

# „Sicher Schwimmen Können“: Ein Beispiel für (moderne) körperliche Grundbildung in der Schule<sup>1</sup>

Prof. em. Dr. Albrecht Hummel

## 1. Einleitung

Die einem antiken Poeten zugeschriebene Formulierung, „er konnte weder lesen noch schwimmen“ war zu jener Zeit die metaphorische Umschreibung für einen in jeglicher Hinsicht *ungebildeten* Menschen oder einen *Bildungsverweigerer*. Große Wertschätzung des Schwimmen-Könnens findet sich noch im berühmten mittelalterlichen „Ritterspiegel“ des Johannes Rothe (ca. 1410), wo es darum geht, dass der angehende Ritter schwimmen und tauchen „und sich vom Bauch auf den Rücken wenden und krümmen kann“. In den berühmten „Sieben freien Künsten“, den „septem artes liberales“ findet das Schwimmen dann schon keine Erwähnung mehr, wie auch in vielen späteren neuhumanistischen Kanonisierungen von Bildung.

Die generelle *Körper- und Leibvergessenheit* in der geisteswissenschaftlich geprägten deutschen Bildungstheorie begünstigte eine anhaltende ‚Schwimmvergessenheit‘. Das Praktische und Brauchbare war diesen Theoretikern ohnehin suspekt. Das *Utilitäre* wurde zeitweilig als das Gefährdende oder das Verunreinigende einer ‚reinen‘ allgemeinen Menschenbildung angesehen, beides sollte wohlweislich nicht miteinander vermischt werden Humboldt (1809/1964): Eine große Ausnahme war der Philanthrop J.C.F. GutsMuths (1759-1839), mit seinem Ansinnen „brauchbare Bürger“ zu erziehen, die im realen Leben zu rechkamen. Von ihm stammt auch eines der ersten, systematischen Lehrbücher zum Schwimmen, das „Kleine Lehrbuch der Schwimmkunst im Selbstunterrichte“ aus dem Jahre 1798.

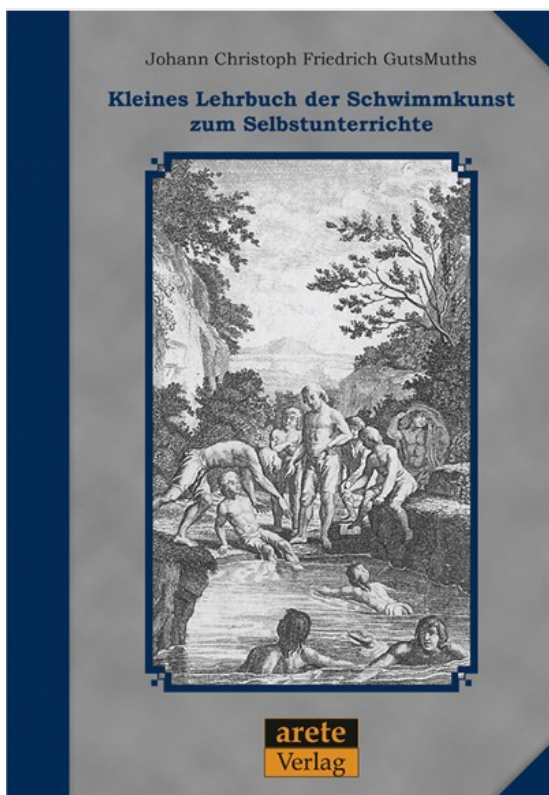


Abb. 1. GutsMuths, J.C. (1798). Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst zum Selbstunterrichte.

<sup>1</sup> Vortrag zur Konferenz „Schulschwimmen“ am 04. Dezember 2019 in Dresden

Sein Credo lautete: „Das Schwimmen muss ein Hauptstück der Erziehung werden.“ (S.VII). Mit drastischen Worten stellte er in seiner Zeit fest: „Bisher ist das Ertrinken Mode gewesen, weil das Schwimmen nicht Mode ist.“ (S.VIII). Gewiss ist das Ertrinken gegenwärtig keine Modererscheinung aber die ansteigenden Zahlen der Badeunfälle sind erschreckend und der Schwimmunterricht in den Schulen gerät in einigen Regionen in die Gefahr, tatsächlich ‚außer Mode‘ zu geraten, wenn nicht massiv dagegen vorgegangen wird.

Die Eindeutigkeit dieser Aussagen stimmen nachdenklich, zu hoch ist die vermutete Dunkelziffer von Nichtschwimmern unter den Schulabsolventen, auch unter denjenigen, die über die sogenannte Hochschulreife verfügen. Der Anteil von ‚funktionalen‘ Nichtschwimmern unter der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland ist gegenwärtig vermutlich ähnlich hoch wie der erschreckend hohe Anteil sogenannter *funktionaler Analphabeten* (hier geht man von mehreren Millionen aus) und dies trotz gesetzlicher Schulpflicht und formal absolvierter Pflichtschulzeit (vgl. Grotluschen et al. LEO-Studie 2018). Umso erfreulicher sind die klaren Worte in den Empfehlungen von KMK und DOSB (2017) zum Schwimmunterricht und nahezu gleichlautend die Forderungen in der aktuellen, fortgeschriebenen Fassung des Memorandums zum Schulsport (2019):

*„Besonderes Augenmerk verdient die aufgrund schließender Bäder und z.T. fehlender Fachkräfte besorgniserregende Situation des Schwimmunterrichts, vor allem in der Grundschule. Auch der Schwimmunterricht ist fester Bestandteil des Schulsports und muss in der Verantwortung ausgebildeter Sportlehrkräfte bleiben. Ergänzende Programme und Initiativen zum Schwimmenlernen sollten durch Länder und Kommunen unterstützt werden. Es gilt die Forderung, dass jedes Kind am Ende der Grundschulzeit sicher schwimmen können muss.“ (S. 12).*

In seiner Einführung zum Themenheft Schwimmen der Zeitschrift Sportunterricht schrieb Günter Stibbe (2017) mit leicht euphorischer Überhöhung „Gewiss zählt das Schwimmen im 21. Jahrhundert nicht zuletzt wegen seiner lebensrettenden und freizeitsportlichen Bedeutung zu einer grundlegenden, selbstverständlichen Kulturtechnik in unserer Gesellschaft. Für Jungen und Mädchen gehört Schwimmen zu den ausgesprochen beliebten Sportarten. Dieses sind Gründe, warum der Inhaltsbereich Schwimmen („Bewegen im Wasser“, Bewegung im Wasser-Schwimmen“ oder „Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen“), in allen länderspezifischen Lehrplänen für den Sportunterricht fest verankert ist“ (Stibbe, 2017, S. 34; KMK-Empfehlungen zum Schwimmunterricht vom 04.05.2017).

Aus dem Faktenblatt der RKI/KiGGS (Welle 1) lässt sich entnehmen: Schwimmen ist bei Jungen und Mädchen eine gleichermaßen beliebte Sportart. Mädchen erlernen das Schwimmen zumeist etwas früher. Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Sozialstatus können seltener schwimmen als Gleichaltrige mit hohem Sozialstatus (2015, RKI, KiGGS, Faktenblatt, Welle 1). Die Selbstverständlichkeit der Akzeptanz einer Kulturtechnik Schwimmen und deren Bedeutung als Bildungsgut wird vermutlich keiner ernsthaft widersprechen. Aber bereits die sprachliche Vielfalt und die mangelnde begriffliche Präzision der verbalen Verankerungen in den Bildungsplänen lässt Irritationen aufkommen und über die tatsächliche praktische Realisierung der verbalisierten Kompetenzerwartungen kann man gegenwärtig nur Vermutungen anstellen.

Auf die beeindruckende Vielfalt der Definitionen zur Schwimmfähigkeit gehen Stemper und Kels (2016, S. 6) ein. Bezeichnungen wie „Schwimmfähigkeit“, „Wassersicherheit“, „Basisqualifikation für den Bewegungsraum Wasser“ oder „Schwimmen-Können“ lassen eine Unbestimmtheit erkennen. Stemper & Kerls (2016) sind bemüht, daraus plausible Derfinitionskerne herauszukristallisieren (Tabelle 1).

