

# 200 JAHRE SCHULPFLICHT (1825-2025) – VON DER „ALLERHÖCHSTEN KABINETTSORDER BETREFFEND DIE SCHULZUCHT“ BIS ZUR SCHULE ALS MODERNE (RE-)SOZIALISATIONSINSTANZ

Andreas Marx

Technische Hochschule Köln

E-Mail: [andreas.marx@gmx.de](mailto:andreas.marx@gmx.de)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5042-0949>

Zitationsvorschlag:

Marx, Andreas (2025): 200 Jahre Schulpflicht (1825-2025) – Von der „Allerhöchsten Kabinettsorder betreffend die Schulzucht“ bis zur Schule als moderne (Re-)Sozialisationsinstanz. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 6 (1). DOI: <https://doi.org/10.26043/GISo.2025.1.5>

Link zum Artikel: <https://doi.org/10.26043/GISo.2025.1.5>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

# 200 JAHRE SCHULPFLICHT (1825-2025) – VON DER „ALLERHÖCHSTEN KABINETTSORDER BETREFFEND DIE SCHULZUCHT“ BIS ZUR SCHULE ALS MODERNE (RE-)SOZIALISATIONSINSTANZ

Andreas Marx

*Am 14. Mai 2025 jährte sich die Verkündung einer der wichtigsten, das Leben von Kindern und Jugendlichen betreffenden Normen zum 200. Mal: Die Einführung der Schulpflicht in Preußen. Dass Schulen über den Zeitraum von Jahrhunderten bereits Sozialisationsinstanzen geworden sind, ist unumstritten. Doch was bedeutet es eigentlich, wenn heutzutage von Schulen als Sozialisationsinstanzen die Rede ist? Und inwiefern hat sich das, was unter Sozialisation durch Schulen verstanden wird, verändert? Dieser Beitrag möchte sich mit den Ursprüngen und der historischen Wandlung des Sozialisationsauftrages von Schulen befassen. Schließlich wird auf die gegenwärtigen Herausforderungen und begrenzten Möglichkeiten von Schulen im Kontext erwarteter (Re-)Sozialisation hingewiesen, welche anlässlich des 200. Jubiläums der Schulpflicht in Preußen eine neue, professionsübergreifende Agenda erfordern.*

*Keywords: Sozialisation, Resozialisierung, Schule, Sozialisationsinstanz, Schulpflicht, 1825, Jubiläum, Nationalerziehung*

## 1. ANNÄHERUNG AN SCHULEN ALS SOZIALISATIONSINSTANZEN

Folgt man der Annahme, dass Sozialisation die Entwicklung von Persönlichkeit, Identität und Gesellschaftszugehörigkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von sozialen und materiellen Umständen meint (vgl. Bauer/Hurrelmann 2015, 156), so barg dies mitunter die Idee des Zwecks von Schulen, als sich der preußische König Friedrich II. vor über 200 Jahren für deren flächenweite Institutionalisierung entschied. Schulen stellten insofern bereits damals ein verbindendes Element dar, als dass nach siegreicher Beendigung des Siebenjährigen Krieges (1756–1763) in Preußen auf der staatlichen Agenda stand, durch Schulen eine innere Einheit zu gestalten.

Wenn heute unter dem Bildungsauftrag von Schulen verstanden wird, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern in vielfältiger Hinsicht auf das Leben vorzubereiten, so war dies, wenn gleich mit einem anderen Verständnis auf die Vorbereitung auf das Leben, auch Zielsetzung hinter der Einführung der Schulpflicht vor 200 Jahren. In der historischen Sprachverwendung ist

der Bildungsbegriff zum Teil enger zu fassen und meist auf schulische wie formale Bildung beschränkt.

Heute jedoch wird unter schulischer und außerschulischer, formaler wie non-formaler Bildung auch erlerntes und angeeignetes Wissen verstanden (vgl. u. a. Zirfas 2018, 43).

In Anbetracht der historischen Ausweitung des Bildungsbegriffs ist es beachtlich, wie damit einhergehend inzwischen vielseitige Erwartungen an Schulen herangetragen werden, durch dortige Sozialisationsprozesse ausgleichend auf gesamtgesellschaftliche Missstände einzuwirken (vgl. Ritzer 2024). Wie der sich an Schulen gerichtete Auftrag von Sozialisation von dem 1825 angedachten nationalen Aspekt über den staatsbürgerlichen Aspekt hin zu der heutigen, durch unterschiedliche Mandatsträger gestellten Erwartung einer (Re-)Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen verlagerte, wird daher nachfolgend betrachtet.

## 2. VON DER EINFÜHRUNG DER SCHULPFLICHT ZUR SOZIALISATIONSINSTANZ: DAS DEUTSCHE SCHULWESEN IM 19. JAHRHUNDERT

### 2.1 Das Generallandschulreglement als Vorbote der preußischen Schulpflicht

Ein erstes Signal, welches historisch betrachtet auf Schulen als Sozialisationsinstanzen hindeutet, ist in dem preußischen Generallandschulreglement zu erkennen, welches von dem Erfinder der Realschule Johann Julius Hecker ausgearbeitet und ein halbes Jahr nach Friedensschluss im August 1763 verkündet wurde. Dem Generallandschulreglement zufolge sollten Jugendliche bis zum Alter von 14 Jahren Schulen besuchen (vgl. König 1960, 4). Dabei ging es König Friedrich II. nicht allein darum, dass diese Lesen und Schreiben lernten, sondern auch über ein gewisses sprachliches Niveau verfügten. Ferner ermahnte er Eltern, mehr Bereitschaft für die Unterrichtung ihrer Kinder entgegen zu bringen. Er untersagte ihnen, ihre Kinder vor dem vorgesehenen Alter eigenmächtig auszusuchen, was er als Willkür bezeichnete (vgl. Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement 1763, [4]) und was aus historischer Sicht als ungewöhnlich deutliches Eintreten für ihre Bildungschancen zu werten ist.

