



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 1, 2024
doi: 10.21243/mi-01-24-01
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Deutschlernen im Gefängnis: Eine Untersuchung an Bäckerlehrlingen in der Justizanstalt Suben

Elke Brewster

Dieser Aufsatz befasst sich mit der Erfassung von Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnissen beim Erlernen der deutschen Sprache von Insassen, die sich in der Justizanstalt Suben in einer Bäcker Ausbildung befinden. Um den unterschiedlichen Lernkompetenzen und Bedürfnissen gerecht zu werden, werden drei Lerntools (ELIS-Deutschkurs, Concept Map Technik, Projekt „Sauerteig“) vorgestellt, die zwischen 2016 und 2020 in der Bäcker Ausbildung zum Deutschlernen eingesetzt wurden. 2017 wurde eine quantitative Fragebogenuntersuchung des ELIS-Deutschkurses bei 30 Insassen durchgeführt, um festzustellen, ob das Lerntool für den vorgesehenen Einsatz geeignet ist. 2020 wurde zusätzlich eine qualitative Evaluierung mittels Leitfadeninterviews durchgeführt und die drei verwendeten Lerntools

analysiert sowie eine explizite Erfassung der Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnisse durchgeführt. Die Auswertungen aus den Jahren 2017 und 2020 haben gezeigt, dass die verwendeten Lernwerkzeuge in verschiedener Hinsicht für die Bedürfnisse des Deutschlernens geeignet sind. Es wurden unterschiedliche Erfolgsquoten für die eingesetzten Lerntools festgestellt. Der ELIS-Deutschkurs erwies sich als am besten geeignet für das Leseverständnis beim Deutschlernen, war jedoch weniger effektiv beim Schreibenlernen. Die Concept Map Technik zeigte sich als hilfreich für Personen mit geringerer Qualifikation, um neue Wörter mithilfe ihrer L1 (Muttersprache) zu verknüpfen und diese dann ins Deutsche zu übersetzen. Das Projekt „Sauerteig“ schnitt hingegen bei der Evaluation am schlechtesten ab, da es aufgrund des Schwierigkeitsgrades der Inhalte überfordernd wirkte. Deshalb ist es wichtig, dass das Ausbildungspersonal entsprechend geschult wird und bereit ist, die Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnisse zu erkennen, um Lerntools in geeigneter Weise einzusetzen und gegebenenfalls noch weitere hinzuzufügen zu können.

This essay deals with the identification of inmates' learning difficulties and learning needs when learning German during apprentice baker training at the Federal Correctional Facility in Suben, Austria. In order to compensate for inmates' different learning needs, three learning tools (ELIS-German course, Concept Map technique, "Sourdough" project) are presented, which were used to learn German during their baker training between 2016 and 2020. In 2017, a quantitative questionnaire survey of the ELIS-German course was conducted with 30 inmates to determine if the learning tool was suitable for its intended use. In 2020, a qualitative evaluation was additionally conducted through guided interviews, analyzing the three learning tools listed above, which were used in the course, and explicitly capturing inmates' learning difficulties and needs. The results of the 2017 and 2020 investigations have shown that the employed learning

tools are suitable for addressing the learning needs for learning German in different ways. The evaluation showed different success rates for the employed learning tools. The ELIS-German course proved to be most suitable for reading comprehension in learning German, but was less effective for learning writing. The Concept Map technique proved to be helpful for individuals with lower German language skills to link new words using their native language and then translating them into German. However, the "Sourdough" project was evaluated as least satisfactory in the survey, primarily as it seemed to overwhelm the participants due to the difficulty level of the content and the language used in instruction materials. As a result of these investigations, it is important for the training staff to be appropriately trained and willing to recognize inmates' learning difficulties and needs in order to use learning tools in an appropriate manner and potentially add further ones if necessary.

1. Einleitung

Immer mehr Insassen aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen entschieden sich seit 2016 dafür, eine Bäckerlehre in der Justizanstalt Suben in Oberösterreich zu absolvieren. Die Justizanstalt Suben ist eine Männervollzugsanstalt mit derzeit 315 männlichen Insassen, die Strafen zwischen 2,5 Jahren und lebenslanger Haft verbüßen. Das Ausbildungspersonal stellte fest, dass die Bäckerlehrlinge aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse große Schwierigkeiten hatten, dem Theoriekurs in der Berufsschule zu folgen und die Fragen bei der mündlichen Abschlussprüfung zu verstehen. Das Hauptproblem bestand darin, dass viele der teilnehmenden Insassen un-

terschiedliche sprachliche Vorkenntnisse, kognitive Fähigkeiten, Motivation und Lernstrategien hatten. Daher wurden neue Möglichkeiten gesucht, um das Deutschlernen für die Bäckerlehrlinge in der Justizanstalt Suben einfacher und auf ihre individuellen Lernbedürfnisse zugeschnitten zu gestalten. Im Rahmen der Ausbildung wurden drei neue Lerntools für den theoretischen und praktischen Unterricht eingesetzt, die traditionellen Face-to-Face-Unterricht, Gruppenlernen und E-Learning vereinen. Diese Tools wurden kontinuierlich evaluiert. Es war wichtig, dass jedes Lern-tool mit unterschiedlichen deutschen Sprachkompetenzniveaus verwendet werden konnte. In diesem Aufsatz wird untersucht, welche Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnisse Insassen beim Erwerb von Sprachkompetenz in der Justizanstalt Suben haben und wie gut sich die eingesetzten Lerntools für das Deutschlernen eignen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden quantitative und qualitative Evaluationsdaten aus den Jahren 2017 bis 2020 herangezogen.

2. Sprachkompetenzen und Sprachenlernen im Gefängnis

In den letzten 15 Jahren wurden auf Basis früherer Forschungen von Gamm (1978) und Bernstein (1972), die sich mit der sprachlichen Kompetenz durch soziale Einflüsse beschäftigten, viele Kurse und Projekte zum Sprachenlernen im Gefängnis entwickelt und untersucht. Gamm (1978: 23) fand in seinen Studien heraus, dass das Elternhaus unterschiedliche Grundlagen in der Sprachkompetenz vermitteln kann, was sich vor allem in der Motivation und

