

Dominik Vorpahl

Choreographien des Sozialen - Tanz als Möglichkeit der beruflichen Bildung, Schülerinnen und Schüler in ihrer Sozialkompetenz zu fördern

Abstract

Sozialkompetenzen gewinnen am Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung. Eine Relevanz erhalten Sozialkompetenzen somit auch für die berufliche Bildung, welche auf Zukunftsanforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten hat. In den folgenden Ausführungen wird Tanz als Möglichkeit eingestuft, Berufsschülerinnen und Berufsschüler in ihrer Sozialkompetenz zu fördern. Die Grundüberlegung besteht darin, dass Tanz, gleichsam der Arbeitswelt, ein soziales Setting abbildet. Nach dem Verständnis von Kompetenzbiographien sind solche Settings durchlässig, so dass Kompetenzbildung als wechselseitiger, dynamischer und wachsender Prozess verstanden werden kann, in welchem das Individuum auf Grundlage von Erfahrungen zu Handlungsmöglichkeiten gelangt. Nach Einschätzung der vorliegenden Hausarbeit können zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Tanzerfahrungen in der Berufsschule profitieren, denn Tanzen fordert in hohem Maße und vielfältiger Weise zu sozialem Handeln heraus. Jene Potentiale werden an konkreten Beispielen „auf und hinter der Bühne“ beschrieben und schließlich auf „die Bühne der Arbeitswelt gehoben“.

Inhalt

- 1 Einleitung
- 2 Konstruktkonturen
 - 2.1 Kompetenz
 - 2.2 Sozialkompetenz
 - 2.3 Tanz
- 3 Choreographien des Sozialen
 - 3.1 Lebenswelt
 - 3.2 Arbeitswelt
- 4 Aufeinander zubewegen - Tanz in der beruflichen Bildung
- 5 Fazit

Keywords

Tanzen, soziales Lernen, Sozialkompetenz, Kommunikation, berufliche Bildung

1 Einleitung

Bisher stand Tanzen während des Studiums vor allem für körperliche Aktion - in zwei Praxisseminaren wurden Schritte gelernt, Choreographien eingeübt etc. In der vorliegenden Hausarbeit wird Tanzen auf gedanklicher Ebene erschlossen und in den Kontext beruflicher Bildung gerückt. Dies erscheint ungewöhnlich. Lassen sich tatsächlich Implikationszusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und Tanzen herstellen?

Im Folgenden wird Tanzen als pädagogische Möglichkeit eingestuft, Berufsschüler¹ in ihrer Sozialkompetenz zu fördern und so auf die Entwicklungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Auf dem Arbeitsmarkt ist eine steigende Nachfrage sozialer Kompetenzen zu verzeichnen (vgl. Euler 2003, 19), so dass die berufliche Bildung darum bemüht sein muss, nach Wegen der Förderung selbiger zu suchen.

Zu Beginn der Hausarbeit erfolgen Konstruktkonturierungen, um Arbeitsbegriffe zu schaffen, an deren Bedeutungsgehalt die weiteren Argumentationen anknüpfen. Hierzu zählen die Begriffe „Kompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Tanz“ (siehe Kapitel 2).

In Kapitel 3 erfolgt eine Aufschlüsselung der Lebens- und Arbeitswelt in soziale Ordnungen, welche „Choreographien sozialen Handelns“ repräsentieren und für die Kompetenzbiographie des Individuums daher prägend bzw. bedeutsam sind. Diese soziologische Betrachtungsweise betont die Wirkkraft der Umwelt und konkretisiert u.a. die Vielschichtigkeit und Relevanz sozialkompetenten Handelns am Arbeitsplatz.

Das Kapitel „Aufeinander zubewegen – Tanz in der beruflichen Bildung“ widmet sich dann der Fragestellung, inwiefern Tanzen das Sozialverhalten von Berufsschülern fördern kann. Die skizzierten Lernpotentiale werden gleichsam in den Kontext der Arbeitswelt gerückt, um mögliche Synergieeffekte aufzuzeigen. In dem anschließenden Fazit werden die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengetragen.

2 Konstruktkonturen

Im Verlauf dieser Arbeit werden die Begriffe Sozialkompetenz und Tanz zueinander in Beziehung gesetzt. Ihre Verquickung beruht auf Kontextuierungen (siehe Kapitel 3 und 4). Zuvor bedarf es einer begrifflichen Konturierung, damit Sozialkompetenz und Tanz im „Sinne“ dieser Arbeit verstanden werden. Hinsichtlich der Sozialkompetenz gilt es zu berücksichtigen, dass es sich um eine Form der Kompetenz handelt. Die Konturierung eines Kompetenzverständnisses ist daher sinnvoll, zumal hiermit bestimmte Vorstellungen (sozialen) Lernens und Handelns korrespondieren.

2.1 Kompetenz

Der Begriff Kompetenz hat seinen Ursprung im lateinischen „competens“ (= angemessen) bzw. „competere“ (= zusammentreffen) (vgl. Vonken 2011, 21). Eine analoge Bedeutung im deutschen Sprachgebrauch hierzu bietet Wollersheim: *„Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen ‚zusammentreffen‘, so besitzt dieser also die ‚Kompetenz‘ zur Bewältigung einer Situation“* (Wollersheim 1993, 89, zit. n. Vonken 2011, 21). Kompetenz befähigt Menschen also zu Handlungsfähigkeit, welche sich über individuelle Anlagen und situative Passungen einstellt. Eine ähnliche Argumentationslinie findet sich bei Erpenbeck / Heyse, welche Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen des Individuums beschreiben (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 159). Erpenbeck / Heyses Vokabular verweist auf eine psychologische Orientierung, denn im Bereich der Psychologie sind Dispositionen und Selbstorganisationsprozesse etablierte Begriffe. Rückbeziehend auf die Kompetenzdebatte wird eine Akzentuierung des Individuums deutlich, denn den psychologischen Ansätzen ist gemeinsam, dass Kompetenzen als Dispositionen angesehen werden, die dazu dienen, eine „offene“ Zukunft produktiv und

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

kreativ zu bewältigen und Individuen biographisch zu Produzenten ihrer eigenen Entwicklung machen (vgl. Sarges / Fricke 1986, 294ff.). Kompetenz avanciert so zu einer universellen Kategorie, weil sie sich der gesamten Biographie des Individuums zuordnen und nicht auf einzelne Lebensbereiche beschränken lässt. Damit ist Kompetenz ein dynamisches, wachsendes Konstrukt, welches sich mit bildungstheoretischen Überlegungen wie dem lebenslangen Lernen verbinden lässt. Durch die Betonung des selbstorganisatorischen Charakters des Handelns und den einhergehenden, psychischen Prozessen ließen sich zudem Argumente für konstruktivistische Lernverständnisse ableiten. Welche weiteren Konturen bietet das Kompetenzverständnis Erpenbeck / Heyse? Sowohl die selbstorganisierten Handlungen als auch die hierfür erforderlichen Dispositionen bzw. Kompetenzen lassen sich weiter aufschlüsseln:

