



# His toria scholas tica



2024  
10

Mezinárodní časopis  
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review  
for History of Education

Národní pedagogické muzeum  
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita  
v Liberci

Praha 2024

## Historia scholastica

Číslo 2, prosinec 2024, ročník 10

Number 2, December 2024, Volume 10

### Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

### Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@npmk.cz)

### Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Jiří Knapík, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

prof. Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

### Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@npmk.cz)

### Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.npmk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

### Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

### Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

### Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2× ročně. *Historia scholastica is published twice a year.*

### Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

# Obsah

## Contents

- Úvodník** 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková  
**Editorial**
- Studie** 11 Improving Children's Health. Hygiene, Medicine and  
**Studies** Pedagogy in the Italian School-medical Service  
and the Case of Milan (1950–1970)  
— Simonetta Polenghi
- 33 Schule und Unterricht unter den Bedingungen  
des Strafvollzugs im 19. Jahrhundert am Beispiel  
des Nürnberger Zellengefängnisses  
*School and Lessons under the Conditions of the Penal System  
in 19th Century on Example of the Nuremberg Cell Prison*  
— Daniel Oelbauer
- 53 The Children in Need in Postwar Macedonia (1944–1950)  
— Suzana Miovska-Spaseva
- 81 “Every City Dweller is, if not Ill, at Least in Need  
of Recovery.” The *Schullandheim* (Rural School Hostel)  
in the Context of Crisis and Reform after the First  
World War  
— Esther Berner
- 107 Education and Vulnerability. On the Historiographical  
Analysis of the German Educational Discourse  
on Punishment in the “Short” 19th Century  
— Carsten Heinze
- 131 Deutungskämpfe um das Schulfach Wirtschaft –  
Eine historische Diskursanalyse zur Pädagogisierung  
gesellschaftlicher Problemlagen  
*Conflicts of Meaning within the Implementation Period of a New  
School Subject Economics – a Historical Discourse Analysis  
of the Pedagogization of Social Problems*  
— Maximilian Husny

**Studie  
Studies**

- 153 “What We Can Do.” New Year’s Pioneer Revue at Prague Castle and the New Image of Socialist Childhood  
— Jiří Knapík
- 181 Preparation of the Future Elites of the Communist Party in the Period of Communism in Slovakia  
— Blanka Kudláčková
- 203 Sovietization in Poland and its Impact on Education and Pedagogy  
— Janina Kostkiewicz
- 227 Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania  
*Latin as a Subject of Discussion within the Reform of Secondary Schools in the First Czechoslovak Republic. The Importance of Classical Education*  
— Annamária Adamčíková
- 263 Škola – služba systému, státu či bezpečí žáka. Vývoj školní edukace v bezpečnostní problematice  
*School – Service to the System, State or Safety of the Pupil. Development of School Education in the Field of Safety Issues*  
— Miroslava Kovaříková
- 291 Vzdělávání jako podnikání: Role soukromých škol v procesu institucionalizace komerčního školství v Čechách do roku 1918  
*Education as a Business: the Role of Private Schools in the Institutionalisation of Commercial Education in Bohemia up to 1918*  
— Petr Kadlec
- Varia**
- 315 The State as the Owner of Education: Totalitarian Regimes and Education in Europe in the Second Half of the 20th Century. An International Conference, 12–13 October 2023, Trnava, Slovakia  
— Simonetta Polenghi

# Věnování

## *Dedication*

Toto číslo je s úctou věnováno PhDr. Markétě Pánkové, zástupkyni šéfredaktora časopisu *Historia scholastica* a bývalé ředitelce Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, k jejímu životnímu jubileu.

*Redakce časopisu Historia scholastica*

This issue is respectfully dedicated to PhDr. Markéta Pánková, Deputy editor of *Historia scholastica* Journal and former director of the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius, on the occasion of her jubilee.

*The editors of Historia scholastica*

# Schule und Unterricht unter den Bedingungen des Strafvollzugs im 19. Jahrhundert am Beispiel des Nürnberger Zellengefängnisses

**Daniel Oelbauer**

daniel.oelbauer@gmx.de

Received 8 April 2024

Accepted 2 July 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-002

**Abstract School and Lessons under the Conditions of the Penal System in 19th Century on Example of the Nuremberg Cell Prison**

Prisons are total institutions. One of their characteristics is that all areas of their inmates' lives, without exception, are subjected to the comprehensive control of an authority. The rules and regulations serve to achieve the institutional goal: in relation to prisons, these

are to ensure atonement for crimes committed, to protect society from criminals and to reform prisoners. Nevertheless, a total institution does not only involve coercion. Within certain limits, there can certainly be scope for action. Teaching in prisons is one of these areas of life. This can be described as a peripheral area of research in the 19th century. It is often addressed in overarching issues relating to the penal system and its reform. From the perspective of the total control of all actions in prisons by its inmates, the lessons taught in schools in the 19th century will be examined using the example of the Nuremberg cell prison. At the time, this prison was considered one of the most modern of its kind and has an extensive history. The focus is on the following questions: What were the general conditions for teaching at the Nuremberg cell prison? What was the lesson like as a result? Was there scope for action and could this be used for teaching?

**Keywords** penal system, Nuremberg cell prison, total institution, prison school, curriculum

Gefängnisse sind totale Institutionen. Zu deren Kennzeichen gehört es, dass ausnahmslos alle Lebensbereiche ihrer Insassen der umfassenden Kontrolle einer Autorität unterworfen werden. Die Regeln und

Vorschriften dienen dazu, das Institutionsziel zu erreichen: bezogen auf Gefängnisse sind das Sühne für begangene Verbrechen zu gewährleisten, die Gesellschaft vor Verbrechen zu sichern und Gefangene zu bessern (Goffman, 1981, S. 16f.). Gleichwohl ist mit einer totalen Institution nicht nur Zwang verbunden. Innerhalb gewisser Grenzen können sich durchaus Handlungsspielräume ergeben (Bretschneider, 2008, S. 23).

Der Unterricht an Gefängnissen ist einer dieser Lebensbereiche. Dieser kann für das 19. Jahrhundert als ein Randgebiet der Forschung bezeichnet werden. Er wird oftmals in übergeordneten Fragestellungen bezüglich Strafvollzug und dessen Reform behandelt (Henze, 2003; Fennel, 2006). Unter dem Aspekt der totalen Kontrolle aller Handlungen an Gefängnissen seitens seiner Insassen soll der schulisch erteilte Unterricht für das 19. Jahrhundert am Beispiel des Nürnberger Zellengefängnisses in den Blick genommen werden. Dieses Gefängnis galt seinerzeit als eines der modernsten seiner Art und besitzt eine umfangreiche Überlieferung. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt: Welche Rahmenbedingungen galten für den Unterricht am Zellengefängnis Nürnberg? Wie gestaltete sich infolgedessen der Unterricht? Ergaben sich Handlungsspielräume und konnten diese für den Unterricht genutzt werden?