den Interessen zum Lernen in verschiedenen Milieus zeigt. Bernstein (1972: 115) stellte fest, dass das schulische Leistungsniveau durch soziokulturelle Faktoren beeinflusst werden kann und dass soziale Randgruppen bereits in jungen Jahren verschiedenen Lernmustern ausgesetzt sind, die die Sprachkompetenz beeinflussen. Im Vergleich zur Mittelschicht haben Kinder aus der Unterschicht einen geringeren Wortschatz, was jedoch nicht auf den Intelligenzquotienten, sondern auf eine verminderte sprachliche Kompetenz zurückzuführen ist. Übertragen auf das Gefängnisssystem bedeutet dies, dass laut einer Studie von Reinheckel (2013: 140 ff.) 86 % der männlichen Strafgefangenen über eine geringe Qualifikation verfügen, die hauptsächlich auf mangelnde Sprachkenntnisse, geringe Bildung, Verhaltensstörungen und Drogenkonsum zurückzuführen ist. Um diesen Missstand zu beheben, wird in Gefängnissen seit vielen Jahren traditioneller Face-to-Face-Unterricht angeboten, bei dem der Schwerpunkt aufgrund des hohen Ausländeranteils auf der Sprachkompetenz liegt. In den letzten Jahren hat sich mit der Einführung von Computern auch das E-Learning im Gefängnis durchgesetzt. Die nordischen Länder gelten als Vorreiter beim E-Learning im Gefängnis. Der Forscher Svennson (2010: 9) betont die Bedeutung der Vermittlung von Lesen und Schreiben für Insassen als essenzielle Grundlage für eine effektive Wiedereingliederung. Daher sind Computerlernprogramme aufgrund des begrenzten Zugangs zur regulären schulischen Bildung unverzichtbar. Es gibt zahlreiche Belege für den erfolgreichen Einsatz von Sprachlernprogrammen am Computer. Quigley, Jeffrey und McNutt (1993) entwickelten ein Computerpro-

gramm, mit dem soziokognitive Fähigkeiten trainiert und die sprachliche Kompetenz verbessert werden können. Ein weiteres Beispiel für den Erfolg der Vermittlung von Sprachfähigkeiten ist das ELEP (Elimination Language Barriers in European Prisons through Open and Distance Education technology), das von Barkan et al. (2010: 171–181) untersucht wurde. Dabei wurden flexible Onlinekurse für die Länder Türkei, Spanien, Griechenland, Russland und Polen entwickelt. Als Ergebnis stellten sie fest, dass 53 % der Insassen eine Verbesserung darin sahen, die Bedeutung von Wörtern zu verstehen, ohne ein Wörterbuch zu verwenden. 36 % konnten nach dem Kursbesuch die Grammatik und 28 % Dialoge, die im Gefängnisalltag gesprochen wurden, besser verstehen. Bei der Vermittlung von Sprachkompetenz im Gefängnis ist es besonders wichtig, wie Monteiro, Barros und Leite (2015) feststellten, dass Sicherheitsbestimmungen zur Computerbenutzung (z. B. kein freier Internetzugang, Überwachungsmöglichkeiten, Zensur), Zugangsmöglichkeiten zu Computern, Computerwartung und Gebrauchsanweisungen für verschiedene Lernprogramme berücksichtigt werden müssen. Auch Lerntools für den Face-to-Face-Unterricht müssen immer auf dem neuesten Stand gehalten werden. Um Lernprogramme im Gefängnis optimal gestalten zu können, ist es notwendig, vor dem Einsatz eines Lerntools herauszufinden, welche Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnisse aufgrund der sprachlichen Vorkenntnisse der Insassen bestehen, die sie in ihren Heimatländern erworben haben. Erst dann können maßgeschneiderte Lerntools auf Basis lerntheoretischer Grundlagen eingesetzt werden.

2.1 Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnisse von Insassen im Gefängnis

Thompson (2010: 2) hat sich mit der Untersuchung von Lernschwierigkeiten beschäftigt und festgestellt, dass Menschen mit Lerneinschränkungen größere Schwierigkeiten beim Lernen haben als die Mehrheit der Kinder im gleichen Alter oder eine Behinderung aufweisen. Daher ist es notwendig, diesen Schüler*innen einen besonderen Förderbedarf durch die Anpassung des Lehrplans zukommen zu lassen, damit sie zu einem vollwertigen Teil des Schullebens beitragen können (Thompson: VI). Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass Lernschwierigkeiten nicht gleichbedeutend sind mit geringer Intelligenz oder geistiger Zurückgebliebenheit (Koo 2015: 237). Aus diesen Lernschwierigkeiten ergeben sich bestimmte Lernbedürfnisse für diese Gruppe von Schüler*innen. Ayers (1993) versteht unter Lernbedürfnissen persönliche Wünsche nach Wissenserwerb und Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten, die auch soziale Konstruktionen miteinbeziehen. Für Schmidt-Hertha (2014: 62) sind Lernbedürfnisse stark individuell geprägt und hängen von der individuellen Lerngeschichte, den Lebensumständen und Erfahrungen sowie persönlichen Interessen und Veranlagungen ab.

Bei der Untersuchung von Lernschwierigkeiten und den dazugehörigen Lernbedürfnissen bei Insassen im Gefängnis stellte Koo (2015: 268) fest, dass es in allen untersuchten Gefängnissen Insassen mit Lernschwierigkeiten gibt, denen jedoch wenig Beachtung seitens des Ausbildungspersonals geschenkt wird. Daher ist

es nach Ansicht von Koo (2015) an der Zeit, diesen Lernschwierigkeiten mehr Bedeutung beizumessen, damit neue effektive Programme für diese Gruppe entwickelt werden können. Taymans/Corley (2001) und Koo (2015) beschäftigen sich damit, wie Lernschwierigkeiten durch den Einsatz bestimmter Tests ermittelt oder das Ausbildungspersonal entsprechend geschult werden kann, um diese Lernschwierigkeiten (z. B. Kompetenzen im Deutschlesen, verstehen und sprechen) erkennen zu können. Die Autoren schlagen vor, dass eine eigene Ausbildung für das Ausbildungspersonal im Gefängnis entwickelt werden muss, die darauf abzielt, dass sie in der Lage sind, Lernschwierigkeiten zu erkennen. Es ist wichtig, dass sie erkennen können, dass Lernschwierigkeiten nicht unbedingt auf Unkooperativität oder Aufsässigkeit der Insassen gegenüber dem Ausbildungspersonal beruhen, sondern oft auch auf Drogenkonsum zurückzuführen sind. Zum Beispiel zeigt der Sicherheitsbericht des Bundesministeriums für Justiz (2022), dass 11 % der Insassen in österreichischen Justizanstalten in ein Substitutionsprogramm eingegliedert sind. Die Dunkelziffer für den illegalen Drogenkonsum in einer Justizanstalt könnte laut Brettel/Sobota (2017) um 30 % höher sein. Der Drogenkonsum wirkt sich auf die Lernkompetenzen der Insassen aus und kann zu erheblichen kognitiven Beeinträchtigungen führen, einschließlich Gedächtnisproblemen, Aufmerksamkeitsdefiziten und eingeschränkter Lernfähigkeit. Diese Effekte können einen erfolgreichen Spracherwerb beeinträchtigen und somit die Teilnahme an einem Deutschkurs erschweren (Volkow et al. 2016). Darüber hinaus sind drogenabhängige Strafgefangene oft mit einer Viel-

zahl von psychosozialen Problemen konfrontiert, wie instabile Lebensverhältnisse, psychische Störungen und mangelnde Motivation. Dies kann zu Unregelmäßigkeiten in der Teilnahme an Bildungsprogrammen führen und den Lernerfolg beeinträchtigen (Grommon 2013). Die komplexen Bedürfnisse drogenabhängiger Strafgefangener erfordern daher in der Regel eine spezialisierte Behandlung und Rehabilitation, die auf ihre Suchtprobleme abzielt. Es ist ratsam, Ressourcen in die Bereitstellung von Drogenentzugs- und Therapieprogrammen zu investieren, bevor die Teilnahme an einer Berufsausbildung oder einem Sprachkurs in Betracht gezogen wird (Martin/Garcia 2022).

