

Zur didaktischen Begründung des Schwimmens in der Schule

Erst allmählich setzt sich die Auffassung durch, daß es unterhalb der Sportdidaktik Didaktiken der Sportarten oder Sportbereiche geben muß, deren Verhältnis zur umfassenden Sportdidaktik analog zu bestimmen ist wie das der Fachdidaktik zur Allgemeinen Didaktik: Eine Didaktik des Schwimmens wird von den Argumentationsmustern der Sportdidaktik ausgehen und sie für ihren Bereich präzisieren. Sie wird aber auch, wo die besondere Sachstruktur des Schwimmens das erfordert, eigene Argumentationsmuster entwickeln und damit möglicherweise auch zur Differenzierung und Weiterentwicklung der Sportdidaktik insgesamt beitragen. Der folgende Versuch, eine didaktische Begründung des Schwimmens in der Schule zu leisten, kann nicht von ausgearbeiteten Vorbildern ausgehen, sondern lediglich Andeutungen in der Literatur zur Sportdidaktik und Schwimm-Methodik aufgreifen. Daraus erklärt sich seine Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit.

SCHWIMMEN IN DER DIDAKTIK DER LEIBESERZIEHUNG

In den 60er Jahren ist eine „Didaktik der Leibeserziehung“ entstanden, die eine Grundaufgabe in der systematischen Ordnung der verschiedenartigen Leibesübungen gesehen hat. Diese Ordnung sollte dabei so vorgenommen werden, daß sie zugleich die grundlegenden Bildungsmöglichkeiten der Leibeserziehung sichtbar machen konnte. Bei diesem Vorhaben konnte sie auf Vorläufer zurückgreifen, die — wenn auch noch nicht unter dem Programm einer „Didaktik“ — ähnliche Versuche unternommen hatten. Zwei solcher Vorläufer, die für die didaktische Zuordnung des Schwimmens charakteristisch sind, sollen genannt werden.

BURGER/GROLL unterscheiden in ihrem für das österreichische Schulturnen bis heute richtungweisenden Standardwerk (1971) 1. „Ausgleichsübungen und formende Übungen“, 2. „Leistungsübungen und Kunststücke“, 3. „Spiel und Tanz“ und 4. „Wandern und Lagern“. Dabei gehen sie davon aus, daß jeder dieser vier Gruppen eine „Richtung der erziehlichen Beeinflussung“ zuzuordnen ist, die bei den ihr angehörenden Leibesübungen dominiert. Die zweite Gruppe (2.) ist weiter untergliedert in (a) Übungen mit meßbaren und (b) mit wertbaren Leistungen. Das Schwimmen wird unter die ersten (a) eingeordnet; alle Arten von Spiel im Wasser gehören in die dritte Gruppe (3.).

Hinter einer solchen Einordnung stehen zwei Vorentscheidungen, die didaktische Überlegungen und methodische Hinweise zum Schwimmunterricht bis heute bestimmen: 1. Das Schwimmen wird gedanklich auf Schwimmen in Bahnen reduziert und von allen anderen Möglichkeiten der Bewegung im Wasser getrennt. 2. Das Schwimmen (in diesem reduzierten Sinn) rückt in eine eindeutige Beziehung zur „Leistung“, und das heißt hier: Schwimmunterricht zielt letztlich auf Optimierung der Geschwindigkeit in den vier olympischen Lagen.

Eine prinzipiell andere Lösung fanden die Verfasser der Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 1960. Sie gliederten zwar die Unterrichtsgegenstände der Leibeserziehung nach den übergeordneten Aufgaben 1. Körperbildung, 2. Bewegungsbildung, 3. Leistungssteigerung und 4. Bewegungsgestaltung, fanden jedoch für das Schwimmen keine Zuordnung zu einer dieser Aufgaben, sondern führten den Schwimmunterricht unter einer eigenen Kategorie „Besondere Aufgaben“ zusammen mit Rudern, Ski- und Eislauf sowie Wandern auf.

Die großen didaktischen Entwürfe der folgenden Zeit sind in derselben Frage nach der Systematik der Leibesübungen zu einer weitgehenden Einigkeit gelangt. Historisches (BERNETT 1967), anthropologisches (MESTER 1969), phänomenologisches (PASCHEN 1972) Vorgehen oder eines, das solche Zugänge zu vermitteln suchte (SCHMITZ 1970) führten immer wieder auf die Kategorien „Leistung“/ „Wetteifer“, „Spiel“ und „Gestaltung“, die ja bekanntlich auch den ersten vier Fachkongressen des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL) ihre Themen gegeben haben. Besonders die historische Analyse BERNETTS zeigt nun, daß für keine dieser Kategorien das Schwimmen als typisch anzusehen ist. Die Entstehung des sportlichen Leistungsprinzips ist eher an der Leichtathletik, die Bedeutung des Spiels an den großen Rasen- und Hallenspielen, der Sinn der Gestaltung an Gymnastik und Turnen zu verdeutlichen. Daher sucht man in den genannten Didaktiken (und auch in den vier Kongreßberichten des ADL) vergebens nach Aussagen über die didaktische Einordnung des Schwimmens innerhalb der Leibeserziehung. Wenn das Wort „Schwimmen“ überhaupt einmal vorkommt, dann in Aufzählungen von Sportarten — der Vollständigkeit halber (1).

Nun kann man aus diesem Defizit nicht schließen, daß die Didaktik der Leibeserziehung dem Schwimmen keine Bedeutung beigemessen hat. Es läßt sich eher vermuten, daß jeder der genannten Autoren im Schwimmen einen selbstverständlichen und notwendigen Bestandteil schulischer Leibeserziehung gesehen hat. Es bleibt jedoch die Tatsache, daß ihre didaktischen Entwürfe zum Feld der Leibeserziehung insgesamt für das Schwimmen kaum Hinweise enthielten.

DIDAKTISCHE VORENTSCHEIDUNGEN IN DER BISHERIGEN SCHWIMM-METHODIK

Es war notwendig, diesen knappen Überblick über die Einordnung des Schwimmens in den Didaktiken der Leibeserziehung zu geben, weil sie den Hintergrund für die Konzeption der vorliegenden Schriften zur Methodik des Schwimmunterrichts bildet. Von der Fachdidaktik ohne hinreichende Orientierung gelassen, mußten die Autoren der zahlreichen Methodiken sich je eine eigene didaktische Theorie des Schwimmunterrichts zurechtlegen, auf der sie ihre Empfehlungen zur Unterrichtspraxis aufbauen konnten. Sie sind sich dieser Notwendigkeit vielleicht gar nicht immer bewußt geworden, und so finden sich ihre didaktischen Grundentscheidungen selten explizit (2), meistens sind sie erst aus den methodischen Hinweisen selbst zu erschließen. Dabei zeigt sich jedoch, daß diese immanente

didaktische Theorie der Methodik in der Richtung bleibt, die sich aus den wenigen Andeutungen innerhalb der Fachdidaktik ergab. Das wird vor allem an drei grundlegenden Entscheidungen deutlich, die im folgenden kurz beschrieben werden sollen.

1. Die Konzentration auf die vier olympischen Schwimmtechniken

Die Autoren der Methodiken stellen in den Kern ihrer Überlegungen durchweg das Schwimmen, verstanden als geradlinige, möglichst schnelle Fortbewegung in den vier olympischen Schwimmtechniken. Andere Formen des Schwimmens sowie Springen, Tauchen und Spielen erscheinen — wenn überhaupt — als Vorübungen oder Randerscheinungen, selten wird ihnen ein eigenständiger Wert zugesprochen.

