



Spiele öffnen Welten – Serious Games in Gefangenenbibliotheken

Bachelorarbeit zur Erlangung des Bachelor-Grades
Bachelor of Science im Studiengang Bibliothekswissenschaft
an der Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften
der Technischen Hochschule Köln

vorgelegt von: Daniel Kuhn

eingereicht bei: Prof. Dr. Haike Meinhardt-Wirrman
Zweitgutachter/in: Prof. Dr. Inka Tappenbeck

Köln, 1. Dezember 2021

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	ii
Abkürzungsverzeichnis.....	ii
1. Einleitung.....	1
1.1 These und Themenüberblick.....	1
1.2 Forschungsüberblick.....	2
1.3 Methodisches Vorgehen	4
2. Theoretische Grundlagen.....	5
2.1 Bibliothekspädagogik	5
2.2 Gefängnispädagogik	10
2.3 Der Konstruktivismus als Lerntheorie.....	15
2.4 Die Bedeutung der Motivation für das Lernen im Gefängnis	18
3. Gefangenenbibliotheken und das Lernen im Gefängnis.....	21
3.1 Gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen für Gefangenenbibliotheken	21
3.2 Die Einordnung der Gefangenenbibliothek in das Bildungsangebot von Gefängnissen.....	25
3.3 Die Zielgruppe der Inhaftierten als Lernende.....	28
3.4 Die Nutzung von Informationstechnologien durch Inhaftierte.....	31
4. Serious Gaming.....	36
4.1 Begriffsdefinition von Serious Games und Begriffsabgrenzungen	36
4.2 Gaming-Angebote in Bibliotheken.....	40
4.3 Das pädagogische Potenzial von Serious Games	43
4.4 Chancen und Grenzen von Serious Games bei der Zielgruppe der Inhaftierten ..	49
5. Serious Games in Gefangenenbibliotheken.....	54
5.1 Formale Rahmenbedingungen für ein Serious-Games-Angebot in Gefangenenbibliotheken	54
5.2 Serious Games für Inhaftierte	62
5.2.1 Relevante Lernkompetenzen für Inhaftierte	62
5.2.2 Die Spiele der Projekte „Real Life“ und „BLEEP“	66
5.2.3 Serious Games für das ethische Lernen.....	71
5.3 Ein integratives Konzept für ein Serious-Games-Angebot zum ethischen Lernen in Gefangenenbibliotheken	74
6. Fazit und Ausblick.....	81
7. Literaturverzeichnis	83
Anhang.....	92

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eight Learning Events Modell nach Leclercq/Poumay	46
Tabelle 2: Konzeptübersicht Serious-Games-Angebot zum ethischen Lernen	77

Abkürzungsverzeichnis

AVD	Allgemeiner Vollzugsdienst
BLEEP	Blended learning environment for European prisoners
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CD	Compact Disc
DBI	Deutsches Bibliotheksinstitut
DVD	Digital Versatile Disc
ebd.	ebenda
8LEM	Eight learning events model
e.V.	eingetragener Verein
E-Learning	Electronic-Learning / elektronisches Lernen
ELIS	E-Learning im Strafvollzug
FJMK	Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW
FWU	Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht
GWAP	Games with a purpose
IBI	Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft
IT	Informationstechnologie
IFLA	International Federation of Library Associations und Institutions
JVA	Justizvollzugsanstalt
NRW	Nordrhein-Westfalen
OPAC	Online public access catalogue
PDF	Portable document format
S.	Seite
TV	Television
u.a.	unter anderem
USA	United States of America / Vereinigte Staaten von Amerika
VR	Virtual Reality
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Die Einleitung der vorliegenden Arbeit besteht aus der Formulierung der These und damit verbundenen Leitfragen. In einer kurzen thematischen Heranführung wird die Relevanz des Themas erläutert (Kapitel 1.1). Es wird dabei auch auf den Aufbau der Arbeit eingegangen. Dem folgt ein grober Forschungsüberblick (Kapitel 1.2). Anschließend wird auf das methodische Vorgehen für die Erarbeitung des vorliegenden Textes eingegangen (Kapitel 1.3).

1.1 These und Themenüberblick

Computer- und Videospiele, sprich digitale Spiele, sind längst als Kulturgut anerkannt und können mehr als nur der Unterhaltung und dem entspannenden Zeitvertreib dienen. In Form sogenannter Serious Games werden sie mitunter zu Bildungszwecken genutzt. These der vorliegenden Arbeit ist, dass Serious Games in diesem Sinne ein nützliches und zielorientiertes Werkzeug sind, um die Bildung und Erziehung von Gefängnisinsassen bzw. Inhaftierten zu fördern. In Bezug auf den Beitrag des Bibliothekswesens kommen dabei Gefangenenbibliotheken in den Blick, welche im Sinne von sozialer Bibliotheksarbeit gesellschaftlich benachteiligte Gruppen als Informationsdienstleister und Bildungspartner unterstützen. Hieraus ergibt sich die Leitfrage nach der Relevanz des Forschungsgegenstands Serious Games für die Zielgruppe der Inhaftierten. Eine weitere damit verbundene Leitfrage ist, wie sich ein Serious-Games-Angebot in Gefangenenbibliotheken umsetzen ließe. Um ein Ergebnis der Arbeit vorwegzunehmen: Ein derartiges Angebot lässt sich nach heutigen Voraussetzungen in der Regel nicht umsetzen und wenn doch, dann nur sehr schwierig bzw. sehr eingeschränkt. Das soll jedoch nicht die Relevanz der theoretischen Beschäftigung mit dem Thema schmälern, welche der zukünftigen Orientierung dienen und Handlungsbedarfe aufzeigen kann.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen erläutert, welche für die nachfolgende Behandlung der Leitfragen wichtig sind (Kapitel 2). Anschließend werden die Voraussetzungen für das Lernen in Gefangenenbibliotheken unter verschiedenen Schwerpunkten betrachtet (Kapitel 3). Demgegenüber werden im nachfolgenden Teil zur Beantwortung der Leitfragen wichtige Aspekte zum Thema Serious Gaming beleuchtet (Kapitel 4). Unter Einbezug der Erkenntnisse dieser Kapitel erfolgt schließlich eine Darstellung möglicher Ansatzpunkte bezüglich der Integration von Serious Games in Gefangenenbibliotheken (Kapitel 5).

1.2 Forschungsüberblick

Bibliothekswissenschaftliche Behandlungen der jeweiligen Aspekte Gefangenenbibliotheken und Gaming in Bibliotheken sind eher rar gesät, insbesondere in Bezug auf den deutschsprachigen Raum. Dargestellt ist die bis dato umfangreichste Darstellung zu Gefangenenbibliotheken die 2013 erschienene Aufsatzsammlung *Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international*, welche von Gerhard Peschers von der Fachstelle für Gefangenenbüchereiwesen der JVA Münster in Zusammenarbeit mit dem Förderverein Gefangenenbibliotheken herausgegeben wurde. Darin betrachtet werden unter anderem die Entwicklung des Gefangenenbibliothekswesens von der Vergangenheit bis zur Gegenwart, die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen im stark föderalistisch geprägten Bildungs- und Justizwesens der Bundesrepublik Deutschland sowie überblicksmäßige Beiträge zu Gefangenenbibliotheken im internationalen Raum. Eine systematische Aufarbeitung der Angebotsbedarfe von Gefängnisinsassen fehlt hier allerdings.

Dieser Frage geht hingegen Lisa Krolak in ihrem 2020 veröffentlichten Beitrag *Bücher hinter Gittern – Was Gefängnisbibliotheken bewirken können* nach, indem sie unter der Leitfrage der Ermöglichung des lebenslangen Lernens im Gefängnis auf Aspekte wie Leseförderung oder den Einsatz neuer digitaler Medien und Kommunikationsmittel eingeht.¹ Da digitale Angebote in Gefangenenbibliothek heutzutage noch eine Seltenheit sind, findet das Thema in wissenschaftlichen Beiträgen vornehmlich Ausdruck in Form der Darstellung von Chancen und Herausforderungen, so zum Beispiel in Thomas Sutters Monografie *Lesen und Gefangen-Sein* (2015)² oder Gerhard Peschers Aufsatz „Books open worlds for people behind bars: library services in Germany’s prisons ranging from local best practice examples and regional experiences in North Rhine-Westphalia to steadily growing internationality“ (2021).³

In Bezug auf digitale Spiele stellt sich die Monografie *Gaming und Bibliotheken* (2014) von Christoph Deeg als das immer noch umfassendste Werk in diesem Fachbereich dar. Konzipiert ist es als extensive Handreichung und Einführung in die Thematik, welche nicht zuletzt zum Ziel hat, Bibliothekarinnen und Bibliothekare für das Thema zu sensibilisieren und diese bei der Etablierung und Verankerung von Gaming-Angeboten zu unterstützen. Aufgrund des praktischen Fokus kommen wiederum Aspekte zu kurz, welche

¹ Vgl. Krolak 2020, S. 39.

² Vgl. Sutter 2015, S. 285-286.

³ Vgl. Peschers 2021, S. 249-252.

pädagogisch-didaktische Rahmenbedingungen formulieren, nachgehen und damit die Relevanz der Thematik untermauert hätten. Stattdessen belässt es der Autor zusammenfassend bei der allgemeinen Aussage: „Gaming hat immer etwas mit Lernen zu tun.“⁴

Aus bibliothekswissenschaftlicher Sicht wird sich bis dato mit dem Lehr- und Lernpotenzial von digitalen Spielen im Bibliothekskontext vornehmlich in wissenschaftlichen Abschlussarbeiten beschäftigt. Genannt seien hier die Masterarbeit von Ann Christin Marr namens *Serious Games für die Informations- und Wissensvermittlung – Bibliotheken auf „neuen Wegen“* (2010) oder die Bachelorarbeit von Jennifer Hale *Gaming in der Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulen – Chancen und Grenzen gaming-basierter Vermittlungsformen* (2018).

Als einzige wissenschaftliche Veröffentlichung, welche das Thema Lernen mit Computerspielen im Gefängniskontext betrachtet, konnte lediglich ein Artikel namens „Game On – accessible serious games for offenders and those at risk of offending“ (2009) auffindig gemacht werden. Der Artikel beschreibt und analysiert Ergebnisse einer Projektstudie und besitzt einen methodisch empirischen Ansatz, dessen quantitative Ergebnisse aber als isolierte Studie und aufgrund der relativ geringen Sample-Menge von ca. 100 Teilnehmenden mit Vorsicht zu genießen sind.⁵

Zudem existierte zwischen 2016 und 2018 ein aus EU-Mitteln finanziertes Projekt namens „Real Life“ dessen ursprüngliches Ziel es war ein Serious Game zu entwickeln, welches auf die Bedürfnisse von Gefängnisinsassen zugeschnitten sein sollte.⁶ Im Ergebnis wurden schließlich fünf Spiele für unterschiedliche Bedarfe der Gefängnisinsassen kreiert und als neues Projektziel die Integration der Spiele innerhalb einer Blended-Learning-Plattform formuliert.⁷ Letztere befindet sich im Rahmen eines Nachfolgeprojekts namens BLEEP (blended learning environment for European prisoners) zurzeit im Aufbau.⁸ Wissenschaftlich rezipiert wurden die Projekte allerdings noch nicht. Dokumentiert ist das Projekt Real Life in Form von projektbegleiteten Blogbeiträgen sowie einer über dreißigseitigen Handreichung für Veranstaltungsleiter.⁹

⁴ Deeg 2014, S. 19.

⁵ Vgl. Brown, et al. 2009, S. [9].

⁶ Vgl. Righi 2018.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. BLEEP o.J.

⁹ Vgl. o.A. 2018.

1.3 Methodisches Vorgehen

Diese Arbeit ist ein Versuch die Voraussetzungen für eine erfolgsversprechende Implementierung von Serious Games in Gefangenenbibliotheken herauszuarbeiten. Der Ansatz ist dezidiert theoretischer Natur. Eine wissenschaftliche Behandlung der Thematik in diesem Ausmaß existiert noch nicht. Daher wird ein extensiver Fokus angestrebt, der sich in einer Überblicksdarstellung niederschlägt. Als Konsequenz daraus wird weitgehend auf eine nähere Differenzierung des Strafvollzugswesens verzichtet. So wird beispielsweise nur zwischen verschiedenen Haftarten (z.B. geschlossener und offener Vollzug) oder zwischen Jugend- und Erwachsenenstrafvollzug unterschieden, wenn es für den besprochenen thematischen Aspekt relevant erscheint. Gleichfalls wird zu Gunsten einer Erarbeitung pädagogischer Prinzipien von Serious Games, die in Anwendung auf die Zielgruppe der Inhaftierten zum Tragen kommt, auf nähere Analysen einzelner Serious Games verzichtet. Eine derartige, jedoch knapp gehaltene Analyse kommt aufgrund der unmittelbaren Relevanz des Sachgegenstands nur in Bezug auf die Serious Games des Projekts Real Life zum Einsatz (siehe Kapitel 5.2.2, S. 66ff.). Hierfür werden die Dokumentationstexte des Projekts als Primärquellen herangezogen.

Der eindeutige Großteil des erarbeiteten Textes basiert jedoch auf einer extensiven interdisziplinären Literaturrecherche und -analyse, welche neben normativen Texten vor allem Monographien und Aufsätze aus den Bereichen der Gefängnispädagogik, Bibliotheksarbeit mit digitalen Angeboten, Serious Games als Bildungs- und Erziehungswerkzeug sowie Literatur über Gefangenenbibliotheken benutzt. Um ein besseres praxisnahes Verständnis von den formalen Rahmenbedingungen des Untersuchungsgegenstands zu bekommen, wurden diverse Anfragen an Fachexpertinnen und -experten per E-Mail oder Telefongespräch gestellt, darunter an alle vier hauptamtlichen Gefangenenbibliothekare Deutschlands. Von drei der vier wurde eine Rückmeldung erhalten. Diese finden sich im Anhang der Arbeit wieder.¹⁰ Leider war es teilweise schwierig eine Rückmeldung zu erhalten und in manchen Fällen blieb sie ganz aus, wie zum Beispiel bei Anfragen an den Spieleratgeber-NRW und das Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft (IBI). Das war insbesondere in Bezug auf den Kontakt mit IBI-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein wenig enttäuschend, da hier zunächst eine Rückmeldung zugesichert worden war und sogar ein initiales konstruktives Telefongespräch stattfand. Allerdings wurde die eigentliche Anfrage in Form eines Fragenkatalogs auch auf wiederholte Anfrage nie beantwortet. Die unbeantworteten Anfragen finden sich pro forma ebenfalls im Anhang

¹⁰ Siehe Anhang C-E. S. 101-108.

wieder.¹¹ Doch auch die beantworteten Anfragen sind teilweise aufgrund ihrer Knappheit nur eingeschränkt verwertbar. Das kann mitunter der Obskürität der Thematik geschuldet sein und hat in der Konsequenz eine theoretische Herangehensweise bestärkt.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargestellt, die für die Erarbeitung eines funktionierenden Konzepts von Serious Games in Gefangenenbibliotheken eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehört zum einen die Bibliothekspädagogik, welche einen grundlegenden Rahmen für das Lernen mithilfe bibliothekarischer Dienstleistungen bietet. Hier wird auf die institutionell geprägten Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns eingegangen sowie Merkmale und Potenziale beleuchtet (Kapitel 2.1). Der nächste Abschnitt beschäftigt sich analog dazu mit den institutionellen Rahmenbedingungen, die sich daraus ergeben, dass Gefangenenbibliotheken Teil des Strafvollzugswesens sind. Insbesondere liegt hier der Fokus auf dem gesetzlichen Auftrag der Resozialisierung der Inhaftierten (Kapitel 2.2). Erfolgreiches pädagogisches Handeln bedarf einerseits strukturiertes Vorgehen und andererseits einer Zielgruppenorientierung. Im dritten Kapitelabschnitt wird der Konstruktivismus als geeignete übergeordnete Lerntheorie dafür dargestellt (Kapitel 2.3). Abschließend wird auf die Bedeutung der Lernmotivation für die pädagogische Arbeit mit der Zielgruppe der Inhaftierten eingegangen (Kapitel 2.4).

2.1 Bibliothekspädagogik

Bibliothekarbeit lässt sich heutzutage nicht mehr alleine auf ihre traditionellen Tätigkeiten beschränken. Neben dem Aufbau, Erschließen, Bereitstellen und Vermitteln des Bibliotheksbestands wird im Allgemeinen auch ein darüberhinausgehendes zielgruppenorientiertes Bildungsangebot erwartet. Im fachwissenschaftlichen Kreis stellt etwa das sogenannte Vier-Räume-Modell einen populären Ansatzpunkt dar, um diese Funktionserweiterung für öffentliche Bibliotheken zu beschreiben¹². Die namensgebenden vier Räume sollen jeweils folgendes ermöglichen: Lernen, soziale Interaktion, Inspiration und Kreation. Dabei wird nicht erwartet, dass eine Bibliothek all das erfüllt, sondern die

¹¹ Siehe Anhang F, S. 108-113.

¹² Vgl. Kanold 2021, S. 26-27.

Funktionen in Vereinbarung mit Nutzerbedarfen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen schwerpunktmäßig umsetzbar gemacht werden.¹³

Die Bibliothek als Lernort ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz. Dazu gehört zum einen die Bereitstellung von Räumlichkeiten, die ein produktives und konzentriertes Lernen, entweder alleine oder in einer Gruppe, ermöglichen. Auf der anderen Seite gehört dazu aber auch das Arrangieren von Lernszenarien mit dem Ziel der zielgruppenorientierten Kompetenzförderung. Wenn sich eine Bibliothek der letztgenannten Aufgabe annimmt, dann ergibt sich daraus ein pädagogischer Anspruch.

Bibliothekspädagogik ist noch ein sehr junges in fachwissenschaftlichen Kreisen diskutiertes Thema, welchem im Zuge der Funktionserweiterung bzw. des Funktionswandels von Bibliotheken verstärkte Aufmerksamkeit zuteilgeworden ist.¹⁴ Unter Pädagogik ist im Allgemeinen die intendierte Erziehung des Menschen zu verstehen. Sie schließt prinzipiell alle Facetten der geistigen Weiterbildung mit ein, seien sie ethischer, emotionaler oder informationeller Natur. Die Intention zu Lernen kann dabei vom Lernenden, Lehrenden oder auch beidseitig ausgehen.¹⁵ „Ziel von Erziehung bzw. von Lernen ist die Mündigkeit“.¹⁶ Der Lernende soll zu einem selbstbestimmt, reflektiert und verantwortungsbewusst denkenden Teil der Gesellschaft erzogen werden.

Im Begriffsursprung (*παιδαγωγική, paidagōgikḗ*) steckt das griechische Wort für Junge (*παῖς, páis*), denn Bildung und Erziehung genießen insbesondere im Kinder- und Jugendalter von erhöhter Bedeutung. Darüber hinaus spielt aber in der heutigen Gesellschaft die Erwachsenenbildung eine immer wichtigere Rolle. Dies äußert sich in dem Konzept des lebenslangen Lernens, welches der Notwendigkeit Rechnung trägt, sich in dem Überangebot an Informationen und angesichts des anhaltend rasanten technischen Wandels zurecht zu finden und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.¹⁷

Bibliotheken fungieren dabei als Nebenbildungsträger, deren Aufgabe es ist mit informellen und non-formalen Angeboten Hauptbildungsträger wie Schulen und Hochschulen zu unterstützen.¹⁸ Im Gegensatz zu den formalen Bildungsangeboten, an deren Ende ein allgemein anerkannter Qualifizierungsabschluss steht, basiert die Nutzung informeller und non-formaler Lernangebote eher auf Freiwilligkeit. Non-formale Angebote sind

¹³ Vgl. Schuldt/Mumenthaler 2018.

¹⁴ Vgl. Kanold 2021, S. 9.

¹⁵ Vgl. Schultka 2018, S. 61.

¹⁶ Kanold 2021, S. 43.

¹⁷ Vgl. Krolak 2020, S. 15.

¹⁸ Vgl. Kanold 2021, S. 57-58. Vgl. auch: Schultka 2018, S. 28.

dabei, genau wie formale, extern organisiert, während die Nutzung informeller Angebote selbstorganisiert werden muss. Zu letzterem zählt zum Beispiel die Benutzung des Bibliotheksbestands, um sich selbst weiterzubilden. Wie auch bei der Museums- und Theaterpädagogik, ist die Bibliothekspädagogik eine institutionsbezogene Sonderform des Oberbegriffs. Sie beinhaltet „eine Erziehung mit und zur Bibliothek“.¹⁹ Die Erziehung *zur* Bibliothek beinhaltet Lehrmethoden, die zu einer kompetenteren Nutzung der Bibliotheksangebote selber führen, wie etwa ein ausgewiesenes Leitsystem oder die klassische Benutzerschulung.²⁰ Eine Erziehung *mit* der Bibliothek meint die Unterstützung eines potenziell lebenslangen Lernprozesses. Dabei können unterschiedliche Grundformen pädagogischen Handelns auch auf die Bibliotheksarbeit angewandt werden. So gehört insbesondere das Informieren zu einer bibliothekarischen Kernkompetenz, die sich in der wertneutralen Weitergabe erwünschter sachdienlicher Informationen ausdrückt.²¹ Allerdings ist festzuhalten: „Das Informieren alleine [...] begründe keinen besonderen pädagogischen Beruf.“²²

Möchte man als Bibliothekar einen pädagogischen Beitrag leisten, stehen einem darüber hinaus das Beraten, Arrangieren und Animieren zur Verfügung. Im Vergleich zum Informieren hat das Beraten eine beurteilende Funktion und setzt auf Beraterseite Fachexpertise voraus. Bibliothekare sind in diesem Sinne vornehmlich beschränkt auf das eigene Fachwissen, den eigenen Bestand sowie den weiterführenden Bibliotheksangeboten.²³ Auch wenn von Nutzerseite erwünscht, ist eine Beratung zu sensiblen Themen, etwa medizinische oder juristische Fragen, zu vermeiden und stattdessen lediglich zu informieren. Arrangieren bedeutet Lernsituationen zu kreieren bzw. zu präsentieren. Bibliothekare fungieren in diesem Fall als Organisatoren. Sie können einerseits per Veranstaltungsarbeit Bildungsangebote wie Lesungen oder Workshops ermöglichen. Andererseits können Lernsituationen per Bestandsaufbau, Medienpräsentation sowie räumlicher Ausstattung und Lernräume ermöglicht werden.²⁴ Solche Lernarrangements sind nicht zuletzt für Selbstlernphasen geeignet und erfüllen damit den pädagogischen Auftrag indirekt.

Unter Animieren ist die Anregung zur Nutzung von Bibliotheksangeboten zu verstehen. Zunächst bedeutet dies die Aufklärung der (potenziellen) Nutzer über die Existenz der

¹⁹ Kanold 2021, S. 40.

²⁰ Vgl. Kanold 2021, S. 47.

²¹ Vgl. Kanold 2021, S. 73.

²² Ebd.

