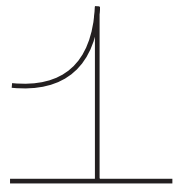




His toria scholas tica



2026
12

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Praha 2026

Historia scholastica

Číslo 1, červen 2026, ročník 12

Number 1, June 2026, Volume 12

Šéfredaktor Editor-in-chief

PhDr. Jan Šimek, Ph.D. (jan.simek@nmpk.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. Dr. 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 Bortová (bortova@nmpk.cz)

Vydavatel Publisher

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského
Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.gov.cz

Obálka a grafická úprava Cover and Graphic Design

Pavel Průša

Sazba Type Setting

Mgr. Lucie Bortová

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 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

- Úvodník** 5 — Jan Šimek
Editorial
- Studie** 13 The Role of Nature in (Latin) Education in the Bohemian
Studies Lands in the 16th and Early 17th Centuries
— Martin Holý
- 33 Johann Christoph Döll (1808–1885), „Der Erzähler,
ein belehrendes Lesebuch für Jedermann“ (1850).
Zu Entstehung, Konzept und Gebrauch eines
Lehrmittels für den Unterricht im Männerzuchthaus
Bruchsal
*Johann Christoph Döll (1808–1885), „Der Erzähler, ein belehrendes
Lesebuch für Jedermann“ (1850). On the Origin, Concept, and Use
of a Teaching Aid for Instruction in the Bruchsal Men's Prison*
— Daniel Oelbauer
- 57 Vzdelávanie v službách plánovaného hospodárstva:
Priemyselné školstvo na Slovensku (1948–1953)
*Education in the service of a planned Economy: Industrial
Education in Slovakia (1948–1953)*
— Soňa Gabzdilová & Mária Ďurkovská
- 87 The Mediterranean University Cruise of 1933: A Symbol
of Pedagogical Renewal in the Second Spanish Republic
— Andra Santiesteban & Jaime del Rey Tapia
- 113 Die Grauzonen der „Volksgemeinschaft“ –
Ein erzwungener Gang ins Unbestimmte
*The Grey Areas of the „Volksgemeinschaft“ – A Forced Descent
into Indeterminacy*
— Jakob Benecke

**Studie
Studies**

- 139 Carl Friedrich Riemanns (1756–1812) Studienaufenthalt (1780) an der Rochowschen Musterschule in Reckahn und seine Publikation in vier Auflagen (1781/1792/1798/1809). Beobachtungen – Beschreibungen – Folgerungen
Carl Friedrich Riemann's (1756–1812) study visit (1780) to Rochow's model school in Reckahn and his publication in four editions (1781/1792/1798/1809). Observations – Descriptions – Conclusions
— Frank Tosch
- 165 Nature and Art – The Role of Nature in Hungarian Visual Culture Education since the 1990s, with a Focus on Post-2010 Curricular Reforms
— Erika Anna Turzai & Beatrix Vincze
- 193 Dětské útulky jako možnost a specifická forma institucionální péče o děti předškolního věku v českých zemích a v Československu
Children's shelters as an option and a specific form of institutional care for preschool-aged children in the Czech lands and in Czechoslovakia
— Eva Maria Hrdinová & Karel Konečný

Editorial

The current issue of the journal presents eight studies from the field of the history of education (*Historische Bildungsforschung*). The published articles exhibit considerable chronological, geographical, and thematic diversity. The thematic scope of the contributions spans from the early modern period (the sixteenth century) to reflections on curricular reforms in **the first quarter** of the twenty-first century. Geographically, the authors focus primarily on Central Europe – specifically the Bohemian lands, Slovakia, Germany, and Hungary – with a comparative extension provided by a study on the history of education in Spain. Despite the absence of a single overarching theme, several natural thematic clusters emerge. These concern the role of nature and aesthetics in education, the instrumentalization of schooling by authoritarian or totalitarian regimes, and, finally, the phenomena of educational reform and emancipation.

The first thematic group consists of studies reflecting on nature and its educational, ethical, and aesthetic functions across centuries. An early modern perspective is introduced by **Martin Holý**, who analyzes the role of nature in Latin education in the Bohemian lands during the sixteenth and early seventeenth centuries. Avoiding a one-sided theological or philosophical interpretation, the author draws on a broad range of source material (school regulations, university disputations, and Comenius's *Informatorium maternum*) to demonstrate how the contemporary theocentric worldview was intertwined with the moral formation of the individual through botanical metaphors and the systematic observation of the natural order. This research is chronologically followed by **Frank Tosch**, who focuses on the turn of the nineteenth century in Prussia. Examining four editions of a text by C. F. Riemann (1781–1809), Tosch documents the reception and dissemination of the enlightenment reforms implemented at the Rochow model school in Reckahn and their influence on the Potsdam Military Orphanage. Tosch demonstrates that the reform consisted both in

transforming material conditions (emphasizing light and fresh air) and in the gradual professionalization of teachers, moving philanthropic ideas toward Pestalozzian methods. A counterpoint to these historical analyses is provided by **Erika Anna Turzai and Beatrix Vincze**, who shift the focus to the present day. They examine the role of nature and the Nature Art movement in Hungarian visual culture education and museum pedagogy from the 1990s through the curricular reforms after 2010. Based on a qualitative analysis of curricula and manuals, the authors capture a shift from an earlier experiential approach to outdoor activities toward a contemporary conceptual framework that links art education with environmental awareness.

The second distinct line of this issue is formed by contributions analyzing education and school institutions as tools of state control, rehabilitation, or ideological indoctrination. Situated in the mid-nineteenth century, the study by **Daniel Oelbauer** examines specific teaching aids in penal institutions, focusing on Döll's 1850 reading book designed for the men's prison in Bruchsal, Baden. Through the licensing processes of this textbook, the author uncovers the institutional aims of contemporary prison pedagogy and the Ministry of Justice, while also touching upon period writing practices and the issue of plagiarism in textbook compilation. The challenges of the twentieth-century totalitarian state are addressed by **Jakob Benecke**, who examines the National Socialist dictatorship. Using the structures of the Hitler Youth (*Hitlerjugend*) and its special units (*Sonderbanne*), he analyzes the ideological "grey areas" (*Grauzonen*) arising between the totalitarian pressure for inclusion into the racially defined community (*Volksgemeinschaft*) on the one hand and the threat of exclusion on the other, tracing their biographical impact on growing youth.

Two subsequent texts address the apparatus of control and social engineering under the post-war communist regime in Czechoslovakia. **Eva Maria Hrdinová and Karel Konečný** explore the history of day nurseries (*dětské útulky*) as a specific form of institutional pre-school care. Utilizing the methodology of conceptual history (*Begriffsgeschichte*), the authors first analyze the terminological development

(nursery, day-care center, asylum) in Austria-Hungary and interwar Czechoslovakia, subsequently illuminating the rapid expansion of agricultural and industrial nurseries in the 1950s. Based on extensive archival research, the text demonstrates how these specific facilities, which supplemented the existing network of kindergartens, served as an economic tool of the state to release labor during the collectivization of agriculture. Parallel developments in Slovakia between 1948 and 1953 are reflected by **Soňa Gabzdilová and Mária Ďurková**, who analyze Slovak vocational and technical secondary education during the first five-year plan. The authors demonstrate how industrial schools were subordinated to the goals of a centrally planned economy, resulting in the ideological instrumentalization of the teaching profession, where institutional autonomy was suppressed in favor of producing politically loyal cadres.

The final contribution to this issue departs from the preceding analyses of power and directs attention to the emancipatory and innovative potential of pedagogy. **Andra Santiesteban and Jaime del Rey Tapia** present the Mediterranean University Cruise of 1933 as a key educational initiative of the Second Spanish Republic. The article analyzes this 45-day study voyage as a practical implementation of the active pedagogy principles promoted by the reformist movement *Institución Libre de Enseñanza*, which was built on experiential learning, interdisciplinarity, and the dismantling of traditional hierarchies between professors and students. Furthermore, the authors combine historical analysis with museum pedagogy, reflecting on the role of physical objects (a ship model in the university museum) in preserving this educational heritage.

Taken as a whole, the presented collection of eight studies offers a rich insight into the methodological diversity of the contemporary history of education. In this issue, readers will find papers drawing on classical heuristics in national and institutional archives, analyses of the contemporary press, textbooks, and curricular documents, as well as contributions applying the methods of conceptual history or material culture. The journal thus provides stimulating material for further

scholarly discussion on how political, social, material, and ideological factors shaped educational reality in the European context.

Úvodník

Aktuální číslo časopisu předkládá odborné veřejnosti celkem osm studií z oboru dějin pedagogiky a historického výzkumu vzdělávání (*Historische Bildungsforschung*). Publikované texty vykazují značnou chronologickou, geografickou i tematickou pluralitu. Tematický rozsah předkládaných příspěvků sahá od raného novověku (16. století) až po reflexi kurikulárních reforem v první čtvrtině 21. století. Geograficky se autoři zaměřují primárně na prostor střední Evropy – konkrétně na české země, Slovensko, Německo a Maďarsko –, přičemž komparativní přesah zajišťuje studie věnovaná dějinám školství ve Španělsku. I přes absenci jednotného zastřešujícího tématu lze mezi jednotlivými texty vysledovat přirozené tematické okruhy, jež se dotýkají role přírody a estetiky ve vzdělávání, instrumentalizace školství v rukou autoritářských či totalitních režimů a v neposlední řadě také fenoménu pedagogické reformy a emancipace.

