

<資料>

Hans Richert und die preußische höhere Schulreform

Soichiro KOMINE

Zuvor habe ich zwei öffentliche Beschreibungen der höheren Schulwesensreform in Preußen in der Zeit der Weimarer Republik übersetzt.

1. *Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen.*

In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-
Verwaltung in Preußen*, Heft 7, Jahrgang 66, 1924.
(*Chukyo Univ. Bulletin of the Faculty of the
Liberal Arts*, vol. 34, No. 1, 1993.)

2. *Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens.
Denkschrift des Preußischen Ministerium für Wissenschaft,
Kunst und Volksbildung.*

Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1924.
(*Chukyo Univ. Bulletin of the Faculty of the
Liberal Arts*, vol. 35, No. 1, 1994.)

Diese zwei Beschreibungen, die von dem preußischen Ministerialrat Hans Richert (1869–1940) verfaßt wurden, gelten als sein Grundideemanifest der Schulreform („die deutsche Bildung“). Ohne beide Beschreibungen (die erstere: Umriß der Schulreform, die letztere: praktische Maßregeln für den Unterricht) kann man sein Reformkonzept nicht verstehen.

1. Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen, 1924.

In den „Richtlinien“ hat Richert eine Gruppe von Lehrfächern („Kulturfächer“) geschaffen, die aus Religion, Deutsch, Philosophie, Geschichte (Staatsbürgerkunde) und Erdkunde bestand. Dort zielt er auf eine Überwindung der Teilung Nebeneinandersetzung von mehreren Lehrfächern. Im Gesamtunterricht dieser Art von Kulturfächern stellen Schüler und Lehrer gemeinsam das Thema ihrer Klasse auf. Dann entwickelt sich der charakteristische Arbeitsunterricht, der in den Arbeitsgemeinschaften ihr Thema vertieft. Deshalb zeigen die „Richtlinien“ nur die Stundenzahlen, damit man eine treffende Fächerbindung und eine gegenseitige sowie gemeinsame Vertiefung des Unterrichts schaffen kann. In diesem Punkte kann man die reformpädagogische Grundkonzeption sehen, die Wert auf Interesse der Schüler und ihre Selbstbestimmung beim Lernen legt und das innere Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler als das wichtigste Moment im Schulleben sieht.

Aber es ist nicht zu übersehen, daß dieses neue pädagogische Konzept das Mittel des Unterrichts ist, um durch die Erlernung der Kulturfächer die deutsche einheitliche Bildung erwerben zu lassen. Das ist doch der langjährige Wunsch von Richert. Der Unterricht der „Kulturfächer“ wird wie folgend am Beispiel vom Fach Geschichte, aufgestellt:

- a. Lehraufgaben werden gemeisam aus dem Leben, der Geschichte sowie der Erzählungen der Heimat der Schülern gewählt. Das Klassenthema der Kulturfächer wird entsprechend der Entwicklungsstufen der deutschen Geschichte vom Altertum bis zur Gegenwart festgelegt.
- b. Lehraufgaben werden vielseitig um ihre eigene Struktur, Gesetzlichkeit und eigenen Wert nachgeforscht. Noch dazu

um den Zusammenhang und die Beziehung mit dem Menschenleben. . .

- c. Die Schüler entdecken im Verlaufe dieses Erweiterungsprozesses ihrer Lebenswelt die Tatsache, daß ihre gesamte Lebenswelt zu den großen Zusammenhängen der deutschen Geschichte und Kultur (der einheitlichen Kulturbewegung vom Geiste bis zur Religion einschließlich) gehört. Noch dazu finden die Schüler die Tatsache, daß diese deutsche Kulturbewegung durch die Begegnung und den Konflikt mit der anderen Kultur und Gesellschaft sowie durch das Chaos von seiner Seite die erneuten Lebenskräfte erwerben kann.

(Vgl. *„Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen“*, Teil. I. Kulturkundliche Fächer.)

Diese Art von Aufstellung des Unterrichtes („geschichtlichen Betrachtungsweise“) wird nicht nur in den Kulturfächern, sondern auch in den mathematisch=naturwissenschaftlichen Fächern für wichtig gehalten. In diesem Konzept hat er es darauf abgesehen, daß die Schüler nach der Entdeckung der organisatorischen Einordnung der ganzen Welt (Natur, Dinge und Menschen) in dem großen totalen Zusammenhang von Geschichte, Gesellschaft und Kultur die deutsche Eigentümlichkeit und die geschichtliche sowie sittliche Aufgabe finden würden. In dieser Beziehung führt der Plan von Richert zu dem Wunsch von Fichte, der in seinen „Reden an die deutsche Nation“ (1807–08) das deutsche Volksbewußtsein aus der Entdeckung der deutschen Natur unter der Niederlage von Napoleon gerufen hatte.