²³ Vgl. Kanold 2021, S. 74.

²⁴ Vgl. Kanold 2021, S. 76-77.

Angebote. Instrumente dazu sind Öffentlichkeitsarbeit und Werbung.²⁵ Darüber hinaus sollten die Angebote selbst ansprechend und wirksam präsentiert werden und inhaltlich überzeugen, um eine nachhaltige Nutzung zu gewährleisten.²⁶

Gegenüber diesen Formen pädagogischen Handelns, hat die des Unterrichtens den potenziell unmittelbarsten pädagogischen Effekt, stellt gleichzeitig aber den höchsten Anspruch an Bibliothekare. Voraussetzung dazu ist nämlich neben einer fachspezifischen Expertise die Fähigkeit der didaktischen Aufbereitung des Inhalts.²⁷ In diesem Zusammenhang hat sich mit dem Begriff des „teaching librarian“ eine spezielle Funktionsbeschreibung etabliert. Sie bezeichnet Mitarbeiter „die in der einen oder anderen Art daran beteiligt sind, Bildungsangebote an Bibliotheken zur Förderung von Informationskompetenz umzusetzen.“²⁸ Aufgrund der fachlichen Limitierung als Informationsspezialisten, empfiehlt es sich für das Unterrichten in anderen Fachgebieten Kooperationspartner zu gewinnen. In diesem Fall fungieren Bibliothekare wiederum als Arrangeure von Lernsituationen.

Bibliothekspädagogische Arbeit kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Auf der Makroebene befinden sich die non-formalen Angebote, welche methodische und didaktische Überlegungen voraussetzen.²⁹ Demgegenüber steht auf der Mikroebene das informelle Angebot zur nicht geplanten und spontanen Information und Beratung. Beide Ebenen stehen in Wechselwirkung und sind nicht unbedingt an bestimmte pädagogische Handlungsformen gebunden.³⁰ Beispielsweise sind spontane Nutzerfragen während einer non-formalen Veranstaltung der Mikroebene zuzuordnen. Auf der anderen Seite können Beratungs- und Informationsangebote auch in einem non-formalen Rahmen stattfinden.

Eine weitere Form bibliothekspädagogische Arbeit zu beschreiben, ist die Unterscheidung zwischen personaler und apersonaler Angebote. Personale Angebote besitzen eine direkte Interaktion zwischen lehrender und lernender Person. Neben der inhaltlichen Ebene, spielt hier auch die Beziehungsebene eine wichtige Rolle.³¹ Gerade diese ermöglicht es ganz konkret auf Nutzerbedarfe einzugehen, etwa indem Fragen direkt beantwortet werden oder Lernarrangements dynamisch angepasst werden können. Bei apersonalen

²⁵ Vgl. Kanold 2021, S. 79.

²⁶ Vgl. Kanold 2021, S. 78.

²⁷ Vgl. Kanold 2021, S. 71.

²⁸ Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 25.

²⁹ Vgl. Kanold 2021, S. 89.

³⁰ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 41.

³¹ Vgl. Schultka 2018, S. 56.

Angeboten erfolgt der Kontakt zwischen Lernendem und Lehrendem entweder zeitversetzt oder er bleibt ganz aus. In diesem Fall herrscht bei der Erstellung des pädagogischen Angebots ein erhöhter didaktischer Anspruch, da die Inhalte für sich stehen und ohne weiteren äußeren Input verständlich sein müssen.³² Die pädagogische Mikroebene fehlt in diesem Fall. Insbesondere computerbasierte Angebote, wie zum Beispiel E-Learning, sind dem apersonalen Angebot zuzuordnen. Die beiden Angebotsarten ergänzen sich gegenseitig recht gut; personale Bildungsangebote eignen sich beispielsweise für die Einführung in für den Lernenden neue Themen oder Sachgebiete, während apersonale Angebote für eine vertiefende Selbstlernphase genutzt werden können.

Entscheidend für ein erfolgsversprechendes (bibliotheks-)pädagogisches Angebot ist eine zielgruppenorientierte Didaktik. Während sich die Pädagogik theoretischen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens widmet, beschäftigt sich die Didaktik mit den praktischen Fragen, die für die Umsetzung der Bildungsangebote von Relevanz sind.³³ Dazu müssen unter anderem Fragen nach den Lehrmethoden, dem Grad der aktiven Involvierung der Lernenden und gegebenenfalls ihres erforderlichen Outputs geklärt und dabei die Fragen nach Ort und Regelmäßigkeit des Bildungsangebots berücksichtigt werden.³⁴ Insbesondere anspruchsvoll ist die konzeptionelle Ausarbeitung der Lehrmethoden. Hierbei gilt es zum einen angemessene „große Methoden“ (z.B. Vortrag, Workshop, Exkursion) zu finden und diese mit zielführenden „kleinen Methoden“ (z.B. Aufgaben lösen, einen Text schreiben, etwas gestalten) auszufüllen.³⁵

Während aufgrund des eingangs erwähnten Funktionswandels von Bibliotheken pädagogisches Fachwissen für das Fachpersonal immer wichtiger wird³⁶, besteht innerhalb der fachlichen Kernausbildung diesbezüglich nach wie vor ein Defizit.³⁷ Zwar bieten Bibliotheken schon lange über das Bestandsangebot hinausgehende Bildungsangebote an, etwa in Form von Vorleseveranstaltungen. Doch in der Regel entbehren diese Bemühungen einer fachtheoretischen Grundlage und bleiben daher oft laienhaft.³⁸ Fundierte bibliothekspädagogische Arbeit bleibt hingegen nach wie vor einzelnen Engagierten vorbehalten.³⁹ Zudem sagen kritische Stimmen, dass die fachliche Diskussion um das Thema

³² Vgl. Schultka 2018, S. 163.

³³ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 11.

³⁴ Vgl. Schultka 2018, S. 141.

³⁵ Vgl. Schultka 2018, S. 151.

³⁶ Vgl. Müller 2020, S. 322.

³⁷ Vgl. Stang 2020, S. 316.

³⁸ Vgl. Kanold 2021, S. 59.

³⁹ Vgl. Schuldt 2020.

Bibliothekspädagogik oft nichts mit der eigentlichen Bibliotheksarbeit zu tun hat und nur ein Marketingwerkzeug sei, um sich nach außen hin attraktiv darzustellen.⁴⁰ Demgegenüber stehen Beobachtungen, wonach die Involvierung von pädagogischem Fachpersonal mit einem Qualitätssprung der Bildungsangebote einhergeht.⁴¹ Der Diskurs zeigt in jedem Fall die Relevanz der Thematik. Eine fundiertere Auseinandersetzung in der Zukunft setzt zum einen den intensiven Einbezug lerntheoretischer Grundlagen sowie auf Praxisseite verstärkte Kooperationsstrukturen mit Bildungspartnern und eine Integration von pädagogischen Inhalten in die Ausbildung voraus.⁴²

2.2 Gefängnispädagogik

Im engeren Sinne bedeutet Gefängnispädagogik „das von den Justizvollzugslehrer -innen organisierte Bildungsangebot für Gefangene, im Wesentlichen also die schulischen und beruflichen Lehrgänge sowie die Einzelbetreuung von Gefangenen.“⁴³ Sie hat den Anspruch inhaftierte Menschen auf ein selbstbestimmtes Leben nach der Haft vorzubereiten. Dieser Anspruch ergibt sich aus dem sekundären Erziehungsrecht des Staates.⁴⁴ Daher legt sie primären Fokus auf formale Lernarrangements, welche für die Lernenden von konkretem Nutzen sind. Non-formale und informelle Lernangebote werden eher in einer erweiterten Definition berücksichtigt. Darunter zu verstehen sind „alle Angebote [...], die nicht therapeutisch arbeiten, aber die Inhaftierten gezielt und nach behandlerischen Gesichtspunkten positiv beeinflussen sollen.“⁴⁵ Gefangenenbibliotheken sind dieser Definition zuzuordnen, da sie auch in diesem institutionellen Kontext kein Hauptbildungsträger darstellen, sondern jene ergänzen. In der fachwissenschaftlichen Diskussion um Akteure der Bildung und Erziehung im Gefängnis sind Bibliothekare allerdings praktisch nicht-existent.⁴⁶ Üblicherweise erfüllen sie ihren pädagogischen Beitrag indirekt über das Bestandsangebot.⁴⁷

Gefängnisse in Deutschland besitzen einen gesetzlich verankerten pädagogischen Auftrag. Nach Paragraph 2 des Strafvollzugsgesetzes des Bundes ist ihr Primärziel die

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Vgl. Müller 2020, S. 325.

⁴² Vgl. Stang 2020, S. 318.

⁴³ Bierschwale 2015, S. 468.

⁴⁴ Vgl. Walkenhorst 2015, S. 482. Siehe: Bundesamt für Justiz 2020, § 6, Absatz 2. „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. Borchert 2021, S. 23. Vgl. auch: Walkenhorst 2017, S. 37.

⁴⁷ Siehe Anhang D, S. 104.

Unterstützung der straffällig gewordenen Menschen bei ihrer Wiedereingliederung in die Gesellschaft. Der Schutz der Bevölkerung ist demgegenüber erst als nachrangiges Ziel formuliert.⁴⁸ In Paragraph 37, Absatz 1, werden weiterhin Typen von Maßnahmen genannt, die als wirksame Mittel für eine Wiedereingliederung gelten. Hierunter fallen unter anderem Bildungsangebote.⁴⁹ Dies bildet seit der Einführung des Strafvollzugsgesetzes des Bundes 1976 den rechtlichen Rahmen für die Gefängnispädagogik.

2006 erfolgte eine föderale Reform des Justizwesens in Deutschland, wonach unter anderem die Hoheit über den Strafvollzug vom Bund auf die 16 Bundesländer überging. Infolgedessen wurden nach und nach in allen Bundesländern eigene Strafvollzugsgesetze eingeführt, die sich inhaltlich jedoch stark an das Bundesgesetz anlehnen.⁵⁰ Darüber hinaus „bleibt das Bundesgesetz für verfahrensrechtliche Fragen [...] weiterhin maßgebend.“⁵¹ Entscheidender Weise ist in diesem Zusammenhang in vielen Landesgesetzen das Primat der Wiedereingliederung dem Sicherheitsprimat gewichen. Eine Ausnahme bildet das Strafvollzugsgesetz in Nordrhein-Westfalen: „Alleine Nordrhein-Westfalen hält an dem Primärziel eines künftigen Lebens in sozialer Verantwortung fest.“⁵²

Damit einhergegangen ist jedoch kein wirklicher Bruch, denn in der Realität spielten und spielen Sicherheitsbedenken eine größere Rolle als die Notwendigkeit Wiedereingliederungsmaßnahmen durchzuführen.⁵³ Grund dafür ist zum einen die Tatsache, dass das Gefängnispersonal überwiegend aus Bediensteten besteht, welche für die Einhaltung der Sicherheitsvorschriften zuständig sind. Mit diesen stehen die Häftlinge im Alltag am direktesten in Kontakt und sie besitzen in aller Regel keine pädagogische Ausbildung.⁵⁴ Des Weiteren steht der aufgezwungene und fremdbestimmte Gefängnisaufenthalt in einem grundsätzlichen Gegensatz zu einer Freiheit bedürftigen Persönlichkeitsentwicklung.⁵⁵ Typischerweise kann sich dadurch für den Häftling ein gestörtes Verhältnis zu seiner eigenen Umwelt verstärken.⁵⁶ Ein Ausdruck davon ist die Manifestation einer eigenen Subkultur der Häftlinge, die kriminell bzw. mafiös geprägt ist und

⁴⁸ Vgl. Bundesamt für Justiz 2019, § 2 Grundsätze: Aufgaben des Vollzugs.

⁴⁹ Vgl. Bundesamt für Justiz 2019, § 37 Arbeit, Ausbildung und Weiterbildung: Zuweisung.

⁵⁰ Vgl. Borchert 2021, S. 12. In Bundesländern ohne eigenes Strafvollzugsgesetz gilt nach wie vor das Bundesgesetz.

⁵¹ Sutter 2015, S. 257.

⁵² Eberle 2015, S. 564.

⁵³ Vgl. Krischak 2014, S. 67.

⁵⁴ Vgl. Krischak 2014, S. 69.

⁵⁵ Vgl. Eberle 2015, S. 558.

⁵⁶ Vgl. Borchert 2021, S. 87.

Wiedereingliederungsmaßnahmen erschwert. In diesem Licht würde ein Fokus auf solche Maßnahmen gleichzeitig eine höhere Gefängnissicherheit nach sich ziehen.⁵⁷

Ein weiterer Faktor, der die Wiedereingliederung Straffälliger in die Gesellschaft erschwert, ist die öffentliche Wahrnehmung. Nachvollziehbarer Weise besitzen Häftlinge keine eigene sozial engagierte Lobby. Hinzu kommt, dass aus Sicherheitsgründen kaum ein Blick nach innen zugelassen wird. Im Gegenzug hat die negative mediale Berichterstattung Einfluss auf die Vollzugspolitik der Landesregierungen, was sich letztlich in der Erhöhung von Sicherheitsbeschränkungen niederschlägt.⁵⁸ Daher fällt es an die Justizvollzugsanstalten (JVAs) selbst eine positive Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben und der gesellschaftlichen Stigmatisierung straffällig gewordener Menschen entgegenzuwirken.⁵⁹

Entscheidend für das pädagogische Potenzial des Gefängnisaufenthalts ist das Menschenbild, welches man auf die Inhaftierten anwendet. Eine für den Wiedereingliederungsanspruch des Gefängnisaufenthalts zweckdienliche Herangehensweise bildet der sogenannte Interaktionsansatz. Dieser gibt Raum für die Anerkennung einer individuellen charakterlichen Besserung, indem der Rechtsbruch „als Ausdruck einer spezifischen sozialen und politischen Inkompetenz“⁶⁰ angesehen wird, welche es zu überwinden gilt. Ziel ist der Ausgleich zwischen einem selbst und seinem sozialen Umfeld in Form der Übernahme von Verantwortung. Eine Schulung von personalen, sozialen und politischen Kompetenzen soll demnach eine Entkriminalisierung ermöglichen.

Grundsätzlich ist die Sozialisierung des Menschen ein lebenslanger Prozess.⁶¹ Synonym für die Wiedereingliederung verurteilter Straffälliger nach ihrem Gefängnisaufenthalt in die Gesellschaft wird in der Fachliteratur und sogar in Rechtstexten⁶² der Begriff der Re-sozialisierung verwendet. Dieser ist jedoch insofern als kritisch zu betrachten, da mit ihm eine Stigmatisierung einhergeht. „Die Vorsilbe ‚Re‘ intendiert, dass ein Mensch, der diesen Prozess durchläuft, an einem Punkt seines Lebens aus dem Kreis der Sozialisation ausgetreten ist bzw. ausgegliedert wurde, oder sogar nie eingetreten war.“⁶³ In vielen Fällen sind Verbrechen *nicht* aufgrund eines pathologischen Defizits entstanden, was eine

⁵⁷ Vgl. Eberle 2015, S. 565. Vgl. auch: Krüger 2015, S. 7.

⁵⁸ Vgl. Bierschwale 2015, S. 474.

⁵⁹ Vgl. Bierschwale 2015, S. 475.

⁶⁰ Eberle 2015, S. 560.

⁶¹ Vgl. Krüger 2015, S. 3.

⁶² Vgl. Bundesamt für Justiz 2019, § 9.

⁶³ Krüger 2015, S. 3.

Empfänglichkeit für pädagogische Maßnahmen sehr begrenzen oder sogar ganz ausschließen würde.⁶⁴

Im Gefängniskontext spielt der Erziehungsgedanke eine wichtige Rolle, da es ein Hauptanliegen ist, Inhaftierte zu selbstverantwortlichen Mitmenschen zu formen. Dabei ist Erziehung ein fremdgesteuerter Prozess, während Bildung eher selbstgesteuert stattfindet.⁶⁵ Ziel muss es sein, den äußerlich angestoßenen Erziehungseinfluss langfristig zu einem Verinnerlichungsprozess zu machen⁶⁶, indem mittels Lernkompetenzen und intrinsischer Motivation Grundlagen für ein lebenslanges Lernen gefördert werden (siehe Kapitel 2.4, S. 18ff.).

Gefängnispädagogische Maßnahmen müssen unbedingt und so exakt wie möglich an der Zielgruppe ausgerichtet sein. Dazu muss der Bildungshintergrund genauso berücksichtigt werden wie die durch den Gefängnisaufenthalt veränderten Lebensumstände. Nur ein geringer Bruchteil der Gefängnisinsassen haben einen Schulabschluss oder eine berufliche Ausbildung. Viele sind arbeitslos und besitzen instabile Familienhintergründe.⁶⁷ Viele haben auch schlechte Erfahrungen mit schulischen Lehrarrangements gemacht.⁶⁸ Dementsprechend sollten pädagogische Maßnahmen im Gefängnis möglichst niedrigschwellig ansetzen und Alternativen zum Frontalunterricht anbieten. Mitbedacht werden sollte auch die aufgezwungene und krasse Lebensumstellung durch den Gefängnisaufenthalt. Diese geht einher mit vielfältigen Verlusterfahrungen, nämlich der Autonomie und selbstbestimmten Sicherheit, von sozialen Beziehungen sowie von materiellem Besitz.⁶⁹ Dies alles sind kontraproduktive Voraussetzungen für eine erfolgsversprechende Bildung von inhaftierten Personen. Um an sie heranzukommen, bedarf es also einer Begegnung auf Augenhöhe und der Etablierung eines Vertrauensverhältnisses.⁷⁰ Daher gilt es einen defizitären⁷¹ sowie autoritären⁷² Lernansatz zu vermeiden und den Menschen stattdessen Freiräume anzubieten für eigenverantwortliches Lernen, in welchem man individuellen Interessen nachgehen kann.⁷³

⁶⁴ Vgl. Eberle 2015, S. 560. Dem sogenannten ätiologischen Ansatz zufolge wird Kriminalität als pathologische Fehlbildung betrachtet, welche „behandelt“ werden müsse. Pädagogische Intentionen spielen in diesem Zusammenhang keine Rolle.

⁶⁵ Vgl. Borchert 2021, S. 104.

⁶⁶ Vgl. Wakenhorst 2015, S. 490.

⁶⁷ Vgl. Wirth/Lobitz 2017, S. 178.

⁶⁸ Vgl. Niethammer/Schweder 2017, S. 69. Vgl. auch: Wirth/Lobitz 2017, S. 179.

⁶⁹ Vgl. Bereswill 2017, S. 134.

⁷⁰ Vgl. Borchert 2021, S. 104.

⁷¹ Vgl. Niethammer/Schweder 2017, S. 70.

⁷² Vgl. Bereswill 2017, S. 132.

⁷³ Vgl. Walkenhorst 2015, S. 491.

Zu bedenken ist zudem die Phase des Gefängnisaufenthalts. Die Empfänglichkeit für Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen steigt typischerweise mit dem Einsetzen von Routineabläufen und gewinnt mit der Aussicht auf das Ende der Haftzeit an Bedeutung.⁷⁴ Grundvoraussetzung für ein den pädagogischen Maßnahmen zuträgliches Klima ist die Arbeitsbeziehung zwischen Inhaftierten und dem Lehrpersonal.⁷⁵ Gegenüber potenzieller Bemühungen Gefängnisinsassen entgegenzukommen, steht auch stets die Gefahr der demotivierten Teilnahme bzw. Lernverweigerung sowie der erhöhten Gewaltbereitschaft der Zielgruppe.⁷⁶ Diese Probleme werden durch die Herausbildung einer kriminellen Subkultur unter den Inhaftierten zusätzlich verstärkt.

Mit dem Antritt der Haftstrafe werden im Einvernehmen mit dem Gefängnisinsassen individuelle Ziele in Form eines Vollzugsplans festgelegt.⁷⁷ Während im Jugendstrafvollzug der Fokus eindeutig auf Bildungsangeboten liegt, gibt es im Erwachsenenstrafvollzug die Möglichkeit zwischen Angeboten praktischer Arbeitstätigkeiten bzw. einer Arbeitsausbildung und Angeboten formaler Weiterbildung zu wählen. Um die formalen Bildungsangebote für die Häftlinge attraktiver zu machen, werden die Teilnahmen vergütet.⁷⁸ Nach Paragraph 38 des Strafvollzugsgesetzes besteht in Gefängnissen ein Pflichtangebot zur Erlangung eines Schulabschlusses, mindestens also ein äquivalentes Hauptschulangebot.⁷⁹ Non-formale und informelle Bildungsangebote sind hingegen Kann-Ziele und dementsprechend weniger verbreitet.⁸⁰ In der Regel sind die Bildungsangebote im Jugendstrafvollzug größer als im Erwachsenenstrafvollzug.⁸¹ Allerdings ist das pädagogische Angebot in deutschen JVAs allgemein sehr heterogen, was einerseits abhängig ist von den zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen und andererseits von der föderalen Justiz- und Bildungspolitik.⁸²

Grundsätzlich ist das formale Lehrangebot entweder organisiert als pädagogischer Dienst, der von mindestens einem hauptamtlichen Lehrer betreut wird, oder von einer Schulabteilung mit einem Pädagogen als Leiter.⁸³ Der überwiegende Teil des Lehrpersonals besteht jedoch aus externen Fachkräften, was einerseits eine hohe Fluktuation mit sich

⁷⁴ Vgl. Walkenhorst 2015, S. 492.

⁷⁵ Vgl. Walkenhorst 2015, S. 493.

⁷⁶ Vgl. Bierschwale 2015, S. 478.

⁷⁷ Vgl. Theine/Elgeti-Starke 2018, S. 120.

⁷⁸ Vgl. Krischak 2014, S. 20. Im Schnitt verdienen Häftlinge in Nordrhein-Westfalen ca. 200 € im Monat.

⁷⁹ Vgl. Krischak 2014, S. 17.

⁸⁰ Vgl. Borchert 2021, S. 24.

⁸¹ Vgl. Bierschwale 2015, S. 478.

⁸² Vgl. Borchert 2021, S. 24.