Tab. 1. Vielfalt der Definitionen (Stemper & Kels, 2016)

Autor	Begrifflichkeit	Definition						
		Schwimmen	Springen	Tauchen	Gleiten	Atmen	Sonstiges	
DLRG (2012)	Schwimmfähigkeit/Wassersicherheit	200 m Schwimmen in höchstens 15 Minuten	Sprung vom Beckenrand, Sprung aus 1 m Höhe oder Startsprung	Einen Gegenstand aus 2 m tiefem Wasser heraufholen			Kennntnis von Baderregeln	
Deutsche Prüfungsordnung (2002)	Sicher Schwimmen	15 Minuten ohne Halt und ohne Hilfen im tiefen Wasser schwimmen (auf dem Rücken genauso gut, wie auf dem Bauch)	Mehrere Sprünge	Unter Wasser genauso gut zurecht finden, wie über Wasser			Beim Wasserschlucken nicht anhalten müssen	
DOSB (2013)	Schwimmfertigkeit	< 12 Jahre: 50 m schwimmen ohne Zeitlimit (am Stück und ohne Unterbrechung) > 12 Jahre: 200 m schwimmen in maximal 11 Minuten (am Stück und ohne Unterbrechung) oder 15 Minuten Dauerschwimmen						
DSV (2011)	Schwimmen können	Schwimmfähigkeit: sich über eine bestimmte Strecke zielgerichtet ohne Hilfsmittel an der Wasseroberfläche fortzubewegen	Springen beherrschen	Tauchen beherrschen	Gleiten beherrschen	Atmen beherrschen	Mit dem Wasser vertraut sein, eigene Fähigkeiten einschätzen können	
Kurz & Fritz (2006)	Basisqualifikationen für den Bewegungsräum Wasser	25 m Schwimmen in Bauch- und Rückenlage	Fußsprung vom Startblock	Slalomtauchen einer vorgegebenen Strecke	Durch das Wasser gleiten	Quelle: unter Wasser kontrolliert ausatmen und absinken können	Quelle: an der Wasseroberfläche schweben	
Kurz & Wilke (2007)	Sicheres Schwimmen	25 m Schwimmen in einer Schwimmart 8 m Schwimmen in einer anderen Schwimmart	Fußsprung vom Beckenrand oder Startblock	Slalomtauchen durch gegensätzliche Beine dreier nebeneinander stehender Partner	Doppelte Körperlänge gleiten	Absinken nach Hockqualle durch Ausatmen		
Brettschneider (2007)	Sicheres Schwimmen	200 m Schwimmen in höchstens 15 Minuten	Sprung vom Beckenrand, Sprung aus 1 m Höhe oder Startsprung	Einen Gegenstand aus 2 m tiefem Wasser heraufholen			Kennntnis von Baderregeln	
Rheker (2011)	Schwimmfähigkeit	25 m in Bauch- und Rückenlage schwimmen		Heraufholen eines Gegenstandes in 2 m tiefem Wasser Streckentauchen 5–7 m	Gleiten in Bauch- und Rückenlage	Unter Wasser ausatmen und dabei bis zum Beckenboden absinken lassen	In Bauch- und Rückenlage auftreiben lassen	
Schwimmschule Uekermünde (2010)	Schwimmen-Können	400 m Schwimmen in beliebiger Lage		Tief- und Streckentauchen			Problemloser Positionswechsel von der Bauch- in die Rückenlage	
Rahmenlehrplan Sport Grundschule NRW (2008)	Schwimmen-Können	25 m Schwimmen in einer ausgewählten Schwimmtechnik in Großform	Ins Wasser springen	Einen Gegenstand aus schultertiefem Wasser holen			Spezifische Eigenschaften und Wirkungen des Wassers kennen	
Rahmenplan Sport Grundschule Hessen	Schwimmen-Können	200 m Schwimmen in höchstens 15 Minuten	Sprung vom Beckenrand, Sprung aus 1 m Höhe oder Startsprung	Einen Gegenstand aus 2 m tiefem Wasser heraufholen			Kennntnis von Baderregeln	
Wasser-Sicherheits-Check (2010)	Wassersicherheit	50 m Schwimmen	Rolle/purzeln ins Wasser				1 Minute an Ort über Wasser halten	
Junge, Blix & Stallman (2010)	Swimming Competence/„able to swim“	25 m Schwimmen (12,5 in Bauchlage und 12,5 in Rückenlage)	In 3 m tiefes Wasser springen oder eintauchen				Um 180 Grad drehen, Vorwärtsrolle, für 30 Sekunden im Wasser verharren	

In einem aktuell gültigen Lehrplan eines Landes findet man beispielsweise die semantisch schwer nachvollziehbare Formulierung: „am Ende des 4. Schuljahrganges (können die SuS) mindestens fünf Minuten sicher in einer beliebigen Schwimmlage *vorwärts* oder *rückwärts* in tiefem Wasser schwimmen“ (Bildungserver NS, UF Sport,1-4, S. 17). Fünf Minuten *rückwärts* in einer beliebigen Lage zu schwimmen, scheint mir sehr anspruchsvoll, sehr verspielt und wenig funktional zu sein. Aber die dortigen Sportlehrkräfte werden vermutlich wissen was damit gemeint ist oder sind so lehrplanresistent, dass sie es gar nicht merken. So stellt Stibbe bei seiner Einführung wohl zu Recht fest: „Es besteht offensichtlich kein Konsens darüber, was unter einer elementaren Schwimmfähigkeit verstanden werden soll.“ (Stibbe,2017, S. 34).

Die Wissenslücken im System sind groß, die Sprachregelungen sind verwirrend und die mangelhafte Evidenzbasierung der nur partiell begründeten Vermutungen ist bereits ein Teil der größeren Problemlage zum Schwimmunterricht in Deutschland. Die kommunizierte Datenlage zur sogenannten „Schwimmstatistik“ bzw. „Nichtschwimmerstatistik“, basiert zumeist auf *Umfragen* und *Selbstauskünften*. Einen Überblick zu den vorliegenden vagen empirischen Befunden in den Erhebungen zur Schwimmfähigkeit in der deutschen Bevölkerung bieten ebenfalls Stemper und Kels (2016, S. 8 ff). Sowohl die Unbestimmtheit der Definitionen als auch die Limitierungen in den Erhebungsmethoden (Umfragen; Selbstauskünfte; Interessen und soziale Erwünschtheit) erklären die inkonsistente Befundlage.

Tab. 2. Empirische Erhebungen zur Schwimmfähigkeit (Stemper & Kels, 2016)

Studie	Autor	Jahr	Probandengruppe	Schwimmfähigkeit gemessen an ...	Nicht-Schwimmer (ca. %)
Die Schwimmfähigkeit der deutschen Bevölkerung	Emnid (DLRG)	2004	Deutsche Bevölkerung	... der Selbsteinschätzung	23%
Die Schwimmfähigkeit der Elfjährigen in NRW	Kurz & Fritz	2006	SuS der 5. Jahrgangstufe (11 Jahre)	... den motorischen Basisqualifikationen (5 Testaufgaben)	30%
Die Situation des Schulsports in Deutschland (Sprintstudie)	Brettschneider	2007	Grundschüler	... dem Erwerb des Bronzeabzeichens	30%
Die Schwimmfähigkeit Deutschlands Viertklässler	DLRG	2009	SuS der 4. Klasse	... dem Erwerb des Bronzeabzeichens	45%
Die Schwimmfähigkeit der deutschen Bevölkerung	Forsa (DLRG)	2010	Deutsche Bevölkerung	... der Selbsteinschätzung	20%

Ein gewisser Konsens besteht darin, dass zu Beginn der 90er Jahre ca. 90% der Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Grundschule Schwimmen konnten, gegenwärtig geht man davon aus, dass dies bei großen regionalen Unterschieden, nicht mehr gegeben ist. Stagnationen und signifikante Rückläufigkeit werden dafür plausibel belegt. Der Mangel an standardisierten, regelmäßigen Evaluationen zur Qualität des Schulsports (Strukturqualität, Prozessqualität, Ergebnisqualität) zeigt sich geradezu exemplarisch im Bereich des Schulschwimmens (Memorandum Schulsport 2019, S. 3). Die Gründe dafür sind vielfältig und die Lage in den einzelnen Ländern zeigt sich auch hier unterschiedlich. Gleichzeitig sind die gesetzlichen Bestimmungen und pädagogischen Anforderungen an den Schwimmunterricht aus gutem Grund in den letzten Jahrzehnten ebenfalls gestiegen. Die Durchführung von sogenannten naturnahen „Schwimmlagern“ an Seen und Flüssen bei niedrigen Wassertemperaturen und bescheidenen hygienischen und sanitären Bedingungen gehören, bei aller romantischen Verklärung, erfreulicherweise der Vergangenheit an.

Akuter Handlungsbedarf ist somit in mehrfacher Hinsicht angezeigt, die gestiegene Zahl der Badeunfälle, einschließlich solcher mit tödlichem Ausgang oder mit bleibenden gesundheitlichen Schädigungen sind dafür ein Beleg. Handlungsbedarf zeichnet sich aber auch unter einer *materiell-technischen* Perspektive (Mangel an geeigneten, „kleinen“ Lehrschwimmbecken bei gleichbleibender oder rückläufig, verfügbarer Wasserfläche), unter *programmatischer* Perspektive (Konzeptionen zum Schwimmunterricht) und hinsichtlich der Verfügbarkeit über ausreichend *qualifiziertes Personal* ab.

