führt (vgl. Probst 2008, 6). Eine auf Ganzheitlichkeit angelegte Bildung muss auch Räume zur Entwicklung der leiblichen Fähigkeiten bereitstellen. „Die verbale Vermittlung – und sei sie noch so reflexiv – bleibt in allen leiblichen Bereichen ganz unzureichend“ (Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 114). Bewegungen müssen durch das vollziehende Subjekt selbst erfahren, variiert und geübt werden, denn schließlich ist nicht die Sprache das Medium der leiblichen Erfahrung, sondern der Leib selbst (vgl. Liebau / Klepacki / Zirfas 2009, 114). Ein Bewusstsein über und für Bewegungen hilft dem Menschen außerdem, sich in der Welt zu orientieren, sowohl im Bereich der Alltagsmotorik als auch im Rahmen sozialer Bewegungssymbolik (vgl. Probst 2008, 104). Damit wird deutlich, dass es sich bei Bewegung um ein eigenes, symbolfähiges Geschehen handelt. Nicht erst die Sprache oder das Bild zeigt uns die Bedeutung einer Bewegung auf, vielmehr erzeugt die Bewegung aus sich selbst Symbolkraft (vgl. Gosny 2007, 39). Durch Anregung zu eigenen leiblichen Erfahrungen und zur Reflexion über die Wirkung verschiedener Bewegungen können die Lernlinge ihre persönliche Ausdrucksfähigkeit erweitern (vgl. dm-drogerie markt 2011c).

Leibliche Erfahrungen wirken sich nicht nur positiv auf den Ausdruck aus. Die Bewegung kann auch einen Zugang zu den eigenen Sinnen schaffen. Durch die praktische wie auch reflexive Auseinandersetzung mit der leiblichen Tätigkeit wird die Wahrnehmung für Botschaften des Körpers geschärft. „Ein Mensch, der seinen Körper „wahr“ nimmt, ist offen für die vielfältigen, von ihm übermittelten sinnlichen Botschaften, die ihm bei einer ästhetischen Aneignung von Welt helfen“ (Probst 2008, 104). Über Bewegung spiegelt sich außerdem auch die emotionale Verfassung der eigenen Person wider. Da Gefühle und Bewegungen eng miteinander verbunden sind, führt eine sensible (Selbst)-Wahrnehmung zu einem tieferen Verständnis der affektiven Verfassung und der eigenen Bedürfnisse (vgl. Maldoom 2010, 271).

In der Theaterpädagogik wird das Mittel der Verfremdung genutzt, damit eine Distanzierung der Akteure von ihrem Selbst und der eigenen sozialen Wirklichkeit entsteht (vgl. Broich 2007, 15). Aus diesem Grund wird in den Workshops mit literarischen Texten gearbeitet und

nicht mit Alltagsszenen der Lernenden, die die Lernlinge nicht herausfordern, über sich hinauszuwachsen (vgl. Werner 2010, 138). Die Distanz zum unmittelbaren Selbsterleben bietet die Möglichkeit, potentielle Seinsentwürfe und Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. Reinwand 2007, 15). In dem experimentellen Handlungsfeld der Bühne können sich die Akteure von gesellschaftlich auferlegten Rollenzuschreibungen und den damit verbundenen Erwartungen befreien und sich mit ihrem Selbstbild auseinandersetzen. Das ästhetische Erleben gibt „[...] Zeit und Raum für Erfahrungen, (sinnliches) Erleben und Gestalten sowie Rückzugsmöglichkeiten und Konzentration auf die eigenen Ressourcen und Sinnquellen“ (Reinwand 2007, 15) und fördert die Bewusstwerdung des eigenen Selbst. „Sprache, Schauspiel, Präsentation fördern die Fantasie, die Kreativität und innere Präsenz“ (Werner 2004, 12). Ästhetische Erfahrungen begünstigen ein Denken in Alternativen, das die Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit der Lernlinge im privaten wie im beruflichen Bereich stärkt. Durch Aktivierung ihrer eigenen Vorstellungskraft sind sie nicht mehr auf Vorgaben von außen, also Fremdbestimmung, angewiesen, sondern können ihr Leben weitgehend autonom und selbstbestimmt gestalten (vgl. Probst 2008, 32).