⁸³ Vgl. Krischak 2014, S. 8.

bringt sowie einen mangelnden Bezug zum Vollzugsalltag.⁸⁴ Ein kleinerer Teil der Lehrkräfte besteht darüber hinaus aus Ehrenamtlichen, die bspw. non-formale Sprachkurse leiten.⁸⁵ Die Aufgabe der Lehrenden im Strafvollzug ist die Insassen als Lernende kompetent durch eine Bildungssituation zu leiten.⁸⁶ Sie unterscheidet sich prinzipiell nicht von der Lehrtätigkeit außerhalb der Gefängnismauern, erfordert aber unter Umständen eine stärkere Berücksichtigung der zwischenmenschlichen Beziehungsebene.⁸⁷

2.3 Der Konstruktivismus als Lerntheorie

Eine Besonderheit der Gefängnisinsassen als Lernende ist die Erfahrung mit markanten Lebensumständen oder Lebensbrüchen. Der Gefängnisaufenthalt selbst stellt eine solche Erfahrung dar. Typischerweise ist die Zielgruppe geprägt von Perspektivarmut, welche Ergebnis diverser Frustrationserfahrungen darstellt, darunter nicht zuletzt mit Bildungsinstitutionen.⁸⁸ Daraus ergibt sich die Notwendigkeit Hemmschwellen gegenüber der Lernwilligkeit abzubauen. Einerseits muss der Lerninhalt vom Schwierigkeitsgrad angemessen sein. Andererseits sollte auch die Lernmethode den Bedarfen der Zielgruppe entsprechen. Angesichts ihrer besonderen Lebenserfahrungen ist beispielsweise ein subjekt- oder biografieorientierter Ansatz zweckdienlich.⁸⁹

In der jüngeren fachwissenschaftlichen Diskussion wird sich verstärkt für einen reformpädagogischen Ansatz im Umgang mit Inhaftierten stark gemacht.⁹⁰ Dieser besitzt eine Lernerzentrierung anstelle einer Lernzielzentrierung.⁹¹ Lernziele dienen eher zur Orientierung statt als statische Indikatoren zur Messung des Lernerfolgs. Weitere idealtypische Merkmale sind Freiräume für individuelle Interessen der Lernenden durch eine anpassbare Didaktik, eine Setzung handlungsorientierter Schwerpunkte durch relevante und der Lebenswirklichkeit entsprechenden Lerninhalten, einer aktivierenden Auseinandersetzung mit diesen sowie einer wertschätzenden Begegnung der Lehrenden mit den Lernenden auf Augenhöhe.⁹² Um Inhaftierte auf ein (selbst-)verantwortliches Leben in der

⁸⁴ Vgl. Bierschwale 2015, S. 477-478.

⁸⁵ Vgl. Krischak 2014, S. 113.

⁸⁶ Vgl. Borchert 2021, S. 14.

⁸⁷ Vgl. Krischak 2014, S. 25.

⁸⁸ Vgl. Niethammer/Schweder 2017, S. 70.

⁸⁹ Vgl. Krischak 2014, S. 26.

⁹⁰ Vgl. Borchert 2021, S. 104. Vgl. auch: Niethammer/Schweder 2017, S. 72.

⁹¹ Vgl. Borchert 2021, S. 104-106.

⁹² Vgl. ebd.

Gesellschaft vorzubereiten, ist es nötig ihnen Freiräume zum Ausprobieren, Scheitern, Erfolg haben und Erfahrungen sammeln – kurz: zum Lernen – zu geben.⁹³

Der reformpädagogische Ansatz basiert auf Ideen des Konstruktivismus. So haben sich im deutschsprachigen Raum beide Begriffe in den 1990ern im Tandem etabliert.⁹⁴ Der Konstruktivismus ist ursprünglich eine Erkenntnistheorie, die vom Grundsatz ausgeht, dass es nicht die eine objektive Wahrheit gibt, sondern alles mit den Sinnen Erfasstes unterschiedlich wahrgenommen und auf Basis individueller Erfahrungen und Fähigkeiten verarbeitet wird.⁹⁵ Grundlagen für eine Anwendung des Konstruktivismus als Lerntheorie lieferte in den 1920ern der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey. Sein Postulat, dass Lernen erfahrungsbasiert funktioniert, stand in einem Gegensatz zu der damals populären Lerntheorie des Behaviorismus.⁹⁶ Das Grundprinzip des Behaviorismus ist die Reiz-Reaktion.⁹⁷ Der Lernende wird lediglich als „black box“ betrachtet, bei dem – gefüttert mit Informationen – letztendlich das Erfüllen konkreter Lernziele über Lern-erfolg oder Misserfolg entscheidet. Lernen drückt sich hierbei durch Wiederholung, Imitation und Konditionierung aus.⁹⁸ Diese Art zu lernen eignet sich besonders für das Auswendiglernen und das Aneignen von praktischen motorischen Fähigkeiten. Ein Reflexionsprozess wird nicht intendiert.

Im Gegensatz dazu steht die Erkenntnis, dass sich Wissen im rezipierenden Individuum erst durch Reflexion und der Zuordnung von Bedeutung neu gewonnener Informationen formiert.⁹⁹ In diesem konstruktivistischen Sinne ist es die Aufgabe eines Lehrenden bzw. des Lernangebots selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen. Idealerweise hilft man dabei Lernende zu Autodidakten zu machen.¹⁰⁰ Eine große Rolle spielen dabei Interesse, Neugier und emotionale Resonanz beim Lernenden.¹⁰¹ Lernintention und Motivation müssen entscheidender Weise von ihm selbst ausgehen.¹⁰² In der Regel entbehrt das jedoch nicht einer anleitenden Unterstützung, ohne die ein selbstgesteuertes problemorientiertes Lernen schwierig umzusetzen ist.¹⁰³ Es „kann von außen angeregt, aber nicht reguliert

⁹³ Vgl. Walkenhorst 2015, S. 491.

⁹⁴ Vgl. Siebert 2008, S. 7.

⁹⁵ Vgl. Arnold 2003, S. 51.

⁹⁶ Vgl. Gerstenmaier/Mandl 2010, S. 170.

⁹⁷ Vgl. Hoblitz 2015, S. 62.

⁹⁸ Vgl. ebd.

⁹⁹ Vgl. Siebert 2008, S. 117.

¹⁰⁰ Vgl. Siebert 2008, S. 121.

¹⁰¹ Vgl. Hoblitz 2015, S. 68.

¹⁰² Vgl. Herzog 2001, S. 5.

¹⁰³ Vgl. Gerstenmaier/Mandl 2010, S. 169.

werden.“¹⁰⁴ Durch eine intersubjektive Perspektivenverschränkung kann beim Lernenden der Reflexionsprozess motiviert werden. Somit besitzt die konstruktivistische Lerntheorie eine soziale Dimension, wonach der Lernende Wissen in kommunikativer Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konstruiert, was Ko-Konstruktion genannt wird.¹⁰⁵

Geeignete didaktische Methoden für konstruktivistisches Lernen sind biografieorientierte Ansätze, Visualisierungen, Perspektivenwechsel und Reflexion. Insbesondere in der Erwachsenenbildung bedeutet Lernen oftmals Anschlusslernen, da aufgrund der Lebenserfahrung Lerninhalte in der Regel an Bekanntes anknüpfen.¹⁰⁶ Durch den Einbezug der Biografie wird die Motivation zur Selbstreflexion begünstigt und ein hohes Maß an Individualisierung ermöglicht.¹⁰⁷ Visualisierungen helfen beim Abspeichern und Rekonstruieren von Lerninhalten. Dank der visuellen Konkretisierung wird eine Bedeutungserzeugung der Informationen bzw. des Sachzusammenhangs unterstützt.¹⁰⁸ Perspektivenwechsel sind dienlich, um andere Sichtweisen im Sinne einer Ko-Konstruktion anzuregen.¹⁰⁹ Methoden der Reflexion, wie zum Beispiel das Führen eines Lerntagebuchs, sichern das Gelernte und zeigen idealerweise Fortschritte sowie noch zu überwindende Hindernisse auf.¹¹⁰ Anleitende Lernmethoden sind indessen nicht als Gegensatz zu selbstgesteuerten konstruktivistischen Lernszenarien zu sehen, sondern eher auf einem Kontinuum. So sind Instruktionen von außen insbesondere dann hilfreich, wenn das vorausgesetzte formale oder inhaltliche Wissen zu gering ist für das intendierte Lernszenario.¹¹¹

In Reaktion auf die Unzulänglichkeiten der behavioristischen Lerntheorie etablierte sich noch vor dem konstruktivistischen Ansatz der sogenannte Kognitivismus, welcher den Fokus auf neurowissenschaftliche Verarbeitungsprozesse des Denkens legt.¹¹² Dieser greift im Kontext des Untersuchungsgegenstands zu kurz, da Serious Games typischerweise einen konstruktivistischen Lernansatz nach sich ziehen (siehe Kapitel 4.3, S. 43ff.). Digitale Spiele bieten sich nämlich aufgrund ihrer aktiven Involvierung des Spielers dafür an, individuelle Erfahrungen zu machen und daher den Fokus auf ein erfahrungsbasiertes Lernen zu legen.¹¹³ Allerdings sind Kognitivismus und Konstruktivismus keine sich

¹⁰⁴ Siebert 2008, S. 125.

¹⁰⁵ Vgl. Siebert 2008, S. 36.

¹⁰⁶ Vgl. Siebert 2008, S. 143. Vgl. auch: Arnold 2003, S. 53.

¹⁰⁷ Vgl. Siebert 2008, S. 144.

¹⁰⁸ Vgl. Siebert 2008, S. 144.

¹⁰⁹ Vgl. Siebert 2008, S. 146.

¹¹⁰ Vgl. Siebert 2008, S. 147.

¹¹¹ Vgl. Siebert 2008, S. 137.

¹¹² Vgl. Hoblitz 2015, S. 64.

¹¹³ Vgl. Kiili, et al. 2014, S. [4].

gegenseitig ausschließenden Konzepte und es wird an geeigneter Stelle gezeigt, wie kognitivistische Methoden dabei helfen, konstruktivistische Lernszenarien zu verstehen (siehe Kapitel 4.3, S. 44).

2.4 Die Bedeutung der Motivation für das Lernen im Gefängnis

Da es nach konstruktivistischer Sicht Ziel ist das Lernen selbstgesteuert zu gestalten, hängt vieles von der Motivation des Lernenden ab. Die Konstruktion von neuem Wissen funktioniert nur dann, wenn der Lernende das auch will.¹¹⁴ Lernen ist per Definition ein freiwilliger Prozess. Grundlegend dafür ist eine psychische Einstellung, die es einem ermöglicht Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und eigene Meinungen und Einstellungen zu überdenken und zu erweitern.¹¹⁵ Zum einen spielen dabei die eigenen kognitiven Fähigkeiten eine Rolle, welche das Potenzial zur Informationsverarbeitung in qualitativer aber auch in quantitativer Hinsicht anzeigen.¹¹⁶ Zum anderen ist die Besetzung gemachter Erfahrungen mit persönlicher Valenz bzw. Wertigkeit von entscheidender Bedeutung für die Lernmotivation. Diese kann gleichfalls aus einem positiven als auch negativen Valenzempfinden entspringen.¹¹⁷ Positiv besetzte Erfahrungen entspringen einer Resonanz vorhandener Kompetenz. Negativ besetzte Erfahrungen entspringen hingegen einer Bewusstwerdung oder Bewusstmachung von Inkompetenz.¹¹⁸ Typischerweise setzt Lernbereitschaft insbesondere dann ein, wenn die eigene Inkompetenz als störend im routinierten Umgang mit der sozialen Umwelt empfunden wird.¹¹⁹

Als Lernumgebung entbehrt der Gefängnisaufenthalt der grundlegenden Voraussetzung der Freiwilligkeit. Es besteht eine gesetzliche Arbeitspflicht, die sich unter anderem als formale Bildungsmaßnahme umsetzen lässt.¹²⁰ Darüber hinaus ist der Gefängnisalltag größtenteils fremdbestimmt. Auch das durchschnittlich sehr geringe Bildungsniveau der Insassen scheint im Widerspruch zu einer lernförderlichen Umgebung zu stehen.¹²¹

¹¹⁴ Vgl. Siebert 2008, S. 20.

¹¹⁵ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 92.

¹¹⁶ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 93/104.

¹¹⁷ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 81.

¹¹⁸ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 87.

¹¹⁹ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 88.

¹²⁰ Vgl. Bundesamt für Justiz 2019, §38, Satz 2: „Unterricht soll während der Arbeitszeit stattfinden.“

Vgl. auch: Bereswill 2017, S. 132.

¹²¹ Vgl. Tjettmers/Henning 2016, S. 40.

Dennoch werden Bildungsmaßnahmen in Gefängnissen generell gut angenommen¹²² und besonders Gefangenenbibliotheken erfreuen sich konstant hoher Nutzerquoten.¹²³

Eng verbunden mit dem Begriff der Motivation ist die Idee der Zielsetzung. Durch die Formulierung von Zielen wird den eigenen Handlungen eine Struktur gegeben. So kann der Lernende abstrahieren, welche Handlungen ihm dem formulierten Ziel näherbringen und welche eher kontraproduktiv sind. Auf diese Weise sind auch Handlungen mit negativer Valenz potenziell zielführend.¹²⁴ Beispielsweise kann es sein, dass ein lernwilliger und rehabilitierender Gefängnisinsasse gegen Regeln und Codes der Subkultur unter den Inhaftierten verstößt und dadurch negative Erfahrungen macht.¹²⁵ Solche Erfahrungen zeigen aber gleichzeitig an, dass er sich tatsächlich auf dem Weg der Besserung befindet. Eine längerfristige Motivation durch die Erfahrung negativ besetzter Handlungen ist jedoch nicht zu erwarten. Im Gegenteil „ist die Motivation dann am höchsten, wenn sowohl ein Ziel erreicht werden soll, als auch das Umfeld angenehm ist.“¹²⁶ Hier ist es vor allem die Aufgabe des Lehrpersonals Lernkontexte zu schaffen und bereitzustellen, die den Lernenden Erfahrungen mit positiver Valenz ermöglichen.

Unterschieden werden kann zwischen einer extrinsischen und intrinsischen Motivation zu lernen. Als extrinsisch gelten alle Ziele, die sich nicht unmittelbar aus dem Lerngegenstand selbst ergeben. Sie sind äußere Belohnungen für das erfolgreiche Erreichen bestimmter Lernziele. In diesem Sinne sind sie eher behavioristischer Natur, da sie damit eine Konditionierung des Lernenden beabsichtigen. Im Kontext der Bildungsmaßnahmen im Gefängnis drückt sich extrinsische Motivation durch das Versprechen besserer Chancen auf dem Arbeitsmarkt, finanzielle Vergütung, verkürzte Haftdauer sowie Abwechslung vom tristen Alltag aus.¹²⁷

Demgegenüber stehen Lernziele, die intrinsisch motiviert sind. Diese ergeben sich unmittelbar aus der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand selbst. Äußere Anreize sind nicht notwendig, da sich der Lernende gänzlich freiwillig mit der Materie beschäftigt. Im Vergleich zur extrinsischen Motivation ist der Zustand der intrinsischen Motivation schwieriger zu erreichen, da dieser einen erhöhten Anspruch sowohl an die Lernsituation

¹²² Vgl. Bierschwale 2015, S. 477.

¹²³ Vgl. Peschers 2021, S. 230-231.

¹²⁴ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 83.

¹²⁵ Vgl. Perrin 2020, S. 3. Teilnehmende von Rehabilitationsprogrammen im Gefängnis sind tatsächlich eher von Repressalien durch Mithäftlinge bedroht als andere.

¹²⁶ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 90.

¹²⁷ Vgl. Niethammer/Schweder 2017, S. 71-72.

als auch an den Lernenden stellt. Der Lerngegenstand muss herausfordernd sein, die Fantasie und Neugier anregen, so dass Spaß am Lernen entsteht.¹²⁸ Vom Lernenden wird indessen die Bereitschaft verlangt, das Lernen als selbstgenügsam zu betrachten und keine äußeren Belohnungen zu erwarten. Als typische intrinsische Anreize stehen beispielsweise der Kompetenzgewinn und erhöhte Chancen ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.¹²⁹ Unter Umständen ist es dabei Aufgabe des Lehrpersonals den Wert solcher Lernziele im Sinne eines lebenslangen Lernens aufzuzeigen.

Indessen sind extrinsische und intrinsische Motivation keine Gegensätze, sondern beschreiben ein im Kontinuum befindliches Charakteristikum.¹³⁰ Einerseits ist die Motivation stark subjektabhängig¹³¹, andererseits kann sie sich dynamisch in die eine oder andere Richtung wandeln bzw. ab- oder zunehmen, was beispielsweise bei abnehmender Motivation entweder einen wiederum stärkeren Fokus auf äußere Anreize oder eine adaptive Anpassung des Lerngegenstands zur Förderung intrinsischer Motivation nötig machen würde. Da Autonomie und Entscheidungsvielfalt wichtige Faktoren intrinsisch motivierter Lernziele sind¹³², ist dies innerhalb des Gefängnis Kontexts schwierig umzusetzen. Vorstellbar scheint es eher im Rahmen informeller und non-formaler Lernangebote, die auf Basis der freiwilligen Teilnahme bestehen. Aus diesem Grund könnten speziell Gefangenenbibliotheken Angebote bereitstellen, die auf die intrinsische Motivation der Inhaftierten abzielen. Inmitten eines institutionalisierten Zwangsraumes stellen sie nämlich für Insassen Inseln pädagogischer Freiheiten dar.¹³³

Eng verbunden mit der Idee intrinsisch von motiviertem Lernen ist das Konzept des sogenannten Flow-Erlebens. Dieses geht auf den ungarischen Psychologen Mihály Csíkszentmihályi zurück und beschreibt den Idealzustand eines intrinsisch motivierten Menschen, woraus Konsequenzen für den Aufbau von dementsprechenden Lernszenarien abgeleitet werden können. Demnach befindet sich ein Mensch dann im Flow-Zustand, wenn die Anforderungen an eine Aufgabe den kognitiven und fachlichen Fähigkeiten des Lernenden entsprechen. Je höher die Anforderung, desto höher ist das geforderte Maß an Fähigkeiten, um die Aufgabe zu erfüllen.¹³⁴ Flow-Erleben ergibt sich aus der Freude zwischen unterfordernder Langeweile und überfordernder Frustration und Versagensängste

¹²⁸ Vgl. Malone 1980, S. 3.

¹²⁹ Vgl. Malone 1980, S. 2.

¹³⁰ Vgl. Dörner, et al. 2016a, S. 42.

¹³¹ Vgl. Malone 1980, S. 2.

¹³² Vgl. Dörner, et al 2016a, S. 42.

¹³³ Vgl. „Andrew“ 2017. Vgl. auch: Finlay/Bates 2018, S. 126/134; Krolak 2020, 18.

¹³⁴ Vgl. Csíkszentmihályi 2008, S. 74.

einen Lern- oder Aufgabengegenstand zu bewältigen, der den eigenen Fähigkeiten entspricht und sich diesen anpassen kann.¹³⁵ Weitere Voraussetzungen für das Flow-Erleben sind klar vorgegebene Ziele und direktes Feedback zur erbrachten Lernleistung.¹³⁶ Daraus folgende Kennzeichen sind vertiefte Konzentration in eine Aktivität und damit zusammenhängend ein Kontrollempfinden sowie Immersion, die sich etwa im Verlust des Zeitgefühls ausdrückt.¹³⁷ Csíkszentmihályi basiert seine Theorie ursprünglich auf der Beobachtung von Aktivitäten von u.a. Künstlern und Sportlern. Erst nachträglich fand in der wissenschaftlichen Diskussion eine Weiterentwicklung und Adaption auf andere Disziplinen, wie dem Bildungs- oder Gaming-Bereich, statt (siehe Kapitel 4.3, S. 45).

3. Gefangenenbibliotheken und das Lernen im Gefängnis

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Gefangenenbibliothek als Institution innerhalb der Institution des Strafvollzugswesens. So werden zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Bibliotheksarbeit im Strafvollzug beleuchtet (Kapitel 3.1). Danach erfolgt die organisatorische Einordnung der Gefangenenbibliothek in das Bildungsangebot von Gefängnissen (Kapitel 3.2). Anschließend an die Vorüberlegungen zu der Zielgruppe in Kapitel 2, welche die Inhaftierten als Lernende jeweils im Kontext des Konstruktivismus (Kapitel 2.3) und der Lernmotivation (Kapitel 2.4) betrachtet, erfolgt nach Klärung die institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen für Bibliotheksarbeit im Strafvollzug eine Zielgruppenanalyse für das Lernen mit Gefangenenbibliotheken (Kapitel 3.3). Im letzten Abschnitt des Kapitels wird dann die Relevanz von Informationstechnologien für die Bildungsförderung von Inhaftierten skizziert und anhand von zwei Best-Practice-Beispielen verdeutlicht (Kapitel 3.4)

3.1 Gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen für Gefangenenbibliotheken

In Paragraph 67 des Strafvollzugsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland steht: „Der Gefangene erhält Gelegenheit, sich in seiner Freizeit zu beschäftigen. Er soll Gelegenheit erhalten, am Unterricht einschließlich Sport, an Fernunterricht, Lehrgängen und sonstigen Veranstaltungen der Weiterbildung, an Freizeitgruppen, Gruppengesprächen sowie

¹³⁵ Vgl. Csíkszentmihályi 2008, S. 52.

¹³⁶ Vgl. Hoblitz 2015, S. 114.

¹³⁷ Vgl. ebd.

Sportveranstaltungen teilzunehmen und eine Bücherei zu benutzen.“¹³⁸ Daraus ergibt sich zunächst noch keine unbedingte Notwendigkeit einer eigenen Gefangenenbibliothek in einer JVA. Gesetzlich vorgeschrieben ist lediglich die Möglichkeit Zugang zu einer Bibliothek bzw. dessen Dienstleistungen zu erhalten. In der Theorie könnten somit auch Stadtbibliotheken diese Aufgabe übernehmen. Da das jedoch mit einem infrastrukturellen Mehraufwand sowie erhöhtem Sicherheitsrisiko verbunden ist, besitzen die meisten JVAs in Deutschland eine eigene Gefangenenbibliothek.¹³⁹ Allenfalls innerhalb des offenen Strafvollzugs, welcher einen kontrollierten Ausgang zulässt, ließe sich der Besuch einer Bibliothek außerhalb der JVA umsetzen.

Das Recht von Inhaftierten auf Bibliothekszugang basiert wiederum auf Artikel 5 des deutschen Grundgesetzes, welcher die Informationsfreiheit für jeden Bürger zusichert.¹⁴⁰ Der freie Zugang zu Informationen soll somit auch für inhaftierte Personen grundsätzlich gewährleistet sein.¹⁴¹ Beschränkungen sind jedoch aus Sicherheitszwecken möglich.¹⁴² Für die Arbeit in Gefangenenbibliotheken ergeben sich daraus Konsequenzen bezüglich Art und Umsetzung der Informations- und Bildungsangebote, worauf in Kapitel 3.2 näher eingegangen wird. An dieser Stelle sei lediglich erwähnt, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen uneingeschränkte Bibliotheksarbeit in Gefängnissen im Sinne freier und umfänglicher Informationsdienstleistungen faktisch unmöglich macht.¹⁴³ Selbiges gilt für die gefängnispädagogischen Bildungsmaßnahmen im Allgemeinen.¹⁴⁴ Das Potenzial auf Nutzerbedürfnisse einzugehen, ist daher für Gefangenenbibliotheken aus vollzugsrechtlichen Gründen von vornherein eingeschränkt.

Demgegenüber stehen Bestrebungen, die verbesserte Voraussetzungen für die Bibliotheksarbeit mit Inhaftierten intendieren. Wie auch das Informationsfreiheitsgesetz des Grundgesetzes, basieren diese auf dem von den Vereinten Nationen infolge des Zweiten Weltkriegs als grundlegendes Menschenrecht formulierte Recht auf Meinungsfreiheit

¹³⁸ Bundesamt für Justiz 2019, § 67.