Überraschend ist der Befund, dass im Generallandschulreglement soziale Hilfen für Familien in Aussicht gestellt wurden, damit diese ihre Kinder in die Schulen entsenden konnten. So sollten Beamte überprüfen, ob in bäuerlichen Familien Kinder für Land- und Tierbewirtschaftungen eingesetzt wurden, um im notwendigen Fall Hirten zu bestellen, welche an der Kinder Stelle arbeiteten (vgl. Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement 1763, [4]). Soziale Hilfe ging somit mit sozialer Kontrolle einher, was letztlich die Beschulung von Kindern und Jugendlichen gewährleisten sollte. Jene Intention reihte sich ein in einen Katalog von unfrei und bevormundend erscheinenden Überlegungen, welche in ihren verschiedentlichen Ausprägungen das Gedankengut nationalpädagogischer Ansätze verkörperten. Angedachte soziale Interventionen waren kein Selbstzweck, sondern dienten nationalstaatlichen oder patriotischen Erwägungen.

Eine weitere soziale Hilfe, welche mithilfe des Generallandschulreglements installiert wurde, war die Kostenregulierung des Schulgeldes über die Armen- oder Dorfkassen (vgl. Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement 1763, [6]). Was bislang im Ermessen Geistlicher oder Bürgermeister lag, ging nun in einen festen Anspruch bedürftiger Familien über. Das Reglement sah vor, dass „armer und reicher Leute Kinder mit gleichem Fleiß und Treue“ (Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement 1763, [6]) unterrichtet wurden. Somit konnten und sollten Kinder und Jugendliche jeder Gesellschafts- und Einkommensschicht Schulen besuchen, was ein Novum war und als frühes Zeugnis einer sozialstaatlichen Maßnahme im Bildungsbereich zu konstatieren ist. Das Generallandschulreglement erforderte die Entwicklung schulischer Reformen, neuer didaktischer Methoden, Lehrpläne und -theorien. Denn überhaupt sollte nun die gesamte heranwachsende preußische Nation unterrichtet werden, da jene Verordnung erstmals eine allgemeine Schulpflicht in Preußen empfahl. Dies zeigt sich bei der Untersuchung der Originalquelle unter anderem darin, dass sowohl Straf-gelder für Eltern vorgesehen waren, die ihre Kinder nicht zur Schule entsandten, als auch, dass Visitationen Täuschungen aufdecken und „Zwangs-Mittel“ Eltern zur Bereitschaft, ihre Kinder auswärtig beschulen und erziehen zu lassen, veranlassen sollten (vgl. Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement 1763, [7]).

Folglich war es notwendig, schulische Bildung auf die breite Masse auszulegen und zu vereinheitlichen, was diese zu nationalen Angelegenheiten werden ließ. Es galt nun, nach 1763, das Generallandschulreglement überhaupt mit Leben, mit klareren pädagogischen Theorien und Leitlinien, auszustatten.

### 2.2 Einführung der Schulpflicht 1825 im Zeichen der Restauration

Während der Zeit der Restauration kam es dann 1825 zu einem weiteren Versuch, nicht allein schulische Bildung, sondern insbesondere „Schulzucht“ endgültig obligatorisch werden zu lassen. Dabei war die darin nun endgültige Schulanwesenheitspflicht kein Mittel zum

Selbstzweck. Hierbei wohnte in jener Epoche dem Gedanken der Sozialisation an Schulen auch ein Wille besonders bei, die Jugend an die Obrigkeiten zu binden.

Doch wurde mit der erklärten „Schulzucht“ zunächst nicht die Chance auf Bildung und Teilhabe des Individuums, sondern neben der Festlegung von disziplinarischen Möglichkeiten und Grenzen durch Lehrpersonen vor allem der Versuch einer Nationalerziehung unternommen. Dies bedeutete im Zeitalter der Restauration, Schule stärker zu institutionalisieren, um die Machtposition des Staates weiter auszubauen.

Während der Zeit der Restauration dienten Schulen vor allem dazu, auf ein Leben im Stand vorzubereiten. Ständisches Denken und ständische Politik waren an Bildungseinrichtungen, in Familien, in der Gesellschaft und bei politischen Akteuren allgegenwärtig. Schulische Sozialisation zu jener Zeit bedeutete daher aus Sicht der Amtsträger, den Status quo zu sichern und politische Opposition zu verhindern.

Die Kabinettsorder von 1825 sah demnach vor, Kinder und Jugendliche so lange auszubilden, wie sie nach Maßgabe der unterrichtenden Lehrperson benötigten, um auf ein Leben in dem ihnen zugeschriebenen gesellschaftlichen Stand „vorbereitet“ zu sein. Ganz klar war die Ausprägung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in einem großen Ausmaß somit von der Entscheidung einer einzelnen Person abhängig. Dies ist der markanteste Unterschied angesichts des Wandels der schulischen Sozialisation in den letzten 200 Jahren seit Erlass der Kabinettsorder.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied in der schulischen Sozialisation von 1825 und 2025 ist wohl das Recht von Kindern und Jugendlichen auf ein gewaltfreies Umfeld. Noch weit vor dem Beginn der reformpädagogischen Strömungen hatte der preußische König nicht nur ein Augenmaß für die Anwesenheitspflicht an Schulen, sondern gleichermaßen gegen ausufernde Strafen durch die Lehrpersonen. So schrieb er vor, dass die körperliche Züchtigung an Kindern in den Schulen nicht das Ausmaß von Misshandlungen annehmen dürfte (vgl. Allerhöchste Kabinettsorder [sic!] vom 14ten Mai 1825, Punkt

4). Erstmals sah die Kabinettsorder von 1825 vor, über das „nötige“ Maß an Schulzucht hinausgehende Gewalt strafrechtlich zu ahnden. Die Kabinettsorder kann somit auch als ein Versuch der staatlichen Obrigkeiten verstanden werden, das Schulwesen insgesamt stärker unter ihre Aufsicht zu stellen.