Um all diesen Herausforderungen gerecht zu werden, wurden in der Justizanstalt Suben Lerntools entwickelt, die auf lerntheoretischen Grundlagen des inklusiven Lernens beruhen. Diese berücksichtigen den kulturellen und sozialen Lernkontext des Sprachenlernens im Gefängnis sowie die Rahmenbedingungen wie Sicherheitseinrichtungen, Hausordnungen und informelle Regeln des Zusammenlebens und Lernens im Gefängnis.

2.2 Lerntheoretische Grundlagen zum inklusiven Sprachenlernen im Gefängnis

Da das Sprachenlernen nicht nur von der Herkunft, sondern auch von Diversität (z. B. unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse, kognitive Fähigkeiten, Motivation, Lernstrategien) der lernenden Insassen beeinflusst wird, muss diese in der Ausbildung anerkannt und berücksichtigt werden, um eine erfolgreiche Ausbildung im Gefängnis anbieten zu können. Sprachlernprogramme

und -methoden bedürfen einer Anpassung an die unterschiedlichen Lernkompetenzen der Insassen, damit ein inklusives und effektives Lernumfeld für alle geschaffen werden kann. Um im Gefängnis dieses inklusive Lernumfeld zu schaffen, müssen drei wichtige Bedingungen zusammengeführt werden:

- Rahmenbedingungen des Sprachenlernens im Gefängnis;
- Kultureller Lernkontext des Sprachenlernens im Gefängnis;
- Sozialer Lernkontext des Sprachenlernens im Gefängnis.

2.2.1 Rahmenbedingungen des Sprachenlernens im Gefängnis

Sprachenlernen muss im Gefängnis immer vor dem Hintergrund des institutionellen Kontextes gesehen werden. Es gibt dort im Vergleich zum Lernen in der Schule strengere Sicherheitseinrichtungen, Hausordnungen und Regeln des Zusammenlebens. Um Sprachkurse im Gefängnis optimal einsetzen zu können, schlägt Wenning (2017) vor, dass auch vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen ein inklusives Arbeitsumfeld geschaffen werden muss, in dem sich alle Beteiligten (Ausbildungspersonal und Insassen) willkommen und wertgeschätzt fühlen. Das bedeutet, dass alle Beteiligten unabhängig von ihrem Hintergrund oder ihren Merkmalen gleiche Möglichkeiten haben sollten, beispielsweise in Bezug auf Zugang zu Lernmaterialien, Schulungsmöglichkeiten und Projekten.

Die Umsetzung kann jedoch nach Ansicht von Wenning (2017) eine besondere Herausforderung darstellen, denn inklusives Lernen zu etablieren, erfordert beim Personal eine veränderte Denkweise und eine bewusste Anstrengung, Vorurteile zu erkennen

und abzubauen, sowie inklusive Arbeitspraktiken zu etablieren. Für die Institution Gefängnis würde das bedeuten, dass hier aktiv an der Förderung von Vielfalt gearbeitet werden muss wie beispielsweise durch gezielte Rekrutierungs- und Personalentwicklungsprogramme, um geschultes Ausbildungspersonal zu bekommen, welches die Fähigkeit besitzt, sich auf die Lernprobleme und Bedürfnisse des Lernens bei Insassen einzulassen.

2.2.2 Kultureller Lernkontext des Sprachenlernens im Gefängnis

Vygotsky (1985) hebt in seiner Lerntheorie die Relevanz des kulturellen Hintergrunds beim Sprachenlernen hervor. Die Integration kultureller Materialien beim Lernen im Gefängnis ermöglicht Einblicke in die deutsche Kultur und fördert so das Erlernen der deutschen Sprache im kulturellen Kontext. Soziale Interaktion und unterstützende Lernumgebungen sind dabei entscheidend, um Sprachkenntnisse zu entwickeln und Insassen in die kulturelle Gemeinschaft zu integrieren. Für die Institution Gefängnis können die Ausführungen von Vygotsky (1985) umgelegt werden, um drei Schlüsselfaktoren für inklusives Lernen zu identifizieren:

- *Zone der proximalen Entwicklung (ZPD)*: Die ZPD beschreibt den Bereich zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem potenziellen Entwicklungsstand einer Person. Mit Sprachlernprogrammen wäre es möglich, die Insassen in ihrer ZPD zu unterstützen und die sprachliche Weiterentwicklung zu fördern.
- *Soziale Interaktion*: Vygotsky (1985) betont die Bedeutung der Interaktion für das Lernen. Im Gefängnis bieten Sprachlerngruppen, Tandemlernprogramme und kulturelle Aktivitäten den Insassen die Möglichkeit, Sprachkenntnisse praktisch anzu-

wenden und sich mit anderen Lernenden oder Muttersprachlern auszutauschen.

- *Unterstützung durch erfahrene Sprecher*innen:* Vygotsky (1985) betont die Rolle erfahrener Sprecher*innen als Unterstützung beim Lernen. Im Gefängnis könnten Sprachlehrkräfte oder fortgeschrittene Insassen als Mentoren oder Tutoren eingesetzt werden, um die Sprachentwicklung der Lernenden zu fördern.

2.2.3 Sozialer Lernkontext des Spracherwerbs im Gefängnis

Um eine inklusive Lernumgebung im Gefängnis zu schaffen, sollte der Einfluss des sozialen Kontextes und individueller Lernunterschiede beim Spracherwerb berücksichtigt werden. Klein (2000) betont, dass optimales Sprachenlernen durch die Interaktion von individuellen Merkmalen des Lernenden und dem sozialen Kontext begünstigt wird, wodurch im Umgang mit anderen Personen die Motivation und Fähigkeiten beim Spracherwerb gefördert werden.

Um die Diversität der Insassen im Gefängnis beim deutschen Spracherwerb zu unterstützen, schlägt Klein (2000) vor:

- *Zugang zu Ressourcen:* Gefängnisse können spezielle Sprachlernmaterialien oder Bildungsprogramme anbieten, wie Lehrbücher, Lernsoftware oder Sprachkurse.
- *Sprachliche Interaktion:* Die Interaktion mit Insassen oder Sprachlehrkräften kann den Spracherwerb fördern, insbesondere durch Gruppenaktivitäten zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten.
- *Individuelle Bedürfnisse:* Programme im Gefängnis sollten unterschiedliche Sprachniveaus und Lernkompetenzen berücksichtigen, um den Insassen die bestmögliche Unterstützung zu bieten.

- *Motivation und Zielsetzung*: Klare Lernziele und Anreize können die Motivation der Insassen, eine Sprache zu lernen, aufrecht-erhalten.
- *Fortschrittsbewertung*: Regelmäßige Bewertungen und Rückmel-dungen ermöglichen es den Insassen, ihren Sprachfortschritt zu überprüfen und Ziele anzustreben.

