

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerinnenzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerinnenverein  
**Band:** 26 (1921-1922)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Sprachunterricht in der Elementarschule : [Teil 1]  
**Autor:** Kilchenmann, Fr.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-319705>

#### 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:** 09.01.2026

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

Schülerinnen-Aufführungen dienstbar gemacht, gab sie sich auch nach dieser Seite willig den Wünschen anderer hin.

Ganz persönlich litt sie unter den Schmerzen, welche der Krieg über die Menschheit gebracht. Nach ihren Kräften und über ihre Kräfte suchte sie zu deren Linderung beizutragen, aber mit ganzem Herzen war sie Schweizerin und freute sich dankbar des schönen, in all den Wirnissen so gnädig bewahrten Vaterlandes, half auch in seinen Nöten, wo sie konnte.

So pflegte sie während ihren Ferien im Herbst 1918 Grippekranke und besorgte auch deren Hausgeschäfte. Ein solch aufreibendes Leben, wie sie es führte, wäre undenkbar gewesen ohne zeitweiligen Ausspann und gründliche Stärkung.

Sie wanderte während den Ferien, besonders in den letzten Jahren, stets in ihre lieben Berge hinauf, wanderte mit Rucksack und Bergstock tagelang einsam bergauf, bergab, denn das Alleinsein war ihr dann Bedürfnis. Sie war glücklich, wie sie in einem ihrer letzten Briefe schrieb, keine andern Stimmen zu hören, als die der rauschenden Bergwasser. Von ihrer feinen Naturbeobachtung zeugte die in einem Feuilleton des „Bund“ diesen Sommer erschienene Studie: „Das Mürren-Adlerli“.

Nun hat eine kaum vierzehn Tage dauernde schwere Krankheit das reiche Leben unerwartet rasch dem Ende zugeführt. Unvergesslich wird denen, die sie auf dem Todbett sahen, der Ausdruck seliger Ruhe in dem stillen Angesicht sein. „Daheim“ hiess die erste Stätte, die sie auf Erden aufnahm, „Daheim“ stand auf ihren Zügen geschrieben, ehe der müde Körper hier seine letzte Stätte fand.

„Daheim in der ewigen Liebe.“

R. B.-W.

## Sprachunterricht in der Elementarschule.

Von Dr. Fr. Kilchenmann, Bern.

*Anmerkung:* Die folgenden Ausführungen wurden seinerzeit als Vortrag in der Ortsgruppe Bern des Schweizerischen Lehrerinnenvereins dargeboten. Auf Wunsch erscheinen sie nun hier etwas erweitert im Druck. Die verehrten Lehrerinnen werden aber bald merken, dass verschiedene der angeführten Beispiele einer mündlichen Uebermittlung bedürfen. Sie möchten deshalb gütigst wieder zum Leben erwecken, was „der Buchstabe getötet hat“. Endlich möchte ich noch vorausschicken, dass die Aufgabe zu umfassend war, um in einer kurzen Stunde bewältigt zu werden. Manches wurde deshalb nur gestreift, bleibt vielleicht mehr Frage als Antwort. Manches ruft möglicherweise auch zum Widerspruch heraus. Der Zweck der Ausführungen ist aber erreicht, wenn solche Meinungsverschiedenheiten empfunden werden, und wir uns nicht von vornherein mit dem bekannten Satz vom Widerspruch zwischen Theorie und Praxis trösten, wenn eine innere Unruhe zu voraussetzungloser Prüfung der Gedankengänge und damit zur Klärung drängt.

\* \* \*

Die Aufgaben des Sprachunterrichtes in der Elementarschule können nicht dargestellt werden, ohne dass wir uns zunächst nach der *Stellung des Sprachunterrichtes innerhalb des Elementarunterrichtes* überhaupt umsehen. Fragen wir eine herkömmliche und volkstümliche Meinung, so lautet die Antwort kurzer-

hand: die Hauptstellung; denn Lesen und Schreiben, nur noch ergänzt durch Rechnen, bilden für viele Kleine und Grosse die eigentlichen Fächer des Elementarunterrichtes. In unserem Zeugnisbüchlein stand früher noch Anschauung (heute Heimatunterricht); ich bekam dort gelegentlich eine zwei; aber weder meine Eltern noch ich wussten, für was die Note eigentlich gegeben wurde. Zu bedeuten hatte sie auf alle Fälle nichts; denn Lesen, Schreiben und Rechnen waren die Hauptfächer.