Selbstorganisierte Handlungen:

Reflexive Handlungen (z.B. Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen)

Aktivitätsbetonte Handlungen (z.B. Handlungen mit starken Willensabsichten)

Geistig-instrumentelle Handlungen (z.B. Arbeitstätigkeiten, kreative Denkprozesse)

Kommunikative Handlungen (z.B. Gespräche, Verkaufsaufgaben)

(vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 159)

Die angeführten Handlungsqualitäten können grundsätzlich nicht isoliert voneinander betrachtet werden, denn sie korrelieren situativ (mehr oder weniger stark) miteinander. Geistig-instrumentelle Handlungen in einem Betrieb können beispielsweise von kommunikativen Handlungen (in Form von Gespräche mit Kollegen oder Anweisungen des Vorgesetzten) begleitet sein. Es muss auch nicht jede Dimension augenblicklich zutage treten. Gerade reflexive Handlungen stellen sich häufig anderen Handlungen an. Als gewissermaßen uneindeutig erweisen sich in der oberen Aufzählung die aktivitätsbetonten Handlungen. Die aktivitätsbetonte Ebene mit ihren Handlungsabsichten impliziert, dass Kompetenzen auf motivationalen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten basieren (vgl. Weinert 2001, 27). Eng verbunden hiermit ist die Frage, inwiefern (verborgene) Potentiale gezeigt bzw. angewandt werden. Dieser Aspekt wird unter dem Begriff Performanz diskutiert und deutet daraufhin, wie schwierig sich Kompetenzen bestimmen lassen.

Voraussetzung für die beschriebenen Handlungsqualitäten sind unterschiedliche Dispositionen, welche Erpenbeck / Heyse in personale, aktivitäts- und umsetzungsbezogene, fachlich-methodische sowie sozial-kommunikative Kompetenzen unterteilen (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 159). Letztere werden in Kapitel 2.2 konkretisiert. Zu den anderen Kompetenzen lässt sich an dieser Stelle anmerken, dass personale Dispositionen vor allem Selbstreflexion umfassen (z.B. Werthaltungen, Motive, Selbstbilder), fachlich-methodische Kompetenzen geistige und fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhalten, während aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen das Vermögen erfassen, eigene Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen, sprich alle anderen Kompetenzen einzubeziehen und zu nutzen (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 159f.). Als „querliegende“ Dimension des vorgestellten Kompetenzrasters sind grundlegende Voraussetzungen zu nennen, welche sich als Wissen, Werte, Erfahrungen, Fähigkeiten und Wille systematisieren lassen (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 162). Sie beeinflussen die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen und verweisen auf die Komplexität und Dynamik von Handlungen und Handlungsdispositionen. Dieser Sachverhalt lässt sich pointiert zum Ausdruck bringen: „*Kompetenzen werden von Wissen **fundiert**, durch Werte **konstituiert**, als Fähigkeit **disponiert**, durch Erfahrungen **konsolidiert**, auf Grund von Wissen **realisiert**.*“ (Erpenbeck / Heyse 2007, 163).

Unberücksichtigt in den Ausführungen blieben bisher die situativen Bezüge, welche Kompetenzen herausfordern. Am Arbeitsplatz sind möglicherweise andere Kompetenzen gefragt, als im familiären Kreis. In den genannten Kontexten können aber auch unterschiedliche Ausformungen einer Kompetenz (z.B. Sozialkompetenz) gefordert sein. Auf die situativen Bezüge wird näher in Kapitel 3 eingegangen.

2.2 Sozialkompetenz

Bei der Sozialkompetenz kann darauf hingewiesen werden, dass es sich um ein Konstrukt im Konstrukt handelt. Als „Ausläufer“ des Kompetenzkonstrukts besteht auch hier eine Interpretationsbedürftigkeit. So spricht Euler beispielsweise von einem „Wieselwort“, welches häufig zitiert, aber nur selten präzisiert wird (vgl. Euler 2003, 20). Eine Begriffspräzision von Sozialkompetenz soll an dieser Stelle erfolgen.

Unter Bezugnahme auf das Kompetenzverständnis Erpenbeck / Heyse umfasst Sozialkompetenz Aspekte wie Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungsbereitschaft, partnerzentrierte Interaktion, Konsensfähigkeit und Verständnisbereitschaft (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 161). Auch diese Kompetenzdimension ist biographisch ausformbar und somit als komplexes, dynamisches Gebilde zu fassen. Ihre Bedeutsamkeit wird dadurch deutlich, dass jede menschliche Zusammenkunft aus Persönlichkeiten besteht und jede Persönlichkeit sozial geprägt ist (vgl. Faix / Laier 1991, 64). Menschliche Begegnungen verkörpern demnach Ausprägungen sozialen Handelns gemäß dem Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (vgl. o.V., o.J.). Interaktionen, ganz gleich, wie sie gelagert sind (von abweisend bis zugewandt) erwecken Eindrücke. Diese zum Teil unbewussten Mechanismen besitzen eine enorme Wirkkraft, weil aufgrund des Sozialverhaltens Rückschlüsse bzw. Fehlschlüsse auf andere Kompetenzbereiche erfolgen können. Insbesondere in der Schule oder am Arbeitsplatz kann negativ bewertetes Sozialverhalten fachliches Potential „überschatten“. Das Wie im Handeln ist also ganz entscheidend dafür, was wir im anderen erkennen. Bildlich gesprochen könnten Sozialkompetenzen daher als „Transmitter“ verstanden werden.

Desweiteren gilt es zu berücksichtigen, dass sich Sozialkompetenzen in Bereitschaften und konkreten Anwendungen manifestieren (vgl. Euler 2003, 21). Bereitschaften stehen für ein Konglomerat innerer Haltungen und Fähigkeiten, wie z.B. Rollenübernahmefähigkeit, Dialogfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft. Die konkreten Anwendungen kommunizieren solche Haltungen und Fähigkeiten in der Interaktion mit anderen. Diese Verbundenheit wurde bereits in Kapitel 2.1 unter dem Begriff der Performanz angedeutet. Bezüglich des sozialen Handelns sind an dieser Stelle nochmal die kommunikativen Prozesse hervorzuheben, weil sie den Sozialkompetenzen eine „Sprache“ verleihen. Sowohl nonverbale als auch verbale Botschaften prägen Interaktionen, sie lösen Gefühle aus, vermitteln Eindrücke etc.. Um Kommunikationen in zwischenmenschlichen Beziehungen erfolgreich und sozialverantwortlich zu gestalten, ist es unabdinglich, den gegenüber anzuerkennen und verständliche Signale auszusenden. Hierzu bieten sich „Kommunikationstechniken“, wie das aktive Zuhören oder der Einsatz von Medien (z.B. Tafelbild) an, um Aussagen Klarheit und Nachdruck zu verleihen.