3. Eingesetzte Lerntools

Um den unterschiedlichen Lernschwierigkeiten und Lernbedürf-nissen der Insassen gerecht zu werden, wurden in der Justizan-stalt Suben von 2016 bis heute folgende Lerntools eingesetzt, die auf den oben genannten theoretischen Grundlagen basieren.

3.1 ELIS-Deutschkurs

Im Jahr 2016 wurde die Lernplattform ELIS (E-Learning im Straf-vollzug) als Teil des computergestützten Lernens im österrei-chischen Strafvollzug eingeführt und auch in der Justizanstalt in Sub-en für das Deutschlernen übernommen. Dabei wird versucht, das Lernen entsprechend den Bedürfnissen und dem vorhandenen Wissen der Insassen anzupassen. ELIS ist ein internetbasiertes Lernkonzept, das laut Aschemann (2016) zahlreiche Möglichkeiten bietet, deutsche Sprachkompetenzen sowie über 400 Programme für Allgemeinbildung, berufliche Bildung und Nachschlagewerke zu nutzen. Bei der Auswahl der Sprachlernprogramme wurde dar-auf geachtet, dass sie Spaß machen und zur Motivation beim Ler-nen beitragen. In der Justizanstalt Suben kommt das Programm VHS-Deutsch-Berufslernen zum Einsatz. Dieses Programm kann von den Insassen selbst an ihr aktuelles Sprachniveau angepasst

werden und bietet Übungen zu Themen, die die Arbeitswelt betreffen (z.B. am Arbeitsamt, Behördenwege, Vorstellungsgespräch) an. Anweisungen sind in ihrer Muttersprache verfügbar. Es ist auch möglich, den eigenen Lernfortschritt zu speichern und zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Für erfolgreiche Aufgabenbearbeitung gibt es Auszeichnungen in Form von Pokalen, die gesammelt und mit anderen Lernenden verglichen werden können.

3.2 Concept Map Technik

Die Concept Map Technik wurde in der theoretischen Ausbildung zur Bäckerlehre eingesetzt, um den Insassen, die mangelhafte Deutschkenntnisse hatten, das Wiederholen des Lernstoffs mithilfe von Bildern zu erleichtern. Bei der Concept Map Technik handelt es sich laut Coutinho (2014) um ein grafisches Werkzeug, mit dem man sein Wissen auf Papier organisieren und darstellen kann. Mit dieser Methode ist es möglich, Konzepte und ihre Verbindungen visuell darzustellen. Sie wird verwendet, um komplexe Informationen zu strukturieren und zu erklären. Durch die Verwendung von Verbindungen und Schlüsselbegriffen können komplexe Themen leichter verstanden und gelernt werden. Gurlitt/Nückles (2010) sehen den Vorteil von Concept Maps vor allem für Lernende mit begrenzten sprachlichen Fähigkeiten.

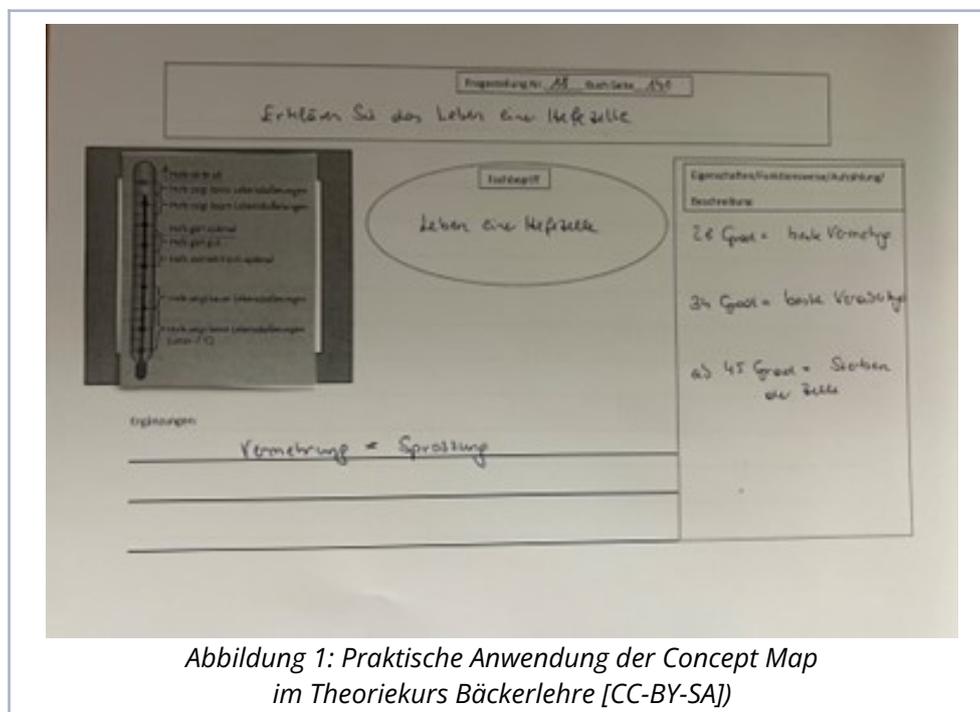


Abbildung 1: Praktische Anwendung der Concept Map im Theoriekurs Bäckerlehre [CC-BY-SA]

Abbildung 1 zeigt die praktische Umsetzung der Concept Map Technik. Insassen, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatten, erhielten Concept Maps als Unterstützung. Die Concept Map hatte eine zentrale Fragestellung oben in der Mitte, die relevant für die Lehrabschlussprüfung war. Zudem musste die Seitenzahl im Lehrbuch angegeben werden, auf der das Thema beschrieben wurde. Links konnten die Insassen ein passendes Bild zum Thema zeichnen oder aufkleben. Auf der rechten Seite der Concept Maps war Platz für die Beantwortung der Fragestellung. Es stand den Insassen frei, ob sie die Concept Map in ihrer Muttersprache oder auf Deutsch ausfüllen wollten. Die Verwendung der Concept Map Technik hatte zum Ziel, dass die Insassen den Lernstoff zunächst in ihrer Muttersprache erlernen konnten und

dann im Selbststudium ins Deutsche übersetzen konnten, um sich auf mündliche Prüfungen vorzubereiten. Im Theoriekurs hatten sie dann die Möglichkeit, das Gelernte auf Deutsch wiederzugeben und gleichzeitig ihre deutsche Sprachkompetenz zu verbessern.