### 2.3 Oppositionelle Vorstellungen über den Sozialisationsprozess

Mit der politischen Opposition gingen auch alternative Schulmodelle einher; wie etwa das Schulmodell von Friedrich Fröbel, welches er 1816 in Thüringen entwickelte und nicht ohne Grund und durchaus provokativ „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt“ nannte. Denn ein Jahr nach dem Wiener Kongress war all jenes, was die nationale Identität infrage stellte und damit die scheinbar ungelöste deutsche Frage in Erinnerung rief, politisch nicht akzeptiert.

Am Beispiel Fröbels lässt sich verdeutlichen, dass der aus der Opposition heraus entstandene Gedanke über die Sozialisation der zu erzielenden Jugend eng mit dem Gedanken über nationalpädagogische Erwägungen einherging. Zwar gehörte Fröbel nicht der Bewegung der Burschenschaften an, dennoch waren seine Schriften zur Nationalerziehung ein zu dieser Zeit mutiger Schritt, über den Bildungshistoriker König (1959, 11, Herv. i. O.) zutreffend urteilte:

*Alle diese Schriften unterschieden sich von den späteren, auch von dem [...] Hauptwerk „Menschenerziehung“, durch die außerordentlich starke Betonung auf der nationalen Seite. Sie vermitteln nicht nur den Einblick in Fröbels theoretische Grundlegung einer deutschen Nationalerziehung, sondern zeigen ferner, wie er sich die Realisierung dachte und dementsprechend in Keilhau im nationalen Sinne erzog.*

Der Pädagoge leistete mit seiner von ihm angedachten Verbindung von praktischen Elementen, „Menschenerziehung“ und dem nationalen Aspekt der 1820er-Jahre einen wichtigen Beitrag zum Sozialisationsdiskurs. Auch mit seiner späteren Begründung des Kindergartens übte er nachhaltigen Einfluss auf die Geschichte der Sozialpädagogik aus. Fröbels Wirken im Zeitalter

der Restauration ist daher als ein Konvolut mitsamt seiner Schriften zur Nationalerziehung zu verstehen – seinen ersten Publikationen überhaupt (vgl. Marx 2024, 275–308).

Wenig beachtet ist in diesem Zusammenhang, dass oppositionell zu sein bedeutete, nicht nur alternative pädagogische Modelle zu etablieren, sondern gleichzeitig den gesellschaftlichen wie politischen Zustand nach Ende der französischen Besatzungszeit (1794–1813) zu hinterfragen. Die „Freiheitlichkeit“ und die gegen das napoleonische Frankreich geführten Kriege wurden in der Fröbelschen Institution in stetiger Erinnerung gehalten. Nach Einschätzung des Bildungshistorikers Stübig (2006, 183) bildete dies einen wichtigen Bezugspunkt für die dortige politische Sozialisation. Quellenüberlieferungen und Einordnungen der Bildungsforschung zufolge waren für Fröbel der Staatenbund und seine Repräsentanten wenig vaterländisch (vgl. Heiland 1991, 433–450).

Dies zeigt, dass es Fröbel bei seinen Überlegungen über eine Bildung (und auch Erziehung) für den Staat vielmehr um eine Vision ging, wie Menschen für einen sich im „vaterländischen Geist“ abbildenden Staat erzogen werden sollten, sofern dieser bestehe. Im Rückschluss daraus ist zu konstatieren, dass die Trias von individueller Sozialisation, Volk und Staat, deren Bedürfnisse wie Forderungen sich wechselseitig bedingen, gestört war.

In Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums war der Ansatz von Fröbel insofern auffallend, als dass er auf die in Kindern innewohnenden natürlichen Fähigkeiten abzielte und damit einen fundamentalen Unterschied zu der an deutschen Schulen zu jener Zeit tatsächlichen Sozialisation darstellte. In der Entwicklung des Menschlichen als auch in der Ausbildung des Menschlichen im Menschen sah Fröbel (vgl. 1820, 5–6) eine grundlegende „Erziehungsweise“, welche dem ganzen Volk und all seinen Gliedern angemessen sein muss.

### 3. TRANSFORMATIONEN DER SCHULISCHEN

## SOZIALISATION ALS AUSDRUCK DES POLITISCH-PÄDAGOGISCHEN DISKURSES

### 3.1 Erwogene Transformationen der schulischen Sozialisation durch den Vormärz

Der Vormärz (1830–1848) als nicht nur politische, sondern durchaus pädagogische Bewegung brachte schließlich eine Reihe von Schriften hervor, die auf eine gezielt demokratischere Sozialisation an Schulen hinzuwirken versuchte. Dies wirkte sich schließlich in der demokratischen Schulgesetzgebung von 1849 aus, welche sich auf die „Grundrechte des deutschen Volkes“ aus dem Vorjahr stützte. Jugendliche sollten damit selbst ermächtigt werden, über die Art ihrer schulischen Unterrichtung zu entscheiden. Dies war überhaupt der erste Schritt in Deutschland, ihnen eine normativ geregelte Mitbestimmung über Bildung und Teilhabe zu ermöglichen.

Durch das Scheitern der Revolution blieb es schließlich nur bei einem Gesetzesentwurf durch den Pädagogen Friedrich Jacobi. Doch immerhin schenkte dieser der Volksschule als Schulform der einfachen und sozial benachteiligten Schüler\*innen besondere Beachtung. Dabei kann der Ansatz Jacobis als wohl als einer der „sozialsten“ unter denen des 19. Jahrhunderts interpretiert werden. Hätte sein Entwurf Anwendung gefunden, wären weit vor den Weimarer Schulreformen erhebliche Verbesserungen hinsichtlich ihrer Bildungs- und Teilhabechancen eingetreten (vgl. Marx 2024, 353–387).

