

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerinnenzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerinnenverein  
**Band:** 20 (1915-1916)  
**Heft:** 12

**Artikel:** Zum Deutschunterricht : (Schluss)  
**Autor:** Züricher, G.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-311177>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 11.01.2026

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

Ein eigen Heim, ein Schutz, ein Hort — Ein Zufluchts- und ein Sammelort.

# Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung

Herausgegeben vom Schweizerischen Lehrerinnen-Verein

Erscheint am 15. jedes Monats

---

**Abonnementspreis:** Jährlich Fr. 2.50, halbjährlich Fr. 1.25; bei der Post bestellt 20 Rp. mehr.

**Inserate:** Die gespaltene Petitzeile 15 Rp.

*Adresse für Abonnements, Inserate etc.:* Buchdruckerei Bächler & Co. in Bern.

*Adresse für die Redaktion:* Frä. Laura Wohnlich, Lehrerin, St. Gallen.

*Mitglieder des Redaktionskomitees:* Frä. Dr. Graf, Bern; Frau Dr. Zurlinden, Bern; Frä. Benz, Zürich;  
Frä. Blattner, Aarau; Frau Krenger-Kunz, Langenthal.

---

**Inhalt von Nummer 12:** Zum Deutschunterricht. — Bericht über einen Kurs für Lehrer und Lehrerinnen an Fortbildungsschulen in Leipzig. — In der Ferienkolonie. — Aus den Sektionen. — Mitteilungen und Nachrichten. — Unser Büchertisch. — Stellenvermittlung.

---

## Zum Deutschunterricht.

Von G. Züricher.

(Schluss.)

Nur mündlich, nur redend kann das Kind ganz ausdrücken, was es denkt, fühlt und will. Was es mit dem Worte nicht begrifflich fassen kann, das legt es in Ton und Gebärde. Sprechen und hören muss der Schüler, wenn er die Bedeutungsschattierungen eines Wortes in verschiedenem Zusammenhange oder die Bedeutungsunterschiede ähnlich klingender Wörter und Formen erkennen will. Stellt sich die Sprachlehre so ganz in den Dienst des mündlichen Ausdrucks, so wird sie sich mehr als bisher mit dem Sprachlaute befassen. Nach der grammatischen Richtigkeit wird man dann auch die lautliche erstreben. Der Schüler soll jeden Laut voll und rein bilden und jede natürliche Nachlässigkeit bekämpfen. Das ist auch Erziehung zur Arbeit, zur Arbeit am eigenen äussern und innern Menschen.

Wer Sprachlehre mit Kindern nicht unabhängig vom Buch treiben kann, ist zum Wortkundeunterricht im Sinne Hildebrands nicht zu gebrauchen. Die Hauptursache daran liegt gewöhnlich in der unzureichenden sprachwissenschaftlichen Ausbildung des Lehrers. In den Seminarien sollte mehr für bessere Ausrustung in diesem Sinne gesorgt werden. Hier kommt auch die Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle im mündlichen und schriftlichen Ausdruck in Betracht. Die Pflege der Phonetik ist wertlos, wenn sie nicht mit der Pflege und Veredlung der Aussprache Hand in Hand geht. Vor allem soll die Sprache des Lehrers jederzeit die Muttersprache in reiner, edler Gestalt zur Anschauung bringen. —

Aus dem Aufsatz von Kosog über Rechtschreibunterricht und Reform der Rechtschreibung erwähne ich nur folgendes:

1894 nahm die deutsche Lehrerversammlung in Stuttgart folgende Leitsätze an: 1. Durchgreifende, allgemein gültige Reformen sind dringendes Bedürfnis. 2. Leitstern ist das phonetische Prinzip. 3. Aus sozialen und pädagogischen Gründen ist ausschliesslicher Gebrauch der lateinischen Schrift in Schreib- und Druckschrift einzuführen.