Die vorangestellten Überlegungen betonen, dass Kommunikationen zentraler Bestandteil sozialer Kompetenzen sind. Ihre Bedeutsamkeit spiegelt sich bei Erpenbeck / Heyse wider, indem sie von sozial-kommunikativen Kompetenzen sprechen. Wie die anderen Kompetenzbereiche sind selbige dispositionell verfügbar und ermöglichen selbstorganisiertes Handeln auf kommunikativer sowie kooperativer Ebene. Sie betonen den zwischenmenschlichen Aspekt und stehen für beziehungs- und gruppenorientiertes Verhalten (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 159). Dieses Verhalten ausschließlich einer „Harmonisierung“ menschlicher Begegnungen gleichzusetzen, wäre zu kurz gefasst. Je nach Kontext obliegen solche Begegnungen einem gewissen Grad der Zielorientierung und Verbindlichkeit. Interaktionen am Arbeitsplatz zeichnen sich z.B. durch einen hohen Grad der Zielorientierung und Verbindlichkeit aus, denn die Arbeitnehmer kommen zu festen Zeiten an festgelegten Orten zusammen, um als Belegschaft, Abteilung, etc., bestimmte Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Als Kontrast hierzu kann auf die Peergroup verwiesen werden, welche sich durch einen hohen Grad an Ausgestaltungsfreiheit auszeichnet und sich aufgrund der „Harmonie“ zwischen den Akteuren formiert. Solche situationsgebundenen Bedingungen sozialen Handelns betont auch Euler, indem er schreibt, dass die Kompetenz zur Lösung eines Konflikts mit Kollegen nicht automatisch die Bewältigung von Konflikten mit Freunden garantiert (vgl. Euler 2003, 23). Auf die Kontexte sozialen Handelns wird an anderer Stelle (Kapitel 3) eingegangen. Nach-

dem den Begriffen Kompetenz und Sozialkompetenz mögliche Bedeutungen zugeschrieben wurden, erfolgt eine inhaltliche Konturierung dessen, was unter Tanz verstanden werden kann.

2.3 Tanz

Was ist Tanz? Handelt es sich hierbei „lediglich“ um eine „Methode“ sozialen Lernens (siehe Kapitel 4)? Die Antwort auf diese Frage lautet, dass Tanz vieles ist bzw. sein kann. Exemplarisch hierzu einige Wortmeldungen aus dem Seminar, in dessen Rahmen diese Arbeit entstanden ist:

Tanz ist... Ästhetik, Körpergefühl, Rhythmus, Musik, nonverbale Kommunikation, Individualität, Gemeinsamkeit, ein Spiegel der Kultur... (vgl. Fischer 2011, 2).

Wie lässt sich dieses Konstrukt nun weiter auffächern bzw. konturieren? Bei Tanz handelt es sich um eine persönliche, individuelle Ausdrucksbewegung in Raum, Zeit/Musik, Form und Intensität (vgl. Vorpahl 2010). Diese Bezugspunkte einer Bewegung werden als Gestaltungskriterien bezeichnet und finden ihren Ausdruck u.a. in Richtung, Tempo/Rhythmus, Raumform und Kontrast (vgl. Vorpahl 2010).

Tanz kann sowohl stilgebunden als auch stilungebunden sein. Während sich stilgebundene Bewegungen an gesellschaftlichen Tanzformen wie dem Swing oder Hip Hop orientieren, verkörpern stilungebundene Bewegungen individuelle Ausdrucksqualitäten außerhalb einer Norm (vgl. Vorpahl 2010). Beim Erlernen von Gesellschaftstänzen kommt in der Regel die Imitation zum Einsatz. Die Kreation „eigener“/stilungebundener Bewegungen, welche sich durchaus an stilgebundenen Elementen orientieren können, steht bei der Improvisation im Vordergrund. Initiiert durch Aufgabenstellungen sind individuelle „Bewegungslösungen“ gefragt. Mit der Gestaltung ist eine weitere Methode des Tanzunterrichts zu nennen. Die jeweiligen Akteure werden damit beauftragt, ein eigenes Stück zu entwickeln. Dabei durchlaufen sie unterschiedliche Phasen des choreographischen Prozesses (siehe Kapitel 4), an dessen Ende eine tänzerische Performance steht, die sowohl stilgebundene als auch stilungebundene Elemente aufweisen kann (vgl. Vorpahl 2010). Anhaltspunkte für die Bewegungsgestaltungen in einem solchen Tanzprojekt bieten die sogenannten Gestaltungsprinzipien, zu denen u.a. die Mehrstimmigkeit, Rhythmisierung oder slow-motion gehören.

Tanz kann auch als Bedürfnis des Menschen beschrieben werden. Hierzu Haselbach: *„Der menschliche Tanz verfügt über einen starken, expressiven Gehalt, der emotional bedingt ist. Die Motivation zum Tanz entstand und entsteht auch heute noch aus psycho-physischen Spannungen unterschiedlicher Art.“* (Haselbach 1976, 158; zit. n. Wölki 2003, 29). Eine Sinnhaftigkeit des Tanzes leitet sich demnach nicht nur aus Beweggründen wie Spaß oder Geselligkeit ab, als Spiegel bzw. Ventil des Innenlebens steht selbiger auch für das Bedürfnis nach Kompensation, Selbsterkenntnis oder verkörperter Vervollständigung.

Wie bereits erwähnt, ist Tanz Bewegung. Worin aber liegt der Unterschied zu alltäglichen Bewegungen wie dem Gehen oder Laufen? Als überhöhte Alltagsbewegung ist Tanz zumindest ansatzweise fast immer alltäglichen Ursprungs. Durch die Entkoppelung aus natürlichen, situativen Kontexten setzt eine Überhöhung bzw. Stilisierung von Bewegung ein (vgl. Wölki 2003, 29). So entstehen „neue“ Formen/Bedeutungen, die sich meist an einem musikalischen Takt bzw. einer musikalischen Stimmung orientieren.

Mit der (Sozial-)Kompetenz und dem Tanz wurden zentrale Begriffe des Arbeitstitels konturiert. Das folgende Kapitel befasst sich mit sozialen Ordnungen und der einhergehenden Relevanz sozialer Kompetenzen. Hieran anschließend, werden in Kapitel 4 die Konstrukte Tanz und Sozialkompetenz zueinander in Beziehung gesetzt.