Von Schüler\*innen erwartete der Pädagoge einerseits die Entwicklung eines Erkenntnis- und Gefühlsvermögens sowie deren „Begehren“ am Unterricht und am schulischen Leben, welches sich durch „freudigen Gehorsam“ ausdrücken sollte (Jacobi 1841, 60). Andererseits betonte er, dass es der Zweck eines jeden Unterrichts sei, Schüler\*innen zu „brauchbaren Menschen“ (Jacobi 1841, 54) zu bilden und zu erziehen. Er ließ die Frage offen, ob seiner Ansicht nach erkenntnisreiche oder gefühlvolle junge Erwachsene für Staat und Gesellschaft „brauchbar“ waren. Erkenntnisvermögen zu entwickeln, betrachtete Jacobi vor allem als eine Vorbereitung auf die schulische Bildung, was auf seine

Beobachtungen der damaligen Vernachlässigung frühkindlicher Bildung rückschließen lässt und seine spätere Forderung nach einer Vorschule erklärt.

Diesen Aspekt benannte Jacobi (1841, 55) gar als „Bildungsfähigkeit“ des Kindes, die eine Voraussetzung zum Erfolg des Unterrichts darstellt. Den Aspekt des Gefühlsvermögens hingegen relativierte er insofern, als dass er ihn zum einen auf die Lust des Kindes auf Bildung und Erkenntnisse eingrenzte. Seine Vorschläge zum Verhaltenskodex der Lehrpersonen und zur Art und Weise, wie diese ihren Beruf verstehen und ausüben sollten, orientierten sich dabei an vermeintlich nationalen als auch religiösen Tugenden.

Besonderes Augenmerk richtete Jacobi im Revolutionsjahr 1849, aufgrund der eingangs beschriebenen schulpolitischen Entwicklung, auf die *staatlich* betriebenen Volksschulen. Diesen sollten Vorschulen vorgelagert sein, in denen Kinder „Pflege, Erziehung und Unterricht“ im Vorfeld ihrer Einschulung erhalten sollten (Jacobi 1849, 4). Im Prinzip griff Jacobi damit bereits zur Paulskirchenrevolution den Vorschulgedanken auf, welcher im demokratischen Deutschland erst zu Beginn der 2000er-Jahre tatsächlich in einen Rechtsanspruch mündete. Obwohl eine Kombination aus Tagesaufsicht und Kinderpflege mit Vorschulunterricht bereits in der DDR vorzufinden war, stellte dies aufgrund der Beschäftigungssituation jahrzehntelang jedoch eher ein bildungspolitisches Randthema in der „alten“ Bundesrepublik dar.

### 3.2 Etablierung zusätzlicher Sozialisationsinstanzen in der Weimarer Republik

In der wilhelminischen Zeit (1888–1918) sicherten Schulen neben dem Klassenerhalt vor allem konfessionelle Verhältnisse. Dies zeigte sich in der Verkündung des Schulunterhaltungsgesetzes von 1906. Die Organisation von Bildungseinrichtungen folgte dem konfessionellen Prinzip. Dadurch wurde nochmals bekräftigt, was ohnehin seit Jahrzehnten praktiziert worden war: die über den Religionsunterricht hinausgehende Einmischung des Klerus in schulische Angelegenheiten. Sozialisation an Schulen im Kaiserreich kann daher als das Ergebnis von

Kontinuitäten politischer wie kirchlicher Bestrebungen nach Niederschlagung der Frankfurter Paulskirchenrevolution gesehen werden.

Die Besinnung auf jene Kontinuitäten führte dann in der Zeit der Weimarer Republik schließlich auch zum Scheitern einer reformpädagogischen Ausgestaltung des Schulwesens und zum sogenannten Weimarer Schulkompromiss der 1920er-Jahre (vgl. Herrmann 1987, 11–32). In Hinblick auf die Sozialisation der zu Unterrichtenden bedeutete dies die Fortführung des gemeinsamen Lernens im dreigliedrigen Schulsystem. Die Vision einiger am reformpädagogischen Diskurs Beteiligter, durch gemeinsames Unterrichten in Einheitsschulen soziale Ungleichheiten zu überwinden, erfüllte sich damit nicht (vgl. Giesecke 1965, 162–177).

Der Staat nahm sich nunmehr verstärkt auch der außerschulischen Aufsicht als auch der Vormundschaft über Minderjährige an; was weit über die ursprüngliche Maßgabe der Schulanwesenheitspflicht hinausreichte, wie etwa durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 oder das Jugendgerichtsgesetz von 1923. Mit ihm entstand die Möglichkeit für den Staat, auf die „geistige und sittliche Entwicklung“ durch die Verhängung bestimmter Auflagen und Weisungen Einfluss zu nehmen.

Der historische Begriff der „Schulzucht“ verschwand nun hinter dem noch im 19. Jahrhundert vernachlässigten Aspekt der „Volksfürsorge“ durch den Staat und durch Wohlfahrtsorganisationen. Ebenso wandelte sich das schulische Ziel, zum Schutze der ständischen Ordnung zu Obrigkeitstreue und Militarismus zu erziehen, zu dem Versuch, eine demokratische Werteordnung in der Gesellschaft zu etablieren. Die an Schulen vermittelten Werte und Verhaltensweisen wandelten sich dahingehend, dass in der Weimarer Zeit eben kein Eid mehr auf den Kaiser und, für die männliche Jugend, keine militärische Vorbereitung mehr das alltägliche Ethos des Unterrichtes prägte.

