

Patrica Döpke, Anna Schütte

Tanz in der beruflichen Bildung?! Eine analytische Annäherung an Kompetenzförderung durch Tanz im Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“

Abstract

Über die Potentiale von Tanz in der Pädagogik wird schon seit längerem diskutiert. Was hat Tanz jedoch mit beruflicher Bildung zu tun? Können durch Tanz berufliche Herausforderungen bewältigt werden? Diesen Fragen geht die vorliegende Arbeit nach. Am Beispiel der Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel wird analysiert, ob und wenn ja, welche Kompetenzen durch Tanz gefördert werden können. Es wird insbesondere auf die Herausforderungen eingegangen, die aus einem sich ständig wandelnden Arbeitsmarkt resultieren und Ausgangspunkt des Ziels der beruflichen Handlungskompetenz darstellen. Anhand von Prinzipien, welche sich aus Tanz ableiten lassen, wird anhand des Lernfeldes 2 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ exemplarisch analysiert, welche Kompetenzen gefördert werden können. Abschließend werden Voraussetzungen für die Integrierung von Tanz in die berufliche Bildung erläutert.

Inhalt

- 1 Einleitung
- 2 Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung
 - 2.1 Der Kompetenzbegriff
 - 2.2 Anforderungen an die berufliche Bildung
 - 2.3 Berufliche Handlungskompetenz
- 3 Der Einzelhandelskaufmann in der dualen Ausbildung
 - 3.1 Das Ausbildungsprofil des Einzelhandelskaufmanns
 - 3.2 Exemplarischer Zugang: Lernfeld 2
- 4 Potentiale von Tanz
 - 4.1 Tanz in der Pädagogik
 - 4.2 Ebenen von Tanz
- 5 Tanz als Weg zur Kompetenzförderung beim Einzelhandelskaufmann
 - 5.1 Analyse der Potentiale von Tanz im Lernfeld 2 anhand der beruflichen Handlungskompetenz
 - 5.2 Voraussetzungen für die Integrierung von Tanz in die Berufsbildung
- 6 Fazit

Keywords

Tanz, berufliche Bildung, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Kompetenz, Ganzheitlichkeit

1 Einleitung

„Tanz hat einen Einfluss auf unsere Sicht der Welt, die Wahrnehmung von uns selbst und anderen.“ (Maldoom 2010, 40) Der Mensch tanzt seit jeher; Tanzen ist kulturell fest verankert und spiegelt sich in unterschiedlichen Kontexten wider. Was jedoch ist Tanz? Und was ist das Besondere daran?

Der sich ständig wandelnde Arbeitsmarkt stellt die berufliche Bildung vor immer neue Herausforderungen. Der Trend zu einer Wissensgesellschaft hat nicht nur Folgen für die Arbeitskräfte in Deutschland, sondern auch für die Berufsschule, da die Frage gestellt werden muss, wie Auszubildende – und somit zukünftige Arbeitskräfte – auf diesen Wandel bestmöglich vorbereitet werden können. Zunehmend wird für lebenslanges Lernen als unabdingbare Konsequenz dieser Entwicklungen plädiert. Es scheint, als ob die traditionelle Unterrichtsgestaltung den aktuellen Anforderungen, die sich aus gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen ergeben, nicht mehr gerecht werden kann. Die Konsequenz ist die Notwendigkeit neuer, ganzheitlicher Lehr-Lern-Arrangements, welche das Individuum in den Mittelpunkt stellen.

Über die Potenziale von Tanz in der Pädagogik wird bereits seit längerem diskutiert und im pädagogischen Bereich gibt es bereits viele Tanzangebote. Was hat jedoch Tanz mit der beruflichen Bildung zu tun? Einem Einzelhandelskaufmann¹ hilft es doch nicht, die beruflichen Herausforderungen zu meistern, indem er tanzt. „Tanzen ist eine elementare, ganzheitliche Form der Kunst.“ (Maldoom 2010, 40) Aber was hat Kunst mit kaufmännischer Berufsbildung zu tun?

Ziel dieser Arbeit ist es herauszustellen, ob und wenn ja, welche Kompetenzen im schulischen Teil der Ausbildung zum „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ durch Tanz gefördert werden können. Hierfür wird zunächst geklärt, welches Kompetenzverständnis dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Außerdem werden die Anforderungen an die berufliche Bildung und das oberste Ziel der beruflichen Bildung, die berufliche Handlungskompetenz, näher erläutert. Im Anschluss wird der Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ beschrieben und das Lernfeld 2 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ vorgestellt, anhand dessen im weiteren Verlauf exemplarisch analysiert wird, ob sich Tanz in den schulischen Teil der Ausbildung integrieren lässt. Für die Analyse werden Prinzipien von Tanz herausgearbeitet, um der Frage nachzugehen, ob durch Tanz Kompetenzen gefördert werden können. Darüber hinaus soll anhand der Analyse aufgezeigt werden, inwiefern sich Tanz als Antwort auf wandelnde Anforderungen an die berufliche Bildung eignet. Abschließend werden Voraussetzungen für die Integrierung von Tanz in die Berufsbildung erläutert.

2 Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung

Kompetenzen sind sowohl national als auch international ein viel diskutiertes Ziel der Aus- und Weiterbildung. Wie genau der Kompetenzbegriff ausgestaltet wird, hängt jedoch stark von dem Bedarf am Arbeitsmarkt und den Marktchancen ab: Die Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt bilden die materiale Grundlage für die Ausbildungsplanung (vgl. Clement 2002, 39). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung sind also eng miteinander verknüpft (vgl. Georg / Sattel 2006, 125). Da im Rahmen dieser Arbeit analysiert wird, ob Tanz geeignet ist, Kompetenzen in der beruflichen Bildung zu fördern, gilt es zunächst zu klären, welches Kompetenzverständnis dieser Arbeit zu Grunde gelegt wird. Anschließend wird auf den Wandel des Arbeitsmarktes eingegangen, um herauszustellen welche Anforderungen an die berufliche Bildung und somit an die Auszubildenden gestellt werden. Abschließend wird auf die berufliche Handlungskompetenz als oberstes Ziel der beruflichen Bildung eingegangen.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Rahmen dieser Arbeit teilweise nur die männliche Form verwendet, die das weibliche Geschlecht jedoch mit einbezieht.

2.1 Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff wird auf wissenschaftlicher Seite sehr kontrovers und vielschichtig diskutiert und muss insbesondere gegenüber dem Begriff der Qualifikation abgegrenzt werden. Eine weit verbreitete und anerkannte Definition nach Weinert lautet, dass Kompetenzen „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27). Somit sind Kompetenzen individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, die diese befähigen, bestimmte Anforderungssituationen zu bewältigen (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 1). In Abgrenzung dazu bezeichnen Qualifikationen subjektiv-individuelle Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem Einzelnen ermöglichen eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen (vgl. Baethge 1989, zit. n. Beck 2007, 14). Kompetenzen betonen demnach stärker die innere, subjektive Seite der Leistungsfähigkeit, während Qualifikationen vorwiegend auf die Verwertbarkeit des Lernerfolgs gerichtet sind.

2.2 Anforderungen an die berufliche Bildung

Das deutsche Berufsbildungssystem hat sich jahrzehntelang bewährt und galt stets als Vorreiter für andere Nationen. Durch die zunehmende Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, die Internationalisierung des Wirtschaftens sowie die Entwicklung der postmodernen Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft und der Aufbruch traditioneller Wertesysteme wird das Berufsbildungssystem jedoch vor neue Herausforderungen gestellt (vgl. Pätzold 2003, 12).