Neben allgemeiner Literatur zu Gefängnis und Strafvollzug (u.a. Foucault, 2008; Goffman, 1981; Henze, 2003; Sarasin, 2005) wird die Literatur zum Zellengefängnis (Streng, 1879; Streng, 1882) sowie die archivalische Überlieferung dieser Einrichtung aus dem Bayerischen Hauptstaatsarchiv München für weitere Analysezwecke herangezogen. Insbesondere die von den Hauslehrern verfassten Jahresberichte geben Aufschluss über die unterrichtliche Praxis.

Der Untersuchungsgang fasst zunächst die für die Untersuchung wesentlichen Merkmale von (Zellen-)Gefängnissen als totaler Institution im 19. Jahrhundert zusammen. Das Zellengefängnis in Nürnberg stellt den Bezugspunkt für diese Studie dar. Es werden Rahmenbedingungen und organisatorisch-inhaltliche Aspekte des dort schulisch erteilten Unterrichts vorgestellt. Schließlich wird zu den Besonderheiten des Unterrichtens unter den Isolationsbedingungen übergeleitet und gezeigt, dass trotz allumfassender Beschränkungen Innovationen

hinsichtlich des Unterrichts möglich waren. Der Schluss bietet eine Ergebniszusammenfassung.

### **Das Gefängnis als totale Institution**

Die Ablösung der Leibesstrafen durch die Freiheitsstrafe im Verlauf des 16. Jahrhunderts sollte Fragen des Strafvollzugs und der Gefangenenbehandlung in den Blickpunkt rücken. Die Überlegungen John Howards (1727–1790), die in Deutschland durch den Hallenser Strafanstaltsprediger Heinrich Balthasar Wagnitz (1755–1838) verbreitet wurden, markierten den Übergang zu einem modernen Vollzugsweisen und verhalfen einen an Besserung orientierten Strafvollzug zum Durchbruch. Die in diesem Zusammenhang als Hauptbesserungsmittel genannten Bereiche Arbeit, Seelsorge und Unterricht wurden zum Alltag eines bis dahin oftmals inhaltslos gebliebenen Gefangenenendaseins.

Bis sich dieser Gefängnisalltag jedoch seinen Weg bahnte, musste noch eine lange Wegstrecke zurückgelegt werden und war einerseits an die Ausgestaltung des Straf- und Vollzugsrechts und andererseits an die (bauliche) Konstruktion von Gefängnis als totaler Institution gekoppelt. Das Rechtsverständnis Kant-Feuerbachscher Prägung maß der Strafe im deutschen Strafrecht des 19. Jahrhunderts letztlich keinen bestimmten Zweck wie Abschreckung, Sicherung oder Besserung bzw. Resozialisierung bei. Es ging vielmehr um die gerechte Vergeltung der begangenen Tat. Auch eine einheitliche Vollzugsregelung existierte bis 1976 nicht. Bis dahin erfolgte diese in Form von gefängnis- bzw. länderspezifischen Hausordnungen (Wetzell, 2018, S. 2). Diese boten jedoch die Möglichkeit, einen Wandel im Strafvollzug auf dem Verwaltungsweg voranzutreiben (Gmür/Roth, 2008, S. 146ff.). Die damit verbundene Ein- und Durchführung von Unterricht an Gefängnissen war Teil des Konzepts, den Vollzug in eine resozialisierende Richtung zu bewegen. Strukturbildend und den Gefängnisalltag dominierend waren aus dem Militär in den Zivilbereich gewanderte Disziplinierungsmechanismen, die eine neue Machttechnologie mit dem Ziel der Entwicklung sozialer Konformität begründeten (Sarasin, 2005, S. 140). Sie blieb letztlich durch ihre Zentrierung auf den Körper im Gegensatz zur Geldbuße physischer Natur, auch wenn sie ihre Brutalität durch die Abschaffung



der peinlichen Strafen verlor. Insofern besteht eine gewisse Kontinuität zwischen Leibes- und Freiheitsstrafen (Galli, 2011, S. 58).

Die Strafpraxis erfuhr daher nicht in quantitativer, sondern in qualitativer Hinsicht eine Veränderung. An die Stelle repressiver Maßnahmen traten in der Folge effektivere Disziplinierungsmethoden wie Überwachung, Hierarchisierung und Parzellierung (Foucault, 2008, S. 901–934). Sie finden in der ab den 1820er Jahren von Nordamerika ausgehenden Gefängnisarchitektur in Form des Zellengefängnisses ihre (nicht nur) bauliche Umsetzung. Hierbei handelt es sich um eine Modifikation des von Jeremy Bentham (1748–1832) entworfenen Panoptikums, einem idealen Gefängnisbau, der zugleich als Abbild der Überwachungs- und Herrschaftsstrukturen der modernen Zivilgesellschaft gedeutet werden kann und bei dem die Einzelzellen an den Außenseiten eines zylindrischen Bauwerks liegen. Von einem zentralen Beobachtungspunkt aus können alle Zellen überwacht werden. Der Gefängniswärter im Gegenlicht war in der Lage, alle Gefangenen zu erblicken, ohne von diesen selbst wahrgenommen zu werden. Auf diese Weise kann mit geringem Personalaufwand das Bedürfnis nach zentraler Übersicht, ständiger Kontrolle und Beaufsichtigung befriedigt werden (Graul, 1964, S. 52ff.).

Inbesondere stellt sich nun die Frage, wie infolge dieser totalen Erfassung und Vereinzelung der Kontakt der Gefangenen untereinander bzw. zum Anstaltspersonal organisiert werden konnte. Es bildeten sich zwei konkurrierende Systeme heraus, das Schweige- und Bußsystem. Beiden gemeinsam war ein striktes Kontaktverbot der Gefangenen untereinander. Unterschiede ergaben sich bezüglich der Handhabung des Kommunikationsverbots zwischen den Häftlingen. Das Schweigesystem wurde 1825 im Gefängnis von Auburn (New York) realisiert. Dieses war als Zellengefängnis errichtet, bei dem die Zellen im Inneren des rechteckigen Zellenflügels mit den rückwärtigen Schmalseiten aneinandergesetzt wurden (Graul, 1965, S. 60f.). Die Häftlinge mussten Freizeit und Nächte isoliert verbringen; Kontaktsituationen erfolgten unter der Maßgabe gegenseitigen Schweigens. Das Schweigegebot ließ sich nicht durchhalten, denn die Gefangenen verständigten sich unter Zuhilfenahme einer Zeichensprache und erfuhren

infolgedessen eine Misshandlung durch das Gefängnispersonal. Auf diese Weise kam es zunehmend zu einer Verrohung in den Anstalten (Schwind, 1976, S. 4f.).