Dass sich die KMK, der BFS, die DGUV, und die dvs dieser komplexen Herausforderung angenommen haben, kann man nur begrüßen. In den Empfehlungen von KMK und DOSB (2017) zur Entwicklung des Schulsports und auf der Grundlage von Beschlüssen weiterer Organisationen wird Schwimmen als *motorische Basiskompetenz* gekennzeichnet und das *Sichere Schwimmen Können* als grundlegendes Ziel des Schwimmunterrichts in den Schulen herausgestellt. Bereits das Positionspapier des Deutschen Sportlehrerverbandes (DSL) zum Schwimmen im Schulsport vom 14.11.2015 in Leipzig stützte dieses Vorgehen ebenso, wie das Memorandum zum Schulsport (2009). „*Jedes Kind muss am Ende der Grundschulzeit sicher schwimmen können*“ wird darin gefordert und der Erhalt des Schwimmunterrichts als Bestandteil der Schulsports ausdrücklich betont (Petzold, 2011, S. 70). Dieses „*Sicher-Schwimmen-Können*“ wurde zum Begriff und zum konsensfähigen Ziel des Schwimmunterrichts für Anfänger.

## **2. „Sicher Schwimmen Können“: Bestandteil von schulischer Grundbildung**

Die Akzeptanz der Position, dass das Sichere-Schwimmen-Können zur grundlegenden Bildung (oder Ausbildung) eines Menschen gehört, fällt nicht zwingend mit der Akzeptanz zusammen, dass der *Schwimmunterricht* zur verpflichtenden *schulischen* Grundbildung gehört und als ein unverzichtbarer Bestandteil regulären, lehrplanbasierten Sportunterrichts an den öffentlichen Schulen gesehen wird. Dass der Schwimmunterricht dabei in *besonderen organisationalen* Formen (z.B. in Schulschwimmzentren) vollzogen wird und werden kann, ändert nichts an der grundsätzlichen (fachaufsichtlichen, dienstaufsichtlichen, versicherungsrechtlichen) Zuständigkeit von Schule für den Schwimmunterricht. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit bezüglich der Verantwortung und Zuständigkeit von Schule hat in den letzten Jahrzehnten aus unterschiedlichen Gründen erhebliche Risse bekommen. Hier gilt es die Grenzen und Entgrenzungen genauer zu bestimmen.

Für ein Flächenland mit einigen Tausend Grundschulen und mehreren Hunderttausend Grundschulern ist das Eingehen dieser schulpolitischen Verpflichtung eine außerordentliche Herausforderung. Hier gilt es angemessene organisationale Lösungen zu finden. Es entstehen erhebliche Differenzen zwischen der programmatischen Verankerung in den Lehrplänen und der Lehrplanrealisierung. Es entstehen aber auch bedenkliche Umgehungs- und Vermeidungsstrategien in einzelnen Schulen und bei den Schulträgern. Es werden insbesondere materiell-technische Probleme (geeignete Schwimmbäder), logistische Schwierigkeiten (Transportfragen) und personelle Begründungen (qualifizierte Lehrkräfte) für die jeweiligen Ausnahmeregelungen herangezogen. Schulen, insbesondere die Grundschulen mit ihren vier bzw. sechs Klassenstufen, werden in aller Regel mit der Realisierung von *Grundbildungs-Funktionen* assoziiert. Grundschulen sollen Grundlagen für weiterführende Bildungsprozesse schaffen und deshalb muss Grundbildung steigerungsfähig angelegt sein.

In den Schulgesetzen der 16 Bundesländern ist dieser *Grundbildungsgedanke* mit gewissen sprachlichen Variierungen (Grundlegende Bildung; grundlegende allgemeine Bildung; verfestigte Grundbildung) bei der Beschreibung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, insbesondere mit Blick auf die Schulform „Grundschule“ fest verankert. In Österreich spricht man diesbezüglich von „Basaler Bildung“. Das, was jedoch inhaltlich konkret zur jeweiligen schulischen Grundbildung gehören soll und was nicht, erfolgt in epochen- und landesspezifischen Aushandlungsprozessen und findet seinen jeweiligen Niederschlag in *normativen programmatischen Setzungen* in den diversen Lehrplänen (Bildungsplänen, Rahmenlehrpläne) der Länder. Das Beherrschen der sogenannten *basalen Kulturtechniken* (z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen) einschließlich Motorischer Basiskompetenzen (z.B. Schwimmen) wird gemeinhin einer (steigerungsfähigen) Grundbildung zugerechnet.

Der bildungspolitische Konsens zur inhaltlichen Struktur der Grundbildung bezogen auf die Schulform Grundschule ist in der Bundesrepublik als relativ hoch einzuschätzen. Auf einer anderen Ebene liegen

jedoch die Differenzen zwischen der Lehrplanprogrammatik und der schulischen Unterrichtsrealität. Zwischen der Deklaration und der Realisation bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede. Die Befunde der aktuellen PISA-Studie (2019) weisen auf den erheblichen Mangel an verfügbaren Kulturtechniken bei den Kindern und Jugendlichen in den nicht-gymnasialen Schulformen hin. Das Verständnis von Grundbildung soll vorerst sehr pragmatisch auf die Beantwortung der Frage gerichtet sein, was sollten *alle* Menschen in modernen Gesellschaften *wissen* und *können*. Das hat mit der Ermöglichung von Teilhabe, Teilnahme und aktiver Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu tun. Damit ist ein *Bildungsminimum* für alle angesprochen, dass durchaus positiv gedacht, mit Attributen wie *grundlegend, notwendig, funktional, unentbehrlich, instrumentell* und *qualifikatorisch* belegt werden kann. Dieses im Detail schwer zu bestimmende, konsensuale Bildungsminimum für alle, gilt es in modernen Gesellschaften zu garantieren. Eine besondere Verantwortung dafür übernimmt das staatliche Pflichtschulsystem, insbesondere die Grundschule. Letztlich wurde die Organisationsform Schule dafür einmal erfunden. Das ist der gesellschaftliche Auftrag dieser gesellschaftlichen Einrichtung.

Die Fokussierung der schulischen Grundbildung auf das sogenannte überprüfbare „Bildungsminimum“ für alle, hat jedoch so seine Tücken und Fallstricke. Eine definierte verpflichtende Grundbildung kann sehr konkret sein und erhebliche finanzielle, personelle und politische Folgen nach sich ziehen. Was geschieht beispielsweise dann, wenn dieses Minimum nicht erreicht wird. Es gibt dann zum Teil beachtlichen Minderheiten von sogenannten *Minderleistern* und letztlich *grundlegend ungebildeten Menschen*, zumindest bezüglich des Verfügens über basale Kulturtechniken. Die aktuellen Befunde der PISA-Studie (2019) geben darüber Auskunft. Kultusbehörden bevorzugen daher eher die Sprache von „*Regelstandards*“ (statt Minimalstandards), das erlaubt einen flexiblen Umgang und ermöglicht manchmal bessere Ausreden beim Erklären der Ausnahmen von der Regel. Die Kritik an einer inhaltlich konkreten, verpflichtenden Grundbildung für alle, kommt aber auch aus einer anderen, häufig nicht vermuteten Richtung. Bemerkenswert ist diesbezüglich die öffentlich diskutierte Sorge, durch die klare Bestimmung von Zielen der Grundbildung erfolge eine generelle „Beschämung“ oder eine „Stigmatisierung“ jener Personen, die *nicht* über diese Grundbildung verfügen und die definierten Ziele nicht erreichen (Holzer, 2017; Fritz, 2018) aus welchen Gründen auch immer. Anstatt nach konstruktiven Lösungen zu suchen findet dann eine groteske Umkehrung der Argumentation statt, um die Entladung des exkludierenden „Beschämungspotenzials“ des *Nicht-Könnens* von etwas zu vermeiden, wird schlicht und einfach auf dringend erforderliche Grundbildungsangebote generell verzichtet. Damit sich Nicht-Schwimmer nicht schämen müssen wird auf das Schwimmen verzichtet.