Wären das die Hauptfächer, dann müsste der Elementarunterricht über kurz oder lang in geistiger Oede verschmachten; dann sähen sich die Kinder, welche den Tag des Schuleintrittes kaum erwarten konnten, enttäuscht; denn Lesen, Schreiben und Rechnen allein würden auf die Dauer ihr geistiges Leben, das bereits kräftige Wurzeln getrieben hatte, verkümmern lassen. Fragen wir uns nur, was lebte und regte sich bis zum Schuleintritt nicht im kindlichen Spiel?

Darf ich Sie für einen kurzen Augenblick mit nach Hause nehmen und zum Fenster hinaus dem Treiben unserer Buben zuschauen lassen? Würden Sie den ältern fragen, wie er heisse, so antwortete er ohne Besinnen — und er ist doch scheuer Art: — „Bur“. Eben steht er breitbeinig auf dem Mätteli, hält einen Spazierstock verkehrt in der Hand und mäht sein Gras, d. h. „tut, als ob er mähte“. Aus allerlei Abfällen: Kohl- und Rübenblättern, abgeernteten Gruppbohnen und Unkraut hat er sich hinter der Düngergrube einen Heustock angelegt, ganz nach dem Vorbilde unseres Nachbars, der vor seiner Scheune eine gewaltige Heustriste errichtet hat. Unter der Terrasse sind seine Kühe und Pferde. Letzthin fragte er mich plötzlich: „Papa, chöi d' Ross o d'Stäge abe?“ Als ich ihn verwundert anschaute: „Ja, warum söttisch du jetzt das wüsse?“, meinte er: „Im Winter hei si drum de under der Terrasse z'chalt; de sött se de halt i Chäller ine näh!“

Möge dieser Ausschnitt aus dem Bauernleben unseres ältern Buben genügen! Seit dem letzten Frühling ist das die Welt, in der er lebt. Als die Kartoffeln gesetzt wurden, sass er stundenlang in den Furchen und schaute zu. Die Mähmaschine verlockte ihn, zum erstenmal selbstständig durch einen Acker und eine Wiese von Hause fortzugehen; bis dahin war er immer in Hör- und Schweite geblieben. Unglücklich ist er nur, wenn der Nachbar den Hund mitbringt; dann wagt er sich nicht hinaus.

Wozu aber das Beispiel? Gibt es nicht eine blosse Ahnung von der *Welt der Erfahrung*, die der Kleine täglich macht, von seiner *Innenwelt*, an der er beständig weiterbaut? Und sollten wir vielleicht an dieser Tatsache zweifeln, so brauchen wir nur seinen Spielen zu lauschen; denn seine Seele fängt die Bilder der Aussenwelt nicht nur ein, sie strahlt sie im Spiel auch wiederum aus. Jede Stellung, jede Hantierung, jedes Wort ist *Offenbarung seiner Innenwelt!* Und wie scharf muss die Beobachtung sein! Wie oft wird kindliche Äusserung durch ihre Schärfe nicht auch zum Spiegel für die Erwachsenen! Was hat die hellhörige Mutter beim „Mütterlen“ ihrer Kinder nicht schon alles erfahren!

So ist *kindliches Spiel einerseits Erlebnis: Aufbau eines kindlichen Weltbildes, anderseits Ausdruck: Offenbarung dieses Weltbildes*.

Aber nicht nur das Spiel, das *kindliche Leben überhaupt* ist eine *Kette von Erlebnis und Ausdruck*. Was muss unser Kleiner nicht für Erfahrungen machen, bis er die Tücken einer Gabel kennt und auf Grund dieser Erfahrungen endlich ihre Bemeisterung erlangt! Und wenn hier die Kette von Erlebnis und Ausdruck geschlossen ist, so gibt es daneben auch Beispiele, wo wir nur der einen oder andern Regung kindlichen Lebens begegnen. Zum Beispiel dem Erlebnis: Da

wartet eine Dame mit ihrem Buben auf die Strassenbahn. Der Junge sieht an einem Leitungsmast das Signaltelephon. „Mama, warum ist hier so ein Kasten?“ Keine Antwort! Die Mama tut, als ob sie nicht gehört hätte. „Mama, warum sind hier so Schlitze?“ „Los, Werner, du muesch nid so neugierig sy und alles wölle wüsse!“ „Alles wölle wüsse!“ Kindlicher Fragegeist! Kindliche Welteroberung! Und wie oft nicht nur der „bestehenden“, sondern bereits auch der „seinsollen-den“ Welt! „Gäll Papa, «Dumme Löl», das seit me nid!“ Nein! „De sölles de aber o die grosse Manne nid säge!“

