

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 55 (1968)  
**Heft:** 4

**Artikel:** Die leistungsheterogene Klasse : Vortrag  
**Autor:** Kaiser, Lothar  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-528251>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 29.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

5. Mut zur Forderung! Das ist die eine Devise für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Freiheit soviel als möglich, Pflicht soweit als notwendig. Das ist die andere.
6. *Eine gesamtschweizerische Koordinationsstelle und ein pädagogisches Forschungszentrum an einer Hochschule benötigen wir dringend.*
7. *Die modernen Massenkommunikationsmittel können für die Lehrerfortbildung eingesetzt werden.*
8. *Die Besoldung der Lehrer hat der der Ausbildung zu entsprechen. Mit der Lehrerfortbildung ist ein System der Lohnaufbesserung zu koppeln.*
9. *Die fakultative Fortbildung ist mit allen Kräften zu fördern.*
10. *Das «Modell der Lehrerfortbildung», wie es Professor Dr. Konrad Widmer entworfen hat, sollte für die Gespräche über Lehrerfortbildung in allen Kantonen als Diskussionsgrundlage verwendet werden.* L. K.

## Die leistungsheterogene Klasse\* I. Teil

Lothar Kaiser, Seminarlehrer, Hitzkirch

### 1. Problemlage

Um die Lage der leistungsheterogenen Klasse zu verdeutlichen, möchte ich Ihnen das Ganze an einem Vergleich aufzeigen:

Auf unseren Straßen verkehren verschiedene Fahrzeuge, die alle unterschiedliche Leistungen hervorbringen. Vom einfachen Kabinenroller über den Döschwo, den VW, die vielen Mittelklassewagen bis zum Mercedes, Ford Mustang und Jaguar müssen alle auf unseren engen Straßen in Kolonnen fahren. Die Durchschnittsgeschwindigkeit richtet sich dabei nach den schwächsten Motoren. Besonders in Steigungen wirkt sich ein Döschwo-Fahrer oft sehr unangenehm aus. Neuerdings holt nun die Polizei extreme Lang-

samfahrer und Bummler aus den Kolonnen und weist sie auf Nebenstraßen oder läßt sie am Schluß der Kolonne wieder mitfahren. Das Überholen ist auf schmalen Straßen praktisch unmöglich, oftmals sogar verboten. Die Forderungen der Automobilisten lauten:

- Mehrspurige Straßen für das Überholen!
- Sicherheitslinien bei gefährlichen Stellen!
- Abstellplätze für Pannen!
- Gefahrloses Kreuzen und Abbiegen!
- Usw.

Dieses Bild läßt sich mit wenigen Einschränkungen auch auf unser Schulsystem übertragen. Es ist zu eng, zu veraltet, zu schmalspurig, zu gefährlich für leistungstarke und leistungsschwache «Wagen», will sagen Schüler. Innerhalb einer Klasse gilt nur das Kolonnenfahren. Jährlich einmal werden die Langsamfahrer, die Sitzenbleiber, herausgeholt und im nächstfolgenden Kolonnenpaket untergebracht mit der Erwartung, daß sie dort dem Tempo folgen können. Bei steigenden Anforderungen wirken die schwächeren Schüler hemmend, die stärkeren aber werden ungeduldig, wagen vielleicht einen aggressiven Ausbruchversuch und erlahmen dann.

Unser Schulsystem ist in seiner heutigen Form mechanisch aufgebaut, es ist unbeweglich und starr. Alles Lebendige aber gehorcht den Gesetzen des Organischen und ist damit auch heterogen. Homogenität innerhalb der Klassen wird in unseren Schulen vorausgesetzt oder doch gewünscht und angestrebt. Die Lehrpläne zwingen uns, von allen das Gleiche zu verlangen, von allen gleiche Lerntempi zu fordern.