Um dem Wirrwarr von Ansichten abzuhelpen, wird als Grundbedingung der Rechtschreibung eine planmässige Lautpflege gefordert. Den Lauten der Muttersprache soll die gleiche Sorgfalt zuteil werden wie den Lauten der Fremdsprache, denn etwa 68 % der Wörter werden im Deutschen lauttreu geschrieben. —

Es folgt eine Arbeit von Plecher über Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Pflege des mündlichen Ausdrucks. Als Motto setzt er den Ausspruch von Kant: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung“, abgeändert durch W. Humboldt in: „Der Mensch ist nur Mensch durch die Sprache.“

Er dringt darauf, dass die Schüler sich in allen Fächern zusammenhängend ausdrücken und findet es eine unselige Gewohnheit, die Kinder mehr hören als sprechen zu lassen. Auch die schwächeren Schüler sollen zu zusammenhängender Wiedergabe der Unterrichtsergebnisse herangezogen werden. Die Fragekunst zur Weckung des Interesses und als Anleitung zum Selbstfinden soll zwar nicht unterschätzt werden, aber das Fragen sollte doch von Stufe zu Stufe mehr überflüssig werden. Die streng katechetische Form des Unterrichts ertötet die Sprachfertigkeit und die Lust am Unterricht. Hat sich das Ziel des mündlichen Unterrichts nicht wesentlich geändert, so doch der Weg. Einst war es mehr ein Nachsprechen und Beantworten von Fragen, jetzt hält man auf zusammenhängende Darstellung von Gedanken und Empfindungen unter innerlicher Teilnahme der Schüler. „Erkennen lernen, heisst sprechen lernen, und sprechen lernen, heisst erkennen lernen.“

Schliesslich bleibt aber der Inhalt der Sprache immer die Hauptsache. Mill sagt: „Ein Schüler, den man nie über Dinge fragt, die über seinen Horizont gehen, wird auch nie all das leisten, was er wirklich zu leisten vermag.“ Das Kind versteht eben gefühlsmässig schon viel mehr, als es sprachlich ausdrücken kann. Aufgabe des Unterrichts ist es, zu sorgen für lebendige Anschauung, klares Erkennen und tiefes Fühlen, um dadurch reges Interesse wachzurufen. —

H. Schreiber behandelt die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des schriftlichen Ausdrucks. Darüber lässt sich nicht gut kurz berichten, da seine Arbeit selber schon ein sehr gedrängtes Referat ist über all die vielen Neuerscheinungen, die in den letzten Jahren auf diesem Gebiete veröffentlicht wurden. —

Der folgende Aufsatz, von Köster geschrieben, betitelt sich: „Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Lesens“.

Er führt etwa folgendes aus: Schon Wackernagel versuchte etwa 1837 die Werke der Klassiker für die Jugend nutzbar zu machen, Ballauf forderte statt kleiner Bruchstücke etwas Ganzes, Raumer verlangte, in der Poesie die Poesie nicht durch zu viel Erklärungen zu zerstören. Man sucht auch für die Klassenbibliotheken wirklich gute Bücher zu gewinnen. Es ist nicht nötig, alle Kinder gleichmässig zu fördern; wenn man sich immer nur an den Durchschnitt wendet, erzieht man eben Durchschnittsmenschen, das Leben braucht aber Menschen mit Höchstleistungen. Darum soll der Lehrer nicht immer antreibend hinter den Schwachen stehen, sondern er soll die Begabten zur gemeinsamen Arbeit in den Klassen nutzen. Heyden wies auf den grundlegenden Unterschied