Bei ANDREAS 1965, BRAECKLEIN 1971, STICHERT 1970, URBAINSKY 1970, WILKE/FASTRICH 1972 wird ausschließlich das Lernen, Verbessern und Trainieren in den vier Techniken behandelt. BROCKMANN 1970, SCHÜTTE 1970 haben Abschnitte über das Springen und Tauchen aufgenommen. LORENZEN 1969 schließt Retten und Springen ein, DASCHINGER u. a. 1972 und KRODEL 1970 behandeln Figurenschwimmen, Tauchen und Wasserball. Das einzige Buch, das annähernd die Fülle der Möglichkeiten der Bewegung im Wasser umfaßt, ist die Arbeit des Berliner Autorenkollektivs (LEWIN 1970): Wasserspringen, Wasserball, Kunstschwimmen und sogenanntes „Volkstümliches Schwimmen“ sind auf insgesamt fast 150 Seiten behandelt. Welche besondere — und auch wieder einseitige — Perspektive auch diese Auswahl noch einschränkt, wird noch zu besprechen sein.

Die methodischen Anleitungen befinden sich damit im Einklang mit den dargestellten didaktischen Analysen, die — dem Zwang ihrer eigenen Systematik folgend — dem Spiel im Wasser („Spiel“) und dem Springen und Kunstschwimmen („Gestaltung“) eine andere didaktische Qualität hätten zuerkennen müssen als dem „eigentlichen“ (unter die Kategorie „Leistung“ fallenden) Schwimmen.

2. Die Perspektive des sportlichen Wettkampfs

Das Schwimmen selbst gehört also für die Autoren der Methodiken vornehmlich unter die Kategorie „Leistung“. So war es bei BURGER/GROLL vorgezeichnet, und der gedankliche Duktus der bildungstheoretisch orientierten Entwürfe zur Didaktik der Leibeserziehung legt diese Zuordnung ebenfalls nahe. Unter den vielen Möglichkeiten, sie auszulegen (3), entscheiden sich die vorliegenden Methodiken einheitlich für die scheinbar unproblematischste: Leistung heißt für sie Leistung nach Maßgabe der gültigen Wettkampfbestimmungen. Das bedeutet zunächst einmal, daß Leistungen nur in den Handlungszusammenhängen ernstgenommen werden, für die es auch ein offizielles Wettkampfwesen gibt, vor allem also in den vier olympischen Schwimmtechniken, daneben im Kunstspringen, Wasserball, vielleicht noch im Kunstschwimmen. Es bedeutet weiterhin, daß als die vornehmste Form des Leistungsnachweises der formelle Wettkampf gilt. Auf diese Form des Leistungserlebnisses gilt es möglichst viele Schüler vorzubereiten. Die Qualifizierung für die Teilnahme am offiziellen Wettkampfwesen ist die Zielperspektive, auf die der Unterricht vor allem zu beziehen ist.

Diese Ausrichtung ist besonders deutlich bei ANDREAS 1965, BRAECKLEIN 1971, SCHÜTTE 1970, STICHERT 1970 und URBAINSKY 1970. Sie schlägt bei LEWIN 1972 — nicht allerdings

bei HEINRICH 1970 — bis in den Anfänger-Schwimmunterricht durch, der für LEWIN unter der Devise steht: „Kleine Schwimmer werden große Sportler“ (16 f., vgl. 217—234). Sein Buch schließt mit dem Ausblick: „Vielleicht winken ihnen (den Schwimmschülern — Verf.) in einem der schönen Schwimmsportfachgebiete Sportschwimmen, Wasserball, Wasserspringen oder Kunstschwimmen frohe Wettkampferlebnisse oder gar Meisterehren. Dazu viel Erfolg und ein herzhaftes ‚Sport frei!‘“ (234). Auch in der Methodik des Autorenkollektivs (LEWIN 1970) dominiert diese Zielrichtung. Mit Ausnahme des kleinen Abschnitts über „Volkstümliches Schwimmen“ (293—304) ist das gesamte Buch allein auf den sportlichen Wettkampf ausgerichtet. Insofern fügen sich die drei Methodiken aus der DDR (LEWIN 1970, LEWIN 1972, STICHERT 1970) dem allgemeinen Bild der deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Schwimmunterricht ein.

Bei dieser Konzeption ist es verständlich, daß sich mehrere Methodiken ausdrücklich als Anleitungen für Schule *und* Verein oder für Lehrer, Übungsleiter und Trainer empfehlen (ANDREAS 1965, DASCHINGER u. a. 1972, LEWIN 1970, LEWIN 1972, URBAINSKY 1970) (4). Auch von denen, die das nicht tun, beziehen sich nur wenige auf die besondere Situation und die besonderen Aufgaben der Schule. HEINRICH (1970) ist hier die einzige Ausnahme; bei allen anderen bleibt der Adressatenkreis merkwürdig unbestimmt.

In Wirklichkeit wird er jedoch gerade durch diese Unbestimmtheit eingeschränkt, denn ein solcher — für Schule und Verein ausgelegter — Schwimmunterricht kann nur für eine kleine Gruppe besonders veranlagter und motivierter Schüler angemessen sein. Lediglich in drei Büchern ist an eine weitere Adressatengruppe gedacht: Bei WILKE/FASTRICH (1972) findet sich ein Anhang „Kraulschwimmen mit behinderten Kindern“ (109—114); und LORENZEN (1969, 1970) geht auf dieselbe Gruppe ausführlich ein (5). Doch alle Kinder und Jugendliche, die zwischen diesen beiden Extremgruppen stehen: die Mehrzahl, nämlich gesunde, unbehinderte Kinder mit Spaß an Aktivitäten im Wasser, aber ohne die Neigung und Begabung, daraus nun in irgendeiner sportlichen Disziplin einen Wettkampfsport zu machen — sie alle finden sich hier mit Normen konfrontiert, die kaum die ihren werden können. Das, was sie lernen und leisten wollen (denn auch sie wollen etwas lernen und leisten), ist aus der dominanten Perspektive dieser Methodiken allenfalls Vorstufe, Beigabe oder Anhang.

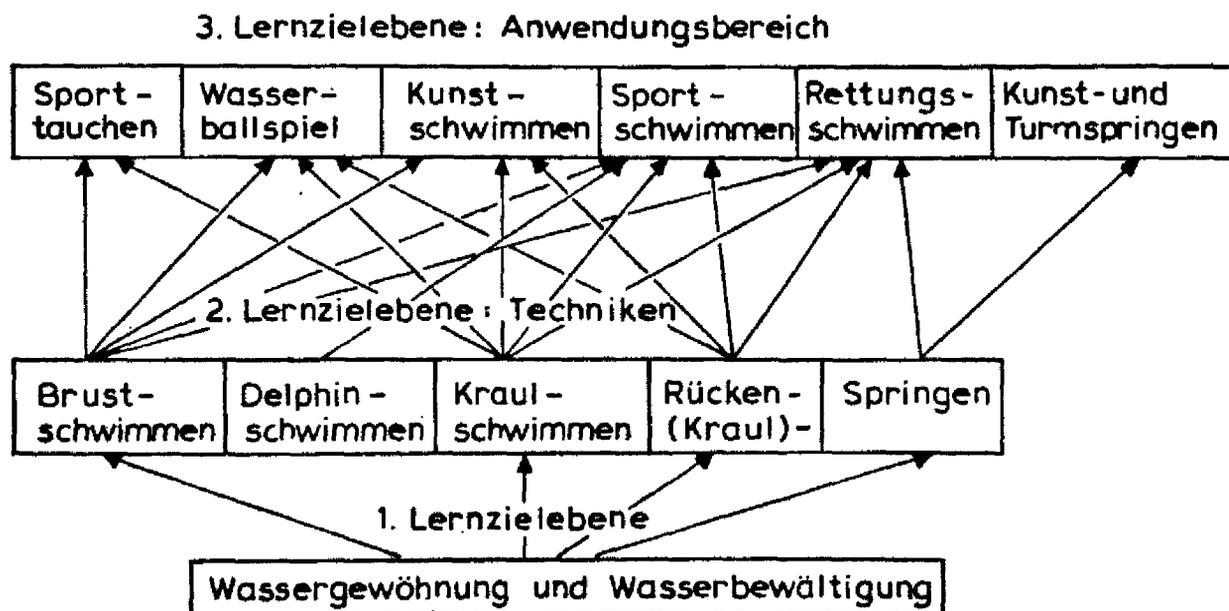
Lediglich zwei andere mögliche Sinnrichtungen des Schwimmens kommen am Rande in den Blick. Irgendwo deuten alle etwas über die gesundheitliche Bedeutung des Schwimmens an, doch selten haben diese Hinweise Konsequenzen für die methodischen Empfehlungen. Sie haben sie nur dort, wo Gesundheit auf Hygiene eingeschränkt wird (HEINRICH 1970, 26 f.; SCHÜTTE 1970, 9: der Lehrer soll die Kinder zur Sauberkeit anhalten), oder dort, wo Gesundheit nur als Vermeidung von Verletzungen und Schäden begriffen wird (z. B. bei KRODEL 1970, 8: der Lehrer muß Sicherheitsmaßnahmen beachten). Das sind sicher beides wichtige Gesichtspunkte; doch die darüber hinausgehende Aufgabe, Schwimmen so auszulegen, daß es präventiv wirkt, berücksichtigen bei ihren methodischen Hinweisen selbst die nicht, die sie ausdrücklich anerkennen (z. B. BROCKMANN 1970): Alle gehen offenbar davon aus, daß Schwimmen, wenn man nur Hygiene- und Sicherheitsmaßnahmen beachtet, in jedem Fall präventiv wertvoll ist (6). Daß das