První tematickou skupinu tvoří studie reflektující reflexi přírody a její edukační, etické či estetické funkce v proměnách staletí. Raně novověkou perspektivu otevírá **Martin Holý**, který analyzuje roli přírody v latinském vzdělávání v českých zemích v 16. a na počátku 17. století. Autor se vyhýbá jednostrannému teologickému či filozofickému výkladu a na základě široké pramenné základny (školní řády, univerzitní disputace, Komenského *Informatorium školy mateřské*) dokládá, jak byl tehdejší teocentrický pohled na svět provázán s morální formací jedince skrze botanické metafory a systematické pozorování přírodního řádu. Na tento výzkum chronologicky navazuje **Frank Tosch**, jenž se zaměřuje na přelom 18. a 19. století v Prusku. Na příkladu čtyř vydání spisu C. F. Riemanna (1781–1809) dokumentuje recepci a šíření osvícenských reforem Rochowovy vzorné školy v Reckahnu a jejich

vliv na Postupimský vojenský sirotčinec. Tosch ukazuje, že tehdejší reforma spočívala jak v proměně materiálních podmínek (důraz na světlo a vzduch), tak v postupné profesionalizaci učitelů a postupné transformaci filantropických myšlenek směrem k Pestalozziho metodám. Kontrapunkt k těmto historickým analýzám představuje text **Eriky Anny Turzai a Beatrice Vincze**, který se přesouvá do současnosti a zkoumá roli přírody a uměleckého směru *Nature Art* v maďarském výtvarném vzdělávání a muzejní pedagogice od 90. let 20. století po kurikulární reformy po roce 2010. Autorky na základě kvalitativní analýzy osnov a příruček zachycují posun od ranějšího zážitkového pojetí outdoorových aktivit k současnému konceptuálnímu pojetí, jež propojuje estetickou výchovu s environmentálním vědomím.

Druhou výraznou linii čísla představují příspěvky analyzující vzdělávání a školské instituce jako nástroje státní kontroly, nápravy či ideologické indoktrinace. Do poloviny 19. století je situována studie **Daniela Oelbauera**, která zkoumá specifické edukační pomůcky v nápravných zařízeních, konkrétně Döllovu čítanku z roku 1850 určenou pro věznicí pro muže v bádenském Bruchsalu. Autor skrze schvalovací procesy této pomůcky odkrývá institucionální záměry tehdejší nápravné pedagogiky a ministerstva spravedlnosti, přičemž se dotýká i dobové literární praxe a otázky plagiátorství při sestavování učebnic. Problematiku totalitního státu 20. století otevírá **Jakob Benecke**, který se věnuje nacionálněsocialistické diktatuře. Na příkladu struktur Hitlerjugend a jejich specifických oddílů (*Sonderbanne*) analyzuje ideologické „šedé zóny“ (*Grauzonen*) vznikající mezi totalitním tlakem na inkluzi do rasově definované komunity (*Volksgemeinschaft*) na straně jedné a hrozbou exkluze na straně druhé, a sleduje jejich biografický dopad na dospívající mládež.

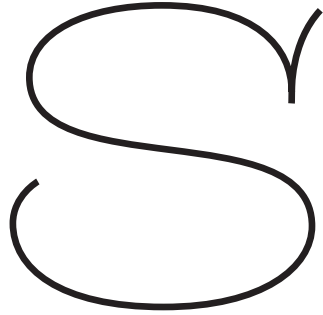
Na aparát kontroly a sociálního inženýrství, tentokrát v podmínkách poválečného komunistického režimu v Československu, navazují další dva texty. **Eva Maria Hrdinová a Karel Konečný** se zabývají historií tzv. dětských útulků jako specifické formy předškolní péče. Autoři metodou dějin pojmů (*Begriffsgeschichte*) nejprve analyzují terminologický vývoj (útulek, opatrovna, azyl) v Rakousku-Uhersku a meziválečném Československu, aby následně osvětlili prudký rozvoj zejména

zemědělských a závodních útulků v 50. letech 20. století. Text na základě rozsáhlého archivního výzkumu ukazuje, jak tato specifická zařízení doplňující tehdejší síť mateřských škol sloužila jako ekonomický nástroj státu pro uvolnění pracovních sil během kolektivizace. Souběžný vývoj na Slovensku v letech 1948–1953 reflektují **Soňa Gabzdilová a Mária Ďurkovská**, které analyzují slovenské průmyslové školství v první pětiletce. Autorky demonstrují, jak bylo odborné školství podřízeno cílům plánovaného hospodářství a jak došlo k ideologické instrumentalizaci učitelské profese, kdy byla autonomie škol potlačena ve prospěch produkce politicky loajálních kádrů.

Poslední příspěvek aktuálního čísla se vymyká předchozím mocenským analýzám a obrací pozornost k emancipačnímu a inovativnímu potenciálu pedagogiky. **Andra Santiesteban a Jaime del Rey Tapia** představují Středomořskou univerzitní plavbu z roku 1933 jako klíčovou edukační iniciativu Druhé španělské republiky. Text analyzuje tuto 45denní studijní cestu jako praktickou realizaci principů aktivní pedagogiky reformního hnutí *Institución Libre de Enseñanza*, jež stavělo na zážitkovém učení, interdisciplinaritě a stírání tradičních hierarchií mezi profesory a studenty. Autoři navíc kombinují historickou analýzu s muzejní pedagogikou, když reflektují roli fyzických objektů (modelu lodi v univerzitním muzeu) při uchovávání tohoto pedagogického dědictví.

Předkládaný soubor osmi studií jako celek nabízí bohatý vhled do metodologické rozmanitosti současných dějin pedagogiky. Čtenáři v tomto čísle naleznou práce těžící z klasické heuristiky v národních i institucionálních archivech, analýzy dobového tisku, učebnic a kurikulárních dokumentů, stejně jako příspěvky aplikující metodu dějin pojmů či materiální kultury. Časopis tak přináší podnětné podklady pro další odbornou diskuzi o tom, jakým způsobem politické, sociální, materiální a ideologické faktory formovaly edukační realitu v evropském kontextu.

Jan Šimek
šéfredaktor
Editor-in-Chief



Studie *Studies*

- 13 Martin Holý
- 33 Daniel Oelbauer
- 57 Soňa Gabzdilová
& Mária Ďurková
- 87 Andra Santiesteban
& Jaime del Rey Tapia
- 113 Jakob Benecke
- 139 Frank Tosch
- 165 Erika Anna Turzai
& Beatrix Vincze
- 193 Eva Maria Hrdinová
& Karel Konečný

Johann Christoph Döll (1808–1885), „Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann“ (1850).

Zu Entstehung, Konzept und Gebrauch eines Lehrmittels für den Unterricht im Männerzuchthaus Bruchsal



Daniel Oelbauer^a

^a daniel.oelbauer@gmx.de

Received 10 March 2025

Accepted 3 February 2026

Available online 30 June 2026

DOI 10.82130/hs2026-01-002

Abstract Johann Christoph Döll (1808–1885), „Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann“ (1850). On the Origin, Concept, and Use of a Teaching Aid for Instruction in the Bruchsal Men's Prison

Johann Christoph Döll's reading book was one of the few teaching aids developed for use in prison schools. It was commissioned by the Baden government and thus explicitly tailored

to the needs of the prison school. Therefore, an exemplary examination of Döll's reading book seems instructive. Döll's reading book was subject to an licensing process and should therefore be classified as a teaching aid supporting the penal system and examined in terms of its intended effect from an institutional perspective. In a first research area the question arises as to how it was put to use in the pursuit of the prison system. What conceptual ideas on the part of the Ministry of Justice preceded the creation of the book? What topics were to be addressed, and how? How was the author ultimately implemented it? Are there any critical voices on this point? Where does Döll's reading book fit into the general context of textbooks? The second research area is dedicated to a plagiarism allegation identified during the course of the research and attempts, against the background of the "writing practice" of the time, to determine whether Döll adopted literature without indicating it when creating his reader.

Keywords reading book, penal system, baden, penitentiary, Johann Christoph Döll (1808–1885), plagiarism

Einleitung

Spätestens um die Mitte des 19. Jahrhunderts setzte flächendeckend ein systematisch betriebener Unterricht an den Gefängnissen auf deutschem Boden ein. Als Hauptbesserungsmittel neben Arbeit und Seelsorge gab er dem bis dahin oftmals inhaltsleer gebliebenen Gefangenen da-sein eine gewisse Sinnhaftigkeit. Voraussetzung für seine Etablierung waren ein geändertes Straf- und Vollzugsverständnis im Sinn der heutzutage als selbstverständlich angenommenen Resozialisierung. Die Umsetzung erfolgte durch verschiedenerelei Haftsysteme, wobei sich Einzelhaft- und Gemeinschaftsvollzug mit ihren Vor- und Nachteilen nahezu unversöhnlich gegenüberstanden und eine entsprechend abgestimmte Gefängnisarchitektur.

Das dominierende Einzelhaftparadigma wurde besonders augenfällig in Gestalt der (panoptischen) Zellengefängnisse und das 1848 in Betrieb genommene Männerzuchthaus Bruchsal mit seiner sternförmigen Zentralanlage war das erste Gefängnis seiner Art auf deutschem Boden. Das Isolationsgebot, dem eine höhere Besserungsquote infolge der damit verbundenen inneren (auch religiös verorteten) Einkehr zugeschrieben wurde, hatte weitreichende Folgen nicht nur, aber besonders für die Gestaltung und Umsetzung des Unterrichts. Zu diesem Zweck wurden die Schulräume mit besonderem Mobiliar, den sogenannten stalls ausgestattet, die die Sicht aufeinander verunmöglichen, die Lehrer jedoch in die Lage versetzen, die Schulklasse im Blick zu behalten und gut überwachen zu können (Füesslin, 1855, S. 82).