Der Sozialisationsprozess im jungen Alter ver-

lagerte sich zunehmend von Bildungseinrichtungen auf die Straße und in politische Verbände und Jugendorganisationen. Dies hatte allerdings nicht immer zur Folge, dass der mit dem Weimarer Verfassungsgeist angedachte Demokratisierungsprozess an jenen Stellen einsetzte.

Immer öfter wurde in der Weimarer Zeit Jugendkriminalität zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem. Gründe hierfür lagen jedoch nicht etwa in einem delinquenteren Verhalten der Jugendlichen, sondern unter anderem in der Politisierung und in einer zunehmenden Zahl von Straßenkämpfen und Messerstechereien (vgl. Zentrum für Erinnerungskultur Duisburg 2023). Quellen berichten von einer zunehmenden Verrohung zum Ende der Weimarer Zeit, die sich auf die Zahlen erfasster Jugendkriminalität niederschlug (vgl. Fuhrer 2023). Insofern stellen die Ereignisse von vor rund 100 Jahren eine besorgniserregende Parallele zu den Herausforderungen der heutigen Zeit dar.

### **3.3 Renaissance der „Schulzucht“ durch die Nationalsozialisten**

Die aus dem Erstarken der extremen politischen Ränder heraus ermöglichte Machtergreifung der Nationalsozialisten beendete die Möglichkeiten einer demokratischen Sozialisation an Schulen als auch der durch das Jugendgerichtsgesetz vorgesehenen Resozialisierung insgesamt. Dies bedeutete konkret, dass durch die sogenannte Gleichschaltung an Schulen und Hochschulen kein anderes erzieherisches Prinzip mehr anzuwenden war als die Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Ebenso wurde nicht nur das Jugendgerichtsgesetz novelliert und damit in den Möglichkeiten seines erzieherischen Handelns drastisch eingeschränkt, sondern schließlich auch die Strafaussetzung zur Bewährung abgeschafft.

Möglichkeiten der Resozialisierung, etwa durch den Erwerb von Bildung, kamen nun als Ersatz für eine Freiheitsstrafe nicht mehr in Betracht. Dies verdeutlicht nicht nur den humanitären Rückschritt, sondern schließlich auch, in Vorbereitung auf den begangenen Zivilisationsbruch, einen Rückgriff auf das mit der Kabinettsorder von 1825 definierte Mittel der „Schulzucht“.

## **4. SCHULISCHE SOZIALISATION IM DEUTSCHLAND DER NACHKRIEGSZEIT**

### **4.1 Staatlich überwachte Schulsozialisation in der DDR**

Nach der Befreiung von der Gewaltherrschaft wurden in der Nachkriegszeit in Ost- und Westdeutschland unterschiedliche Herangehensweisen zur Entnazifizierung praktiziert. Während in Westdeutschland die allermeisten Lehrkräfte weiterhin beschäftigt wurden, fand in der sowjetisch besetzten Zone eine durchgreifendere Neuordnung des Erziehungs- und Bildungswesens statt.

Sozialisation stand nun klar im gesamtgesellschaftlichen Auftrag, die Jugend zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen. Dabei handelten politische Entscheidungsträger in dem Glauben, mit einer nun radikaleren Agenda schulpolitische Fehler aus der Weimarer Zeit nicht nur nicht zu wiederholen, sondern dieses Mal kompromisslose Positionen durchzudrücken. Dies bedeutete im Wesentlichen eine schrittweise Zurückdrängung familiärer als auch kirchlicher Einflüsse auf den Sozialisierungsprozess von Kindern und Jugendlichen. Ausdruck hierfür war neben der Etablierung der Freien Deutschen Jugend (FDJ) als staatliche Jugendorganisation im Jahr nach Kriegsende die das Leben von Kindern und Jugendlichen regelnden Gesetzgebungen von 1946 und 1959.

In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) trat bereits 1946 das „Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule“ in Kraft (vgl. Regierungsblatt für das Land Thüringen 1946, 118). Händeringend wurden neue Fürsorger\*innen und Lehrkräfte gesucht. Im Schnellverfahren kam es zur Schulung neuen Personals, welches darin befähigt werden sollte, die heranwachsende Generation von nun an antifaschistisch und sozialistisch zu bilden und zu erziehen. Die schon in der SBZ angestregten Bemühungen einer umfassenden Bildungsreform orientierten sich hierbei an denen als Erfolge angesehenen Veränderungsprozessen der Bildungs- und Jugendpolitik in der Sowjetunion unter Führung Stalins. Dies bedeutete, dass bürgerliche Kinder und Jugend-

liche fortan ein Nachsehen hatten zugunsten ihrer Altersgenoss\*innen aus Arbeiter\*innen- und Bauernfamilien.

Bei dem zweiten wichtigen Datum für die Bildungs- und Jugendpolitik der DDR handelt es sich um das 1959 auf den Weg gebrachte Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens. Darin heißt es nun sehr unmissverständlich:

*Die schulische Erziehung und Bildung der Jugend ist ausschließlich Angelegenheit des Staates. [...] Die Schule hat die Jugend auf das Leben und die Arbeit im Sozialismus vorzubereiten. [...] Sie erzieht die Kinder und Jugendlichen zur Solidarität und zu kollektivem Handeln [...]. (verfassungen.de 2004, §§ 2 [1] u. 3 [1])*

#### **4.2 Bundesdeutsche Schulen seit den 1980er-Jahren: Sozialisation durch Besinnungs- und Einigungsversuche**

In der Bundesrepublik Deutschland war während der Zeit des Kalten Krieges, aber auch in den Jahren nach 1990, politische Bildung an Schulen von dem Versuch geprägt, zu einem vergleichsweise nüchternen Verfassungspatriotismus zu erziehen.