so einfach nicht ist, sondern daß der präventive Wert des Schwimmens davon abhängt, wie man es ausführt und dosiert, wird in RIECKERTS Beitrag in diesem Buch dargestellt.

Eine weitere mögliche Sinnrichtung des Schwimmens ist in mehreren Methodiken angesprochen und mit entsprechenden Vorschlägen für die unterrichtliche Realisierung berücksichtigt: das Retten. Besonders LORENZEN (1969), aber auch KRODEL (1970), SCHÜTTE (1970) und STICHERT (1970) gehen ausdrücklich darauf ein. Die Frage entsteht jedoch, ob damit alle möglichen und wichtigen Zielperspektiven des Schwimmunterrichts erfaßt sind.

3. Die zwei Stufen des Schwimmunterrichts

Die Antwort auf diese Frage hat auch Bedeutung für eine weitere Entscheidung, die in allen vorliegenden Methodiken gleich getroffen ist. Sie unterscheiden ohne Ausnahme nur zwei Niveaus des Schwimmunterrichts mit je eigener didaktischer Wertigkeit: den Anfängerschwimmunterricht (bis zum Schwimmen-Können, meist für identisch gehalten mit dem Erwerb des Freischwimmer-Zeugnisses) und den darauf aufbauenden Unterricht in den sportlichen Techniken und Sportarten bis zum Erwerb der Wettkampffähigkeit. Diese Aussage läßt sich an WILKES Schema verdeutlichen, das ihr auf den ersten Blick zu widersprechen scheint.



Modell des Lerngebietes Schwimmen (nach WILKE/FASTRICH 1972)

Von den drei „Lernzielebenen“ haben nur die erste und die dritte einen selbständigen didaktischen Wert; die zweite, das Erlernen der „Techniken“, findet ihre Begründung erst in der dritten, wenn die Techniken in ihren Sinnzusammenhang, nämlich (außer dem Retten) den der sportlichen Wettkampfdisziplinen, gestellt werden.

Ob diese Stufung zu übernehmen ist, muß eine weitere Überlegung zeigen. Dazu ist noch einmal didaktische Literatur — diesmal neueren Datums — zu sichten.

NEUERE ANSÄTZE IN DER SPORTDIDAKTIK

Ausgelöst durch die Programmschrift ROBINSONS (1967) ist eine Belebung der didaktischen Diskussion zu beobachten, die auch die Sportdidaktik erfaßt hat. Es zeichnet sich zwar inzwischen ab, daß die von ROBINSON und seinen Mitarbeitern vorgeschlagene Methodologie im Sport kaum anwendbar ist; im Gefolge dieser Anregungen sind jedoch neue Möglichkeiten didaktischer Begründung sichtbar geworden, die auch für das Schwimmen Bedeutung haben könnten. Unter der Perspektive dieses Beitrags läßt sich die wenig übersichtliche Diskussion (zusammenfassend LANGE 1975) unter zwei Stichworten zusammenfassen: Motivation und Freizeit.

Die Frage, wie die Zuwendung der Schüler zum Sportunterricht in der Schule zu aktivieren ist, war der Ausgang für die meisten Beiträge beim 5. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL 1971). Eine Gruppe von Autoren suchte die Antwort zunächst in der Auswahl der Sportarten für den Unterricht. Verschiedene Befragungen von Jugendlichen und Erwachsenen nach ihrem Interesse an verschiedenen Sportarten erwiesen dabei übereinstimmend die große Beliebtheit des Schwimmens: Es stand in fast allen Untersuchungen auf dem ersten oder zweiten Platz.

Man könnte sich mit diesem Befund zufrieden geben und in ihm die Bestätigung der hohen Bewertung des Schwimmunterrichts für die Schule sehen. Bedenken entstehen jedoch, wenn man weiter fragt, welche Gründe hinter dieser hohen Bewertung des Schwimmens stehen. Vor allem die Überlegungen von BRODTMANN (1971), LÜDTKE (1972) und TREBELS (1971) sind in diese Richtung gegangen. Aus ihnen ergibt sich zunächst, daß Schwimmen nicht einfach mit sportlichem Schwimmen gleichgesetzt werden darf. Das beliebte Schwimmen ist eher das, was Schüler außerhalb der Schule — und auch außerhalb des Vereins — als „Schwimmen“ kennengelernt haben: jene „diffuse“ Aktivität (LÜDTKE 1972) zwischen den Polen Leistung, Spaß, Geselligkeit und Gesundheit. Die Untersuchungsergebnisse sind daher auch eher so zu interpretieren, daß Schüler, die nur außerhalb der Schule schwimmen können, diese Möglichkeit auch innerhalb der Schule wünschen. Wo Schwimmen tatsächlich in der Schule über einen längeren Zeitraum hinweg angeboten wird, kann das Interesse dagegen erheblich absinken.

Diese sicher noch zu ungenaue Auswertung wird von manchen Autoren mit der Antithese Leistungssport versus Freizeit-/Breitensport gefaßt (z. B. BRODTMANN 1971, DIECKERT 1974, TREBELS 1971, vgl. auch WOLF 1971). Damit verbinden sich diese Überlegungen mit einem Denkansatz, den DIETRICH (1972) in die Diskussion gebracht hat: Sportdidaktische Begründungen müßten von Feldern oder Bereichen ausgehen, auf die Sport in der Schule bezogen werden kann und aus denen Ansprüche an ihn gestellt und Aufgaben für ihn abgeleitet werden. Ein solches Bezugsfeld ist nach DIETRICH „Freizeit“, ein anderes ist der außerschulische Leistungs- und Wettkampfsport. Dieser Ansatz ist in einigen Beiträgen ein wenig weiter verfolgt worden (BERNSDORFF 1973, BRODTMANN 1973, HAAG 1973).

Bei allen Vorbehalten gegen die Antithese Leistungssport — Freizeitsport (KURZ

1975) läßt sich aus dieser Diskussion doch folgendes festhalten: Es kann für die Begründung des Schwimmunterrichts in der Schule nicht davon ausgegangen werden, daß die Wettkampfleistung nach den Bestimmungen der Schwimmverbände der einzige Sinnzusammenhang ist, in den Schüler das Schwimmen stellen können oder sollen. Schwimmen kann auch andere Bedeutungen für sie haben, und der schulische Schwimmunterricht sollte auch sie erschließen.