Weder besaßen die Lehrkräfte eine diesen Erfordernissen entsprechende Ausbildung noch gab es besondere Lehrmittel. Die Lehrer wurden überwiegend aus der Volksschullehrerschaft rekrutiert und ebenso bediente man sich der Lehrmittel aus dem Volksschulbereich (Wittig, 1939, S. 106). Auch aufgrund eines frontal ausgerichteten, lehrerzentrierten Unterrichtsgeschehens stand das Lesebuch im Zentrum, das seinerzeit eine Ansammlung lebens- und sachkundlicher Inhalte und Literatur war (Wittig, 1939, S. 106f.). Jedoch waren sie nicht adressatengerecht und an den Bedürfnissen erwachsener Leser und Lerner ausgerichtet. Insbesondere wurde die oftmals dürftige Behandlung der Realien kritisiert.

Diese Lücke versuchte das Buch „Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann“ von Johann Christoph Döll (1808–1885) aus dem Jahr 1850 zu schließen (Döll, 1850). Das Lesebuch war als Auftragsarbeit für die Badische Regierung auf die Bedürfnisse der Gefängnisschule zugeschnitten. Es unterlag wie Schulbücher im Allgemeinen gleichfalls einem staatlichen Zulassungsverfahren, das darüber obwaltete, welche Inhalte verbreitet (Doll, Fickermann, Schwippert & Frank, 2012, S. 9) und wie Schule sowie Lehr- und Lernprozesse ausgestaltet werden sollten (Doll & Rehfinger, 2012, S. 20). Das Lesebuch wird auf diese Weise ein Instrument der Herrschaftsausübung (Helmers, 1970, S. 9).

Vor diesem Hintergrund scheint eine beispielhafte Betrachtung von Dölls Lesebuch aufschlussreich zu sein. Ein erster Forschungskomplex widmet sich daher dem Döll'schen Lesebuch als ein den Strafvollzug unterstützendes Unterrichtsmittel und seiner Stellung als Lehrmittel im Schulbuchkontext: Wie wurde das Buch der Zielsetzung des Strafvollzugs dienstbar gemacht? Welche konzeptionellen Ideen von Seiten des Justizministeriums gingen der Erstellung des Buches voraus? Welche Themen und auf welche Weise sollten diese abgehandelt werden? Wie erfolgte schließlich die Umsetzung durch den Autor? Wo lässt sich Dölls Lesebuch im allgemeinen Schulbuchkontext platzieren? Der zweite – weniger umfangreiche – Forschungskomplex befasst sich mit einer im Zuge des Forschungsverlaufs ermittelten Plagiatsbehauptung und versucht vor dem Hintergrund der damaligen „Schreibpraxis“ zu eruieren, ob Döll bei der Erstellung seines Lesebuchs Literatur übernommen hat, ohne diese zu kennzeichnen.

Methoden, Quellen- und Literaturlage, Untersuchungsgang

Dölls Lesebuch steht als Primärquelle im Zentrum nachfolgender Betrachtungen. Der Fokus liegt auf einer Analyse seiner formalen Gestaltung. Es wird abgeglichen, inwieweit die ministeriellen Vorgaben umgesetzt wurden. Hierbei werden anhand von Gestaltungsmerkmalen wie Kapitel- und Lektionsüberschriften und -umfängen die erwünschten Inhalte und deren Schwerpunktsetzung eruiert. Der kursorische Blick auf Lektionsebene legt Dölls Erzählweise frei.

Die Frage, inwieweit eine Übernahme von Fremdtexten stattfand, soll durch eine statistische Analyse des Sprachstils (Stilometrie) beantwortet werden. Als statistisches Verfahren kommt die Cluster-Analyse zum Einsatz. Hierbei wird das Textkorpus nach Ähnlichkeiten untersucht und ähnliche Texte zu Clustern zusammenfasst. Das Hauptaugenmerk wird auf die am häufigsten verwendeten Wörter (Most Frequent Words, MFW) gelegt. Sie bilden eine verlässlichere Datenbasis für automatische Vergleichsanalysen als seltener vorkommende Wörter. Anhand sogenannter Distanzmaße mit ihren Deltawerten als ein Ergebnis von Worthäufigkeiten innerhalb und zwischen Texten können Wahrscheinlichkeitsaussagen über Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie darüber getroffen werden, ob Texte vom gleichen Autor stammen können (Bock, Du & Huber et al., 2016, S. 7).

Als Analysewerkzeug kommt die in der digitalen Stilometrie fest etablierte, unter der statistischen Programmierumgebung R laufende Anwendung Stylo zur Anwendung. Auf die mit Stylo verbundenen Konzepte kann nicht weiter eingegangen werden. Es wird auf die einschlägige Literatur verwiesen. Ohnehin ist das Ziel von Stylo, stilometrische Algorithmen ohne Codekenntnisse anwenden zu können. Anhang einer grafischen Benutzeroberfläche können Parametrisierungen vorgenommen werden (Eder, Rybicki & Kestemont, 2016; Horstmann, 2019; 2024). Ausgangspunkt für die Analyse ist, dass Dölls Lesebuch in digitalisierter Form vorliegen muss. Eine vollständige Digitalisierung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden; vielmehr musste eine Stichprobe gebildet werden. Insgesamt umfasst das Buch 183 Lektionen. 50 Lektionen wurden mit einem Quellenhinweis am Textende in Form eines Klammerzusatzes versehen. Damit könnte signalisiert worden sein, dass der Autor fremde Gedankengänge in seinem Text verarbeitet hat. Döll weist in seinem Vorwort auch darauf hin, dass er Lektionen teilweise neu verfasst und teilweise nach „vorhandenem Materiale“ (Döll, 1859, S. III.) bearbeitet hat. Die Stichprobe umfasst 20 Texte, wovon fünf diesen Klammerzusatz am Textende aufweisen. Dieses Verhältnis entspricht ungefähr der Verteilung dieser signierten Texte im Verhältnis zum Gesamtumfang. Von den signierten Texten stammen drei vom gleichen Autoren- auch dies entspricht

in etwa den vorliegenden Verteilungsverhältnissen. Auch die thematische Auswahl der Texte orientiert sich an der Gliederung des Lesebuchs.

Da von Döll weitere Schriften vorhanden sind, bot es sich an, diese für eine vergleichende Betrachtung heranzuziehen. Als Vergleichskorpus wurde Dölls Schrift „Zur Beurteilung der Zeitbedürfnisse der deutschen Gelehrten-Schulen“ (Döll, 1840) verwendet. Dieses Werk beschäftigt sich mit Lehrgegenständen der höheren Schulbildung und insbesondere mit deren zeitlichen Verteilung auf dem Wochenstundenplan. Dieser umfasst das Pensum der Schüler zwischen dem zehnten und 18. Lebensjahr. Es wurden willkürlich 27 Seiten ausgewählt, was in etwa der Textmenge der Autorenschaft ohne Klammerzusatz aus seinem Lesebuch entspricht.

Alle Texte wurden eingescannt und mittels optischer Zeichenerkennung (OCR) in eine maschinenlesbare Form überführt. Als Software für die Texterkennung kam Tesseract mit dem Frakturmodell Frak2021 der Universitätsbibliothek Mannheim zum Einsatz. Übertragungsfehler wurden durch einen Abgleich mit dem Original behoben.

Neben Dölls Lesebuch konnte als weiteres zentrales Dokument der in den Beständen des Badischen Generallandesarchiv Karlsruhe (GLA) befindliche Vertrag (GLA, 69 Verlag CFM Nr. 302) zwischen Döll und dem Verleger Christian Friedrich Müller eingesehen und für die Analyse ausgewertet werden. Dieser liefert interessante Einblicke in den Entstehungs- und Produktionsablauf des Lesebuchs.

Ein weiteres wichtiges Dokument ist der Beitrag Jagemanns (1849), der in seiner Rolle als für den Badischen Strafvollzug zuständige Referent im Justizministerium die konzeptionellen Vorstellungen staatlicherseits erörtert. Auch das Wirken Jagemanns bezüglich der Lehrmittelfrage war bereits Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung (Fasoli, 1985). Dennoch gibt es nur sehr wenige Beiträge zur Lehrmittelfrage im Gefängniskontext (Wittig, 1939), was auf ihre untergeordnete Rolle schließen lässt. Das Männerzuchthaus Bruchsal, das den Bezugsrahmen bildet, ist hingegen gut erforscht (u.a. Fießlin, 1855, Freßle, 1970, Stadt Bruchsal/JVA Bruchsal, 1998). Die für eine Bewertung von Dölls Lesebuch erforderliche entwicklungsgeschichtliche

Forschungsliteratur über das Schullesebuch ist als gut zu bezeichnen (Bünger, 1972; Helmers, 1970; Roeder, 1961).

Der Untersuchungsgang, der deskriptiv angelegt ist und als forschungsleitende Perspektive das Schulbuch im Kontext seiner herrschaftsstützenden Funktion verortet, gliedert sich in mehrere Abschnitte. Zunächst wird knapp der Zusammenhang von Strafvollzug und Unterricht in Bruchsal beschrieben. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich in aller Kürze mit dem Umgang geistigen Eigentums. Im Anschluss daran wird Dölls Lesebuch einer kontextuellen Analyse unterzogen. Neben einer biografischen Notiz zu Döll und seinen Beweggründen für die Erstellung des Lesebuchs wird die Verlagsperspektive und die Position des Auftraggebers (Justizministerium) in den Blick genommen. Anschließend erfolgt der Versuch einer Einordnung in den allgemeinen Schulbuchkontext. Schließlich wird der Plagiatsbehauptung nachgegangen. Der Schluss bietet eine Ergebniszusammenfassung.