4.2 Der Wert für das Unternehmen

Als Unternehmen profitiert dm selbst in vielen Facetten von dem Wert, der für die Lernlinge aus den Baustein „Abenteuer Kultur“ hervorgeht (Vergleiche 4.1). Die Erfahrungen der Lernlinge „[...] strahlen kulturell in die Umgebung der Filialen“ (Werner 2002), da sie diese, individuell eingesetzt, im Beruf nutzen können (vgl. dm-drogerie markt 2011g). Das Erlebte bereichert neben dem individuellen, privaten Leben also auch das Miteinander im beruflichen Umfeld (vgl. Werner 2002).

Die Lernlinge gehen aus den Workshops als gestärkte Menschen hervor, die mit dm zusammenarbeiten wollen oder auch außerhalb des Unternehmens ihren Weg finden (vgl. Werner 2004, 12). Die ästhetisch-reflexive Erfahrung regt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gegebenen an und verdeutlicht den Lernlingen, dass sie ihrer Umwelt nicht ausgeliefert sind, sondern diese selbst aktiv gestalten können (vgl. Probst 2008, 30). Die Erkenntnis, dass Initiative vom Einzelnen ausgehen kann und muss, ist eine wichtige Voraussetzung für die Übernahme individueller Verantwortung und ein selbstgewolltes, intelligentes Mitwirken im Unternehmen (vgl. Werner 2006, 12ff.).

In der heutigen Arbeitswelt können Arbeitssituationen nicht mehr geplant oder vorhergesehen werden, vor allem beim direkten Kontakt mit dem Kunden (vgl. DIHK 2004). „Ein Mitarbeiter muss wahrnehmen, was sein Kunde möchte und aus der Begegnung mit ihm die richtige Vorgehensweise ableiten und entwickeln“ (DIHK 2004). Das künstlerische Handeln in den Workshops unterstützt ein wahrnehmungsgelitetes und zieloffenes Handeln, welches in den beschriebenen Situationen von großer Wichtigkeit ist (vgl. DIHK 2004). Die Empathiefähigkeit, die im Erarbeitungsprozess der Theaterstücke gefordert wird (vgl. Reinwand 2007, 183), ist auch ein Bestandteil der täglichen Arbeit in den dm-Filialen. Durch das Hineinversetzen in den Kunden werden eine soziale Nähe und eine Kundenorientierung kreiert, die erforderlich sind, um das Angebot an den Kundenwünschen auszurichten (vgl. Werner 2006, 12f.).

Neben der Empathiefähigkeit ist es für ein kundenorientiertes Unternehmen wichtig, dass sich die Mitarbeiter im Umgang mit den Kunden und Kollegen angemessen und verständlich ausdrücken können (vgl. DIHK 2004). Die Förderung dieser Dialogfähigkeit muss besonders bei jungen Erwachsenen erfolgen (Vergleiche 3.3). So unterstützen ästhetische Lernsituationen - durch die symbolische Vergegenwärtigung der Lebenswelt, die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit (vgl. Gosny 2007, 39) und die Einbindung in Interaktionsprozesse der Gruppe - die bewusste Gestaltung der offenen Kommunikation mit anderen (vgl. Werner 2002). Darüber hinaus erfordert der offene, experimentelle und prozessuale Charakter ästhetischer Prozesse ein kreatives Denken, das eine Fülle an möglichen Lösungen zulässt und die Fähigkeit unterstützt, Uneindeutigkeiten auszuhalten. Diese Anforderungen können „[...] zur grundsätzlichen Orientierung im Umgang mit der Welt dienen“ (Brandstätter 2009, 72) - so auch im Drogeriemarkt.