Es wird scheinbar menschenfreundlich auf das angeblich *exkludierende Potential* anspruchsvoller, verpflichtender Grundbildung verwiesen. Diese Diskurse sind zwischenzeitlich auch in der Sportpädagogik angekommen (Giese & Buchner, 2019) und werden mit einer Kritik am angeblichen „*neoliberalen Fähigkeitsimperativ*“ verbunden. Bewegungskönnen, Fitnessförderung und Entwicklung motorischer Fähigkeiten dienen demnach lediglich der marktkonformen *Beschäftigungsfähigkeit* (Employability), der *Ertüchtigung* (Enhancement) für die kapitalistische Arbeitswelt und der *Beschämung* von Personen, die nicht über diese Voraussetzungen verfügen. Die nachvollziehbare, „brauchbare“ Ausbildung zum „Sicheren Schwimmer“ in der Grundbildung verweist auf die gesamte Schräglage dieser unsachlichen ideologiebasierten Diskussion. Im Schwimmunterricht geht es sowohl um die *Ertüchtigung* (Enhancement) als auch um die *Ermächtigung* (Empowerment), es geht um die *Sicherheit* und *Gesundheit* der Kinder und Jugendlichen und deren *Partizipation* am gesellschaftlichen Leben. Das ist ein zutiefst humanistisches Anliegen. Aus Angst vor der möglichen „Scham“ von Nichtschwimmern kann man doch nicht auf den Schwimmunterricht verzichten!

Es ist vermutlich schwierig, in unserer pluralen Gesellschaft einen generellen Imperativ des „Sicheren Schwimmen Könnens“ zu postulieren. So wie Magnus Enzensberger (1985) seinerzeit vom „Lob des

Analphabeten“ als legitimen Bildungsverweigerer in der „bösen“ Gesellschaft schrieb, könnte man dann geradezu auf das „Lob des emanzipierten Nichtschwimmers“ in der Literatur warten.

Enzensberger im Original: „*Nicht, weil ihnen danach zumute war, haben die Völker lesen und schreiben gelernt, sondern weil sie dazu gezwungen wurden. Ihre Emanzipation war Entmündigung*“ (1985). Lässt sich dieser Satz auch auf das Schwimmen übertragen? Können wir unsere Kinder „zwingen“ sichere Schwimmer zu werden? Kann es eine freie, souveräne Entscheidung sein, Nichtschwimmer zu bleiben? Wieviel „Freiheit beim Zwange“ in der staatlichen Pflichtschule kann es geben? Dieses pädagogische Paradoxon beschäftigt bereits seit I.Kant (1724-1804) Generationen von Pädagogen. Die klassische Frage lautete: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Die daraus abgeleitete generelle Erziehungsregel lautet: *Die Einschränkung der Freiheit durch Zwang (durch Schulpflicht) ist in dem Maße gerechtfertigt, wie es sich im Interesse zukünftiger Freiheit als erforderlich erweist.* Es geht um Fürsorge und Vorsorge. Sicher Schwimmen Können ist nachweisbar im Interesse zukünftiger Freiheit. Schwimmen Können macht durchaus frei, ist ein individueller Freiheitsgewinn. Insofern ist ein Imperativ für schulische Grundbildungsangebote zur Ausbildung unserer Kinder und Jugendliche zum „Sicheren Schwimmer“ ethisch durchaus geboten, politisch durchsetzbar und pädagogisch realisierbar. Argumente der Fürsorge, des Gesundheitsschutzes und der Partizipation am gesellschaftlichen Leben sprechen eindeutig dafür. Mit dem Begriff „Sicher Schwimmen Können“ verbindet sich ein *Qualitätsanspruch* an einen strukturierten (Aus-)Bildungsprozess, eine *Leitidee* und ein empirisch überprüfbares *Leitziel* modernen Schwimmunterrichts. Es handelt sich nicht um eine inhaltsleere metaphorische Phrase. „Sicher Schwimmen Können“ ist ein gedanklich antizipiertes, bewusst angestrebtes Resultat und ein beobachtbares, überprüfbares Resultat eines schulischen Lehr-Lern-Prozesses. Es handelt sich um eine inhaltlich konkrete *Kompetenzerwartung*, sie zeichnet sich durch eine Integration von motorischem Können und kognitivem Verstehen aus.

### **3. Exkurs: Grundbildung- Allgemeinbildung-Spezialbildung**

Ein Großteil der in den letzten Jahrzehnten geführten bildungstheoretischen Debatten in Deutschland hat das Bestimmen, Koordinieren und Ausbalancieren dieser Kategorien zum Gegenstand (Benner 2006; Tenorth 2004; Koch 2004). Das betrifft insbesondere das Verhältnis von schulischer Grundbildung zur Allgemeinbildung sowie zu Steigerungsformen der Grundbildung im Sinne beruflicher und nichtberuflicher Spezieller Bildung.

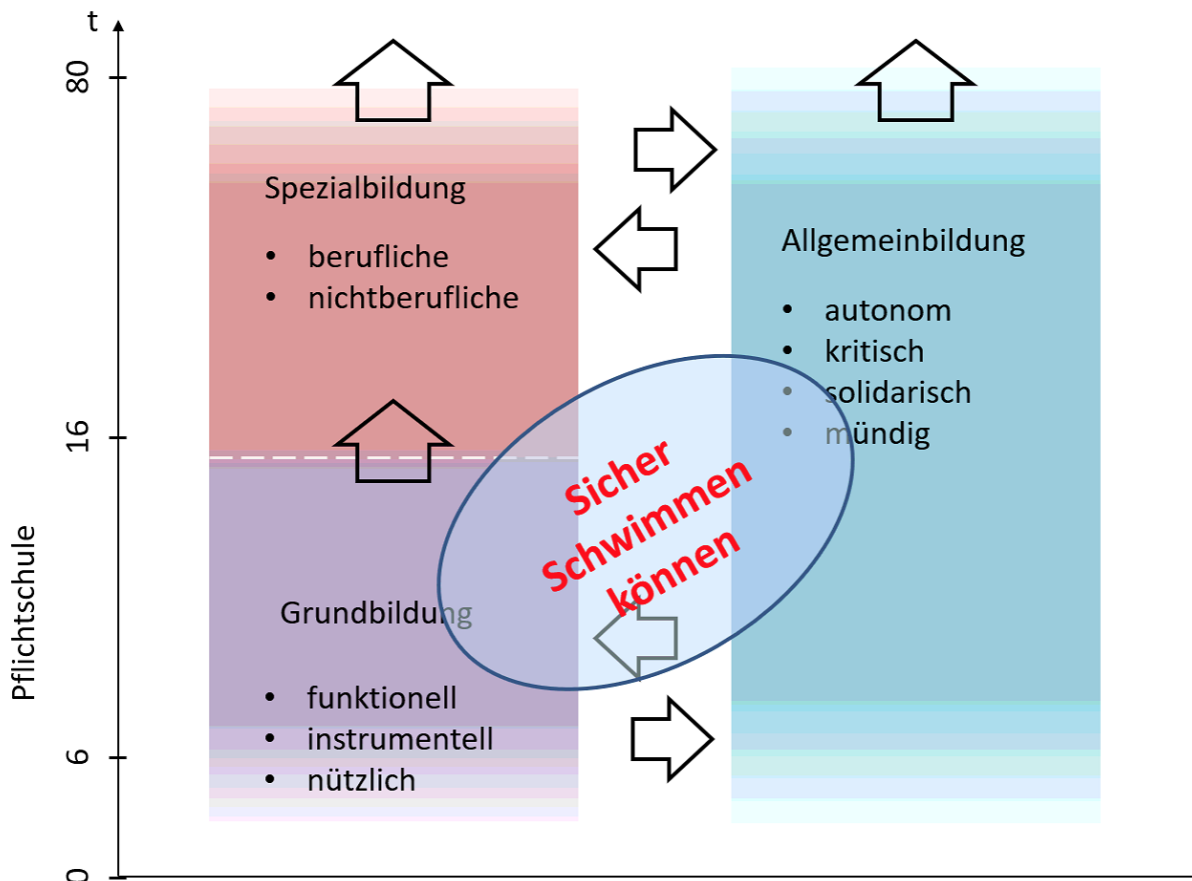


Abb.1: Strukturschema zum Verhältnis *Grundbildung*, *Spezialbildung* und *Allgemeinbildung* in der bildungsbiografischen Lebensspanne

Das von Tenorth (2004) und Benner (2006) hinterlegte Verständnis der Bereiche *Grundbildung*, *Spezialbildung* und *Allgemeinbildung* schützt die Schule vor Überforderungen aber auch vor pädagogisch anspruchslosen Funktionalisierungen. Wesentlich daran ist:

- Bildung wird nicht mit Schulbildung gleichgesetzt,
- Schulbildung der Pflichtschule ist auf moderne Grundbildung konzentriert,
- Grundbildung ist steigerungsfähig (beruflich und nichtberuflich),
- Grundbildung und Spezialbildung stehen in Wechselbeziehung zur Allgemeinbildung,
- Allgemeinbildung (allgemeine Menschenbildung) findet in der gesamten Lebensspanne statt,
- Allgemeinbildung ist keine „Phase“ oder „Stufe“ im individuellen Bildungsgang.