Ist aber nicht *das gesamte menschliche Leben* eine grosse Wechselwirkung zwischen Erlebnis und Ausdruck? Unser gesamtes Handeln, die Darstellung unseres innern Menschen, unsere alltägliche Hantierung bereits — wenn auch vielfach unbewusst — der Ausfluss unserer Erfahrung, unsere Berufsausübung die Auswirkung unserer Berufskenntnis, unser sittliches und religiöses Leben der Prüfstein unserer sogenannten „Weltanschauung“?

Sind aber Erlebnis und Ausdruck die beiden Richtungen des Lebens überhaupt, dann muss auch die Schule unter ihrem Einfluss stehen, ja, dann müssen sie die eigentlichen *Aufgaben der Schule* — auch der Elementarschule — bedeuten, dann muss der eine grosse Aufgabenkreis das kindliche Weltbild erweitern und vertiefen und der andere Aufgabenkreis den Ausdruck dieser Innenwelt pflegen, dann ist aller Unterricht — also auch der Elementar-Unterricht — einerseits *Erlebnis- oder Realunterricht*, andererseits *Ausdruck- oder Formunterricht*.

Nach dieser Einteilung der Unterrichtsfächer gehören Schreiben und Rechnen zu den Formfächern; denn Wort und Zahl sind Ausdrucksformen unserer Innenwelt. Die Literatur — Lesen also — beschäftigt sich mit den Erlebnissen anderer. Bildeten nun nach herkömmlicher und volkstümlicher Meinung Lesen, Schreiben und Rechnen die eigentlichen Aufgaben des Elementarunterrichtes, dann würde die Schule nur die Verpflichtungen des Formunterrichtes anerkennen. Sie würde die grosse, grundlegende Aufgabe, den Ausbau des kindlichen Weltbildes vernachlässigen, den Hunger nach Erkenntnis missachten und den kindlichen Geist mit leeren Formeln abspeisen.

Deshalb darf es keinen Elementarunterricht geben, der nicht die Verpflichtungen des Realunterrichtes — auf dieser Stufe Heimatunterricht geheissen — als die grundlegenden anerkennt. Das ist der Nährboden, aus dem dann ein kräftiger Form- im besondern Sprachunterricht spriessen kann. Und damit stehen wir nun vor unserer eigentlichen Frage, der Frage nach dem *Wesen und der Aufgabe des elementaren Sprachunterrichtes*.

Durch unsere Einleitung ist die eine grosse Aufgabe des Sprachunterrichtes bereits angedeutet worden. Der Heimatunterricht erweitert das kindliche Weltbild; der Sprachunterricht bringt es zur Darstellung. Die Sprache ist zwar nicht das erste Ausdrucksmittel. Schon die Haltung, das Mienenspiel, der Blick gewähren einen Einblick in die kindliche Seele. Eine Zeichnung, ein Scherenschnitt, ein plastisches Gebilde — mögen sie noch so unbeholfen sein — verraten den Formen- und Farbenschatz des Menschen. Im Zeichnen, Ausschneiden, Modellieren werden diese Seiten der Ausdrucksmöglichkeit gepflegt. Welches ist nun die *besondere Eigenart des sprachlichen Ausdruckes*? Das mag vielleicht am besten an einem einfachen Beispiel gezeigt werden. Sie müssen entschuldigen, wenn ich zu diesem Zwecke noch einmal etwas aus unserer Kinderstube schwatze und einen kleinen Ausschnitt aus der Sprache unserer Buben wähle. Sie werden auch gleich sehen, dass es nichts Hervorragendes, sondern ganz gewöhnlicher All-