Strafvollzug und Unterricht in Bruchsal

Dölls Lesebuch muss im Zusammenhang der Justizreformbemühungen Badens verortet werden. Diese waren insbesondere mit dem Namen Ludwig von Jagemann (1805–1853) verbunden. Seine Vor- und Nachfahren waren, wie er selbst auch, bedeutende Juristen. Sein frühzeitiger Tod, er verstarb an den Folgen der Ruhr auf einer Erholungsreise durch den Schwarzwald, wurde als erheblicher Verlust betrachtet (Teufel, 2006, S. 252). Bau und Inbetriebnahme des Bruchsaler Männerzuchthauses und der dort praktizierte Einzelhaftvollzug gehen maßgeblich auf sein Engagement zurück, indem er die entsprechenden Gesetzesentwürfe vorbereitete und ihre Verabschiedung vorantrieb (Fasoli, 1985, S. 6).

Bei Jagemann war der Unterricht ein wesentlicher Bestandteil für einen humanen Strafvollzug, der sich um eine Besserung der Häftlinge bemühte. Das im Unterricht erworbene Wissen, das nach gängiger Vorstellung in der Einzelhaftssituation zielgerichteter und ohne jedwede Ablenkung erlangt werden konnte, sollte die berufliche und soziale Wiedereingliederung erleichtern. Jagemann ging davon aus, dass Bildung zugleich eine Rückfallprävention darstellte und damit nach der

Entlassung eventuell entstehende soziale und wirtschaftliche Notlagen abgedefert werden könnten, ohne wieder in Kriminalität zu verfallen (Fasoli, 1985, S. 149f.).

Jagemann war realistisch genug, um zu erkennen, dass der Unterricht an Gefängnissen besondere, vor allem organisatorische Herausforderungen bewältigen musste wie beispielsweise die Verweildauer bzw. häufigen Wechsel der Gefangenen und die damit verbundene Schwierigkeit, überhaupt einen planvollen und geregelten Unterricht durchführen zu können. Insofern sollte nicht an allen Strafanstalten Unterricht angeboten werden. Amtsgefängnisse waren davon ausgenommen (Fasoli, 1985, S. 150). Auch bezüglich Klasseneinteilung, Stoffauswahl und Einteilung des Unterrichtsstoffes, Lehrpersonal und Lehrmittel hatte sich Jagemann Gedanken gemacht. Die Einteilung erfolgte in seiner Konzeption in vier Klassenstufen entsprechend des individuellen Kenntnisstandes, die um 1855 um zwei Stufen erweitert wurden (Füesslin, 1855, S. 91ff.). In den unteren Klassen wurden Elementarkenntnisse im Schreiben, Lesen und Rechnen vermittelt. In die oberen Klassen wurden diejenigen eingereiht, die bereits eine bessere bzw. gute schulische Bildung besaßen. Dort wurde vor allem den Realien ein besonders Gewicht gegeben. Danach gab es nach Jagemann in der Gefängnisschule nicht nur einen Elementar-, sondern auch einen Fortbildungsunterricht; bei beiden erfolgte eine Orientierung an den Gegebenheiten der Volksschule (Fasoli, 1985, S. 155f.).

Die nach heutigem Verständnis befremdliche und unzumutbar wirkende Beschulung der Gefangenen in den eingangs erwähnten „stalls“ trübten letztlich den Eindruck des von Jagemann ganzheitlich gedachten, jedoch dem Einzelhaftparadigma unterworfenen Strafvollzugskonzepts. Ungeachtet dessen sollte Bruchsal zum Vorreiter der Einzelhaftgefängnisschule auf deutschem Boden werden. Auch die Anstellung eines hauptamtlich tätigen Lehrers, der nicht der Schulbehörde, sondern dem Justizministerium unterstellt war, sollte Schule machen (Eberle, 1980, S. 85). Dennoch sollte in Bruchsal der Schulbetrieb ab 1856 zugunsten einer Ausweitung der Arbeitsbetriebe zusehends vernachlässigt werden (Freßle, 1970, S. 197). Die Begeisterung für den Schulunterricht an Gefängnissen wurde nicht überall gleichermaßen

geteilt. Kritische Stimmen sprachen in diesem Zusammenhang von einem übertriebenen Humanismus und dem Unterricht als Instrument, das letztlich der Vervollkommnung verbrecherischen Handelns dienen würde (Oelbauer, 2015, S. 260).

„Plagiate“ im 19. Jahrhundert

Dölls Lesebuch ist in der Auseinandersetzung mit und unter Zuhilfenahme von anderen Lehrbüchern und Fachpublikationen jener Zeit entstanden. Ohne die im Verlagsvertrag geregelte Bereitstellung entsprechender Schriften bzw. geeigneten Materials von Fremdverlagen zum Buchhändlernettopreis,¹ hätte Döll seine Publikation aller Wahrscheinlichkeit nach nicht in diesem Umfang realisieren können. Und gerade hinsichtlich der korrekten (wissenschaftlichen) Verarbeitung der Literatur wurden erhebliche Zweifel geäußert. Otto von Corvin (1812–1886) äußerte sich dahingehend, dass das Buch „[...] fast ganz und gar aus Originalartikeln besteht, die andere Verfasser geschrieben haben; es ist meist Nachdruck, also gestohlen“ (Corvin, 1857, S. 75). Einen Beweis für seine Behauptung lieferte er nicht; anscheinend war dies so offensichtlich, dass es keines weiteren Nachweises bedurfte.

Corvin, der als Schriftsteller mit seinem „Pfaffenspiegel“ (1845) reüssierte, saß von 1849 bis 1855 als politischer Gefangener in Bruchsal. Seine Erlebnisse veröffentlichte er 1857. Aufgrund seines Bildungshintergrunds war er vom Unterricht freigestellt und beschäftigte sich in seiner Freizeit mit dem Schulunterricht und Dölls Lesebuch.

Wie im Zusammenhang mit der Darstellung der stilometrischen Methode bereits berichtet, hatte Döll in seinem Vorwort darauf aufmerksam gemacht, dass er einzelne Lektionen teils neu verfasst und teils nach „vorhandenem Materiale“ bearbeitet hat (Döll, 1859, S. III.). Letzteres kann bedeuten, dass es sich nicht um eigenes Schriftgut handelte, sondern dass Fremdschriften entsprechend bearbeitet bzw. wiedergegeben wurden. Auf diese Weise könnte Döll also eingeräumt haben, dass er sich fremden Gedankenguts bedient hat. Zusammen

1 GLA, 69. Verlag CFM, Nr. 302.

mit den erwähnten Klammerzusätzen, könnte argumentiert werden, dass Döll seiner Nachweispflicht nachgekommen ist, die aus heutiger Sicht ungenügend erschienen mag. Hingegen war es im 19. Jahrhundert nicht unüblich, dass Lehrbuchautoren Passagen aus den Werken anderer Lehrbuchautoren wortwörtlich mit oder ohne Kennzeichnung der Urheberschaft übernommen haben wie von Klippel für Englischlehrbücher des 18. und 19. Jahrhunderts zu Tage gefördert wurde (Klippel, 1994, S. 195f.). Auch wurde nicht jede kenntlich gemachte Übernahme aus anderen Texten als Plagiat verstanden. Darüber hinaus herrschte die Meinung, Plagiate seien der Ausdruck unaufrichtigen Verhaltens und intellektueller Unselbständigkeit. Zudem gestaltete sich das Aufdecken von Plagiaten schwierig, da „die Regeln zur Markierung von Textübernahmen und gedanklichen Abhängigkeiten weniger konventionalisiert waren als heute“ (Fulda, 2020, S. 221).

Eine Änderung brachte die stärkere Abgrenzung von Tradiertem einerseits und Innovation andererseits ausgelöst durch einen Wandel der Universitäten zu Stätten der Forschung ab der Mitte des 19. Jahrhunderts mit sich (Klippel, 2021, S. 277). Flankierend hierzu hatte sich bereits im 18. Jahrhundert der durch die Naturrechtslehre getragene Begriff vom geistigen Eigentum entwickelt und erstmals wurde 1837 in Preußen geistiges Eigentum an Werken aus Wissenschaft und Kunst gesetzlich geschützt; die Reichsverfassung von 1871 und die Urheberrechtsgesetzgebung von 1901 weiteten bzw. spezifizierten diese Schutzrechte. Darüber hinaus blickte die Rechtsprechung im 19. Jahrhundert mehr auf die Abweichungen vom Original als auf die Übereinstimmungen. Sofern genügend Abweichungen nachgewiesen werden konnten, galt das Werk, trotz vorhandener Übereinstimmungen, rechtlich gesehen nicht als Plagiat. Auch heute stützen sich Personen, die dem Plagiatsvorwurf ausgesetzt sind, auf diese Argumentation (Wiggert, 2012, S. 158f.).

Döll und sein Lesebuch als ein den Strafvollzug unterstützendes Mittel

Im Folgenden soll neben biografischen Notizen zu Döll der Entstehungskontext, das Lesebuchkonzept von Jagemann und dessen Umsetzung durch Döll näher beleuchtet und einer Bewertung unterzogen werden.

