

Ueber englische Erziehung [Fortsetzung]

Autor(en): **Donnelly, W.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **24 (1938)**

Heft 13

PDF erstellt am: **14.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534607>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

niert auftreten, indem dem Staunen eine reflexähnliche Bewegung vorangeht. Sehr gut lässt sich das beobachten, wenn sich bei einer Fusswanderung der Wald lichtet oder wenn der Zug den Tunnel verlässt. Wer stutzt und staunt nicht, wenn der Blick des Reisenden unvermittelt auf die in ungeheurer Tiefe liegende, von der strahlenden Sonne beschienene Adria fällt!

Ethymologische Wörterbücher erläutern das Stutzen als ein Zurückscheuen. Nun, im Wesen ist ja das eigentliche Stutzen einleitende, leichte Zurückfahren, verbunden mit schwachem Unlustgeföhle, ein Zurückscheuen; jedoch dürfen wir nicht in einem Gegensatz zum Sprachgebrauch, zur Volkspsychologie geraten, die unter Zurückscheuen ein heftiges Zurückfahren, verbunden mit echter Furcht verstehen.

Es scheint, dass sofort nach dem Erleben

des Unbekannten einsetzende Assoziationen das Stutzen unterdrücken. Zwei Beispiele:

Ich lese während meines Urlaubes, dass sich ein bekanntes kleines Theater, ein Holzhaus, in finanziellen Schwierigkeiten befindet. Nach der Rückkehr von meinem Urlaube erblicke ich anstelle des Theaters — es war in der Zwischenzeit abgetragen worden — eine gähnende Leere. Blitzschnell taucht der Gedanke in mir auf: „Finanzielle Schwierigkeiten“.

Ich blicke von meinem Fenster in die infolge Regens menschenleere Gasse. Auf einmal sehe ich, wie aus dem Nachbarhause ein „Napoleonischer Grenadier“ tritt: schwarze Stiefel, weisse Hose, ebensolche Weste, grüner Frack, Tschako. Der erste Gedanke: „Festspiele“. Der Mann war Teilnehmer eines Festzuges.

Klánovice bei Prag.

Paul Gratum.

Ueber englische Erziehung*

III. Würdigung und Kritik.

Schon im Jahre 1906 tat Dr. Warre, der Schulleiter von Eton, in einer Rede zu Shrewsbury einen Ausspruch, der Mahnung und Prophezeiung zugleich war. Er wies darauf hin, dass die „Oeffentlichen Schulen“ an eine gründliche und unerschrockene Selbstkritik herantreten müssten. Die öffentliche Meinung erwarte von den Schulen eine engere Fühlungnahme mit den Forderungen und dem Geist der Zeit. Das würde eine durchgreifende Umgestaltung des Studienplans und eine Neueinstellung des ganzen Lebens und Geistes der Schulen zur Folge haben.

Das Interessante an jener Rede ist ihr Zeitpunkt. Die Tatsache, dass gerade jetzt noch eine viel engere Verbindung von Schule und Leben gefordert wird, darf uns nicht blind machen für den sehr handgreiflichen Fortschritt, der seit damals schon erzielt worden ist. Die lautesten Kritiker des heutigen Schulwesens sind oft gerade Leute, die gar keine Fühlung mit der modernen Schule haben. Ihre Kritik gründet sich auf die Erinnerung an gewisse Fehler ihrer eigenen Schulzeit. Sie bemühen sich nicht, zu erfahren, ob man unter-

dessen überhaupt versucht hat, jene Fehler zu beheben.

Ich mache auf diesen Punkt aufmerksam, weil das Werten und Beurteilen einer heute noch bestehenden aber doch sich ändernden Einrichtung sehr vorsichtig zu geschehen hat. Erziehungspraxis ist nicht nur verwickelter als beurteilende Theorie; sie ist etwas Lebendiges, Fortschreitendes. Vielleicht werden soeben die angestrengtesten und geschicktesten Versuche gemacht, gerade die Fehler zu beseitigen, auf die in einemfort hingewiesen wird, als ob nichts versucht würde. So ist es tatsächlich um das heutige englische Schulwesen. Greifen wir einen Punkt heraus! Man hat gesagt, dass die meisten englischen Jungen und Mädchen die Schule verlassen, ohne ein wirkliches Verstehen des Zeitlebens, der sozialen, politischen, wirtschaftlichen Fragen. Heute ist dieser Vorwurf sicher viel weniger begründet als je. Man schenkt gerade dieser Frage grösste Aufmerksamkeit. Eine eigene Vereinigung „The Association for Education in Citizenship“ (Verein für staatsbürgerliche Erziehung) hat zur Aufgabe, das Studium aktueller Fragen zu fördern. Ich möchte diesen

* Siehe Nr. 7 und 11.