tag ist. Da steht — es ist freilich nun schon einige Zeit seit dem Ereignis verflossen — der Aeltere vor dem Wagen, in welchem sein kleines Brüderlein kräht. Jetzt reckt er sich auf die Fussspitzen, streichelt ihm mit der Hand die Stirne, und spricht mit allem Trost, über den er nur verfügt: „Kauwi, waum tuesch biete? tue nimme biete, tue mit auede!“ (Karli, warum tuesch briegge? tue nimme briegge, tue mi aluege!) Aus diesen kurzen Worten vermögen vielleicht nur Eltern klug zu werden. Andere, objektivere Menschen, merken nur, dass der Bube noch nicht sprechen kann; denn er sagt ja „Kauwi“ anstatt „Karli“, „biete“, anstatt „briegge“, „auede“, anstatt „aluege“; er bringt es noch nicht fertig, r, l und g richtig auszusprechen. Und doch, ist das nicht nur ein Mangel in der Aussprache, der Sprechfertigkeit, ein Mangel, der mit anhaltender Uebung verschwinden wird? Braucht es wirklich das Ohr eines Vaters, um aus diesen Worten die Seele seines Kindes reden zu hören? Ich glaube, nein! Denn sprachlicher Ausdruck ist nicht nur ein Gebilde aus grammatisch notwendigen Bestandteilen, der Satz nicht nur eine Kette von Wörtern. Jedes Wort ist ein Klang aus dem Innern. „Kauwi“, so klingt schon der Trost. Die Klänge reihen sich zur Melodie. „Kauwi, waum tuesch biete?“ Durch das Steigen der Melodie gegen den Schluss des Satzes wird die Frage voller Teilnahme. Ein natürlicher Rhythmus auf „Kauwi“ und „biete“ drängt die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche. Und die Liebe, welche aus den Augen leuchtet, das Streichen der kleinen Händchen, die Haltung des ganzen Körperchens geben den Worten den richtigen Nachdruck. (Leider muss gerade dieses Beispiel in der Wiedergabe durch tote Schriftzeichen erstarrten; die Einsicht der verständigen Leserinnen wird sie mit dem richtigen Leben erfüllen.)

*Sprache ist Klang, ist Melodie und Rhythmus, unterstützt durch den Ausdruck der Hände, der Augen, der Stirne, des ganzen Körpers; das ist die Eigenart dieser Ausdrucksform.* Verrät eine Zeichnung ohne weiteres die Umrisse, ein Gemälde die Farben einer gewissen Vorstellung, liegen also in der Ausdrucksform wesentliche Merkmale ihres Inhaltes, so mangelt dagegen die Sprache aller sichtbaren Beziehungen zu ihrem Erlebnis. Wie sollte auch ein Ton an bestimmte körperliche Formen oder Farben erinnern! Einzig die Welt der Klänge hat in gewissen schallnachahmenden Wörtern, in „flüstern“ und „lispeln“ und „rauschen“, einen „greifbaren“ Ausdruck gefunden. So wird Sprache erst dann zum Besitztum eines Menschen, wenn er in tausendfachem Gebrauch nach und nach unlösbare Bande zwischen den Dingen dieser Welt und ihren sprachlichen Symbolen geschaffen, wenn er unter dem Einfluss des natürlichen Sprachlebens seiner Umgebung gelernt hat, seine Vorstellungs-, Gedanken- und Gefühlswelt in Worte zu fassen. Damit stehen wir bereits mitten in der Frage nach der *Bedeutung der Mundart* für die sprachliche Erziehung des Menschen. Es wäre nun Zeit- und Kraftvergeudung, wollte ich heute — nach all den Bestrebungen der letzten Jahre, vor allem nach dem unermüdlichen Wirken unseres Otto von Geyrerz — des langen und breiten von der Stellung der Mundart im Sprachunterricht reden. Fragen wir uns nur noch einmal kurz: Auf welchem Wege ist das Kind zum sprachlichen Gut gekommen, das es mit zur Schule bringt?