Biographisches und Motivation

Johann Christoph Döll wurde am 21. Juli 1808 als Sohn eines Schriftsetzers in Mannheim geboren und besuchte dort von 1822 bis 1827 das Lyzeum. Im Anschluss daran absolvierte er das Studium der Naturwissenschaften sowie der Philologie und Theologie an der Universität Heidelberg. 1830 erfolgte die theologische Prüfung, 1831 das philologische Staatsexamen (Strobel, 1969, S. 199). Während seiner Tätigkeit als Hauslehrer in Bern veröffentlichte er ein Lehrbuch zur englischen Sprache, das zwei Auflagen erlebte. Ab 1832 unterrichtete er Sprachen und philosophische Propädeutik am Mannheimer Lyzeum; in seiner Freizeit beschäftigte er sich mit Botanik, die er neben Zoologie nach einem Wechsel an die Höhere Bürgerschule in Mannheim 1840 in der Hauptsache unterrichtete. 1843 wurde er Leiter der Großherzoglich Badischen Hof- und Landesbibliothek in Karlsruhe. Ab Mitte der 1840er Jahre entstanden in kurzer Folge zahlreiche Veröffentlichungen auf unterschiedlichen Wissensgebieten, insbesondere der Botanik, die vielbeachtet wurden: Rheinische Flora (1845), Flora des Großherzogtums Baden (1857–1862), Lateinisches Elementarbuch (1845–1847), „Der Erzähler“ (1850). 1872 wurde Döll in den Ruhestand verabschiedet. Infolge einer seit 1881 bestehenden Nierenerkrankung verstarb Döll am 10. März 1885 in Karlsruhe (Badische Biographie, 1891, S. 86f.).

Döll war mit der Entwicklung von (Sprach-)Lehrbüchern vertraut als er die Arbeiten zum „Erzähler“ aufnehmen sollte. Die Erstellung eines Lesebuchs für den Unterricht an Gefängnissen war dennoch etwas eher Ungewöhnliches. Im Vorwort zu seinem Werk deutet Döll seinen Beweggrund an: „Die hier vorliegenden Blätter habe ich in Folge eines höheren Auftrages theils neu verfaßt, theils nach bereits vorhandenem Materiale bearbeitet“ (Döll, 1850, S. III). Döll hatte neben

der Leitung der Bibliothek dem Großherzoglichen Prinzen wöchentlich mehrere Privatstunden zu erteilen (Weinacht, 1938, S. 151). Durch Lehrtätigkeit und Bibliotheksleitung bestand daher ein Kontakt zum Badischen Hof. Und es ist immerhin denkbar, dass auf diesem Weg die Bitte an Döll herangetragen wurde, ein Lesebuch für den Gefängnisunterricht zu verfassen.

Verlag und Produktion

Dölls Buch erschien im Verlag von Christian Friedrich Müller. Dieser wurde 1797 gegründet. Müller erhielt 1803 das kurfürstliche Privileg zur Herausgabe des Provinzialblatts der Badischen Markgrafschaft, das 1843 in Karlsruher Tagblatt umbenannt wurde. Im gleichen Jahr erfolgte die Ernennung zum Hofdrucker. Hiermit war die Drucklegung amtlicher Verordnungen und Gesetzesbücher wie dem Code Napoléon (1809) verbunden, was schließlich zu einem bedeutenden unternehmerischen Aufschwung führen sollte.

Ein zwischen Döll und Müller abgeschlossener vom 5. Februar 1848 datierender Verlagsvertrag regelte Inhalt, Umfang und Herstellung, eine gesonderte Vereinbarung zwischen Müller und dem Justizministerium vom 14. Dezember 1847 Form und Ausstattung des Lesebuchs sowie die Druckfreigabe.² Danach wurde der Buchumfang auf 30 Druckbögen (á 16 Seiten) bzw. 480 Seiten festgesetzt. Das Buch sollte im Groß-Oktavformat gedruckt, der Text in Garamond, einer Antiquaschrift gesetzt und ein kräftigeres, halbweißes Papier verwendet werden. Die Auflagenhöhe betrug 1.500 Exemplare. Von seinem Werk erhielt Döll zehn Freixemplare und ein Honorar von 30 Gulden für den Druckbogen. Das Ministerium verpflichtete sich dazu, 800 Exemplare abzunehmen und zahlte pro Druckbogen vier Kreuzer.³ Davon wurden 400 Stück an das Männerzuchthaus Bruchsal geliefert (Freßle, 1970, S. 204).

2 GLA, 69. Verlag CFM, Nr. 302.

3 GLA, 69. Verlag CFM, Nr. 302.

Aufgrund des späteren Umfangs von 27 Druckbögen des 1850 erschienenen Buches verdiente Döll 810 Gulden an seinem Lesebuch, was in etwa zwei Drittel seiner Jahresbesoldung von 1.500 Gulden um 1843 entsprach; nach Weinacht war Dölls schriftstellerische Tätigkeit daher auch dem Umstand geschuldet, dass er auf diese Weise versuchte, sein zu diesem Zeitpunkt anscheinend knapp bemessenes Einkommen als Hofbibliothekar aufzubessern (Weinacht, 1938, S. 153). Das Ministerium bezahlte für seine 800 Exemplare 1.440 Gulden und allein dadurch schien der Druck des Buches für den Verlag schon rentabel gewesen zu sein, da die Herstellungskosten bei „großzügiger Rechnung“ wohl nicht mehr als 500 Gulden betragen haben werden (Corvin, 1857, S. 75) und noch weitere 700 Exemplare zum Verkauf bereitstanden.

Unklar bleibt, weswegen der spätere Druck in Fraktur erfolgte. Dass ein ursprünglich etwas stärkeres, chamoisfarbenes Papier zum Einsatz kam, kann trotz der Alterungsspuren noch erahnt werden. Die Buchgröße entsprach weniger dem Groß- als vielmehr dem Oktavformat mit einer Buchrückenlänge von 21,5 Zentimetern. Allerdings sollte erst ab 1883 eine Vereinheitlichung der Bogen- und somit der Buchformate erfolgen und das Groß-Oktavformat mit einer Buchrückenlänge zwischen 22,5 bis 25 Zentimeter definiert werden.

Ministerielle Vorgaben

Die Vorgaben, die Döll für die Erarbeitung des Lesebuchs zu beachten hatte, erläuterte Jagemann 1849 in seinem Beitrag in der von ihm zusammen mit Friedrich Nöllner (1806–1870) herausgegebenen Zeitschrift für deutsches Strafverfahren einschließlich des Gefängniswesens (Jagemann, 1849, S. 102ff.), aus dem nachfolgend zitiert wird. Einleitend konstatierte Jagemann, dass die für Volksschulen verfassten Lesebücher für Strafanstalten ungeeignet sind, da sie für eine andere Altersstufe konzipiert waren. Seiner Einschätzung nach waren Gefangene zwar häufig „verwahrlost“, aber dennoch im Verstand reifer und geweckter als Schulkinder. Die kindliche und oftmals spielerische Charakteristik der seinerzeitigen Volksschullesebücher entpuppte sich zum Zweck der Unterrichtung Gefangener als unpassend. Auch bemängelte er an diesen ihren moralisierenden Duktus. Da diesem auch von

bedeutenden Vertretern der Gefängniskunde wie dem Verfasser des (Standard-)Lehrbuchs für Gefängniskunde Karl Krohne (1836–1913) und dem Herausgeber des Handbuchs des Gefängniswesens Franz von Holtzendorff (1829–1889) für den Unterricht an Gefängnissen eine gewisse Beachtung geschenkt wurde (Krohne, 1889, S. 484f.; Holtzendorff, 1888, S. 155), sollten die Volksschullesebücher bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in Gefängnissen vorrangig zum Einsatz kommen. Auch die Kosten, die mit der Einführung eines einheitlichen Lehrwerks verbunden sind, werden eine nicht unerhebliche Rolle gespielt haben. Als Kleinstaat war das damalige Großherzogtum Baden dazu eher imstande als beispielsweise das Königreich Bayern. In den 1880er Jahren betrug die durchschnittliche tägliche Belegung der badischen Strafanstalten rund 1.400 Personen, während in Bayern weit über 6.000 gezählt wurden (Anonym, 1883, S. 392; Anonym, 1888, S. 177).

Nach dem Beschluss der Badischen Regierung sollte es sich bei dem einzuführenden Gefängnislesebuch um ein Lesebuch für den Realienunterricht handeln, in dem vorzugsweise die Hauptgebiete der Naturkunde behandelt werden. Jagemann schwebte ein in 183 Lektionen unterteiltes Lehrwerk vor, wobei sich jede Lektion über einen Zeitraum von zwei Tagen erstreckte. Er orientierte sich hierbei an den in Bruchsal für die religiöse Unterweisung eingeführten biblischen Kalender mit seinen Lesestücken, verkürzte aber die Anzahl auf die Hälfte, um einerseits den Buchumfang zu begrenzen und damit andererseits, und vermutlich aufgrund der Komplexität des darzulegenden Stoffes, genügend Raum für dessen Darstellung zu erhalten.

Die Themenfelder umfassten Naturkunde, Naturgeschichte, Gewerbekunde, Gesundheitslehre, Volks- und Landesgeschichte. Besonders die Gewerbekunde und Gesundheitslehre sollten einen breiten Raum im Lesebuch einnehmen, die Nutzenanwendung einzelner Sätze der Physik, Mechanik, Physiologie und Anatomie dargelegt und wichtige Gewerbe wie Weberei, Schneiderei, Dreherei, Schusterei und Schneiderei besprochen werden. Der Welt- und Landesgeschichte, deren Themen in biografischer Form dargestellt werden sollten, bemaß Jagemann einen geringeren Stellenwert bei. Und Erzählungen und Gedichte sollten hingegen nicht aufgenommen werden, da sie nicht den Zweck des

Lesebuchs, „eine bleibende Fundgrube von nützlichen Kenntnissen und Anschauungen darzubieten“ (S. 104) imstande waren zu erfüllen. Insgesamt legte Jagemann Wert auf eine populär gehaltene Darstellungsweise.