3.3 Projekt „Sauerteig“

Da es sich bei den Bäckerlehrlingen in der Justizanstalt Suben um Menschen unterschiedlicher Nationalitäten, Bildungsstände und Persönlichkeiten handelt, ist es für den praktischen Unterricht wichtig, dass eine Gruppe gebildet wird, in der sich alle Mitglieder aufeinander verlassen können, um die Aufgaben in der Bäckerei zu koordinieren. Die Koordination erfolgt dabei auf Deutsch, daher ist es unerlässlich, dass alle Insassen Deutsch verstehen. Das Projekt umfasst insgesamt acht Arbeitstage, die in einen theoretischen und praktischen Teil unterteilt sind. Im theoretischen Teil erhalten die Insassen Kopien aus dem Lehrbuch, in denen die Geschichte, Inhaltsstoffe, chemische Zusammensetzung sowie Sauerteigstufen und -fehler behandelt werden. Jeder Insasse wählt ein Thema aus, das er bearbeiten und präsentieren möchte. Die Insassen haben drei Tage Zeit, um den Inhalt zu lesen und eine Flipchart für ihren Bereich zu erstellen. Am Nachmittag haben sie die Möglichkeit, sich zu treffen und gemeinsam an den Inhalten zu arbeiten. Diejenigen mit besseren Deutschkenntnissen können den anderen Insassen bei der Ausarbeitung der Themen helfen. Am dritten Tag werden die Lerninhalte mittels Flipchart präsentiert, wobei Unterstützung von Mitinsassen und Ausbildungsper-

sonal gegeben wird, zum Beispiel bei der Satzstellung oder der Wahl der richtigen Fachvokabel. Diese Übung dient dazu, das Sprechen auf Deutsch zu trainieren und den Insassen etwas Prüfungsangst zu nehmen. Im praktischen Teil geht es dann um die schriftliche Dokumentation des Ansetzens, Beaufsichtigens und Erklärens des Sauerteigzustandes. Zum Abschluss wird gemeinsam ein Roggenbrot gebacken und verkostet.

4. Evaluationsmethoden

2017 wurde mittels Fragebogen nur der ELIS-Deutschkurs quantitativ evaluiert. An dieser quantitativen Untersuchung haben sich 30 Insassen beteiligt. Es handelte sich dabei um zwölf Insassen, die den Kurs als Einstiegskurs wöchentlich für eine Stunde für die Bäckerlehre belegten, zwölf Insassen, die sich gegenwärtig in Bäckerlehre befanden und sechs Insassen, die die Bäckerlehre als Gesellen abgeschlossen hatten und diesen als Fortbildung nutzten.

Im Rahmen einer größeren Erhebung wurden 2020 die Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnisse mit Leitfadeninterviews erhoben und die Evaluation der drei vorgestellten Lerntools qualitativ erhoben. An der Erhebung 2020 nahmen insgesamt sechs Insassen teil. Davon waren vier Bäckerlehrlinge und zwei Gesellen.

4.1 Ermittlung der Lernschwierigkeiten und daraus resultierender Lernbedürfnisse

Die Ermittlung der Lernschwierigkeiten und daraus resultierender Lernbedürfnisse erfolgte mittels Leitfadeninterviews, die in der Justizanstalt Suben durchgeführt wurden. Dazu wurden die Teilnehmer mündlich befragt, welche Lernbedürfnisse sie haben. Die Befragung erfolgte zu kognitiven Lernbedürfnissen (z. B. über die persönliche Veranlagung und Vorbildung), sozialen Lernbedürfnissen (z. B. Lernbedürfnisse, die sich aus der Beziehung zu anderen Insassen ergeben) und Lernbedürfnissen, die sich aus den Rahmenbedingungen im Gefängnis ergeben (Unterbringung, Zugang zu Ressourcen, Sicherheitsaspekte).

4.2 Evaluation der Eignung der Lerntools zu den Lernbedürfnissen

In der ersten Untersuchung im Jahr 2017 wurde nur geprüft, ob der ELIS-Deutschkurs dazu geeignet ist, die Deutschkenntnisse im Gefängnis zu verbessern. Um den Lernerfolg zu überprüfen, wurde der Europäische Referenzrahmen für Sprachen (CEFR-Stand: 2016) der Europäischen Union herangezogen. Zur Bildung der messbaren Dimensionen und Indikatoren diente das Kompetenzniveau A1 als Referenzrahmen. Dies stellt das niedrigste Sprachniveau dar. Erhoben wurde die persönliche Einschätzung der Insassen, ob sie glauben, nach häufigem Kursbesuch ein besseres Hör- und Leseverstehen sowie eine bessere Sprechkompetenz und Schreibkompetenz zu haben.

Bei der qualitativen Untersuchung im Jahr 2020 wurde der ELIS-Deutschkurs zum zweiten Mal analysiert. Zudem wurden erstmals

die neuen Lerntools Concept Map Technik und das Projekt „Sauer-teig“ untersucht. Dabei wurde anhand des QUAIT-Modells von Slavin (1997) und dessen Weiterentwicklung durch Ditton (2000) überprüft, ob die Qualität der Lerntools den Lernbedürfnissen entspricht, ob sie motivierend wirken und ob der Zeitaufwand für ihre Verwendung angemessen ist. Zur Datenerhebung wurde ein Leitfadeninterview verwendet. Zur Auswertung der Daten wurde das Programm MAXQDA genutzt und eine qualitative Inhaltsana-lyse nach Mayring (2016) durchgeführt.

5. Untersuchungsergebnisse

5.1 Lernschwierigkeiten und daraus resultierende Lernbedürfnisse

Bei den kognitiven Lernbedürfnissen, die sich aus der Veranla-gung der Insassen ergeben, gaben die sechs befragten Insassen an, dass sie einerseits über eine gute Konzentration für zielorien-tiertes Arbeiten verfügen. Allerdings beziehen sich ihre Lernbe-dürfnisse eher auf negative Veranlagungen, die sie mitbringen. Die Insassen äußerten den Wunsch, dass das Ausbildungsperso-nal diese negativen Veranlagungen (z. B. Ungeduld, schneller In-teressensverlust, schneller Verlust des Lernwillens), die bei einer langen Haftdauer häufig auftreten, abmildert und in der Ausbil-dung berücksichtigt.

Wenn ich weiß, ich muss es für die Prüfung können, dann lerne ich schon. Wenn Sie mich zum Beispiel jetzt für die Prüfung nächs-tes Jahr in die Schule schicken, dann würde mich das gar nicht in-teressieren, das Ziel ist mir sehr fern. (Herr U., Z. 19)

Ruhe und Geduld, Durchhaltevermögen einfach ein bisschen einen Kopf und einen Hausverstand, das ist das was man für eine Lehre braucht denk ich. (Herr E., Z. 51)

Zur Vorbildung gaben die sechs befragten Insassen an, die Pflichtschule in den Ländern Marokko, Türkei, Nigeria, Irak und Österreich absolviert haben. Ein Befragungsteilnehmer hatte Matura und einer gab an, vor der Haft schon eine Lehre absolviert zu haben. Vier von sechs Insassen merkten an, dass sie Schwierigkeiten beim Verstehen der deutschen Sprache haben. Besonders in der Berufsschule zur Bäckerlehre kommt dies zum Tragen, weil der Lehrer österreichischen Dialekt spricht. Als bevorzugte Lerntechnik nutzen sie deshalb die Technik lesen, in der L1 niederschreiben, auf Deutsch übersetzen, wiederholen und auf Deutsch wiedergeben.