Altes wird in immer kürzer werdenden Abständen durch Neues ersetzt, wodurch fachliches Wissen schneller veraltet und es immer schwerer wird, sich als Erwerbstätiger fachlich zu behaupten. Darüber hinaus werden Berufe oft nur noch für einen relativ kurzen Zeitraum ausgeübt und müssen oft gewechselt werden. Es kann also nur noch schwer von dem einen lebenslang ausgeübten Beruf gesprochen werden. Konsequenz dieser Entwicklung ist die Forderung nach beruflicher Flexibilität und Mobilität (vgl. Wittwer 1996, 9). Des Weiteren stehen selbstständiges und kooperatives Handeln bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben im Vordergrund. Diese Aufgaben sind jedoch meist so komplex, dass sie von einem einzelnen nicht oder nur schwer lösbar sind, weshalb Teamarbeit und flexibel anwendbares Wissen an Bedeutung gewinnen (vgl. Pätzold 2003, 12).

Bisher war die Ausbildung von Fach- und Führungskräften vorwiegend auf die „Vermittlung“ von fachlichem Spezialwissen und damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet. Diese Art des Lernens wird durch die beschriebenen Veränderungen jedoch zunehmend fragwürdiger, da diese Form des Wissens schnell veraltet. Wichtiger wird daher die Fähigkeit, sich eigenständig Wissen anzueignen (vgl. Arnold 1999, 17). Diese Veränderungen vollziehen sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Auf der gesellschaftlichen Ebene sind es insbesondere demografische Entwicklungen, globale Machtstrukturen und Entwicklungen in den Bereichen Industrie, Technik und Wissenschaft, die eine lernfähige Gesellschaft unabdinglich machen, da in einer Wissensgesellschaft Lernen, Wissen und Information zu den wirtschaftlich entscheidenden Standortfaktoren gehören. Genau wie für die Gesellschaft ist auch für Unternehmen das Lernen eine überlebenswichtige Grundfunktion geworden. An ein lernendes Unternehmen wird der Anspruch gestellt, sowohl die individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter als auch die ökonomischen Interessen der Organisation zu berücksichtigen und aufeinander abzustimmen. Aus diesem Anspruch heraus ist für ein lebenslanges Lernen zu plädieren, dass einen dauerhaften Prozess darstellt. Konkret bedeutet dies, dass die einzelnen Individuen bereit sein müssen, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre Kompetenzen kontinuierlich und selbstständig weiterzuentwickeln (vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl 1998, 196f.). Angesichts einer sich immer schneller verändernden Umwelt ist lebenslanges Lernen auf allen Ebenen gefordert. Es

muss also von einem Ausbildungskonzept Abschied genommen werden, welches nur anforderungsbezogene Qualifikationen berücksichtigt. Vielmehr müssen Auszubildende die Fähigkeiten entwickeln, sich permanent an den Wandel anzupassen (vgl. Arnold 1999, 17). Nur so kann lebenslanges Lernen ermöglicht werden.

Für die Berufsschule bedeutet dies, dass sie auf flexible und reflektive Weise auf die sozialen, ökonomischen und politischen Veränderungen der Strukturen reagieren muss. Bisher sind vorwiegend ein Bestreben nach Vollständigkeit und ein damit stark passives Lernen vorzufinden. Ein solches Lernen ist jedoch weder transferfähig noch innovationsfördernd. Das so erworbene Wissen ist für die Lösung praktischer Probleme unbrauchbar und steht nahezu unverbunden und zusammenhangslos als „träges Wissen“ dar (vgl. Pätzold 2003, 17). Eine traditionell ausgerichtete Unterrichtsgestaltung kann den aktuellen Anforderungen folglich nicht mehr gerecht werden. Deshalb gewinnen Lehr-Lern-Arrangements, in denen die Lernenden systematisch vor unerwartete Herausforderungen gestellt werden, zunehmend an Bedeutung. So kann gelernt werden, mit Unsicherheiten umzugehen und Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Darüber hinaus wird Kreativität, Konfliktlösungspotenzial und Kooperation gefördert (vgl. Arnold 2002, 32).

Um den geschilderten Entwicklungen und dem zunehmenden Komplexitätsgrad technischer, ökonomischer sowie arbeitsorganisatorischer Prozesse und Strukturen gerecht zu werden, werden seit Langem handlungsorientierte Ausbildungskonzepte diskutiert. In diesem Zug hat sich in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion die berufliche Handlungskompetenz als Ziel der beruflichen Bildung durchgesetzt, da Kompetenzen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule relevant sind, um Probleme zu lösen und die Ergebnisse auf andere Bereiche übertragen zu können (vgl. Weinert 2001, 28). Hinsichtlich der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements ist es wichtig, vielfältige Lernkontexte, Aufgaben und Transfer-situationen anzubieten, damit Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, 73f.).

Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) hat bei der Konzeption der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe die aktuellen Entwicklungen berücksichtigt. So wird Handlungsorientierung als zentrales didaktisches Leitkonzept des Berufsschulunterrichts genannt und die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz als übergeordnetes Ziel. Zudem wird versucht, der Zerfächerung des Unterrichts durch einen lernfeldstrukturierten Unterricht entgegenzuwirken (vgl. KMK 2007, 10ff.).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Kompetenzen wie zum Beispiel die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zu eigenverantwortlichen Handeln, sozialkommunikative Fähigkeiten und Kritikfähigkeit (vgl. Reetz 2003, 3) angesichts einer sich wandelnden Umwelt eine zunehmend größere Bedeutung zuzuschreiben ist, als anwendungsbezogenen Qualifikationen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Fachkompetenzen vollkommen vernachlässigt werden dürfen.

2.3 Berufliche Handlungskompetenz

Unter Handlungskompetenz wird „[...] die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2007, 10) verstanden. Sie gilt als Zielperspektive der beruflichen Bildung.

Zur Ausdifferenzierung der beruflichen Handlungskompetenz kann das Modell der kategorialen Handlungskompetenz herangezogen werden, welches auch der Handreichung der KMK zu Grunde gelegt wird. Hiernach wird die Handlungskompetenz in Fach-, Human- und Sozialkompetenz untergliedert. Laut Sloane verweist diese Kategorisierung bereits auf den Gegenstand des Lernens. Konkret bedeutet dies, dass es um die Domäne (das Fach), die Per-

son und die Gruppe geht. Da diese drei Kategorien Gegenstand von verschiedenen Prozessen sein können, werden sie nochmals in Kategorien unterteilt, die unterschiedlichen formalen Ansprüchen genügen (vgl. Sloane 2007, 45). Laut KMK sind dies die drei Kategorien Methoden- und Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz (vgl. KMK 2007, 11). Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen der Handlungskompetenz näher erläutert: Die Fachkompetenz umfasst „[...] die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methoden-geleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.“ (KMK 2007, 11)

Die Humankompetenz oder auch Selbstkompetenz, wie Reetz sie bezeichnet, beinhaltet die Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmten humanem Handeln, welches die Entwicklung einer moralischen Urteilsfähigkeit umfasst (vgl. Reetz 2003, 6). Darüber hinaus bezeichnet die Humankompetenz die Bereitschaft und Befähigung Chancen, Einschränkungen und Entwicklungsmöglichkeiten in allen Lebensbereichen zu erkennen, zu durchdenken und zu beurteilen (vgl. KMK 2007, 11). Der Humankompetenz können „[...] Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.“ (KMK 2007, 11) zugeschrieben werden.

Die Sozialkompetenz bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf den „Lerngegenstand Gruppe“ (vgl. Sloane 2007, 45). Sie schließt die Fähigkeit zu kooperativem und solidarischem sowie zu sozialkritischem Handeln ein (vgl. Reetz 2003, 6). Es geht darum, „[...] soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen [...] sowie um die Entwicklung sozialer Verantwortung.“ (KMK 2007, 11)

Die Methodenkompetenz, welche - wie die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz - in Fach-, Human- und Sozialkompetenz gegliedert ist, meint ein „[...] zielgerichtete[s] und planmäßige[s] Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen [...].“ (KMK 2007, 11) Darüber hinaus bezeichnet die Methodenkompetenz die Fähigkeit, ein breites Repertoires von Findungs- und Lösungsverfahren anwenden zu können (vgl. Reetz 2003, 6).

„Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.“ (KMK 2007, 11)

Lernkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen [...] und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen [...] und in gedankliche Strukturen einzuordnen.“ Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, [...] Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“ (KMK 2007, 11)

Geht es nun um die Frage nach einer Gewichtung der Kompetenzen, betont Weinert, dass von Prioritätssetzungen abgesehen werden sollte: „Prioritätssetzungen [...] haben sich [...] als höchst problematisch erwiesen. Insofern scheinen sich gegenwärtig alle in einer Art Minimalkonsens darüber einig zu sein, dass Schulen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger Dilettanten ausbilden sollten.“ (Weinert 2001, 28) Damit erfolgreiches Handeln ermöglicht werden kann, sollte es eine gleichmäßige Gewichtung der Kompetenzen geben. Um Probleme tiefgründig zu verstehen und lösen zu können und um zukünftiges Lernen durch Transferprozesse zu ermöglichen, sind sowohl fachliche als auch soziale, humane und Methodenkompetenzen notwendig (vgl. Weinert 2001, 27).

3 Der Einzelhandelskaufmann in der dualen Ausbildung

Im Folgenden wird zunächst das Ausbildungsprofil des Einzelhandelskaufmanns beschrieben. Hierbei wird auf allgemeine sowie ausbildungsspezifische Anforderungen eingegangen. Es wird insbesondere der schulische Teil der Ausbildung berücksichtigt, da es Ziel dieser Arbeit ist, herauszuarbeiten, ob Tanz in diesen Teil integriert werden kann. Anschließend wird exemplarisch das Lernfeld 2 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ vorgestellt, welches im weiteren Verlauf in der Analyse wieder aufgegriffen wird.

3.1 Das Ausbildungsprofil des Einzelhandelskaufmanns

Der Tätigkeitsbereich eines Einzelhandelskaufmanns ist vorwiegend der Warenverkauf, der Service und die Beratung von Kunden. Darüber hinaus können Einzelhandelskaufleute in den Bereichen Kasse, Warenbeschaffung, Wareneingang, Lagerwirtschaft, Marketing, Personalwirtschaft und Rechnungswesen tätig sein (vgl. KMK 2004, 6).

Durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, haben sich auch das Berufsbild des Einzelhandelskaufmanns und damit die Ausbildung verändert. Durch den Übergang zu einer Wissensgesellschaft sind vor allem im Einzelhandel, als klassischer Dienstleistungsbereich, Veränderungen zu erkennen: Es wird zunehmend „[...] auf Kundenbindung durch umfassende individuelle Beratung, vielfältigen Service und hohen Einkaufskomfort gesetzt.“ (Abicht / Bärwald / Schegk 2003, 30). Vor allem mittelständische Unternehmen, die im Facheinzelhandel tätig sind, aber auch traditionelle Kaufhäuser setzen verstärkt auf Kundenorientierung und Service (vgl. Abicht / Bärwald / Schegk 2003, 30). Für den Einzelhandelskaufmann bedeutet dies, dass das notwendige Know-how über eine reine Verkaufskompetenz hinausgeht (vgl. Bullinger 2003, 5). Vor allem im Lebensmitteleinzelhandel werden aufgrund des Trends zur bewussten Ernährung immer höhere Anforderungen an die Persönlichkeit und die Qualifikation des Verkaufspersonals gestellt (vgl. Abicht / Bärwald / Schegk 2003, 46f.). Besonders im Bereich Warenverkauf haben sich die Anforderungen an Einzelhandelskaufleute verändert. So erwarten Kunden heutzutage beispielsweise umfassende Produktkenntnisse und Beratungskompetenz (vgl. Bullinger 2003, 5). Vor allem im Hinblick auf das wachsende Bio-Segment wird deutlich, dass Verbraucher zunehmenden Aufklärungsbedarf hinsichtlich der Produkte haben. Der Verbraucher möchte wissen, wo das Erzeugnis herkommt wie es produziert wurde. Diese Entwicklung erfordert erhöhte Produktkenntnisse, soziale Kompetenz und eine hohe Kommunikationsfähigkeit von Seiten der Mitarbeiter im Einzelhandel (Abicht / Bärwald / Schegk 2003, 47).

Die duale Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel gliedert sich im schulischen Teil gemäß der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe seit 1996 in insgesamt 14 Lernfelder, wobei die Lernfelder 1-10 den Beruf des Verkäufers widerspiegeln (vgl. KMK 2004, 6ff.).

Während sich das erste Ausbildungsjahr und somit die Lernfelder 1-5 mit dem Warenverkauf und der Kundenorientierung beschäftigen, werden im zweiten Ausbildungsjahr, Lernfeld 6-10, Beschaffung, Lagerung und Datenbearbeitung thematisiert. Außerdem wird der Themenschwerpunkt Kundenorientierung erneut aufgegriffen. An dieser Stelle ist der schulische Teil der Ausbildung zum Verkäufer abgeschlossen. Die Lernfelder 11-14 werden im dritten Ausbildungsjahr behandelt und sind nur für angehende Kaufleute im Einzelhandel relevant. Diese machen weitergehende betriebliche Handlungssituationen des Einzelhandelskaufmanns zum Thema, wobei das Führen von Mitarbeitern und Einzelhandelsunternehmen eine große Rolle spielt (vgl. KMK 2004, 6).

3.2 Exemplarischer Zugang: Lernfeld 2

Das Lernfeld 2 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ wird im ersten Ausbildungsjahr mit einem Zeitrichtwert von 80 Stunden unterrichtet. Ziel des Lernfeldes ist es, die Schüler zu befähigen Verkaufsgespräche zur Zufriedenheit des Kunden und des Unternehmens zu führen. Dabei gilt es, wichtige Kommunikations- und Verkaufstechniken zu beherrschen und sowohl ein verbales als auch ein nonverbales kundenorientiertes Verhalten zu zeigen. Darüber hinaus sollen die Schüler Verkaufsargumente entwickeln, situationsgerechte Auskünfte auch in fremden Sprachen geben, Serviceleistungen einbeziehen, auf Kundeneinwände angemessen reagieren und Alternativvorschläge einbringen, um die Kaufentscheidung zu fördern und zum Kaufabschluss zu bringen. Darüber hinaus sollen die Schüler Kommunikations- und Verkaufssituationen anhand eigenständig entwickelter Kriterien beurteilen. Dies könnte beispielsweise mit Hilfe von Audio- und Videoaufnahmen geschehen (vgl. KMK 2004, 10).

Folgende Inhalte sollen laut dem Rahmenlehrplan der KMK in Lernfeld 2 berücksichtigt werden: Warenvorlage, beratendes Verkaufen, Preis-Leistungs-Beziehung, Ergänzungsangebote sowie fremdsprachliche Fachausdrücke und typische Redewendungen (vgl. KMK 2004, 10).

In den Rahmenlehrplänen werden Ziele und Inhalte der Berufsausbildung geregelt und in Lernfelder unterteilt (vgl. KMK 2007, 19). Jedoch berücksichtigen die Zielformulierungen die Teilkompetenzen nicht explizit. Die Förderung der Teilkompetenzen hängt demnach stark von der Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements ab. In der nachfolgenden Analyse wird untersucht, ob sich Tanz eignet, die Teilkompetenzen in Lernfeld 2 zu fördern. Zunächst jedoch werden Potenziale von Tanz aufgedeckt.