In neueren Lehrplänen ist versucht worden, diesem Gesichtspunkt Rechnung zu tragen. Die Rahmenrichtlinien Sport des Landes Hessen (1974) und der Lehrplan Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (1974) erkennen z. B. ausdrücklich an, daß beim Schwimmen auch ein „Freizeitaspekt“ zu berücksichtigen ist. In den Ausführungen zur unterrichtlichen Realisierung fallen sie jedoch deutlich hinter diese Erkenntnis zurück: Die nach Ausbildungsstufen gegliederten Lernziele orientieren sich nur an sportlichen Leistungsnormen; der Freizeitgesichtspunkt findet lediglich nachträglich ein wenig Berücksichtigung. So stehen z. B. schon in der ersten Ausbildungsstufe die vier olympischen Schwimmtechniken mit den dazugehörigen Starts und Wenden im Mittelpunkt. Ihre Dominanz nimmt in den folgenden Ausbildungsstufen noch zu; in den Hessischen Rahmenrichtlinien wird dann neben ihnen nur noch das Retten berücksichtigt; für Nordrhein-Westfalen enthält die Ausbildungsstufe III zu den Bereichen Tauchen, Retten, Springen, Spielen keine Angaben mehr, sondern ist ganz auf das wettkampfgemäße Schwimmen beschränkt. Damit spiegelt sich auch hier die Tatsache wider, daß es noch keine Konzeption zur Methodik des Schwimmens gibt, in denen die kritischen Anregungen aus der neueren sportdidaktischen Literatur aufgenommen und weiterverfolgt sind.

Aus den bisherigen Überlegungen können zwei Ergebnisse festgehalten werden:

1. Schwimmen in der Schule darf nicht nur Brust-, Kraul-, Rücken(kraul)- und Delphinschwimmen sein. Was aus der großen Vielfalt an Bewegungsmöglichkeiten im Wasser unterrichtlich aufbereitet werden soll, ist aus den Sinnzusammenhängen zu begründen, in denen Schüler in der Schule das Schwimmen kennenlernen sollen.
2. Schwimmen in der Schule ist nicht nur auf die Zielrichtung sportlicher Leistungsoptimierung zu beziehen. Die Motive zum Schwimmen und seine pädagogischen Werte — seine möglichen Sinnzusammenhänge — sind vielseitig.

DIDAKTISCHE BEZÜGE DES SCHWIMMENS

Der folgende Versuch einer didaktischen Begründung des Schwimmens in der Schule nimmt die Anregungen der bisherigen didaktischen Diskussion auf, soll aber die zu einfache Antithese Leistungssport — Freizeitsport differenzieren. Dabei wird — im Einklang mit LANGES Analyse in diesem Buch — davon ausgegangen, daß Schwimmen (Bewegung im Wasser) nicht nur motorisch unterschiedlich und unter verschiedenen sächlichen und sozialen Umweltbedingungen ausgeführt werden kann, sondern daß auch mehrere Sinngewandlungen unterscheidbar

sind, die — je für sich oder auch einander überlagernd — mit der jeweiligen Bewegungshandlung verbunden werden können. LANGES Analyse geht dabei von dem aus, was der jeweilige Akteur selbst als den Sinn seines Handelns ansehen kann. Im Zusammenhang einer didaktischen Begründung muß die Perspektive etwas anders sein: Hier kommt es darauf an, Sinnbezüge zu unterscheiden, unter denen Schwimmen in der Schule, d. h. in pädagogischer Verantwortung, zu inszenieren ist. Eine entsprechende — sicher revisionsbedürftige — Analyse führt auf sieben solcher Sinnbezüge, die für die unterrichtliche Aufbereitung des Schwimmens in der Schule maßgebend sein könnten.

1. Schwimmen ermöglicht besondere Umwelt- und Leiberfahrungen

Vor allem das Kind, aber auch noch der Jugendliche und der Erwachsene gewinnen Einsichten in die Eigenschaften ihrer sächlichen Umwelt durch Bewegung. Bereits beim Baden in der Wanne erfährt das Kind grundlegende Merkmale des Wassers (BRESGES 1973), macht es „materiale Erfahrungen“ (SCHERLER 1975): daß man seine Wärme und Kälte deutlicher spürt als die der Luft; daß es unter bestimmten Umständen hart erscheint, unter anderen nachgibt; daß es Gegenstände tragen oder versinken lassen kann usw. Einige dieser Einsichten sind zugleich Einsichten über sich selbst, über seine Empfindlichkeiten, Möglichkeiten und Fähigkeiten (GRUPE 1976). Je mehr Bewegungsmöglichkeiten dem Kind im Wasser erschlossen werden, desto vielseitiger können solche Einsichten in die Qualitäten des Wassers und der eigenen Leiblichkeit und Bewegung werden. Schon im Nichtschwimmerbecken bietet sich daher eine größere Vielfalt möglicher Erfahrungen als in der Badewanne, denn hier kann man laufen, sich fallen lassen, sich hechten, hineinspringen, untertauchen usw.

Doch solange das Kind darauf angewiesen ist, Kontakt mit dem Boden zu halten, weil es nur durch den Halt auf ihm nicht versinkt und nur durch den Abstoß von ihm seinen Ort wechseln kann, bleiben die Erfahrungsmöglichkeiten immer noch begrenzt. Das Schwimmen erst erschließt daher das ganze Spektrum dessen, was man durch Bewegung über das Wasser und in ihm über sich erfahren kann.

Viele dieser Erfahrungen haben eine Erlebnisqualität, die als angenehm, „prickelnd“ und lustvoll empfunden werden kann:

- im Kontakt mit dem fremden Element beim Schwimmen und Tauchen, in den besonderen Wahrnehmungsqualitäten des Wassers (wie es sich anfühlt, wie man in ihm sieht, hört und wie es schmeckt);
- im Erlebnis des freien Fallens (beim Sprung vom Beckenrand, vom Brett oder auch nur von der Treppe) oder in dem ihm verwandten Erlebnis der Geschwindigkeit (besonders beim Schwimmen mit Flossen, aber auch beim Eintauchen nach dem Sprung und beim Auftauchen);
- in dem besonderen Körpergefühl (getragen zu werden, zu „schweben“) und der Möglichkeit, ungewohnte Stellungen einzunehmen und Bewegungen im ganzen Raum auszuführen (auf dem Kopf stehen, sich überschlagen, schrauben... beim Springen, Tauchen und Wenden);



— in der Lust an der Anstrengung (der Kreislaufbelastung bis hin zum „Schwitzen“ im Wasser) und — das gehört dazu — an der Erholung und Entspannung.

Solche Erlebnisqualitäten empfinden nicht alle gleich, und nicht alle bekommen gleich schnell zu ihnen Zugang; ihre Wahrnehmung ist abhängig von Merkmalen wie Sensibilität oder Ängstlichkeit und sicher auch von Alter und Können. Doch sind jedem Kind und jedem Jugendlichen zumindest einige von ihnen zu erschließen, wenn — und hier wird eine erste didaktische Konsequenz dieser Analyse sichtbar — der Unterrichtsgegenstand Schwimmen entsprechend weit gefaßt und der Unterricht selbst auch auf die Erschließung solcher Erfahrungen und Erlebnisse hin angelegt wird.

2. Schwimmen kann Handlungsmöglichkeiten erweitern, Selbständigkeit und Selbstsicherheit erhöhen

Die vielseitigen Bewegungsmöglichkeiten, die das Schwimmen erschließt, sind im vorigen Abschnitt unter dem Gesichtspunkt betrachtet worden, daß sie unaustauschbare Erfahrungen und Erlebnisse vermitteln können. Sie bilden jedoch auch — und das ist der Gesichtspunkt dieses Abschnitts — ein Stück konkret erlebbarer Freiheit und Handlungsfähigkeit. Denn die Vielfalt der Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten, die es im Wasser gibt und die man bei anderen beobachten kann, verringert sich für das Kind, das nicht schwimmen kann — besonders dann, wenn es kein eindeutig abgegrenztes Nichtschwimmerbecken gibt. Der Handlungsspielraum ist hier nicht nur durch die unterschiedliche Wassertiefe eingeschränkt, sondern auch durch die ständige Besorgtheit der Eltern oder Aufsichtspersonen. Das Kind erhält genaue Anweisungen („nur am Ufer“, „nicht zu weit hinaus“, „komm doch zurück“, „da wird es tief“), an die es sich halten muß.