Qualifikatorische Grundbildung ist somit kein Ersatz für Allgemeinbildung und nicht mit dieser identisch. Sie bedingen einander in zweifacher Hinsicht: *Erstens*, die Grundbildung schafft Voraussetzungen für Allgemeinbildung. Insofern steht die Grundbildung am zeitlichen Anfang des Schulganges und des individuellen Bildungsganges. Selbst in Deutschland kann jemand, der nichts Brauchbares weiß und nichts Nützliches kann kaum als gebildet gelten. *Zweitens*, die funktionale Grundbildung ermöglicht durch ein Lernen (Üben, Trainieren) im „reflexiven Modus“ Allgemeinbildungsimpulse, bis hin zur personalen Selbstveränderung durch Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die Allgemeinbildung ist jedoch keine institutionsgebundene, zeitlich begrenzte Phase, sie erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne, innerhalb und außerhalb formaler Organisationen. Sie fließt sowohl in die Grundbildung wie auch in die berufliche und nichtberufliche Spezialbildung ein. Die bedeutsame Orientierung von Blankertz (1982), die „*Wahrheit der Allgemeinbildung ist somit die spezielle oder berufliche Bildung*“ (1982, S. 141) trifft hier zu.



Insofern ist „guter“ Schwimmunterricht sowohl ein nützlich qualifizierender als auch ein bildender Schwimmunterricht, oder im neueren Bildungsjargon: Es geht sowohl um die Förderung von *Enhancement* (Ertüchtigung) als auch um die Förderung von *Empowerment* (Ermächtigung) der Person. Um eine klärende Vermittlung des Verhältnisses von Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung (Allgemeinbildung) ist ebenfalls Benner (2006, S.15 f.) durch die Hervorhebung von drei Thesen konstruktiv bemüht:

(1) „Zwischen schulischer Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung ist so zu unterscheiden, dass erstere auf Grundlegendes, Notwendiges und Unentbehrliches konzentriert, letztere hingegen auch auf Bildungsprozesse außerhalb und jenseits der Schule ausgelegt wird.“

(2) „Es gibt durchaus die Gefahr einer Beschädigung allgemeiner Menschenbildung durch Schulbildung.“

(3) „Die dritte These besagt, dass umgekehrt auch grundlegende Schulbildung durch Konzepte allgemeiner Menschenbildung beschädigt werden kann. Dies ist immer dann der Fall, wenn letztere so auf schulische Lehr-Lern-Prozesse appliziert werden, dass es zu einer Überdehnung der Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen schulischer Bildung kommt.“ (Benner, 2006, S. 15 f.)

Die aktuellen Debatten zur Neuausrichtung der Fachkultur des Sportunterrichts (Schierz & Miethling 2017) und deren dominante Ausrichtung auf eine theoretisierende „*Sportliteralität*“, die auf Beobachtung, kritische Reflexion und Bewertung ausgerichtet ist, übersehen diesen Zusammenhang und vernachlässigen das bildnerische Potential von praktischer Körper- und Bewegungsbildung für die allgemeine Menschenbildung. Der illiterate Sportler, der sich durch reflexionsfreies, blindes Können und träges Wissen auszeichnet, kann nicht dadurch verhindert werden, dass man auf praktische Körper- und Bewegungsbildung verzichtet. Es kommt auf die Qualität der Körper- und Bewegungsbildung an. Die Assoziation von grundlegender Körper- und Bewegungsbildung in der Pflichtschulzeit mit pädagogischer Anspruchslosigkeit, mit sogenannten reduzierten Ansprüchen ist generell unangemessen und wird den außerordentlich anspruchsvollen Herausforderung der Realisierung einer gelingenden Grundbildung für alle Kinder und Jugendlichen in diesem Bereich nicht gerecht.

Das Lehren und Lernen von Sicher Schwimmen Können im schulischen Schwimmunterricht ist dafür ein hervorragendes Beispiel. Es handelt sich um eine außerordentlich anspruchsvolle pädagogische, didaktisch-methodische und unterrichtsorganisatorische Herausforderung, dieses Ziel im Schwimmunterricht zu realisieren. Die pragmatisch-sprachlich, verkürzte Kennzeichnung des Grundbildungsbeitrages im Fach Sport mit dem Adjektiv „körperlich“ wird von einigen (deutschen) Sportpädagogen kritisch gesehen. Sie befürchten eine Engführung auf das „rein“ Körperliche oder eine Wiederbelebung einseitiger funktionaler Ausrichtungen oder pädagogisch überholter Positionen der früheren Leibes- oder Körpererziehung. Die Verwendung der Bezeichnung „*Körperliche Grundbildung*“ lässt sich dennoch aus verschiedenen Gründen rechtfertigen:

(1) Die akzentuierte Beanspruchung von *Körperlichkeit*, *Eigenmotorik* und *Bewegungsintensität* sind Wesensmerkmale eines modernen Sportunterrichts, der als *Bewegungsfach* verstanden wird und in dem körperliche Aktivität (physical activity) als dominantes Mittel und Medium von Körper- und Bewegungsbildung verstanden werden.

(2) Die Bezeichnung „*Körperliche Grundbildung*“ verdeutlicht und ermöglicht die *internationale Anschlussfähigkeit* sowohl im anglophonen, frankophonen und slawophilen Bereich. (Z.B. das Verständnis von M. Whitehead (2013) zum Begriff *Physical Literacy*). In der deutschen Bildungswissenschaft wird „Literacy“ seit längerem als Grundbildung bezeichnet und verstanden (Benner; Tenorth).

(3) Die Anschlussfähigkeit an bewahrenswerte deutsche Traditionen zur *Leibes- bzw. Körpererziehung* ist gegeben. Hier ist insbesondere auf die *Elementargymnastik* bei Pestalozzi (1746-1827), auf die *Systematik grundlegender Bewegungsformen* bei Guts Muths (1759-1839) und die frühen bildungstheoretischen Überlegungen von Villaume (1746-1825) zur Körperbildung zu verweisen.

(4) Das moderne Verständnis des Körperlichen unter einer komplexen *biopsychsozialen* Perspektive wird in der neuen körperlichen Grundbildung hinterlegt. Das „rein“ Körperliche gibt es nicht, ebenso wenig das „rein“ Geistige. Diese Trennung ist ein Resultat überholten, dualistischen, cartesischen Denkens, das zu kategorialen Trennungen führt. Erkenntnisse der Neurobiologie und Kognitionswissenschaften belegen diese Einsicht (Metzinger, 2014; Ragert & Carius, 2017; Spork, 2017; Bloch & Zimmer, 2012).

#### **4. Neue Körperliche Grundbildung (Physical Literacy) und Sicher Schwimmen Können**

Bezogen auf die drei Thesen Benners (2006) wird der Anspruch erhoben, dass die Ausbildung des *Sicheren Schwimmen Könnens* im Sinne seiner ersten These, als „*grundlegend, notwendig und unentbehrlich*“ betrachtet wird und somit nachdrücklich in die schulische Grundbildung eizuordnen ist. Der außerordentliche lebenspraktische und lebenserhaltende Wert des Schwimmens ist offenkundig und unbestritten. Sicheres Schwimmen Können ist notwendig um die Not (vor dem Ertrinken) zu wenden. Inhaltlich und methodisch-organisatorisch schlecht durchdachter Schwimmunterricht kann aber auch die allgemeine Menschenbildung gefährden, so wie jeder methodisch schlecht gemachter Unterricht dies kann, einschließlich des Völkerballspiels im Sportunterricht.

*Bloßstellung, Beschämung und Verängstigung* sind hier als Indikatoren für schlechten Schwimmunterricht zu nennen. Guter Schwimmunterricht kann aber nicht nur die speziellen „Sachen“ (das Fachliche) des Schwimmens qualifikatorisch klären, er kann auch die Kinder durch Könnenserlebnisse und Selbstwirksamkeitserfahrungen ausgesprochen stärken. Vermutlich können sich ein Großteil der Erwachsenen noch an ihre ersten schwimmerischen Könnenserfahrungen erinnern und insbesondere daran, was diese Erlebnisse hinsichtlich von Stolz und Selbstwertgefühl ausgelöst haben. Der Schwimmunterricht hat ein großes Potential, einen Beitrag zur allgemeinen Menschenbildung (zur Allgemeinbildung) zu leisten. Die Fokussierung auf das *Können* und *Verstehen* des Sicheren Schwimmens nimmt dabei eine wichtige Position ein.