dm versteht die Ausbildung als einen Lernprozess, „[...] der sich ganzheitlichen Vorstellungen von Bildung verpflichtet sieht“ (Werner 2002, 136), die die geistigen, praktischen und kulturellen, künstlerischen Fähigkeiten umfasst (vgl. Wulf / Zirfas 2007b, 29). Um das Lernen optimal zu unterstützen, müssen die Lernlinge mit all ihren Sinnen angesprochen und auf kognitiver, emotionaler und praktischer Ebene gefördert werden. Die ganzheitliche Ansprache bewirkt dabei ein Zusammenspiel und die innere Wechselwirksamkeit von körperlichen, intellektuellen sowie sozialen Prozessen (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2000, 24). Die geistige, theoretische sowie die praktische Bildung werden in der Berufsausbildung berücksichtigt und erfahren darüber hinaus in dem Ausbildungskonzept von dm eine besondere Beachtung (Vergleiche 3.2). Um jedoch das Bildungsziel einer ganzheitlichen Bildung zu erfüllen, findet über den Baustein „Abenteuer Kultur“ die kulturelle und künstlerische Kategorie Einzug in das Ausbildungskonzept.

Ein Unternehmen muss neben sozialen und ökologischen auch ökonomische Aspekte beachten - ansonsten ist die Zukunft des Unternehmens gefährdet. Daher ist Gewinn unerlässlich, da er der Existenzhaltung dient (vgl. Werner 2011, 34). dm legt es nicht drauf an, Kunden mit allen Mitteln an sich zu binden. Vielmehr soll eine freiwillige Verbindung von Seiten der Kunden erfolgen, die authentisches Handeln - ein selbstverständliches, spontanes Miteinander, das von Herzen kommt - in den Filialen erfahren (vgl. Werner 2006, 17ff.). Hierfür schafft die Unternehmenskultur die entsprechenden Rahmenbedingungen, damit Authentizität bewusst gelebt werden kann: ein selbst geführtes, eigenverantwortliches und aus eigener Einsicht entstehendes Handeln (vgl. Werner 2006, 19). Durch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Prozessen in den Workshops werden die Lernlinge zur Selbsttätigkeit angeregt und steigern durch die Reflexion ihr Selbst-Bewusstsein (vgl. Reinwand 2007, 196). Während der Ausbildungszeit können die Lernlinge in die Unternehmenskultur hineinwachsen. „Je selbstständiger[...] der Einzelne aus eigener Einsicht das Ganze denken und handeln lernt, desto unternehmerischer und desto erfolgreicher erweist sich die Arbeit des ganzen Unternehmens“ (Werner 2006, 29). Somit trägt der Ausbildungsbaustein „Abenteuer Kultur“, neben den anderen Bestandteilen, dazu bei, Mitarbeiter zu authentischem Handeln zu befähigen und so die Zukunft des Unternehmens zu sichern.

Der Wert des Theaterspielens geht jedoch über das Unternehmen hinaus: Die Haltung der Kultur im Unternehmen befruchtet auch die allgemeine Kultur (vgl. Werner 2002). In der heutigen komplexen, sich ständig wandelnden Gesellschaft gewinnen persönlichkeitsstärkende Aspekte immer mehr Bedeutung. Hiermit einhergehend erfährt auch das Erleben, Reflektieren und Ernstnehmen gemeinschaftlicher und persönlicher Bedürfnisse und die Chance der Eigenverantwortung mehr Gewicht (vgl. Scherhorn / Schnäckel 2006, 108). „Zusammengenommen können diese Aspekte und Fähigkeiten als personale Bedingungen nachhaltiger Entwicklung bezeichnet werden, da sie für das Wohlbefinden, die Zufriedenheit und die psychische Gesundheit des Individuums grundlegend sind“ (Scherhorn / Schnäckel 2006, 108).

4.3 Bedingungen für eine nachhaltige Wirkung

Der Baustein „Abenteuer Kultur“ ist nicht als amüsanter Abenteuer in der Ausbildung gedacht, sondern soll eine nachhaltige Wirkung erzielen (vgl. Werner 2010, 139). Die Erfahrungen und Eindrücke, die die Lernenden in den Workshops sammeln, sollen in den Alltag einfließen und ihn verändern. Dass dies gelingt, ist jedoch an eine Reihe von Bedingungen geknüpft, die im Folgenden erläutert werden.