4 Potenziale von Tanz

Der Mensch tanzt seit jeher. Tanz hat eine lange Tradition und ist ein wichtiger Bestandteil von Kulturen und Religionen: Es wird getanzt, um Götter anzubeten, Mächte zu beschwören oder um Gemeinschaft zu erleben (vgl. Gosny 2007, 13). Unterschiedliche Assoziationen von Tanz entstehen in Abhängigkeit von individuellen und sozio-kulturellen Gegebenheiten. Tanz ist demnach „[...] keine konstante, sondern eine [sich] epochal, sozial und individuell [...]“ (Günther 1962, zit. n. Müller-Speer 1995, 16) wandelnde Erscheinung (vgl. Müller-Speer 1995, 15).

Da es viele unterschiedliche Vorstellungen und Bedeutungen von Tanz gibt (vgl. Müller-Speer 1995, 15), soll und kann an dieser Stelle keine einheitliche Definition von Tanz ausgemacht werden. Vielmehr wird eine Annäherung vorgenommen, um die Bedeutung von Tanz in der Pädagogik zu verdeutlichen. Hierzu werden zunächst Erkenntnisse der Tanzpädagogik vorgestellt. Anschließend werden, in Anlehnung an Maldoom, unterschiedliche Ebenen aufgezeigt, auf denen Lernprozesse durch Tanz angeregt werden können: die körperliche, emotionale, kognitive, spirituelle und soziale Ebene (vgl. Maldoom 2010, 271ff.). Innerhalb dieser Ebenen werden Prinzipien von Tanz herausgearbeitet, die in der nachfolgenden Analyse verwendet werden. Aufgrund der ambivalenten Bedeutung von Tanz erheben die nachfolgenden Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie stellen vielmehr die Bemühung dar, Tanz als einen Weg zu begreifen, um Lernprozesse zu initiieren.

4.1 Tanz in der Pädagogik

Tanz hat viele Facetten. Aufgrund des großen Potenzials steigt seine Bedeutung für die Pädagogik zunehmend. Heutzutage gibt es bereits viele Lernangebote im pädagogischen Bereich, die von einer Entwicklung zu mehr Freiheit und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind (vgl. Gosny 2007, 20). Für Maldoom ist Tanz „[...] eine elementare, ganzheitliche Form der Kunst [...]“ (Maldoom 2010, 40). Er kritisiert, dass Tanz in Schulen traditionellerweise im Rahmen des Sportunterrichts angeboten wird. Hierbei besteht die Ge-

fahr, dass die körperbezogenen Aspekte von Tanz überbetont und die geistigen, emotionalen und gesellschaftlichen Aspekte vernachlässigt werden (vgl. Maldoom 2010, 41). Dem von Maldoom angesprochenen Aspekt der Ganzheitlichkeit nimmt sich die Tanzpädagogik an: „Tanzpädagogik soll zum Erhalt und zur Förderung der Beweglichkeit des Menschen – in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht – beitragen.“ (Müller-Speer 1995, 296). Das größte Ziel von Tanz ist demnach, dass Körper, Geist und Seele eine Einheit bilden (vgl. Kappert 1990, 372).

Tanzpädagogik kann als Teil der ästhetischen Erziehung angesehen werden und stützt sich auf die anthropologische Annahme der Bildungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit einer Person. Im Vordergrund stehen hierbei nicht Perfektion oder Leistung, sondern das Erfahren von Ausdruck und Darstellung (vgl. Gosny 2007, 21). Tanzen umfasst neben der Körperarbeit auch ästhetische und kommunikative Aspekte. Die Freude am Tanzen ist darüber hinaus ein weiterer wichtiger Aspekt. Inhalte der Tanzpädagogik sind neben der Reproduktion und Entwicklung verschiedener Tanzformen Improvisation und Gestaltung sowie Sensibilisierung und Förderung der Kreativität (vgl. Haselbach 1971, 9). Laut Rebel zielt Tanz- bzw. Bewegungspädagogik auf folgende Lernbereiche ab: die primären Erfahrungen, die Persönlichkeitsentwicklung, die Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit, die Stabilisierung des Erreichten, die Kreativität, das soziale Handeln und die Kritikfähigkeit (vgl. Rebel 1999, 15ff.). Aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen mit Punkt 4.2 wird an dieser Stelle auf eine nähere Ausführung dieser Lernbereiche verzichtet.

4.2 Ebenen von Tanz

In Anlehnung an Maldoom können durch Tanz Veränderungen bewirkt werden, die zu einer Entwicklung von Körper, Geist und Seele beitragen. Im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung können diese Veränderungen als Lernprozesse bezeichnet werden, die auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: auf der körperlichen, emotionalen, kognitiven, spirituellen und sozialen Ebene (vgl. Maldoom 2010, 273). Nachfolgend werden diese Ebenen näher erläutert. Damit die Bedeutung von Tanz für Lehr-Lern-Arrangements herausgestellt werden kann, werden den Ebenen Prinzipien zugeordnet, die Tanz charakterisieren sollen. Dabei lassen sich einige Überschneidungen und Interdependenzen nicht vermeiden.

Körperliche Ebene

Tanz hat einen positiven Einfluss auf den Körper. Durch Tanzen kann dieser kräftiger und gesünder (vgl. Maldoom 2010, 271) und das Körperbewusstsein verbessert werden. Gefördert werden nach Rebel die Sensomotorik, der Balancesinn und die Motorik. Konkreter heißt dies, dass durch Tanz die Körperhaltung verbessert oder korrigiert wird und die Leistungsfähigkeit gesteigert werden kann. Darüber hinaus fördert Tanz die Koordinationsfähigkeit: Bewegung und Musik müssen aufeinander abgestimmt und akustische, taktile und optische Zeichen und Signale verstanden werden (vgl. Rebel 1999, 15).

Emotionale Ebene

Durch Tanzen kann der Ausdruck von Emotionen gefördert werden. Es können Gefühle transportiert und Situationen gefühlsmäßig begriffen werden (vgl. Rebel 1999, 15). Hierbei nimmt Tanz vor allem dann eine wichtige Rolle ein, wenn die Fähigkeit, sich mit konventionellen Mitteln mitzuteilen, fehlt. Tanz kann dann als ein Hilfsmittel verstanden werden, sich darzustellen, seine Emotionen auszudrücken und mit anderen zu kommunizieren. Die wortlose Sprache des Tanzes ist eine Möglichkeit, seine verborgenen Wünsche oder auch Gefühle zu entdecken und mitzuteilen (vgl. Maldoom 2010, 39). Durch Tanz können sowohl Selbst- als auch Fremdwahrnehmung gefördert werden. So können zum einen durch Tanz Hemmungen abgebaut, Bedürfnisse und Grundgefühle erlebt und eigene Persönlichkeitsmerkmale und emotionale Tendenzen kennengelernt werden. Zum anderen kann Tanzen dazu beitragen, Empathie und Einfühlungsvermögen zu entwickeln oder auszubauen (vgl. Rebel 1999, 24).

Die emotionale Ebene steht laut Maldoom in Wechselwirkung mit der körperlichen Ebene. Durch Veränderungen der Gefühle können sich auch Haltung, Körpersprache und Bewegung verbessern. Andersherum können körperliche Veränderungen bewirken, dass sich Gefühle, das Selbstwertgefühl und die Fähigkeit zur Kommunikation verändern (vgl. Maldoom 2010, 271ff.).

Darüber hinaus kann Tanz helfen, den Fokus nur auf sich selbst zu richten, ohne von äußeren Gegebenheiten abgelenkt zu werden. Dadurch kann „[...] der Tänzer die Verbindung zwischen seinen Gefühlen und den Bewegungen spüren [...]“ (Maldoom 2010, 272), Vertrauen in sich selbst gewinnen und eine Sensibilisierung des eigenen Körpers fördern (vgl. Gosny 2007, 28). Dies erfordert jedoch eine hohe Aufmerksamkeit sowie Stille und Ruhe, um Zeit zum Zuhören zu schaffen (vgl. Maldoom 2010, 272).