Wesentliche Erneuerungsimpulse erhielt die traditionsreiche Leitidee der deutschen Körper- und Bewegungsbildung durch die neueren „Physical-Literacy-Konzepte“ (Whitehead, 2010; 2013; Faigenbaum & Myer, 2012; IPLA, 2017) und deren Verknüpfung mit modernen Vorstellungen zur „Health Literacy“. Die Definition der International Physical Literacy Association (IPLA) lautet: „Physical Literacy can be described as motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for engagement in physical activities for life.“ (IPLA, 2017)

In dieser Definition gehören *Haltung, Motivation, Verstehen* und ein individuelles *Engagement* für körperliche Aktivität über die Lebensspanne hinweg dazu. Die Erziehung und Befähigung zu regelmäßiger körperlicher Aktivität sind in dieses Konzept integriert. *Physical Literacy* (PL) sollte dabei nicht mit *Literalität*, auch nicht mit *Sportliteralität* (Schierz & Miethling, 2017) verwechselt werden. In der nachfolgenden Abbildung wird das komplexe und mehrdimensionale Verständnis von „Physical Literacy“ im Sinne einer modernen körperlichen Grundbildung dargestellt.



Abb. 2: Zusammenhang zwischen Körperlicher Grundbildung und körperlicher Aktivität (Faigenbaum & Rebullido, 2018). KA = körperliche Aktivität

Das *moderne* PL-Konzept (die *moderne* Körperliche Grundbildung) ist zusammengefasst bio-psycho-sozial fundiert. Es verbindet (proaktives) körperliches Aktiv-Sein, Bewegung, Spiel und Sport mit Reflexionen, dem Verstehen und der kognitiven Durchdringung dieses körperlich-sportlichen Aktivsein in der Lebensspanne. Reflexivität und das Verstehen des eigenen Bewegungshandelns sowie aufgeklärte Bewusstseinsbildung über Sinn und Zweck, Wert und Bedeutung körperlicher Bildung für die eigene Entwicklung sind darin eingeschlossen.

Das „Neue“ in der neuen körperlichen Grundbildung im Vergleich zu früheren Positionen zeigt sich schlagwortartig verkürzt in folgenden Positionen:<sup>2</sup>

1. In der *pädagogischen Positionalität* der Akteure und deren kommunikatives Verhältnis zu einander im Rahmen einer „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold & Schübler, 2011; Siebert, 2005; Reich, 2008; Treml, 2002).
2. In der *Evidenzbasierung* der pädagogischen Handlungsempfehlungen zur Bewegungsförderung im Kindes- und Jugendalter in den Schulen (vgl. Rütten & Pfeiffer, 2016).
3. Im empirischen Nachweis möglicher *Interventionseffekte* durch Körper- und Bewegungsbildung im Schulsport und Sportunterricht (vgl. u.a. Engel et al., 2018; Wydra & Leweck, 2007; Thienes & Baschta, 2016; Lüder et al., 2018).
4. In der Verbindung von *Können und Verstehen* (vgl. Denett, 2018; Hübner, 2017): Der Weg der Erkenntnis verläuft vom Lernen, Üben und Können zum Verstehen.
5. In der Qualitätsstufung des Lernens im Sportunterricht und der Ermöglichung des Transfers von Lernen in Bildung durch körperlich-motorische Grundbildung (vgl. Marotzki, 1990; Jörisson & Marotzki, 2009): Lernen, Üben und Trainieren im „reflexiven Modus“.

<sup>2</sup> In Verbindung mit diesen aufgeführten Punkten lassen sich wissenschaftliche Diskurse belegen, die jeweils einen gesonderten Beitrag erfordern. Der Verweis auf ausgewählte Quellen ist lediglich als Einstieg in diese Thematik zu verstehen.

6. In der Konzentration und Orientierung auf *basale Kompetenzen*. Motorische Basisqualifikationen sind Grundlage für und Kern der Handlungsfähigkeit im Sport (vgl. Gerlach et al. 2014; Memorandum Schulsport, 2019; Handlungsempfehlung KMK/DOSB, 2017).
7. In der anthropologischen Annahme von der *bio-psycho-sozialen Einheit* des Menschen (Metzinger, 2014; Wessel, 2015) oder die Vorstellung vom Menschen als „Biofakt“ (Karafyllis, 2004; Damberger, 2013) tritt an die Stelle der cartesianischen Trennung von Körperlichem und Geistigem. Diese Einheit vollzieht sich im Handeln.

Die Perspektive auf eine *neue körperliche Grundbildung* setzt auf die Bewahrung des Bewahrungswerten in der gewordenen Fachkultur des Schulsports und erlaubt zugleich den diskursiven Anschluss an die internationale Entwicklung der PL-Konzepte. Die Bewahrung als exklusives Bewegungsfach an den Schulen, die Ausrichtung auf ein überschaubares Spektrum an Bewegungsfeldern, die mehrdimensionale Entwicklung der individuell bestmöglichen motorischen Leistungsfähigkeit, die pädagogische Wertschätzung von regelgebundenem Wettkampf und angestrebter Selbstverbesserung, von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Könnenserlebnissen sowie die Förderung basaler motorischer Kompetenzen gehören zum Kernbestand einer bewährten und deshalb bewahrenswerten körperlichen Grundbildung und Erziehung im Schulsport. Die individuell bestmögliche Förderung motorischer Fähigkeiten (konditionelle, koordinative) stellt eine sportpädagogische Verpflichtung und Herausforderung dar, der nur hochqualifizierte, akademisch gebildete Fachkräfte gewachsen sind. Die praktische Realisierung dieser unterrichtlichen Anliegen erfordern ein hohes Maß an durchdachtem, praktisch-methodischem Können seitens der Sportlehrer und Sportlehrerinnen

Das, was zum *inhaltlichen Bestand* (zur sachlichen Substanz) einer neuen körperlichen Grundbildung zählt oder nicht, ist nicht auf Dauer uneindeutig normativ festgelegt. Hierzu finden konsensuale Aushandlungsprozesse statt, deren Resultate sich in Rahmenlehrplänen, schulinternen Curricula und diversen Handlungsempfehlungen niederschlagen. Für den Sportunterricht in Deutschland hat sich bei allen Länderspezifika in den Bezeichnungen- ein relativ stabiler Konsens zu definierten (sieben) *Bewegungsfeldern* (Lernbereichen, Stoffgebieten) durchgesetzt (vgl. Rahmenlehrpläne Sport; Handlungsempfehlungen von KMK & DOSB; Memoranden zum Schulsport, 2009; 2019). Der reflektierte Bezug zu historisch gewachsenen Sportarten, zur gesellschaftlich gelebten sportiven Bewegungskultur, ist noch erkennbar. Das *Bewegen im Wasser und der Bezug zum Schwimmen und den historisch gewachsenen Schwimmsportarten* gehören bislang eindeutig dazu. Dafür finden sich Belege in den Sportlehrplänen aller 16 Bundesländer. Die gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber der Aufnahme dieses Bewegungsfeldes in den Kanon der schulsportlichen Bewegungsfelder ist außerordentlich groß und steht dabei weniger zur Debatte als manch anderes Bewegungsfeld.

Die deklarierte Akzeptanz und scheinbare Selbstverständlichkeit sind jedoch trügerisch. Es sind subtile, schleichende Vorgänge erkennbar, dass dieses Bewegungsfeld zumindest aus dem Kernbereich schulsportlicher Bildungsaufgaben wegdriftet. (Aus der „Mode“ kommt, wie schon Guts Muths meinte.) Schwimmunterricht macht „Ärger“ (seitens der Schulaufwandsträger) und ist scheinbar verhandelbar geworden. Zumeist werden dafür materiell-technische, logistische und auch personelle Sachverhalte in Anspruch genommen. Bemerkenswert sind auch die ergänzenden Angebote von kostenlosen „Schwimm-Intensivkursen“ in den Schulferien (z.B. LSB-Berlin). Das ist temporär hilfreich, kann aber die Notwendigkeit schulgebundenen Schwimmunterrichts in unterschiedlichen organisationalen Formen nicht ersetzen, jedoch hervorragend ergänzen.

## **5. Können und Verstehen im Schwimmunterricht**

Gelingender und nachhaltig wirksamer Schwimmunterricht ist ein bildender Schwimmunterricht, der sich insbesondere durch die Verknüpfung von sicherem Schwimmen-*Können* und substanziellem

*Verstehen* auszeichnet. Ein Lernen (Üben, Trainieren) im sogenannten „reflexiven Modus“ ist dafür unabdingbar. Wir machen das an drei Punkten des Verstehens fest: Die Schülerinnen und Schüler verstehen (1.) *warum* sie Schwimmen lernen, sie verstehen (2.) *was* sie im Schwimmunterricht lernen und sie verstehen (3.) *wie* sie schwimmen lernen.