Schwimmen ist für das Kind daher etwas anderes als viele sportmotorische Fertigkeiten, die es erst durch die Bewertung anderer als „Leistung“ anerkennen lernt: Schwimmen hat so etwas wie einen unmittelbar einsichtigen „Brauchwert“ (GABLER/GRUPE 1975). Der Schritt vom flachen ins tiefe Wasser bedeutet ein nachhaltiges Erfolgserlebnis, weil er ein Mehr an Selbständigkeit und ein Weniger an Beaufsichtigung und Fremdbestimmung bedeutet. Das erklärt, warum es (nach dem Gehen-Lernen) kaum motorische Lernvorgänge gibt, die für das Kind so viel bedeuten wie das Schwimmen-Lernen. Vergleichbar sind allenfalls noch das Erlernen des Zweirad-Fahrens und des Skilaufens — und auch sie aus denselben Gründen.

Dieser Wert des Schwimmens nimmt mit dem Alter kaum ab, er modifiziert sich nur. Noch für den Erwachsenen bedeutet das Schwimmen erweiterte Handlungsmöglichkeiten, besonders für Freizeit und Urlaub. So verbringt ein großer Teil aller Bewohner der Bundesrepublik seinen Sommerurlaub am Wasser oder in unmittelbarer Nähe von Bade- und Wassersportmöglichkeiten; für viele von ihnen spielen dabei sportliche und sportähnliche Aktivitäten als Urlaubsinhalte eine große Rolle. Von den zahlreichen Aktivitäten im und am Wasser (Tauchen,

Wasserspringen, Wasserski, Segeln, Kajak, Surfing usw.) setzen zwar nicht alle die Kenntnis des Schwimmens unmittelbar voraus, doch ist davon auszugehen, daß bei allen für den Nichtschwimmer Nebenerscheinungen wie Ängstlichkeit, Hemmungen, Verkrampfungen den Lernerfolg und das unbeschwerte Vergnügen behindern. Wer nicht schwimmen kann, ist dadurch um eine Reihe reizvoller Möglichkeiten, Urlaub und Freizeit auszufüllen, ärmer.

3. Schwimmen kann eine neue soziale Umgebung erschließen und besondere soziale Erfahrungen ermöglichen

Die erweiterten Handlungsmöglichkeiten und die größere Selbständigkeit, die sich für das Kind dadurch ergeben, daß es schwimmen kann, haben auch eine soziale Bedeutung: Im Schwimmer-Becken, im „Tiefen“ treffen sich, reden miteinander, spielen zusammen, schwimmen um die Wette, tauchen und springen die „Großen“, die „Schwimmer“. Für Kinder bedeutet das viel, wenn ihre Klassen- und Spielkameraden, ihre Eltern und Geschwister ins Bad gehen und sie dürfen nicht mit oder müssen im selben Bad in einem anderen Becken bleiben. Wer nicht schwimmen kann, wenn es seine Bezugsgruppe kann, teilt einen wichtigen Ausschnitt des Lebens nicht mit ihr, ist für einen bedeutsamen Teil des Erlebens und Erfahrens von ihr ausgesperrt.

Sicher haben auch andere Sportarten für Kinder und Jugendliche diese Bedeutung als Medium der Kommunikation mit ihresgleichen. Doch sie sind zumeist landschaftlich und jahreszeitlich bedingt (wie das Ski- und Eislaufen), in ihrer Bedeutung vorwiegend auf bestimmte Altersgruppen (wie Rollschuhlaufen oder Völkerball) oder ein Geschlecht (wie Fußball) beschränkt, oder sie erfassen nicht alle sozialen Schichten in gleicher Weise (wie Tennis oder Reiten). Kaum eine Sportart ist als Anlaß und Voraussetzung sozialen Kontakts so universal geworden wie das Schwimmen.

Die Gründe dafür, daß Schwimmen für so ein breites Altersspektrum, für alle Schichten der Bevölkerung, für beide Geschlechter und in allen Landschaften attraktiv ist, sind vielschichtig: Schwimmen ist billig, jedermann auch ohne Vereinszugehörigkeit zugänglich, relativ ungefährlich und nicht an besondere physische Voraussetzungen gebunden. Sie liegen aber nicht zuletzt auch in der besonderen sozialen Atmosphäre, die sich mit dem Schwimmen — besonders in Strand- und Freibädern — verbindet.

Das beginnt bei der Kleidung. Schwimmen ist ein Anlaß zu expressiver Körperlichkeit; man zeigt, was man hat: Bräune, Muskeln, Beine, Busen und man zeigt es — anders als etwa in der Sauna — in Bewegung: im Wasser, wenn man meint, gut schwimmen zu können, auf dem Sprungbrett oder -turm, auf dem Rasen oder im Sand bei jenen eigentümlichen Formen von Sport und Spiel, die sich da entwickeln, oder auch nur beim Gang durch die Reihen der Sonnenden, wenn man einen Platz oder einen Bekannten zu suchen vorgibt. Dadurch bedingt, bekommen soziale Interaktionen eine andere Tönung als anderswo: sie gehen mehr vom Körperlichen aus und thematisieren mehr Körperliches. Erotik, Sexualität, Kraft, Schönheit, Anmut, Gewandtheit und Fitness sind dominierende Werte im

Schwimmbad. So ermöglicht das Schwimmen soziale Erfahrungen besonderer Art. Wer schwimmen kann, hat Zugang zu einem Raum, in dem sich Werte einer eigenen (besonders jugendlichen) Subkultur manifestieren.

Schwimmen kann aber auch ein Sport für die ganze Familie sein, weil es keinen gleichen Könnensstand erfordert, um gemeinsam betrieben zu werden. Schwimmen können Väter und Mütter mit ihren Kindern, Großeltern mit ihren Enkeln, Behinderte und Versehrte mit anderen, die das nicht sind, „Unsportliche“ mit „Sportlichen“. Das gilt jedoch nicht für jede Art von Schwimmen und nicht unter allen Umständen, und vielleicht gilt es gerade für das Schwimmen, das bisher in der Schule dominiert, zu wenig: Wenn man den vorliegenden Schwimm-Methodiken glauben darf, sind Könnensunterschiede innerhalb einer Schulklasse ein Problem, das es möglichst (durch Differenzierung) zu beseitigen gilt, weil es den Unterricht behindert. Der hier vertretene Ansatz würde dahin führen, in diesem „Problem“ auch eine didaktische Chance zu sehen: Schon in der Schule kann, weil es in ihr diese Könnensunterschiede gibt, sichtbar gemacht werden, welche Aktivitäten im Wasser alle Beteiligten auch dann noch befriedigen, wenn nicht alle gleich „gut“ sind, sondern lediglich alle schwimmen können.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die Schule eine doppelte Aufgabe. Sie hat einerseits den Schülern behilflich zu sein, die Voraussetzungen zu gewinnen, die den Zugang zu diesem Raum mit seinen besonderen Möglichkeiten sozialer Integration erleichtern. Sie hat aber auch Hilfen dafür zu geben, daß Schüler den einseitigen Wertekanon dieses Raumes nicht kritiklos als verbindlich hinnehmen müssen. Schüler müssen auch lernen, daß die in manchem Schwimmbad fraglos anerkannten Werte vielen den Zugang verwehren und daß nicht jede Aktivität im Wasser für alle gleich reizvoll ist. Das Schwimmbad kann damit zugleich der Ort sein, an dem auch gesellschaftliche Konfliktlagen in ihrer Konkretion erkannt werden — so besonders die Diskriminierung der Behinderten, Mißgebildeten, Schwachen und Alten, für die gerade das Schwimmen *der* Sport sein könnte.