Kognitive Ebene

Neben den emotionalen und körperlichen Ebenen findet Lernen durch Tanzen auf der kognitiven Ebene statt. Diese Ebene umfasst das Erinnerungsvermögen und das Verständnis von Raum, Zeit und Struktur. Das Kreieren von Tänzen erfordert die Recherche von Hintergrundwissen und das Verständnis von komplexen Rhythmen. Darüber hinaus müssen Tänzer Instruktionen umsetzen oder improvisieren, was eine Reflexion des Erlebten impliziert (vgl. Maldoom 2010, 272). Es ist vor allem wichtig, die körperlichen und seelischen Erfahrungen, die durch Tanz erlebt werden, zu reflektieren, um sich selbst und andere besser zu verstehen (vgl. Gosny 2007, 27).

Rebel unterteilt den kognitiven Bereich in Gedächtnis, Konzentration, Kreativität und Kritikfähigkeit. Durch Tanz kann das Gedächtnis gefördert werden, da Erlebnisse aufgenommen, gespeichert und verarbeitet werden (vgl. Rebel 1999, 23f.). Außerdem wird die Konzentration durch Vorbereitung, Durchführung und Abschluss einer Bewegung gesteigert, welche mit der Musik, mit anderen und mit dem Thema des Tanzes übereinstimmen muss. Tanzen heißt kreativ zu sein. Dadurch, dass durch Tanz die ganzheitliche Wahrnehmung gefördert wird, entsteht Raum für die Entwicklung von Kreativität und Experimentierfreudigkeit. Durch Improvisation im Tanz können Tänzer lernen, spontane Handlungen zu vollziehen und flexibel zu sein.

Darüber hinaus kann die Kritikfähigkeit durch die Auseinandersetzung mit Tanz verbessert werden. Zum einen kann durch Selbstreflexion die Selbstkritik angeregt werden. Sich selbst zu hinterfragen, kann dazu führen, eigene Rollenverständnisse und Normen zu hinterfragen. Zum anderen kann durch Tanzen auch erreicht werden, Tanzstile zu unterscheiden und zu beurteilen. Ziel hierbei ist es, traditionelle, kulturelle und individuelle Bewegungsmuster zu erkennen und zu deuten (vgl. Rebel 1999, 15ff.).

Spirituelle Ebene

Für Maldoom ist Tanz im weitesten Sinne spirituell. Besonders in der heutigen Zeit ist es für junge Menschen wichtig, Orientierung zu erfahren. Tanz kann dazu beitragen, die Suche nach dem Sinn des Lebens, nach der eigenen Identität, zu unterstützen (vgl. Maldoom 2010, 272). Die spirituelle Ebene kann die Zielführung bzw. Sinnhaftigkeit menschlichen Handelns unterstützen. Die Sinnhaftigkeit steht in einem engen Verhältnis zur Suche nach Bestätigung. Durch Tanzaufführungen an Schulen können Familien, Freunde und Mitarbeiter das Ergebnis eines Lernprozesses miterleben (vgl. Maldoom 2010, 233). Für junge Menschen kann das sehr wichtig sein, sie „[...] erhalten die Bestätigung von den wichtigsten Menschen in ihrem Leben, dass durch Anstrengung, Engagement und Hingabe etwas Wertvolles entstanden ist.“ (Maldoom 2010, 233) Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder Familie kann ihnen den Rahmen für die Suche nach dem Sinn ihres Handelns bieten (vgl. Maldoom 2010, 184).

Soziale Ebene

Die soziale Ebene ist von großer Bedeutung, wenn es um gemeinsames Tanzen geht. Zwar ist nicht jeder Tanz darauf ausgerichtet Gemeinschaft zu erleben, aber bei beispielsweise Community Dance ist die soziale Komponente die wichtigste. War Community Dance zu Beginn ein Zusammenschluss von Laien, die in ihrer Freizeit tanzten, entwickelte es sich mit der Zeit zu einem unabhängigen Berufsfeld. Deshalb gibt es heutzutage viele verschiedene Definitionen (vgl. Maldoom 2010, 144). Maldooms Begriffsdeutung scheint für die vorliegende Arbeit die passende zu sein: „Für mich bedeutet Community Dance [...], zu jeder Zeit, an jedem Ort und mit jedem zu tanzen.“ (Maldoom 2010, 144) Wenn gemeinsam getanzt wird, findet eine Auseinandersetzung in Form von Bewegung mit sich selbst, der Gruppe und der Musik statt (vgl. Rebel 1999, 17). Tanzen kann einen verantwortungsbewussten Umgang mit anderen ermöglichen, indem gemeinsame Tanzprojekte zum einen die Kooperations- und Kompromissfähigkeit fördern und zum anderen für Lösungen von Konfliktsituationen sensibilisieren (vgl. Rebel 1999, 25). In Konfliktsituationen kann Tanz Harmonie und Akzeptanz fördern, da sich Tänzer aufeinander einlassen – körperlich und psychisch. Durch den Körperkontakt beim Tanzen lernen Individuen, Hemmungen abzubauen und sich gegenseitig zu halten, zu heben und zu berühren. Dadurch, dass Tänzer an einem gemeinsamen Ziel, zum Beispiel einer Aufführung, arbeiten, suchen sie gemeinsam nach kreativen Lösungen und lernen, einander zu vertrauen (vgl. Maldoom 2010, 40; 273). Tanzen fördert demnach soziales Lernen. Dies ist eng verknüpft mit dem Aspekt der Kommunikation: „Die wortlose Sprache des Tanzes ist eine Ergänzung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, eine weitere Möglichkeit, das Selbst zu erforschen, verborgene Wünsche zu entdecken und mit anderen in Kontakt zu treten.“ (Maldoom 2010, 39) Vor allem die nonverbale Kommunikation spielt beim Tanz eine entscheidende Rolle, da Tanzen immer etwas über den Tänzer mitteilt – gewollt oder ungewollt (vgl. Müller-Speer 1995, 18). Besonders die nicht-alltäglichen Räume, die durch Tanzen geschaffen werden, ermöglichen es den Individuen etwas so darzustellen und auszudrücken, wie sie es im Alltag nicht tun würden (vgl. Müller-Speer 1995, 23).

Durch gemeinsames Tanzen und dem damit verbundenen verantwortungsbewussten Umgang untereinander wird auch die verbale Kommunikation gefördert. Tänzer planen gemeinsam eine Inszenierung, sprechen sich untereinander ab und suchen das Gespräch bei Konflikten. Tanzen kann die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen auf allen Ebenen anregen. Es ist jedoch wichtig, dass sich diese in einem Gleichgewicht befinden und keine Ebene überbetont wird (vgl. Maldoom 2010, 273). Nur so kann gewährleistet werden, dass Tanzen das Individuum in seiner Ganzheitlichkeit – der Einheit von Körper, Geist und Seele – fördert.

5 Tanz als Weg zur Kompetenzförderung beim Einzelhandelskaufmann

Punkt 4 hat deutlich gemacht, welche Potenziale sich durch das Tanzen ergeben und in welchem Maße Tanz die Persönlichkeitsentwicklung eines Einzelnen fördern kann. Nachfolgend wird untersucht, ob sich diese Potenziale auf die Berufsbildung übertragen lassen. Kann Tanz dazu beitragen, die geforderten Kompetenzen des Ausbildungsberufs „Kaufmann im Einzelhandel“ zu fördern? Die Analyse wird exemplarisch an dem unter Punkt 3 erläuterten Lernfeld 2 vorgenommen und orientiert sich an den unter 2.3 vorgestellten Kompetenzen. Darüber hinaus wird anhand der Analyse aufgezeigt, inwiefern sich Tanz als Antwort auf die sich wandelnden Anforderungen an die berufliche Bildung (vgl. 2.2) eignet. Anschließend werden Voraussetzungen aufgezeigt, die bei einer Integrierung von Tanz in die berufliche Bildung berücksichtigt werden sollten.