Am Beispiel einer dritten Primarschulklasse zeigen wir die heterogenen Leistungs-Durchschnittsnoten im Jahreszeugnis:

8 Schüler	zwischen 6	und 5,75
5 Schüler	zwischen 5,75	und 5,5
3 Schüler	zwischen 5,5	und 5,25
3 Schüler	zwischen 5,25	und 5
1 Schüler	zwischen 5	und 4,5
4 Schüler	zwischen 4,5	und 4
1 Schüler	zwischen 4	und 3

Die Noten wurden hier – wie fast überall – zu gut angesetzt. 19 von 25 Schülern weisen Noten zwischen gut und sehr gut auf, nur 6 Schüler liegen darunter mit ihren Durchschnittswerten. Trotzdem fragt man sich: Soll der Lehrer mit der leistungsstarken Spitzengruppe arbeiten, soll er

\* Vortrag, gehalten an den Studientagen «Lernen und Lehren» an der Universität Freiburg/Schweiz, veranstaltet von der Vereinigung der Absolventen und Freunde des Heilpädagogischen Instituts der Universität und dem Heilpädagogischen Institut der Universität.

sich vorwiegend mit dem Mittelfeld abgeben oder soll er sich der schwachen Schüler annehmen?

Neben den interindividuellen treten auch die intraindividuellen Leistungsverschiedenheiten auf. Sonderbegabungen oder einseitige Begabungen und noch dazu die Leistungsstörungen komplizieren das Bild der Klasse. Wollte man das alles graphisch darstellen, ergäbe sich ein wirres Durcheinander sich überschneidender Leistungskurven. Jedem Praktiker ist das sofort einsichtig. Um für unsere weiteren Überlegungen klare Begriffe zu haben, fragen wir uns: Was ist Leistung? Physikalisch gesehen ist Leistung die in der Zeiteinheit verrichtete Arbeit. Die Psychologie definiert Leistung als «den Einsatz der dem Menschen verfügbaren Fähigkeiten».

Die Didaktik nennt unter ihren Grundsätzen das sogenannte «Leistungsprinzip». Dabei darf man nicht nur an das intellektuelle Gebiet denken. Echte Leistungen wurzeln in Gesinnung und Haltung, im Charakter. Das sollte nie übersehen werden.

Wie steht es mit dem Verhältnis Bildung und Leistung? Der Bildungsbegriff ist schwer zu definieren. Wir halten uns für unsere Absichten an den Dichter Hebbel, der in seinem Tagebuch sagt:

«Bildung ist ein durchaus relativer Begriff.  
Gebildet ist jeder, der das hat,  
was er für seinen Lebenskreis braucht.»

In unseren Schulen versuchen wir krampfhaft, jedem das Gleiche zu geben, wir müßten aber jedem das Seine geben. Daraus resultieren die Schwierigkeiten mit der leistungsheterogenen Klasse.

## 2. Ursachen

### 2.1 Die Jahresklasse

Jedes Jahr wird bei uns ein Jahrgang schulpflichtig. Zwischen dem jüngsten und dem ältesten Kind einer Klasse besteht theoretisch ein Altersunterschied von einem Jahr. In der Praxis sind allerdings die Unterschiede größer, meist sind drei Jahrgänge, in höheren Klassen sogar vier oder fünf vertreten. Darin ist die Hauptquelle der Heterogenität unserer Schulklassen zu suchen.

Dieses Jahresklassensystem zwingt uns beispielsweise, einem schwach begabten Kinde oder einem entwicklungsverzögerten selbst dann eine

schlechte Leistungsnote zu geben, wenn es sein Möglichstes getan hat. Man arbeitet, extrem gesagt, unter folgenden, leider falschen Voraussetzungen:

- Die Entwicklung läuft bei allen ungefähr gleich.
- Die Aufnahmefähigkeit ist bei allen gleich.
- Die Begabung ist bei allen gleich.
- Das Interesse ist bei allen gleich groß.
- Das Lerntempo ist bei allen gleich.

Jeder Schulmann wird das bestreiten. Und doch: Wir setzen das voraus. Auf diese Weise sind manche Klassen in ihrer Gesamtheit überhaupt nicht mehr ansprechbar; entweder langweilen sich die Begabten oder die Unbegabten verstehen nicht mehr, was man sagt. Kern hat wohl recht, wenn er meint: «Ein solches gleiches Maß für alle . . . muß zu einer unverantwortlichen Überbürdung der Unreifen, ebenso aber auch zu einer empfindlichen Hemmung der Reifen führen» (13, Seite 86). Das Jahresklassensystem als Organisationsmodell unserer Schule stellt die Erstursache für alle weiteren Folgen dar. Immer wieder haben führende Leute versucht, diesem Problem beizukommen. Über die Bestrebungen in den USA schrieb Reeder 1948: «Keine neuere Bewegung auf dem Gebiet der Pädagogik besaß mehr Anziehungskraft als der Versuch, den traditionellen «Gleichschritt» in der Schule zu beseitigen und dafür den Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen des einzelnen Schülers entgegenzukommen» (Zitat in 23, S. 22).