zwischen stillem, aufnehmenden Lesen und lautem, mitteilenden hin. Will der Vorleser den ganzen seelischen Gehalt eines Stückes mitteilen, so bedarf er dazu einer besondern Kunst. Das mitteilende Lesen muss zum darstellenden werden, wenn es seine Aufgabe erfüllen soll. Wenn aber die andern Schüler stumm vom Blatt mitlesen, sind sie keine richtigen Hörer. Auch soll das Vorlesen kein Vomblattlesen sein, ausgenommen wenn man das schnelle Übersehen und Auffassen üben will. Jeder, der öffentlich vorliest, muss sein Werk auch gründlich vorbereiten, sowohl nach der seelischen wie nach der technischen Seite. Auch das Kind soll das, was es vorliest, gründlich üben. Was soll vorgelesen werden? Köster verwirft z. B. die Märchen, weil die Kinder wohl Interesse dafür haben, aber selber den Märchenton nicht treffen und so das Märchen zerstören. Scharrelmann, Gansberg u. a. schrieben zu dem Zweck Geschichten aus dem Alltagsleben. Die Tendenz wäre richtig, aber der Alltag muss zugleich überwunden werden durch die besondere Note, die das Erlebnis fesselnd macht. Vor dem Lesen steht das freie Erzählen des Kindes, wobei es gilt, den natürlichen Ton festzuhalten. Köster empfiehlt sehr das Vorlesen des Aufsatzes durch den Schüler, da in der kritischen Besprechung durch die Kinder selbst die grösste Förderung liege. So kommt dem Kinde zum Bewusstsein, was darstellungsmöglich und darstellungswert ist und welche Darstellungsmittel die geeignetsten sind. Durch das Bewusstsein des eigenen Stils werden die Brücken geschaffen, die vom eigenen Schaffen ins Fremde, vom Aufsatz in die Literatur führen. Wenn es dem Kinde gelungen ist, ein Gewitter, eine Kahnfahrt, einen Jahrmarkt usw. nach eingehender Beobachtung zu schildern, dann wird es mit besonderem Interesse eine ähnliche Schilderung bei einem Dichter lesen; gleich verhält es sich mit der Darstellung menschlicher Eigenschaften. So lernt das Kind auch die künstlerische Form beobachten und gelangt so zur Freude an ihr. Das Aufsatzvorlesen führt dann auch zum Vorlesen grösserer Dichtungen, wobei man nicht alle Augenblicke unterbrechen und so den Eindruck stören soll. Der Verfasser will es den Kindern selbst überlassen, sich etwas zum Vorlesen auszusuchen, gibt aber zu, dass trotz der Hilfe von Eltern und Verwandten nicht immer Passendes gebracht werde. Er will aus einem Buch nur die eindrucksvollern, dramatischeren Stellen vorlesen lassen; das übrige sollen die Kinder erzählen. Gansberg wendet sich gegen diese zu starke Ausdruckskultur. Wohl sei es für die Schaffenden anregend, sich in die Nähe des ganz Grossen zu begeben, aber man soll sie nicht nachmachen wollen, weder in den Stoffen noch in den Mitteln. „Wenn wir die Dichter belauschen, um ihre Kunstmittel zur Gestaltung unserer eigenen kleinen Erlebnisse zu verwenden, wenn dieser Alltag mit seinem Allzumenschlichen würdig befunden wird, ständig nach den Regeln der Kunst gestaltet zu werden, so muss die Person des Schreibers in übermässige Beleuchtung geraten. Wir dürfen in der Schule keine bewusste Ästhetik treiben; sonst müssten wir auch Seelenstudien treiben: das wirkt, das wirkt nicht! Und darüber geht das Kind verloren und auch die geistvollste Schriftstellerei ist damit zu teuer bezahlt.“ Dagegen betonen Lamszus und Jensen: „Wenn wir Stil erkennen und uns daran freuen wollen, müssen wir seiner bewusst werden. Gewiss wird dabei ein Stück naiven Schaffens verloren gehen, aber nicht die Naivität der Seele.“

Ein weiterer Vorschlag geht dahin, die besten Arbeiten älterer Schüler sammeln und von jüngern vorlesen zu lassen; es ist möglich, dass sich mit feinem Sinn für Qualitäten so Wertvolles sammeln liesse. Der Verfasser fragt

ferner: Lesebuch oder nicht? Am konsequentesten habe die neuen Forderungen das Hamburger Lesebuch durchgeführt, das allen realistischen Lesestoff ausgeschieden und nur wirklich wertvolle Stücke aufgenommen hat; es zerfällt in mehrere Bände. Gegen ein Lesebuch an sich ist auf solcher Grundlage nichts einzuwenden, uns sollte daraus mehr vorgelesen als gelesen werden; deshalb wäre eine Reihe kleiner Bändchen praktischer. Die mehr belehrenden Bücher würden der Klassenbibliothek zugewiesen. Der Verfasser empfiehlt auch, die Kinder sehr zum Lautlesen zu Hause anzuregen, auch auf die Gefahr hin, dass es die Eltern langweile; er ist gegen Chorvortrag. In der Folge der Darbietungen soll keine Willkür herrschen, sondern organische Ordnung. —