Dölls Umsetzung im Aufriss

Im Folgenden kann nur ein kurzes Streiflicht auf Dölls Publikation geworfen werden, das sich zudem auf die formale Gestaltung konzentriert. Sein Buchprojekt erstreckte sich von der Konzeption bis zum fertigen Produkt über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren. Sein inhaltliches Programm beschreibt er im vom November 1849 datierenden Buchvorwort folgendermaßen: „Die Stoffe sind aus der Naturkunde und aus dem Leben des Menschen im weitern und engeren Kreise entnommen. Manche naturwissenschaftliche Abschnitte dürften der populären Erörterung ferner zu liegen scheinen; ich habe jedoch durch Beziehungen zur Erscheinungswelt, namentlich zu den täglich sichtbaren Wirkungen und Bethätigungen der Naturgesetze stets eine Vermittlung herzustellen gesucht und hoffte, so selbst dem minder Bewanderten den Weg anzubahnen, auf dem er die Tiefe und Weisheit der großen Weltordnung ahnen lernt und sich endlich zum freudigen Anschluß an dieselbe gedrungen fühlt.“ (Döll, 1850, S. III)

In diesem Sinn sind neben kurzen Vorwort und Inhaltsverzeichnis die geforderten 183 Lektionen auf 27 Druckbögen entlang der drei Großkapitel „Naturlehre und ihre Anwendung“ (I.), „Geschichte“ (II.) und „Der Mensch im engeren Kreise“ (III.) aufgeteilt. Das erste Kapitel besitzt eine Untergliederung in drei weitere Abschnitte „Naturlehre, Welt- und Erdkunde“ (A.), „Die drei Naturreiche“ (B.) und „Gewerbskunde und Landwirtschaft“ (C.). Der Großteil der Lektionen entfällt auf das erste Kapitel. Es zählt 128 Lektionen. Die übrigen Lektionen verteilen sich mit 37 auf II. und 18 auf III. Unterkapitel A. umfasst 46, Unterkapitel B. 59 und Unterkapitel C. 23 Lektionen. Die Mehrzahl der Lektionen sind Einzellektion. Ebenso existieren Doppel- (23) und Dreifachlektionen (6), die Namensgleich mit Klammerzusatz „Fortsetzung“ bzw. „Schluss“ gekennzeichnet sind. Darüber hinaus gibt es Lektionen, die entweder mit Zahlen (von 1. bis maximal 4.) oder alphabetisch (von

a. bis maximal d.) untergegliedert sind. Letztlich entstehen auf diese Weise 170 thematisch verschiedene Lektionen. Jagemanns Forderung erfüllt er daher nicht vollständig.

Der Umfang der einzelnen Lektionen ist unterschiedlich und weist im Schnitt knapp zweieinhalb Seiten auf. Einzelne Lektionen sind durch Abbildungen bzw. Grafiken angereichert worden, wie beispielsweise Lektion 16/17 (Hebel und Hebel (Schluß), S. 31–34), 18/19 (Dampfmaschine und Dampfmaschine (Schluß), S. 37) und 35 (Geographische Länge, S. 74).

Wie von Jagemann gefordert, ist der Großteil des Umfangs, knapp 70 Prozent den Naturwissenschaften und deren Anwendungsgebieten gewidmet. Landwirtschaft nimmt, wie gewünscht, einen gewissen Raum ein; wichtige Gewerbe (Weberei, Schneiderei, Dreherei, Schusterei) werden hingegen nicht behandelt. Die übrigen Lektionen verteilen sich auf Themen der biblischen, Welt- und Landesgeschichte sowie „Der Mensch im engeren Kreise“ und werden Jagemanns Vorgaben entsprechend nachrangig behandelt.

Als Textformen sind Gedichte, wie vorgegeben, kein Bestandteil des Lesebuchs, jedoch finden sich einige Erzählungen, die von Jagemann nicht vorgesehen waren. Mit diesen wird im Vergleich zu den Sachtexten der „Realienfächer“ aber durchaus an der einen oder anderen Stelle moralisierend auf die Gefangenen eingewirkt; auch dies war nicht Jagemanns Intention, der auf den praktischen Nutzen des Dargebotenen abhob. Aufgrund des zahlenmäßig geringen Umfangs dieser Texte, kann diese Wirkungsweise jedoch vernachlässigt werden. Auch eine reine „populärwissenschaftliche“ Darstellungsweise, wie Jagemann sie forderte, konnte Döll nicht stringent durchhalten. Aus seiner Sicht verbat sich dies thematisch.

Auch wenn Döll nicht alle Vorgaben Jagemanns vollständig erfüllte, so wurde dennoch die ministerielle Einvernahme hergestellt und die Druckfreigabe für die vorliegende Buchfassung erteilt. Erhellend in diesem Zusammenhang wäre, wie der Austausch des Manuskripts zwischen Döll und Jagemann erfolgte, ob Döll ein Gesamtmanuskript oder fortwährend Manuskriptteile ablieferte. Zum jetzigen Zeitpunkt fanden sich darauf jedoch keine Hinweise.

Das Lesebuch im Einsatz und kritische Würdigung

Vom Unterricht konnte nur freigestellt werden, wer das 35. Lebensjahr überschritten hatte, wer als unbeschulbar galt oder über eine höhere Bildung verfügte. Zu Letzteren gehörten insbesondere die zahlreichen in Folge der gescheiterten Revolution von 1848/49 in Bruchsal inhaftierten politisch Verurteilten. Hingegen gab es nur sehr wenige, die als unbeschulbar galten; der Großteil der Unterrichtsfreistellungen erfolgte von Alterswegen, wobei eine freiwillige Teilnahme über die Altersgrenze hinaus möglich war. Bezüglich des Bildungsstands kann gerechnet am Jahrfünft zwischen 1850 und 1854 konstatiert werden, dass nur fünf Prozent der Unterrichtsteilnehmenden weder lesen noch schreiben konnten und weitere vier Prozent des Lesens kundig, die Lese- und Schreibkenntnisse der übrigen 91 Prozent dennoch von mangelhafter Qualität waren. Infolgedessen kam das Lesebuch in allen sechs Klassenstufen des Bruchsaler Männerzuchthauses ab 1850 dem Kenntnisstand der Gefangenen entsprechend zum Einsatz. Daher wurden in den unteren Klassenstufen ausgewählte, das heißt, die leicht verständlichen Lektionen aus Dölls Lesebuch verwendet. Mit fortschreitender Lesekompetenz sollte sich an die komplexeren Lektionen herangetastet werden (Füesslin, 1855, S. 94ff).

Was die Stoffauswahl im engeren Sinn anbelangt, kann man der Auffassung Corvins zumindest in Teilen folgen, der diese in seinen Augen „abgeschmackte“ Zusammenstellung als Sammelsurium bezeichnete, der letztlich ein innerer Zusammenhang fehlte (Corvin, 1857, S. 75). Unabhängig davon, kann man geteilter Meinung sein, ob sich erwachsene Lerner drei Lektionen lang mit dem Elefanten beschäftigen müssen (Lektionen 68–70) und der Maikäfer vier Seiten lang Gegenstand der Erörterung sein muss (Lektion 86), zumal dessen Umfang ein Drittel über dem Lektionsdurchschnitt liegt. Die Zuordnung der Lektionen zu den einzelnen Themenbereichen hätte auch anders erfolgen können. Beispielweise hätten die heimischen Nutztiere wie Rindvieh, Ziege, Schaf, Schwein, Pferd und Haushühner (Lektionen 65–67, 71–73, 76/77) auch dem Bereich Landwirtschaft zugeschlagen werden können, da es sich um diejenigen Tiere handelt, die klassischerweise Teil

der landwirtschaftlich-tierischen Produktion sind. Döll bleibt aber in der Systematik der drei „Naturreiche“ (Tiere, Pflanzen, Mineralien), einer auf den umstrittenen Schweizer Physiker und Mediziner Emanuel König (1658–1731) zurückgehende Bezeichnung, womit die Behandlung der Tiere an anderer, von ihm gewählter Stelle erfolgte; den Mineralien werden überdies nur zwei Lektionen gewidmet.

Dass der Bruchsaler Zuchthausdirektor Julius Füesslin (1815–1866) Dölls Lesebuch lobte und es im Gefolge seiner seit seiner Berufung an das Zuchthaus 1851 gewonnenen Erfahrungen für den Gebrauch an Strafanstalten im Allgemeinen empfahl, sollte nicht verwundern (Füesslin, 1855, S. 98). Eine wohlwollende Aufnahme von Dölls Lesebuch konnte man einer Sammelrezension in der Pädagogischen Revue, dem Zentralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesamterziehung aus dem Jahr 1852 entnehmen. Demnach wird die lebendige und anschauliche Erzählweise ebenso lobend hervorgehoben wie die offenkundige Sachkenntnis des Autors. Das Buch wird zum schulischen und privaten Gebrauch wärmstens empfohlen (Otto, 1852, S. 65).