3 Choreographien des Sozialen

„Choreographien des Sozialen“ (vgl. Alkemeyer et al. 2009, 7) stehen für Ausprägungen zwischenmenschlichen Handelns, welche sich in unterschiedlichen Kontexten präsentieren und gleichsam durch diese beeinflusst sind. Als Kontexte sozialen Handelns werden im Folgen-

den die Lebens- und Arbeitswelt skizziert. Ihr Einfluss ist dahingehend zu formulieren, dass sie gewisse Verhaltensweisen vorleben, sanktionieren, verstärken, begünstigen, voraussetzen etc.. In der (Kompetenz-) Biographie des Individuums steht insbesondere die Lebenswelt für prägende Stationen sozialen Lernens. Doch auch der Arbeitsmarkt ist ein Raum der Sozialität, welcher scheinbar immer mehr darum bemüht ist, sozialkompetente Akteure zu beschäftigen (vgl. Euler 2003, 19). Mit den Kontextuierungen sozialer Kompetenzen erfolgt in diesem Kapitel daher auch eine Betonung ihrer Relevanz für die berufliche Bildung.

3.1 Lebenswelt

Lebenswelten, als Orte des privaten Lebens, sind sehr umfassend und vielfältig. Die Familie, der Freundeskreis, aber auch der Sportverein können der Lebenswelt von Jugendlichen zugeordnet werden. Diese Lebensbereiche sind als soziale Handlungskontexte anzusehen, weil sich in ihnen Menschen begegnen (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 57). Welche Ausprägung und Qualität der soziale Umgang aufweist, ist dabei nicht allein auf die Individualität der Akteure zurückzuführen, auch die Kontexte besitzen eine Wirkkraft: *„Je nach den Kontextbedingungen des jeweiligen Feldes sind die Konstitution sozialer Mikroordnungen und die diese fundierenden Prozesse der Abstimmungen mehr oder weniger stark von Machtstrukturen und –spielen geprägt“* (Alkemeyer et al. 2009, 9). (Soziales) Handeln in unterschiedlichen Lebensbereichen folgt also bestimmten Logiken und Erwünschtheiten. Im Kreise der Familie besitzen beispielsweise Eltern eine Definitionsmacht durch ihre Erziehung. Die hier vermittelten Werte finden möglicherweise Anklang in anderen Lebensbereichen, wie dem Freundeskreis oder dem Sportverein, indem selbige in eine Übersetzungsleistung bzw. Handlungsfähigkeit münden, welche mit den jeweiligen Erwartungen konform gehen. Die Fähigkeit der Perspektivübernahme (Empathie) könnte z.B. der geforderten Teamfähigkeit im Fußballverein zuträglich sein. Ungeachtet der Tatsache, dass es die Familie kaum noch gibt, gilt selbige noch immer als das zentrale, soziale Netzwerk (vgl. Evers 2000, 106). Mit der Geburt tritt das Kind als „unfertiges“, „asoziales“ Wesen diesem Netzwerk bei und wird durch die Erziehung zum sozialen Leben befähigt (vgl. Evers 2000, 97). Als Schlüssel für die Entwicklung sozialer Kompetenzen kann hierbei die Beziehungsqualität angesehen werden, denn ohne emotionale Bindung fehlt dem Kind der Ort der Geborgenheit, Sicherheit und Zuflucht, die ständige Vertrauensvorgabe, ohne die es sich nicht sozial-emotional für seine Umwelt aufzuschließen vermag (vgl. Roth 1971, 520f.). Die Verwobenheit von Emotionalität und Sozialität, die sich im Kreise der Familie besonders deutlich abzeichnet, lässt das eingangs skizzierte Begriffsverständnis von Sozialkompetenz unvollständig erscheinen.

Emotionen können als ständiger Begleiter sozialer Interaktionen angesehen werden – sie schlagen sich in Mimik, Gestik, Sprache und Gedanken nieder und sorgen für ein „soziales Klima“, welches gegenwärtige Interaktionen und weitere Beziehungsgestaltungen in hohem Maße zu beeinflussen vermag. Emotionale Kompetenzen finden ihren Ausdruck, indem Personen auf eine emotionsauslösende Transaktion reagieren und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnen und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam regulieren (vgl. Saarni 2002: 10, zit. n. De Boer 2008, 30).

Nach diesem kurzen Exkurs ist rückführend auf die Bedeutung der Familie im Kontext sozialer Kompetenzen einzugehen. Als primärgruppenhafte Formierung (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 57) übt sie einen großen Einfluss auf Werthaltungen und Verhaltensweisen aus. Eingebettet in einen Kulturkreis, ist die Familie als Sozialisationsinstanz zu verstehen, welche Anpassungsleistungen zu erbringen hat, damit ihre Mitglieder an der Gesellschaft partizipieren können. Hierzu zählt u.a. die Orientierung an Sozialnormen. Kann ein Individuum die sozialen Erwartungen in öffentlichen Bereichen wie der Schule oder Arbeit nicht erfüllen, sind Konflikte „vorprogrammiert“, die möglicherweise zu Benachteiligungen im weiteren Lebenslauf führen (z.B. ökonomische Mittellosigkeit durch den Verlust des Arbeitsplatzes). Die Familie, „als Nahtstelle“ zur Gesellschaft, trägt folglich eine große Verantwortung bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Eine Beziehungs- und Erziehungsarbeit, welche die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen der Gesellschaft aufnimmt, bietet anknüpfungsfähiges Erfahrungswissen, auf dessen Grundlage in verschiedenen Lebensbezügen sozialkompetent agiert werden kann.

Anhand der Familie wurde u.a. herausgestellt, dass soziales Handeln Beziehungshandeln ist. Stabile, intensive Beziehungen bieten Gelegenheiten zum Entdecken und Einüben sozialer Verhaltensregeln und -formen (vgl. Evers 2000, 102). Daher sind auch die Peers als wichtiger Faktor in der Kompetenzbiographie von Kindern und Jugendlichen anzusehen. Peers bieten besonders gute Voraussetzungen für soziale Konstruktionsprozesse, weil sie sich in etwa „auf Augenhöhe“ begegnen. Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind aufgrund des Ungleichgewichts von Erfahrungen, Wissen und Macht hingegen als asymmetrisch zu bezeichnen (vgl. De Boer 2008, 23). Dem sozialen Umgang zwischen Gleichaltrigen liegt daher ein großes Ausgestaltungs- bzw. Aushandlungspotential inne. Diese Freiräume ermöglichen zudem eine kritische Distanz zu den vermittelten Werten der „Erwachsenenwelt“ und sind prägend für die Konsolidierung der Sozialkompetenz.