Sehr interessant ist der Aufsatz von Linde über die Behandlung von Gedichten in der Schule. Er behandelt zuerst die Gefahren, die dem Poesieunterricht drohen und die Irrwege, die zu vermeiden sind. 1. Der Moralismus, worunter er nicht das Bestreben, moralisch zu wirken überhaupt versteht, sondern das Hervorkehren der moralischen Absicht auch da, wo sie nichts zu suchen hat. Jede Poesiestunde soll eine „Erquickstunde“ sein. 2. Der Intellektualismus, die Einmischung und Vorherrschaft des Verstandes, da wo er eine dienende Stellung einnehmen sollte, nämlich auf den Herrschaftsgebieten von Phantasie, Gefühl, Gemüt. Es gibt zweierlei „Verstehen“, eins mit dem Kopfe, eins mit dem Herzen. In der Dichtung kommt es vorzugsweise auf das Nachfühlen an. Es kann in einem Gedicht alles wasserklar sein und das Gedicht ist doch nicht verstanden, d. h. erlebt. Schon bei der Auswahl der Gedichte führt der Intellektualismus oft auf den Holzweg, indem man den Kindern äusserlich leichte, aber innerlich schwere Stücke bietet (wie: „Das ist der Tag des Herrn“, von Uhland, oder „Wanderers Nachtlied“, von Goethe). Dahin gehört oft auch das Aufsuchen des Grundgedankens, der sehr oft nicht da ist, da die meisten Gedichte nicht auf logischem Wege, sondern „aus der dunklen Gefühle Gewalt“ heraus entstehen. 3. Der Pedantismus, der alles „erschöpfend“ behandeln will und sich bestrebt, möglichst viel daran anzuschliessen oder literarischen Notizenkleinkram zu geben. „Warum, wenn ein Gedicht gewirkt hat, noch alle die Zusammenfassungen, Würdigungen, Verknüpfungen, Belehrungen, Anwendungen und Stilübungen? In der Beziehung ist ein Wort gegen die „formalen Stufen“ der Zillerianer am Platz.“ 4. Der Ästhetizismus, der entweder gar keine Gedichte bringen will, da die Schule doch alles vergrößere und entseele, oder dann verlange, dass das Gedicht nur durch sich allein wirke und gar nicht behandelt werde. Es lässt sich aber nicht leugnen, dass eine Einführung in Kunstwerke möglich ist, dass verschlossene Sinne sich öffnen lassen; schon die eigene Ergriffenheit ergreift. Wenn es dem Lehrer gelingt, einen Abglanz des Schönen in der Dichtung auch in die prosaische Einführung hineinschimmern zu lassen, wenn er das Schöne wieder durch etwas Schönes bezeichnen kann, dann wird er es auch wecken. Falsch ist es auch, ganz nur auf die Form zu achten und vom Inhalt ganz abzusehen, wodurch Sprachperlen entstehen wie: „Die kriechende moorbraune Stille“ (Dauthendey) oder: „Die feierlich wellenden, wallenden, lallenden, lul-lenden Verse“ (Stephan George). Ästhetisch ist es aber auch, wenn man nur auf den Geschmack statt auf den ganzen Menschen wirken will. Prof. Lehmann sagt: „Wir müssen verlangen, dass in den Stunden, die der Dichterlektüre gewidmet sind, die allgemeinen Grundlagen der Charakter- und intellektuellen Bildung sehr wesentlich mit berücksichtigt werden.“ So soll auch die Gliederung eines Gedichtes oder das zwanglose Ergebnis eines Grundgedankens nicht grund-