¹³⁹ Vgl. Ostendorf 2013, S. 52.

¹⁴⁰ Vgl. Bundesamt für Justiz 2020, Art. 5, Satz 1: „Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten [...]“

¹⁴¹ Vgl. Bundesamt für Justiz 2019, § 3, Satz 1: „Das Leben im Vollzug soll allgemeinen Lebensverhältnissen soweit als möglich angeglichen werden.“

¹⁴² Vgl. Bundesamt für Justiz 2019, § 4, Satz 2: „[...] Soweit das Gesetz eine besondere Regelung nicht enthält, dürfen ihm [dem Inhaftierten, Anm. d. Verf.] nur Beschränkungen auferlegt werden, die zur Aufrechterhaltung der Sicherheit oder zur Abwendung einer schwerwiegenden Störung der Ordnung der Anstalt unerlässlich sind.“

¹⁴³ Vgl. Finlay/Bates 2018, S. 122.

¹⁴⁴ Vgl. Eberle 2015, S. 558.

sowie auf freien Informationszugang.¹⁴⁵ So entstanden seit den 1950ern in verschiedenen Teilen der Welt diverse ausgearbeitete Richtlinien für Gefangenenbibliotheken, die Empfehlungen zur angemessenen Umsetzung aussprechen, aber keine gesetzliche Verbindlichkeit haben.¹⁴⁶ Infolge eines Evaluationsprojekts in den frühen 1980ern, entwickelte das damalige Deutsche Bibliotheksinstitut (DBI) 1986 Richtlinien für das deutsche Gefangenenbibliothekswesen. Unter anderem der digitale Wandel und seitdem erfolgte Einsparungszwänge¹⁴⁷, entkräften allerdings mittlerweile die Aussagekraft der DBI-Richtlinien.¹⁴⁸

Die jüngsten und aktuellsten Richtlinien kommen von dem Internationalen Verbund der bibliothekarischen Vereine und Institutionen (IFLA), die 2005 in dritter aktualisierter Fassung herausgegeben wurden.¹⁴⁹ Als Planungsinstrument zur Verbesserung von Bibliotheksdienstleistungen in Gefängnissen dienen sie der Qualitätssicherung.¹⁵⁰ Wie auch andere Richtlinien, wird hier das Primat der Wiedereingliederung in die Gesellschaft als Vollzugsziel betont.¹⁵¹ Der Anspruch auf freien Informationszugang spiegelt sich in vielen Richtlinien in der Empfehlung einer Freihandaufstellung wider.¹⁵² Dies ist indessen nicht zuletzt von der Vollzugsart abhängig; im offenen Strafvollzug lässt sich ein Freihandbestand einfacher umsetzen als in Hochsicherheitsgefängnissen, wo Häftlinge höchstens indirekt per Katalog Zugang zum als Magazin aufgestellten Bestand besitzen.¹⁵³ Im internationalen Vergleich sind Gefangenenbibliotheken in Deutschland, unabhängig von ihrer Vollzugsart, schätzungsweise häufiger als Magazinbibliotheken aufgestellt.¹⁵⁴ Weiterhin empfiehlt die IFLA¹⁵⁵, wie auch andere Verfasser¹⁵⁶, die Leitung der Gefangenenbibliothek durch einen professionellen Bibliothekar. In der Realität zeigt sich für Deutschland, dass im gesamten Bundesgebiet nur vier ausgebildete Bibliothekare Gefangenenbibliotheken betreuen. In Nordrhein-Westfalen sind seit den 1980ern zwei Fachstellen besetzt (JVA Münster und JVA Köln), die für die fachliche Koordination und Unterstützung der Gefangenenbibliotheken im gesamten Bundesland verantwortlich sind.¹⁵⁷

¹⁴⁵ Vgl. Sutter 2015, S. 250.

¹⁴⁶ Vgl. Krolak 2020, S. 25. Vgl. auch: Sutter 2015, S. 253.

¹⁴⁷ Vgl. Peschers 2013a, S. 25.

¹⁴⁸ Vgl. Sutter 2015, S. 273.

¹⁴⁹ Im Jahr 2006 erfolgte eine deutsche Übersetzung.

¹⁵⁰ Vgl. Lehmann/Locke 2006, S. 3. Vgl. auch: Sutter 2015, S. 266.

¹⁵¹ Vgl. Lehmann/Locke 2006, S. 4.

¹⁵² Vgl. Sutter 2015, S. 268. Vgl. auch: Lehmann/Locke 2006, S. 8, Richtlinie 3.2.

¹⁵³ Vgl. Peschers 2021, S. 234. Vgl. auch: Lehmann/Locke 2006, S. 8, Richtlinie 3.5.

¹⁵⁴ Vgl. Sutter 2015, S. 281-282.

¹⁵⁵ Vgl. Lehmann/Locke 2006, S. 11, Richtlinie 6.1.

¹⁵⁶ Vgl. Sutter 2015, S. 270.

¹⁵⁷ Vgl. Peschers 2021, S. 237.

Darüber hinaus werden Gefangenenbibliotheken in Hamburg (seit 1968) und Bremen (seit 1974) professionell betreut.¹⁵⁸ Im übrigen Bundesgebiet erfolgt die Bibliotheksleitung durch Beamtete der Vollzugsverwaltung oder durch Vollzugslehrer.¹⁵⁹ Indessen sind tendenziell mehr Vollzugsbeamte als Leitende tätig.¹⁶⁰ Üblicherweise wenden sich Gefangenenbibliotheken nur bei akut aufkommendem Beratungsbedarf an lokale öffentliche Bibliotheken oder regionale Bibliotheksverbände.¹⁶¹ Ein Austausch unter den Gefangenenbibliotheken ist eher nur sporadisch im Rahmen von Fachtagungen, wie der Buchmesse, zu finden.¹⁶²

Eine ähnliche Diskrepanz zwischen Richtlinien und Realität zeigt sich auch hinsichtlich der eingesetzten Informationstechnologien. Hier fordert unter anderem die IFLA die Bereitstellung moderner technischer Geräte für Bibliotheksbenutzer.¹⁶³ Die praktische Umsetzung bleibt allerdings weit hinter dieser Forderung zurück, was in Kapitel 5.1 näher beleuchtet wird (siehe unten, S. 54ff.).

Während die unterschiedlichen Richtlinien detailliert ausgearbeitet sind, bleiben die Rechtstexte sehr allgemein und machen jenseits der Notwendigkeit der Existenz von Gefangenenbibliotheken kaum Aussagen über die Qualität der Einrichtung. Kleine Ausnahmen sind Strafvollzugsgesetze in Niedersachsen und Baden-Württemberg, die die Relevanz der Motivation der Inhaftierten zur Bibliotheksnutzung betonen¹⁶⁴, sowie in Hessen, wo das Erfordernis einer angemessenen Ausstattung der Gefangenenbibliothek gesetzlich verankert ist.¹⁶⁵

Bezüglich der Organisation der Gefangenenbibliotheken haben sich drei Grundformen herauskristallisiert. Unter anderem in Deutschland, Österreich und den USA fallen Gefangenenbibliotheken in der Regel unter den Verantwortungsbereich der Justizverwaltung.¹⁶⁶ In Großbritannien und den skandinavischen Ländern sind hingegen lokale öffentliche Bibliotheken organisatorisch zuständig für die Informationsversorgung der Inhaftierten.¹⁶⁷ In Deutschland folgt einzig die Stadtbibliothek Bremen diesem Modell, wo die Gefangenenbibliothek als Zweigstelle geleitet wird. Zuletzt existiert eine Mischform, die

¹⁵⁸ Vgl. Peschers 2021, S. 235-236.

¹⁵⁹ Vgl. Ostendorf 2013, S. 55.

¹⁶⁰ Vgl. Peschers 2007, S. 185. Siehe auch: Anhang C, S. 103-104.

¹⁶¹ Vgl. Peschers 2021, S. 229.

¹⁶² Vgl. Peschers 2013b, S. 50.

¹⁶³ Vgl. Lehmann/Locke 2006, S. 11, Richtlinie 5.3.

¹⁶⁴ Vgl. Sutter 2015, S. 257.

¹⁶⁵ Vgl. Ostendorf 2013, S. 53.

¹⁶⁶ Vgl. Sutter 2015, S. 274.

¹⁶⁷ Vgl. Sutter 2015, S. 274-275.

eine enge Kooperation mit lokaler öffentlicher Bibliothek vorsieht, jedoch unter der Verwaltungshoheit der jeweiligen JVA steht. Diese Form findet sich insbesondere in den Mittelmeerländern wieder.¹⁶⁸ In Deutschland entspricht die Organisation der Gefangenenbibliotheken in Hamburg durch die Bücherhallen Hamburg diesem Modell. Hier ist die Zusammenarbeit in einem Kooperationsvertrag geregelt, der den Inhaftierten unter anderem per Fernleihe Zugang zum Gesamtbestand der Bücherhallen gewährt.¹⁶⁹

3.2 Die Einordnung der Gefangenenbibliothek in das Bildungsangebot von Gefängnissen

Aufgrund der föderalen Struktur bei Justiz- sowie Bildungsangelegenheiten besteht bezüglich der Art und Organisation pädagogischer Angebote in deutschen JVAs eine hohe Heterogenität.¹⁷⁰ In größeren Gefängnissen mit eigenen Fachdiensten sind Gefangenenbibliotheken üblicherweise in die pädagogische Abteilung bzw. dem Schuldienst integriert.¹⁷¹ Diese sind in erster Linie für die formale und non-formale Bildungsförderung sowie individuelle Betreuung der Insassen verantwortlich.¹⁷² Solch eine organisatorische Integration hat den Vorteil einer höheren internen Akzeptanz für die Bibliotheksarbeit innerhalb der JVA-Verwaltung.¹⁷³ Darüber hinaus wird dadurch eine zielgerichtetere Koordination der Bildungsmaßnahmen ermöglicht. In Bezug auf Gefangenenbibliotheken kann sich dies durch einen zielgruppenorientierteren Bestandsaufbau und Informationsdienstleistungen zeigen. Idealerweise besitzt eine JVA sogar einen Bildungsgesamtplan, welcher, über die Abteilungen hinweg, die pädagogische Arbeit ganzheitlich aufeinander abstimmt.¹⁷⁴ Da Gefängnisinsassen im Alltag vor allem mit Mitarbeitern des allgemeinen Vollzugsdienstes (AVD), sprich unter anderem Vollzugsbeamte und Anstaltswärter, zu tun haben, müssen gerade auch diese den Bildungsplan mittragen.¹⁷⁵ Nicht zuletzt durch das Vorleben von sozialen Kompetenzen beeinflussen die JVA-Mitarbeiter das Vollzugsklima und damit auch die Sensibilisierung der Insassen für pädagogische Maßnahmen.¹⁷⁶

¹⁶⁸ Vgl. Sutter 2015, S. 275.

¹⁶⁹ Siehe Anhang D, S. 104.

¹⁷⁰ Vgl. Borchert 2021, S. 24. Vgl. auch: Fahrnbach 2015, S. 507.

¹⁷¹ Vgl. Sutter 2015, S. 279.

¹⁷² Vgl. Theine/Elgeti-Starke 2018, S. 116. Die Bildungsmaßnahmen umfassen u.a. Schulabschluss, Ausbildungen, Sprachkurse und andere Kompetenzförderungskurse.

¹⁷³ Vgl. Sutter 2015, S. 280.

¹⁷⁴ Vgl. Eberle 2015, S. 577. Solch ein Gesamtplan soll idealerweise Soll- und Kann-Ziele formulieren und jährlich evaluiert werden.

¹⁷⁵ Vgl. Fahrnbach 2015, S. 512.

¹⁷⁶ Vgl. Fahrnbach 2015, S. 514.

Auf diese Weise kann es für die Mitarbeiter auch leichter sein, die Insassen auf bestimmte Bibliotheksangebote aufmerksam zu machen.

In kleineren JVAs ohne ausdifferenzierte Fachdienste untersteht die Gefangenenbibliothek in der Regel der Vollzugsleitung direkt und muss sich eigenständig organisieren.¹⁷⁷ Das bringt „die Gefahr der Isolation und Marginalisierung der Gefängnisbibliothek innerhalb des Vollzugsbetriebs“¹⁷⁸ mit sich, aber auch das Potenzial einer unabhängigen Programmatik, welche etwa die Vorzüge des Lernens mit der Bibliothek betonen kann.¹⁷⁹ Als Lernort ist das Gefängnis insbesondere im Kontext der formalen Bildung durch einen Zwangscharakter gekennzeichnet.¹⁸⁰ Das spiegelt sich im individuell aufgestellten Vollzugsplan wider, der zu Beginn des Gefängnisaufenthalts unter anderem die Lernziele eines Inhaftierten festlegt.¹⁸¹ Die Gefangenenbibliothek ist hingegen Teil der Freizeitgestaltung, die vor allem informelles Lernen ermöglicht. In diesem Kontext kann Lernen ohne äußeren Zwang eher stattfinden und persönliche Informationsinteressen verstärkt Ausdruck finden.¹⁸² Im Umkehrschluss kann das wiederum die Motivation für formale Lernarrangements erhöhen.¹⁸³ Die verschiedenen Bildungsmaßnahmen und -angebote sind in jedem Fall als komplementär zu betrachten und dienen in ihrer Differenzierung dazu auf die unterschiedlichen Lebenssituationen und Lernbedarfe der Inhaftierten eingehen zu können.¹⁸⁴

Neben Bildung und Information sollen Gefangenenbibliotheken dem Unterhaltungszweck im Sinne eines sinnvollen Zeitvertreibs sowie der Persönlichkeitsentwicklung dienen.¹⁸⁵ Als Teil der sozialen Bibliotheksarbeit sollen sie die gesellschaftliche Teilhabe einer marginalisierten Zielgruppe ermöglichen.¹⁸⁶ Im Gefängniskontext muss mehr noch die Sensibilisierung für den Wert einer konstruktiven Teilhabe erfolgen. Informelles Lernen ist dabei ein wichtiger Baustein, der zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.¹⁸⁷ Über ein zielgerichtetes Bestandsangebot, weiterführenden Informationsdienstleistungen sowie Bildungs- und Kulturveranstaltungen haben Gefangenenbibliotheken das Potenzial

¹⁷⁷ Vgl. Sutter 2015, S. 279.

¹⁷⁸ Sutter 2015, S. 280.

¹⁷⁹ Vgl. ebd.

¹⁸⁰ Vgl. Kaplan/Schneider 2019, S. 214.

¹⁸¹ Vgl. Tjettmers/Henning 2016, S. 51.

¹⁸² Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 13.

¹⁸³ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 12.

¹⁸⁴ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 27.

¹⁸⁵ Vgl. Peschers 2021, S. 229.

¹⁸⁶ Vgl. Peschers 2021, S. 230.

¹⁸⁷ Vgl. Finlay/Bates 2018, S. 124.

Nutzerinteressen zu befriedigen, zu wecken und dadurch selbstgesteuertes Lernen zu motivieren und zu unterstützen. Im nachfolgenden Kapitel wird näher darauf eingegangen (siehe Kapitel 3.3).

Während auf der einen Seite von Gefangenenbibliotheken gefordert wird, dass sie analog zu modernen öffentlichen Stadtbibliotheken, mehr sein sollen als eine reine Büchersammlung¹⁸⁸, steht auf der anderen Seite die Tatsache, dass sie in der Realität vielfach die Informationsbedürfnisse ihrer Zielgruppe nicht befriedigen können.¹⁸⁹ Finanzielle, personelle, institutionelle oder sogar politische Zwänge erschweren in der Regel die Bibliotheksarbeit in Gefängnissen. In Hamburg beispielsweise, wo die Gefangenenbibliotheken von der Stadtbibliothek betreut werden, wurde die bis dato gängige Freihandaufstellung Anfang der 2000er unter Bestrebungen der damals neu formierten Stadtregierung in Magazinbestände geändert, was seitdem nicht mehr rückgängig gemacht wurde.¹⁹⁰ Während dies mitunter auch positive Effekte hatte¹⁹¹, wurde dadurch eine Grundlage für den direkten Austausch zwischen Nutzer und Bibliothekar genommen. Pädagogische Ambitionen werden dort nicht gehegt, da dies laut Kooperationsvertrag nicht vorgesehen ist.¹⁹² Die Gefangenenbibliotheksarbeit in Hamburg zeigt sinnbildlich, dass selbst in professionell geleiteten Vollzugsbibliotheken eine Umsetzung von Angeboten über die Kernaufgaben einer Bibliothek hinaus, oftmals schwierig umzusetzen sind. Eine fachliche Leitung erhöht die Chancen auf eine strukturierte Verbesserung und Weiterentwicklung der Bibliotheksarbeit¹⁹³ und es mag einen direkten Zusammenhang zwischen der Präsenz von ausgebildetem Bibliothekspersonal und dem Anstieg des Bildungsniveaus unter den Nutzern geben¹⁹⁴, aber sie ist kein Garant für den Erfolg. So stehen Gefangenenbibliotheken in einem Spannungsfeld zwischen dem, was sie sein können und sollen und dem, was sie sind.

¹⁸⁸ Vgl. Krolak 2020, S. 45.

¹⁸⁹ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 19.

¹⁹⁰ Vgl. Lange-Bohaumilitzky 2013, S. 62. Siehe auch: Anhang D, S. 104.

¹⁹¹ Vgl. Becker 2007, S. 194. Die ausgeliehenen Medien zeigen generell geringere Verschleißspuren bei einer nur unwesentlich sinkenden Ausleihquote.

¹⁹² Siehe Anhang D, S. 104.

¹⁹³ Vgl. Peschers 2013c, S. 89.

¹⁹⁴ Vgl. Formby/Paynter 2020, S. 17.

3.3 Die Zielgruppe der Inhaftierten als Lernende

Bildungsangebote in Gefängnissen, das heißt auch in Gefangenenbibliotheken, müssen sich so weit wie möglich an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Inhaftierten ausrichten zum Lernen, wenn sie erfolgreich sein sollen. Definitiv für die Zielgruppe ist jedoch eine ausgeprägte Heterogenität, was Alter und Herkunft betrifft.¹⁹⁵ Von den rund 58.000 Inhaftierte in Deutschland befinden sich ungefähr 3.600 Menschen in Jugendstrafvollzugsanstalten.¹⁹⁶ Das entspricht einem Anteil von circa sechs Prozent. Unterschiedliche pädagogische Voraussetzungen ergeben sich daraus, ob man es mit jugendlichen oder erwachsenen Straftätern zu tun hat. Eine ist beispielsweise „der Tatsache geschuldet, den jungen Menschen und auch sein abweichendes Verhalten als noch in der Entwicklung seiner selbst befindlich zu betrachten.“¹⁹⁷ Im Unterschied dazu wird bei Erwachsenen davon ausgegangen, dass sich eine charakterliche Festigung schon so weit vollzogen hat, dass sich eine äußere Induktion generell als schwierig erweist und sich das Lernen an etwas Bekanntem anschließen sollte. „Lernen im Erwachsenenalter ist fast immer Anschlusslernen. Neues Wissen motiviert, wenn es mit vorhandenen Erfahrungen verknüpft werden kann.“¹⁹⁸ Anders ausgedrückt, kommt bei Erwachsenen der Handlungsbezug des Lernstoffs zur eigenen Biografie zum Tragen.¹⁹⁹

Im Gefängnis Kontext spielt jedoch auch bei jungen Menschen die individuelle Biografie, welche typischerweise durch diverse Brüche gekennzeichnet ist, eine zentrale Rolle für das Verständnis für die Lernmotivation bzw. für das Nichtvorhandensein der Lernmotivation. Vielfach werden in der fachlichen Diskussion um die Lernvoraussetzung von Gefängnisinsassen ergänzende Alternativen zu formalen schulischen Lernangeboten gefordert, da diese oftmals mit schlechten Erfahrungen in der Lernbiografie verbunden sind.²⁰⁰ Einem konstruktivistischen Lernansatz folgend, sollen solche alternative Lernangebote inhaltlich relevant und der Lebensrealität der Inhaftierten angepasst sein²⁰¹, Selbstreflexion ermöglichen und zur Übernahme von Verantwortungsbewusstsein erziehen²⁰², Kreativität und die eigenständige Bewältigung von Aufgaben oder Problemen fördern²⁰³,

¹⁹⁵ Vgl. Finlay/Bates 2018, S. 126. Vgl. auch: Krischak 2014, S. 4.

¹⁹⁶ Vgl. Peschers 2021, S. 231. Ca. 3.200 von den 58.000 Inhaftierte sind Frauen.

¹⁹⁷ Walkenhorst 2015, S. 486.

¹⁹⁸ Siebert 2008, S. 181.

¹⁹⁹ Vgl. Arnold 2003, S. 53.

²⁰⁰ Vgl. Theine/Elgeti-Starke 2018, S. 116. Vgl. auch: Eberle 2015, S. 567; Kaplan/Schneider 2019, S. 206.

²⁰¹ Vgl. Krischak 2014, S. 24-25.

²⁰² Vgl. Eberle 2015, S. 567.

²⁰³ Vgl. Kaplan/Schneider 2019, S. 211.

logisch und zielorientiert²⁰⁴ sowie prozessorientiert aufgebaut sein.²⁰⁵ Letzteres bedeutet, dass Lernerfolg nicht anhand vordefinierter Lernziele bemessen sein sollte, sondern, dass zum einen alleine schon die Bereitschaft an einem Lernprozess teilzuhaben, als Erfolg gewertet werden sollte²⁰⁶ und zum anderen die Lernenden sich eigene Lernziele setzen sollen.²⁰⁷ Typischerweise ist die Teilnahme der Inhaftierten am Lernangebot anfangs eher extrinsisch motiviert und geht mit zunehmender Dauer in eine intrinsisch motivierte Nutzung über.²⁰⁸ Dabei spielen Konstanz und Kontinuität der Betreuung der Inhaftierten durch das zuständige Lehrpersonal bzw. Lernleiter eine wesentliche Rolle.²⁰⁹ Inhaltlich zu vermeiden ist eine direkte Konfrontation mit dem eigenen straffälligen Verhalten, da dies zu Abwehrhaltungen führen kann.²¹⁰ Stattdessen ist eine indirekte Annäherung an die eigenen charakterlichen Defizite erfolgsversprechender, denn die Reflexion von fremden Perspektiven – beispielsweise durch ein Gruppengespräch oder der Identifikation mit einem fiktionalen Charakter in einem Buch – kann einen wichtigen Lernprozess anstoßen ohne sich persönlich angegriffen zu fühlen.²¹¹

In mehrfacher Hinsicht kommt der Sprachkompetenz bei der Gefangenenbildung besondere Bedeutung zuteil. Sie ist Grundlage vieler Lernangebote und des kommunikativen Austausches. Ihre Förderung fördert gleichzeitig die eigene Informationsverarbeitung, Text- bzw. Hörverständnis, Mitteilungserfolg und damit Diskussionsbereitschaft.²¹² Innerhalb der Gefangenenzielgruppe in Deutschland ist die Sprachkompetenz der deutschen Sprache vergleichsweise niedrig. Das liegt zum einen an dem hohen Anteil an ausländischen Insassen²¹³ und an den hohen Analphabetismuszahlen insgesamt.²¹⁴ Das macht Sprachkurse, Literatur in ausländischen Sprachen, aber auch Lernangebote, die ohne spezielle Sprachkenntnisse genutzt werden können, notwendig.