Zu den besonderen sozialen Erfahrungen, die das Schwimmen ermöglichen kann, gehört aber auch die, daß Schwimmen (wie Sport überhaupt) immer mehr den Charakter einer natürlichen Aktivität in natürlicher Umgebung verliert. Baden in Flüssen und Seen tritt immer mehr zurück zugunsten des Schwimmens unter künstlich geschaffenen Voraussetzungen. Damit werden einerseits Möglichkeiten erschlossen, die natürliche Schwimmgelegenheiten nicht bieten: das Springen vom federnden Brett, das Schwimmen nach Musik oder die Gelegenheit, einander durch eine Glasscheibe unter Wasser zu beobachten. Andererseits markieren Freibad, Hallenbad, Wellenbad, Gegenstrombecken aber auch Schritte einer zunehmenden „Verkünstlichung“ dessen, was man früher einmal natürlicher, billiger und oft auch schöner haben konnte — kommerzialisierter Ersatz für Schwimmgelegenheiten, die eine verschmutzte Umwelt nicht mehr bietet (7).

4. Schwimmen kann gesund sein

Die Reaktion des Körpers im Wasser und die vielfältigen Trainingsreize werden unter den Gesichtspunkten der Prävention und Rehabilitation immer wieder als

Argumente für den besonderen gesundheitlichen Wert des Badens und Schwimmens angeführt. Sie treffen sicher dort zu, wo entsprechende hygienische Voraussetzungen gegeben sind und Schwimmen vor allem in der richtigen Dosierung betrieben wird. Für den Unterricht in der Schule heißt das: Er muß Kinder Erfahrungen damit sammeln lassen, welches Schwimmen (und was daran) gesund ist, Kinder müssen aber auch auf die möglichen Gefahren aufmerksam gemacht werden (Schädigung durch Abkühlung, Pilzkrankungen, Mittelohrinfektionen, Schwimmbadkonjunktivitis usw.). Insbesondere gilt das für das Wasserspringen: Hier ereignen sich die meisten Verletzungen — häufig durch Unkenntnis oder Übermut (8).

5. Schwimmen kann Elemente für die Gestaltung oder Darstellung von Bewegung liefern

Die Bewegungsmuster des Schwimmens sind für Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht nur Elemente der Fortbewegung im Wasser (und in diesem Sinn mehr oder weniger zweckmäßig und ökonomisch), sie können auch unter ästhetischen Kriterien von einem Betrachter bewertet und von einem Akteur gestaltet werden. Ihr Sinn wird dann nicht mehr — oder nicht mehr vorrangig — darin gesehen, möglichst schnell oder kraftsparend von einem Ort zum andern zu kommen, sondern darin, daß sie ihrer Form nach schön, sensationell, außergewöhnlich, schwierig, künstlerisch oder ähnlich erscheinen. Gestaltung oder Darstellung der Bewegung in diesem weiten Sinn (9) ist nicht an ein objektiv hohes Bewegungskönnen gebunden; schon für Nichtschwimmer und Schwimm-Anfänger ergeben sich immer wieder Gelegenheiten, die eigene Bewegung vorzuzeigen: „Sieh mal, wie ich das mache! — Schau, so geht es auch! — Ich kann es ganz anders! — Paß mal auf, wie das aussieht!“

Hält man diese Überlegungen für wichtig, so wäre Schwimmunterricht auch unter dem Gesichtspunkt durchzuführen, etwas von der Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten im Wasser erfahrbar zu machen und die Schüler untereinander nach anderen Kriterien als nur denen der Zweckmäßigkeit und Ökonomie beurteilen zu lehren. Für die Schwimmer bedeutet das: Sie sollen lernen, wie man Schwimmtechniken variiert und daß es eine große Anzahl möglicher anderer Schwimmtechniken gibt als die ihnen vertrauten vier oder fünf; sie sollen lernen, welche anderen Raumwege man schwimmen kann als die Gerade: Kreise Serpentinien, Schleifen, Spiralen, daß und wie man mit Partner und in Gruppen synchron oder in Formationen schwimmen kann, welche Geräte man in das Schwimmen einbeziehen kann und daß auch das Tauchen und Springen zahlreiche Variationen der Gestaltung zulassen (10).

6. Bewegungen im Wasser können unter Regeln gestellt und Elemente von Spielen werden

Will man das „Spielerische“ als einen unterscheidbaren Sinnbezug des Schwimmens ausgeben, so ist eine Eingrenzung des Begriffs nötig. In einem weiten Ver-

ständnis kann jede Bewegung im Wasser, sofern sie nicht notwendig ist (indem sie z. B. in Ausnahmesituationen der Lebensrettung dient), als spielerisch bezeichnet werden. In diesem Begriffsverständnis wäre Spiel eine Kategorie, die mehrere der schon eingeführten Sinngewandlungen in sich einschließt (11).

Hier soll daher nur die besondere Form des Regelspiels berücksichtigt werden: Zwei oder mehr Parteien einigen sich auf Ausführungsbestimmungen, unter denen Handlungen im Wasser durchgeführt und in direkter oder indirekter Auseinandersetzung miteinander verglichen werden. Diese Form des Spiels ist eine besondere Ausprägung sozialer Interaktion, die eigentümliche Erfahrungen ermöglicht. Bewegungen im Wasser können prinzipiell in gleicher Weise zu Elementen solcher Regelspiele werden wie alle anderen Bewegungen. Wegen der Komplexität ihrer Anforderungen und der damit gegebenen Vielschichtigkeit sozialer Erfahrungen sind die verschiedenen Arten von Mannschaftsspielen mit und ohne Gerät (meistens dem Ball) hervorzuheben (12).

In den zurückliegenden Abschnitten sind sechs Richtungen genannt, in denen der „Sinn“ von Bewegungshandlungen im Wasser bestehen kann. Der Wert dieser Unterscheidung liegt darin, daß man mit ihr aufweisen kann, wie verschiedene Personen je verschiedene dieser Sinnbezüge für sich als vorrangig, andere als unwichtiger einstufen können, so daß Schwimmen nicht für alle dasselbe bedeutet und auch die Vorliebe oder Abneigung gegenüber dem Schwimmen unterschiedliche Gründe haben kann. Doch nicht nur von Person zu Person können sich die mit dem Schwimmen verbundenen Sinnbezüge unterscheiden, auch in verschiedenen Lebensabschnitten derselben Person wird sich ihre relative Bedeutung verändern. Es muß jedoch nochmals betont werden, daß die hier vorgenommene Unterscheidung von Sinnbezügen nur analytisch zu verstehen ist. Es gibt Überschneidungen zwischen ihnen, keine von ihnen kommt in realen Bewegungshandlungen ganz allein vor, und außerdem liegen sie nicht auf einer Ebene. Das gilt besonders für den Sinnbezug, der im folgenden Abschnitt besprochen wird.