5.1 Analyse der Potenziale von Tanz im Lernfeld 2 anhand der beruflichen Handlungskompetenz

Wie bereits erläutert, unterteilt sich die berufliche Handlungskompetenz in Teilkompetenzen. Nachfolgend wird anhand von Lernfeld 2 analysiert, ob diese durch Tanzarrangements gefördert werden können.

Auf den ersten Blick stellt sich die Frage, was Tanzen mit Fachkompetenz zu tun hat. Fachkompetenz – als Befähigung Aufgaben und Probleme auf Basis fachlichen Könnens und Wissens zu lösen und zu beurteilen (vgl. 2.3) – impliziert, dass sich die Auszubildenden dieses Können und Wissen aneignen müssen. Inwiefern können sie jedoch durch Tanzen kaufmännisches Wissen erlangen? Im Mittelpunkt von Lernfeld 2 stehen Kunden- bzw. Verkaufsgespräche. Um diese zu führen, gilt es vor allem Kommunikationskenntnisse und -techniken zu beherrschen. Deshalb kann speziell für den Ausbildungsberuf „Kaufmann im Einzelhandel“ Kommunikation teilweise dem fachlichen Wissen und Können zugeordnet werden. Vor allem aufgrund der Entwicklung hin zu verstärkter Kundenorientierung sind kommunikative Fähigkeiten immer wichtiger, um Kunden bestmöglich zu beraten. Bei näherer Betrachtung wird also deutlich, dass Tanzen zwar keine Produkt-, jedoch Kommunikationskenntnisse fördern kann. Wie unter 4.2 erläutert, spielt beim Tanz vor allem die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle, welche in Lernfeld 2 als ein Lernziel genannt wird. Im Vergleich zu herkömmlichen kommunikationsfördernden Methoden, wie zum Beispiel Simulationen von Verkaufsgesprächen und Rollenspiele, hat Tanz den großen Vorteil, nicht-alltägliche Räume zu schaffen, die Lernenden ermöglichen, sich so darzustellen, wie sie es im Alltag nicht tun würden. Dadurch können kommunikative Fähigkeiten verbessert werden, weil sich die Lernenden ihren Ausdrucksmöglichkeiten – Mimik und Gestik – auf ungewöhnliche und neue Art und Weise bewusst werden können. Zudem kann das Selbstbewusstsein der Lernenden durch den Umgang mit etwas Neuem gestärkt werden, was sich wiederum positiv auf ihren Umgang mit Kunden auswirkt.

Die Humankompetenz beinhaltet, wie unter 2.3 erläutert, unter anderem die Bereitschaft und Befähigung, Chancen, Einschränkungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen, zu durchdenken und zu beurteilen. In Lernfeld 2 sollen die Auszubildenden Kommunikations- und Verkaufssituationen bewerten und ihren Mitschülern angemessene Rückmeldungen geben. Vor allem Kritikfähigkeit, Empathie und Verantwortungsbewusstsein sind wesentliche Eigenschaften, die der Humankompetenz zugeschrieben werden. Tanz kann die Humankompetenz in mehrfacher Hinsicht fördern. Zum einen spielt die Körperhaltung bei Kommunikations- und Verkaufssituationen eine wichtige Rolle. Auszubildende sollten sich ihres Körpers bewusst sein. Dieses Körperbewusstsein kann durch Tanz gefördert werden. Dadurch, dass Auszubildende tanzen, kann sich ihre Haltung und Koordinationsfähigkeit verbessern und sich so positiv auf Verkaufssituationen auswirken. Hierbei sind auch Mimik und Gestik von Bedeutung; je bewusster sich ein Auszubildender seines Körpers ist, desto eher kann er eine offene und selbstbewusste Haltung suggerieren. Das Körperbewusstsein kann durch Tanz vielleicht sogar besser gefördert werden als in herkömmlichen Rollenspielen, da sich jeder einzelne intensiv mit seinem Körper auseinandersetzen muss und nicht durch verbale Äußerungen abgelenkt wird.

Um Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein als wesentliche Eigenschaften der Humankompetenz zu entwickeln, bedarf es Empathie von Seiten der Auszubildenden. Ohne sich in die Lage von anderen hineinversetzen zu können und mit ihnen mitzufühlen, können Individuen keine Verantwortung für andere übernehmen. Tanz kann dazu beitragen, die Empathiefähigkeit von Lernenden anzuregen. Vor allem in gemeinsamen Tanzprojekten ist es notwendig, sich auf andere einzulassen, mit ihnen mitzufühlen. Durch Tanzen können Gefühle ausgedrückt werden. Wie bereits erwähnt dient Tanz dazu, Emotionen auf eine andere Art auszudrücken als durch Sprache. Dies kann helfen, sich seiner Gefühle durch Bewegung bewusst zu werden. Die emotionale Ebene steht in Wechselwirkung mit dem Körperbewusstsein. Die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen kann die Körpersprache und Haltung verbessern (vgl. 4.2). Im Hinblick auf Lernfeld 2 ist es vor allem für zukünftige Kundengespräche wichtig, sich seiner Gefühle bewusst zu sein und sich auf andere einzulassen. Auszubildende sollten sich in die Lage von Kunden hinversetzen können, um deren Bedürfnisse leichter zu verstehen und zu befriedigen.

Wie unter 4.2 erläutert, kann Tanzen auch Veränderungen auf der kognitiven Ebene hervorrufen. Bei der Ausbildung einer Humankompetenz ist es wichtig kritikfähig zu sein und sich selbst, aber auch anderen konstruktiv mit Kritik zu begegnen. Beim Tanz kann die Kritikfä-

higkeit gefördert werden. Dadurch, dass Lernende ihre Tanzfortschritte reflektieren, werden sie unterstützt, Selbstkritik zu üben. Tanz kann dazu anregen, die körperlichen und seelischen Erfahrungen zu reflektieren. Die Fähigkeit zur Reflexion ist auch in Lernfeld 2 von Bedeutung, da diese kritikfähiges Verhalten voraussetzt.

Tanz kann jungen Menschen Orientierung geben. Diese Zielführung kann dazu beitragen, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und zu beurteilen. Gerade Tanz eignet sich dafür, da Auszubildende auf ein Ziel, zum Beispiel eine Aufführung, hinarbeiten können. Sie lernen, gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten und ein Ziel zu verfolgen.

Tanzen ist eine gute Möglichkeit, die Sozialkompetenz zu fördern. Auszubildende können gemeinsam ein Tanzprojekt erleben, dadurch soziale Beziehungen gestalten und Spannungen oder Zuwendungen von Mitmenschen wahrnehmen. Tanzen kann einen verantwortungsbewussten Umgang mit anderen ermöglichen und fördert das soziale Lernen. Auszubildende können lernen, sich aufeinander einzulassen und einander zu vertrauen. Darüber hinaus kann gemeinsames Tanzen die Kompromissfähigkeit fördern und den Lernenden helfen, Konfliktsituationen zu meistern. Tanzen mit anderen bedeutet, mit ihnen zu kommunizieren, sich ihnen anzunähern und sich gegenseitig zu spüren.