Die Zielgruppe zeichnet sich durchschnittlich durch einen geringen Bildungsstand aus, sodass Lernangebote sehr niedrigschwellig angelegt sein sollten.²¹⁵ Bezogen auf den

²⁰⁴ Vgl. Eberle 2015, S. 569.

²⁰⁵ Vgl. Fahrnbach 2015, S. 516.

²⁰⁶ Vgl. Eberle 2015, S. 573.

²⁰⁷ Vgl. Fahrnbach 2015, S. 517.

²⁰⁸ Vgl. Tjettmers/Henning 2016, S. 44. Vgl. auch: Walkenhorst 2015, S. 490.

²⁰⁹ Vgl. Tjettmers/Henning 2016, S. 42.

²¹⁰ Vgl. Kaplan/Schneider 2019, S. 211.

²¹¹ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 24.

²¹² Vgl. Eberle 2015, S. 569.

²¹³ Vgl. Abraham 2018, S. 443. Vgl. auch: Peschers 2013c, S. 96. Hierbei decken sich die Angaben, dass der Anteil an ausländischen Inhaftierten ca. 30 Prozent beträgt.

²¹⁴ Vgl. Borchert 2021, S. 112-113.

²¹⁵ Vgl. Borchert 2021, S. 32. Vgl. auch: Wirth/Lobitz 2017, S. 178.

Bibliotheksbestand kann sich das etwa in Form von Literatur in einfacher Sprache umsetzen lassen. Was sie weiterhin verbindet, ist ein gestörtes Verhältnis zu ihrem sozialen Umfeld. Das kann sich einerseits in einer erhöhten Gewaltbereitschaft gegenüber anderen ausdrücken²¹⁶ oder selbstzerstörerische Züge annehmen, insbesondere bei einer Vergangenheit, die von Alkohol- und Drogenmissbrauch geprägt ist. Viele sind arbeitslos und leben in materieller Armut, die nicht zuletzt durch Suchtverhalten verstärkt oder verursacht ist.²¹⁷ Im von oben reglementierten und stark regulierten Gefängnis-kontext verlieren die Insassen einen erheblichen Teil an Handlungsautonomie. Diese gewinnen sie in Form einer von Delinquenz und Verborgenheit geprägten Subkultur ein Stück weit zurück.²¹⁸ Dazu zählt der Besitz von und Handel mit illegaler Ware oder Dienstleistungen, Cliquenbildung und heimliche Ausübung von Gewalt.²¹⁹ „Gefangene bringen erworbene schichtspezifische Verhaltensausrägungen mit in den Vollzug und optimieren sie dort.“²²⁰ Für ein zielgruppenorientiertes Bildungsangebot muss diese soziale Realität im Gefängnis mitberücksichtigt werden.²²¹ Grad und Ausprägung einer solchen Subkultur sind indessen nicht zuletzt abhängig davon, wie Vollzugsbedienstete ihre Macht ausüben.²²² Es erfordert viel Erfahrung und zwischenmenschliches Einschätzungsvermögen, um im zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum den Inhaftierten maßvoll entgegenzukommen und den Gefängnisalltag ertragbarer zu machen.²²³ Dadurch kann nämlich der delinquenten Subkultur entgegengewirkt werden und sich eine konstruktive Lernatmosphäre konstituieren.²²⁴

Dieser gegenüber steht gleichfalls eine hohe Lernbereitschaft der Inhaftierten, die sich nicht selten durch den Gefängnis-aufenthalt neue Impulse für ihr Leben erhoffen.²²⁵ Mitunter drückt sich das in einer hohen Nutzung des Bibliotheksangebots aus²²⁶, wodurch Inhaftierte neue Interessen und Hobbies entwickeln können.²²⁷ Auch stehen sie als Lernende ihren pädagogischen Betreuern generell positiv gegenüber.²²⁸ Gefangenenbibliotheken haben das Potenzial als alternativer Lernort bzw. Lerndienstleister zu fungieren.

²¹⁶ Vgl. Bierschwale 2015, S. 478.

²¹⁷ Vgl. Borchert 2021, S. 26.

²¹⁸ Vgl. Bredlow 2015, S. 358.

²¹⁹ Vgl. Bredlow 2015, S. 359. Vgl. auch: Borchert 2021, S. 24.

²²⁰ Bredlow 2015, S. 355.

²²¹ Vgl. Borchert 2017, S. 22.

²²² Vgl. Dollinger/Schmidt 2015, S. 256.

²²³ Vgl. Bredlow 2015, S. 367.

²²⁴ Vgl. Bredlow 2015, S. 368.

²²⁵ Vgl. Kaplan/Schneider 2019, S. 203.

²²⁶ Vgl. Peschers 2021, S. 242. Vgl. auch: Gebauer 2013, S. 56.

²²⁷ Vgl. Peschers 2013c, S. 90.

²²⁸ Vgl. Krischak 2014, S. 155.

Einerseits kann sich das bei einer Freihandbibliothek über den Bibliotheksraum selbst ausdrücken. Durch eine einladende Atmosphäre und Möblierung kann dadurch eine produktive Aufenthaltsumgebung geschaffen werden.²²⁹ Darüber hinaus ist ein gutes an Nutzerbedarfen ausgerichtetes Bestandsangebot wichtig, um etwa die Freude am Lesen zu fördern.²³⁰

Idealerweise kann die Gefangenenbibliothek auch weiterführende Angebote bereitstellen, um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen und somit in kontrolliertem Rahmen den Inhaftierten ein Stück weit Handlungsautonomie zurückgeben.²³¹ Im Sinne von Wiedereingliederungsbestrebungen soll die Gefangenenbibliothek geistiges Wohlergehen fördern, konstruktiven sozialen Austausch ermöglichen und Hoffnung auf ein besseres Leben geben.²³² Noch vor der Unterstützung von Informationskompetenzgewinnung, welche auch eine wichtige Aufgabe der Gefangenenbibliothek ist²³³, sollte die Förderung von zwischenmenschlichen Kompetenzen kommen.²³⁴ So können beispielsweise pädagogische Maßnahmen, die ein ethisches Lernen ermöglichen, zielführend sein (siehe Kapitel 5.2.3, S. 71). Weiterhin besitzen kulturelle Aktivitäten in Gefangenenbibliotheken ein hohes Potenzial neue Interessen zu wecken und ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen.²³⁵ Zu möglichen Veranstaltungsformen gehören unter anderem Autorenlesungen, Buchkreise oder Schreibworkshops.²³⁶ Beispielsweise können Lesegruppen durch die bewusste Wahrnehmung anderer Perspektiven und Meinungen zur Selbstreflexion motivieren.²³⁷

3.4 Die Nutzung von Informationstechnologien durch Inhaftierte

Kompetenzen in der Nutzung von digitalen Technologien sind heutzutage ein immer wichtiger werdender Bestandteil gesellschaftlicher Teilhabe.²³⁸ Mit ihrer Hilfe können Arbeitsprozesse, egal ob im beruflichen oder privaten Kontext, vereinfacht oder sogar automatisiert werden. Sie erlauben auf vielfältige Weise eine globale standort- und zeitunabhängige Kommunikation. Nicht zuletzt sind sie auch Grundlage für die Entstehung

²²⁹ Vgl. Peschers 2013d, S. 107. Vgl. auch: Finlay/Bates 2018, S. 134.

²³⁰ Vgl. Krolak 2020, S. 17.

²³¹ Vgl. Finlay/Bates 2018, S. 126.

²³² Vgl. Finlay/Bates 2018, S. 128-129.

²³³ Vgl. ebd.

²³⁴ Vgl. Finlay/Bates 2018, S. 132.

²³⁵ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 21.

²³⁶ Vgl. Sutter 2015, S. 284. Vgl. auch: Peschers 2021, S. 241; Krolak 2020, S. 46.

²³⁷ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 22. Vgl. auch weiterführend: Eberle 2015, S. 570.

²³⁸ Vgl. Haberer/Hendricks/von der Mehden 2019, S. 219.

neuer Medienformen bzw. Medienträger, die zur Unterhaltung, Information oder Bildung genutzt werden können. Möchte man als Gefängnis also dem gesetzlichen Auftrag der Unterstützung bei der Wiedereingliederung in die Gesellschaft nachkommen, sollte das mitunter eine Bereitstellung von Angeboten beinhalten, welche die Nutzung von digitalen Informationstechnologien ermöglicht und fördert.²³⁹ Demnach sind einerseits Angebote notwendig, welche den Umgang mit ihnen und andererseits bereits Kundigen Zugang zu diesen erlauben. Folgerichtig empfehlen die IFLA-Richtlinien hinsichtlich Gefangenenbibliotheken „den Benutzern Zugang zu Computern mit Multimedia-Software zu Informations-, Bildungs- und Unterhaltungszwecken zu gewähren.“²⁴⁰ Darüber hinaus wird ein kontrollierter Internetzugang zu Informations- und Bildungszwecken empfohlen.²⁴¹ Auf das pädagogische Potenzial von Informationstechnologien in Form von Serious Games zur Kompetenzförderung von Inhaftierten wird an anderer Stelle näher eingegangen (siehe Kapitel 4.3, S. 43ff.). Hier sei nur erwähnt, dass mit ihrer Hilfe der kriminellen Subkultur entgegengewirkt werden kann, da das Lernen mit Computern einen stärkeren Kontakt mit der Welt der Freiheiten impliziert²⁴², digitale Medien durch ihre aktivierende Involvierung der Lernenden ein hohes Potenzial für eine intrinsisch motivierte Nutzung besitzen²⁴³ und damit zu den akzeptiertesten Lernformen innerhalb der Gefangenenzielgruppe zählen.²⁴⁴

In der Realität scheitert ein solches Angebot jedoch häufig an mehreren Faktoren. Zu nennen sind zum einen die Kosten, welche für den Erwerb und die Wartung der Technik sowie für die Infrastruktur, etwa in Form der Regulierung des Internetzugangs, anfallen.²⁴⁵ In Zusammenhang mit letzterem steht ein weiterer Faktor, nämlich jener der Sicherheit, was auch in den IFLA-Richtlinien Erwähnung findet.²⁴⁶ Bei digitalen Informationstechnologien besteht die Gefahr eines unbemerkten Missbrauchs bzw. einer Manipulation von Sicherheitslücken, etwa in Form einer unerlaubten Kontaktaufnahme mit der Außenwelt.²⁴⁷ Das macht eine strikte Regulierung bezüglich Zugang und Nutzung notwendig, wodurch deren Legitimierung untergraben wird. Zum einen bedeutet dies nämlich, dass damit ein erhöhter Ressourcenaufwand erforderlich wird, was die Attraktivität

²³⁹ Vgl. Theine/Elgeti-Starke 2018, S. 118.

²⁴⁰ Lehmann/Locke 2006, S. 11, Abschnitt 5.3.

²⁴¹ Vgl. Lehmann/Locke 2006, S. 11, Abschnitt 5.5.

²⁴² Vgl. Fernandez-Dias 2019, S. 7.

²⁴³ Vgl. Haberler/Hendricks/van der Mehden 2019, S. 223.

²⁴⁴ Vgl. Fernandez-Dias 2019, S. 8.

²⁴⁵ Vgl. Sutter 2015, S. 285.

²⁴⁶ Vgl. Lehmann/Locke 2006, S. 10, Abschnitt 5.1.

²⁴⁷ Vgl. Fernandez-Dias 2019, S. 15. Vgl. auch: Sutter 2015, S. 285.

des Angebots für den Träger schmälert und mehr Überzeugungsarbeit seitens des betreuenden Personals notwendig macht.²⁴⁸ Zum anderen mindert ein restriktives Angebot die Attraktivität für die Benutzer.²⁴⁹

Für den deutschsprachigen Raum hat die sogenannte ELIS-Plattform gezeigt, wie eine Implementierung dennoch erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn dafür geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden. ELIS steht für „E-Learning im Strafvollzug“ und ist eine aus EU-Mitteln finanzierte Plattform, die in JVA von 13 deutschen Bundesländern sowie in Österreich eingesetzt wird.²⁵⁰ Initiiert wurde das Projekt 2002 von dem Reso-Nordverbund und dem Südwest-Verbund, zwei regionalen Kooperationen zur beruflichen und sozialen Integration von Straffälligen und Haftentlassenen.²⁵¹ Seit 2009 ist das Berliner Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft (IBI) für die inhaltliche und technische Weiterentwicklung verantwortlich.²⁵² An das Lernangebot angeschlossen sind inzwischen ungefähr 120 JVA mit insgesamt über 1.200 Arbeitsplätzen.²⁵³ Dieses gestaltet sich im Rahmen der E-Learning-Plattform als sehr vielfältig. Sie umfasst ungefähr 400 Lernprogramme zur schulischen und beruflichen Bildung.²⁵⁴ Das Angebot ist diversifiziert hinsichtlich Bildungsniveaus und besitzt Grundbildungsprogramme genauso wie einen Zugriff auf Angebote der Fernuniversität Hagen.²⁵⁵ Ein besonderes Augenmerk wird dabei darauf gelegt, angemessene niedrigschwellige Lernmaterialien für die Erwachsenenbildung bereitzustellen.²⁵⁶

ELIS ist gleichfalls für das außerschulische informelle Lernen geeignet. So haben Nutzer über einen Zugang zur Mediathek des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) Zugriff auf Filme, Arbeitsblätter sowie simple Lernspiele.²⁵⁷ Vollwertige digitale Spiele stehen indessen nicht zur Verfügung. Mithilfe der Plattform sollen unter anderem auch weiche, sprich soziale und kommunikative, Kompetenzen trainiert werden können.²⁵⁸ Zugang zur Lernplattform an sich erfolgt üblicherweise in eigens eingerichteten PC-Pools, die einen kontrollierten Zugriff erlauben.²⁵⁹ Hier haben die

²⁴⁸ Vgl. Sutter 2015, S. 285-286.

²⁴⁹ Siehe Anhang E, S. 108.

²⁵⁰ Vgl. IBI o. J.

²⁵¹ Vgl. Theine/Elgeti-Starke 2018, S. 115.

²⁵² Vgl. Marten 2017, S. 11-4.

²⁵³ Vgl. IBI o. J.

²⁵⁴ Vgl. Marten 2017, S. 11-4.

²⁵⁵ Vgl. Haberer/Hendricks/van der Mehden 2019, S. 222.

²⁵⁶ Vgl. Haberer/Hendricks/van der Mehden 2019, S. 227. Vgl. auch: Marten 2017, S. 11-3.

²⁵⁷ Vgl. Marten 2017, S. 11-5.

²⁵⁸ Vgl. IBI o. J.

²⁵⁹ Vgl. Haberer/Hendricks/van der Mehden 2019, S. 223.

Gefängnisinsassen einen eingeschränkten Internet- und sogar E-Mail-Zugang.²⁶⁰ Ein mobiler Zugriff, etwa per Tablets, ist noch nicht möglich, aber in der Zukunft intendiert.²⁶¹ Trotz der Eignung von ELIS für selbstgesteuertes außerschulisches Lernen, findet aus Gründen, auf die an anderer Stelle näher eingegangen wird (siehe Kapitel 5.1, S. 54ff.), keine Nutzung durch Gefangenenbibliotheken statt.²⁶² Als ein von ELIS unabhängiges Best-Practice-Beispiel ist in diesem Zusammenhang die JVA Berlin-Heidering zu nennen, wo Insassen per ausleihbarer Tablets, die von der Berliner Zentralbibliothek zur Verfügung gestellt werden, einen kontrollierten Internetzugang besitzen.²⁶³ Dieses 2018 initiierte Pilotprojekt ist der Anfang weiterer Digitalisierungsbestrebungen der Berliner Justizverwaltung alle JVAs des Bundeslandes mit moderner technischer Infrastruktur auszustatten, was in einem Rechtsausschuss im Juni 2021 beschlossen wurde. Geplant ist mit dem Ausbau frühestens im Sommer 2023 fertig zu sein.²⁶⁴

Ein weiteres informationstechnologiebasiertes Projekt im deutschen Strafvollzug ist der sogenannte Podknast. Dieses steht unter der Schirmherrschaft des Justizministeriums Nordrhein-Westfalens und beteiligt in verschiedenen JVAs des Bundeslands Pädagogen, Lehrer, Sozialarbeiter, Mitarbeiter des AVDs sowie nicht zuletzt die Gefängnisinsassen.²⁶⁵ In unregelmäßigen Abständen entstehen in diesem Rahmen Beiträge, die sich mit verschiedensten Aspekten des Gefängnisalltags beschäftigen und in Videoform veröffentlicht werden.²⁶⁶ Gefängnisinsassen können hier genauso vor wie hinter der Kamera involviert werden. Ziel des Projekts ist es einerseits „realistische Einblicke in den Haftalltag [zu] geben“²⁶⁷ und andererseits die Inhaftierten sinnvoll zu beschäftigen und idealerweise deren Medienkompetenz zu fördern.²⁶⁸ Implizit wird ein konstruktivistischer Lernansatz verfolgt, indem keine von außen vorgegebenen Lernziele definiert werden, sondern sich jeder Teilnehmende nach eigenen Möglichkeiten, Interessen und

²⁶⁰ Vgl. ebd.

²⁶¹ Vgl. Haberer/Hendricks/van der Mehden 2019, S. 232.

²⁶² Siehe Anhang C, S. 102.

²⁶³ Vgl. Peschers 2021, S. 251.

²⁶⁴ Vgl. Plarre 2021.

²⁶⁵ Vgl. Roy 2015, S. 769.

²⁶⁶ Der Begriff „Podknast“ ist ein Kofferwort, das sich aus „Podcast“ und „Knast“ zusammensetzt. Entgegen der begrifflichen Erwartung, dass es sich hierbei um reine auditive Medienerzeugnisse handelt, sind diese tatsächlich aller Regel audiovisueller Natur. Zugriff findet man unter www.podknast.de (letzter Zugriff: 12. November 2021).

²⁶⁷ Roy 2015, S. 767.

²⁶⁸ Vgl. Roy 2015, S. 771.

Erfahrungen in das Projekt einbringen kann.²⁶⁹ Beteiligte Inhaftierte lernen hier oft selbstständiges Arbeiten in einem Team, was das Selbstwert- und Gemeinschaftsgefühl bestärkt.²⁷⁰

Digitale Spiele werden von Gefängnisinsassen indessen primär zu Unterhaltungszwecken genutzt. Die meisten Bundesländer erlauben explizit den Besitz von oder Zugang zu Unterhaltungselektronik.²⁷¹ Diese können jedoch bei schlechter Führung oder Sicherheitsgefährdung wieder eingezogen werden.²⁷² Dabei sind die Hard- und Software von den Inhaftierten auf eigene Kosten zu erwerben.²⁷³ Am verbreitetsten ist die Nutzung in Form von stationären Spielekonsolen wie zum Beispiel PlayStation oder Xbox.²⁷⁴ Viele Inhaftierte verfügen in ihren Zellen ohnehin über ein TV-Gerät, an welches die Konsole angeschlossen werden kann.²⁷⁵ Die Verbreitung digitaler Medienträger zeigt sich alleine schon daran, dass DVDs und auch CDs zu den beliebtesten Ausleihobjekten in Gefangenenbibliotheken zählen.²⁷⁶ In der Regel werden nur gewaltfreie Spiele mit maximal einer Altersfreigabe ab 12 Jahre erlaubt.²⁷⁷ Der Gebrauch von digitalen Spielen in Gefängnissen wird erlaubt, weil er als Hobby und Zeitvertreib gegen Langeweile und destruktive Gedanken hilft.²⁷⁸ Somit kann eine Nutzung präventiv der physischen und psychischen Gesundheit dienen.²⁷⁹ Des Weiteren werden mit digitalen Spielen Inhaftierte erreicht, die ansonsten mit Büchern aufgrund mangelnder Lesekompetenz oder Motivation nicht erreicht werden.²⁸⁰ Hieraus ergibt sich das Potenzial von digitalen Spielen als niedrigschwelliges Lernmedium.

²⁶⁹ Vgl. Roy 2015, S. 775.

²⁷⁰ Vgl. Roy 2015, S. 771.

²⁷¹ Siehe Anhang A, S. 92ff.

²⁷² Vgl. ebd.

²⁷³ Vgl. ebd.

²⁷⁴ Vgl. Sterbenz 2012.

²⁷⁵ Vgl. Blondeau 2019. Der Besitz von u.a. TV-Geräten für die Freizeitbeschäftigung ist den Inhaftierten grundsätzlich erlaubt; siehe: Bundesamt für Justiz 2019, §70.

²⁷⁶ Vgl. Peschers 2021, S. 242.

²⁷⁷ Vgl. Sterbenz 2012.

²⁷⁸ Vgl. Blondeau 2019.

²⁷⁹ Vgl. Sterbenz 2012.

²⁸⁰ Vgl. Blondeau 2019.

4. Serious Gaming

In diesem Kapitel geht es um Serious Games. Zunächst wird der Begriff definiert und relevante Merkmale dargestellt. Aufgrund des Fokus der vorliegenden Arbeit wird dabei insbesondere auf Spiele zu Bildungszwecke eingegangen (Kapitel 4.1). Der zweite Abschnitt betrachtet zunächst ohne weitere Einschränkung gängige Gaming-Angebote in Bibliotheken, um einen Überblick der Möglichkeiten von Bibliotheksarbeit mit digitalen Spielen zu erhalten (Kapitel 4.2). Anschließend erfolgt in Annäherung an die Forschungsfrage eine Darstellung des pädagogischen Potenzials von Serious Games zu Bildungszwecken (Kapitel 4.3). Im letzten Teil des Kapitels werden dann die Chancen und Grenzen von Serious Games in der Anwendung auf die Zielgruppe der Inhaftierten dargestellt (Kapitel 4.4).