Dies erfolgte in den ersten Jahrzehnten der Nachkriegszeit ohne eine dezidierte Auseinandersetzung mit der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Erst ab der Mitte der 1980er-Jahre wurde die Frage nach dem Sozialisationsprozess durch politische Bildung vermehrt in den Fokus gerückt. Als eine Wegmarke hierbei kann die Rede von Bundespräsident Richard von Weizsäcker anlässlich des 40. Jahrestages des Kriegsendes in Europa betrachtet werden. Erst in dieser wurde auch durch die staatliche Repräsentanz das Ende der Gewaltherrschaft als eine Befreiung bezeichnet.

Dolf Sternberger und Jürgen Habermas entwarfen in den 1980er-Jahren hierzu kontrovers diskutierte Vorschläge über ein neues patriotisches Selbstverständnis der Deutschen, welches sie als „Verfassungspatriotismus“ bezeichneten (vgl. Kronenberg 2009), und die aufgrund des europäischen Einigungsprozesses neue Bedeutung gewannen. Demnach könnte in jenem auf die

Verfassung umgedeuteten Patriotismus die Chance liegen, in den heutigen demokratischen Grundwerten und Institutionen auch ein Verbundenheitsgefühl zu entwickeln (vgl. Weidinger 2002, 86–87).

#### **5. ENTWURF EINER NEUEN AGENDA ANLÄSSLICH DES 200. JUBILÄUMS DER SCHULPFLICHT**

Schulen durchliefen als Sozialisationsinstanzen in 200 Jahren diverse Transformationen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts erlebten Schulen als Sozialisationsinstanzen nicht nur einen Wandel, sondern sahen sich mit neuen Herausforderungen, wie etwa einer rasanten Digitalisierung und der Bewältigung von Zuwanderung, konfrontiert. Neue an Schulen gerichtete Erwartungen im Kontext schnellen gesellschaftlichen Wandels markieren insofern einen Wendepunkt, als dass Schulen nicht bloß sozialisieren, sondern reparieren sollen.

Unweigerlich rückt nicht bloß der Sozialisations sondern zudem der Resozialisierungsaspekt in den Fokus des schulischen Auftrages. Hierbei ist in Hinblick auf den schulischen Kontext die Definition von Resozialisierung nach Cornel von Interesse. Demnach ist Resozialisierung als lebenslanger Prozess der Sozialisation zu betrachten, welcher mehrdeutig zu interpretieren ist. Zum einen umfasst sie die Rückführung in die Gesellschaft in der Umkehr des Ausschlusses aus dieser, zum anderen kann sie als Begriff an die Sozialisation in Kindheit und Jugend angelehnt sein (vgl. Cornel et al. 2023, 21). Jene Mehrdeutigkeit von Resozialisierung spiegelt sich auch in den komplexen gegenwärtigen schulischen Herausforderungen wider.

Übernahmen Schulen in den letzten Jahren zunehmend mehr Erziehungsaufgaben des häuslichen Umfeldes, so wird an sie nunmehr die Erwartung gerichtet, Kinder und Jugendliche zu Demokratie und Mitbürger\*innen in einer offenen und toleranten Gesellschaft zu bilden und zu erziehen.

Die neuesten Entwicklungen der letzten Jahre legen dar, dass eine Überlastung von Jugendämtern, Träger\*innen der Jugendhilfe als auch Strafverfolgungsbehörden dazu führte und führt,

dass Jugendkriminalität in Bildungseinrichtungen zu einer weiteren Herausforderung geworden ist. Nicht allein, dass Schulen sich einer wachsenden Jugendkriminalität gegenüber gestellt sehen, beeinflusst sie der generationsbedingte Sozialisationsprozess Jugendlicher auch in einer bislang nicht gekannten Weise. So wurden etwa „Subwelten“ in den digitalen Raum verlagert und damit beinahe unkontrollierbar. Nicht nur für die elterliche Erziehung oder für die politische Jugendbildung ist dies problematisch, sondern auch für die zu beobachtende Tendenz des Erstarkens von politischer wie religiöser Radikalisierung und die daraus resultierende Unsicherheit für die Gesamtbevölkerung.

Im Jahr 2025 stellen sich damit erneut Fragen an Schulen als Sozialisationsinstanzen, welche sich bereits 1825 und auch 1925 in ihren damaligen Kontexten jeweils stellten. Ähnlich wie vor 200 Jahren mangelt es auch heute an einer Art „nationaler Agenda“, die erneut notwendige innere Einigung der Gesellschaft voranzutreiben, welche zur damaligen Einführung der Schulpflicht führte. Und ähnlich wie vor 100 Jahren ist ein Auseinanderdriften von Weltanschauungen, von Vorstellungen über das gesellschaftliche Zusammenleben und ein Aufkommen von (Jugend-)Kriminalität zu beobachten.

Dabei ist es, zumindest aus devianzanalytischer Sicht, unumstritten, dass Schulen auch der Resozialisierung delinquenten Jugendlicher und Heranwachsender dienen. Es stellt sich heute nicht die Frage nach der individuellen Sozialisation, sondern in Anbetracht des demographischen Wandels die Frage nach berufsvorbereitenden Qualifikationen, in Anbetracht zunehmender Migration die Frage nach der Bewältigung von Integrationsleistungen durch Schulen und in Anbetracht der Haftvermeidung straffällig Gewordener die Frage nach sinnvollen ambulanten Maßnahmen, über welchen aktuellen Diskurs in den letzten Jahren immer wieder debattiert wurde. Insofern muss hinterfragt werden, ob Schulen in den Abwägungen politischer Entscheidungsträger\*innen als moderne (Re-)Sozialisationsinstanzen mit unerfüllbaren Erwartungen und Aufgaben konfrontiert werden. Aus diesen hochgradig herausfordernden gesellschaftlichen Entwicklungen lässt sich schließen, dass Schulen nicht grenzenlos als

Reparaturbetriebe mit (Re)Sozialisierungsabsichten überbordnet werden dürfen.