Dem Bußkonzept lag die Vorstellung zugrunde, dass sich der Straftäter durch die begangene Tat von Gott abgewandt hatte. Zur Strafe wurden die Gefangenen bei Tag und bei Nacht vollständig voneinander isoliert. Die Isolationshaft sollte den Gefangenen dazu bringen, über seine Tat nachzudenken. Auf diese Weise leistete der Gefangene Buße und eine Versöhnung mit Gott konnte herbeigeführt werden (Laubenthal, 2009, S. 52f.). Seine Verwirklichung fand dieses Konzept in der 1829 in Betrieb genommenen Strafanstalt Cherry Hill (Philadelphia). In der ursprünglichen Konzeption des Architekten John Haviland (1792–1852) legten sich sieben eingeschossige Zellenflügel radial um die zentrale Aufsichtshalle. Jeder Flügel bestand aus etwa 38 geräumigen Einzelzellen. Dieser Entwurf wurde allerdings so verändert, dass nach der Fertigstellung dreier Flügel, die vier weiteren zweigeschossig erbaut und ihre Gebäudelänge erhöht wurde. Damit entstanden insgesamt 586 Einzelzellen. Von einem planmäßigen Einzelvollzug konnte keine Rede mehr sein. Das fortschrittlich geplante Gefängnis war zum überdimensionierten mittelalterlichen Verwahrhaus für Einzelhaft mutiert (Graul, 1965, S. 64.). Die permanente Isolation der Gefangenen sollte zu dauerhaften gesundheitliche Schäden führen (Schwind, 1976, S. 11).

Das Zellengefängnis von Philadelphia wurde zum Vorbild für europäische Gefängnisbauten, insbesondere für die zwischen 1840 und 1842 erbaute Anstalt Pentonville bei London. Dieses Gefängnis bestand aus vier dreistöckigen, sich in einem Mittelpunkt vereinigenden Zellenflügel. An den Außenwänden der Längsseiten befanden sich die Einzelzellen. Diese waren wiederum durch ein Netzwerk von Eisengalerien und -treppen zugänglich. Den Mittelpunkt der Zellenflügel bildete die Zentralthalle, von der aus im Sinne des Benthamschen Panoptikums alles überwacht werden konnte, da die Einzelzellen galerieartig miteinander verbunden waren und somit den Blick nicht verstellen konnten. Dies bedeutete im Gegensatz zu Philadelphia mit seinem eine totale Überwachung verhindernden Korridorsystem einen immensen Fortschritt

(Nutz, 2001, S. 199). Zugleich wurde in Pentonville im Gegensatz zum mit dem Philadelphia-System verbundenen mehr auf Abschreckung setzenden Vergeltungsvollzug die Idee eines resozialisierenden, auf Besserung der Gefangenen abzielenden Strafvollzugs in Form eines Stufenvollzugs verwirklicht. Bei diesem war nach einer Phase der Einzelhaft ein Übergang in Gemeinschaftshaft vorgesehen, an die sich bei guter Führung die Entlassung in die Freiheit anschließen konnte (Fenel, 2006, S. 22).

### **Zellengefängnis Nürnberg und Unterrichtsorganisation**

Pentonville beeinflusste den europäischen und deutschen Gefängnisbau nachhaltig. Das Zellengefängnis Berlin-Moabit, das 1849 seine Pforten für die Unterbringung der Gefangenen öffnete, war eine exakte architektonische Kopie Pentonvilles und der Bau von Zellengefängnissen wurde in Preußen durch die Einführung der Einzelhaft 1842 begünstigt. Hinsichtlich des Vollzugs bildete das Philadelphia-System die Organisationsgrundlage, wie es ebenso für einen Großteil der europäischen Gefängnisse der Fall gewesen war (Pfeiffer, 1934, S. 106).

Bayern zog knapp 20 Jahre später mit der Errichtung des Nürnberger Zellengefängnis in den Jahren 1865 bis 1868 nach (Sonnenberger, 1985, S. 95). Vorausgegangen war die Verabschiedung des Gesetzes zur Einzelhaft 1861 (Behringer, 1909, S. 72). Das Gefängnis diente dem Vollzug von Gefängnisstrafen männlicher Personen von mehr als drei Monaten Dauer. Die Gefängnisinsassen setzten sich aus drei Kategorien zusammen: Jugendliche, die zur Zeit der Tat das 16. Lebensjahr vollendet hatten, Erwachsene ohne Vorstrafen und Gefangene aus der gebildeten Schicht (Streng, 1882, S. 6). Im Zeitraum von 1868 bis 1878 verbüßte die Mehrheit der Gefangenen dort eine Strafe von einem Jahr und weniger, die Gefangenenzahl lag bei durchschnittlich 650. Mehr als die Hälfte der Gefangenen war zwischen 19 und 30 Jahre alt (Streng, 1879, S. 159f.).

Das Nürnberger Gefängnis war gemäß dem anglo-amerikanischen Vorbild in der Strahlenbauweise mit Zentralhalle im Mittelpunkt und den von dort fächerförmig abgehenden Zellenflügeln errichtet worden. Die Zellen verteilten sich auf drei Ebenen um eine lang gestreckte

Halle. In den oberen zwei Ebenen waren die Zellentüren durch eiserne Laufstege miteinander verbunden. Im dreigeschossigen an den West- und Ostflügel angeschlossenen Anbau befanden sich die Büros der Gefängnisverwaltung, die -kirche sowie die beiden Unterrichtsräume (Streng, 1879, S. 46).

Die Gefangenzelle besaß eine Fläche von ungefähr zehn Quadratmeter und war rund drei Meter hoch. Jede Zelle war mit einem Fenster versehen, das einen Meter breit, einen dreiviertel Meter hoch und nach oben hin gewölbt war. Zum Zelleninventar gehörten ein aufklappbares, eisernes Bett mit Strohsack, Kopfpolster, Leintuch und wollene Decke, Tisch, Stuhl und kleinen Waschrack mit Schüssel sowie Essschüssel, Besteck, Salzgefäßchen, Zahnbürste, Seife und Geräte zum Reinhalten der Zelle. Der Abtritt befand sich in einer mit einer Tür versehenen Nische (Streng, 1882, S. 9).