Das Verstehen kommt dabei in Graden, im Sinne von graduell gestuft und dieses Verstehen kommt in aller Regel im zeitlichen Nachgang zum Können (Dennett, 2018). Ein abgehobener theoretischer Wissensvorlauf bewirkt nur wenig. Die Qualität der Könnensentwicklung ist eng mit dem substanziellen Verstehen, eines kognitiven Durchdringens des eigenen Könnens verbunden. Dies geht über Wissenserwerb hinaus. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich in der inhaltlich-methodischen Konzipierung des Schwimmunterrichts (Vermittlungskonzepte) bereits seit einigen Jahren einige interessante Entwicklungen ab (Hildebrandt-Stramann, 2017). Das betrifft insbesondere die *individualisierte Stufung* von Lernprozessen, die *kognitive* Begleitung und Durchdringung der Könnensentwicklung, die hohe Wertschätzung des *Wasserbewegungsgefühls* und die probierende Überschreitung des bereits Gekonnten. Dabei geht es nicht um eine oberflächliche Mehrperspektivität, sondern um die Nutzung verschiedener emotionaler und motivationaler Zugänge im Rahmen der Fokussierung auf das Sichere Schwimmen Können. In der inhaltlichen und methodischen Synchronisierung der Stufung von Könnensentwicklung und Verstehensentwicklung bei den Kindern und Jugendlichen zeigt sich pädagogisches Gespür und berufliches Können der Schwimmlehrkräfte. Das von einer Arbeitsgruppe in den letzten zwei Jahren erarbeitete Vermittlungskonzept, modernen Schwimmunterrichts ermöglicht die *Synthese von Können und Verstehen* im Schwimmunterricht. Folgende *innovativen Merkmale* zeichnen diese Konzeption aus:

(1) Gelingender Schwimmunterricht ist im besten Sinne des Wortes ein *kompetenzorientierter* Sportunterricht. Er ist auf praktische Handlungskompetenz in einem konkreten Anwendungsfeld mit definierten Anforderungen bezogen. Das Sichere Schwimmen Können ist die beobachtbare (äußere, performative) Seite dieser komplexen Handlungskompetenz. Können und Verstehen sind miteinander verbunden. Das definierte Ziel erlaubt die Beobachtung und Überprüfung der Zielrealisierung.

(2) Gelingender Schwimmunterricht zeichnet sich als Prozess durch eine *typische Verlaufsstruktur* aus, die mittels (vier) Niveaustufen der Könnensentwicklung beschrieben wird (Wassergewöhnung; Grundfertigkeiten; Basisstufe; Sicheres Schwimmen Können). Die inhaltlich-methodische und überprüfbare Konkretisierung dieser Niveaustufung der Schwimmausbildung ist vermutlich das offenkundigste Merkmal dieser Ausbildungskonzeption.

(3) Gelingender Schwimmunterricht zeichnet sich durch eine hohe, inhaltlich-methodische Wertschätzung der Ausbildungsphasen „*Wassergewöhnung*“ und „*Grundfertigkeiten*“ aus. In diese Phasen sind Aufmerksamkeit, individuelles Eingehen und entsprechende Zeit zu investieren. Dieser Einsatz zahlt sich am Ende quasi doppelt und dreifach aus. Das erfolgreiche Absolvieren der sogenannten „*Komplexübung*“ als standardisierte Verbindung der sieben Grundfertigkeiten, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Auf dem Weg zum Sicheren Schwimmen Können ist damit mehr als die halbe Wegstrecke zurückgelegt.

(4) Gelingender Schwimmunterricht zeichnet sich durch Wertschätzung und genaues Verfolgen der *individuellen Entwicklung* aus. Die Überprüfbarkeit der Anforderungen in den einzelnen Niveaustufen erlaubt differenzierte Rückmeldungen an die Lernenden, vielfältige Bewertungen und wenn erforderlich auch objektive Benotungen (Komplexübung; Sicher Schwimmen Können).

(5) Gelingender Schwimmunterricht ist *unvereinbar mit einer dogmatisierten Methodik*. Methoden sind stets angemessen oder unangemessen, geeignet oder ungeeignet sie sind nicht wahr oder falsch. Dies sollte beispielsweise bei den leidenschaftlichen Diskursen zur Wahl der Erstschwimmart bedacht werden. Im Rahmen der vorliegenden Konzeption mit seiner hohen methodischen Wertschätzung der

Phasen „Wassergewöhnung“ und „Grundfertigkeiten“ zeichneten sich jedoch gute pragmatische Gründe für eine „weiche“ Empfehlung der Erstschwimmart „Brustschwimmen“ ab.

(6) Gelingender Schwimmunterricht gemäß dieser Konzeption ist an ein hohes *berufliches Kompetenzniveau* der Schwimmlehrkräfte gebunden. Das schließt ein explizites bewegungsfeldspezifisches, methodisch-organisatorisches Können und eine nachgewiesene *Rettungsfähigkeit* ausdrücklich ein.

## Literatur

Albrecht, C., Hanssen-Doose, A., Bös, K., Schlenker, L., Schmidt, S., Wagner, M., Will, N. & Worth, A. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Sportwissenschaft, Published online: 21.10.2016.

Almond, L. (2013). What is the Value of Physical Literacy and why is Physical Literacy valuable? ICSPE Bull 65, 35-41.

Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2010). Ermöglichungsdidaktik. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Arnold, R. (2006). Ermöglichungsdidaktik. UTB Wörterbuch Erwachsenenbildung

Baumert, J. (1994). Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognition in Ost- und Westdeutschland. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 32, S.272-276.

Benner, D. (2006). Schulische Allgemeinbildung versus Allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. [www.topologik.net](http://www.topologik.net), Collana di Studi Internazionali di Science Filosofiche e Pedagogiche Studi Pedagogici, Numero 2/2006, S.1-21.

Blankertz, H. (1963). Berufsbildung und Utilitarismus. Habilitationsschrift, Univ. Düsseldorf.

Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Bloch, W. & Zimmer, P. (2012). Epigenetik und Sport. Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 63(6), S.163-167.

Cachay, K. & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. *Sport und Gesellschaft*, 3(2006)2, S.151-174.

Carney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. & Krillars, D, D, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. Sports Medicine, Springer Nature Switzerland, S.371-383.

Damberger, T. (2013). Pädagogik und Human Enhancement. urn:nbn:de:0111-opus-78667

Deutscher Sportlehrerverband (DSLVL) E.V. (2015). Schwimmen im Schulsport. Verabschiedet auf der Bundesversammlung am 14.11.2015 in Leipzig.

DOSB, DSLVL U.dvs (2009). Memorandum zum Schulsport.

DSLVL, dvs, DOSB, FSW (2019). Memorandum Schulsport 2019.

Dennett, D. C. (2018). Von den Bakterien zu Bach und zurück. Die Evolution des Geistes. Berlin: Suhrkamp.

Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Sportunterricht, 45(1996), S.324-339.

- Engel, F.A., Wagner, M., Roth, A., Scharenberg, S., Bossmann, E., Woll, A., Sperlich, B. (2018). Hochintensives Intervalltraining im Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1,2018, S.120-128.
- Enzensberger, M. (1985). Lob des Analphabeten. In: Die Zeit 49/1985. <http://www.zeit.de/1985/49/lob-des-analphabeten>.
- Faigenbaum, A.D. & Rebullido, T.R. (2018). Understanding Physical Literacy in Youth. *Strength and Conditioning Journal*, 40(2018)6, S.90-94.
- Fritz, T. (2018). Auf der Suche nach Analphabeten, und wenn wir keine finden, dann machen wir uns welche! In: *Magazin Erwachsenenbildung* 12(2018)33
- Fuchs, H. W. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(2003)2, S.161-179.
- Gehrman, E. (2003). Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung-Empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske + Budrich.
- Gerlach, E., Herrmann, S. & Leyener, S. (2014). „Wissen wir, was wir messen?“ Zur Frage der Output-Diagnostik im Sportunterricht mit Hilfe von motorischen Tests. *Sportunterricht*, 63(2014)7, S.194-200.
- Giese, M. & Buchner, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *Sportunterricht*, 68(2019)4, S.153-157. Gruschka, A. (2016). Was heißt „bildender Unterricht?“ *Zeitschrift für interpretative Schul-und Unterrichtsforschung*, 5(2016)1, S.77-92.
- Gissel, N. (2019). Kritisch – Konstruktive Sportpädagogik. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik des Sports. Hohengehren: Schneider – Verlag.
- Goethe, J. W. von (1829/2006). Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden. 2.Buch, 11.Kapitel, Insel-Verlag 2006.
- Gruschka, A. (2016). Was heißt „bildender Unterricht?“ *Zeitschrift für interpretative Schul-und Unterrichtsforschung*, 5(2016)1, S.77-92.
- Hanssen-Doose, A., Albrecht, S., Schmidt, S.C.E., Woll, A. & Worth, A. (2018). Quantitative und qualitative Merkmale des Schulsports in Deutschland im Zusammenhang mit der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(2018)4, S,530-543.
- Hericks, U. (2004). Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 7(2004)2, S.192-182.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2017). Bewegungsfeld „Bewegen im Wasser“. *Sportunterricht* 66(2017)2, S.36-41.
- Humboldt, W.von (1809). Der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. Von A. Flitner 2. Auflage, Düsseldorf/München 1964, S.76-82.
- Hummel, A. (1998). Empirische Befunde zum Schulsport in Sachsen. Referat 2. Sächsische Schulsportkonferenz, 16. Und 17. Oktober 1997. In: *Körpererziehung* 48(1998)1, Sonderheft, S.22-45. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Hummel, A. (2010). Legitimation des Schulsports. In: N.Fessler, A.Hummel & G.Stibbe (Hrsg.) *Handbuch Schulsport*. S.158- 168, Schorndorf: Hofmann Verlag.