Heisst's gegenwärtig bei uns daheim (gestatten Sie ein letztes Beispiel): „So, mir wei ässe!“ so reagiert der Kleine, der jetzt anderthalb Jahre alt ist und noch nicht reden kann, aus der hintersten Ecke des Gartens auf diesen Ton mit seiner Einladung. Er kommt daher gestöffelelt, klettert die Terrassentreppe empor, rüttelt ungeduldig an seinem Stuhl und kann nicht warten, bis wir bereit

sind. Er hat den Ruf verstanden, die Esslust ist erwacht, und zwar nur, weil der Ruf: „mir wei ässe“ bereits öfters mit seiner Bedeutung verknüpft, weil zwischen der sprachlichen Form und ihrem Inhalt — psychologisch gesprochen — eine feste Association geschaffen worden ist. Das Wertvolle dieser sprachlichen Erziehung liegt aber darin, dass dem Kinde für seine Inhalte nicht nur tote Etietten aufgeklebt worden sind. „Aesse“ ist nicht nur die nächste Nummer des Tagesprogrammes, lautend „Nahrungsmittelzufuhr“; aus dem Wort heraus klingt der herzliche Willkomm, sich an den Tisch zu setzen. Und so wirken nicht die blosen Worte, die grammatischen Bestandteile des Satzes allein, wenn die Mutter den Kleinen, der sich an einer Türe geklemmt hat, auf den Schoss nimmt, seine Hand streichelt und ihn aufmuntert: Heile, heile, Säge, drei Tag Räge, drei Tag Schnee, tuet dem Büebli nimme weh! „Ich will euch trösten, wie einen seine Mutter tröstet.“ Wahrhaftig, da erleben die Kinder ihre „Mutter“sprache. „Unbewusst gelangen sie in ihren Besitz; unbewusst machen sie von ihm Gebrauch; er ist eine Hülle, die zu ihrer Seele gehört, wie die Haut zum Leibe“. (O. v. Geyrerz.) Und dieses Erlebnis ist für die sprachliche Bildung der Kinder von grösstem Werte. Für die grosse Aufgabe, die Einführung in die Schriftsprache, ist es die natürliche Grundlage.

Für den ersten Unterricht ist deshalb die Mundart die gegebene Umgangssprache. Vielleicht hemmt die ungewohnte Umgebung und eine scheue Ehrfurcht vor der „gebildeten“ Schulsprache die frische und natürliche Rede der Kleinen. Dann löst das kecke Wort der Vertrauensseligeren die Zunge. „Das weiss i faktisch nid“, erklärte mir einst schon am ersten Tage ein Bube; während ein anderer erst zur Maikäferzeit den Mut zum Reden fand. Auf alle Fälle ist die Zeit des Hochdeutschen nicht gekommen, solange das natürliche Sprachleben der Mundart nicht unser Unterrichtsgespräch durchdrungen hat. Ja, auch auf oberer Stufe wird sie immer wieder der Quell sein, aus welchem die Schriftsprache Kräftigung findet.

Welches ist nun aber die Aufgabe, die uns mit der *Einführung des Hochdeutschen* gestellt ist? Die Frage lässt sich auf Grund der bisherigen Ausführungen nun leicht beantworten. Hat die kindliche Seele bis jetzt im Klang, in der Melodie, im Rhythmus mundartlicher Sprachformen einen Ausdruck gefunden, so gilt es jetzt: das Erlebnis mit demselben natürlichen Klang und Rhythmus in hochdeutsche Sprache zu fassen. Das bedeutet aber nichts Geringeres, als neben die vertrauten Beziehungen zwischen Inhalt und mundartlicher Form ebenso vertraute zwischen demselben Inhalt und einer hochdeutschen Form zu schaffen. Und das ist eine Aufgabe, für deren Lösung die Schule nicht ohne weiteres über dieselben günstigen Bedingungen verfügt wie das Elternhaus. Hier wuchs die Sprache — wie wir früher ausgeführt — im engsten Kontakt mit dem freud- und leidvollen Erleben der Kinder. „Briegg nimme!“, das war der Ton, aus welchem die ganze trostreiche Seele einer Mutter sprach. Weil das Erlebnis seine Eindrücke hinterliess, so grub sich auch die Form ein und schloss mit ihrem Inhalt eine innige und unlösbare Verbindung. An die Stelle dieser alten Beziehung soll nun eine neue treten, welche sich in den Worten: „Weine nicht mehr!“ ausspricht, welche diese Worte ebenso sehr zur Offenbarung einer Seele werden lässt, wie es einst das alte „Briegg nimme!“ war. Wahrhaftig, eine Aufgabe, welche das Kind in die kalte Welt der Fremde führt! oder geschäftlich gesprochen: eine Aufgabe, welche es mit einer schier unüberwindlichen Konkurrenz, der Konkurrenz der heimischen Sprachform, zu tun hat!