4.1 Begriffsdefinition von Serious Games und Begriffsabgrenzungen

Digitale, sprich technologiebasierte, Spiele zu Bildungszwecken können unter dem Begriff Serious Games subsummiert werden. Dieser ist ein Oberbegriff für digitale Spiele, die neben dem Unterhaltungszweck noch mindestens ein weiteres Ziel verfolgen.²⁸¹ Der Bildungskontext ist gleichwohl einer der ersten Bereiche, in denen Serious Games betrachtet worden sind. Den Begriff geprägt hat Anfang der 1970er der US-amerikanische Forscher Clark C. Abt in seinem Buch *Serious Games* (1970; deutsche Übersetzung 1971). Hierin betrachtet werden nicht-digital basierte Spiele zur Leistungsförderung von Schülerinnen und Schülern. Abt definiert Serious Games als Spiele, die „einen ausdrücklichen und sorgfältig durchdachten Bildungszweck verfolgen und nicht in erster Linie zur Unterhaltung gedacht sind.“²⁸² In dieser eng gefassten Definition legt er zum einen den Zweckbereich und zum anderen eine Intentionalität des Spiels fest. Spiele seien nicht ernsthaft, weil sie einen ernsten Inhalt besitzen, sondern weil ihre Intention eine ernsthafte ist: „Das heißt nicht, daß ernste Spiele nicht unterhaltsam sind oder sein sollten.“²⁸³ Genauso wie eine Bildungsintention nicht nur vom Lehrenden ausgehen kann, kann aus Spielersicht jedes Spiel ein Serious Game sein, wenn der Spieler das Spiel nicht nur zur Unterhaltung nutzt. Eine scharfe Abgrenzung der Nutzungsweise ist indessen objektiv gesehen oft schwierig, da diese grundsätzlich von Nutzererwartung und Nutzerzielen abhängt.²⁸⁴

²⁸¹ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 3. Vgl. auch: Hoblitz 2015, S. 20.

²⁸² Abt 1971, S. 26.

²⁸³ Ebd.

²⁸⁴ Vgl. Marr 2010, S. 17.

Im engeren Sinne sind Serious Games digitale Spiele, die zu nicht-kommerziellen Interessen entwickelt worden sind. Aufgrund der daraus folgend begrenzten Ressourcen sind sie in der Regel inhaltlich limitierter als kommerzielle Unterhaltungsspiele und dadurch einfacher oder kürzer gehalten.²⁸⁵ Entscheidender Unterschied bei Serious Games ist die starke Involvierung von fachlichen Experten zur Implementierung des über den Unterhaltungsfaktor hinausgehenden Lernziels.²⁸⁶ Die didaktische Aufbereitung zu diesem Zweck drückt sich in Form des Spieldesigns aus, welches sich aus dem Zusammenspiel von spielmechanischen Aspekten und dem graduellen Aufbau der zu erreichenden Spielziele zusammensetzt. Serious Games sind variabel in Bezug auf Genre, Spieleplattform und Zielgruppe.²⁸⁷ Auch von Art und Reifegrad audiovisueller und grafischer Präsentation sind grundsätzlich definitorisch unabhängig. Oft lehnen sie sich an bereits bestehenden Spielen an, nicht zuletzt an solche aus dem Unterhaltungsbereich.²⁸⁸

In der obigen offeneren Definition von Serious Games, welche verstärkt die Spielersicht miteinbezieht und damit auch potenziell Unterhaltungsspiele umfasst, ist der Gedanke enthalten, dass Serious Games vor allem dann funktionieren, „wenn sie in ein dazu gehöriges Lernumfeld aufgenommen werden.“²⁸⁹ Eigens für einen bestimmten ernsthaften Zweck entwickelte Spiele stellen ein geschlossenes System dar, das Spielern ein klare Lernziele gibt, ihnen idealerweise transparent zeigt wie sie diese erreichen können, ihnen alle Mittel dafür zur Verfügung stellt, sie belohnt und generell Rückmeldung zur erbrachten Leistung gibt, funktionieren potenziell auch ohne äußeres Lernumfeld. Demgegenüber ist ein solches bei Spielen, die erst für einen ernsthaften Zweck umfunktioniert werden sollen, eher der Fall.²⁹⁰ Die Umfunktionierung bestehender Spiele kann dabei einerseits external im Rahmen eines Lernarrangements erfolgen, etwa in Form von vorgegebenen Aufgaben durch eine Lehr- oder anleitende Person, die mithilfe geeigneter Spiele bearbeitet werden sollen. Ein Beispiel ist das Aufbausimulationsspiel *Civilization* (Firaxis Games, mehrere Teile seit 1991), welches sich mit seiner komplexen Aufbereitung historischer Ereignisse für den Geschichtsunterricht oder zur politischen Bildung eignet.²⁹¹ Auf der anderen Seite können bestehende Spiele auch technisch angepasst werden, um den Ansprüchen eines Serious Games zu genügen. Ein Beispiel dafür ist

²⁸⁵ Vgl. Boss 2019, S. 68.

²⁸⁶ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 17.

²⁸⁷ Vgl. Marr 2010, S. 16.

²⁸⁸ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 18. Vgl. auch: Marr 2010, S. 16.

²⁸⁹ Deeg 2014, S. 94.

²⁹⁰ Vgl. Hoblitz 2015, S. 21-22.

²⁹¹ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 10.

Minecraft: Education Edition (2016), eine Modifikation des Spiels *Minecraft* (Mojang Studios, 2011) zu Unterrichtszwecken. Konzipiert als offene Lernplattform werden hier auf der Homepage kostenlose Materialien mit Lektionen zu diversen Lernbereichen angeboten.²⁹²

Entgegen Abts Fokus auf Spiele im Bildungsbereich, finden Serious Games in diversen Sektoren ihren Einsatz. Am weitesten zurückzudatieren ist der militärische Kontext, wo Planspiele zur Vorbereitung auf Kriege oder Schlachten mindestens seit dem 17. Jahrhundert existieren.²⁹³ Auch in Bezug auf die Etablierung von digitalen Serious Games spielte das Militär eine Vorreiterrolle. So wurden die ersten computergestützten Simulatoren in den 1960ern von den USA zu Trainingszwecken von Soldaten eingesetzt.²⁹⁴ Darüber hinaus fand seit Anfang der 2000er die Popularisierung des Begriffs Serious Games im Sinne von modernen digitalen Spielen zu Lernzwecken mit dem Spiel *America's Army* (2002) statt, welches ursprünglich ebenfalls zu Trainingszwecken von US-Soldaten entworfen wurde.²⁹⁵

Ein weiterer früher Impulsgeber ist der medizinische Sektor gewesen.²⁹⁶ Die Einsatzmöglichkeiten sind hier vielfältig und reichen von Aufklärung und Krankheitsprävention²⁹⁷, über die Unterstützung bei psychotherapeutischen oder Genesungsprozessen von Patienten²⁹⁸ bis hin zu Simulationsübungen von Operationen für Chirurgen.²⁹⁹ Eine spezielle Form der Serious Games in diesem Kontext sind die sogenannten Exergames, welche dazu gedacht sind, Benutzer direkt zu einer körperlichen Ertüchtigung anzuregen.³⁰⁰ Weitere Sektoren, in denen Serious Games verbreitete Anwendung finden, seien an dieser Stelle nur genannt. Diese sind die Berufs- und Arbeitswelt im Allgemeinen, wo Mitarbeitern mithilfe von Spielen fachliche und weiche Kompetenzen trainieren können³⁰¹ sowie

²⁹² Es existieren insgesamt über 500 Lektionen in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik, Computerwissenschaften, Sprache, Geschichte und Kultur, Kunst sowie zu Themen der sozialen, politischen und ethischen Bildung (Stand: Dezember 2021). Zu finden sind diese auf der Webseite edu-next.minecraft.net/de-de/get-started/download (letzter Zugriff: 1. Dezember 2021).

²⁹³ Vgl. Marr 2010, S. 29.

²⁹⁴ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 26.

²⁹⁵ Vgl. Marr 2010, S. 31.

²⁹⁶ Vgl. Marr 2010, S. 32.

²⁹⁷ Vgl. Marr 2010, S. 53-54.

²⁹⁸ Vgl. Marr 2010, S. 61.

²⁹⁹ Vgl. Marr 2010, S. 53.

³⁰⁰ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 4. Der Begriff Exergames setzt sich zusammen aus „exercise“ (Übung) und „game“ (Spiel).

³⁰¹ Vgl. Marr 2010, S. 64-66.

Politik³⁰², Religion³⁰³ und Werbung bzw. Marketing³⁰⁴, in denen Serious Games je nach Sichtweise aufklärerische oder persuasive Zwecke verfolgen.

Serious Games sind eine Form des digitalen spielebasierten Lernens, bei der die Immersion im Spiel eine zentrale Rolle darstellt. Der Lernansatz ist auf komplexe Weise mit Spielelementen bzw. Spielmechaniken verknüpft, die kurzfristige (z.B. Informationsvermittlung) oder langfristige (z.B. kognitive Kompetenzen) Lerneffekte intendieren.³⁰⁵ Oftmals geht es nicht primär um das Abschließen des Spiels oder Spieldaufgaben an sich, sondern um die Erfahrungen, die man auf diesem Weg macht.³⁰⁶ Somit benötigen Serious Games glaubhafte Spielwelten mit ausgereiftem auf das intendierte Lernziel ausgerichtetem Spieldesign. Im Gegensatz dazu steht mit dem Edutainment-Ansatz eine andere Form des digitalen spielebasierten Lernens. Hier sind Unterhaltungs- und Bildungsaspekte voneinander getrennt: „Die Unterhaltung in Form eines Spiels erfolgt als Belohnung im Anschluss an den Lernteil.“³⁰⁷ Typischerweise sind die Spiele in Lernprogramme integriert und bilden einen klar abgetrennten Bereich. In dieser Form sind sie oft auch Teil von E-Learning-Plattformen, wie zum Beispiel ELIS.³⁰⁸ Der Aufbau einer glaubhaften Spielwelt wird hier nicht angestrebt und das Spieldesign ist in aller Regel weniger ausgereift als bei Serious Games.³⁰⁹

Weiterhin zu unterscheiden sind Serious Games von sogenannten „games with a purpose“ (GWAP). Diese sind digitale Spiele, die mit Blick auf ganz konkrete Frage- oder Problemstellungen hin konzipiert sind, welche es mithilfe der Spiele zu ergründen gilt. Typischerweise stehen diese im Kontext bestimmter Forschungsfragen und involvieren mitunter engagierte Laien. In dieser Form ist ein GWAP Teil der Bürgerforschung.³¹⁰ Bei dieser Art von Spiel steht die Lernförderung der Benutzer gegenüber dem Lösen von Frage- und Problemstellungen im Hintergrund.

³⁰² Vgl. Marr 2010, S. 77-80.

³⁰³ Vgl. Marr 2010, S. 81-83.

³⁰⁴ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 4.

³⁰⁵ Vgl. Hale 2018, S. 38.

³⁰⁶ Vgl. Hale 2018, S. 40.

³⁰⁷ Marr 2010, S. 18.

³⁰⁸ Vgl. Marten 2017, S. 11-5. Vgl. auch: Marr 2010, S. 19.

³⁰⁹ Vgl. Hale 2018, S. 42.

³¹⁰ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 7.

4.2 Gaming-Angebote in Bibliotheken

Serious Games sind in Bibliotheken selten vertreten. Ein relativ hoher Aufwand bei der Etablierung eines technologiebasierten Angebots, bedingt durch hohe Anschaffungs- und potenziellen Wartungskosten, die Gefahr von der stetigen technischen Entwicklung überholt zu werden und nicht zuletzt die Etablierung funktionierender Lernkonzepte bzw. Lernarrangements, in denen das Serious-Games-Angebot eingebettet sein soll, machen es riskanter als andere Angebote. Die wenigen Serious-Games-Angebote in Deutschland dienen der Förderung von Informations- und Medienkompetenz.³¹¹ In diesem Zusammenhang werden insbesondere teaching libraries als geeigneter Einsatzort gesehen, da hier das bibliothekarische Aufgabenprofil im Kern über die bloße Bereitstellung der Medien hinausgeht.³¹² Somit werden zunächst einmal wissenschaftliche Bibliotheken mit Serious Games in Verbindung gebracht. Aber auch in öffentlichen Bibliotheken werden digitale Spiele mitunter zu mehr als nur Unterhaltungszwecken genutzt, obgleich der Unterhaltungsaspekt besonders hinsichtlich des Bestandsangebots im Vordergrund steht.³¹³ Zwar können sich Angebote an jegliche Altersgruppen richten, aber besonderen Reiz besitzen sie für Kinder und Jugendliche.³¹⁴

Zu Lernzwecken kommen jedoch eher selten vollwertige Spiele zum Einsatz, sondern in der Regel Lernspiele, die dem Edutainment-Ansatz folgen und sich an ein junges Publikum richten.³¹⁵ Im Sinne eines apersonalen Lernangebots sollen die Spiele selbstständig genutzt werden können und müssen damit für sich stehend pädagogischen Leitlinien folgen. Worauf es hierbei ankommt, wird im nachfolgenden Kapitel erläutert. Offener ist man mit der Spieleauswahl, wenn etwa Medienpädagogen involviert sind, um im direkten Austausch mit den Benutzern die Spiele an stationären Konsolen auszuprobieren und unter anderem nach pädagogischen Gesichtspunkten zu reflektieren, somit Lernanstöße zu geben oder Lernerfolge abzusichern, oder Benutzer und Erziehungsberechtigte zu Spielen berät, um damit Aufklärungsarbeit zu leisten.³¹⁶

Die Veranstaltungsarbeit mit digitalen Spielen in Bibliotheken sowie die Einbindung des Mediums vor Ort unterscheidet sich zum Teil stark vom gewohnten Bibliotheksangebot,

³¹¹ Vgl. Stampfl 2017.

³¹² Vgl. ebd. Siehe auch oben, Kapitel 2.1, S. 8.

³¹³ Vgl. Flick 2013, S. 56.

³¹⁴ Vgl. Marr 2010, S. 96.

³¹⁵ Vgl. Flick 2013, S. 38.

³¹⁶ Vgl. Flick 2013, S. 58. Eine medienpädagogische Beratungsstelle, die u.a. in Bibliotheken derartige Angebote betreut, ist die Plattform Spieleratgeber-NRW. Das Angebot richtet sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche, leistet aber auch Integrationsarbeit in der Arbeit mit Flüchtlingen. Siehe: www.spieleratgeber-nrw.de (letzter Zugriff: 12. November 2021).

was die Implementierung herausfordernd macht.³¹⁷ So kann unter Umständen das Hinzuziehen fachlicher Expertise die Angebotsqualität steigern, was den Austausch mit Kooperationspartnern zu einem wichtigen Fundament für Gaming-Angebote in Bibliotheken macht. Insbesondere die Involvierung von Medienpädagogen ist hier zielführend.³¹⁸ Spielen ist nicht zuletzt eine soziale Aktivität, die von der Interaktion zwischen mehreren Personen lebt. Auch wenn digitale Spiele in aller Regel ein individuelles Spielen ermöglichen, bleibt der soziale Aspekt oftmals vorhanden.³¹⁹ Dies schlägt sich auch auf die möglichen Veranstaltungsformen nieder. Beliebt sind hierbei Gaming-Wettbewerbe oder Turniere, welche geeignete Spiele (z.B. Sportspiele) zu kompetitiven Zwecken nutzen. Die Bibliothek wird dadurch zu einem Erlebnisraum, in dem der Spaß im Vordergrund steht.³²⁰ Sie positioniert sich als öffentlicher Treffpunkt des dritten Ortes und erfüllt durch ein solches Angebot Anforderungen des Vier-Räume-Modells, indem die Bibliothek zu einem Ort wird, welcher Partizipation, Kreativität und Inspiration ermöglicht.³²¹

Für andere gaming-zentrierte Veranstaltungen eignet sich mitunter die Form des Workshops am ehesten. Mithilfe dieser kann bei einer in der Regel zeitlich begrenzten Laufzeit eine regelmäßig stattfindende tiefgehende Beschäftigung mit einem bestimmten Thema erfolgen. Workshops bestehen typischerweise aus Instruktions- und Selbstlernphasen. Im Gaming-Kontext sind zum einen Workshops denkbar, die einem die Gestaltung von Spielwelten näherbringen soll³²² oder innerhalb welcher das Verfassen von Wikis und Spielehilfen erfolgen soll.³²³ Die Workshops dienen dazu unter anfänglicher Anleitung von Fachexperten einen kreativen Prozess bei den Teilnehmenden anzustoßen. Sie sind relativ ressourcenintensiv aufgrund der oftmals speziell benötigten Expertise und hohem infrastrukturellen Aufwand, wie hier in Form der Zurverfügungstellung geeigneter Hard- und Software.³²⁴ Dem hohen Aufwand steht ein potenziell nachhaltiger und nachnutzbarer Lernerfolg durch eine tiefgehende Beschäftigung mit der Materie entgegen. Als Bibliothek muss man hier mit Blick auf die Zielgruppe und dem eigenen Aufgabenprofil abwägen, ob sich solche Veranstaltungen lohnen.

³¹⁷ Vgl. Ficzel 2017, S. 146.

³¹⁸ Vgl. Müller 2020, S. 325.

³¹⁹ Vgl. Deeg 2010, S. 230.

³²⁰ Vgl. Marr 2010, S. 104.

³²¹ Vgl. Schuldt/Mumenthaler 2015.

³²² Vgl. Deeg 2014, S. 118.

³²³ Vgl. Deeg 2014, S. 120. Vgl. auch: Marr 2010, S. 113. Wikis sind Sammlungen von Informationen und Beiträgen zu einem bestimmten Thema, die von Nutzern selbst erstellt und bearbeitet werden. Der Aufbau eines Wikis erfolgt typischerweise kooperativ und nutzt die Infrastruktur des Internets.

³²⁴ Vgl. Deeg 2014, S. 118.

Eine offenere und weniger aufwendige Veranstaltungsform mit Gaming-Bezug erinnert an Buch- bzw. Leseklubs, bei denen das Storytelling mithilfe digitaler Spiele im Zentrum steht. In diesem Rahmen treffen sich Gleichgesinnte zu verabredeter Zeit und tauschen sich unter der Moderation der Veranstaltungsleitenden zu einem bestimmten Themengebiet aus. Im Zentrum steht hier der Erfahrungsaustausch, die Reflexion eigener Meinungen und Überzeugungen und letztendlich das Lernen neuer Sichtweisen in einem für sich selbst interessanten Thema. Die Themen können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Sie können spielebezogen sein, wo es um den Austausch von Spielerlebnissen an sich geht. Sie können auf die Spielende selbst bezogen sein und dadurch die Spielebiografie der Teilnehmenden fokussieren. Oder sie können sich auf einer Metaebene mit der Entwicklung der Spiele sowie die Spieleindustrie beziehen.³²⁵

Ein Kernbestandteil des Gaming-Angebots in Bibliotheken ist das Bestandsangebot. Die meisten größeren öffentlichen Bibliotheken verfügen bereits seit vielen Jahren oder sogar Jahrzehnten über ein in der Regel sehr gut genutztes Medienangebot, das insbesondere bei Jugendlichen beliebt ist.³²⁶ Während Anfang der 2000er vor allem PC-Spiele den Bestand dominierten, sind es seit dem letzten Jahrzehnt vor allem Konsolenspiele und damit Nintendo-, PlayStation- und Xbox-Geräte. Grund dafür ist, dass PC-Spiele kaum noch auf physischen Datenträgern erscheinen und die Nutzung häufig mit eigenen Benutzerkonten externer kommerzieller Anbieter wie zum Beispiel der Plattform „Steam“ verknüpft werden müssen.³²⁷ Aufgrund der großen Beliebtheit digitaler Spiele, die sich in den Ausleihzahlen der Bibliotheken widerspiegelt, werden die Medien nur makuliert, wenn sie beschädigt sind und besitzen in der Realität eine relativ lange Haltbarkeit.³²⁸

Bei der Spielauswahl kommen nicht zuletzt pädagogische Überlegungen zum Tragen.³²⁹ Zwar steht beim Gaming-Angebot in öffentlichen Bibliotheken der Unterhaltungszweck im Vordergrund, mit Blick auf die junge Hauptzielgruppe kommt man dem pädagogischen Auftrag aber derart nach, dass beispielsweise keine Spiele mit Gewaltdarstellungen Platz im Bestand finden.³³⁰ Das Medienangebot ist als zielgruppenorientierte Bestandserweiterung zu sehen und steht nicht in Konkurrenz zum traditionellen Medium Buch. Das

³²⁵ Vgl. Deeg 2014, S. 122-123.

³²⁶ Vgl. Marr 2010, S. 102.

³²⁷ Vgl. Flick 2013, S. 44. Auch auf dem Konsolenmarkt ist in den letzten Jahren eine deutliche Tendenz zum rein digitalen Angebot zu bemerken.

³²⁸ Vgl. Flick 2013, S. 48. Vgl. auch: Plarre 2021. Demnach gehen die Nutzer der Tablets in der JVA Berlin Heidering (siehe oben, S. 34) sehr pfleglich mit den Geräten um.

³²⁹ Vgl. Flick 2013, S. 39.

³³⁰ Vgl. Flick 2013, S. 59.

Verhältnis ist eher komplementär oder transmedial zu sehen; so besitzen Spiele oftmals selbst sehr viel Text, womit sie eine zusammenhängende Geschichte erzählen, und viele fiktionale Welten bedienen mittlerweile beide Medienformen.³³¹ Digitale Spiele dienen nicht zuletzt dazu, ein bildungsferneres Publikum für die Bibliotheksnutzung zu begeistern³³², um so auch potenziell den Grundstein für ein lebenslanges Lernen zu setzen.

4.3 Das pädagogische Potenzial von Serious Games

Ein definitorisches Merkmal von Serious Games ist die spielerische Herangehensweise bei der Vermittlung von Informations- und Lerninhalten. Basierend auf dem anthropologischen Wesenszug, dass das Spielen ein selbstgenügsamer Zustand ist, der keine extrinsische Motivation benötigt³³³, geht man von der Prämisse aus, dass die Verbindung von Lerninhalten mit Spielinhalten die Lernmotivation intrinsisch fördert, was wiederholt wissenschaftlich bestätigt werden kann.³³⁴ Dabei äußert sich der Spieltrieb darin, wie unterhaltsam ein Spiel empfunden wird. Der Form halber ist ein Unterschied zwischen dem Spielen und dem Spiel zu machen.³³⁵ Spielen bezeichnet die Handlung an sich und kann jederzeit spontan und individuell initiiert werden. Hier gibt es kein bestimmtes Spielziel.³³⁶ Demgegenüber definiert sich ein Spiel durch einen festgelegten Rahmen in Form von Spielregeln und Spielziel.³³⁷ Insbesondere nicht-digital basierte Spiele erfordern in der Regel die Interaktion von mindestens zwei Personen und können daher nicht spontan initiiert werden.³³⁸ Letzteres fällt in Bezug auf digitale Spiele weg, da diese in den meisten Fällen auch bzw. nur alleine spielbar sind. Ausnahmen sind sogenannte Multiplayer-Spieler, welche auf ein gemeinsames Spielen mit anderen Personen ausgelegt sind.

Der formale Rahmen des Spiels ist wichtig, um die Nützlichkeit für das Lernen zu verstehen. Er gibt Anlass sich an etwas Ungewisses heranzuwagen und diese Ungewissheit mit rationaler und analytischer, aber auch mit kreativer, experimenteller und emotionaler Herangehensweise zu überwinden.³³⁹ Bereits seit den frühen 1980ern werden die Motivationsmechanismen von digitalen Spielen erforscht. So kam der US-amerikanische

³³¹ Vgl. Deeg 2014, S. 32.