Die Sträflinge mussten Gefängnisuniform tragen. Diese bestand aus Kleidern, die aus Leinen gefertigt waren. Im Winter erhielten die Gefangenen zusätzlich baumwollene Unterwäsche. Zur Uniform gehörte eine blaue, mit einem Lederschild versehene Tuchmütze, die heruntergeklappt außerhalb der Zelle zu tragen war, um das Gesicht zu bedecken (Streng, 1882, S. 11; Szuhany, 1867, S. 246–248). Damit wurde der Kontakt zu anderen Sträflingen unterbunden, wie es das Philadelphia-System vorsah.

Nach Aufzählung und Beschreibung der materiellen Verhältnisse soll nun zum Unterricht übergeleitet werden. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, zeugen gute personelle Ressourcen und inhaltlich-organisatorisch bedachte Konzepte davon, dass dem Unterricht am Zellengefängnis eine große Bedeutung beigemessen und damit ein auf Resozialisierung abgestellter Strafvollzug als gewinnbringend beurteilt wurde. Im Einklang hiermit bestand die Zielsetzung der Nürnberger Gefängnisschule darin, als Wiederholungsschule in erster Linie zu geistiger Tätigkeit anzuregen, Wissenslücken schließen zu helfen sowie eine charakterliche Erziehung und Tugendbildung zu fördern; oftmals bedeutete der Gefängnisunterricht aus Gefangenenicht erstmals mit einer regelmäßigen Beschulung in Berührung gekommen zu sein. Im Anschluss an den Unterricht stand für das Selbststudium

in der Freizeit, wozu ausdrücklich animiert wurde, eine mehrere tausend Bände umfassende Bibliothek zur Verfügung (Streng, 1882, 13f.).

Am Zellengefängnis Nürnberg waren, getrennt nach den beiden Konfessionen, zwei sogenannte Hauslehrer beschäftigt. Zu ihren Aufgaben gehörte die Durchführung von 18 Unterrichtsstunden wöchentlich. Die restliche Arbeitszeit im Umfang von 21 Stunden verteilte sich unter anderem auf die Teilnahme an den Anstaltskonferenzen (2 Stunden) sowie die Durchführung von Aufnahmeprüfungen (2 Stunden) und Zellenbesuchen (8 Stunden), worüber im Folgenden noch zu sprechen sein wird.<sup>1</sup>

Während teilweise bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ein von ausgebildeten Lehrkräften erteilter Unterricht an Gefängnisse eher die Ausnahme bildete, handelte es sich bei beiden Nürnberger Hauslehrern um examinierte Volksschullehrer, die bereits über einschlägige Berufserfahrung durch Übernahme der Lehrtätigkeit an anderen Gefängnissen verfügten.<sup>2</sup> Im Gegensatz zu ihren Kollegen an den übrigen bayerischen Gefängnissen verdienten die beiden Lehrer am Zellengefängnis zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit einem Jahresgehalt von je 3.000 Mark überdurchschnittlich gut<sup>3</sup>; die Spannweite betrug nach Behringer zwischen 1.860 und 1.949 Mark (Behringer, 1909, S. 132). Während ihre Kollegen an den Volksschulen erst in der Weimarer Republik den Beamtenstatus erlangten, erfolgte die Bestellung der Hauslehrer am Zellengefängnis Nürnberg zu beamteten Staatsdienern bereits im Jahr 1906.<sup>4</sup>

Seit 1862 wurde der Unterricht an bayerischen Zuchthäusern und Gefangenenanstalten im Rahmen einer Hausordnung einheitlich geregelt (Regierungsblatt, 1862, S. 1205–1258). In Nürnberg erließ man 1869 eine eigene Hausordnung (Regierungsblatt, 1869, S. 1945–2000). Im Vergleich zu den übrigen bayerischen Gefängnissen war in Nürnberg grundsätzlich jeder Häftling schulpflichtig. Statt drei wurden sechs

---

1 BHStA, MJu 22498, 16. 8. 1877.

2 BHStA, MJu 7127, 21. 12. 1867.

3 BHStA, MJu 6824, Jahresbericht 1906.

4 BHStA, MJu 6824, Jahresbericht 1906.

Klassen gebildet. In der ersten und zweiten Klasse wurden vier, in der dritten Klasse drei und in den übrigen Klassenstufen jeweils zwei Stunden wöchentlicher Unterricht in der Zeit von Montag bis Sonntag zwischen acht und zwölf Uhr vormittags und teilweise nachmittags von zwei bis vier Uhr erteilt (Streng, 1879, S. 66).<sup>5</sup> An allen bayerischen Gefängnissen ging der Klassenzuteilung eine Kenntnisprüfung voraus.<sup>6</sup>

Der Unterricht an bayerischen Gefängnissen wurde nach einem Lehrplan erteilt, den jede Einrichtung individuell, den örtlichen Gegebenheiten entsprechend aufstellte. Ziel eines lehrplanmäßig erteilten Unterrichts war dessen Einheitlichkeit zu erhöhen; neben Bayern hielt nur Preußen an einem lehrplanerteilten Unterricht bis in die 1920er Jahre fest (Frede, 1928, S. 298). Während Lesen, Schreiben und Rechnen zum Unterrichtskanon aller bayerischen Gefängnisschulen gehörte, wurde in Nürnberg zusätzlich ein Schwerpunkt auf die Sachfächer wie Arithmetik, Geometrie, Geographie, Physik, Chemie, kaufmännische Buchführung und Englisch gelegt. Damit sollte der Nürnberger Lehrplan einen bedeutenden Umfang erreichen; kritische Stimmen sprachen allerdings von einer Überfrachtung und Überforderung der am Unterricht Teilnehmenden.<sup>7</sup>

Die heterogene Zusammensetzung, unterschiedliche Lebensalter und Kenntnisse der Gefängnisinsassen, aber insbesondere die Überfüllung einzelner Klassen und die häufigen Wechsel blieben für das Gefängniswesen und somit den Gefängnisunterricht einerseits charakteristische und andererseits herausfordernde Faktoren. Sie standen einem (lehr-)planmäßig fortschreitenden Unterricht entgegen. So hielt der Hauslehrer Anton Will in seinem Jahresbericht von 1905 fest, dass rund 25 Prozent der knapp 400 Gefangenen des Nürnberger Zellengefängnisses sehr geringe Kenntnisse besaßen; unter ihnen waren zahlreiche Analphabeten (Jahresbericht Hauslehrer Will, 1905).<sup>8</sup> Sein Kollege Ernst Troelltsch äußerte im Anschluss an die Kenntnisprüfung,