7. Schwimmen kann zum Wettkampfsport werden

Gegen die bisherige Analyse kann eingewandt werden, Schwimmen sei in ihr noch gar nicht als das gesehen, was es eigentlich ist: als Sport. Dieser Einwand ist auf den ersten Blick berechtigt. Tatsächlich können nämlich die beschriebenen Sinnrichtungen schon erfahren werden, wenn man in einem „unsportlichen“ Sinn schwimmen kann, d. h., irgendeine Technik beherrscht, mit der man sich im tiefen Wasser sicher und ohne Fremdhilfe bewegen kann. Darin eben liegt eine zentrale didaktische Konsequenz dieser Analyse, von der in diesem Buch auch in den Hinweisen zur unterrichtlichen Realisierung ausgegangen wird: Schwimmen ist nicht notwendig „Sport“ im strengen und historischen Sinn dieses Wortes, d. h. eine Aktivität, die sich durch ihre Tendenz auf Leistung, Konkurrenz und Gleichheit auszeichnet (VON KROCKOW 1972). Auch schon bevor es unter diese Normen fällt, hat es eine Reihe pädagogischer Möglichkeiten. Schwimmen lernen heißt daher nicht notwendig, eine sportliche Schwimmtechnik zu erlernen; Sport (oder sport-

liche Leistung) ist vielmehr nur ein weiterer pädagogisch bedeutsamer Bezug, in den das Schwimmen gesetzt werden kann.

In einem geläufigen, sehr weiten Sinn, der sich derzeit einzubürgern scheint, können zwar auch Bewegungsaktivitäten im Wasser Sport genannt werden, die vorwiegend im Zusammenhang eines der bisher genannten Sinnbezugs gesehen werden müssen: das Schwimmen von Kleinkindern (BREGES 1973), das Baden von Jugendlichen im Schwimmbad oder das allmorgendliche Bahnenschwimmen des infarkt-bedrohten Fünfzigjährigen. Auch in den bisherigen Abschnitten ist das Wort teilweise so benutzt worden, und auch bei allen diesen Formen des Schwimmens kann es eine Intention auf Verbesserung des Könnens geben. Aber eine andere Qualität gewinnt das Schwimmen dann, wenn diese Intention auf Verbesserung des Könnens ihre Normen aus den amtlichen Wettkampfbestimmungen gewinnt und darauf zielt, sich nach Maßgabe dieser Bestimmungen im Vergleich zu anderen oder zu sich selbst zu steigern. Erst wenn diese Perspektive vorherrscht, soll hier von Schwimmen als „Sport“ oder Schwimmen in bezug auf „sportliche“ Leistung gesprochen werden.

Schwimmen als Sport und „Nicht“-Sport

Schwimmen als „Sport“ zu treiben, heißt nun jedoch nicht, daß die anderen Bezüge verschwinden müssen: Auch Schwimm„sport“ kann lustvoll, gesellig, gesund sein und die Handlungsmöglichkeiten erweitern (GABLER 1972). Diese Bezüge sind hier nur nicht mehr dominant. „Sport“ hat auch einen eigenen Sinn. Ihn nicht einseitig auf Kosten der anderen durchzusetzen, ist nach Auffassung der Autoren dieses Buches eine zentrale Aufgabe des Sportlehrers. Er hat darauf hinzuwirken, daß die Schüler auch Erfahrungen damit machen, was es heißt, Schwimmen als „Sport“ zu betreiben und welche Reize das haben kann, aber er muß zugleich darauf achten, daß die Tendenz auf „sportliche“ Leistungsverbesserung im Schwimmen nicht den Erfahrungsraum einschränkt, den Spaß nimmt, Kommunikationsmöglichkeiten verringert, Abhängigkeit und Unselbständigkeit erhält oder der Gesundheit schadet.

Mit „Darstellung“ (4.) und „Spiel“ (5.) sind zwei Sinnbezüge beschrieben worden, die auch sportlich ausgelegt werden können: die „Darstellung“ im Kunstschwimmen und Synchronschwimmen, das „Spiel“ in der Lagenstaffel oder im Wasserball. Die Unterscheidung dieser Sinnbezüge voneinander ermöglicht nun aber eine differenziertere didaktische Orientierung des Schwimmunterrichts in der Schule: „Spiel“ muß nicht zum Sportspiel werden, „Darstellung“ muß sich nicht auf jene Gütekriterien und Reglements beschränken, die im Wettkampfsport gelten.

Für die Frage nach der Konzeption des Schwimmunterrichts können aus dieser Analyse zwei allgemeine Konsequenzen abgeleitet werden:

1. Schwimmunterricht in der Schule ist so auszulegen, daß jeder Schüler auch Zugang zum „sportlichen“ Sinn des Schwimmens finden kann; er darf aber nicht so sein, daß „sportliches“ Schwimmen die notwendige Voraussetzung ist, um die anderen Bezüge, in denen Schwimmen stehen kann, überhaupt zu erfahren.

2. Was in diesem letzten Abschnitt über Schwimmen gesagt wurde, gilt in ähnlicher Weise für andere Bewegungs-Aktivitäten im und in der Umgebung des Wassers: Tauchen, Springen, Spielen usw. Einige von ihnen können ebenfalls „sportlichen“ Sinn bekommen, alle können aber auch vorwiegend auf eine oder mehrere der vorher genannten Sinnrichtungen bezogen bleiben. Der Unterricht ist so auszulegen, daß auch hier dem Schüler die typischen Möglichkeiten erschlossen werden, so daß er sich nach seinen Anlagen und Neigungen entscheiden kann, aber auch lernt, Neigungen zugunsten anderer zurückzustellen.

ASPEKTE EINER ZEITLICHEN GLIEDERUNG

Die didaktische Analyse des Schwimmens, die in diesem Beitrag vorgenommen wurde, hat auch Konsequenzen für die zeitliche Abfolge der Lehrplan- und Unterrichtsinhalte im Schwimmen. Bisher ist es üblich, daß nach dem Anfängerschwimmen die vier Schwimmmarten mit ihren Starts und Wenden thematisiert werden und entsprechend den Möglichkeiten der Altersstufen eine Optimierung angestrebt wird. Diese Optimierung tendiert in der Regel sehr früh in die Richtung eines wettkampfmäßig betriebenen Schwimmsports (vgl. oben S. 43).

Die Verfasser dieses Beitrags streben eine eher mehrdimensionale Unterrichtskonzeption an, die den Gegenstand Schwimmen nicht von vornherein mit Wettkampfschwimmen gleichsetzt. Daher wird eine allgemeiner angelegte Strukturierung in drei Stufen vorgeschlagen, die jedoch nicht streng an Jahrgangsstufen gebunden ist, sondern pädagogischen Möglichkeiten und den jeweiligen Voraussetzungen der Schüler folgt:

1. Grundlegung (Anfängerschwimmen)

Ganz selbstverständlich sollten die Grundlagen (Anfängerschwimmen) mit dem Endziel, sich im Wasser selbständig bewegen zu lernen, so früh wie möglich gelegt werden. So früh wie möglich heißt in diesem Falle, daß spätestens nach der Grundschule/Primarstufe Kinder schwimmen können. Die Gründe liegen vor allem im günstigen Lernalter. Im Beitrag Anfängerschwimmen werden Ziele und Inhalte dieser Stufe ausführlich dargestellt.

2. Orientierung

Aufbauend auf der Stufe der Grundlegung sollte eine Stufe folgen, in der vor allem Orientierungshilfen hinsichtlich der *Vielzahl der Aktivitäten im und am Wasser* mit ihren unterschiedlichen Sinnbezügen gegeben werden. Diese Stufe kann noch weniger auf eine bestimmte Altersgruppe bezogen werden; und vor allem durch sie unterscheidet sich die Konzeption dieses Buches von der in den Lehrplänen üblichen Konzentration auf die vier Schwimmmarten mit ihren Starts und Wenden (vgl. hierzu auch das Schema im Beitrag zur Methodik, vgl. S. 59 ff.).

3. Differenzierung

Es wird davon ausgegangen, daß der für alle Schüler verpflichtende Schwimmunterricht weitgehend im Bereich der beiden ersten Stufen verbleibt. Dieses „Fun-

damentum“ kann jedoch auf einer dritten Stufe ergänzt werden, in der Schwimmen auf der Basis von Neigungsdifferenzierung angeboten wird. In dieser Stufe kann eine Konzentration auf die Vertiefung und Vervollkommnung einer oder mehrerer von Neigung und Interesse bestimmter Aktivitäten vorgenommen werden. Das bedeutet aber keinesfalls, daß hier lediglich die Vervollkommnung des Wettkampfschwimmens konsequent verfolgt werden muß. Auch hier steht das ganze Spektrum der in der Stufe der Orientierung angelegten Aktivitäten zur Disposition. Allerdings werden dabei in besonderer Weise die spezifischen Möglichkeiten und Bedingungen der jeweiligen Schule berücksichtigt werden müssen (vgl. S. 64 i. d. Band).