„Diese Gründlichkeit, Ernst und Gewicht unserer Denkweise wird, wenn wir sie einmal besitzen, auch hervorbrechen in unserem Leben. Besiegt sind wir; ob wir nun zugleich auch verachtet und mit Recht verachtet seyn wollen, ob wir zu allem

anderen Verluste auch noch die Ehre verlieren wollen: das wird noch immer von uns abhängen. Der Kampf mit den Waffen ist beschlossen; es erhebt sich, so wir es wollen, der neue Kampf der Grundsätze, der Sitten, des Charakters.

Geben wir unseren Gästen ein Bild treuer Anhänglichkeit an Vaterland und Freunde, unbestehlicher Rechtschaffenheit und Pflichtliebe, aller bürgerlichen und häuslichen Tugenden, als freundliches Gastgeschenk mit in ihre Heimath, zu der sie doch wohl endlich einmal zurückkehren werden.“

(Fichte: *Reden an die deutsche Nation*. Dreizehnte Rede.)

Richert hat den deutschen Idealismus in die Höhe des deutschen Geistes rangiert und denselben als Kern der deutschen Bildung angesehen. Damit hat er versucht, daß die junge Menschen Stolz und Vertrauen auf ihre eigene Kultur gewinnen lassen. Natürlich kann man es nicht übersehen, daß wegen seiner Zuneigung zu dem „Deutschtum“ sein Reformkonzept von Anfang an einen patriotischen Charakter gehabt hat. Trotzdem werden die neu geschaffene Deutsche Oberschule und die sechsjährige gekürzte „Aufbauschule“, die im allgemeinen dasselbe Bildungsziel haben, weit an Orten gegründet, wo es bisher keine höhere Anstalt für Abitur gegeben hat. Diese neue Art von höheren Schulen entwickelt sich bald in den Kleinstädten und Dörfern und bahnt den Weg zur Hochschulen für die Jugendlichen der mittleren Schichten, der Bauernschichten und den Arbeiterklassen. Tatsächlich funktionierten diese Schulen als „Einheitsschule“. (Vgl. Komine: Nachwort des Übersetzers der „*Richtlinien*“.)

2. Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, 1924.

Richert hat versucht die „deutsche Bildung“ in alle höheren Anstalten einzuführen; nicht nur in die neuen Anstalten („Deutsche Oberschule“ und die „Aufbauschulen“), sondern auch die traditionellen Anstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und die höheren Mädchenschulen), um die künftigen deutschen Führer im Sinne der einheitlichen deutschen

Bildung auszubilden. Die Denkschrift der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens (1924)“ gilt als der Entwurf seines totalen Schulreformkonzeptes. Im darauffolgenden Jahr hat er die praktischen Maßregeln dem Beispiel der „Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen“ folgend auf dem *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen* vorgelegt. („*Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*“, 1925.)

Dagegen hat ein gewisser Kreis Leute kritisiert, daß die Richertsche Schulreform eine wirtschaftliche Sparmaßnahme sei, weil sich infolge der Schaffung der Kulturfächer die Fächerbindung und die Verminderung der Stundenzahlen verwirklichte. Richert hat steif diesen Vorwurf verneint und fest behauptet, daß die Hauptaufgabe der Schulreform die Vollbringung der deutschen Bildungseinheit ist.

„Daß endlich bei dieser Arbeitsteilung die Bildungseinheit gewahrt bleiben muß, ist eine Hauptforderung der ganzen Schulreform. Die Bildungseinheit aber wird gewahrt einmal durch die Gruppe der kulturkundlichen Fächer, die für alle Schularten im Mittelpunkt der Schularbeit stehen wird. Zweitens dadurch, daß selbstverständlich keine Schulart auf ein nationales Bildungsgut und die geschichtlichen Voraussetzungen unserer deutschen Kultur ganz verzichtet; und drittens dadurch, daß die Verbindungslinien von der für die Schulart charakteristischen Fächergruppe zur deutschen Kultur dem Lehrplan der betreffenden Schulart sein besonderes Gepräge geben werden. In diesem Sinne werden alle höheren Schulen deutsche Schulen sein.“ („*Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens*“, IV.)