Der kommunikative Aspekt ist in Lernfeld 2 besonders wichtig. Durch gemeinsames Tanzen können Auszubildende lernen, Einfühlungsvermögen und Empathie zu entwickeln, was sie wiederum dazu befähigt, sich in späteren beruflichen Situationen, wie zum Beispiel bei Konflikten mit Kunden, angemessen zu verhalten. Neben der nonverbalen kann auch die verbale Kommunikation durch gemeinsame Tanzprojekte gefördert werden. Lernende sprechen sich untereinander ab und lernen, anderen ihre Gefühle mitzuteilen. Hierbei spielt auch die bereits erwähnte Empathiefähigkeit eine Rolle: Beim gemeinsamen Tanzen ist es wichtig, sich in andere hineinzuversetzen. Die Anforderungen an Auszubildende im Einzelhandel werden durch die Kunden- und Serviceorientierung zunehmend komplexer. So erwarten Kunden heutzutage ein Know-how, das über die reine Verkaufskompetenz hinausgeht. Es werden immer höhere Erwartungen an die Persönlichkeit und die Qualifikation von Einzelhandelskaufleuten gestellt. Diese Erwartungen erfordern neben umfassenden Produktkenntnissen eine erhöhte kommunikative Kompetenz (vgl. 3.1). Durch Tanz können Auszubildende für Auswirkungen verbaler und vor allem nonverbaler Kommunikation auf ihr berufliches Umfeld sensibilisiert werden. Sie lernen, ihre eigenen Gefühle und die ihrer Mitmenschen zu begreifen und sich gegenseitig mitzuteilen.

Im Hinblick auf die Methoden- und Lernkompetenz ist vor allem die Förderung von Kreativität eine Stärke von Tanz. Dadurch, dass durch Tanz die ganzheitliche Wahrnehmung gefördert wird, entsteht Raum für Kreativität und Experimentierfreudigkeit (vgl. 4.2). Außerdem lernen die Auszubildenden durch Tanzprojekte zielgerichtetes und planmäßiges Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben (Zielführung) sowie Informationen zu verstehen und zu verarbeiten. Je eigenständiger Lernende an Tanzprojekten arbeiten dürfen, desto mehr können sie eigene Lernstrategien entwickeln und flexibel handeln. Vor allem Flexibilität ist ein wesentliches Merkmal von Lernfeld 2: Um situationsgerechte Auskünfte zu geben und auf Kunden Einwände angemessen zu reagieren, müssen Auszubildende spontane Entscheidungen treffen, die ihnen ein flexibles Verhalten abverlangen.

Der Aspekt des lebenslangen Lernens ist besonders im Hinblick auf den unter 2.2 und 3.1 skizzierten Wandel des Berufsbildes von großer Bedeutung. Neben der steigenden beruflichen Flexibilität und der damit einhergehenden Notwendigkeit, sich kontinuierlich und selbstständig weiterzuentwickeln, sind es vor allem die Entwicklungen im Einzelhandel, die ein selbstständiges und flexibles Handeln implizieren.

Wie unter 2.2 erwähnt, ist die berufliche Handlungskompetenz das oberste Ziel der beruflichen Bildung. Dieses Ziel hat sich aus den Anforderungen eines sich wandelnden Arbeitsmarktes entwickelt. Die geforderte kontinuierliche und selbstständige Weiterentwicklung von Kompetenzen kann durch Tanz unterstützt werden. Des Weiteren knüpft Tanz an die Aus-

ge von Arnold an, dass Lehr-Lern-Arrangements, in denen die Lernenden vor unerwartete Herausforderungen gestellt werden, zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. 2.2). Die Integrierung von Tanz in die berufliche Bildung kann als eine solche unerwartete Herausforderung angesehen werden, da Lernende, aber auch Lehrende einen neuen, nicht-alltäglichen Raum betreten und sich auf Ungewohntes einlassen müssen. Vor allem, wenn sie vorher noch nie mit Tanz in Berührung gekommen sind, kann der Umgang damit zunächst Unsicherheit hervorrufen, die es zu bewältigen gilt. Dafür müssen Lernende Strategien entwickeln, die Kreativität, Flexibilität und Kooperation erfordern.

Tanzen fördert vor allem die ganzheitliche Entwicklung. Das größte Ziel ist es, dass Körper, Geist und Seele eine Einheit bilden (vgl. 4.1). Deshalb ist Tanz besonders gut geeignet, damit Auszubildende im Einzelhandel die immer komplexer werdenden Anforderungen erfolgreich bewältigen können. Nur durch eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung – eine Entwicklung auf körperlicher, emotionaler, kognitiver, spiritueller und sozialer Ebene – können sich Auszubildende unerwarteten Herausforderungen auch in Zukunft stellen.

5.2 Voraussetzungen für die Integrierung von Tanz in die Berufsbildung

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass sich Tanz eignet, um Kompetenzen zu fördern. Jedoch hängt eine erfolgreiche Integrierung von Tanz in die berufliche Bildung von unterschiedlichen Faktoren ab, die nachfolgend näher betrachtet werden.

Damit Tanzen in die Berufsbildung integriert werden kann, bedarf es eines sicheren Umfelds, welches soziale Fähigkeiten, Kooperation, Toleranz und Integration fördert und in dem Lernende zusammengeführt werden können. Um dies zu ermöglichen, müssen Berufsschule und Künstler kooperieren (vgl. Maldoom 2010, 234). Vor allem, wenn Tanz sowohl im Kollegium als auch bei den Lernenden ein unbekanntes Terrain ist, ist es sinnvoll, mit ausgebildeten Tänzern oder Tanzpädagogen zusammenzuarbeiten, da sie über das notwendige Know-how verfügen. Auf der anderen Seite sind diese auf die Unterstützung von Seiten der Schule angewiesen. Es muss ihnen Raum gewährt werden, sowohl im Curriculum als auch im wörtlichen Sinne, um beispielsweise ein Tanzprojekt zu entwickeln und durchzuführen.

Da der künstlerische Prozess von Flexibilität, Kreativität und Spontanität geprägt ist, kann ein starrer Stundenplan hinderlich wirken. Es ist daher wichtig, den Lernenden Zeit und Raum zu schaffen, sich zu entwickeln. Ein Tanzprojekt durchzuführen, kann mitunter bedeuten, dass der Unterricht im klassischen Sinne in den Hintergrund rückt (vgl. Maldoom 2010, 234). Dennoch bietet gerade Tanz die Möglichkeit, innerhalb einer relativ kurzen Zeit jedem Einzelnen Gehör zu verschaffen und jedem die Möglichkeit zu geben, seinen Platz zu finden (vgl. Maldoom 2010, 43). Das Schaffen von nicht-alltäglichen Räumen ist ein Vorteil von Tanz (vgl. 4.2). Deshalb sollte in Erwägung gezogen werden, auch außerschulische Orte für die Umsetzung eines Tanzprojektes zu wählen. Dadurch können die Lernenden Abstand zum Alltag „Schule“ gewinnen, der häufig mit negativen Assoziationen verbunden ist.

Des Weiteren spielt die Lehrkraft eine wichtige Rolle bei der Integrierung von Tanz in die Berufsbildung. Bei Tanzprojekten ist es vor allem die Aufgabe der Lehrkraft, die Lernenden auf das Projekt vorzubereiten, sie zu bestärken und sie bei der Reflexion des Erlebten zu unterstützen (vgl. Maldoom 2010, 234). Oft fühlen sich Lehrende jedoch nicht qualifiziert genug, Tanzen zu integrieren und lehnen es ab. Besonders die offenen Gestaltungsprozesse führen zu Verunsicherung. Deshalb ist es umso wichtiger, dass sich Lehrende den Potenzialen von Tanz bewusst werden und die Chancen sehen, die sich durch eine offene Gestaltung bieten (vgl. Gosny 2007, 23). Lehrkräfte müssen dazu bereit sein, ein Risiko einzugehen, flexibel zu sein und sich dem Tanzprozess anzuvertrauen. Sie sollten für eine neue Form von Lernen offen sein (vgl. Maldoom 2010, 238). Obwohl die Lehrkraft Tanzprojekte unterstützen sollte, ist es auch wichtig, dass sie sich in bestimmten Situationen zurücknimmt und den Lernenden Raum gibt sich zu entfalten, ohne dass sich diese von der Anwesenheit der Lehrkraft gehemmt fühlen.