sätzlich ausgeschlossen sein. 5. Manualismus. Da warnt der Verfasser vor der Sucht, alles in Papier, Pappe, Holz, Plastilin usw. darstellen zu wollen, was der Poesie bloss hinderlich sei. Anders verhält es sich natürlich mit erläuternden Skizzen, die der Lehrer mit wenig Strichen an die Wandtafel wirft; die nähren aber nicht die Phantasie, sondern beseitigen bloss intellektuelle Dunkelheiten. 6. Aktivismus. Dass der Schüler immer tätig sei, ist im Prinzip gut; es gilt bloss, den Begriff der Tätigkeit richtig zu fassen. Der Verfasser wendet sich dagegen, dass das Kind sich das Gedicht „erarbeite“, wie Brinkmann z. B., um den „Wanderer in der Sägemühle“ zu behandeln, alles aufzählen und beschreiben lässt, was in der Mühle geschieht und geschehen kann.

Dann geht Linde auf die Behandlung der Gedichte ein. „Der Poesieunterricht ist nur dann als gelungen zu betrachten, wenn Dichter-, Lehrer- und Schülerseele wie drei Saiten im Einklang des Kunstwerkes schwingen.“ Einfachheit und Natürlichkeit seien die obersten Gesichtspunkte bei der Behandlung. Schon um von allem Zerstreuen wegzu lenken und Sammlung zu erzielen, ist meist eine Vorbereitung nötig. Gewisse Gedichte erfordern auch sonst eine solche; entweder bieten sie viele Schwierigkeiten, die die erste, die entscheidende Auffassung stören würden oder sie verlangen ein Sichversetzen in bestimmte Zeiten, Gegenden, Lagen, oder sie können nur aus einem bestimmten Gesichtswinkel verstanden werden. Meist genügt eine kurze historische oder geographische Orientierung. Bei einem lyrischen Gedicht, einem Herbstbild etwa, muss vorher die betreffende Stimmung geweckt werden. Die Vorbereitung soll nicht ablenken, sondern hinlenken. Die Darbietung folge zuerst durch den Lehrer, damit das Juwel gleich in seinem ganzen Glanze leuchte; auch werden durch sinngemässen Vortrag viele Schwierigkeiten spielend beseitigt. Sein Wohlklang und Rhythmus beachtender Vortrag kann auch den musikalischen Wert der Dichtung zur Geltung bringen. Die genauere Betrachtung des Gedichtes ist eine doppelte, eine inhaltliche und eine formelle. Es empfiehlt sich, dass der Lehrer nun noch einmal das Gedicht mit eigenen Worten darstellt, natürlich unter Mitbeteiligung der Schüler. Diese müssen innerlich beständig etwas sehen, das Herz muss stark beteiligt sein, damit das Innerlichgeschaute ihnen Erlebnis werde. Man wende nicht ein, dass das die Kinder zur Passivität verurteile. Man meint oft, die Kinder seien nur tätig, wenn sie recht viel reden. Es gibt aber auch ein „produktives Zuhören“ (Lamszus und Jensen). Nur dieses gewährleistet das innere Mitgehen des Schülers, auf das es im Poesieunterricht allein ankommt. Vor der formellen Besprechung kann man das Gedicht wohl von Schülern nochmals lesen lassen, wobei die schlecht lesenden zu übergehen sind. Die formelle Besprechung hat auf innere und äussere Form zu achten. Zur innern Form gehört die Gruppierung und Auswahl des Stoffes. Sehr wichtig sind Fragen wie: „Was verschweigt der Dichter? Was macht er kurz ab? Was schildert er in aller Breite?“ Bei grösseren Balladen sind die Hauptpunkte der Gliederung herauszusuchen, die Personen nach Charakter, Sprache, äusserer Erscheinung zu beurteilen; auf Kontraste zwischen den Personen ist hinzuweisen. Die Umwelt, sei es Natur, Strasse, Innenraum und vor allem die Stimmung ist zu schildern. Sie beruht meist auf der Wahl gewisser Worte (Glockenton, Nacht, Rosen, Linde im Winde, Nebelglanz). Auf so was muss man hinweisen, anders kann sich der Geschmack daran nicht entwickeln. Wertvoll ist auch die Frage: „Warum wählt der Dichter gerade dieses Wort?“ z. B. Lenz statt Frühling, Schwingen statt Flügel usw. Auf neue, eigenartige Wendungen ist aufmerksam zu machen, z. B.