Punkt nicht weiter ausführen und erwähne ihn nur, um zu zeigen, dass die Kritik vielfach nicht mit der Entwicklung Schritt hält und ganz übersieht, dass bereits Bestrebungen im Gange sind, gewissen Uebelständen abzuhelpfen.

Ich weise darauf hin, dass ich in meinem letzten Artikel nur in grossen Strichen die Hauptzüge des englischen Erziehungsideals angedeutet habe. Aber selbst eine vollständigere Darstellung könnte einen lebendigen Organismus nicht vergegenwärtigen. Das abstrakte Ideal erscheint zwar in einer gewissen Vollkommenheit und Regelmässigkeit, ist jedoch kalt und lebensfremd; die Wirklichkeit dagegen weist verschiedene Uebelstände auf, ist aber dafür warm und lebensnahe. Die Fehler eines Erziehungssystems werden natürlich zuerst vom Lehrstande selbst wahrgenommen. Die Kritik dieses Artikels stützt sich daher vielfach auf die Beobachtungen erfahrener und erprobter Schulmänner.

Der Unterschied zwischen einst und jetzt wurde mir besonders deutlich in einem Vergleich unseres traditionellen Erziehungsideals mit einem bedeutenden modernen Versuch auf dem Gebiete des englischen Bildungswesens, wie ihn Mr. J. H. Simpson in seinem Buch „Sane Schooling“ (Vernünftige Erziehung) darstellt. Simpson war zwölf Jahre lang Leiter einer Schule, die nach einer neuen Methode und in einem neuen Geiste geleitet wurde. Seine Erfahrung und seine Autorität verleihen seinem Urteil besonderes Gewicht. Er kannte die „Oeffentlichen Schulen“ als Zögling und als Lehrer, war selbst Volksschulinspektor und ist jetzt Leiter einer Lehrerbildungsanstalt. Um diese neue Form recht zu würdigen, muss man beachten, wie sich das gegenwärtige Erziehungsideal auswirkt und wie es sich auswirken sollte. Zu diesem Zweck muss eine Antwort auf folgende Fragen versucht werden:

1. Verkörpert das englische Ideal in sich selbst die höchsten erzieherischen Ideale? Mit andern Worten, ist das Ziel hoch genug?
2. Ist es geeignet für unsere Zeit? Gibt es eine genügende Vorbereitung auf das Leben in der modernen Welt?
3. Wie weit ist das Ideal in der Praxis verwirklicht?

Diese Fragen scheinen einfach; aber sie gehen tief und sind von weittragender Bedeutung.

Die erste Frage ruft, was ohne weiteres klar ist, letzte Probleme in der Theorie der Erziehung auf, und eine Antwort auf sie bringt eine Stellungnahme in irgend einer Form gegenüber dem Zweck der Erziehung mit sich. Es dürfte schwer sein, ein höheres und umfassenderes Ziel aufzustellen als die allseitige Bildung des Menschen — und dies ist, wie zugegeben wird, das Ziel der englischen Erziehung. Aber ohne klarumrissene Grundauffassung der Vollkommenheit des Menschen, die ihr Sinn und Genauigkeit geben muss, bleibt ein solches Ideal unbestimmt und unwirksam. Man kann nicht immer mit Sicherheit sagen, ob jene, die das Ideal verkünden, sich auch die Mühe genommen haben, die philosophische Grundlage auszuarbeiten. Ferner, die Betonung (wenigstens in der Theorie) der ethischen und religiösen und weniger der rein verstandemässigen Aufgabe der Erziehung ist nur von Vorteil.