Zwar sind die deutsche Gesellschaft und Schulpolitik im Jahr des 200-jährigen Bestehens der preußischen Schulpflicht zumindest sprachlich weit entfernt von einer Renaissance der „Schulzucht“. Dennoch mangelt es deutschen Bildungseinrichtungen auf verschiedenen Ebenen an Ressourcen und Werkzeugen zur Vorbereitung der Jugend auf aktuelle wie künftige Herausforderungen (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. 2023, 131–148), was den Mangel an notwendigen schulischen Reformen und den Mangel an Eingrenzung des schulischen Auftrages verdeutlicht. Dem demographischen Wandel, der Spaltung der Gesellschaft, der Bewältigung von Zuwanderung und wachsender Kriminalität entgegen zu können, betreffen nämlich nicht nur Fragen der Sozialisation durch Bildungseinrichtungen, sondern sie stellen auch und vor allem eine gesellschaftliche Notwendigkeit dar.

Die Einführung der preußischen Schulpflicht, welche sich am 14.05.2025 zum 200. Mal jährte, sollte daher Anlass sein, die durch schulische Sozialisation zu initiiierenden Entwicklungspotenziale und Handlungsmöglichkeiten des Individuums in einer Zeit sich transformierender Spannungsfelder neu zu debattieren. Dabei rücken etwa Fragen nach Organisation und Intensität (nachträglichen) Spracherwerbs, Demokratiebildung, Medienpädagogik oder der gelingenden Überführung von Absolvent\*innen in den Ausbildungs- und ersten Arbeitsmarkt verstärkt in den Fokus.

Dies erfordert, so meine ich, eine gemeinsame „nationale Agenda“ von Schulen, Schulpolitik, Justiz, sozialen Diensten, der Jugendhilfe und der politischen Jugendbildung. Schließlich wird es künftig darum gehen, ob Schulen noch in der Lage sein werden, Prozesse der Sozialisation und Resozialisierung im Sinne einer ausgleichenden Wirkung zu vollziehen. Es erscheint daher wichtiger denn je, dass jene Akteur\*innen nicht bloß Vorstellungen aus der jeweiligen professionsethischen Sicht heraus formulieren, sondern dass als Ergebnis einer breit und kontrovers geführten Debatte Positionen zusammenführende Zielsetzungen skizziert werden.

Damit einhergehend stellt sich jedoch die Frage, weshalb die Bildungsniveaus an Schulen in den letzten zwei Jahrzehnten eklatant sanken und gleichermaßen immer mehr Schüler\*innen Bildungseinrichtungen ohne eine Qualifikation verlassen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, 167–168).

Eine der Antworten könnte lauten, Schulen eben *nicht* fortwährend zu (Re-)Sozialisationsinstanzen zu transformieren, sondern die Verantwortung für das Begleiten individueller Entwicklungsprozesse von Persönlichkeit, Identität und Gesellschaftszugehörigkeit auf die breiten Schultern der Gesellschaft zu stützen; auf die Familien selbst, auf Verbände, Vereine und Träger\*innen non-formaler Bildungsangebote und nicht allein auf die genannten staatlichen Institutionen.

Das staatliche Wächteramt über Bildung, welches in herausfordernden und die Demokratie gefährdenden Zeiten wie den heutigen notwendiger ist denn je, erfordert, dass es auch künftig nicht nur eine Schulpflicht, sondern eine solche nationale Agenda geben muss. Ausdruck dieser Erkenntnis ist inzwischen die von unterschiedlichen Parteien zur Bundestagswahl 2025 aufgestellte Forderung, Bildung nicht mehr allein zur „Ländersache“ zu erklären, sondern den Bund mit mehr Kompetenzen zur Steuerung einer nationalen Bildungspolitik auszustatten.

Insofern zeigt sich, dass der staatliche Gedanke zur Besserung des allgemeinen Bildungsstandes, welcher sich bereits hinter der Einführung der Schulpflicht von 1825 verbarg, zwar weiterhin seine Triftigkeit hat. Wenn die damalige Konzeptionierung von „Schulzucht“ auf den heutigen Sozialisationsaspekt übertragen werden kann, so erfordert die jetzige Zeit jedoch weitere, dem Grunde nach obligatorische Bildungsangebote, welche etwa auf die gegenwärtigen Erfordernisse des Spracherwerbs, der Demokratiebildung, der Medienpädagogik oder der Überführung in den ersten Arbeitsmarkt verstärkt eingehen, als dass Schulen dies zu leisten in der Lage wären.

Der Ausbau schulischer Ganztags- und Betreuungsangebote seit den 2000er-Jahren (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. 2023,

110) war demnach ein richtiger, jedoch nicht ausreichender Schritt. Die eher zäh geführte Debatte über die Einführung eines verpflichtenden sozialen Dienstjahres, welches nicht nur ein Gewinn für die Gesellschaft, sondern auch für den individuellen Sozialisationsprozess wäre, zeigt zudem, dass es an einem gesamtheitlichen Erkennen sich wechselseitig bedingender Missstände, welche Schulen zu „Reparaturbetrieben“ werden lässt, bislang mangelt.

Vielmehr bedarf es jener hier angedachten nationalen Agenda für eine Stärkung von Schulen, für die Fokussierung von Schulen auf ihren Bildungsauftrag und für das Eingehen auf Entwicklungen, welche es erfordern, Menschen „in die Gesellschaft zurückzuführen“ zu müssen, um bei der von Cornel verwendeten Definition von Resozialisierung zu bleiben.