Bildung – und vor allem ästhetische Bildung – entzieht sich einer festlegenden Planung und Kontrolle durch die Künstler, die die Workshops leiten, da die Lernlinge sich nur selbst bilden können und hierfür individuell handeln und reflektieren müssen. Jedoch gehört es zu den Aufgaben der Künstler, einen Rahmen zu schaffen und Situationen herbeizuführen, die ästhetische Prozesse ins Rollen bringen. Darüber hinaus müssen sie diese Prozesse unterstützen und begleiten sowie Impulse für das Wechselspiel von Wahrnehmung und Reflexion setzen (vgl. Brandstätter 2009, 243). Ästhetische Lernprozesse sollen immer offen, aber nicht ziellos und beliebig verlaufen (vgl. Reinwand 2007, 182).

Ästhetische Prozesse benötigen ein „Experimentierfeld“, das ein Erleben und Reflektieren von Verhaltensweisen sowie Gefühlen und Denkprozessen ermöglicht. Hierfür muss das Arrangement von Zwängen befreit werden, die im Alltag häufig Bildungsprozessen auferlegt werden, und der Selbstzweck muss in den Vordergrund treten (vgl. Brandstätter 2009, 243f.). Beispielsweise sollten weitreichende, umfassende Lernziele formuliert werden, die die Individualität des Lernlings berücksichtigen, und keine festgesetzten, verbindlichen Lernvorgaben darstellen (vgl. Reinwand 2007, 182).

Wie bereits erwähnt können die Lernlinge nur sich selbst bilden. Dies setzt Eigenverantwortung von ihrer Seite voraus (vgl. Brandstätter 2009, 243), die sie oftmals noch erlernen müssen. Im Begegnung mit diesem Umstand, indem Eigenverantwortung ein ständiger Begleiter in der Ausbildung und somit Teil der Workshops ist und generell in der Unternehmenskultur gelebt wird (Vergleiche 3.1 - 3.3). Neben der Eigenverantwortung ist auch die handelnde und reflektierende Auseinandersetzung mit den Inhalten eine Bedingung für die Selbstbildung (vgl. Brandstätter 2009, 243). Der Verzicht auf Anweisungen fördert aktives Mitdenken und die Bewusstseinsbildung (vgl. Werner 2010, 126) sowie eine intensive Auseinandersetzung mit der Situation (vgl. dm-drogerie markt 2011d). Das Gleiche gilt für die Anwendung des Prinzips der Subsidiarität (vgl. Werner 2006, 9). Je stärker die individuellen Lebenswelten der Lernlinge bei der Gestaltung der Arrangements berücksichtigt werden, umso differenzierter fällt die Wahrnehmung aus (vgl. Fischer 1999, 10), sodass eine Reflexion im Wechselspiel zwischen Erlebtem und Gedanken erfolgen kann.

Grundsätzlich kommt der Kommunikation eine große Bedeutung zu, da hierdurch Gemeinschaften geformt werden (vgl. Werner 2010, 129). In den Workshops unterstützt die Kommunikation die Entstehung von rituellen Arrangements, die eine Voraussetzung für gemeinschaftliches Lernen sind. Hierdurch kann das Vorgehen anerkannt sowie der Sinn durch die Teilnehmer nachvollzogen werden (vgl. Wulf / Zirfas 2007a, 325f.). Lernlinge beschreiben selbst, dass Teamwork, Zuhören und die eigene Meinung ausdrücken wichtige Elemente in den Workshops sind (vgl. DIHK 2004). Die Relevanz der Sinnstiftung wurde bereits unter Punkt 3.1 aufgezeigt.