wellenatmend, die Nebel „geisten“, die schwarze „Feuchte“. Auch Wörter und Wendungen, die dem innern Ohr und Auge Nahrung geben, sind hervorzuheben; das sind die rechten „Erlebungswörter“, z. B. das An- und Abschwellen in „Rolands Horn“: Es giesst sich wie Schatten über die Wände, das Dämmern schwillt, das Dunkel wächst zur Nacht, dann „durchweht“ wieder ein Dämmern die Halle, dann „durchfließt“ der Tag den Raum. Ferner gehören hierher Personifikation, Bild, Gleichnis, Allegorie, Symbol, Epiteton usw., auch wenn man diese Namen nicht nennt. Den Kindern soll das Gefühl aufgehen, dass es für den Dichter nichts Totes gibt, auch das Seelenlose hat ihm Seele.

Was die äussere Form anbelangt, ist darauf zu achten, dass der Rhythmus etwas durchklinge, auch der Reim soll klingen; doch hüte man sich vor dem Skandieren. Auch der Eigenklang der Wörter, das Onomatopoetische, ist zu betonen. Ferner ist darauf hinzuweisen, wie oft Musik und Malerei die Dichtung unterstützen, ja ihr zu neuem Leben im Volk verhelfen können.

Was die Stoffauswahl der Gedichte für die Schule anbelangt, so hat schon Goethe darauf hingewiesen, dass es eine Fälschung der Entwicklung sei, Durchgangsstufen überspringen zu wollen. Der dichterische Wert ist relativ und subjektiv; darum sollen wir dem Kinde nur solche Dichtung bieten, die ihm Dichtung ist, ruhig auch solche, die wir selbst nicht mehr als solche empfinden. Um den kindlichen Geschmack zu bilden, genügt es vollkommen, wenn man dem jeweiligen kindlichen Geschmack nur ein wenig voraus ist. Für die eigentliche Lyrik wird das Kind erst mit Eintritt der Geschlechtsreife wirklich empfänglich, vorher steht ihm die Epik viel näher, besonders die Ballade. Die reine Stimmungslyrik braucht aber nicht ganz ausgeschlossen zu werden, schon weil wir ja doch dem Kinde immer einen Schritt voraus sein sollen. Goethe sagt: „Ein Lehrer, der das Gefühl an einem einzigen guten Gedichte erwecken kann, leistet mehr als einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert.“

Die übrigen Aufsätze übergehe ich, da sie nicht speziell auf den Deutschunterricht Bezug nehmen; es sind eine Arbeit „Literarische Volkserziehung“ von Pretzel und allerlei pädagogische Aufsätze.

---

## **Bericht über einen Kurs für Lehrer und Lehrerinnen an Fortbildungsschulen in Leipzig.**

Von *H. Grob*, St. Gallen.

(Schluss.)

Auf die Frage: „Wie kann man beim Nähen den Charakter bilden und wie ihn verderben?“ wissen die Schülerinnen gar mannigfache Antworten zu geben, wenn sie überhaupt einmal angefangen haben, darüber nachzudenken und zu beobachten. Wertvolle Unterstützung zu diesen Belehrungen über „*Berufsethik*“ bieten uns wiederum Försters Bücher. Schon in seiner „Jugendlehre“ wird die Frage angetönt (Segen treuer Kleinarbeit) und in der „Lebensführung“ genauer ausgearbeitet. Zwar spricht er nirgends speziell über den Beruf der Näherin; aber was er sagt, lässt sich leicht auf andere Verhältnisse übertragen und nach Bedürfnis verwerten, so über das Worthalten, über die geistige Durchdringung manueller Arbeit, über Verantwortlichkeit, über das Verhältnis von Mensch zu