### 2.2 Geschichtliches

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzte sich das Jahresklassensystem allgemein durch. Es ist aber viel älter und geht auf Comenius im 17. Jahrhundert zurück.

Die kritischen Stimmen aber verstummten nie. Schon 1835 schrieb Diesterweg: «Es ist eine ungerechte Forderung, daß alle Schüler in demselben Gegenstände gleiche Fortschritte machen und gleichviel lernen sollen . . . Kurz, man verlange nicht alles von allen in gleichem Maße!» (Zit. in 23, S. 18).

Peter Petersen, dem wir den ausgezeichneten Jena-Plan verdanken, sagte 1927: «Das heutige Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankrott des Jahresklassensystems . . . In Preußen wurden 1910/1911 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule nicht erreicht» (18, S. 15).

In neuerer Zeit stellt Albert Huth im Jahre 1956

fest: «Unser Jahresklassensystem ist unhaltbar geworden; wir müssen viel mehr differenzieren» (23, S. 18).

Diese Stimmen ließen sich noch beliebig vermehren. Erstaunlich scheint mir, daß bei uns in der Schweiz eigentlich nur sehr wenige und keine systematischen Versuche zur Überwindung der Nachteile des Jahresklassensystems gemacht worden sind.

Wir wollen aber jetzt schon ganz klar und deutlich hervorheben: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung – wie es Eduard Spranger treffend formuliert hat – gilt auch hier. Wir können keine Lösungen finden, die keine Nachteile in sich schließen. Aber wir können die Nachteile mildern und in einzelnen Fällen auch beseitigen.

Das Jahresklassensystem in seiner heutigen, geschichtlich gewordenen, erstarrten Formen ist sehr fragwürdig geworden. Alle Differenzierungsmöglichkeiten müssen klar gesehen und in der Praxis auch angewandt werden. Nur so können wir individualisieren und alle Begabungsgrade fördern.

### 2.3 Die biologische Verteilung

Der Mathematiker Karl Friedrich Gauß liefert uns mit der nach ihm benannten «Gaußschen Kurve» der biologischen Normalverteilung eine weitere Begründung.

Mißt man beispielsweise die Körpergrößen aller Schüler eines Jahrgangs, so stellt man statistisch fest, daß es nur wenig große und wenig kleine, aber sehr viele mittelgroße, durchschnittliche Schüler gibt. Auch im psychischen Bereich gilt diese Gesetzmäßigkeit. Die Intelligenztests werden mit Hilfe dieses Gesetzes geeicht.

In unseren Klassen stellen wir dasselbe fest, auch wenn dort die Form der Kurve von der Normalverteilung abweichen kann. Die Gründe dafür liegen in der zu kleinen Zahl, in den milieubedingten Leistungsunterschieden und in der Auslaugung der Klassen durch die negative Selektion bei Übertrittsprüfungen in höhere Schulen usw.

Aber auch im Einzelwesen stellen wir im Normalfall wiederum fest, daß jeder Mensch nur in sehr wenigen Bereichen sehr gut veranlagt ist, in den meisten aber durchschnittlich und in wenigen sehr schlecht.

Wenn schon Homogenität angestrebt wird, dann ist die Jahresklasse ein untaugliches Mittel. Die

Schulorganisation versucht nun durch horizontale Aufgliederung in den Sonderklassen aller Art die besonders Schwachen zu erfassen und zu fördern. Eine Frage: Wie steht es mit den Hochbegabten? Trifft hier das bissige Wort zu, daß viele Schüler nicht wegen, sondern trotz der Schule das Leben später meistern?