Dölls Lesebuch im Schulbuchkontext

Wie ist Dölls Lesebuch im allgemeinen, insbesondere dem Schulbuchkontext im Volksschulbereich zu verorten? Als Lehrmittel trat das Lesebuch seit Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) als Bindeglied zwischen Fibel (Erstlesebuch) und Bibel. Es entwickelte sich zu einem Medium, das Sprach- und Realienunterricht miteinander verband (Oelbauer, 2010, S. 129) und stellen eine Auswahl verbindlicher Wertordnungen, Verhaltensformen, Ordnungsmuster, Motivationen, Erziehungsziele und gesellschaftlich ausgehandelter Grundannahmen dar (Tomkowiak, 1993, S. 9). Ab den 1830er Jahren war eine enorme Zunahme in der Lesebuchproduktion zu verzeichnen. Gleichzeitig setzte der Diskurs um das vermeintlich ideale Lesebuch ein und in diesem Sinn ging es um das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsgegenstände zueinander bzw. die Frage der Konzentration. Insbesondere in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts existierten seitens der Lesebuchautoren

extreme Konzentrationsprinzipien, wonach die jeweiligen Buchlektionen einem einzelnen Inhaltsbereich bzw. einer zu entwickelnden Fähigkeit untergeordnet wurden (Heinze, 2011, S. 64f.). Das Lesebuch der höheren Schulen war dahingegen in erster Linie ein literarisches Lesebuch, das um die Mitte des 19. Jahrhunderts besonders die Werke klassischer Autoren wie Goethe, Lessing und Schiller zum Abdruck brachte. Diese Texte und die damit transportierten Ideale wie Frömmigkeit, Innigkeit und Naturliebe waren Teil des bürgerlichen Bildungskanons. Für Realien war daher kein Platz (Roeder, 1961, S. 112).

Als Dölls Buch erschien, wurden Volksschullesebücher bereits auf Grundlage eines integrativen Konzentrationsprozesses gestaltet (Heinze, 2011, S. 65). Sie waren durch Einfachheit und Volkstümlichkeit gekennzeichnet. Bildungsmaterial sollte aus dem alltäglichen Leben genommen werden (Ehlers, 2006, S. 108f.). Und daher entspricht Dölls Werk nicht dem Stand der Dinge (Bünger, 1972, S. 368). Es wich einerseits von der Systematik der Volksschullesebücher ab und orientierte sich andererseits (mehr oder weniger) einseitig an jenem, zumal Jagemanns Vorgaben ebenso eine Ausrichtung am Lesebuch der höheren Schulen verhinderten. Damit war Dölls Lesebuch kein Einzelfall. Zu den Volksschullesebüchern, die ebenso zum Zeitpunkt ihres Erscheinens als veraltet galten, gehörte das um die Mitte des 19. Jahrhunderts am Münchner Zuchthaus in der dritten Klasse, der dreiklassigen Schule, eingesetzte „Lehr- und Lesebuch für die mittlern und obern Klassen der deutschen Schulen im Königreiche Bayern“; hierbei handelte es sich um ein dreibändiges Werk. Hinsichtlich Stoffauswahl und Anordnung schien es dem Döllschen Lesebuch nicht unähnlich zu sein. Eine genauere Analyse könnte darüber Aufschluss geben.⁴

4 Bd. 1, Allgemeine Erdbeschreibung in Verbindung mit Naturkunde überhaupt (1840, 1849), <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10761822>; Bd. 2, Naturgeschichte der Mineralien, Pflanzen und Thiere und insbesondere des Menschen (1843), <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10376020>; Bd. 3, Abriss der Sternkunde, Länder- und Völkerkunde, so wie der Geschichte der Völker (1843), <https://gei-digital.gei.de/viewer/toc/PPN778562808/1/>.

Dölls Buch kann, zumindest in Teilen, als ein Lehrwerk eigenen Zuschnitts beschrieben werden, das sich an erwachsene Gefangene mit geringer Bildung richtete und (offensichtlich) sprachlich differenziert genug gestaltet war, um den unterschiedlichen Lesekompetenzen der Unterrichtsteilnehmer gerecht zu werden. Die beabsichtigte belehrende Wirkungsweise entfaltete sich aus einer lebensnahen Darstellung sowie der geforderten und überzeichneten Bezugnahme auf reale Lebensverhältnisse im Kontext der (realen) Stoffkonzentration.

Insofern generierte sich die Schule im Bruchsaler Gefängnis im Einklang mit dem gefängniskundlichen Diskurs über die Zielsetzungen von Schule und Unterricht an Gefängnissen als Lernschule mit der Vermittlung nützlicher Kenntnisse, die nach der Haftentlassung gewinnbringend eingesetzt werden konnten. Ob hierfür Wissen allein ausreichend sein mochte, kann zumindest in Frage gestellt werden. Spielen hierbei nicht auch Werte eine Rolle? Vielleicht hatte Jagemann vor Augen, dass bei einer Kenntnisvermittlung ohnehin bestimmte wertebasierte durch die Lehrkräfte vorgetragene Grundhaltungen mitschwingen und er daher einer übergebürlichen moralischen Belehrung eine Absage, als eine der zentralen Anforderungen an die Lesebuchgestaltung erteilte. Damit wurde an dieser Stelle aus dem Diskurs ausgeschert, unabhängig davon, dass Lehrmittel und somit das Lesebuch in diesem nachrangig behandelt wurden. Zumal es in der anschließenden Entwicklung der Gefängnisschule von einer Lern- zu einer Arbeits- und Erziehungsschule eine weitere Marginalisierung erfahren sollte (Wittig, 1939, S. 122f.).

Döll's Lesebuch – ein Plagiat?

Im Folgenden soll der Plagiatsbehauptung von Corvin anhand der stilometrischen Analyse nachgespürt werden. Im Rahmen der Cluster-Analyse kamen zwei der zehn in Stylo implementierten Distanzmaße, Classic Delta und Würzburg Delta, jeweils unter Einbeziehung der 100 MFW zur Anwendung. Im Ergebnis deuten niedrige Deltawerte einerseits auf geringe stilistische Differenzen bzw. größere stilistische Nähe hin. Andererseits ist keine trennscharfe Abgrenzung zwischen Döll und den namentlich gekennzeichneten Autoren mit Klammerzusatz

zu beobachten. Döll könnte somit als der Autor aller betrachteten Texte in Frage kommen.

Wenn man den Vergleichskorpus in die Analyse miteinbezieht, erhält man ein etwas anderes Bild. Auch hier wurden wieder die gleichen Distanzmaße und 100 MFW zugrunde gelegt. Die Texte aus der „Gelehrten-Schule“ und diejenigen aus dem Lesebuch bilden jeweils ein stilistisches Cluster mit niedrigen Deltawerten, ohne sich tatsächlich zu berühren. Das heißt, es gibt keine zwischen den Texten auf einen gleichen Stil basierende Verbindungen. Man könnte hierbei in Rechnung stellen, dass es zwei verschiedene Werke mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Zielgruppen sind, was sich eventuell auf den Schreibstil auswirken könnte. Bei einer Erhöhung der MFW bei gleichzeitiger Betrachtung von aus zwei Wörtern bestehenden Wortkombinationen, sogenannte Bigramme, gibt es vereinzelt Berührungen zwischen den Clustern, die allerdings nicht als besonders signifikant zu bezeichnen sind. Durch eine weitere Erhöhung der MFW kommt es zu keiner wesentlichen Zunahme.

Bei aller gebotenen Vorsicht scheint es also Anhaltspunkte zu geben, die die Behauptung Corvins als nicht ganz abwegig erscheinen lassen. Um den Vorwurf zu erhärten, bedarf es einer größeren Textmenge; gegebenenfalls sollte ein weiteres Werk von Döll in eine weiterführende Analyse miteinbezogen werden. Die Analyse der Textlesbarkeit (readability) wäre eine weitere Methode, um indirekt stilistische Ähnlichkeiten bestimmen zu können. Hier wird die Lesbarkeit anhand sogenannter Lesbarkeitsindices als ein Verhältnis von Satz- und Silbenlängen formal bestimmt. Auch könnte bei den Texten mit Klammersatz versucht werden, die jeweiligen Autoren und die „zitierten“ Texte zu eruieren. Ein erster Vergleich zwischen Dölls Text „Die Gestalt der Erde“ (Nr. 31 mit Klammerzusatz nach Hebel) und dem Kapitelanfang „Die Erde und die Sonne“ aus dem Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes von Johann Peter Hebel (1760–1826) lässt durchaus Parallelen und Übernahmen in der Wortwahl erkennen (Hebel, 1961, S. 9ff.). Weitere Vergleiche wären daher äußerst aufschlussreich und würden zur Klärung der Plagiatsbehauptung beitragen.

Schluss

Das Lesebuch „Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann“ von Johann Christoph Döll war eines der wenigen, bislang bekannten Lehrmittel, die eigens für den Unterricht an Gefängnissen entwickelt wurden; überwiegend kamen stattdessen Lehrmittel aus dem Volksschulbereich zum Einsatz. Lehrmittel bedürfen der staatlichen Zulassung. Sie dienen der Steuerung des Unterrichtsgeschehens sowie von Lehr- und Lernprozessen. In ihnen spiegelt sich Herrschaftsanspruch und Deutungshoheit staatlicher Institutionen wider. Ziel des Beitrags war es daher zu ergründen, inwiefern sich Dölls Lesebuch den Vorgaben des Justizministeriums folgend in das Strafvollzugskonzept Eugen von Jagemanns einreichte, der für die Reform im Strafvollzug Badens verantwortlich zeichnete. Im Ganzen betrachtet, erfüllte Dölls Lesebuch die beabsichtigte Wirkungsweise, nämlich einen auf Resozialisierung abzielenden Strafvollzug zu unterstützen, indem Kenntnisse vermittelt wurden, die für die Zeit nach der Entlassung aus dem Gefängnis nützlich sein konnten; auch wenn darüber gestritten werden könnte, ob alle Inhalte gleichrangig von Bedeutung waren. Jedenfalls war es sprachlich differenziert genug gestaltet, um unterschiedliche Lernniveaus bedienen zu können. Wie von Jagemann anvisiert, war es Bestandteil im Kontext der Rückfallprävention und somit ein wichtiger Baustein im Badischen Strafvollzugskonzept. Die Behauptung Corvins, Dölls Lesebuch sei ein Plagiat, konnte nach derzeitigem Stand weder verifiziert noch falsifiziert werden. Um zu belastbareren Ergebnissen zu gelangen, müssten Textmengen und Vergleichskorpus ausgeweitet, zusätzliche Analysemethoden angewendet sowie die damalige Schreibpraxis einer eingehenderen Betrachtung unterzogen werden.