---

5 BHStA, MJu 22498, 16. 8. 1877.

6 BHStA, MJu 7137.

7 BHStA, MJu 7137.

8 BHStA, MJu 6820.

dass „sehr viele Sträflinge [...] fast alles in der Schule Gelernte vergessen [haben]; auch bei vielen der sogenannten besseren Stände angehörigen Gefangenen kann konstatiert werden, daß sie mehr Einbildung als Bildung haben“ (Jahresbericht Hauslehrer Troelltsch, 1891).<sup>9</sup> Bezüglich der Gefangenenwechsel war Troelltschs Jahresbericht von 1905 zu entnehmen, dass er zu Jahresbeginn 104 und am Jahresende 82 Gefangene unterrichtete; im Jahresverlauf standen 154 Zugängen 176 Abgängen gegenüber (Jahresbericht Hauslehrer Troelltsch, 1905).<sup>10</sup>

Charakteristisch für das Bildungswesen an Gefängnissen inner- und außerhalb Bayerns war die Orientierung an der Volksschule und der Methodik der Herbartianer, unabhängig davon, dass oftmals Häftlinge im Erwachsenenalter eine Beschulung erfahren sollten (Brandt, 1985, S. 41ff.). Dazu gehörte ein frontal ausgerichteter und lehrerzentrierter Wortunterricht sowie der Einsatz von Lehrmitteln wie Lese- und Rechenbüchern, Karten und Modelle aus dem Volksschulbereich.<sup>11</sup> Eigenständige Lehrmittel für den Gefängnisunterricht bildeten sich mit wenigen Ausnahmen hingegen nicht heraus. Zu diesen gehörten die von Ernst Troelltsch während seiner Zeit am Zellengefängnis verfassten Schriften zur Zins-, Kapital-, Zeit- und Zinssatzberechnung (Oelbauer, 2015, S. 262).

### **Isolation und Unterricht**

Wie wirkte sich das Isolationsgebot im Unterricht aus? Vereinzelung und Separierung sollten konsequent im Unterricht ihre Fortsetzung finden und die Unterrichtsdurchführung bestimmen. Bereits auf dem Weg zum Schulraum mussten die Gefangenen die in jeder Kontaktsituation verpflichtend zu tragenden Gesichtsmasken aufsetzen (Müller-Dietz, 2008, S. 145).

Der Schulraum selbst war gleichfalls auf das Unterbinden des wechselseitigen Kontakts der Gefangenen ausgelegt. Er erstreckte sich über zwei Stockwerke, um die sogenannten stalls, auch Isolierstühle genannt,

---

9 BHStA, MJu 6784.

10 BHStA, MJu 6820.

11 BHStA, MJu 22585, 1. 11. 1930.

aufstellen zu können. Jeder Stuhl verfügte über ein Sitzbrett und ein zum Aufklappen gerichtetes Schreibpult (Streng, 1879, S. 46). Die Stühle zeichneten sich ferner durch eine erhöhte Anordnung über- und hintereinander aus, was die Sicht der Gefangenen aufeinander verhinderte, den Blick auf den Lehrer aber zuließ (Krohne, 1889, S. 299f.).

Der erhöhte Lehrerkatheder mit rücklings angeordneter Tafel und Landkarte bildete eine eigene Ebene, war durch einen Treppenaufgang erreichbar und Teil einer Balustrade (Das neue Zellengefängnis in Nürnberg, 1872). Er war zugleich Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens mit der Dominanz des Lehrervortrags einerseits und der Passivität der am Unterricht Teilnehmenden andererseits. Beides erfuhr durch das in der Kontaktsituation herrschende Sprech- und somit die Form eines Frageverbots seitens der Teilnehmenden annehmend, eine Verstärkung in die jeweilige Richtung.<sup>12</sup> Dies wurde von Troeltsch folgendermaßen kommentiert: „Der Unterricht im Zellengefängnis, wo die Gefangenen abgeschlossen in Isolierstühlen sitzen, ist gewiß anstrengender als in Strafanstalten mit gemeinsamer Haft, wie in letzteren Anstalten, wo die Gefangenen selbst an der Wandtafel und Landkarte beschäftigt werden können, während in einer Anstalt mit Einzelhaft jede unterrichtliche Tätigkeit vom Lehrer selbst ausgeführt werden muß.“<sup>13</sup>

Diese als Mangel empfundene vollständige Passivität der Teilnehmenden erfuhr eine Dynamisierung durch die eingangs erwähnten von den Lehrern mindestens alle zwei Wochen durchzuführenden Zellenbesuche. Deren Sinn bestand darin, individuell auf die Situation des einzelnen Gefangenen einzugehen, den Unterrichtsstoff nochmals zu erklären und in einzelnen Fächern Nachhilfe zu erteilen (Jahresbericht Hauslehrer Troeltsch, 1900).<sup>14</sup> Diese Zellenbesuche gehörten zu den Kernaufgaben der Lehrer seit Bestehen des Nürnberger Zellengefängnisses<sup>15</sup> und waren somit Teil des Unterrichtskonzepts. Das heißt, man war sich von Anbeginn der Schwächen eines durch Isolation gekenn-

---

12 BHStA, MJu 22496, 15. 3. 1930.

13 BHStA, MJu 22498, 11. 6. 1910.

14 BHStA, MJu 6802.

15 BHStA, MJu 7137.



zeichneten Unterrichts bewusst und baute durch die Zellenbesuche ein als notwendig empfundenes Korrektiv ein; zugleich wurde dadurch die Bedeutung der Lehrkräfte verstärkt, die gleichermaßen Erzieher, Autorität und Vorbild waren und als säkularisierte Seelsorger die Sträflinge auf die Rechte Bahn bringen sollten (Eberle, 1980, S. 156).

### **Isolation und Innovation?**

Die Hauslehrer des Zellengefängnisses erkannten, dass die Isolation der Gefangenen, die häufigen durch die individuellen Haftstrafen bedingten Wechsel der Gefangeneninsassen und die lehrplanmäßige Erteilung des Unterrichts letztlich nicht miteinander vereinbar waren. Auf das Isolationsgebot konnten sie ebenso wenig Einfluss ausüben wie auf den Wechsel der Gefangenenpopulation, hingegen auf die Organisation und Gestaltung von Lehre und Lehrplan.