### 2.4 Zensuren und Zeugnisse

Charakteristisch für das Jahresklassensystem ist die jährliche Beförderung oder Repetition auf der Grundlage der Leistung. Dabei werden allerdings nur die beiden Hauptfächer «Sprache und Rechnen» für die Berechnung der Versetzungsnormen berücksichtigt. Wenn man noch in Betracht zieht, daß wir Lehrer keine «objektiven Maßstäbe» anlegen und unsere Bewertungen je nach Lehrer verschieden sind, so kann man sich fragen: Ist es wirklich gerechtfertigt, ein Kind wegen partieller Minderleistungen nicht zu versetzen? Oder soll es trotzdem befördert werden und damit den neuen Anforderungen ausgesetzt werden, denen es nicht mehr genügen kann? Ist das Sitzenbleiben wirklich das geeignete Mittel, um zwischen individueller Leistungsfähigkeit und normierter Lehrplananforderung auszugleichen? Ist das Sitzenbleiben nicht ein mechanisches Sieb mit dem einzigen Ziel, in der nächsthöheren Klasse oder weiterführenden Schule nur gute Ware, sprich «Schüler», abzuliefern?

Gerhard Schmidt schreibt dazu in seinem vorzüglichen Buch «Die Jahresklasse in der Volksschule»: «Das Versagen einer Schule wird sichtbar, wenn man die Anzahl der Einzelschicksale sieht, die in früher Jugend durch das Scheitern in der Schule beeinflusst wurden. Wieviel vergebliches Bemühen, wieviel Hoffnungen und Enttäuschungen, Ängste, Tränen — und Schläge verbergen sich hinter nackten Zahlen! Nur wer einmal im Leben durch anhaltende Mißerfolge fast zu Boden gedrückt worden ist, der vermag in etwa einem Sitzenbleiber nachzufühlen, welcher Jammer und welche Not, welche Verzagtheit seine Seele erfüllen. Gewöhnlich ist ja das Urteil «nicht versetzt» nur der Endpunkt eines monatelangen seelischen Leidensweges» (23, S. 41). Stellen wir daneben kommentarlos einen Satz aus dem Zweckparagrafen eines Erziehungsgesetzes: «Die Schulen erfüllen ihre Aufgabe durch die harmonische Entwicklung der geistig-seelischen und körperlichen Anlagen nach christlichen, demokratischen und sozialen Grundsätzen.»

Wo ist da die nur annähernde Kongruenz von Theorie und Praxis?

Die Prozentsätze der Sitzenbleiber in Deutschland bewegten sich in der Vergangenheit zwischen 20 und 50%, gegenwärtig liegen sie zwischen 10 und 20%. Für die Schweiz ist mir nur eine verlässliche Zahl bekannt. «In Zürich waren im Schuljahr 1955/1956 14,9% der Schulentlassenen nicht bis zum Lehrziel der 8. Primarklasse bzw. der 2. Sekundarklasse gekommen» (23, Seite 47).

Nimmt man noch dazu die Gefährdeten, so erhöht sich der Anteil der Schulversager erheblich. Hinter jeder Nichtversetzung steht die Hoffnung, daß ein Kind in der neuen Klasse sozial und leistungsmäßig den Anschluß findet und zu Erfolgen kommt. *Schmidt* weist in seiner Untersuchung nach, daß aber nur ein Viertel bis die Hälfte aller Sitzenbleiber ihre Leistungen auf die Dauer normalisieren können. Die meisten können auch den sozialen Kontakt nicht mehr finden. Im Grunde genommen wird das Problem nur auf eine neue Klasse überwältigt (23, S. 63 ff). *Artur Kern* geben wir recht, wenn er sagt: «Ein Kind, das Jahr um Jahr nur Mißerfolge kannte, das schließlich den Schock des Sitzenbleibens mit den Vorgängen davor, darum und danach erlebt hat, ist in seinem Lebensganzen so gebrochen und verstört, daß sich nur unter besonders günstigen Bedingungen noch einmal eine Wendung zum Guten vollziehen kann» (13, S. 71).