Orientiert an Forschungsergebnissen ist nachdrücklich auf die Bedeutsamkeit Gleichaltriger in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hinzuweisen. Demnach haben Schüler mit intensiven Sozialerfahrungen zu Gleichaltrigen in vielen Entwicklungsdimensionen einen deutlichen Vorsprung gegenüber Kindern und Jugendlichen, die weniger solchen Erfahrungen ausgesetzt sind (vgl. Krappmann 2002, 89ff., zit. n. De Boer 2008, 27). Zu den Gleichaltrigen sind dabei neben Freunden auch Geschwister zu zählen. Sie verlangen einander ab, die Verschiedenheit der Gefühle wahrzunehmen sowie Vorstellungen über Gedanken des anderen zu entwickeln (vgl. Dunn / Hughes 1998, 177ff., zit. n. De Boer 2008, 27). Gesellschaftliche Entwicklungen, wie die Tendenz zur Kleinfamilie oder der Mediatisierung der Kindheit könnten demnach als Einschränkung sozialer Erfahrungsräume bewertet werden und stellen möglicherweise neue Anforderungen an die Lernkultur in Schulen.

3.2 Arbeitswelt

Ganzheitlich betrachtet liegt die Arbeitswelt der Lebenswelt inne, denn der Beruf ist Teil des Lebens. Eine separierte Abhandlung dieses Bereichs soll die speziellen Anforderungen und Bedingungen sozialen Handelns unterstreichen.

Wie das Privatleben in der Familie oder im Freundeskreis verkörpert die Arbeitswelt Choreographien des Sozialen, welche in der Zusammenkunft und Beziehungsgestaltung ihrer Akteure begründet sind. Berufliches Handeln vollzieht sich immer im Kontext mit anderen Menschen (vgl. Damm-Rüger / Stiegeler 1996, 77). Daher kann soziales Handeln auch für diesen Bereich als grundlegendes, strukturelles Kontinuum ausgewiesen werden.

Als eine Art „Begleiterscheinung“ ist Sozialität erst einmal wertfrei anzusehen. Eine Qualität sozialen Handelns lässt sich aus Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Kundenperspektive beschreiben. Teamfähigkeit beispielsweise kann aus Sicht des Arbeitgebers als Voraussetzung für die Bewältigung berufsspezifischer Aufgabenstellungen eingestuft werden. Sozialkompetenz avanciert so zum Mittel arbeitsorganisatorischer und wirtschaftlicher Effizienz. Diese Interpretation muss nicht in Kontrast zur Arbeitnehmerperspektive stehen, denn das erfolgreiche Arbeiten im Team bietet Selbstwirksamkeitserfahrungen, je nachdem, inwieweit sich die einzelnen Akteure in den Arbeitsprozess einbringen konnten. Als Erfahrungs- und Ausgestaltungsraum bietet der Arbeitsplatz seinen Beschäftigten eine weitere Qualität der Sozialität. Die persönliche Beziehungsgestaltung unter Kollegen, z.B. in den Mittagspausen, trägt maßgeblich zum Arbeitsklima bei und schlägt sich auf individueller Ebene im Wohlbefinden nieder. Dieser Aspekt ist auch für Arbeitgeber von Interesse, da negative Emotionen die Produktivität der Angestellten beeinträchtigen können. Hierzu veranschaulichend die Aussage eines Industriemechanikers, welcher im Rahmen einer Studie des Bundesinstitutes für Berufsbildung zum Thema soziale Qualifikationen befragt wurde: „[...] wenn man mit Kollegen nicht zurecht kommt, ist die Arbeitsfähigkeit futsch“ (Damm-Rüger / Stiegeler 1996, 72).

Innerbetrieblich besitzt das Sozialverhalten also in den Bereichen der Arbeitsorganisation und Beziehungsgestaltung eine Relevanz. Extern kann diese anhand der Kundenorientierung erweitert werden. Je nach Branche avanciert soziales Handeln mehr oder minder zum Kern angebotener Leistungen. Während im Handwerk und der Industrie z.B. materielle Fertigungsprozesse im Mittelpunkt stehen, fordern Dienstleistungen durch ihren direkten Kundenkontakt in hohem Maße Sozialkompetenzen heraus.

Die Beschreibungen zeigen, wie vielfältig die Arbeitswelt von sozialen Ordnungen und Handlungen durchzogen ist. So verwundert es nicht, dass Arbeitgebern zunehmend daran gelegen ist, sozialkompetente Mitarbeiter einzustellen. Jene Tendenz steht im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Entwicklungen, wie dem wachsenden Weltmarkt sowie einer zunehmenden Kunden- und Dienstleistungsorientierung (vgl. Euler 2003, 15). Globale, dynamische Märkte erzeugen Komplexität und erfordern ein hohes Handlungstempo sowie feine Abstimmungsprozesse in der Arbeitsorganisation. „Starre“ Arbeitshierarchien können solchen Anforderungen nicht mehr gerecht werden, so dass es flacher Hierarchien mit kommunikativen und selbstorganisiert handelnden Mitarbeitern bedarf (vgl. Evers 2000, 60). Mit der Kundenorientierung und dem Dienstleistungstrend wurde ein weiterer Faktor für die steigende Relevanz von Sozialkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt genannt. Hierzu Euler exemplarisch und veranschaulichend: „Ein Blumengeschäft verkauft nicht mehr Blumen, sondern es löst das Begrünungsproblem der Kunden.“ (Euler 2003, 15).

In Hinblick auf die Kompetenzbiographie des Individuums ist anzumerken, dass neben Familie und Schule der Beruf als wohl wichtigster Sozialisationsagent einzustufen ist, denn selbiger zeichnet „Werte“ bzw. Kompetenzen vor, welche für eine Arbeit qualifizieren (vgl. Evers 2000, 100). Die in Kapitel 3.1 angeführten Veränderungen der Lebenswelt Jugendlicher stellen die Berufsschule, als „Nahtstelle“ zur Arbeitswelt, möglicherweise vor neue Herausforderungen, denn Sozialkompetenz kann nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse angesehen werden, obwohl diese auf dem Arbeitsmarkt immer gefragter sind (vgl. Euler 2003, 19).

4 Aufeinander zubewegen – Tanz in der beruflichen Bildung

Mit den Lebens- und Arbeitswelten wurden im vorherigen Kapitel Choreographien des Sozialen nachgezeichnet. Zur Erschließung und Ausgestaltung dieser Sozialräume sind Sozialkompetenzen unerlässlich. Insbesondere die steigende Nachfrage sozialer Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt lässt die Frage aufkommen, ob und inwiefern die berufliche Bildung hierauf vorbereiten kann?