Die im täglichen Unterricht gewonnenen Erfahrungen veranlasseten die Lehrkräfte dazu, Änderungen im Unterrichtsablauf vorzunehmen. Die Zahl der gleichzeitig zu unterrichtenden Gefangenen wurden Anfang der 1880er Jahre reduziert, indem die Anzahl der stalls von 52 auf 32 herabgesetzt wurde (Streng, 1882, S. 13). 1891 sollte die Klasseneinteilung eine Veränderung erfahren. Bis zu diesem Zeitpunkt unterrichteten die beiden Lehrer entweder die ersten drei Klassen (Stufen 1 bis 3) oder die zweiten drei Klassen (Stufen 4 bis 6). Jetzt wurden die Stufen parallelisiert und jeder Lehrer unterrichtete alle Klassenstufen gleichermaßen; dies bescherte den Lehrkräften zugleich einen „abwechslungsreicheren“ Unterricht (Jahresbericht Hauslehrer Pregler, 1891).<sup>16</sup>

Schließlich erfolgte zwischen 1904 und 1906 eine auf den Arbeiten Anton Wills basierende Überarbeitung des Lehrplans, der 1907 in novellierter Form in Kraft trat und in der Folge für alle bayerischen Gefängnisse zum Musterlehrplan werden sollte, womit das Unterrichtswesen an bayerischen Gefängnissen eine weitere Vereinheitlichung, zumindest organisatorischer Art erfahren sollte. Dies bedeutete, dass der

---

<sup>16</sup> BHStA, MJu 6784.

Unterricht nach einem durch die Aufsichtsbehörden (Staatsanwaltschaften) für jede Anstalt genehmigten Lehrplan zu erfolgen hatte (Gesetz- und Verordnungsblatt, 1907, S. 643–678). Da die unterrichtliche Tätigkeit an den Gefängnissen von Standort zu Standort durchaus verschieden geartet sein konnte, können nur weitere Quellenstudien darüber Aufschluss geben, ob das Reformkonzept Wills auch andernorts zur Anwendung kam.

Will hatte im Rahmen seiner unterrichtlichen Tätigkeit erkannt, dass die Behandlung eines Stoffgebiets in abgerundeten, kleinteiligen Einzelthemen erfolgversprechender für einen geordneten Unterrichtsablauf war. Der Lehrplan erfuhr somit eine Begrenzung auf das Wesentliche. Neben den Bereichen Lesen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Sprachübungen, Aufsatz und Rechnen galt Wills Neukonzeption den Realienfächern Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik. Bei Letzteren wurde der Stoff in eine unterschiedliche Anzahl von Abteilungen (zwischen 13 und 21) so untergliedert, dass die einzelnen, ein geschlossenes Ganzes bildenden Teilgebiete organisch miteinander verbunden waren und somit der zu erarbeitende Stoff zur Wiederholung gelangte. Im Anbetracht von 30 bis 60 halben Stunden pro Schuljahr konnte für jedes Lehrfach in der Regel auch nicht mehr als eine Lektion behandelt werden. Darüber hinaus lässt gerade der Umfang in den Realienfächern mit ihren insgesamt 75 unterschiedlichen Lektionen den bereits an anderer Stelle erhobenen Vorwurf einer Überfrachtung bzw. Überforderung nicht ganz unbegründet erscheinen.

So sah beispielsweise der Detaillehrplan für Geschichte 21 unterschiedliche Lektionen vor.<sup>17</sup> Diese umfassten alle geschichtlichen Epo-

---

17 Die Lektionen im Einzelnen lauten: Die altern [sic] Deutschen und ihre Kämpfe mit den Römern, Das Zeitalter Karls des Großen und Einführung des Christentums, Die Zeit der deutschen Könige, Die Hohenstaufen und die Kreuzzüge, Die Zeit der Herrschaft der Landesfürsten, Die Zeit der Entdeckungen und Erfindungen, Die Blütezeit der Städte, Das Zeitalter der Reformation bis 1648, Das Zeitalter Ludwig XIV., Das Zeitalter Friedrich des Großen, Das Zeitalter der Revolution, Zweites Zeitalter der Entdeckungen und Erfindungen, Das ackerbaureibende Volk der Ägypter, Das kunstliebende Volk der Griechen, Das kriegerische Volk der Römer, Die ersten christlichen Reiche, Der Höhepunkt der Macht der deutschen Kö-

chen mit einem Schwerpunkt deutsche Geschichte. Sie sind so aufeinander bezogen, dass Rückbezüge zwischen einzelnen Lektionen möglich waren. So behandelten beispielsweise die Lektionen „Die Blütezeit der Städte“ und „München, ein Mittelpunkt der heutigen Kultur“ sowie „Die altern [sic] Deutschen und ihre Kämpfe mit den Römern“ und „Das kriegerische Volk der Römer“ zueinander anschlussfähige Inhalte, auf die aufgebaut werden konnte und somit die Vermittlung neuer Stoffeinheiten ermöglicht wurde.

Auch zwischen den einzelnen Fachgebieten bestand die Möglichkeit, Querbezüge herzustellen. So beschäftigt sich die fünfte und sechste Lektion der insgesamt 19 Lektionen in Naturgeschichte mit den Grundversuchen über Verbrennung in und den Bestandteilen von Luft und Wasser und die Lektionen fünf und sechs der insgesamt 13 Lektionen in Physik ebenso mit Luft und Wasser unter dem Aspekt unterschiedlicher Druckarten (Jahresbericht, 1906).<sup>18</sup>

Innerhalb einzelner Lektionen sorgten Wiederholungen für entsprechende Anknüpfungsmöglichkeiten für neu in den laufenden Unterricht eingetretene Häftlinge, die somit kein Hindernis mehr für den Fortgang des Unterrichts darstellten bzw. dem Unterricht müheloser folgen konnten; eine genauere Beschreibung dessen, wie das erfolgte, bleibt Will schuldig. Er lieferte jedoch den Hinweis, dass die Hauslehrer bei der Stoffauswahl für jedes Schuljahr und jede einzelne Klasse eine gewisse Wahlmöglichkeit besaßen und auf diese Weise den Unterricht an die jeweiligen Erfordernisse dynamisch anpassen konnten (Jahresbericht, 1906).<sup>19</sup> In den nachfolgenden Jahresberichten wird nunmehr auf Wills Lehrmethode und den darauf fußenden Lehrplan verwiesen, ohne allerdings weitere Angaben, insbesondere

---

nige, Kreuzzüge, Die Entdeckung der Portugiesen und Spanier und die Erfindungen der Deutschen und deren Folgen, Die Reformation, Die Errungenschaften der Neuzeit, München, ein Mittelpunkt der heutigen Kultur (BHStA, MJu 6824, Jahresbericht, 1906).

18 BHStA, MJu 6824.

19 BHStA, MJu 6824.

zu den damit verbundenen Herausforderungen bzw. seiner eventuell erfolgten Weiterentwicklung zu machen.