Zum Schluß dieses Abschnittes dürfen wir noch darauf hinweisen, daß sich die IMK (Interkantonale Mittelstufen-Konferenz) darum bemüht, einen brauchbaren schweizerischen Leistungstest für die Schule zu schaffen. Damit wären für eine Sparte der Schule objektive Maßstäbe für die Benotung geschaffen. Die Schulleistungs-Testreihe der IMK ist erst kürzlich auf dem Markt erschienen.

In diesem Zusammenhang muß noch gefragt werden, ob das Jahresklassen-System auch nach vorn durchbrochen wird. Wir stellen nur fest, daß den verschwindend wenigen Springern eine große Zahl von Sitzenbleibern gegenübersteht.

## 2.5 Der Lehrplan

Unsere Lehrpläne stellen für alle Klassen verbindliche Jahrespläne auf, die besonders dann erreicht sein müssen, wenn ein Schulübertritt in eine höhere Schule bevorsteht. Die Vorstellungen eines Normalkindes in einer bestimmten Entwick-

lungsstufe und die Tradition leiten die Lehrplangestalter. Dazu ist zu bemerken, daß über die Frage, wann ein bestimmtes Kind die optimale Reife für einen bestimmten Lerngegenstand erreicht hat, nur sehr wenige Untersuchungen bestehen. Die Lehrplankommissionen arbeiten hier nicht wissenschaftlich. Sie werden vom «Gefühl», von der Erfahrung, von Vorbildern und von einer diffusen Intuition geleitet. Es spricht für die Güte dieser Kommissionen, daß unsere Lehrpläne relativ gut sind.

Ein Beispiel: Jedermann glaubt, daß man das Lesen erst im Alter von sechs bis acht Jahren lernen könne. Nun erreichen uns wissenschaftlich fundierte Nachrichten aus den USA, daß bereits zwei- und dreijährige Kinder mühelos das Lesen erlernen. Mit fünf Jahren sind diese Kinder fähig, jeden altersgemäßen Text flüssig zu lesen. In einer neuen Lernpsychologie von *Corell* wird die Lesereife ausführlich behandelt. Analysiert man die Studie, so erkennt man, daß die Reife immer auf das Lernen im Klassenverband bezogen wird. Über den objektiv besten Zeitpunkt für das Lesenlernen sagt das aber noch nichts aus. Hier liegt noch ein weites Feld der didaktischen Forschung zur Bearbeitung offen (2, S. 101).

Es ist evident: Die Natur hat ihre Gaben von Geburt aus ungleich verteilt. Wir müssen deshalb das System der Schule der Natur anpassen, nicht umgekehrt. Kinder mit einer langsamen Entwicklung sind heute oft mit dem Makel eines dummen Schülers behaftet. Auch normalintelligente Legastheniker werden sehr oft in unserem Schulsystem zermalmt. Der Ausdruck ist nicht übertrieben.

*Walter Schultze* errechnete bei einer Testuntersuchung in Hamburg eine theoretische Differenz von fünf Jahren zwischen der besten und schlechtesten Klasse in einem 6. Schuljahr. Das heißt, die besten Klassen haben gegenüber dem Hamburger Durchschnitt einen Begabungsvorsprung von fast drei Jahren, die schlechtesten einen Rückstand von zwei Jahren. Beide Klassen gelten jedoch als 6. Schuljahr (23, S. 77).

Was bewirkt dieser Zustand? Die überforderten Kinder können aggressiv, trotzig, eigensinnig werden oder dann in die Regression oder Isolation fliehen. Die unterforderten Schüler langweilen sich und gleiten ins Spielen und in Verhaltensstörungen aller Art ab. Ihre Leistungsfähigkeit sinkt oft weit unter die Veranlagung ab.

Daraus ergibt sich klar, daß ein gleichmäßiger Fortschritt aller Schüler einer Klasse nicht möglich ist. Diese Einsicht hat sich noch nicht überall durchgesetzt, die notwendigen Konsequenzen werden nicht gezogen und es bleibt im Prinzip bei bloßen Feststellungen. Das ist erstaunlich, denn jeder Lehrer, gleich welcher Stufe, leidet täglich und stündlich unter diesem Zustand.