Für die deutsche Nation ist es doch Selbstmord der Kultur, nur die realistische Kultur und die dem Leben nützliche und zugleich „brauchbare“ Kultur zu schätzen. Wenn diese Art von Kultur sich immer so entfaltet, dann wird eine Entfremdung des Menschen

durch diese Kultur geschehen. Dagegen behauptet Richert, gegründet auf der Lehre von Simmel, daß man der Herr dieser so groß entfalteteten Kultur bleiben muß. Die Kulturfächer und der Gesamtunterricht gelten als diejenige Maßregeln, womit die Jugendlichen die Wiedervereinheitlichung der Kultur und der Subjektivisierung der Kultur erlebten. In diesem Sinne rührt seine Konzeption an dem Widerspruche der preußischen Bildung, ja sogar dem Widerspruche der Bildungslehre der modernen Gesellschaft, die glaubt, daß die Vermehrung der Kenntnisse das Glück realisieren werde. Diese aufklärerische Bildungslehre scheint nicht nur Preußen, sondern auch die modernen Staaten zu betreffen.

„Eine tiefe Einwurzelung aber in einen besonderen Bezirk unseres Kulturlebens läßt sich nur durch den Gesamtunterricht einen Schulart erreichen. Es wird daher für jede Schulart und für alle ihre Fächer ein auf diese Sonderaufgabe eingestellter Lehrplan notwendig sein. Hierin liegt etwas wesentlich Neues für die preußische Schulgeschichte, in der bisher die Lehrpläne gerade in den kulturkundlichen Fächern für alle Anstaltsarten die gleichen waren und noch dazu ausgesprochenmaßen nach dem Gesichtspunkte der Sonderfächer aufgestellt wurden. Hierbei blieb in der Tat der immer wieder verkündete Grundsatz der inneren Konzentration eine schöne Redewendung.“ (*„Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“*, IV.)

„Die Denkschrift“ hat darauf abgezielt, daß jede Schulart die einzelne Bildungsziele auf dem Boden der diesen gemeisamen deutschen Bildungseinheit verfolgt, die durch die „Kulturfächer“ erreicht werden wird.

Bildungsziele der einzelnen Schularten ;

- a. Gymnasium : die Antike
- b. Realgymnasium : der moderne Europäismus

- c. Oberrealschule : die mathematisch=
naturwissenschaftliche Kultur
- d. Deutsche Oberschule : die deutsche Volkskultur

Die Struktur der deutschen Bildungseinheit, der Schularten und der Bildungsziele zeigt Schmoldt wie folgend :



Auf diese Weise wird für die preußischen höheren Schulen das neue nationale Bildungsziel gezeigt, das durch Differenzierung und Konzentration, Arbeitsteilung und Zusammenarbeit als ganzes erreicht werden wird. Man kann sagen, daß dies für Richert die notwendigen Maßregeln um die nationale Einheit neu zu schaffen

sind: Hochschätzung der Individualitäten in den verschiedenen Volksschichten (Aufrechthaltung und Förderung der Bewegungsfreiheit, des gemeinsamen Unterbaues und der Übergangsmöglichkeit), Versicherung des Weges zum Abitur für die Schüler der Unterschichten und Schaffung des Einheitsschulwesens („Aufbauschulen“), usw.

3. Über das Leben von Hans Richert

Der Ministerialrat Hans Richert (1869–1940), der diese Reform des preußischen höheren Schulwesens („Richertsche Schulreform“) durchführen wird, ist der Mann, der als Gymnasiallehrer in Ostdeutschland und als Gymnasialdirektor in Berlin gewesen ist. Er ist in Köslin, in der Provinz Pommern Norddeutschlands als Sohn eines Pfarrers geboren. Nach dem Studium der Theologie, Philosophie und Germanistik in Heidelberg, Halle, Kiel, usw. wird er zum Königlichen Oberlehrer ernannt. Ungefähr 30 Jahre hat er seine Lehrtätigkeit entfaltet. Die meiste Zeit hat er seine Lehrtätigkeit in den Provinzen Posen und Schlesien in Ostdeutschland entfaltet, die jetzt zu Polen gehören. Diese Gegenden waren ursprünglich Grund und Boden von Polen gewesen. Aber Preußen hatte so mächtige Heere hinter sich, daß es diese Gegende z. B. Schlesien nach dem Österreichischen Erbfolgekrieg und Posen nach der Teilung Polens aufgenommen hat. Trotzdem ist der größte Teil der Einwohner von Polen geblieben, für die das Polnische und der Katholizismus der Kern ihrer Kultur war. Daraus haben sie ein starkes Gefühl der Abneigung gegen die Deutschen, die meistens Protestanten waren und sich nachher in diesen Gegenden angesiedelt haben.