Archivalien

Generallandesarchiv Karlsruhe (GLA), 69 Verlag CFM Nr. 302: Vertrag und Entwurf über das „Lesebuch für die Großherzoglichen Strafanstalten“ und Korrespondenz von J. C. Döll an C. Müller (10 Briefe) 1847–1848.

Primärquelle

DÖLL, Johann Christoph, 1850. *Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann*. Karlsruhe: Verlag der Christian Friedrich Müller'schen Hofbuchhandlung.

Literatur

ANONYM, 1883. Finanzielle Ergebnisse der badischen Gefängnis-Verwaltung von 1880 bis 1882 einschließlich. *Blätter für Gefängniskunde*. Heidelberg: Weiss, Vol. 17, S. 388–392.

ANONYM, 1888. Ergebnisse der Civil- und Strafrechtspflege und Bevölkerungsstand der Gerichtsgefängnisse und Strafanstalten des Königreichs Bayern im Jahre 1886. *Blätter für Gefängniskunde*. Heidelberg: Weiss, Vol. 23, S. 177–178.

Badische Biographien, 1891. Vol. 4. Karlsruhe: Braun'sche Buchhandlung.

BÜNGER, Ferdinand, 1972. *Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Mit einem Vorwort von Ingeborg Haas*. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1898. Glashütten im Taunus: Detlev Auvermann.

BOCK, Sina & DU, Keli & HUBER, Michael et al., 2016. *Der Einsatz quantitativer Textanalyse in den Geisteswissenschaften*. Bericht über den Stand der Forschung, GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität. Göttingen.

DÖLL, Johann Christoph, 1840. *Zur Beurteilung der Zeitbedürfnisse der deutschen Gelehrten-Schulen*. Mannheim: Tobias Löffler.

DOLL, Jörg & FICKERMANN, Detlef & SCHWIPPERT, Kurt & FRANK, Keno, 2012. Einleitung. In: DOLL, Jörg & FRANK, Keno & FICKERMANN, Detlef & SCHWIPPERT, Kurt (ed.). *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster/München/Berlin: Waxmann, S. 9–18. ISBN 978-3-83092670-2.

DOLL, Jörg & REHFINGER, Anne, 2012. Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: DOLL, Jörg & FRANK, Keno & FICKERMANN, Detlef & SCHWIPPERT, Kurt (ed.). *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster/München/Berlin: Waxmann, S. 19–42. ISBN 978-3-8309-2670-2.

CORVIN, Otto, 1857. *Die Einzelhaft und das Zellengefängnis in Bruchsal*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

EBERLE, Hans-Jürgen, 1980. *Lernen im Justizvollzug. Voraussetzungen und Ansätze einer Justizvollzugspädagogik und ihrer Didaktik*. Frankfurt: HAAG+HERCHEN.

EDER, Maciej & RYBICKI, Jan & KESTEMONT, Mike, 2016. Stylometry with R: A Package for Computational Text Analysis. *The R Journal*, Vol. 8, Heft 1, S. 107–121. ISSN 2073-4859.

- EHLERS, Swantje, 2006. Der literarische Kanon im Volksschullesebuch Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Korte, Hermann & Zimmer, Ilonka (ed.). *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Vorträge des 2. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Peter Lang, S. 103–122. ISBN 978-3-6315-58744.
- FASOLI, Hemma, 1985. *Zum Strafverfahrensrecht und Gefängniswesen im 19. Jahrhundert. Der Jurist Ludwig von Jagemann (1805–1853). Seine Rolle in Deutschland unter Berücksichtigung der Entwicklungen in England, Frankreich und USA*. Kehl: Engel.
- FULDA, Daniel, 2020. Plagiiere als wissenschaftliche Innovation? Kritik und Akzeptanz eines vor drei Jahrhunderten skandalisierten Plagiats im Zeitalter der Exzerpierung. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, Vol. 43, S. 218–238. DOI: 10.1002/bewi.201900028.
- FRESSLE, Paul, 1970. *Die Geschichte des Männerzuchthauses Bruchsal*. Freiburg i. Breisgau.
- FÜESSLIN, Julius August, 1855. *Die Einzelhaft nach fremden und sechsjährigen eigenen Erfahrungen im neuen Männerzuchthause in Bruchsal*. Heidelberg: Mohr.
- HÄGELE, Joseph Matthias, 1853. *Zuchthausgeschichten von einem ehemaligen Züchtling*. Vol. 2. Münster 1853.
- HEINZE, Carsten, 2011. *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung. Pädagogischer Anspruch. Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1723-3.
- HEBEL, Johann Peter, 1961. *Poetische Werke*. München: Winkler.
- HELMERS, Hermann, 1970. *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- HOLTZENDORFF, Franz von; JAGEMANN, Eugen von (ed.), 1888: *Handbuch des Gefängniswesens*. 2. Band. Hamburg: J. F. Richter.
- HORSTMANN, Jan, 2019. Stylo. *forTEXT. Literatur digital erforschen*. [online] [2024-08-13]. Verfügbar unter: <https://fortext.net/tools/tools/stylo>.
- HORSTMANN, Jan, 2024. Lerneinheit: Stilometrie mit Stylo. *forTEXT Hefte 1(1)*. DOI: <https://doi.org/10.48694/fortext.3771>.
- JAGEMANN, Ludwig von, 1849. Die Rechtsbegründung und Verwirklichung des Grundsatzes der Einzelhaft in Strafgefängnissen. *Zeitschrift für deutsches Strafverfahren einschließlich des Gefängniswesens*. Vol. 5, S. 1–252.
- KLIPPEL, Diethart, 2021. Geistiges Eigentum und Plagiat. Die Verrechtlichung des Schutzes gegen Plagiate. *Zeitschrift für Geistiges Eigentum*, Vol. 13, S. 253–280. ISSN 1867-237X.
- KLIPPEL, Friederike, 1994. *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus Publikationen.

- KROHNE, Karl, 1889. *Lehrbuch der Gefängniskunde*. Stuttgart: Enke.
- OELBAUER, Daniel, 2010. „Aus dem Land der Schulumuseen“. *Lehrmittelausstellungen und Schulumuseen in Bayern zwischen 1875 und 1945*. Würzburg: Bayerische Blätter für Volkskunde. ISBN 0821-068X.
- OELBAUER, Daniel, 2015. „... daß sie mehr Einbildung als Bildung haben ...“. Unterricht am Nürnberger Zellengefängnis (1868–1933). *Jahrbuch für fränkische Landesforschung*. VDS: Neustadt/Aisch. Vol. 74, S. 253–272. ISSN 0446-3943.
- OTTO, 1852. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht. *Pädagogische Revue*. Vol. 30, S. 54–65.
- ROEDER, Peter-Martin, 1961. *Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule*. Weinheim: Julius Beltz.
- STROBEL, Engelbert, 1969. Johann Christoph Döll. Hofbibliothekar und vielseitiger Gelehrter. *Badische Heimat*. Vol. 49, 2, S. 199–201.
- TEUFEL, Manfred, 2006. Ludwig Hugo Franz von Jagemann. 13. Juni 1805 – 11. Juli 1853. *Badische Heimat*. Vol. 4, S. 253–255. ISSN 0930-7001.
- TOMKOWIAK, Ingrid, 1993. *Lesebuchgeschichte. Erzählstoffe in Schullesebüchern 1770–1920*. Berlin/New York: de Gruyter.
- VIEHHÖFER, Erich, 1998. Das Zuchthaus Bruchsal zur Zeit der Revolution. In: Stadt Bruchsal/JVA Bruchsal (ed.). *1848/49 – Revolution und Zuchthaus in Bruchsal*. Ubstadt-Weiher: Verlag regionalkultur, S. 43–54.
- WEINACHT, Paul, 1938. Johann Christoph Döll als Vorstand der Karlsruher Hofbibliothek 1843–1872. In: *Otto Glaunig zum 60. Geburtstag. Festgabe aus Wissenschaft und Bibliothek*. Vol. 2. Leipzig: Verlag der Offizin Richard Hadl, S. 150–157.
- WIGGERT, Evelyn-Maria, 2012. Plagiate in wissenschaftlichen Arbeiten aus rechtlicher Sicht. In: GROTTKE, Markus (ed.). *Plagiatserkennung, Plagiatvermeidung und Plagiatssanktionierung*. Münster: Josef Eul, S. 153–181. ISBN 978-3-8441-0200-0.
- WITTIG, Kurt, 1939. Das Werden der deutschen Gefängnisschule. Eine Sammlung von Zeugnissen über sie. *Blätter für Gefängniskunde*. Vol. 70, S. 84–142.