### 3. Homogenität und Heterogenität

Alles Lebendige ist heterogen strukturiert. *Ruppert* bezeichnet diesen Zustand für die Schule als «natürliche Künstlichkeit». Die Schule unterliegt ebenfalls der allgemeinen Rationalisierungstendenz, und damit uniformiert und normiert sie auch. Homogenisierung ist das oft unausgesprochene Ziel. Die elementare Tendenz in unserem menschlichen Dasein, das Ähnlich- oder Gleichmachen, hat längstens auch die Schulen ergriffen. Jede Homogenisierung bedeutet aber eine künstliche Verarmung des natürlich Gewordenen. Man möchte, wie im naturwissenschaftlichen Experiment, möglichst gleiche Bedingungen schaffen, um möglichst gerecht und objektiv beurteilen zu können. Angenommen, man könnte eine Klasse so zusammenstellen, daß zu einem bestimmten Zeitpunkt absolute Homogenität erreicht wäre. Infolge der inter- und intra-individuellen Unterschiede wäre die Klasse bald wieder heterogen. Jede Vielfalt bringt Unübersichtlichkeit, Verwirrungen und Überraschungen mit sich. Unser üblicher Frontalunterricht ist dem nicht gewachsen, weil er auf homogene Klassen ausgerichtet ist. Wir können der Beurteilung der Lage durch *Schmidt* zustimmen, wenn er sagt: «Das Jahresklassensystem führt in seiner gegenwärtigen Struktur nicht zu homogenen Leistungsklassen. Trotz des permanenten negativen Ausleseverfahrens treten in den Jahresklassen beträchtliche Leistungsunterschiede auf. Dem Nachteil des Sitzenbleibens auf der einen Seite steht auf der andern Seite nicht der Vorteil homogener Leistungsklassen gegenüber» (23, S. 86).

Die pädagogische Soziologie macht hierzu noch auf ein weiteres Problem aufmerksam. Innerhalb jeder Klasse bilden sich Rangplätze aus, die durch die Homogenisierung näher zusammenrücken. *Ruppert* warnt uns: «Je mehr versucht wird, eine Gruppe, . . . zu homogenisieren, gleich zu machen und alle Rangunterschiede zu unterbinden, mit desto elementarerer Wucht – und dann allerdings

meist in gefährlichen Fehlformen –, wird sich die Rangbildung dennoch durchsetzen» (22, S. 121). Man kann unmöglich allen die gleiche Bildung vermitteln, aber man kann allen gleiche Startmöglichkeiten verschaffen.

Peter *Petersen* schreibt in seinem Buch «Der kleine Jenaplan»: «Von der allergrößten Wichtigkeit ist es, daß die verschiedensten Begabungen beisammengehalten werden» (18, S. 15). In den Jena-Schulen wurden übrigens immer drei Klassen miteinander unterrichtet. Darüber hören wir später noch mehr.

Aus unseren kurzen Darlegungen dürfte sich ergeben, daß die Heterogenität unserer Klassen wünschenswert und zu bejahen ist. Aber es gilt, die starre Jahresklasse zu durchbrechen und jene schulorganisatorischen und didaktischen Formen zu finden, die uns erlauben, jedem das Seine zu geben.

(Fortsetzung und Literaturangaben in einer der nächsten Nummern)

## Siebdruck

Karl Graf, Neu St. Johann

### I. Grundsätzliches

*Vorträge zur zeichnerischen Vorarbeit für den Siebdruck*

Siebdruck läßt sich auf Papier und Stoff anwenden. Bevor wir mit dem Entwerfen und Drucken beginnen, ist es gut, sich über Folgendes klar zu werden:

1. Wollen wir fertige Bilder drucken oder bleiben wir bei dekorativen Arbeiten?
2. Sollen abstrakte oder figürliche Arbeiten entstehen?
3. Wollen wir im freien oder im gebundenen Rhythmus arbeiten?

In diesem Abschnitt möchte ich mich auf das dekorative Gestalten beschränken und mit einigen Hinweisen den nachfolgenden 2. Teil über die technische Seite des Siebdrucks fruchtbar gestalten.

### *Freier oder gebundener Rhythmus*

Wir stellen als Aufgabe, die Anordnung von Druckmotiven (einen Stern zum Beispiel) auf einem Carrétuch zu planen, und lassen die Schü-