³³² Vgl. Marr 2010, S. 98.

³³³ Vgl. Abt 1971, S. 22.

³³⁴ Vgl. Hoblitz 2015, S. 40. Vgl. auch: Eckardt/Kibler/Robra-Bissantz 2016, S. 53.

³³⁵ Dieser semantische Unterschied wird in anderen Sprachen auf linguistischer Ebene deutlicher, etwa im Englischen, wo die Begriffe „play“ für Spielen und „game“ für das Spiel benutzt werden.

³³⁶ Vgl. Marr 2010, S. 14.

³³⁷ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 2.

³³⁸ Vgl. Abt 1971, S. 22.

³³⁹ Vgl. Abt 1971, S. 20-21.

Forscher Thomas W. Malone als Vorreiter vor über 40 Jahren bereits zu der Erkenntnis, dass zu den wichtigsten Kriterien für eine längerfristige motivierte Beschäftigung mit digitalen Spielen das Erleben von Herausforderung sowie die Anregung von Neugier und Fantasie seien.³⁴⁰ Die Herausforderung besteht laut Malone in der Unklarheit, ob ein Spielziel erreicht werden kann.³⁴¹ Dies kann sich auf mehreren Ebenen abspielen: Schwierigkeitsgrad im Sinne von absichtlich platzierten Fortschrittshindernissen, versteckte Informationen und Zufallselemente.³⁴² Dabei sei es hilfreich, wenn ein Spiel erreichbare Zwischenziele besitzt.³⁴³

Unter Fantasie versteht Malone alle Aspekte, die den Spielenden dazu anregen Neues und Unbekanntes mit bekannten Mustern zu verknüpfen, was dabei hilft abstrakte Sachverhalte zu konkretisieren.³⁴⁴ Der Motivationscharakter ergibt sich hierbei aus dem Anstoßen kognitiver Leistungen, die durch das Einsetzen eigener Vorstellungskräfte zur Spielimmersion beitragen. Die Herausforderung für Spieleentwickler besteht dabei in der Kreation einzelner „Fantasien“ in Form von Spielwelten, welche von möglichst vielen Menschen angenommen werden soll. Zwar hat sich in den letzten vierzig Jahren die Grafik von abstrakten Vierecken (Pixeln) bis hin zu fotorealistischer Darstellung so stark verändert, dass vom Spieler weit weniger Vorstellungskraft verlangt wird, aber die Forderung eines immersiven Spielerlebnisses immer noch besteht.

Eng geknüpft an das Fantasiekriterium ist das der Neugier. Malone bezeichnet Neugier im Kontext von digitalen Spielen als die Erregung von Aufmerksamkeit, die sich auf der sensorischen und kognitiven Ebene abspielt. Digitale Spiele eignen sich sehr gut dafür mit audiovisuellen und mittels Eingabegeräte wie Spielecontroller haptische Reize auszulösen.³⁴⁵ Auf kognitiver Ebene ergibt sich Neugier daraus, einer Situation der Unvollständigkeit ausgesetzt zu werden.³⁴⁶ Anders ausgedrückt bedeutet das, die eigene Wissens- und Erfahrungswelt des Spielenden wird mit neuen und unbekanntem Informationen und Erlebnissen konfrontiert, woraus sich der Drang ergibt wieder zu einem Zustand der Vollständigkeit zurückzukehren, indem gelernt und damit die eigene Wissensstruktur geordnet wird, was hier mit dem Erreichen von Spielzielen geschafft werden kann.³⁴⁷ Mittel

³⁴⁰ Vgl. Malone 1980, S. 4.

³⁴¹ Vgl. Malone 1980, S. 50.

³⁴² Vgl. ebd.

³⁴³ Vgl. Malone 1980, S. 51.

³⁴⁴ Vgl. Malone 1980, S. 59.

³⁴⁵ Vgl. Malone 1980, S. 62.

³⁴⁶ Vgl. ebd.

³⁴⁷ Vgl. ebd. Vgl. auch: Kiili, et al. 2014, S. [5].

um dergestalt die Spielmotivation zu steigern und damit Lernprozesse zu fördern, sind eine immersive Spielewelt sowie Belohnungen in Form von neuen Informationen, die zum Erreichen des Spielziels beitragen.³⁴⁸

Malones Theorie ergänzt sich mit dem auf den Spielekontext angepassten Modell des Flow-Erlebens nach Csíkszentmihályi (siehe Kapitel 2.4, S. 20-21), dem sogenannten Game-Flow-Modell. Die Merkmale von Game Flow sind: „Konzentration, Herausforderung, Spielerfähigkeiten, Kontrolle, klare Ziele, Feedback, Immersion [...]“³⁴⁹. Somit weist Game Flow viele Parallelen zum eigentlichen Flow-Erleben auf und erweitert dieses lediglich um den Einbezug der Spielerfähigkeiten und der wichtigen Erkenntnis, dass „das Flow-Erleben bei digitalen Spielen [...] eher flüchtig und kurzzeitig im Vergleich zu den von Csíkszentmihályi betrachteten Aktivitäten von Künstlern, Athleten, Komponisten etc. ist“³⁵⁰. Das Merkmal der Immersion umfasst indessen die ursprünglichen Flow-Dimensionen des Verlusts des Zeitgefühls und der Selbstzweifel sowie der Verschmelzung von Handlung und Wahrnehmung.³⁵¹ Das von Malone formulierte Kriterium der Herausforderung findet im Game-Flow-Modell auch Ausdruck in Form der Voraussetzung klarer Zielvorgaben, welche dabei helfen das Spielgeschehen nicht planlos und frustrierend werden zu lassen. Gleiches gilt für die Anpassung der Schwierigkeit des Spiels an Nutzerfähigkeiten, wonach nicht nur Frustration, sondern auch Langeweile vermieden werden soll. Fantasie und Neugier finden im Game-Flow-Modell gleichwohl Ausdruck im Merkmal der Immersion.

In Bezug auf Serious Games ist das Flow-Modell wiederum zu erweitern, um dem Lernaspekt gerecht zu werden. Parallel zum oben ausgeführten Game Flow gilt es Kriterien als Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess zu berücksichtigen, so dass ein sogenannter Dual Flow entsteht.³⁵² Der Lernflow im Sinne eines produktiven Lernprozesses entscheidet, wie effektiv das Lernen ist, während der Game Flow dafür sorgt das Lernen attraktiv zu gestalten.³⁵³ Zur Erläuterung des Lernprozesses ließen sich verschiedene Modelle heranziehen, wie beispielsweise die Bloomschen Taxonomiestufen³⁵⁴ oder die Taxonomie affektiver Lernziele³⁵⁵, was an dieser Stelle jedoch den Rahmen sprengen

³⁴⁸ Vgl. Malone 1980, S. 70.

³⁴⁹ Hoblitz 2015, S. 123.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Vgl. Hoblitz 2015, S. 114.

³⁵² Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 11.

³⁵³ Vgl. Wiemeyer, et al. 2016, S. 255-256.

³⁵⁴ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 96.

³⁵⁵ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 102.

würde. In der theoretischen Auseinandersetzung mit Serious Games hat sich in diesem Zusammenhang das sogenannte „Eight Learning Events Model“ (8LEM) nach Leclercq und Poumay als nützlich erwiesen und wird im Folgenden kurz skizziert.³⁵⁶ Genau wie die zwei genannten Taxonomien ist das 8LEM nach Kompetenzstufen aufgebaut. Die insgesamt acht Stufen werden jeweils durch die sie definierende Merkmale bezeichnet (siehe Tabelle 1, S. 46). Dabei wird sowohl die Rolle des Lernenden als auch des Lehrenden berücksichtigt und pro Stufe werden korrespondierende Rollen beschrieben. Bezogen auf Serious Games können die Spiele selbst die Rolle des Lehrenden übernehmen, das heißt der Spieler wird in einem apersonalen Lernarrangement per Spielmechanismen zum Lernen angeleitet.³⁵⁷

Tabelle 1: Eight Learning Events Modell nach Leclercq/Poumay

Lernereignis / Rolle des Lernenden	Rolle des Lehrenden	Beschreibung des Lernprozesses
Imitation	Vorbildfunktion	Lernen durch Beobachtung und Reproduktion
Rezeption	Sender	Intentionale Kommunikation per Code (z.B. Sprache) zum Empfangen von Informationen
Übungen	Trainer	Praktische Internalisierung durch Wiederholung; mentales oder motorisches Gedächtnistraining
Erkundung/Entdeckung	Bereitsteller von Ressourcen	Autonomes Lernen durch Ausprobieren; kann intentional und nicht-intentional erfolgen
Erprobung/Experimentieren	Rahmenbedingungen ermöglichen und Ressourcen bereitstellen	Autonome Manipulation der Umgebung mit (teilweise) ungewissem Ausgang

³⁵⁶ Vgl. Dörner, et al 2016a, S. 44.

³⁵⁷ Vgl. ebd.

Kreation	Kritiker	Durch (innere) Inspiration Erschaffung neuer Dinge oder Ideen
Reflexion	Ansprechpartner	(inter-)subjektive Analyse basierend auf Rationalität, Selbstbewusstsein, Vorsicht und Nuanciertheit
Diskussion	Moderator	Intersubjektiver Austausch zum Herausfordern und Überdenken eigener Meinungen und Ansichten

Das 8LEM wurde mit dem Hintergedanken konzipiert zum einen die qualitative Analyse bestehender Lern- und Trainingssequenzen (deskriptives Ziel) und zum anderen die Erstellung selbiger (preskriptives Ziel) zu unterstützen.³⁵⁸ Es erlaubt und begrüßt die Variation eingesetzter Lehrmethoden.³⁵⁹ Ein Serious Game ist zwar ein in sich geschlossenes System in Form eines digitalen Programms, besitzt allerdings das Potenzial variable Spiel- und Lernmechanismen zu vereinen. Typisch ist für digitale Spiele zum Beispiel, dass sie den Spielenden oft in nahtlosen Übergängen üben, erkunden und experimentieren lassen. In diesem Kontext ist das spieltypische Merkmal des potenziellen Verlierens relevant; das Verlieren ist ein Hinweis des Spiels, dass auf bestimmter Kompetenzstufe noch nicht der erforderliche Lernfortschritt vollzogen wurde. Gute Serious Games geben zudem Feedback darüber, was an der Spielweise falsch ist und zum Verlieren geführt hat.³⁶⁰

Zwar bauen auch im 8LEM die Kompetenzstufen aufeinander auf, aber der Fokus liegt nicht auf der Beschreibung der hierarchischen Beziehung, sondern auf der Balance zwischen Lernender- und Lehrenderinitiative, zwischen autonomem und angeleitetem Lernen.³⁶¹ Manche der Lernereignisse („learning events“) eignen sich indessen weniger für die Konzeption von Serious Games als ein apersonales Lernangebot. Dazu zählt zum einen die Imitation, wonach Lernen durch Beobachtung stattfindet. Digitale Spiele leben hingegen von einem aktiven Ausprobieren. Ungeübte Nutzer können durch Beobachtung zwar potenziell lernen, aber dieses Lernen kann gleichfalls auf Stufen der Rezeption und

³⁵⁸ Vgl. Leclercq/Poumay 2005, S. [2].

³⁵⁹ Vgl. Leclercq/Poumay 2005, S. [3]. Vgl. auch: Dörner, et al. 2016a, S. 45.

³⁶⁰ Vgl. Ganguin/Hoblitz 2013, S. 173.

³⁶¹ Vgl. Leclercq/Poumay 2005, S. [3].

der Übung stattfinden. Grund dafür ist ein weiteres lernförderliches Merkmal von digitalen Spielen in Form der Konsequenzfreiheit. Das Verlieren im Spiel hat keine unmittelbare Auswirkung auf die reale Welt. Spiele stellen einen geschützten Raum dar, in welchem sich Spieler ohne äußeren Druck ausprobieren und ausdrücken können.³⁶² Da bei Serious Games das Lernen im Fokus steht, sollte ein Spiel beliebig oft wiederholbar sein, um Lernfortschritte zu ermöglichen und diese absichern zu können.

Serious Games haben den hohen Anspruch Spielziele und Lernziele idealerweise so zu in Einklang zu bringen, dass der Benutzer beim Spielen gar nicht merkt, dass er lernt.³⁶³ Während allerdings wissenschaftlich nachgewiesen ist, dass der Einsatz von digitalen Spielen die Lernmotivation steigert (siehe Kapitel 4.3, S. 43), zeigen wissenschaftliche Studien zur tatsächlichen längerfristigen Lernabsicherung mittels Serious Games ein gespaltenes Bild.³⁶⁴ Das 8LEM beschreibt mit den Lernereignissen der Reflexion und Diskussion zwei kritische Merkmale, die für die Absicherung des Gelernten von Bedeutung sind. Während gute Serious Games noch Mechanismen zur (Selbst-)Reflexion implementieren und dadurch im apersonalen selbstgesteuerten Rahmen den Lernprozess unterstützen können³⁶⁵, bedarf die Diskussion einer Form der sozialen Interaktion.³⁶⁶ Daher ist es bei der Nutzung von Serious Games in einem Lernumfeld empfehlenswert Möglichkeiten der Reflexion *nach* dem Spielen anzubieten.³⁶⁷

Sowohl für den Game Flow als auch für den Lernprozess förderlich ist das Merkmal der dynamischen Anpassbarkeit von Serious Games. Diese ist auf Ebene der Benutzerfreundlichkeit und Nutzererfahrung genauso zu beachten, wie bei der pädagogischen Aufbereitung und Anwendung von digitalen Spielen. Als solche zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie veränderbare Variablen besitzen, die im Spiel selbstgesteuert oder durch eine anleitende Person der Situation entsprechend manipuliert werden können.³⁶⁸ Faktoren sind beispielsweise Schwierigkeit und Komplexität zu bewältigender Spiel- und Lernaufgaben oder der Freiraum sich über das Spiel nach eigenen Vorstellungen ausdrücken zu können. Das Spiel sollte sich dem Nutzer graduell und nach eigenem Tempo öffnen, um eine kognitive Überforderung zu vermeiden.³⁶⁹ Geeigneter Rahmen dafür sind

³⁶² Vgl. Christians 2020, S. 24.

³⁶³ Vgl. Ganguin/Hoblitz 2013, S. 170.

³⁶⁴ Vgl. Hoblitz 2015, S. 38-39. Vgl. auch: Lorber/Schutz 2016, S. 38.

³⁶⁵ Vgl. Kerres/Bormann/Vervenne 2009, S. 9.

³⁶⁶ Vgl. Leclercq/Poumay 2005, S. [8].

³⁶⁷ Vgl. Deeg 2014, S. 94.

³⁶⁸ Vgl. Abt 1971, S. 114.

³⁶⁹ Vgl. Kerres/Bormann/Vervenne 2009, S. 3. Vgl. auch: Lorber/Schutz 2016, S. 47.

beispielsweise offene Spielewelten, die ein freies Erkunden und gleichzeitig selbstbestimmtes Annehmen von Aufgaben erlauben.³⁷⁰ Dadurch wird eine Balance zwischen Konzentrations- und Entspannungsphasen ermöglicht, was dem Flow-Erleben zuträglich ist, indem gleichzeitig Mechanismen zur Verfügung gestellt werden, die der Frustration und Langeweile entgegenwirken können. Auf diese Weise stellen digitale Spiele intrinsische Motivationssysteme dar, die ein aktives, selbstgesteuertes und personalisiertes Lernen ermöglichen.

4.4 Chancen und Grenzen von Serious Games bei der Zielgruppe der Inhaftierten

Im Folgenden werden zunächst die Chancen und Vorteile von digitalen Spielen zu Lernzwecken für Inhaftierte dargestellt. Diesen zugrunde liegen die in Kapitel 3.3 ausgeführten Zielgruppenmerkmale (siehe oben, S. 28ff.). Dazu zählen die durchschnittlich geringe Bildung und Lernmotivation, insbesondere in traditionellen Lernarrangements, des Weiteren fehlende Sprachkompetenzen sowie eine erhöhte Gewaltbereitschaft. Auch zu berücksichtigen sind die oftmals vorhandenen biografischen Brüche, etwa in Form von Schulden- oder Drogenproblemen.

Feldstudien zu den Effekten von Serious Games auf Inhaftierte sind sehr rar gesät. Eine solche wurde 2009 von fünf britischen Forschern in mehreren europäischen Gefängnissen durchgeführt. Ziel war es unter anderem herauszufinden, wie effektiv die Nutzung von Serious Games für die Zielgruppe sei.³⁷¹ Ein Ergebnis der Studie ist, dass digitale Spiele den Lernenden und Lehrenden überwiegend als geeignete Form des Lernens angesehen werden.³⁷² Dabei war den Inhaftierten bewusst, dass die Spiele darauf ausgelegt waren, ihnen etwas beizubringen, was aber nicht als negativ betrachtet worden ist.³⁷³ Diese Beobachtung deckt sich mit der wissenschaftlich bekräftigten Erkenntnis, dass es dem Lernprozess mit Spielen keinen Abbruch tut, wenn dieser initial extrinsisch motiviert ist.³⁷⁴ Entscheidend für den Lernerfolg ist stattdessen die zielgruppenorientierte Aufbereitung der Lernsituation selbst.

Das größte Alleinstellungsmerkmal von Serious Games ist vielleicht die Interaktivität, welche in der Konsequenz ein aktives Lernen ermöglicht. Das an sich bezeichnet noch

³⁷⁰ Vgl. Kerres/Bormann/Vervenne 2009, S. 7.

³⁷¹ Vgl. Brown, et al. 2009, S. [9].

³⁷² Vgl. Brown, et al. 2009, S. [30]-[32].

³⁷³ Vgl. Brown, et al. 2009, S. [26]-[28].

³⁷⁴ Vgl. Hoblitz 2015, S. 134.

keinen Vorteil gegenüber anderen Lehrmethoden³⁷⁵, aber im Hinblick auf die Zielgruppe der Inhaftierten ergeben sich daraus mehrere Potenziale. Zum einen wird dadurch eine alternative Lernsituation geschaffen, die im Gegensatz zu dem frontalen und passiven Schulunterricht steht, mit welchem viele Inhaftierte negative Erfahrungen verbinden.³⁷⁶ Darüber hinaus haben sich insbesondere bei jüngeren Generationen im Allgemeinen Lerngewohnheiten dahingehend geändert, dass ein flexibleres, zwangloseres und nicht zuletzt computerbasiertes Lernen immer wichtiger eingestuft wird.³⁷⁷ Zum anderen wirkt sich eine aktive Involvierung in die Spiel- und damit Lernumgebung motivationsförderlich aus.

Digitale Spiele erlauben es auf simple Weise Spaß zu machen und Glücksgefühle in Form einer Dopaminausschüttung zu erzeugen, indem durch einfaches Tastendrücken ein Gefühl der Kontrolle und damit Motivation entsteht.³⁷⁸ Darauf aufbauend sind digitale Spiele typischerweise so strukturiert, dass durch eine korrekte Ausführung von Tastensequenzen Spielaufgaben erfüllt werden und Spielfortschritt erzeugt wird, was gleichfalls als Erfolgserlebnis empfunden werden kann. Für Spieler ergibt sich daraus ein Autonomierleben, was im Gefängnis Kontext eine erhöhte Relevanz besitzen kann.³⁷⁹ Auf diese Weise wird den Inhaftierten erlaubt, für eine limitierte Zeit ein Gefühl der Freiheit und Selbstbestimmung zu erleben. Dieser Umstand besitzt in Anbetracht der Spannung zwischen primärem Vollzugsziel in Form der Wiedereingliederung in die Gesellschaft und der generellen Fremdbestimmung der Inhaftierten an Bedeutung. Digitale Spiele tragen daher nicht zuletzt zum psychischen Wohlbefinden als Schutz vor destruktivem Verhalten bei.³⁸⁰

Die audiovisuelle Greifbarkeit von digitalen Spielen begünstigt die Möglichkeit sich von dem Gefängnisalltag ablenken und sich etwas anderes vorstellen zu können, beispielsweise indem sie einen Rollenwechsel provozieren und die Spieler dazu angeleitet werden, Dinge aus anderer Perspektive zu betrachten.³⁸¹ Damit können sie potenziell dazu beitragen den Inhaftierten Hoffnung auf Änderung und ein besseres Leben und auch dadurch einen Motivationsimpuls geben, persönliche Probleme anzugehen. Visualisierung und Perspektivenwechsel sind gleichfalls Merkmale konstruktivistischer Lernszenarien, was

³⁷⁵ Vgl. Ganguin/Hoblitz 2013, S. 176.

³⁷⁶ Vgl. Theine/Elgeti-Starke 2018, S. 116.

³⁷⁷ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 6.

³⁷⁸ Vgl. Siebert 2008, S. 182.

³⁷⁹ Vgl. Peschers 2013c, S. 90.

³⁸⁰ Vgl. Fernandez-Dias 2019, S. 14. Vgl. auch: Krüger 2015, S. 6.

³⁸¹ Vgl. Abt 1971, S. 100.

verdeutlicht, dass digitale Spiele für diese Art zu lernen, geeignet sind. Die Erzeugung von Aufmerksamkeit durch audiovisuelle und haptische Mittel ist darüber hinaus ein Hauptgrund für den niedrighschwelligem Lerneinstieg, den digitale Spiele versprechen. Inhalte können auf diese Weise potenziell auch ohne bzw. mit geringem Einsatz von Text oder Sprache vermittelt werden. Dieser Umstand kann insbesondere im Gefängniskontext zum Tragen kommen, wo Inhaftierte aus unterschiedlichen Ländern als Lernende berücksichtigt werden müssen und auch die Analphabetenquote generell relativ hoch ist, was sich durch eine Lese- und Schreibschwäche ausdrückt.³⁸²

Alles in allem erscheinen Serious Games als ein geeignetes Mittel, um auf niedrighschwellige Weise Lernbedürfnisse von Inhaftierten befriedigen zu können.³⁸³ So erlauben sie auch zurückhaltenden Lernenden ein Ausprobieren in einem geschützten Raum.³⁸⁴ Geht man von der Beliebtheit digitaler Medien in Gefangenenbibliotheken aus³⁸⁵, so ist abzu- sehen, dass sich auch ein Angebot von digitalen Spielen großem Zuspruch seitens der Inhaftierten erfreuen würde. Dafür spricht zudem der Jahresbericht der deutschen Games- Branche, wonach digitale Spiele immer beliebter werden. So bezeichnen sich mit 58 Pro- zent über die Hälfte aller Bürgerinnen und Bürger mindestens als gelegentliche Spieler.³⁸⁶ Des Weiteren macht die Spielebranche jährlich einen Milliardenumsatz, was mitunter als Indiz für den steigenden kulturellen Einfluss von digitalen Spielen gesehen werden kann.³⁸⁷

Der größte praktische Einwand für den Einsatz von Serious Games in Gefängnissen sind gleichfalls die Kosten. So wird beispielsweise die im Juni 2021 verabschiedete Reform zur technischen Modernisierung der Berliner Gefängnisse mehr als 5 Millionen Euro kos- ten.³⁸⁸ Nicht zuletzt steht dabei der Aufwand in der Gewährleistung der Sicherheit, etwa dem Schutz vor missbräuchlicher Nutzung, im Vordergrund. In diesem Zusammenhang steht ebenfalls die negative öffentliche Meinung zu derartigen Projekten, die schnell ein falsches Bild über die Nutzung von digitalen Medien durch Inhaftierte vermittelt.³⁸⁹ Hier muss über die Öffentlichkeitsarbeit, unter anderem der Justizministerien und der JVsAs, Aufklärung betrieben werden, indem etwa der rechtliche Angleichungsgrundsatz des

³⁸² Vgl. Tjettmers/Henning, 2016, S. 19-20.