German is middle bad. I can understand a little to express myself a little. Math is ok, it is not a problem for me, and computer is very good. (Herr EW., Z. 22)

Die Insassen gaben an, dass das Ausbildungsklima während der praktischen und theoretischen Ausbildung von Spaß und guter Stimmung geprägt sein sollte. Die Teilnehmer sehen sich als eine teamfähige Bäckerfamilie.

Das erste halbe Jahr war ziemlich schwierig, weil ich der einzige Österreicher war, später sind Österreicher gekommen und wieder gegangen. Aber mittlerweile man lernt sich auch zu verstehen untereinander, dass man auskommt miteinander. Es gibt schon Reibereien, aber das legt sich wieder. (Herr E., Z. 23)

Während der Ausbildung ist es wichtig, neue Freundschaften zu knüpfen. Dabei spielt die Herkunft keine große Rolle, sondern vielmehr, dass der andere nett ist, man sich gut versteht und aufeinander verlassen kann.

Mit denen, mit denen ich im Haftraum bin schon, der Herr B. der ist ein sehr guter Freund von mir geworden. Aber so mit den anderen Abteilungen, da ist man nicht so viel in Kontakt, da schließ ich keine Freundschaften. (Herr U., Z. 43)

Wenn man im Haftraum lernt, hängt dies von der Unterbringung ab. Wenn die Unterbringung mit bis zu drei Mitinsassen erfolgt, ist das Lernen noch möglich. Allerdings ist es schwierig, in einer Wohngruppe mit neun anderen Insassen aufgrund von Umgebungslärm und ständigen Störungen durch Mitinsassen effektiv zu lernen. Daher ist es wichtig, dass ein guter Ausgleich in Form von Sport- und Freizeitmöglichkeiten angeboten wird, was in der Justizanstalt Suben der Fall ist.

Man hat Vorteile, man ist aber nicht unbedingt besser. Aber zum Beispiel extra Sportkeller, oder wenn ich am Stock rauf komme, ist meine Türe immer offen. Bei den anderen ist immer zu. Ich darf telefonieren gehen und meine Wäsche waschen gehen. Ich habe ein paar Freiheiten mehr. (Herr E., Z. 35)

Bezüglich des Ausbildungspersonals geben die Insassen an, dass es von Vorteil wäre, wenn dieses für die bessere Verständlichkeit der deutschen Sprache hochdeutsch spricht und nicht österreichischen Dialekt. Ebenso sollte sich das praktische Ausbildungspersonal mehr durchsetzen, wenn ein Insasse in der Ausbildung

faul ist. Hier sollte mehr diszipliniert werden oder der Insasse gegebenenfalls entlassen werden.

Neue Lehrlinge müssen Schritt für Schritt herangeführt werden. Da muss man reinwachsen, es muss unbedingt sein, dass einem jeden seine Aufgaben zugewiesen werden. Aber die Leute müssen zum Konzentrieren gezwungen werden. (Herr E. Z.45)

5.2 Ergebnisse der Evaluationen zum ELIS-Deutschkurs

Die Untersuchung 2017 zeigte auf, dass die häufigste Muttersprache der Insassen Albanisch (16,7 %), Englisch (13,3 %), Rumänisch (13,3 %) und Russisch (10 %) war. Als Hauptmotivation am ELIS-Deutschkurs teilzunehmen, gaben die Insassen an, dass sie zu 70 % aus Interesse teilnehmen, 20 % möchten auch nach der Haftzeit weiterhin Deutsch lernen und 10 % wurden vom Ausbildungspersonal zur Teilnahme gezwungen. 80 % glaubten, dass der Deutschkurs zu einer Verbesserung des Schreibens, Sprechens und Verstehens beitragen kann. Bei der Erhebung der Zusammenhänge zwischen Häufigkeit des Besuches des Deutschkurses und der Sprachkompetenz zeigte sich ein geringfügig signifikanter Zusammenhang von .137 zwischen der Häufigkeit des Kursbesuches und der Schreibkompetenz. Der Zusammenhang zwischen Häufigkeit des Kursbesuches und Deutsch sprechen können, lag bei .238. Der Zusammenhang zwischen Häufigkeit des Kursbesuches und Deutsch verstehen war am höchsten mit .274.

Bei der mündlichen Befragung 2020 zeigte das Ergebnis, dass die Insassen vier Jahre später besonders positiv bewerteten, dass sie

nun auch in ihrer Freizeit während der Haftraumöffnung an den Computern in den Abteilungen Deutsch lernen konnten und es nach Belieben möglich war, sich fortzubilden. Ebenso wurde hervorgehoben, dass dadurch der Zeitdruck verringert wurde, da zuvor nur bestimmte Stunden für die Nutzung vorgesehen waren.

Da ist zu wenig Zeit im Kurs. Zweimal pro Woche Deutsch ist einmal notwendig. (Herr A., Z. 205)

Allerdings stellt der Umgang mit dem Computer für manche noch immer eine Hürde dar und sie wünschen sich eine bessere Einschulung zur Nutzung des Sprachlernprogramms.

Ich habe schon gesagt, dass ich mich mit Computern nicht so gut auskenne. Ich brauche eine Einschulung, wie zum Beispiel mit dem Spiel oder mit dem Deutschkurs, da einsteigen ist nicht ganz einfach, das geht alleine nicht. (Herr A., Z. 189)

Der ELIS-Deutschkurs bietet einen großen Vorteil, da die Inhalte auf Hochdeutsch präsentiert werden. Im Gegensatz zum österreichischen Dialekt, der im Gefängnis gesprochen wird, empfinden die Insassen dies als bereichernd. Als Motivationsfaktor äußern sie sich positiv darüber, dass sie kleine Aufgaben lösen müssen und dafür Auszeichnungen erhalten. Dadurch macht ihnen der ELIS-Deutschkurs sehr viel Spaß.

Der Kurs hatte einen „fun factor“, ich mag ihn. Er ist ok, weil er nicht langweilig ist. Er hilft mir dabei, dass mein Hirn nicht einrostet. (Herr EW. Z. 83)

5.3 Ergebnisse der Evaluationen zur Concept Map Technik

Als Ergebnis der mündlichen Befragung 2020 konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmer positiv bewerteten, dass sie Worte und Bilder kombiniert zum Lernen nutzen konnten. Es wurde angemerkt, dass es vorteilhaft war, die Concept Maps in der eigenen Sprache auszufüllen. Zudem gaben sie an, dass sich Concept Maps sehr gut für das Lernen von Fachbegriffen eignen, jedoch der Zeitaufwand für das Erstellen im Unterricht zu groß sei. Allerdings seien sie gut für das Selbststudium geeignet.