Tanzen kann als eine Möglichkeit angesehen werden, Berufsschüler in ihrer Sozialkompetenz zu fördern. Als „Methode“ eignet sich Tanz aufgrund seiner Beschaffenheit – wie auch bei der Lebens- und Arbeitswelt handelt es sich um eine Choreographie des Sozialen, die es zu erschließen und zu beherrschen gilt. Tanz steht im hohen Maße für Interaktion, Kommunikation und Emotion, allesamt Komponenten, welche im Laufe der Arbeit als Bestandteile sozialer Kompetenz ausgewiesen wurden. Außerdem besitzt Tanz einen hohen Grad an Ausgestaltungsfreiheiten, so dass sich im Sinne eines handlungsorientierten Kompetenzverständnisses (siehe Kapitel 2.1) adäquate Lerngelegenheiten bieten.

Im Folgenden werden Lernpotentiale „hinter und auf der Bühne“ skizziert. Soziales Lernen im Tanz ist nach dieser Formulierung sowohl auf organisatorischer, als auch auf performativer Ebene zu verorten. Mögliche Synergieeffekte „auf andere Bühnen“, wie der Arbeitswelt, werden hierbei mitdiskutiert.

Bei der Tanzgestaltung bzw. Erarbeitung eines eigenen Stückes (siehe Kapitel 2.3), durchlaufen die Gruppenmitglieder einen choreographischen Prozess. Dieser umfasst organisatorische, gestalterische und performative Elemente. Der choreographische Prozess kann in die Phasenabfolge Vorbereitung, Probieren, Festlegen, Putzen, Generalprobe und Präsentation eingeteilt werden (vgl. Ellermann / Meyerholz 2003, 22f.). Während in der Vorbereitungsphase Absprachen mit dem (Tanz-) Lehrer getroffen werden, wie z.B. die Festlegung der Stücklänge oder eines Aufführungstermins, zeichnen sich die anderen Phasen, bis zum „Putzen“, durch einen hohen Freiheitsgrad aus: In der Probierphase experimentieren die einzelnen Gruppen mit Bewegungen und entwickeln erste Gestaltungsentwürfe. In der dritten Phase werden selbige präzisiert. Nach Möglichkeit sollten Gestaltungsprinzipien, wie die Rhythmisierung, Kontrastierung oder Typisierung Anwendung finden (vgl. Vorpahl 2010). Diese ermöglichen nicht nur eine Vielfalt an Bewegungsqualitäten, sondern unterstreichen das jeweilige Thema und Musikstück, welches in der dritten Phase festzulegen ist. In der nächsten Phase können technische Feinkorrekturen vorgenommen werden. Zudem gilt es, die Büh-

nen- und Raumgestaltung zu konkretisieren. Die Generalprobe beinhaltet den Probedurchlauf der einzelnen Stücke, die sich nun zu einem Gesamtprogramm zusammenfügen. Als Mitorganisator tritt an dieser Stelle wieder die Lehrkraft verstärkt in Erscheinung, indem sie z.B. das Programm anmoderiert, Anweisungen an die Bühnenbeleuchter gibt etc.. Die letzte Phase ist die Präsentation. Hier besteigen die Akteure ihre Bühne und präsentieren sich in feierlichem Rahmen einem geladenen Publikum (vgl. Ellermann / Meyerholz 2003, 22f.).

Der choreographische Prozess, wie er hier vorgestellt wurde, ließe sich noch differenzierter aufschlüsseln, doch ist diese Beschreibung ausreichend, um die Stationen sozialen Lernens zu verdeutlichen. Schüler in Tanzprojekten werden darin herausgefordert, sich nicht nur miteinander, sondern aufeinander zuzubewegen. Der choreographische Prozess beinhaltet eine gemeinsame Entwicklung, bei der sich alle Akteure einbringen müssen. Jede Phase bietet individuelle und kollektive Erfahrungs- und Ausgestaltungsräume. „Hinter der Bühne“ müssen u.a. Absprachen getroffen und Kompromisse eingegangen werden. Beispielsweise gilt es zu diskutieren, welches Thema oder welche Musik im Tanz verkörpert werden soll. Damit die Gruppe funktioniert und kreativ sein kann, ist jeder Akteur mit seinem Engagement und seiner Eigenverantwortung gefragt. Insbesondere Phasen, in welchen die Lehrkraft in den Hintergrund tritt, stellen große Herausforderungen an die Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Gruppenmitglieder. Unmotiviertes Handeln oder anderweitige Beschäftigungen haben negative Folgen für den Fortschritt des Kollektivs – beispielsweise kann hierdurch das Einstudieren von Bewegungsabläufen blockiert werden.

Die vorgetragene Vielschichtigkeit gemeinsamen Lernens im Tanz wird in der Fachliteratur unter sozialen und kommunikativen Schulungseffekten subsumiert. Insbesondere die Tanzgestaltung, also die Entwicklung eines eigenen Stückes, fordert Teilnehmer darin heraus, Kommunikationsinhalte mitzuteilen und zu verstehen, selbständig und eigenverantwortlich zu agieren, sich in einer Gruppe zu integrieren und kooperativ zu zeigen (vgl. Haselbach 1989, 7, zit. n. Wölki 2003, 67). Diese Lernkultur lässt sich auf die Bühne des Arbeitsplatzes transferieren, weil das Arbeiten im Team auch hier eine vorfindbare Konstellation ist, die kommunikativer und kooperativer Fähigkeiten bedarf.

Eher beiläufig wurde Kreativität als Aufgabe des choreographischen Prozesses genannt. Die Entwicklung eines Tanzstückes setzt sowohl „hinter der Bühne“, als auch „auf der Bühne“, in der Performance, Ideenreichtum, Spontaneität, Flexibilität und Synthese voraus (vgl. Haselbach 1989, 7, zit. n. Wölki 2003, 67). Diese Aspekte stehen durchaus im Zusammenhang mit sozialem Lernen, denn der Ideenreichtum eines Kollektivs ist in der Zusammenkunft unterschiedlicher Individuen begründet. Solche Erfahrungen und Einsichten können die Motivation für Teamarbeit begünstigen.