Aber man ist leicht versucht, sich den „guten“ Charakter zu ausschliesslich in der Linie der äusseren und gesellschaftlichen Haltung vorzustellen. Die innere Bereicherung der Einzelpersonlichkeit leidet manchmal darunter, dass das Ideal zu sehr so aufgefasst wird, als ob die Tugend nur in ihrer Beziehung zur menschlichen Gesellschaft etwas wert sei. Dieses Bestreben, den „guten Typus“ zu schaffen, kann im Einzelfall sich nachteilig auswirken. Dass dies tatsächlich oft vorkommt, muss, wenigstens teilweise, der einseitigen Auffassung von ethischer Güte zugeschrieben werden, einer Auffassung, zu der der Engländer besonders geneigt ist. Die Tatsache, dass die Vernachlässigung des Individuellen auch andere Gründe hat — z. B. die praktische Notwendigkeit grosser Klassen — ändert wenig an der Berechtigung der Kritik.

Die zweite Frage wirft sowohl praktische wie theoretische Probleme auf. Die Fragestellung ist folgende: Soll ein erzieherischer Plan sich mit den besonderen neuzeitlichen Lebensbedingungen befassen? Ist es die Aufgabe einer Schule, den vielseitigen Problemen und Schwierigkeiten vorzubeugen, die den Schülern, wenn sie ihren Posten draussen im Leben einnehmen, entgegen treten werden? Oder ist es nicht vielmehr Pflicht, sie so fest im Geist und Charakter zu bilden, dass sie sich leicht den jeweils herrschenden Lebensbedingungen anpassen können? Das sind grosse Probleme; unsere Antwort ist

ganz kurz die: Wahre Erziehung fasst beide Ziele im richtigen Verhältnis ins Auge. Sie ertüchtigt einen jungen Menschen fürs Leben, vergisst aber nicht, dass er dieses Leben in einer Gesellschaftsordnung von bestimmter politischer und sozialer Entwicklungsstufe zu leben hat. Demnach muss sogar eine freie, das heisst allgemeine Erziehung als mangelhaft angesehen werden, wenn sie Knaben oder Mädchen einfach „im leeren Raum“ bildet. Es besteht immer die Gefahr, dass eine Schule sich zu einer kleinen Welt entwickelt, die vollkommen vom Lebensstrom der Aussenwelt abgeschnitten ist. Da scheint nun der Vorwurf begründet, der Lehrer und Erzieher der Vergangenheit habe nicht weiter gesehen als bis zum Schultor.

„Es scheint mir,“ schreibt Mr. Simpson, „die ‚Oeffentlichen Schulen‘ vergangener Tage sind zum Teil zwei grossen Gefahren in der Erziehung erlegen. Sie haben das Schulleben zu scharf von der Aussenwelt und vom eigentlichen Leben innerhalb der Schule selbst abgetrennt, sie haben die Jugend zu jugendlich gehalten und aus derselben in der Entwicklung zurückgebliebene Erwachsene gemacht.“

Dieses Urteil ist besonders erwähnenswert, weil ich in meinem letzten Aufsatz auf den Anspruch des englischen Schulwesens hinwies, den Charakter rascher zur Reife zu führen. (Ich verweise hier auf Arnold von Rugby, zitiert im Abschnitt über „Disziplin“).

Welches ist denn der wahre Sachverhalt? Ich glaube, es ist dieser: Die Schule stellt vor den Jungen das sittliche Ideal des Mannes; aber in jeder anderen Beziehung fährt sie fort, ihn wie einen Jungen zu behandeln, obwohl er tatsächlich bereits ein junger Mann von achtzehn oder mehr Jahren ist. Das Problem stellt sich tatsächlich unter zwei Teilfragen dar, und meiner Ansicht nach haben die Kritiker des alten Systems diese zwei Gesichtspunkte nicht genügend unterschieden. Man kann sagen: **L e h r t** eure Knaben und Mädchen bedeutend mehr vom modernen Leben. Aber es ist etwas ganz anderes, wenn man sagt: **E r z i e h t** eure Knaben und Mädchen für das Leben in der modernen Welt, erzieht sie zu guten Bürgern des Landes, in dem sie ihr Leben zu führen haben. Man arbeitet daran, der ersten dieser zwei Pflichten nachzukommen. Antworten auf eine Rundfrage der

„Historical Association“ betrifft „Unterricht über Gegenwartsgeschichte und sein Verhältnis zum Prüfungssystem“ offenbaren die Mannigfaltigkeit in den Methoden, die angewandt werden, um den Schülern Interesse an den Ereignissen der Gegenwart beizubringen.