Fragen wir uns nach der *Lösung dieser Aufgabe*. Wollen wir neben die alte, vertraute Association zwischen Inhalt und Mundart die neue vom Inhalt zur Schriftsprache setzen, so führt der Weg wohl grundsätzlich nicht vom Inhalt über die Mundart zur Schriftsprache, also nicht durch das Uebersetzungsverfahren, sondern vom Inhalt direkt zur neuen Form. Dann folgen wir einfach dem Weg, den die Natur selber vorzeichnet, dann treiben wir Sprachbildung im Geiste der „Mutter“sprache, dann gehen wir in der hochdeutschen Sprache wie in der Mundart vom Erlebnis aus. Zunächst vom *Alltagserlebnis der Schule*. Wohl ist die Mundart die erste Unterrichtssprache. Sie trägt uns die natürliche Redeweise in die Schule hinein. Aber schon recht früh geben sich Gelegenheiten zu hochdeutscher Sprachbildung. Der Klassenunterricht führt zu einer Klassen- und Gemeinschaftsordnung und damit zu allerlei tagtäglich wiederkehrenden Anordnungen. Es ist nun vielfach Brauch, diese Befehle berndeutsch zu geben; und doch wäre hier gerade Gelegenheit, eine direkte und feste Association zwischen Inhalt und hochdeutscher Form zu schaffen. „Aufstehen!“ vom ersten Tage an wird die Handlung ausgeführt, und mit der Handlung verbindet sich ebenso natürlich wie einst in der Mundart die hochdeutsche Form. Je nach den Umständen tönt es auch bald „Aufstehn“ und bald „Aufstehn!“ Aehnlich ist es mit „Tafel hervor“ und „Tafel weg“, „Fenster auf“ und „Fenster zu“. Und ähnlich ist es auch mit der Einführung der Zahlwörter im Rechenunterricht und den Bezeichnungen für die Operationen „und“ und „weniger“. — Es liegt mir nun nicht im geringsten daran, hier kleinliche Rezepte für die Schulführung zu geben; es liegt mir viel mehr am Sinn, der diesen Beispielen zugrunde liegt. Und ist's auch nur ein bescheidenes Gut, so sind's doch einige Wörter, von denen man vielleicht sagen kann, sie gehörten zu ihrem Inhalt „wie die Haut zum Leibe“. Deshalb ist es mir auch unerklärlich, wie auf obern Stufen der Unterricht im engern Sinne wohl hochdeutsch, alle Zwischengespräche aber berndeutsch geführt werden. Und doch wäre das die schönste Gelegenheit, Hochdeutsch als Umgangssprache zu erleben, persönliche Anliegen in eine natürliche, hochdeutsche Form zu kleiden. Wäre es nicht auch ein wohltätiger Zwang, einmal den Kampf gegen das Mischmasch von Berndeutsch und Schriftdeutsch — genannt Schulmeisterdeutsch — auszutragen?

(Schluss folgt.)

## Pro Juventute.

Von einer Lehrerin.

„Pro Juventute“, der jährlich wiederkehrende Mahnruf an unser Schweizervolk, wie oft verhallt er ungehört! Warum? Pro Juventute taucht, wenigstens für den oberflächlichen Betrachter, unter in der Flut von Wohltätigkeitsunternehmen — denken wir nur an die vielen Konzerte, Bazare, Blumentage und Kartenverkäufe. Auch Lehrer und Lehrerinnen, denen die Wohlfahrt der Jugend ja besonders am Herzen liegen sollte, kennen sie nur vom jährlichen Karten- und Markenverkauf.

Da sei eine kurze Erinnerung an den eigentlichen Zweck der Stiftung gestattet: Pro Juventute wurde im Herbst 1912 als eine Stiftung der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft ins Leben gerufen, um der Jugend zu helfen. Sie sieht ihr Ziel darin, das Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der Jugend bei Jung und Alt zu wecken und zu erhalten.