Nachdem die Potentiale sozialen Lernens „hinter die Bühne“ aufgezeigt wurden, widmet sich das Interesse nun den Möglichkeiten „auf der Bühne“. Im Tanz selbst können Barrieren überwunden werden. Die Performance steht für eine sehr direkte Interaktion. Für manche Schüler mag es ungewöhnlich sein, eine Mitschülerin an die Hand zu nehmen und ihre Hüfte zu umfassen. Tanz schafft Nähe und bietet einen Kontrast zur körperlichen Distanz der Schulkultur. Zwischen den Stühlen und Tischen im Klassenzimmer herrscht Abstand und Interaktionen zwischen Schülern verlaufen in erster Linie verbal. Da sich Schüler im Tanz nicht nur aufeinander zubewegen, sondern auch miteinander bewegen, entsteht eine Synthese körperlichen Ausdrucks. Diese Gemeinsamkeit verbindet und kann das Wir-Gefühl einer Klasse stärken. Außerdem bietet Tanz die Möglichkeit, Beziehungsmuster zu erweitern und das Gruppengefüge zu erneuern. Schüler, die im Alltag kaum voneinander Notiz nehmen, sich meiden, etc. sind auf einmal darin gefordert, miteinander zu kooperieren. Der Außenseiter entpuppt sich vielleicht als guter Tänzer und verhilft dem sonst unnahbaren Anführer zu einer gelingenden Performance. Welche Konstellationen unter den Schülern entstehen, hängt von den Partner- und Gruppenfindungsprozessen ab, die selbstbestimmt, zufällig oder fremdbestimmt durch die Lehrkraft erfolgen können. Auch der jeweilige Tanz übt einen Einfluss darauf aus, inwiefern Schüler in Kontakt treten. Als Beispiel sei an dieser Stelle der „Grand Square“ genannt, welcher durch laufende Partnerwechsel und Gruppenelemente vielfältige Berührungspunkte schafft.

Welche Synergieeffekte bietet das soziale Lernen im Tanz möglicherweise für die Bühne der Arbeitswelt? Indem die Schüler aufeinander zugehen und sich miteinander bewegen, werden Kooperationsbereitschaften und Berührungsempfindlichkeiten angesprochen. Der Außenseiter, welcher sich im Tanz mit dem Anführer als kompetent und angenommen erlebt hat, schöpft hieraus vielleicht den Mut, selbstbewusster in anderen Lebensbereichen zu agieren und direkter auf Personen wie dem Vorgesetzten in der Firma zuzugehen. Tanz verkörpert eine sehr persönliche Begegnung und ist in Berufsschulen bisweilen ein ungewöhnliches Angebot. Diese Umstände, fernab sonstiger Wahrnehmungs- und Erfahrungsräume, lassen den Gegenüber möglicherweise in einem anderen Licht erscheinen. Rollenzuschreibungen, Vorurteile, etc. werden überprüft und für das „Schubladendenken“ sensibilisiert. Von einem reflexiven Umgang mit eigenen Emotionen und Kognitionen kann das Arbeitsklima einer Firma profitieren. Tanz am Arbeitsplatz wäre außerdem ein denkbares Angebot, um persönliche Begegnungen außerhalb üblicher Arbeitsorganisationen und Rollenverteilungen zu ermöglichen. Hierbei können ggf. Gemeinsamkeiten erkannt und das „Wir-Gefühl“ gestärkt werden.

Ein weiteres Argument für das Tanzen an Berufsschulen liefert die Gestenforschung. Als körperlich-symbolische Her- und Darstellungen von Intentionen und Emotionen wirken Gesten maßgeblich an der Ausgestaltung von Gemeinschaft mit (vgl. Wulf 2011, 7). Sie erzeugen Reaktionen des Gegenübers und führen im wechselseitigen Verlauf zu einem Dialog der Verständigung. Als „Begleiterscheinung“ gesprochener Worte können Gesten diesen Ausdruck, Deutlichkeit und Authentizität verleihen. Kongruente Äußerungen in Wort und Körper sind für die Verständigung unabdinglich. Ernste Worte, gepaart mit einem breiten Lächeln, könnten beispielsweise zu Irritationen führen. Als nonverbaler Akt kann Tanzen die Ausdrucksfähigkeit fördern und einen Zugang zu den eigenen Emotionen verschaffen. Eine ähnliche Einschätzung findet sich im dialogischen Bewegungskonzept, wonach der Mensch mit seiner Leiblichkeit Kontakt zur Mitwelt aufnimmt, sich mit ihr auseinandersetzt und somit seine Beziehung, seinen Standpunkt ausdrückt (vgl. Wölki 2003, 59). Durch den Prozess des Tanzes wird die Breite des Zugangs zum eigenen Selbst und zur Welt erweitert (vgl. Müller-Speer 1995, 247). So kann Tanz möglicherweise für die Wirkkraft verkörperter Botschaften, u.a. am Arbeitsplatz, sensibilisieren. Eine geduckte Haltung während einer Präsentation erweckt beim Vorgesetzten vielleicht den Eindruck, unsicher und nicht ausreichend vorbereitet zu sein. Ein grimmiger Gesichtsausdruck hingegen könnte eine Kollegin davon abhalten, um Hilfestellung zu bitten. Gesten, ob verbal begleitet oder nicht, suggerieren Befindlichkeiten, konstituieren Eindrücke und stecken Handlungsspielräume ab. In ihrer Anwendung und Ausgestaltung verdichten sie sich zu einer Persönlichkeit und tragen mehr oder weniger zu Authentizität, Sympathie und Verlässlichkeit bei.

Ein weiteres Argument für das Angebot von Tanz in Berufsschulen ist die Disziplin, welche den Akteuren im Tanz abgefordert wird. Diesbezüglich kann auf den Film „Rhythm Is It!“ verwiesen werden, der eindrucksvoll dokumentiert hat, welche Voraussetzungen Tänzer mitbringen bzw. entwickeln müssen, um konstruktiv an einer Gemeinschaft partizipieren zu können. Fleiß, Konzentration oder Zuverlässigkeit sind grundlegende Einstellungen/Fähigkeiten einer Arbeitshaltung, die sich in eine Sozialkompetenz überführen lassen, denn der „Community Dance als Prozess des gemeinsamen Wachstums“ (vgl. Madoom 2008, zit. n. Carley 2010, 154) benötigt gewisse Spielregeln, um als Gruppe erfolgreich sein zu können.

Bezüglich der konkreten Realisierung von Tanzprojekten ist darauf hinzuweisen, dass Reflektionsrunden ein wichtiger Bestandteil sind, um soziale Aspekte des Handelns aufzudecken bzw. bewusster zu machen.

5 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Hausarbeit besteht darin, Möglichkeiten sozialen Lernens durch Tanzen aufzuzeigen. Die tänzerischen Potentiale können aus den interaktiven und kommunikativen Prozessen „auf und hinter Bühne“ abgeleitet werden – bei der Entwicklung eines eigenen Stücks sind Schüler z.B. gefordert, Absprachen zu treffen und Kompromisse einzugehen, während die tänzerische Performance darin unterstützen kann, Distanzen abzubauen und ein „Wir-Gefühl“ entstehen zu lassen (siehe Kapitel 4).