Die zweite Forderung ist nicht so leicht zu erfüllen, und der englische Lehrer könnte sich damit entschuldigen, dass Erziehung und Politik sich nicht miteinander vereinigen lassen. Wo Erziehung und Politik tatsächlich vermischt sind, ist es zum Schaden der Erziehung. Was einer unter einem guten Bürger versteht, hängt eben ganz von seiner politischen Einstellung ab.

Ein weiterer Vorwurf gegen das überlieferte Erziehungsideal in England hebt hervor, dass es noch zu sehr den Stempel seines aristokratischen Ursprungs, oder doch den „von höheren Schichten“ an sich trage. Hierin, sagt man, ist das System weit hinter der bedeutenden politischen und sozialen Entwicklung zurückgeblieben. Das Erstarken der demokratischen Ideen hat in England keineswegs die Klassenunterschiede beseitigt. Doch hatte es bereits zwei Folgen von einiger Bedeutung. Einmal hat es einen besseren Ausgleich zwischen den Vorrechten der Grossen und den Nachteilen der Armen gebracht. (Der Ausgleich ist noch einseitig.) Zweitens hat es eine vernünftigeren Auffassung, was die Wichtigkeit von Klassenunterschieden angeht, gefördert. Die „Oeffentlichen Schulen“ (und andere, die ihre ganze Tradition von diesen herleiten) werden wegen ihrer Blindheit dieser bedeutenden Entwicklung gegenüber kritisiert. Man sagt, dass sie in ihren Schülern den „Snobismus“ fördern, der zum mindesten überholt ist und nur das Kommen sozialer Gerechtigkeit verzögert. Eine solche Mentalität verewige eine Auffassung, die unbewusst die Menschen in zwei Klassen einteilt, in „die niederen Klassen“ und „die höheren Klassen“ und für die es keine andere Betrachtungsweise gibt.

Hat sich nun das englische Erziehungsideal in der Praxis bewährt? Nicht in jeder Hinsicht; das ist ganz selbstverständlich. Wir können vielleicht einige ganz besondere Ursachen aufzeigen, die die Erreichung des Ideales verhindert haben. Ich möchte besonders zwei erwähnen, die von weiten Kreisen als solche anerkannt werden. Zunächst eine weitverbreitete Verwirrung und

Spaltung in religiösen Dingen. Wenn der „gute“ Charakter gleich „christlicher“ Charakter ist, dann ist es von grundlegender Bedeutung, zu wissen, was man unter Christentum versteht. Der Glaube bestimmt Charakter und Lebensführung. Eine Religion, die auf einer verstandesmäßig unsicheren Grundlage steht, ist praktisch unwirksam.

Hier ist nicht der Platz, die Frage der Kirche von England zu erörtern, da wir uns auf Erziehung beschränken. Die folgende Aussage von Dr. Norwood jedoch ist höchst zutreffend:

„Die tatsächliche religiöse Schwierigkeit in den Schulen kommt von dem Versagen der Kirchen in ihrem Einfluss auf das Volk . . . Das Versagen der Kirche von England ist zweifellos einer ganzen Reihe von Ursachen zuzuschreiben, im besonderen aber der Tatsache, dass die Kirche von England zwei, wenn nicht drei verschiedene und sich gegenseitig ausschliessende Auffassungen des Christentums predigt.“

Eine weitere Ursache des Abfalls vom Ideal ist der Sportbetrieb. (The cult of Athleticism.) Theoretisch ist der Sport der geistigen Ausbildung des Schülers untergeordnet. In Wirklichkeit wird er aber oft überbetont und seine Bedeutung künstlich übertrieben. Ja, man kann sogar sagen, dass er bei vielen englischen Jugendlichen die erste Rolle spielt. Die Schulen tragen aber nicht die Alleinschuld. Das Volk als Ganzes hat hierin viel umzulernen. Man muss sich darüber klar sein, dass Sport und Spiel der allgemeinen Gesundheit und körperlichen Tüchtigkeit für das Leben und die Arbeit nicht immer so zuträglich ist, wie man oft glaubt. Was den Körper anbelangt, so erzieht man oft bloss für sportliche Zwecke.