Ein weiteres wichtiges Element, das zu einer nachhaltigen Wirkung beiträgt, ist die Aufführung, die am Ende der Workshops stattfindet und zu der die Familien, Freunde und Kollegen eingeladen werden (vgl. Werner 2002). Durch die Aufführung kommt die ästhetische Bildung zur Entfaltung (vgl. Wulf 2007, 47). Darüber hinaus erfüllt die Präsentation weitere Funktionen: Das Ziel der Aufführung kann die Lernlinge motivieren und zu einer konzentrierten und selbstdisziplinierten Arbeitsweise anregen. Zudem wird mit der Aufführung die Arbeit gewürdigt und die Lernlinge erhalten Bestätigung von den Menschen, die ihnen am wichtigsten sind (vgl. Maldoom 2010, 233). Die Familien und Freunde erhalten mit der Präsentation einen Einblick in das, was den Lernling in der letzten Zeit beschäftigt hat und werden somit womöglich zu besseren Gesprächspartnern, die die Reflexion und die Übernahme der Erfahrungen in den Alltag, die nachhaltige Wirkung, unterstützen können.

Eine Gemeinschaft, wie beispielsweise ein Unternehmen, muss die Bemühungen des Einzelnen wahrnehmen und diese nach Kräften unterstützen (vgl. Werner 2006, 16): Das Individuum muss sich in der Gemeinschaft verankert fühlen (vgl. Werner 2010, 136). Die Erfahrungen in den Workshops stehen im direkten Zusammenhang mit der Überwindung von Ängsten, der Auseinandersetzung mit Unbekanntem (vgl. DIHK 2004) und dem Überwinden von individuellen Befangenheiten (vgl. Werner 2002). Hierfür sind die Bereitschaft, sich herausfordern zu lassen, und Mut, die Herausforderung anzunehmen, erforderlich (vgl. Gosny 2007, 11). Die Unternehmenskultur muss das Projekt mittragen und den Lernlingen den Rücken stärken, den Baustein und die individuellen Leistungen anerkennen und wertschätzen. Denn nur durch die Unterstützung der Gemeinschaft können Lernlinge Eindrücke und Erfahrungen erleben, die nachhaltig wirken.

5 Fazit

„Kinder und Jugendliche müssen in der Wissensgesellschaft mehr lernen als das, was sich in Form von Zielen angeben und evaluieren lässt“ (Wulf / Zirfas 2007a, 323).

Die zunehmende Komplexität und Vernetzung der heutigen Lebenswelt erfordert einen Paradigmenwechsel zugunsten eines ganzheitlichen Bildungs- und Lernverständnisses. Um gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen gerecht werden und das Leben aktiv (mit)gestalten zu können, ist eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung bedeutsamer denn je.

Die Rahmenbedingungen der medialisierten Lebenswelt erschweren jedoch die Personwerdung (vgl. Scherhorn / Schnäkel 2006, 71): Die ständige Reizüberflutung durch die allgegenwärtigen Medien führt dazu, dass der Mensch unempfindlich und unaufmerksam wird. Die abgestumpfte Wahrnehmung führt zu einer passiven Konsumhaltung, die keine bewusste Auseinandersetzung fordert und schließlich zu einem Mangel von Vorstellungskraft und Ausdrucksfähigkeit führt (vgl. Probst 2007, 5). Daraus ergibt sich eine bedrohliche Entwicklung sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft mit all ihren Akteuren.

In der Erlebnispädagogik wird die Persönlichkeitsentwicklung in ganzheitlich gestalteten Lernarrangements gefördert. Durch handlungsorientierte, sinnlich erfahrbare Erlebnisse im sozialen Kontext werden eine stärkere innere Beteiligung und selbstbestimmtes, kooperatives Handeln unterstützt. Dabei sind Erfahrungsmöglichkeiten im erlebnispädagogischen Sinne auf offene, flexible Lernformen angewiesen.

Als ein bezeichnendes Beispiel für erlebnispädagogische Lernarrangements lässt sich das Theater anführen. In der Potenzialanalyse im Kapitel 4 wurden die vielfältigen Wirkungsaspekte erläutert, aus denen hervorgeht, dass durch die ästhetische Auseinandersetzung mit Theater ganzheitliche Bildungs- und Lernprozesse angeregt werden. Durch die Förderung ästhetischer Prozesse werden leiblich-sinnliche Erfahrungen kreiert, die eine Beziehung zwischen dem Subjekt und den erlebten Wirklichkeiten herstellen und auf diese Weise eine subjektive Welt- und Selbsterkenntnis ermöglichen. Somit lässt das Lernarrangement Theater auf ein großes Potenzial für die Persönlichkeitsentwicklung schließen.