Anton Will ließ sich bei seiner Konzeption von den Erläuterungen des Schuldirektors Max Zesch aus Großschönau in Sachsen bezüglich der konzentrationsfähigen Einzelgliederung des Unterrichtsstoffes (Zesch, 1906) und insbesondere von der Lehrplantheorie des Münchener Stadtschulrats Georg Kerschensteiner (1854–1932) mit seinem Konzept des exemplarischen Lernens leiten (Kerschensteiner, 1901, S. 70ff.; Adrian, 1998, S. 22). Letztlich handelte es sich um eine (mehr oder weniger geglückte) Adaption von Kerschensteiners Lernplantheorie an die Gegebenheiten des Gefängnisunterrichts, die Kerschensteiners Vorstellung aber verkürzt und damit verzerrt umsetzt (Jahresbericht Hauslehrer Will, 1906).<sup>20</sup> Während Kerschensteiner sich mit seiner Vorstellung einer Charakter- und Tugendbildung fördernden erziehenden Schule gut in den Bildungsauftrag der Gefängnisschule einfügen hätte können, zielte sein Lernplankonzept auf die Reformierung der Realienfächer an den Volksschulen (Wilhelm, 1991, S. 111; Knoop/Schwab, 1999, S. 162ff.) und ließ die unterschiedlichen Lebensalter der Gefangene unberücksichtigt. Auch der bereits in Kerschensteiners Lehrplantheorie mitschwingende Arbeitsschulgedanken mit dem Konzept von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit stand im Widerspruch zur grundlegenden methodischen Ausrichtung des herbartianischen Frontalunterrichts, an der sich den Aufzeichnungen Wills zufolge nichts geändert hat.

Der Gefängnisunterricht blieb also in seinem Wesen erhalten und sollte keine eigenständige Ausformung erfahren; die Rahmenbedingungen stellten eine unüberwindbare Entwicklungshürde dar. Dennoch wurde der Unterricht von den Gefangenen als positiv und gewinnbringend wahrgenommen. Söldner berichtete 1911 von einem abwechslungsreichen Unterricht, bei dem manches wieder in Erinnerung gerufen wurde, was längst vergessen schien (Söldner, 1911, S. 27).

---

20 BHStA, MJu 6824.

## Fazit und Ausblick

Schule und Unterricht sollten erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in einem auf Resozialisierung zielenden Strafvollzug an Bedeutung gewinnen und sich neben Arbeit und Seelsorge zu einer dritten Säule erzieherischer Maßnahmen entwickeln. Gleichzeitig fußte das Strafvollzugskonzept auf Isolation und übte damit auf die erzieherischen Bemühungen sowie das inhaltliche und methodische Unterrichtsgeschehen einen direkten Einfluss aus, wie es am Beispiel des Nürnberger Zellengefängnisses gezeigt werden konnte. Es war ganzheitlich angelegt, angefangen vom unter Verwendung einer Gesichtsmaske beschrittenen Gang der Gefangenen zum Klassenzimmer, der Bestuhlung des Klassenraums und der einseitigen Lehrer-Schüler-Kommunikation in der Klassensituation. Die Zellenbesuche als eine Art Nachunterricht dienten einerseits der Kenntnisprüfung. Andererseits stellten sie für die Gefangenen eine der wenigen Möglichkeiten dar, aus der alltäglichen, kommunikativen Isolation zu enttrinnen.

Die Lehrer am Nürnberger Zellengefängnis bemühten sich mit einer Überarbeitung des Lehrplans und unter Verwendung des exemplarischen Lernens eine gewisse Abwechslung in den Unterrichtsalltag einfließen zu lassen und übernahmen bereits bestehende Konzepte Kerstensteiners, die sie an die örtlichen Gegebenheiten anpassten. Sie konnten allerdings nicht vollständig zur Entfaltung gelangen. Denn am Nürnberger Zellengefängnis sollte die grundlegende Struktur des Unterrichts und Unterrichtens bis weit in die 1920er Jahre Bestand haben. Erst ein erneuertes Strafvollzugsverständnis während der Weimarer Republik sollte zu einer Änderung mit der vollständigen Aufgabe des Isolationsgedankens führen und der Unterricht weitestgehend demjenigen an öffentlichen Schulen entsprechen. Außerhalb Bayerns wurde der schulisch erteilte Unterricht um die Form der im Umfeld der Volkshochschulen entstandenen Arbeitsgemeinschaften ergänzt. Damit sollte der erwachsene Adressatenkreis gezielter angesprochen und zur Mitarbeit animiert werden (Oelbauer, 2022).

**Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (BHStA)**

- MJu 6784. Jahresberichte Zellengefängnis Nürnberg 1891–1894.
- MJu 6802. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1900. Strafanstalten N–Z.
- MJu 6820. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1905. Strafanstalten N–S.
- MJu 6824. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1906. Strafanstalten N–P.
- MJu 7127. Akten des königlichen Staatsministeriums des Innern. Nun der Justiz. Betreff: Zellengefängnis Nürnberg. Schulunterricht Schuldienst. Ernennung der Hauslehrer. 1867–1890.
- MJu 7137. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Zellengefängnis. Hausordnung und Dienstinstruktionen 1870–1920.
- MJu 22496. Akten des Staatsministeriums der Justiz. DVO. Vollzug. Schulunterricht. Band II. 1930–1933.
- MJu 22498. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Strafanstalten. Hauslehrer. Schulunterricht. 1857–1924.
- MJu 22585. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Inspektion der Strafanstalt. Nürnberg. 1893–, Die Besichtigung der Gefangenenanstalt Nürnberg.

**Literatur**

- ADRIAN, Renate, 1998. *Die Schultheorie Georg Kerschensteiners. Eine hermeneutische Rekonstruktion ihrer Genese*. Frankfurt am Main: Lang. ISBN 978-3-631-33596-3.
- BEHRINGER, Gustav, 1909. *Die Gefängnisschule. Ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung, den heutigen Stand und die Bedeutung des Schul- und Bildungswesens in Strafanstalten*. Leipzig: C. L. Hirschfeld.
- BRANDT, Peter, 1985. *Die evangelische Strafgefangenenfürsorge. Geschichte – Theorie – Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. ISBN 978-3-525-62309-1.
- BRETSCHNEIDER, Falk, 2008. *Gefangene Gesellschaft. Eine Geschichte der Einsperrung in Sachsen im 18. und 19. Jahrhundert. Mit einem Vorwort von Jaques Revel*. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft. ISBN 978-3-89669-624-3.
- Das neue Zellengefängnis in Nürnberg, 1872. Nach einer Zeichnung von Heinrich Grünewald. Nürnberg.
- EBERLE, Hans-Jürgen, 1980. *Lernen im Justizvollzug. Voraussetzungen und Ansätze einer Justizvollzugspädagogik und ihrer Didaktik*. Frankfurt am Main: Haag+Herchen. ISBN 978-3-88129-302-0.