Um die Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz zu fördern, ist es wichtig, keinen Raum für Konkurrenz zu bieten. Konkurrenz behindert diese Entwicklung, da Lernende vor allem ein stabiles soziales Umfeld brauchen, um sich fallen lassen zu können (vgl. Maldoom 2010, 41). Wenn es nach Maldoom geht, „[...] ist Konkurrenz eines der größten Hindernisse, wenn es darum geht, das eigene Potential zu entfalten.“ (Maldoom 2010, 41) Er begründet dies damit, dass ohne Konkurrenz mehr Verständnis und Toleranz entstehen kann und die Bereitschaft gefördert wird, sich der eigenen Entwicklung zu widmen (vgl. Maldoom 2010, 41).

Letztendlich soll noch auf die Frage eingegangen werden, welche Rolle die Lernenden bei der Auswahl der Themen und Inhalte einnehmen sollen. Laut Gosny ist es wichtig, die Mitbestimmung anzuregen, indem die Lernenden in diese Entscheidungen miteinbezogen werden. Tanzen soll sich demnach an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientieren (vgl. Gosny 2007, 28f.). Dies hat durchaus seine Berechtigung, jedoch hat Maldoom eindrucksvoll bewiesen, dass Kinder und Jugendliche ein Ballettstück erarbeiten und dabei Spaß haben können, obwohl doch anzunehmen ist, dass sich viele junge Menschen per se nicht für Ballett begeistern würden. Vielleicht ist das Ungewöhnliche des Tanzens gerade etwas, das zunächst für Verunsicherung sorgt, dann jedoch das Interesse wecken und Raum für nicht-alltägliche Erfahrungen bieten kann.

6 Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass durch Tanzen alle Teilkompetenzen – und somit die berufliche Handlungskompetenz – in Lernfeld 2 der Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann gefördert werden können (vgl. 5.1). Auch wenn es zwischen Tanz und Fachkompetenz auf den ersten Blick keine Verbindung zu geben scheint, wird bei näherer Betrachtung des Berufsbildes des Kaufmanns im Einzelhandel deutlich, dass besonders Kommunikation als eine übergeordnete Kompetenz bezeichnet werden kann. Kommunikation, ob verbal oder nonverbal, spielt in diesem Beruf eine wichtige Rolle und kann durch Tanz gefördert werden. Tanzen ermöglicht es den Auszubildenden, sich selbst und ihre Umwelt besser zu verstehen und sich untereinander mitzuteilen. Den beruflichen Wandel betrachtet, trägt der Trend zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft dazu bei, dass Kommunikationsfähigkeiten und die Fähigkeit des flexiblen Handelns zunehmend wichtiger werden. Durch Tanzarrangements können Auszubildende diese Fähigkeiten (weiter)entwickeln und verbessern, da sie sowohl auf körperlicher als auch auf emotionaler, sozialer, kognitiver und spiritueller Ebene gefordert und gefördert werden. Sie können sich ihrem Körper und ihren Gefühlen besser bewusst werden und dadurch auch die Kommunikation mit anderen bewusster erleben.

Tanzen eignet sich gut für die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, da es die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung – eine Entwicklung in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht (vgl. 4.1) – zum Ziel hat. Vor allem der Umgang mit nicht-alltäglichen Tanzsituationen kann Auszubildenden helfen, mit Unsicherheiten umzugehen und Selbstständigkeit, Kreativität, Konfliktlösungen und Kooperation zu fördern. Diese Fähigkeiten sind wiederum wichtig, um den beruflichen Wandel und die immer komplexer werdenden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Komplexe Anforderungen erfordern aber auch ein Umdenken in der Berufsschule: Lehrende und Lernende müssen für Neues offen sein und auf den ersten Blick ungewöhnliche Lehr-Lern-Arrangements zulassen.

Trotz der vielen Chancen, die Tanz für die berufliche Bildung bietet, muss angemerkt werden, dass es sich dabei um ein Spannungsverhältnis handelt: „Wenn man Tanz nur als Anhängsel der vermeintlich ‚wichtigen‘ Bildungsbausteine betrachtet, negiert man die Kraft und die Bedeutung dieser Kunst.“ (Maldoom 2010, 233) Ist Tanz nur ein Anhängsel der Berufsbildung? Wenn Tanz instrumentalisiert wird, um Kompetenzen zu fördern, tritt damit das eigentliche Ziel von Tanz, die ganzheitliche Förderung eines Menschen, in den Hintergrund? Bei der Implementierung von Tanz sollte dieses Spannungsverhältnis bewusst aufgegriffen und neben der Kompetenzförderung auch der Selbstzweck des Tanzes berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Abicht**, Lothar; **Bärwald**, Horst; Schegk, Irene. 2003. Handel im Umbruch – wichtige Trends und ihre Konsequenzen für die Qualifikationsentwicklung. In: Bullinger, Hans-Jörg. (Hrsg.): Berufe im Wandel. Neue Herausforderungen an die Qualifikationsentwicklung im Einzelhandel. Bielefeld, 15-91.
- Arnold**, Rolf. 1999. Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler, 17-26.
- Arnold**, Rolf. 2002. Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst. (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld, 26-38. In: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf. Stand: 12.11.2011.
- Beck**, Simon. 2007. Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept. Analyse einer berufspädagogischen Debatte. Stuttgart.
- BMBF** - Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2007. Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin. In: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf. Stand: 12.11.2011.
- Bullinger**, Hans-Jörg. (Hrsg.). 2003. Berufe im Wandel. Neue Herausforderungen an die Qualifikationsentwicklung im Einzelhandel. Bielefeld.
- Clement**, Ute. 2002: Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, Ute ; Arnold, Rolf. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 29-54.
- Georg**, Walter; **Sattel**, Ulrike. 2006. Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 125-152.
- Gosny**, Carolin. 2007. Tanz als erlebnispädagogisches Gestaltungsfeld. Grundsätzliche Überlegungen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung persönlichkeitsstärkender und –fördernder Aspekte. Lüneburg.
- Haselbach**, Barbara. 1971. Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Stuttgart.
- Kappert**, Detlef. 1990. Tanztraining, Empfindungsschulung und persönliche Entwicklung. Bochum.
- KMK** - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2004. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel und Verkäufer/Verkäuferin. Bonn.
- KMK** - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2007. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf. Stand: 12.11.2011.
- Maldoom**, Royston. 2010. Tanz um dein Leben. Meine Arbeit – Meine Geschichte. Frankfurt.
- Müller-Speer**, Helene. 1995. Die pädagogischen Dimensionen von Tanz als bildender Weltaneignung; zum Begründungszusammenhang von Tanz und Pädagogik. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Bonn.
- Pätzold**, Günter. 2003. Lernfelder-Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum.

Rebel, Günther. 1999. Bewegungspädagogik im Sozialwesen. Eine Einführung. Münster.

Reetz, Lothar. 2003. Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: sowi-online e.V. Bielefeld. <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/reetz.htm>. Stand: 12.11.2011.

Reinmann-Rothmeier, Gabi; **Mandl**, Heinz. 1998. Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, Peter; Erbe, Heinz-H.; Novak, Hermann. (Hrsg.): Berufliche Bildung in lernenden Unternehmen. Berlin, 195-216.

Sloane, Peter F.E. 2007. Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (Hrsg.). 2006. Kompetenz...mehr als nur Wissen! München.

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

Wittwer, Wolfgang. 1996. Wandern in einer sich verändernden Arbeitslandschaft. In: Wittwer, Wolfgang. (Hrsg.). 1996: Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld, 9-10.