Nur somit wird es Schulen künftig gelingen, nicht bloß nachträglich zu intervenieren, gar zu resozialisieren, sondern, ähnlich dem Geiste der Einführung der Schulpflicht im Mai 1825, die Agenda eines zukunftsweisenden Zusammenlebens zu verfolgen, für deren Verwirklichung jede gemeinschaftliche Anstrengung es wert ist.

## LITERATUR

Allerhöchste Kabinetsorder [sic!] vom 14ten Mai 1825. In: Gesetz-Sammlung für die Königlichen Preußischen Staaten, No. 12, S. 149–150. Online verfügbar unter: <http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB000155D000340000> (29.08.2024).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Bielefeld: wbv.

Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/ Basel: Beltz.

Cornel, Heinz/Ghanem, Christian/Kawamura-Reindl, Gabriele/Pruin, Ineke Regina (Hrsg.) (2023): Resozialisierung. Baden-Baden: Nomos.

Fröbel, Friedrich (1820): An unser deutsches Volk. Zweyte Anzeige von einem für den Zweck einer allgemeinen Erziehungs-Anstalt in Keilhau bey Rudolstadt im Thüringischen sich gebildeten Vereine. Erfurt: Verlag Johann Carl Müller.

Führer, Armin (2023, 17. Januar): Jugendkriminalität in Berlin: Wie „wilde Cliques“ die Weimarer Republik aufmischten. In: Berliner Zeitung. Online verfügbar unter: <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/geschichte-raub-prostitution-jugendkriminalitaet-in-berlin-wie-wilde-cliques-die-weimarer-republik-aufmischten-li.305963> (25.08.2024).

Giesecke, Hermann (1965): Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19. In: Institut für Zeitgeschichte (Hrsg.): Vierteljahrsheft für Zeitgeschichte, 2. München/Berlin: Institut für Zeitgeschichte, 162–177.

Heiland, Helmut (1991): Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei Friedrich Fröbel. In: Pädagogische Rundschau, 45, 433–450.

Herrmann, Ulrich (1987): Neue Erziehung – Neue Menschen. Weinheim: Beltz.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (2023): INSM-Bildungsmonitor 2023. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.

Jacobi, Friedrich (1841): Teutsche Schulmethodik – Ein Handbuch für Lehrer, besonders für die Mitglieder der Schullehrer-Fortbildungs-Anstalten und für gehobene Schullehrer-Seminarien. Altdorf: Druck der Hessel'schen Offizin.

Jacobi, Friedrich (1849): Entwurf eines deutschen Volksschul-Gesetzes mit vollständigem Lehr- und Erziehungsplan – Unter Berücksichtigung der bestehenden Schuleinrichtungen in den größeren Staaten Deutschlands. Nürnberg: Verlag der v. Ebner'schen Buchhandlung.

König, Helmut (1959): Gedanken zur Nationalerziehung aus dem Vormärz. Berlin (Ost): Verlag Volk und Wissen.

König, Helmut (1960): Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Band 1 der Monumenta Paedagogica. Berlin (Ost): Akademie-Verlag.

Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement (1763). Magdeburg: Hechtelische Buchhandlung. Online verfügbar unter: [https://opendata.uni-halle.de/explore?bitstream\\_id=21853c1e-604a-457e-9428-1705e1a609c9&handle=1981185920/56624&provider=iiif-image](https://opendata.uni-halle.de/explore?bitstream_id=21853c1e-604a-457e-9428-1705e1a609c9&handle=1981185920/56624&provider=iiif-image) (14.07.2025).

Kronenberg, Volker (2009): „Verfassungspatriotismus“ im vereinten Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 28, 41–46. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31878/verfassungs-patriotismus-im-vereinten-deutschland/> (29.07.2024).

Marx, Andreas (2024): Nationalerziehung – Nationalpädagogische Ansätze in Preußen vom Generallandschulreglement bis zur Reichsgründung (1763–1871). Wiesbaden: Springer VS.

Regierungsblatt für das Land Thüringen (1946): Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, SBZ, 1946. Online verfügbar unter: [https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal\\_jparticle\\_00335136](https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00335136) (14.07.2025).

Ritzer, Uwe (2024, 06. September): Die Schule ist kein Reparaturbetrieb für Kinder. In: Süddeutsche Zeitung. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/schule-bildungspolitik-wiedergutmachen-lux.MHjzvQY4noFXm2WDpkRLjX?reduced=true> (20.06.2025).

Stübig, Heinz (2006): Nationalerziehung – Pädagogische Antworten auf die ‚deutsche Frage‘ im 19. Jahrhundert. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.

verfassungen.de (2004): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 02. Dezember 1959. Online verfügbar unter: [https://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz\\_59.htm](https://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz_59.htm) (21.08.2024).

Weidinger, Dorothea (Hrsg.) (2002): Nation – Nationalismus – Nationale Identität. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Zentrum für Erinnerungskultur (2023): Schattenseiten der Weimarer Republik. Duisburg: Zentrum für Erinnerungskultur. Online verfügbar unter: <https://www.erinnerungskultur-duisburg.de/2023/10/31/schattenseiten-der-weimarer-republik/> (27.08.2024).

Zirfas, Jörg (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: UTB.

### Zum Autor

Dr. Andreas Marx ist Lehrbeauftragter im Studiengang Soziale Arbeit an der Technischen Hochschule Köln. Neben seinem Forschungsschwerpunkt Geschichte und Theorien der Sozialen Arbeit forschte er zur historischen Nationalerziehung. Darüber hinaus ist er als Bewährungshelfer tätig und lehrt im Bereich Re-sozialisierung, Sozialraum und zu verschiedenen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit.

### Kontakt

Andreas Marx  
Technische Hochschule Köln  
Ubierring 48  
50678 Köln  
E-Mail: [andreas.marx@gmx.de](mailto:andreas.marx@gmx.de)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5042-0949>