Allmählich sind in diesen Gegenden Gegenaktionen gegen die „Germanisierung“ des Bodens sichtbar geworden. Diese polnischen Einwohner fingen Gegenaktionen z. B. Boykott von deutschen Waren an, um sich der Ansiedlung der Deutschen in diesen Gegenden und der Wegnahme des Bodens zu widersetzen. Dann erreichte diese Gegenaktion ihre Höhe, als die zuständige Behörde den Gebrauch des Polnischen als Unterrichtssprache verbot und sie

zum Gebrauch von Deutsch zwang. Polnische Kinder boykottierten den Unterricht auf deutsch, vor allem den Religionsunterricht auf deutsch (Schulstreik) und bald entwickelt sich diese Gegenaktion überall in Polen. Übrigens ist Richert in Bromberg, und Wreschen in der Provinz Posen beschäftigt mit seiner Lehrtätigkeit und ist dort Direktor geworden, wo der Schulstreik wirklich am stärksten war.

Dann skizzieren wir jetzt den Entwicklungsprozeß des polnischen Schulstreiks in Provinz Posen :

- 1873 Erlaß des Posener Oberpräsidenten, (mit dem für die von Kindern polnischer Zunge besuchten Volksschulen in sämtlichen Fächern außer Religion und Kirchengesang das Deutsch als Unterrichtssprache vorgeschrieben wird.)
- 1886 Das Ansiedlungsgesetz („Germanisierung des Bodens“)
- 1887 Ministerialerlaß, (mit dem für alle Volksschulen Posens wird die Streichung des polnischen Sprachunterrichts verfügt.)
- 1901 Einführung des deutschen Religionsunterrichts
Schulstreik in Wreschen (Der passive Widerstand der Schulkinder gegen den deutschen Religionsunterricht «der darin bestand, daß Schüler sich weigerten, in deutscher Sprache zu antworten, Bibelverse, Lieder u. ä. auf deutsch auswendig zu lernen, deutsche Bücher zu benutzen usw.») („Die Wreschener Affäre“)
- 1906 Schulstreik in Posen (etwa 950 Schulen, 70,000 Kinder = 30
| Prozent der allen Volksschulkinder an Streikaktionen
beteiligt)
- 1907
| Verhaftung und Unterdrückung von der Obrigkeit
- 1908
Das Ansiedlungsgesetz (Enteignung der große Güter aus polnischem Besitz gegen Entschädigungszahlungen)
Das Vereinsgesetz (Die Verhandlungen in öffentlichen Versammlungen sind in deutscher Sprache zu führen.)

Taf. 1. Der polnische Schulstreik

(Vgl. Helmut Glück : *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik*, 1979.
Jörg K. Hoensch : *Geschichte Polens*, 1983.)

Wie sieht Richert den „Schulstreik“, der auf der mehr slawisch gefärbten Erde wie Feuer um sich greift? Nach der Untersuchung Margies' unterstützt er den nationalliberalen Abgeordneten Friedberg, der folgenderweise formuliert: „Sie müssen bedenken, wir sind im Kriege..., der uns aufgedrungen ist.“ Dieser Auffassung, die alle Bedenken gegen das inhumane Vorgehen beiseite schiebt und die die Polen in die Stellung eines außerhalb des Staates stehende Volksgruppe drängt, schließt sich auch Richert an. Und er unterstützt auch die Verfügung des Posener Provinzialschulkollegiums, daß nicht nur die an diesem Streik direkt beteiligten Schüler, sondern auch diejenigen Schüler höherer Lehranstalten, deren jüngere Geschwister in den Volksschulen durch Agitation oder Widerstand den Streik unterstützt haben, zu relegieren seien. Er verteidigt dieses rechtswidrige Vorgehen der Behörde als eine Maßnahme, die „sich als w i r k s a m e s Mittel zur Zurückdrängung des Streikes erwiesen hat.“ Überdies kämpft er nicht nur gegen den Verbleib polnischer Schüler auf deutschen höheren Schulen, er möchte darüber hinaus auch den schädlichen Einfluß ausgeschaltet wissen, den polnische Lehrer auf deutsche Kinder ausüben. So ist es ihm ein ärgernis, daß „deutsch-katholische Kinder dem polnisch-katholischen Religionslehrer und Beichtiger vollkommen ausgeliefert (sc. sind).