Mit dem Ausbildungsbaustein „Abenteuer Kultur“ hat dm einen Teil eines innovativen Ausbildungskonzepts geschaffen, dem ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde liegt. Es stellt ein aufschlussreiches Beispiel dafür dar, wie die theoretischen Forderungen nach ganzheitlichen Lernprozessen in die Praxis umgesetzt werden können. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, dass sich das Konzept nicht einfach kopieren und auf andere Unternehmen übertragen lässt: Es darf nicht als Zusatzattraktion missverstanden werden, sondern muss sich in authentischer Weise in der gesamten Unternehmenskultur widerspiegeln. „Abenteuer Kultur“ steht vor allem für die ästhetische Facette des Bildungsprozesses und bildet den Schwerpunkt dieser Arbeit. Dies stellt jedoch in keiner Weise eine Herabsetzung der anderen Bausteine „LidA“ und „Forum Schule“ dar, die die praktischen, situationsorientierten und theoretischen Bildungsaspekte in die Ausbildung der Lernlinge einbringen. Erst zusammen ergeben die Bausteine ein ausgewogenes Ausbildungskonzept, das nachhaltige Bildungsprozesse und eine umfassende Persönlichkeitsentfaltung der Lernlinge fördert.

Literaturverzeichnis

Brandstätter, Ursula. 2009. Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg.

Broich, Josef. 2007. Theaterspiel und Umgang mit der Rolle. In: Broich, Josef. (Hrsg.): Theaterpädagogik. Zwölf Beiträge zur aktuellen Diskussion unter erlebnispädagogischen Gesichtspunkten. Lüneburg, 15–20.

Dietz, Karl-Martin; **Kracht**, Thomas. 2002. Dialogische Führung - Zur Führungskultur bei dm-drogerie markt. Frankfurt am Main.

DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.. 2004. Hauptpreis: dm-drogeriemarkt, Karlsruhe. Abenteuer Kultur - Kunst als Ergänzung der Dualen Berufsausbildung. In: <http://www2.dihk.de/initiativpreis/2004/preistraeger/dm.html>. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011a. Geisteshaltung führt zum Erfolg. In: http://www.dm-drogeriemarkt.de/cms/servlet/segment/de_homepage/unternehmen/kurzportrait/. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011b. Eigentümlichkeiten anerkennen, gemeinsam gestalten. In: http://www.dm-drogeriemarkt.de/cms/servlet/segment/de_homepage/unternehmen/grundsätze/. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011c. Shakespeare und Goethe für dm-Lehrlinge. In: http://www.dm-drogerie-markt.de/cms/servlet/segment/de_homepage/unternehmen/unternehmen_werte_und_kultur/unternehmen_werte_und_kultur_verantwortlich_leben/5494/abenteuer_kultur.html. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011d. Lernen in der Arbeit. In: http://www.dm-drogerie-markt.de/cms/servlet/segment/de_homepage/unternehmen/unternehmen_werte_und_kultur/unternehmen_werte_und_kultur_verantwortlich_leben/26350/lernen_in_der_arbeit.html. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011e. Filialleiter auf Probe: Lehrlinge führen dm-Märkte in Eigenregie. In: http://www.dm-drogeriemarkt.de/cms/servlet/linkableblob/de_homepage/24422/data/pdf_download-data.pdf?v=1304584696000. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011f. Theorie und Praxis Hand in Hand. In: http://www.dm-drogeriemarkt.de/cms/servlet/segment/de_homepage/arbeiten-und-lernen/erlebnis_ausbildung_home/. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011g. Abenteuer Kultur: Bühne frei! In: http://www.dm-drogeriemarkt.de/cms/servlet/segment/de_homepage/arbeiten-und-lernen/erlebnis_ausbildung_home/. Stand: 23.11.2011.

dm-drogerie markt. 2011h. Aktuelles zur dm-Ausbildung. In: http://www.dm-drogeriemarkt.de/cms/servlet/segment/de_homepage/arbeiten-und-lernen/erlebnis_ausbildung_home/. Stand: 23.11.2011.