ANMERKUNGEN:

- (1) PASCHEN (1972), 16, 49, 71; MESTER (1969), 80, 81. — Die einzige Ausnahme bildet ein kleiner Absatz bei MESTER, in dem ein Bauprogramm gefordert wird, um der zurückgehenden Schwimmfähigkeit der Jugend entgegenzuwirken. Dort findet sich auch eine Andeutung über den pädagogischen Wert des Schwimmens: es sei „wie kaum eine andere Leibesübung geeignet, den Menschen bis ins hohe Alter eine Quelle der Lebensfreude und des Vertrauens in die eigene Kraft zu erschließen“ (1969, 96).
- (2) Lediglich BROCKMANN (1970) und LEWIN (1970) skizzieren ausdrücklich eine Didaktik des Schwimmens.
- (3) Über die Vieldeutigkeit des Begriffs „Leistung“ im Sport bes. GRUPE (1974).
- (4) Bei DASCHINGER u. a. (1972) sind die besonderen Bedingungen des schulischen Schwimmunterrichts auf etwas mehr als vier Seiten (185—189) behandelt. Einziger Gesichtspunkt bleibt dabei die Intensivierung des Trainings.
- (5) Die eine (!) Seite über „Schwimmen im Sonderturnen“ bei DASCHINGER u. a. (1972), 184, kann unberücksichtigt bleiben.
- (6) Eine gewisse Ausnahme bildet hier nur SCHÖNHOLZERS Darstellung „Über den Gesundheitswert des Schwimmens“ in DASCHINGER u. a. 1972, 9—16.
- (7) Vgl. dazu LANGES Darstellung über die „räumlichen Basen“ des Schwimmens, S. 19 ff.
- (8) Dieser Sinnbezug kann in dieser verkürzten Form dargestellt werden, weil ihm ein eigener Beitrag gewidmet ist (vgl. RIECKERT in diesem Band).
- (9) In LANGES Beitrag ist diese Sinnggebung ebenfalls — jedoch in engerem Verständnis — angesprochen (vgl. S. 16).
- (10) Beispiele für diese Formen der „Gestaltung“ im Wasser finden sich S. 59 ff.
- (11) Auch der von LANGE (S. 16 f.) benutzte Spiel-Begriff (Spiel als „freier Umgang mit gegebenen Elementen und Objekten der Realität“) schließt zumindest teilweise die hier angeführten Sinnggebungen 1 und 4 mit ein.
- (12) Beispiele auf S. 60, 98 f.

LITERATUR:

- ANDREAS, P.: Schwimmen, Lernen — Trainieren — Kämpfen. Frankfurt 1965⁴.
 Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Motivation im Sport. Schorndorf 1971.
 BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf 1967².
 BERNSDORFF, W.: Freizeit als Bezugsfeld für ein Sportcurriculum? In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe — Aspekte — Argumente. Schorndorf 1973, 148—174.
 BRAECKLEIN, H.: Methodische Übungsreihen im Schwimmen. Schorndorf 1971².
 BRESGES, L.: Schwimmen im 1. und 2. Lebensjahr. München 1973.

- BROCKMANN, P.: Schwimmschule. Frankfurt 1970².
- BRODTMANN, D.: Motivationsprobleme im Sportunterricht und ihre Bedeutung für Lehrplangestaltung und Unterrichtsorganisation. In: ADL (1971), 109—120.
- BRODTMANN, D.: Sportliche Sozialisation als Bezugsfeld eines Sportcurriculums. In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe — Aspekte — Argumente. Schorndorf 1973.
- BURGER, E. W. / GROLL, H.: Leibeserziehung. Wien 1971³.
- DASCHINGER, E., u. a. (Red.): Schweizerische Schwimmschule. Hrsg.: Interverband für Schwimmen. Zürich 1972.
- DIECKERT, J.: Eigenart und Eigenständigkeit des Freizeitsports. In: DIECKERT, J. (Hrsg.): Freizeitsport — Aufgabe und Chance für Jedermann. Düsseldorf 1974, 67—81.
- DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensburg 1972.
- GABLER, H.: Leistungsmotivation im Hochleistungssport. Ihre Aktualisierung und Entwicklung. Schorndorf 1972.
- GABLER, H. / GRUPE, O.: Bewegung, Bewegungsspiel und Sport (Begründungen und Vorschläge). In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band II/I. Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975, 197—210.
- GRUPE, O.: Leistung und Leistungsprinzip im Sport. Zu Problem und Kritik leistungsorientierten Handelns in Sport und Leibeserziehung. In: GEHLEN, A. u. a.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. München 1974, 111—137.
- GRUPE, O.: Was ist und was bedeutet Bewegung? In: HAHN, E. / PREISING, W.: Die menschliche Bewegung — Human Movement. Bericht des wissenschaftlichen Kongresses der 6. Gymnastrada Berlin 1975. Schorndorf 1976, 3—19.
- HAAG, H.: Versuch der Entwicklung eines Bezugsmodells für sportspezifische Curriculumforschung. In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe — Aspekte — Argumente. Schorndorf 1973, 175—184.
- HEINRICH, W.: Spielerische Wassergewöhnung im Anfänger-Schwimmunterricht. Schorndorf 1970.
- Hessisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien Sport (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II), 4 Bände. Frankfurt 1974.
- KROCKOW, Chr. v.: Sport und Industriegesellschaft. München 1972.
- KRODEL, E.: Schwimmfibel. Bonn 1970.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung an Volks-, Real-, höheren und berufsbildenden Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Erlaß des Kultusministers vom 1. 1. 1960). Frankfurt o. J.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Sport für die Schulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1974.
- KURZ, D.: Leistung im Nichtleistungssport. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Sport — Leistung — Gesellschaft. München 1975, 35—39.
- LANGE, J.: Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 217—250.
- LEWIN, G. (Red.): Schwimmsport. Berlin 1970.
- LEWIN, G.: Schwimmen mit kleinen Leuten. Berlin 1972.
- LORENZEN, H.: Schwimmlehre. Wuppertal 1969⁵.
- LORENZEN, H.: Behinderte schwimmen. Zur Biomechanik des Schwimmens Behinderter aller Schadensgruppen. Wuppertal 1970.
- LÜDTKE, H.: Sportler und Voyeursportler — Sport als Freizeitinhalt. In: RICHTER, J. (Hrsg.): Die vertrimmte Nation. Reinbek 1972, 47—59.
- MESTER, L.: Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig 1969³.
- MIELKE, W.: Schwimmenlernen — erproben und üben. Schorndorf 1976⁴.
- PASCHEN, K.: Didaktik der Leibeserziehung in Schule und Verein. Frankfurt 1972⁴.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin 1967.
- SCHERLER, K. H.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975.

- SCHMITZ, J. N.: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung II. Grundstruktur des didaktischen Feldes. Schorndorf 1970².
- SCHÜTTE, D.: Methodik des Schulschwimmens. Kiel 1970².
- STICHERT, K. H.: Sportschwimmen. Berlin 1970.
- TREBELS, A. H.: Zuwendungsmotive zum Sportunterricht und zeitgenössische fachdidaktische Modelle. In: ADL (1971), 277—286.
- URBAINSKY, N.: Methodik des Schwimmunterrichts. Celle 1970.
- WILKE, K. / FASTRICH, E.: Das Kraulschwimmen. Frankfurt 1972.
- WOLF, N.: Motivation im Breitensport. In: ADL (1971), 53—68.