(Margies: *Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration*, 1972, S. 47–48.)

Schon in seiner jüngeren Zeit hat Richert die patriotische Gesinnung heraufbeschwört. In seiner Studentenzeit tritt er in den „Verein Deutscher Studenten“, der eine antisemitische Einstellung hatte, ein. Dann unterstützt er nach seinem Amtszutritt leidenschaftlich die „Germanisierung“ des Bodens als ein Mitglied des „Deutschen Ostmarkenverein“, dessen Ziel es war, die preußische Polenpolitik auf einen radikal antipolnischen Kurs zu bringen. Außerdem tritt er in die „Deutsche Volkspartei“ im Jahre 1919 ein und wird zu deren Vorsitzenden in der Stadt Posen gewählt. Er hat als deren Spitzenkandidat in der Landtagswahl von 1919 den Wahlkreis 8 (Posen) gewonnen und ist als

Abgeordneter in die verfassungsgebende Preußische Landesversammlung, der Vorläuferin des Preußischen Landtags, eingezogen. Auf diese Weise ist Richert nicht nur ein „Pädagoge“, sondern wirklich auch ein „Patriot“. Wir mißverstehen leicht, daß sein Konzeption „Deutsche Bildung“ ein Appell für die Einheitlichkeit der deutschen Seele gegen England und Frankreich wäre. Doch man kann feststellen, daß seine ursprüngliche Absicht ein Appell für die Einheitlichkeit der deutschen Seele durch die deutsche Sprache und die deutsche Kultur gegen die Menschen und Kultur in den östlichen polnischen Gegenden ist.

Danach wird er nach Berlin versetzt. Damals wurde in Berlin, Hauptstadt der neu geschaffenen Weimarer Republik, um die großen pädagogischen Reformbestrebungen vielseitig gerungen. Diese Reformbestrebungen: etwa die Einheitsschule, Trennung von Schule und Kirche, Systematisierung des Erwachsenen- und Mädchenschulwesens usw., diese Reformversuche bezweckten die Schaffung eines neuen Bildungswesens in der werdenden Gesellschaft nicht nur in Deutschland, sondern auch in der ganzen Welt. Es ist uns wohl bekannt, daß Fritz Karsen (1885–1951), ein Gymnasialdirektor, die verschiedenen Arten von Reformversuchen kühn einsetzt. Diese Reformversuche sind z. B. das Reformrealgymnasium nach dem abgewandelten Frankfurter Plan, Deutsche Oberschule, Aufbauschule, Arbeiter-abiturientenkurse, Versuchsseminar, Zusammenschluß mit einer Volksschule, Integrierte-Mittelstufe, weltliche Volksschule, usw. Dies drückt typisch das ganze Bild der Schulreform in dieser Zeit aus. (Vgl. Radde: *Fritz Karsen*, 1973.)

Richert nimmt zuerst in Berlin die Reformversuche der ehemaligen Hauptkadettenanstalt Berlin-Lichterfelde. Nach der Revolution erhält diese Anstalt die den Namen „Staatliche-Bildungsanstalt“ und ist zum Realgymnasium umorganisiert worden, an dem sich der erste Reformversuch von Fritz Karsen entwickelte. Otto Boelitz (1876–1951), der neue preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (DVP), ernannte Richert zum Oberstudiendirektor dieser Anstalt (im Jahre

1922) und dann zum Ministerialrat (im Jahre 1923). Er wird als Generalreferent innerhalb der Abteilung UII mit der Durchführung einer das höhere Schulwesen betreffenden Neuordnung betraut und bekleidet dieses Amt bis zum Jahre 1934.