Geistige und körperliche Gesundheit verlangen aber viel mehr als dies. Muskelkraft ist noch nicht Gesundheit, und körperliche Gesundheit ist noch nicht allgemeine Tüchtigkeit. Glücklicherweise kann man aber auch sagen, dass diese Erkenntnis mehr und mehr an Boden gewinnt.

Im Gegensatz zum Vorausgehenden möchte ich noch kurz die Hauptzüge des Erziehungssystems aufzeigen, das ich schon oben erwähnte. Die Schule wurde von einem privaten Wohltäter gegründet. Ihr Leiter war Mr. Simpson. Ziel und Absicht war, armen, intelligenten Jungen eine höhere Erziehung zu ermöglichen. Aber wie es dann zur Ausführung kam, wurde eigentlich eine neue Schulart geschaffen. Jungen der verschie-

densten Gesellschaftsklassen kamen zusammen, lebten im selben Haus und erhielten — in dieser verschiedenartigen Zusammensetzung — ein grosses Mass Selbstverwaltung.

Die Leitung in wesentlichen Dingen lag natürlich in den fähigen Händen von Mr. Simpson selbst. Die Jungen hatten z. B. nichts zu sagen, was Schulfächer anlangte. Andere Belange des Schullebens, wo die Jungen fähig sind zur Selbstverwaltung und Selbstregelung, sind zum grossen Teil ihrer eigenen Einsicht und Vernunft zur Entscheidung überlassen.

Das Organ dieser Verwaltung wird von einem allgemeinen Ausschuss (General Committee) von parlamentarischem Charakter gebildet, der die sportlichen Veranstaltungen und sonstige Unterhaltungen, sowie die literarischen und sonstigen Gesellschaften der Schule leitet. Führer stehen an der Spitze der einzelnen Abteilungen, Beiträge werden nach einem besonderen System erhoben. Gerade diese verschiedenen Geldangelegenheiten bilden oft den Gegenstand von Aussprachen und Abstimmungen im Ausschuss.

Ein Kassierer ist bestimmt — die Einnahmen und Ausgaben werden genau überprüft.

Dies scheint mir das besondere Merkmal der Schule zu sein. Auch noch in weniger hervorstechenden Punkten unterscheidet sich die Schule von andern. Mehr Aufmerksamkeit wird auf Kunst und Kunstgewerbe und die Aneignung von erzieherischen Lieblingsbeschäftigungen verwandt. Mit andern Worten, man gibt dem Jungen eine Ausbildung in der richtigen Benützung seiner freien Zeit. Die soziale Mischung, die „social mixture“, wie Mr. Simpson sie nennt, und was weiter nichts bedeutet als das gemeinschaftliche Leben der Jungen von ganz verschiedener sozialer Herkunft, scheint grossen Erfolg zu haben im Beseitigen von Hindernissen, die die Hauptursachen der Klassenspaltung bilden.

In anderer Hinsicht gleicht sich die Schule dem gewöhnlichen Typ der Englischen Schule an. (Die Schüler arbeiten z. B. für die öffentlichen Examen wie anderswo.) Darin, glaube ich, liegt die wirkliche Bedeutung dieser Schule. In keiner Weise darf sie als eine Schule von Absonderlichkeiten, als Beispiel pädagogischer Exzentrizitäten, angesehen werden. Sie bewahrt das erprobte Gute der alten Schule, nimmt aber zu gleicher Zeit das Gesunde und Vernünftige einer modernen

Auffassung in ihr Programm auf. Vielleicht von grösserer Bedeutung als irgendein greifbarer Erfolg, den sie erzielt hat, ist der Geist, der grosse Idealismus, den sie in sich verkörpert.

Doch um das zu verstehen, muss man Mr. Simpsons Buch selbst lesen.