- Hinsching, J. & Hummel, A. (Hrsg.) (1997). Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945-1990. Aachen: Meyer & Meyer.
- Hummel, A. (1997). Körperlich – sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In: E.Balz & P.Neumann (Hrsg.), Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? S.47-62, Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Hummel, A. (2013). Körperlich-sportliche Grundlagenbildung – eine zeitgemäße Alternative. In: H.Aschebrock & G.Stibbe (Hrsg.), Didaktische Konzepte für den Schulsport, S.99-121, Aachen: Meyer & Meyer.
- Hummel, A., Erdtel, M. & Adler, K. (2006). Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen. In: A. Hummel & M.Schierz (Hrsg.), Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland, S.137-170, Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Hummel, A. & Borchert, T. (2015). Entwicklung motorischer Kompetenzen schließt Förderung motorischer Fähigkeiten ein. Sportunterricht, 64(2015)5, S.138-144.
- IPLA (2017). International Physical Literacy Association. <https://www.physical-literacy.org.uk>. Zugriff am 23.09.2019.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Karafyllis, N.C. (2004). Biofakte. Versuch über den Menschen zwischen Artefakt und Lebewesen. Paderborn: Mentis Verlag.
- Lüder, B., Golle, K., Hummel, A. & Granacher, U. (2018). Training im Sportunterricht. Sportunterricht, 67(2018)2, S.52-57.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G, G, G. Finger, J., Lampert, T. (KiGGS Study Group) (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz 2014/7, S.840-848.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Metzinger, T. (2014). Der EGO-Tunnel. München: Piper Verlag.
- Kastrup, V. (2009). Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs. Schorndorf: Hofmann.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KMK & DOSB (2017). Handlungsempfehlungen zur Entwicklung des Schulsports.
- KMK (2017). Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft und des Bundesverbandes zur Förderung der Schwimmbildung für den Schwimmunterricht in der Schule. Beschluss der KMK vom 04.05.2017.
- Koch, L. (2004). Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 7(2004)2, S.169-182.
- Kutscha, G. (2003). Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. Werner Habel zum 60.Geburtstag. [www.forschungsnetzwerk.at/download/kutscha-60-habel.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/download/kutscha-60-habel.pdf). Zugriff am 08.07.2019.



- LSB Berlin (2019). Deutsche Sportjugend, Schwimm-Intensivkurs in den Herbstferien.
- Meusel, H. (1937). Körperliche Grundausbildung. NS Reichsausschuss für Leibesübungen. Weidmannsche Buchhandlung.
- Nickel, S. (2015). Was ist Literacy? In: Zeitschrift für Pädagogik-Leben. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, 2015, Heft 1, S.7-10.
- OECD (Hrsg.) (2002). Understanding the Brain. Toward a New Learning Science. Paris.
- OECD (Hrsg.) (2007). Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris.
- Petzold, R. (2011). Schwimmfähigkeit von Grundschulkindern – Ein Auftrag des Memorandums zum Schulsport. In: A.Hummel(Hrsg.) (2011). Fachtagung Schulsport und Schulsportforschung in Dresden am 1.12. 2011. Tagungsband, Universitätsverlag Chemnitz, S.65-90.
- Radtke, F.-O. (2015). Methodologischer Ökonomismus – Organische Experten im Erziehungssystem. *Erziehungswissenschaft*, 26(2015)50. S.7-16.
- Ragert, P. & Carius, D. (2017). Funktionelle und strukturelle Neuroplastizität und ihr Erkenntnisgewinn für die Bewegungs-und Trainingswissenschaft. In C. Hartmann, J. Krug, P. Ragert, M. Witt (Hrsg.) Motorik-Leistung-Training. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, Beiheft, S.34-41. Berlin: Lehmanns Media.
- Roetert, E.P. & Ortega, C. (2019). Physical Literacy for the Older Adult. *Strength and Conditioning Journal*, 41(2019)2, S.89-99.
- Rütten, A. & Pfeiffer, K. (Hrsg.) (2002). Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. Erlangen-Nürnberg.
- Schaeffer, D.; Vogt, D., Berens, E.-M., Messer, M., Quenzel, G., Hurrelmann. (2016). Health Literacy in Deutschland. In: D. Schaeffer & J.Pelikan (Hrsg.) (2016). Health Literacy: Forschungsstand und Perspektiven. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21(2009)2, S.62-77.
- Schierz, M. & Miethling, W.D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende der Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 2017,1, S.51-61.
- Siebert, H. (2005). Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Spiegel online (2019). Studie der WHO: Vier von fünf Jugendlichen bewegen sich zu wenig. <https://www.spiegel.de/gesundheit/ernaehrung/studie-der-who-vier-von-fuenf-jugendlichen-bewegen-sich-zu-wenig-a-1297687.html> (aufgerufen am 22.11.2019)
- Spork, P. (2017). Gesundheit ist kein Zufall. München: DVA.
- Swertz, Christian; Fessler, Clemens: Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs - In: Medienimpulse (2010) 4, 20 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-159651
- Tenorth, E. (2004). Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät* 73, 87-98.
- Thienes, G. & Baschta, M. (2016). Training im Schulsport. Schorndorf: Hofmann Verlag.

- Treml, A.K. (2002). Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmenwechsels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2002)5, S.652-669.
- Wessel, K.F. (2015). *Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik*. Berlin: Logos-Verlag.
- Stemper, T. & Kels, M. (2016). Schwimmfähigkeit im Kindesalter. Bedeutung-Definition-Prävalenz. *Sportunterricht*, 65(2016)1, S.3-9.
- Spranger, E. (1923). Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: H. Knoll (Hrsg.), 1965, Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, Heft 9/10 (Hrsg.: Th. Ballauff), Heidelberg, S.8-23.
- Staub, I.; Nobis, N.&Bieder, A.. (2017). Schwimmunterricht in der Grundschule. Eine Befragung von Lehrkräften in NRW. *Sportunterricht* 66(2017)2, S.49-55.
- Stamm, K.D. (2004). Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25.02.1965; [www.DDR-Schulrecht.de](http://www.DDR-Schulrecht.de).
- Steglich, E. & Seidenschnur, O. (Hrsg.) (1847). *Der Turner*. Zeitschrift gegen die geistige und leibliche Verkrüppelung. Band 2. Dresden: Gottschalcksche Buchhandlung.
- Stibbe, G. (2017). Schwimmen-Einführung in das Themenheft. *Sportunterricht* 66(2017)2, S.34-35.
- Tenorth, E. (2003). „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(2003)3, S.422-430.
- Tenorth, E. (2004). Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät* 73, 87-98.
- Thienes, G. & Baschta, M. (2016). *Training im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Treml, A.K. (2002). Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmenwechsels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2002)5, S.652-669.
- Villaume, P. (1787/1969). *Von der Bildung des Körpers*. Frankfurt: Limpert Verlag.
- Wessel, K.F. (2015). *Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik*. Berlin: Logos-Verlag.
- Whitehead, M. (1990). Physical Literacy. *Journal Physical Education*, 24(1990), S.3-14.
- Whitehead, M. (2001). The Concept of physical literacy. *European Journal Physical Education*, 2001, H.6, S.127-138.
- Whitehead, M. (2013). Definition of Physical Literacy and clarification of related issues. *ICEEPE Bull* 65: 2013, S.28-42.
- Whitehead, M. (2014). Physical Literacy: throughout the lifecourse. Vortrag auf der 17. Jahrestagung der dvs-Kommission Gesundheit vom 20.-22.11. 2014 in Erlangen.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). *Null zoff & vollbusy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zwolski, C., Quatman-Yates, C. & Paterno, M.V. (2017). Resistance Training in Youth: Laying the Foundation for Injury Prevention and Physical Literacy. *SportsHaelth*, 2017, S. 1-8.