Die Hinleitung zu den skizzierten Lernmöglichkeiten hat ihren Ausgangspunkt in der Konturierung zentraler Arbeitsbegriffe, indem die Konstrukte „Kompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Tanz“ mit Bedeutungen versehen wurden (siehe Kapitel 2). In Anlehnung an Erpenbeck / Heyse sind Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen des Individuums beschreibbar, welche es ermöglichen, eine „offene“ Zukunft produktiv und kreativ zu bewältigen. Folglich lässt sich das Individuum als Produzent seiner biographischen Entwicklung bezeichnen (siehe Kapitel 2.1). Diesem selbstorganisatorischen, aktivitätsbetonten Charakter menschlichen Lernens und „Wachsens“ ist mit dem Tanz eine adäquate Methode bereitgestellt worden, denn Tanzen impliziert große gestalterische Freiheiten.

Einhergehend mit der Subjektbetonung im Lernen sind beim Kompetenzerwerb die Umwelteinflüsse zu berücksichtigen, denn sie bieten Erfahrungs- und Ausgestaltungsräume und tragen so zur Kompetenzentwicklung bei. Außerdem spiegeln Bereiche, wie die Lebens- oder Arbeitswelt Kompetenzanforderungen wider. Sie konstituieren Werte und urteilen darüber, ob ein Individuum kompetent handelt. Eine Konkretisierung genannter Mechanismen findet sich in Kapitel 3, indem soziale Ordnungen bzgl. ihrer Anforderungen und Einflüsse an/auf soziales Handeln/Lernen beschrieben sind. Hieraus geht u.a. die Relevanz sozialer Kompetenzen für den Arbeitsmarkt hervor, wo sie auf Ebene der Arbeitsorganisation und des Betriebsklimas zu verorten sind (siehe Kapitel 3.2). Die steigende Kunden- und Dienstleistungsorientierung liefert ein weiteres Argument, sich im Bereich der beruflichen Bildung mit Sozialkompetenzen auseinanderzusetzen.

Mit dem Tanzen wird in Kapitel 4 eine Möglichkeit zur Förderung sozialer Kompetenzen vorgestellt. Diverse Lernpotentiale „auf und hinter der Bühne“ sind bereits im Fazit angeführt worden. Bleiben die möglichen Synergieeffekte auf „anderen Bühnen“ wie der Arbeitswelt. Können zukünftige Arbeitnehmer und Arbeitgeber wirklich von Tanzprojekten profitieren? Diese Frage kann nicht eindeutig mit ja oder nein beantwortet werden, denn die Quellen sozialer Performanz lassen sich nicht exakt einem Ereignis zuordnen. Kritisch können die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Tanzes und des Arbeitsplatzes betrachtet werden. Möglicherweise erschweren selbige den Anwendungstransfer sozialer Kompetenzen. Andererseits handelt es sich hierbei um ein generelles Problem der beruflichen Bildung, denn Lernsituationen entsprechen niemals 1:1 den Arbeitssituationen (vgl. Hanke 2003, 123ff.) Ein Plädoyer für das Tanzen in Berufsschulen kann sich daher nicht auf empirische Beweisführungen berufen. Seine „Attraktivität“ für die berufliche Bildung schöpft das Tanzen aus den inne liegenden „Sozialstrukturen“ und dessen Ausgestaltungsfreiheiten – diese stehen in hohem Maße für vielfältiges, soziales Lernen und Handeln.

Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas; **Brümmer**, Kristina; **Kodalle** Rea; **Pille**, Thomas. 2009. Einleitung: Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken: In: Alkemeyer, Thomas; Brümmer, Kristina; Kodalle, Rea; Pille, Thomas. (Hrsg.): Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung. Bielefeld, 7-20.

Carley, Jacalyn. 2010. Royston Maldoom. Community Dance. Jeder kann tanzen. Das Praxisbuch. Leipzig.

Damm-Rüger, Sigrid; **Stiegler**, Barbara. 1996. Soziale Qualifikation im Beruf. Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Bielefeld.

De Boer, Heike. 2008. Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: Ein komplexer Prozess: In: Rohlf, Carsten; Haring, Marius; Palentien, Christian. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, 19-34.

Ellermann, Ulla; **Meyerholz**, Ulrike. 2009. TuB – Tanz und Bewegungstheater. Oberhofen am Thunersee.

Erpenbeck, John; **Heyse**, Volker. 2007. Die Kompetenzbiographie – Wege der Kompetenzentwicklung. Münster, New York, München, Berlin.

Euler, Dieter. 2003. Anbindung an den Erkenntnisstand: Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und praktischer Umsetzung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. (Hrsg.): Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Bielefeld, 15-31.

Evers, Reimund. 2000. Soziale Kompetenz zwischen Rationalisierung und Humanisierung – eine erwachsenenpädagogische Analyse. Münster.

Faix, Werner G.; **Laier**, Angelika. 1991. Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden.

Fischer, Andreas. 2011. Entwicklungen der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit soziokulturellen, politischen, ökonomischen, ökologischen, technologischen, arbeitsorganisatorischen Veränderungen (B) - Umgang mit Heterogenität. Powerpoint Präsentation. Universitäre Veranstaltung. Lüneburg.

Hanke, Barbara. 2003. Von der Lern- in die Arbeitssituation: Über den Transfer von Sozialkompetenzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. (Hrsg.): Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Bielefeld.

Müller-Speer, Helene. 1994. Die pädagogischen Dimensionen von Tanz als bildender Weltaneignung: zum Begründungszusammenhang von Tanz und Pädagogik. Bonn.

o.V. o.J. Die Axiome von Paul Watzlawick. In: <http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html>. Stand: 5.10.2011.

Roth, Heinrich. 1971. Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Band 2. Hannover.

Sarges, Werner; **Fricke**, Reiner. 1986. Psychologie der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen, Toronto, Zürich.

Vonken, Matthias. 2011. Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

Vorpahl, Dominik. 2010. Mitschrift eines universitären Tanzseminars von Schulz, Flora „Gymnastische, rhythmische und tänzerische Bewegungsgestaltung - Vertiefungskurs“. Lüneburg: Leuphana Universität. Unveröffentlichtes Manuskript.

Weinert, Franz-E. .2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz- E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, 17-31.

Wölki, Petra. 2003. Persönlichkeitsentwicklung durch kreativen Tanz – Tänzerischer Ausdruck als Mittel zum Erwerb sozialer und persönlicher Kompetenzen. Diplomarbeit. Lüneburg.

Wulf, Christoph (2011): Einleitung. In: Wulf, Christian; Althans, Birgit; Audem, Kathrin; Blaschke, Gerald; Ferrin, Nino; Kellermann, Ingrid; Ruprecht, Mattig; Schinkel, Sebastian. (Hrsg.): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Wiesbaden, 7-26