Heythrop College bei Oxford.

W. Donnelly.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Nochmals „Von unserm lieben Rosenkranz“

Sehr geehrter Herr Justin!

Ihre Rosenkranzartikel in der „Schweizer Schule“ habe ich mit Interesse gelesen, sowohl den letztjährigen, als auch den in Nr. 10. dieses Jahrganges. Aber so sehr ich mich bemühe, mich in Ihre Art des Betens hineinzudenken und zu -fühlen, sie sagt mir einfach nicht zu. Sie schreiben wohl in erster Linie für Männer; die mögen so beten, von uns Frauen sicher nicht viele.

Fragen Sie einmal ein altes Mütterlein, das täglich zwei, drei Rosenkränze betet, was es dabei denke. Glauben Sie etwa: nichts, weil sein Rosenkranz „mechanisch“ aussieht? Das legt doch alles, alles, was es an Freud und Leid dem Himmel entgegenträgt, in seinen Rosenkranz hinein. Und so versuche ich es auch. Trotz des äusseren Mechanismus bleibt der Rosenkranz für mich etwas Lebendiges, Persönliches.

Beim gemeinsamen Gebet bete ich eigentlich nur das halbe Ave Maria. Während die andere Abteilung laut betet, bleibt mir Zeit, alles in das Geheimnis hineinzulegen, was mich gleich jetzt bewegt. Wenn ich mich vor Beginn etwas gesammelt habe, fällt mir das nicht schwer.

Bete ich aber den Rosenkranz still, so kann ich ihn doch ganz gut auf römische Art beten, d. h. ich mache eine kurze Betrachtung über das Geheimnis und füge nachher zehn Ave bei. Es braucht absolut kein Herunterleiern zu sein, immer wieder werden die Gedanken der vorhergegangenen Betrachtung in mir aufsteigen und meine Bitten an Maria, die Vermittlerin aller Gnaden, werden mit jedem Ave noch tiefer und inniger.

Darf ich Ihnen an einem Beispiel zeigen, wie ich es meine.

Wir beten den freudreichen Rosenkranz.

1. Den du, o Jungfrau, vom Heiligen Geiste empfangen hast.

Ein Kindlein war dir von Gott geschenkt, Gott selber war es. Du durftest ihm deine Liebe und Sorge, dein Arbeiten und Mühen schenken. Mir hat der liebe Gott ein ganzes Schulzimmer voll Kinder anvertraut; alle sind Kinder Gottes durch die hl. Taufe. Maria, hilf mir, dass ich es nie vergesse, auch wenn's hoppert und hapert; hilf mir, dass Ehrfurcht immer meine Grundeinstellung zum Kinde, zu jedem Kinde bleibe.

2. Den du, o Jungfrau, zu Elisabeth getragen hast.

Maria, du trägst dein heiliges Kindlein unter dem Herzen und gehst damit zu deiner Base Elisabeth, um ihr zu helfen, ihr Liebes zu tun. Fast jeden Tag kommt in der hl. Kommunion mein Heiland in mein Herz und mit ihm gehe ich in die Schule, an die Arbeit. Ich trage den lieben Gott zu den Kindern, zu den Menschen. Dass ich es den ganzen Tag in meinem Denken, Reden und Tun nie vergesse, ist meine grosse Bitte an dich, o Maria.

3. Den du, o Jungfrau, geboren hast.

Zu Bethlehem in einem Stall, in Armut und Not! Ich habe die Not ums tägliche Brot, um ein warmes Heim noch nie verspürt. Aber Maria hilf mir, dass ich mein Herz nicht ans Irdische hänge und gern einmal auf etwas verzichte, um einem Armen zu helfen. Maria, hilf mir auch, dass ich die Aermsten in der Schule, die äusserlich Vernachlässigten, die geistig Schwachen, die schlecht Erzogenen mit gleicher Liebe behandle, wie die Musterschüler. Maria mit dem Kinde lieb, uns allen deinen Segen gib.

4. Den du, o Jungfrau, im Tempel aufgeopfert hast.

Du opferst Gott dein Liebstes, und Simeon prophezeit dir das Schwert, das dein Herz durch-