- FENNEL, Katja, 2006. *Gefängnisarchitektur und Strafvollzugsgesetz. Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel des hessischen Vollzugs unter Einbeziehung innovativer Ideen aus England und Frankreich*. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität. Doctoral Thesis. Available at: <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/year/2006/docId/1712>.
- FOUCAULT, Michel, 2008. *Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-42008-9.
- FREDE, Lothar, 1928. Geistige und seelische Hebung der Gefangenen In: BUMKE, Erwin (ed.). *Deutsches Gefängniswesen. Ein Handbuch*. Berlin: Vahlen, S. 294–309.
- GALLI, Thomas, 2011. *Lockerungsbegutachtungen im Strafvollzug. Kritik aus kriminologischer Sicht*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-18204-9.
- Gesetz- und Ordnungsblatt für das Königreich Bayern, 1907. Nr. 55.
- GMÜR, Rudolf & ROTH, Andreas, 2008. *Grundriss der deutschen Rechtsgeschichte*. 12. Auflage. Köln/München: Heymann. ISBN 978-3-452-26859-4.
- GOFFMAN, Erving, 1981. *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-10678-5.
- GRAUL, Hans-Joachim, 1965. *Der Strafvollzugsbau einst und heute*. Düsseldorf: Werner.
- HENZE, Martina, 2003. *Strafvollzugsreformen im 19. Jahrhundert. Gefängnis-kundlicher Diskurs und staatliche Praxis in Bayern und Hessen-Darmstadt*. Darmstadt/Marburg: Historische Kommission für Hessen. ISBN 978-3-88443-088-0.
- KERSCHENSTEINER, Georg, 1901. *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. Mit eingehenden methodischen Bemerkungen und Erläuterungen zu den beigefügten neuen Lehrplan der Weltkunde (Geographie, Geschichte, Naturkunde) für die siebenklassigen Volksschulen Münchens*. 2. Auflage. München: Carl Gerber.
- KNOOP, Karl & SCHWAB, Martin, 1999. *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Portraits aus vier Jahrhunderten*. 4. Auflage, Wiebelsheim: Quelle & Meyer. ISBN 978-3-494-02253-6.
- KROHNE, Karl, 1889. *Lehrbuch der Gefängnis-kunde unter Berücksichtigung der Kriminalstatistik und Kriminalpolitik*. Stuttgart: Enke.
- LAUBENTHAL, Klaus, 2008. *Strafvollzug*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer. ISBN 978-3-540-79399-1.
- MÜLLER-DIETZ, Heinz, 2008. Die Justizvollzugsanstalt Leoben im Kontext der Gefängnisarchitektur. *Jahrbuch der Juristischen Zeitgeschichte*. Berlin: De Gruyter, Vol. 9, S. 134–155. ISSN 1869-6899.
- NUTZ, Thomas, 2001. *Strafanstalt als Besserungsmaschine. Reformdiskurs und Gefängniswissenschaft 1775–1848*. München: R. Oldenbourg Verlag. ISBN 3-486-56578-8.

- OELBAUER, Daniel, 2022. Die „Arbeitsgemeinschaft“ im Erziehungsvollzug der Landesstrafanstalt Untermaßfeld/Thüringen um 1930. *Historia scholastica*. Prag: NPMK und Technische Universität Liberec, Vol. 8, Nr. 1, S. 127–140. ISSN 1804-4913. DOI 10.15240/tul/006/2022-1-006.
- OELBAUER, Daniel, 2015. „... daß sie mehr Einbildung als Bildung haben ...“. Unterricht am Nürnberger Zellengefängnis (1868–1933). *Jahrbuch für fränkische Landesforschung*. Stegaurach: Wissenschaftlicher Kommissionsverlag, Vol. 75, S. 253–272. ISSN 0446-3943.
- PFEIFFER, Hans, 1934. *Neuzeitliche Gefängnisbauten und ihre Geschichte*. Stuttgart. C. Winter.
- Regierungsblatt für das Königreich Bayern, 1862. Nr. 28.
- Regierungsblatt für das Königreich Bayern, 1869. Nr. 77.
- SARASIN, Philipp, 2005. *Michel Foucault zur Einführung*. Hamburg: Junius. ISBN 978-3-88506-606-4.
- SCHWIND, Hans-Dieter, 1976. Kurzer Überblick über die Geschichte des Strafvollzugs. In: SCHWIND, Hans-Dieter & BLAU, Günther (ed.). *Strafvollzug in der Praxis. Einführung in die Probleme und Realitäten des Strafvollzugs und der Entlassenenhilfe*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1–21. ISBN 978-3-11006-547-3.
- SÖLDNER, August, 1911. *Sieben Monate im Zellengefängnis Nürnberg. Nach dem Leben erzählt von C. Robinson*. Augsburg: G. Rosenberg.
- SONNENBERGER, Franz, 1985. Die Bastion des Staates. Militär, Justiz, Strafvollzug. *Aufriss*. Nürnberg: Centrum, Vol. 5, S. 88–99.
- STRENG, Adolf, 1879. *Das Zellengefängnis Nürnberg. Mitteilungen aus der Praxis und Studien über Gefängniswesen und Strafvollzug*. Stuttgart.
- STRENG, Adolf, 1882. *Das Zellengefängnis Nürnberg dessen bauliche Einrichtung und die in demselben durchgeführte Organisation des Strafvollzugs*. Nürnberg: Campe.
- SZUHANY, Ferdinand, 1867. Wie soll die Kleidung der Strafgefangenen beschaffen sein? *Blätter für Gefängniskunde*. Heidelberg: Weiss, Vol. 2, S. 242–264.
- WETZELL, Richard F., 2018. Introduction. Crime and Criminal Justice in Modern Germany. In: Wetzell, Richard F. (ed.). *Crime and criminal Justice in Modern Germany*. New York/Oxford: berghahn, S. 1–30. ISBN 978-1-78533-657-7.
- WILHELM, Theodor, 1991. Georg Kerschensteiner (1854–1932). In: SCHEUERL, Hans (ed.). *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 2. 2. Auflage. München: Beck, S. 103–126. ISBN 978-3-406-35534-9.
- ZESCH, Max, 1906. *Lehrplan für eine achtklassige einfache Volksschule. Beraten und zusammengestellt vom Lehrerkollegium der Zentralschule Großschönau in Sachsen*. Leipzig: Klinkhardt.