Es ist eine gute Möglichkeit sich Fachwissen anzueignen, visuell.
(Herr A. Z.149)

Na ja, es ist nur für Fachwörter, sonst würde ich es nicht nehmen.
(Herr B. Z. 166)

Ich denke, im Kurs selbst wende ich die Technik nicht an, weil da versuche ich aufzupassen und die Inhalte auf Deutsch zu verstehen, aber dann ist es nicht schlecht, denn man kann dann alles nur auf einen Zettel schreiben. (Herr EW., Z. 135)

Ebenso sind die Teilnehmer der Meinung, dass Concept Maps besonders hilfreich sind, wenn sie das Fachvokabular nicht durch Erklärungen des Lehrers verstehen können. Die Lernerwartungen wurden durch die Concept Maps erfüllt, jedoch ist eine ausführliche Einführung vor der Anwendung unerlässlich, um Lernschwierigkeiten zu vermeiden.

Ja eine Einschulung ist notwendig, denn die Blanko Concept Maps sagen ja nicht viel aus (...) einfach so machen geht nicht. Hätte ich

es auf Deutsch machen müssen, hätte ich es nicht gemacht. (Herr B. Z. 162, 176)

Ich habe es während meines Theoriekurses zum Bäcker genutzt. Ich habe es in meinem Haftraum produziert. Ich hatte große Schwierigkeiten, Deutsch zu verstehen (...) Sie sind dann gekommen und haben mir gezeigt, wie ich es nutzen kann. (...). Ich habe dann meine eigenen Bilder gezeichnet, damit ich die Lerninhalte besser verstehe. (Herr E., Z. 91)

Für die Insassen war es motivierend, dass das Ausbildungspersonal ihnen zeigte, wie man Concept Maps richtig ausfüllt und ihre eigene Kreativität bei der Auswahl der Bilder dabei unterstützte. Zusätzlich konnten sie sich vorstellen, die Concept Map Technik auch auf andere Schulungsbereiche wie die deutsche Grammatik zu übertragen.

5.4 Ergebnisse der Evaluation zum „Projekt Sauerteig“

Die sechs befragten Teilnehmer gaben 2020 bei der mündlichen Befragung an, dass das theoretische Material einen erheblichen Aufwand beim Lesen und Verstehen erforderte. Ebenso war die Gruppengröße mit sechs Insassen zu groß, da es immer wieder zu Ablenkungen gekommen ist. Es wurde deshalb vorgeschlagen, dass vier Insassen besser wären, um nicht abgelenkt zu werden und in der Gruppe besser zusammenarbeiten zu können.

Nein, also vier Leute, was wir leider nicht waren, wäre ganz ok gewesen. Vielleicht das mit der chemischen Zusammensetzung wäre besser zum Weglassen. (Herr B. Z. 139)

Insbesondere das Kapitel „chemische Zusammensetzung“ bereitete Schwierigkeiten. Die Gruppe musste sich Hilfe von deutschsprachigen Insassen holen, da die Inhalte aus dem Lehrbuch sonst nicht verständlich waren. Auch das Vortragen am Ende der Ausarbeitungsphase stellte eine Herausforderung dar. Die Teilnehmer waren dankbar für die Unterstützung des Ausbildungspersonals, das wesentliche Inhalte auf Deutsch und Englisch noch einmal erklärt hat.

Es war ein sehr gutes Projekt. Was mir gefallen hat, war, dass wir gemeinsam miteinander arbeiten konnten. Wir hatten viel Spaß und viel miteinander gelacht. Das Beste war, dass Sie uns immer geholfen haben, wenn wir nicht weiterwussten. Ich hatte keine Angst mit anderen zu reden, weil ich wusste, dass Sie mir helfen, die richtigen Antworten zu finden. (Herr EW., Z. 87)

Das Projekt hat zum Teambuilding beigetragen, weil sich jeder beteiligen musste, egal welche Sprachkompetenzen er hatte, was den Lernprozess des Deutschlernens unterstützen konnte:

Es war ein sinnvolles Projekt. Ich habe gelernt, wie man Sauerteig macht und es war gut, dass sich jeder mal beteiligen musste, dass das alles so wie eine Maschine zu laufen beginnt. Jeder hat seinen Teil zu machen. Ich weiß nicht, wie man das nennt. (Herr E., Z. 108)

6. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Aufsatz wurde untersucht, welche Lernschwierigkeiten beim Deutschverstehen, -sprechen und -schreiben auftreten, so-

wie die daraus resultierende Lernbedürfnisse der Bäckerlehrlinge in der Justizanstalt Suben ermittelt. Für das Erlernen der deutschen Sprache wurden drei Lerntools (ELIS-Deutschkurs, Concept Map Technik und Projekt „Sauerteig“) eingesetzt, um sie bestmöglich an die oben genannten Lernbedürfnisse anzupassen. Bei der Ermittlung der Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnisse wurde festgestellt, dass die Bäckerlehrlinge in der Justizanstalt Suben sowohl positive (z. B. gute Konzentration) als auch negative (z. B. schlechtes Durchhaltevermögen) Grundvoraussetzungen für das Lernen haben. Obwohl sie über eine gute Vorbildung in ihrer L1 Sprache aus ihren Heimatländern (z. B. Russland, Rumänien, Somalia, Albanien) verfügen, ist ihre deutsche Sprachkompetenz nicht sehr gut. Daher wünschen sich die Insassen, dass das Ausbildungspersonal sie beim Deutschlernen so gut wie möglich unterstützt.

Die Untersuchung zeigt, dass in der Ausbildung der Insassen in der Justizanstalt Suben sowohl soziale Bildungsmaßnahmen und eine bessere Berücksichtigung unterschiedlicher Lernkompetenzen erforderlich sind. So sollte beim Lernen eine positive Grundstimmung, Teamfähigkeit und Verlässlichkeit im Vordergrund stehen. Negative Stimmungen sollten beispielsweise durch das Entlassen von Störenfriedern aus den Kursen begegnet werden.

Um den unterschiedlichen Lernkompetenzen gerecht zu werden, wurden die drei oben genannten Lerntools eingesetzt. Bei der Evaluierung wurde festgestellt, dass sie unterschiedlich gut an die Lernbedürfnisse angepasst werden können. Der ELIS-Deutsch-

kurs zeigte gute Ergebnisse beim Lesen und Verstehen der deutschen Sprache, war jedoch weniger geeignet für das Schreiben. Diese Ergebnisse decken sich mit den Untersuchungen von Barkan et. al. (2010). Positiv bewerteten die Insassen 2020 die Einbettung des ELIS-Sprachkurses in den sozialen Kontext, der die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten in den Fokus rückt. Diese Ergebnisse decken sich mit der Theorie von Klein (2000), wenn er auf die Wichtigkeit der Motivation, durch die Möglichkeit den aktuellen Lernfortschritt abzuspeichern, verweist. Ebenso ist die Möglichkeit, für einen guten Lernfortschritt Auszeichnungen sammeln zu können, motivationsfördernd, wenn sich die Insassen mit anderen Kursteilnehmern vergleichen können. Die Anpassung des Lerntools an das jeweilige Sprachniveau und die unterschiedlichen Lernkompetenzen wurden ebenfalls positiv hervorgehoben. Die positiven Bewertungen könnten darauf zurückzuführen sein, dass den Insassen Computer zur Verfügung gestellt wurden und sie dadurch keinen Zeitdruck mehr beim Deutschlernen hatten. Es ist jedoch wichtig, dass das Ausbildungspersonal geschult wird, um den Insassen bei der Nutzung der Computer zu helfen.