Übrigens ist es sehr bemerkenswert, daß ein Ministerialrat das ganze höhere Schulwesen: das Bildungsziel, das Schulsystem wie die Unterrichtsfächer usw., in Preußen, das größte wie einflußreichste Land in Deutschland, ausschließlich führt, wenn auch es in der speziellen Zeit nach der Weimarer Revolution gewesen ist. Was nun die höhere Bildung betrifft, ist die besondere Bildung, die von einer Elementarbildung als primäre Volksbildung streng getrennt ist und ihr die Aufgabe gestellt wird, die Eliten auszubilden, und daraus von großer Bedeutung in der deutschen Gesellschaft ist. Man kan vermuten, daß der preußische Minister Otto Boelitz in jeder Hinsicht Richert unterstützt hat. Es fing damit an, daß Boelitz schon früher auf Richert achtete, der in seinem pädagogischen Hauptwerke (Richert: *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule*, 1920) die deutsche Bildungseinheit gefordert hat. Danach hat Boelitz ihn nach seiner Meinung betreffs der Planung der neuen preußischen Schulreform gefragt. Boelitz gehörte auch der Deutschen Volkspartei (DVP) an. Uns scheint es wahrscheinlich, daß der christlich-nationale Gedanke von Boelitz mit demselben von Richert tief übereinstimmt. Nach dem zweiten Weltkriege gründet Boelitz die Christliche-Demokratische Union Deutschland (CDU) mit.

Doch nur aufgrund von der Unterstützung von Boelitz konnte er (Richert) nicht die Reform durchsetzen, die eine neue Schöpfung des preußischen höheren Schulwesens wie die musterhafte Schulreform in der Zeit der Weimarer Republik bedeutet („Richertsche Schulreform“). Nun könnte der Übersetzer folgendes vermuten, erstens daß das neue Deutschland mitten in der Not und im Chaos nach der Niederlage des Ersten Weltkrieges und nach der Revolution die erneuerte Kultur, Bildung und höhere Bildung erwartet, zweitens, daß durch die „Richertsche Reform“, die von solchen Treibkäften gestützt wurde, eine Popularisierung

der höheren Bildung und deren Ausbreitung und Entfaltung ermöglicht wurde. Die Untersuchung von Leben und Gedanken von Hans Richert wie von seiner Zusammenhänge mit der ganzen Reformpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik ist der Zukunft vorbehalten.

Literatur

1. Margies, Dieter: *Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik.*
(Neuburgweier/Karlsruhe: G. Schindele Verlag, 1972.)
2. Schmoldt, Benno: *Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900–1930). Eine Studie zum Verhältnis von Paulsen und Richert.*
(Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1980.)
3. Abe, Schigetaka: *Entwicklungsgeschichte des Schulwesens in den europäischen Staaten und den Vereinigten Staaten.*
(Tokio: Meguro-schoten Verlag, 1930.)
(*Gesammelte Schriften von Schigetaka Abe.* Bd. 7, Tokio: Nihon Toscho Center Verlag, 1980.)
4. Ito, Sadayoshi: „Polen Probleme in dem deutschen zweiten Kaisertum“.
In: Yui, D. u. a. (Hrsg.): *Weltbild in der Zeit der Jahrhundertwende.*
(Tokio: Mirai-scha Verlag, 1989.)
5. Yokoyama, Izumi: „Die Konzeption von Hans Richert: Die deutsche Bildungseinheit“.
In: *Kyuschu Univ. Research Bulletin of the Institute of comparative studies in education and culture.* Bd. 40, 1989.

[補 記]

この独文原稿「ハンス・リヒャートとプロイセン中等学校改革」は、筆者が先に訳出発表した「プロイセン中等学校制度の新秩序——プロイセン文部省覚書——」[1924年3月13日発効]（『中京大学教養論叢』第35巻第1号，1994年）に付した訳者あとがきの主要部の独訳である。そこにおいて筆者は、ドイツのワイマール時代のプロイセン邦（ドイツの中で最大、かつ最も影響力のある邦＝ラント）に於ける中等教育改革の全体像を示した二つの文書、

1. 「プロイセン中等学校制度の新秩序——プロイセン文部省覚書——」

[1924年3月13日発効]

（『中京大学教養論叢』第35巻第1号，1994年7月）

2. 「ドイツ高等学校・上構学校教則大綱」

（『中京大学教養論叢』第34巻第1号，1993年9月）

の特徴と意義、およびこれを起草した文部参事官ハンス・リヒャート（Hans Richert, 1869-1940）という人物とその時代について若干の考察を行なった。そこで、これを独訳して今後の研究交流に役立てたいと考え、訳を試みた次第である。

筆者の訳文に目を通し、丁寧に訂正をして下さった Frau Birgit Oguro さんに、この場を借りて心よりお礼を申し上げます。

[1995年1月6日（金）]