Fischer, Torsten. 1999. Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt am Main.

Fischer, Torsten; **Ziegenspeck**, Jörg. 2000. Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn.

Gosny, Carolin. 2007. Tanz als erlebnispädagogisches Gestaltungsfeld. Grundsätzliche Überlegungen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung persönlichkeitsstärkender und -fördernder Aspekte. Lüneburg.

Hahn, Walter Siegfried. 2009. Zahnpasta und Dialog - Anthroposophische Einflüsse in der dm-Drogeriemarkt-Kette. In: Heistermann, Jens. (Hrsg.): Kapital = Geist - Pioniere der Nachhaltigkeit: Anthroposophie in Unternehmen - Zwölf Porträts. Frankfurt am Main, 141-154.

Heistermann, Jens. 2009. Pioniere der Nachhaltigkeit - Anthroposophie und neues Denken in der Wirtschaft. In: Heistermann, Jens. (Hrsg.): Kapital = Geist - Pioniere der Nachhaltigkeit: Anthroposophie in Unternehmen - Zwölf Porträts. Frankfurt am Main, 7-11.

Kaufmann, Matthias. 2004. Der Waldorf-Discounter. In: manager magazin. In: <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/karriere/0,2828,284159,00.html>. Stand: 23.11.2011.

Koch, o. Vorname. 2006. das ist götz werner. In: taz. die tageszeitung. <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2006/11/27/a0144>. Stand: 23.11.2011.

Liebau, Eckart; **Klepacki**, Leopold; **Zirfas**, Jörg. 2009. Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim.

Maldoom, Royston. 2010. Tanz um dein Leben. Meine Arbeit - meine Geschichte. Frankfurt am Main.

Patzlaff, Rainer. 1999. Kindheit verstummt - Verlust und Pflege der Sprache im Medienzeitalter. In: Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute 7/8 1999. Stuttgart, 779-802.

Probst, Andrea. 2007. Ästhetische Bildung und Bewegung. Braunschweig.

Reinwand, Vanessa-Isabelle. 2007. Ohne Kunst wäre das Leben ärmer. Erlangen/ Nürnberg.

Scherhorn, Judith; **Schnäckel**, Gabriele. 2006. Zukunftsfähige Pädagogik. Herausforderungen und Perspektiven einer Pädagogik für soziale Nachhaltigkeit. Saarbrücken.

Werner, Götz W. 2002. Dem Leben einen Sinn geben. In: brand eins 06/2002 <http://www.brandeins.de/archiv/magazin/eine-frage-der-haltung/artikel/dem-leben-einen-sinn-geben.html>. Stand: 23.11.2011.

Werner, Götz W. 2004. Wirtschaft - das Füreinander-Leisten. Karlsruhe.

Werner, Götz W. 2006. Führung für Mündige - Subsidiarität und Marke als Herausforderungen einer modernen Führung. Karlsruhe.

Werner, Götz W. 2010. Einkommen für alle. Bergisch Gladbach.

Werner, Götz W. 2011. Kolumne „dm erleben“. In: dm-drogerie markt GmbH + Co. KG. (Hrsg): Alverde. Heft 06/2011, 34.

Wulf, Christoph. 2007. Ästhetische Erziehung: Aisthesis - Mimesis - Performativität. Eine Fallstudie. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, 42–48.

Wulf, Christoph; **Zirfas**, Jörg. 2007a. Ausblick: Lernkulturen im Umbruch. Zur Bedeutung von Ritualen und performativen Praktiken in Lernsituationen. In: Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Blaschke, Gerald; Ferrin, Nino; Göhlich, Michael; Jörissen, Benjamin. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, 323–328.

Wulf, Christoph; **Zirfas**, Jörg. 2007b. Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, 7-41.