Die Concept Map Technik wurde aufgrund der Erkenntnisse verwendet, dass Menschen mit geringer Qualifikation besser mit Bildern lernen können. Die Insassen haben eine eigene Lerntechnik entwickelt, bei der sie Fachvokabeln zur Bäckerei in ihrer L1 aufschreiben, auf Deutsch lernen und dann wiedergeben konnten. Die Arbeit mit Bildern förderte auch die Kreativität. Allerdings erfor-

dert das Erlernen der Erstellung der Concept Map Technik einen hohen Zeitaufwand.

Das Projekt „Sauerteig“ schnitt bei der Evaluation am schlechtesten ab. Dabei wurde versucht, kulturelle Materialien in Form von speziellen Rezepturen und Vorgangsweisen, die sich im Bäckerhandwerk jahrzehntelang in Österreich bewiesen haben, in den Prozess des Deutschlernens zu integrieren. Die Insassen waren überfordert, da die Inhalte zu schwer zu lesen und zu verstehen waren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die drei Lern-tools unterschiedlich gut geeignet sind, um den Lernbedürfnissen der Bäckerlehrlinge in der Justizanstalt Suben gerecht zu werden. Es ist wichtig, dass das Ausbildungspersonal die Kompetenz entwickelt, die erforderlich ist, um auf die individuellen Lernbedürfnisse und -schwierigkeiten einzugehen, insbesondere bei Lernenden mit Drogenkonsum in Justizanstalten. Daher ist es entscheidend, dass das Ausbildungspersonal entsprechend sensibilisiert und durch spezielle Programme geschult wird, um auf die individuellen Lernschwierigkeiten und -bedürfnisse reagieren zu können, wie auch von Koo (2015) und Wenning (2017) festgestellt wurde. Allerdings muss beachtet werden, dass die Evaluation von Lernschwierigkeiten und -bedürfnissen immer nur eine Momentaufnahme darstellen kann, da sich Insassenlerngruppen durch Zu- und Abgänge ständig verändern. Dieses Problem zeigte sich auch in dieser Untersuchung, da die untersuchten Insassen im Jahr 2017 andere waren als im Jahr 2020. Allerdings könnten Tes-

tungen, wie von Koo (2015) gefordert, gegenwärtige Lernschwierigkeiten wie beispielsweise durch Drogenkonsum aufdecken und dem Ausbildungspersonal helfen, den Einsatz von Lerntools effektiver zu gestalten. Es wäre interessant für weitere Forschungen herauszufinden, wie solche Testungen im österreichischen Strafvollzug aussehen könnten.

Literatur

Aschemann, Birgit (2016): Die Freiheit des Lernens im Justizvollzug, online unter: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/9785-die-freiheit-des-lernens-im-justizvollzug.php> (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Ayers, William (1993): To teach: The journey of a teacher, New York: Teachers College Press.

Barkan, Murat et. al. (2011): Eliminating language barriers online at European prisons (ELBEP): A case study, in: Educational Media International, 48,3, 235–248.

Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf: Schwann.

Brettel, Hauke/Sobota, Sebastian (2017): Studium Rechtswissenschaft – Kriminologie Kurs 55522, Hagen: Fernuniversität Hagen.

Bundesministerium für Justiz (2022): Sicherheitsbericht 2020, online unter: <https://www.justiz.gv.at/file/2c94848525f84a630132fdbd2cc85c91.de.0/Sicherheitsbericht%202020.pdf?forcedownload=true> (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Coutinho, Edson (2014): Concept Maps: Evaluation Models for Educators, in: Journal of Business and Management Sciences 2, 5, 111–117.

Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in der Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung, in: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, Weinheim: Beltz, 73–92.

Europäische Union (2016): Beschreibung des gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen, online unter: <http://europa.eu/euro-pass/de/common-european-framework-reference-language-skills> (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Gamm, Hans-Jochen (1978): Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, Hamburg: Rowohlt.

Gurlitt, Johannes/Nückles, Matthias (2010): Kann man lernen lehren? Erkenntnisse aus der Instruktionsforschung über Lernstrategien, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2, 42–46.

Grommon, Eric-L. (2013): Prison Reentry Programs: Penetrating the Black Box for Better Theory and Practice – Criminal Justice: Recent Scholarship, El Paso: Lfb Scholarly Publishing.

Klein, Wolfgang (2000). Prozesse des Zweitsprachenerwerbs, in: Grimm, Hannelore (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen: Hofgreffe, 538–570.

Koo, Angela (2015): Correctional Education Can Make a Greater Impact on Recidivism by Supporting Adult Inmates with Learning Disabilities, in: Journal of Criminal Law and Criminology, 105, 1, 235–270.

Martin, Eric/Garcia, Maria (2022): Reentry Research at NIJ: Providing Robust Evidence for High-Stakes Decision-Making, online unter: <https://nij.ojp.gov/topics/articles/reentry-research-nij-pro>

[viding-robust-evidence-high-stakes-decision-making](#) (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim: Beltz.

Monteiro, Angélica/Barros, Rita/Leite, Carlinda (2015): Lifelong Learning through E-Learning in European Prisons: Rethinking Digital and Social Inclusion, online unter: https://www.researchgate.net/publication/281441754_Lifelong_learning_through_e-learning_in_european_prisons_Rethinking_digital_and_social_inclusion (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Reinheckel, Susann (2013): Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische Untersuchung, online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-349418> (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Quigley, Martyn/Jeffrey, Gary-H./McNutt, Marvin (1993): Computer-Assisted Vocational Skills Program for Offenders, in: Canadian Journal of Counselling, 27, 1, 3–13.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2014): Kompetenzerwerb und Lernen im Alter, online unter: <http://www.die-bonn.de/id/30961> (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Svensson, Idor (2010). Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings. A Swedish perspective, online unter: <https://psycnet.apa.org/record/2010-18837-001> (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Slavin, Robert -E. (1996): Education for all, Lisse: Swets und Zeitlinger.

Taymans, Juliana/Corley, Mary-Ann (2001): Enhancing Service to Inmates with Learning Disabilities: Systemic Reform of Prison Li-

teracy Programs, in: Journal of Correctional Education, 52, 2, 74–78.

Thompson, Jenny (2010): Individuelle Lernbedürfnisse, Hallbergmoos: Aulis.

Wenning, Norbert (2017): Diversität und Bildung. Umgangsweisen des Bildungswesens mit Homogenität und Heterogenität, Hagen: Fernuniversität Hagen.

Volkow, Nora-D. et. al.(2016): Neurobiological Advances from the Brain Disease Model of Addiction, in: The new England Journal of Medicine, online unter: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmra1511480> (letzter Zugriff: 01.02.2024).

Vygotski, Lev (1985): Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, Band 1, Köln: Pahl-Rugenstein.