³⁸³ Vgl. Brown, et al. 2009, S. [8].

³⁸⁴ Vgl. Marr 2010, S. 70.

³⁸⁵ Vgl. Peschers 2021, S. 242.

³⁸⁶ Vgl. Game 2021, S. 10.

³⁸⁷ Vgl. Game 2021, S. 14.

³⁸⁸ Vgl. Plarre 2021.

³⁸⁹ Vgl. Plarre 2021. Vgl. auch: Fernandez-Dias 2019, S. 2.

Strafvollzugs betont wird³⁹⁰ und vermittelt wird, dass der Einsatz technischer Infrastruktur der Wiedereingliederung der Inhaftierten in die Gesellschaft durch die Ermöglichung besserer Bildungsangebote zugutekommt. Durch zielgruppenorientierte Wiedereingliederungsmaßnahmen wird das Rückfallrisiko gesenkt, wodurch längerfristig Geld gespart werden kann.³⁹¹

Ein weiteres Risiko besteht in der Hürde der Nutzung technischer Geräte. Zwar können die Spiel- und Lerninhalte mithilfe von Serious Games niedrigschwellig gestaltet werden, aber alleine die Fähigkeit sie zu benutzen erfordert Kompetenzen, die nicht unbedingt vorausgesetzt werden können. Diesbezüglich stellt sich bei der Zielgruppe der Inhaftierten ein gespaltenes Bild dar. Oftmals fehlen bei ihnen Computerkenntnisse, teilweise sind diese aber auch sehr ausgeprägt.³⁹² Das macht unter Umständen ein Angebot notwendig, das zunächst den Umgang mit Serious Games trainieren soll. Somit würde sich der Aufwand bei der Implementierung eines Serious-Games-Angebots noch weiter erhöhen. Gerade bei jungen Menschen im allgemeinen und jungen Häftlingen im speziellen zeigt jedoch eine relativ hohe Affinität zum Medium der digitalen Spiele.³⁹³ Dies kann unter Umständen insofern ein Risiko darstellen, da dedizierte Serious Games im Vergleich zu den populären kommerziellen Titeln eingeschränkter und damit weniger attraktiv erscheinen.³⁹⁴ Auch muss in diesem Zusammenhang auf die Gefahren von digitalen Spielen aufmerksam gemacht werden. Für Inhaftierte, die spielesüchtig sind oder bei denen das Spielen Aggressionen auslöst, ist ein Serious-Games-Angebot mit Vorsicht zu genießen. Hier sollte eine offene und konstruktive Diskussion zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden.³⁹⁵

Weiterhin nicht zu voraussetzen sind die kognitiven Fähigkeiten, welche für das Bewältigen von Aufgaben in den Spielen benötigt werden. Häufig vorkommend sind analytische Fähigkeiten, Problemlösefähigkeiten, Initiative, Ausführungsbereitschaft, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortung.³⁹⁶ Will man für Inhaftierte ein Angebot zum selbstgesteuerten Lernen anbieten, muss man sich darüber bewusst sein, dass diese Zielgruppe einen erhöhten Anleitungsbedarf besitzt.³⁹⁷ Selbiges geht aus der Feldstudie von

³⁹⁰ Vgl. Bundesamt für Justiz 2019, § 3, Absatz 1.

³⁹¹ Vgl. Krolak 2020, S. 50.

³⁹² Vgl. Tjettmers/Henning 2016, S. 41.

³⁹³ Vgl. Righi 2016.

³⁹⁴ Vgl. ebd.

³⁹⁵ Vgl. Deeg 2010, S. 239.

³⁹⁶ Vgl. Lorber/Schutz 2016, S. 56-57.

³⁹⁷ Vgl. Walkenhorst 2015, S. 496.

Brown, et al. hervor. Aus der Testgruppe geben mit ungefähr 83 Prozent 52 von 63 der befragten Inhaftierten an, dass sie manchmal Hilfe bei der Nutzung der Spiele benötigen.³⁹⁸ Indessen geben mit nur ungefähr 6 Prozent 4 der 63 Befragten an, eine ständige Hilfe zu benötigen.³⁹⁹ Demnach scheint es ratsam, einerseits den Hilfsbedarf nach Möglichkeit im Vorfeld abzuklären und andererseits mindestens einen Ansprechpartner zu haben, der den Lernenden bei Bedarf helfen kann. Zu bedenken ist, dass bei der Feldstudie ausschließlich simple Lernspiele eingesetzt wurden.⁴⁰⁰ Da, wie in Kapitel 4.3 angemerkt (siehe oben, S. 48), der Lernerfolg durch das selbstgesteuerte Spielen eines Serious Games alleine nur schwierig abgesichert werden kann, ist der Einbezug einer anleitenden Person auch in diesem Zusammenhang ratsam.⁴⁰¹ Ein Serious-Game-Angebot für Inhaftierte kann sich nicht nur durch das Anbieten digitaler Spiele auszeichnen, sondern muss innerhalb eines pädagogisch durchdachten Konzepts stattfinden, was zusätzliche Ressourcen, z.B. in Form der Erarbeitung des Konzepts, verschlingt.

Die Wahl geeigneter Spiele stellt eine weitere Herausforderung dar. Serious Games, die speziell für die Zielgruppe der Inhaftierten entwickelt worden sind, existieren so gut wie nicht, da ein derartiges Angebotsbestreben noch kaum etabliert ist. Eine Ausnahme bilden hierbei die Projekte REAL und BLEEP (siehe Kapitel 5.2.2, S. 66ff.). Eine Lösung besteht darin, existierende Spiele so anzupassen oder aufzubereiten, dass sie für die Zielgruppe in angemessenem pädagogischen Rahmen nutzenswert werden. Das bedarf einer genauen Kenntnis der Zielgruppe. So empfindet etwa ein Teil der Inhaftierten in der Feldstudie von Brown, et al. die eingesetzten Spiele als zu kindlich und damit nicht geeignet.⁴⁰² Weiterhin herausfordernd ist die Berücksichtigung verschiedener Spieltypen und Präferenzen, welche die Auswahl einengen können.⁴⁰³ Alternativ zu der Nutzung bereits bestehender Spiele, steht theoretisch die Möglichkeit eigens Spiele für die zielgruppenorientierte Verwendung zu entwickeln bzw. entwickeln zu lassen. Das ist allerdings mit einem enormen Kosten- und Ressourcenaufwand verbunden⁴⁰⁴, der im Kontext der Gefängnisbildung zurzeit unrealistisch erscheint. Vorstellbar ist eher die Ko-Entwicklung von Serious Games, die in diversen Bildungskontexten, darunter auch im Gefängnis, ohne viel Aufwand pädagogisch nachnutzbar sind.

³⁹⁸ Vgl. Brown, et al. 2009, S. [12].

³⁹⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰⁰ Vgl. Brown, et al. 2009, S. [14]-[21].

⁴⁰¹ Vgl. Marr 2010, S. 89.

⁴⁰² Vgl. Brown, et al. 2009, S. [31].

⁴⁰³ Vgl. Göbel/Wendel 2016, S. 167.

⁴⁰⁴ Vgl. Marr 2010, S. 89.

Die Liste der Risiken und Herausforderungen von Serious Games für die Bildung von Inhaftierten ließe sich noch fortsetzen, zeigt aber schon, dass die Implementierung eines solchen Angebots aufgrund sehr hoher praktischer Aufwandskosten sehr schwierig ist. Dabei wurde, aufbauend auf den Erkenntnissen aus Kapitel 4.3, grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Benutzung von Serious Games lernförderlich und damit nutzenswert ist. Allerdings spricht zum einen nichts dagegen, dass sich manche Kompetenzen auch mit anderen weniger aufwendigen Lernmethoden trainieren lassen können.⁴⁰⁵ Zum anderen schließt der Einsatz von Serious Games Personen aus, die nicht mit digitalen Spielen lernen wollen, weil sie vielleicht andere Lernmethoden präferieren.

5. Serious Games in Gefangenenbibliotheken

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Dimensionen beleuchtet, die für die Erarbeitung eines Serious-Games-Angebots in Gefangenenbibliotheken eine Rolle spielen. Dazu werden zunächst einmal die formalen Rahmenbedingungen mit ihren verschiedenen Teilaspekten betrachtet (Kapitel 5.1). Anschließend erfolgt auf Basis einer Identifizierung von relevanten Lernkompetenzen von Inhaftierten eine Analyse daraus folgend geeigneter Serious Games (Kapitel 5.2.1). Die Analyse wird erweitert mithilfe der Betrachtung eines bestehenden Projekts für Inhaftierte zum Lernen mit Serious Games (Kapitel 5.2.2) und einer theoretischen Erörterung der Nützlichkeit von Serious Games für das ethische Lernen in Bezug auf die Zielgruppe (Kapitel 5.2.3). Abschließend erfolgt unter Einbezug der Erkenntnisse aus den Kapiteln 5.1 und 5.2 die Erarbeitung konzeptueller Ansatzpunkte, unter welchen eine Integration von Serious Games in die pädagogische Bibliotheksarbeit von Gefangenenbibliotheken theoretisch möglich wäre.

5.1 Formale Rahmenbedingungen für ein Serious-Games-Angebot in Gefangenenbibliotheken

Erforderlich für die Etablierung eines Serious-Games-Angebots in Gefangenenbibliotheken ist eine Formulierung der rechtlichen, institutionellen, technischen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen. „Wann und wie können in vollzuglich verantwortbarer Weise Inhaftierten digitale Medien zugänglich gemacht werden?“⁴⁰⁶ Das ist eine Frage, die in den letzten Jahren von zentraler Bedeutung für die zukünftige Entwicklung von

⁴⁰⁵ Vgl. Marr 2010, S. 41.

⁴⁰⁶ Peschers 2013a, S. 26.

Gefangenenbibliotheken ist, denn außer Frage steht die Wichtigkeit für eine gesellschaftliche Teilhabe mit digitalen Medien kompetent umgehen zu können.⁴⁰⁷ Das muss allerdings nicht ein Millionen-Projekt wie in Berlin nach sich ziehen, sondern kann auch schon im kleineren Rahmen wirksam und erfolgsversprechend sein. So ist beispielsweise ein Internetzugang nicht zwangsläufig notwendig, um den Umgang mit Computern zu üben.⁴⁰⁸

Hinsichtlich eines möglichen Serious-Games-Angebots ist es wichtig, einerseits geeignete Spiele anzubieten (siehe Kapitel 5.2, S. 54), was eine angemessene Ausstattung mit technischen Geräten voraussetzt, sowie entsprechend ausgestattete Räumlichkeiten, die sich an der Gebrauchsweise orientieren. Faktoren sind hierbei etwa, ob die Geräte mobil oder stationär genutzt werden, oder ob das Lernen mit Serious Games individuell oder in einer Gruppe erfolgen soll. In Zusammenhang mit letzterem steht die Relevanz ein pädagogisch wirksames Angebot in passende Vermittlungs- bzw. Veranstaltungsformen zu verpacken (siehe Kapitel 5.3, S. 74ff.). Neben dem Raumbedarf ist hier vor allem die Frage nach den personellen Ressourcen von Bedeutung. Das umfasst sowohl Konzeption und Organisation eines auf die Zielgruppe zugeschnittenen Serious-Games-Angebots als auch die Möglichkeiten zur Durchführung. Zuallererst sind jedoch die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zu klären.

So gut wie alle Bundesländer in Deutschland erlauben Inhaftierten die Nutzung von Unterhaltungselektronik zur Freizeitgestaltung, worunter auch digitale Spiele fallen.⁴⁰⁹ Dabei wird in den meisten Fällen nicht differenziert, ob sie zu Bildungs- oder Unterhaltungszwecken benutzt werden. Strikte Auslegungen finden sich nur in wenigen Strafvollzugsgesetzen. So werden in Bayern elektronische Unterhaltungsmedien nur erlaubt, wenn damit ein pädagogisch wertvolles Ziel verfolgt wird.⁴¹⁰ In Hessen ist der Zugang sogar nicht grundsätzlich erlaubt, sondern es soll im Einzelfall geprüft werden, ob der Einsatz von digitalen Medien sinnvoll ist, um das Vollzugsziel zu erreichen.⁴¹¹ Für ein Serious-Games-Angebot ergeben sich daraus keine formalen Hindernisse, da die Spiele explizit zu pädagogischen Zwecken zum Einsatz kommen sollen.

Grundsätzlich ist in den Bestimmungen der Länder davon auszugehen, dass der Erwerb und Besitz digitaler Medien von den Inhaftierten bei bestehendem Interesse selbst zu

⁴⁰⁷ Vgl. Peschers 2013a, S. 25.

⁴⁰⁸ Vgl. Sutter 2015, S. 285.

⁴⁰⁹ Siehe Anhang A, S. 92ff.

⁴¹⁰ Siehe ebd.

⁴¹¹ Siehe ebd.

tragen ist. Einige der Gesetze erwähnen jedoch darüber hinaus die Möglichkeit des Zugangs über Mietgeräte oder ein Haftraummediensystem.⁴¹² In diesem Zusammenhang bietet sich die Gefangenenbibliothek als potenzieller Bereitsteller der Mietgeräte an. Die Verwaltung und Nutzung von Haftraummediensystemen findet indessen ohne Beteiligung von Gefangenenbibliotheken statt. Als Beispiel kann das E-Learning-Angebot der ELIS-Plattform herangezogen werden, für welches ein eigens technisch eingerichteter Raum vorgesehen ist.⁴¹³ In Nordrhein-Westfalen, wo ELIS zum Einsatz kommt⁴¹⁴, findet die Nutzung jedoch ohne Bibliotheksbeteiligung statt.⁴¹⁵ Für die professionell geleitete Gefangenenbibliothek in Bremen war im Zuge ihres geplanten Umbaus eine Einrichtung der Haftplätze mit Medienstationen vorgesehen, welche beispielsweise Zugriff auf online verfügbares Bildungsmaterial zugelassen hätte.⁴¹⁶ Der schließlich 2017 erfolgte Umbau fand jedoch ohne Umsetzung der Medienstationen statt, da die monatlichen Unterhaltungskosten der Internetnutzung sowie die Einrichtung und Kontrolle der Geräte für die vollzugssichere Verwendung die finanziellen Möglichkeiten der Bibliothek überstiegen.⁴¹⁷ Zudem befürchtete man, dass der Zugang aufgrund der starken Einschränkungen zu unattraktiv für die Inhaftierten sei und daher wenig genutzt werden würde.⁴¹⁸

Mit den finanziellen Kosten ist ein Punkt angesprochen, der maßgeblich ist für die Etablierung eines Serious-Games-Angebots in Gefangenenbibliotheken. Selbst für den internen Verwaltungsgebrauch sind Gefangenenbibliotheken üblicherweise nur eingeschränkt technisiert.⁴¹⁹ Vorhandene Technik ist darüber hinaus oftmals auch veraltet.⁴²⁰ Best-Practice-Beispiele wie in Berlin oder der zurzeit im Aufbau befindliche Verbundkatalog der Gefangenenbibliotheken in Nordrhein-Westfalen, welcher unter anderem eine bessere Koordination und zukünftige Projekte, wie z.B. ein Medientauschsystem, ermöglichen soll⁴²¹, dürfen nicht die Realität überdecken, dass Gefangenenbibliotheken in vielen Fällen kaum oder sogar gar nicht technisiert sind. Oftmals besteht das einzige elektronische Angebot in der Katalogrecherche mit einer Offline-Version des OPACs.⁴²² Dabei ist

⁴¹² Siehe ebd. Das gilt bspw. für Rheinland-Pfalz, Saarland, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein.

⁴¹³ Vgl. Marten 2017, S. 11-5.

⁴¹⁴ Vgl. IBI o.J.

⁴¹⁵ Siehe Anhang C, S. 102.

⁴¹⁶ Vgl. Gebauer 2013, S. 59.

⁴¹⁷ Siehe Anhang E, S. 108.

⁴¹⁸ Siehe ebd.

⁴¹⁹ Siehe ebd.

⁴²⁰ Vgl. Brown, et al. 2009, S. [35].

⁴²¹ Vgl. Peschers 2021, S. 240.

⁴²² Vgl. Peschers 2013c, S. 81.

anzumerken, dass die finanziellen Möglichkeiten nicht zwangsläufig mit dem Professionalisierungsgrad der Gefangenenbibliothek zusammenhängen. So erfolgt in dem professionell betreuten Gefangenenbibliothekwesen in Hamburg die Literaturrecherche immer noch über Bandkataloge⁴²³, während etwa in Greiz (Thüringen) oder Berlin der digitale Wandel bereits angekommen ist.⁴²⁴ Indessen bilden professionelle Bibliothekare einen unbedingten Grundpfeiler für die fachliche Weiterentwicklung der Einrichtung.⁴²⁵

Möglichkeiten und Potenziale für ein Serious-Games-Angebot sind nicht zuletzt abhängig von der Vernetzung der leitenden Verantwortlichen bezüglich finanzieller und fachlicher Unterstützung. Wenig Einfluss hat man als Bibliotheksleiter auf das zur Verfügung stehende Budget zum Medienerwerb und der Angebotsgestaltung, welches in aller Regel knapp bemessen ist und eher ab- als zunimmt.⁴²⁶ Etwas mehr Handlungsspielraum bietet die Vernetzung im Hinblick auf das Finden möglicher Kooperationspartner oder anderer Unterstützer. So sind die städtischen öffentlichen Bibliotheken ein wichtiger Ansprechpartner, welche den Gefangenenbibliotheken beratend oder sogar, wie in Berlin, mit technischer Ausstattung versorgend, beiseite stehen können.⁴²⁷ In Form des Fördervereins Gefangenenbüchereien e.V. bestünde theoretisch die Möglichkeit mit dessen Hilfe ein Serious-Games-Angebot mitzufinanzieren, denn unter anderem fällt unter sein Aufgabenfeld die Förderung von digitalen Angeboten zur Bildung und Erziehung von Inhaftierten.⁴²⁸ Entscheidend hierbei wäre die Initiative und der engagierte Einsatz einer oder mehrerer verantwortlichen Personen, um Vereinsmitglieder für den Zweck zu interessieren und zu gewinnen. Da Gefangenenbibliotheksarbeit in Deutschland nicht zentral organisiert ist, ist sie „weitgehend wenigen engagierten Einzelkämpfern überlassen.“⁴²⁹

Eine weitere Möglichkeit zur Vernetzung, die positive Auswirkung auf ein Serious-Games-Angebot haben kann, besteht auf interne Weise. Insbesondere in größeren JVA, in denen die Gefangenenbibliothek in die pädagogische Abteilung integriert ist, besteht die Gelegenheit für einen fachlichen Austausch zur zielgruppenorientierten Konzeption eines pädagogischen Angebots mit digitalen Spielen. Darüber hinaus könnten bei Vorhandensein der ELIS-Plattform in der JVA das ein oder andere geeignete Lernspiel für das eigene Angebot mitbenutzt werden. Hier könnte man als Gefangenenbibliothek Kosten sparen,

⁴²³ Siehe Anhang D, S. 104.

⁴²⁴ Vgl. Peschers 2021, S. 251.

⁴²⁵ Vgl. Formby/Paynter 2020, S. 18. Vgl. auch: Peschers 2013c, S. 89.

⁴²⁶ Vgl. Peschers 2013a, S. 25. Vgl. auch: „Andrew“ 2017.

⁴²⁷ Vgl. Plarre 2021. Vgl. auch: Peschers 2021, S. 230.

⁴²⁸ Vgl. Peschers 2013e, S. 118.

⁴²⁹ Peschers 2013c, S. 71.

wäre allerdings hinsichtlich der Spieleauswahl sehr eingeschränkt. Da der Preis von digitalen Spielen grundsätzlich höher ist als von Büchern oder anderen digitalen Medien wie CDs und DVDs, ist man beim Aufbau des Serious-Games-Angebots vor allem anfangs beschränkt auf eine geringe Anzahl an Medien.⁴³⁰ Potenziell aufstocken könnte man das Portfolio mittels kostenlos verfügbarer Spiele. Hierbei handelt es sich jedoch in aller Regel eher um simple Lernspiele als um ausgereifte Serious Games, welche oft Qualitätsstandards vermissen lassen. Daher gilt es diese im Vorfeld besonders auf ihre Eignung für die Inhaftierten zu prüfen.

Ein weiterer formaler Faktor für die Entwicklung eines Serious-Games-Angebots ist der des Lernraums. Vor allem in der internationalen Fachliteratur wird der Bibliotheksraum in Gefängnissen als alternativer Bildungsort dargestellt.⁴³¹ Insbesondere wenn dieser nach Vorbild öffentlicher Bibliotheken aufgebaut ist, steht er im Gefängniskontext im Gegensatz zu der üblicherweise Brutalität und reinen Funktionalität des Baus.⁴³² Gestaltung und Ausstattung der Räumlichkeiten haben großen Einfluss auf die Aufenthalts- und Lernqualität.⁴³³ Indessen ist in deutschen Gefangenenbibliotheken das Lernen in den Bibliotheksräumen aufgrund geringem Platzes und fehlender technischer Ausstattung in der Regel auch bei einer Freihandaufstellung und damit frei begehbarer Bibliothek eher nicht möglich.⁴³⁴ Dennoch wird eine einladende und angenehme Bibliotheksatmosphäre an sich als motivierend, lernförderlich und damit als nicht zu vernachlässigend erachtet.⁴³⁵ In Hinblick auf ein Serious-Games-Angebot wäre daher eine Nutzung der Spiele im Bibliotheksraum selbst ideal und erstrebenswert. Alternativ könnte man auch andere (Bildungs-)Räume nutzen⁴³⁶ oder müsste ein Angebot erarbeiten, das selbstgesteuertes Lernen in der eigenen Haftzelle, mitunter mit mobilen Geräten, ermöglicht.

Als letzter wichtiger formaler Faktor ist die personelle Kapazität zu betrachten. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, sind Gefangenenbibliotheken in Deutschland, die hauptamtlich von ausgebildeten Bibliothekaren geleitet werden, eine große Ausnahme. In der Regel werden sie von Mitarbeitern der Justizverwaltung oder der pädagogischen Abteilung nebenamtlich betreut (siehe Kapitel 3.1, S. 23). Üblich ist, dass die Bibliotheksleiter

⁴³⁰ In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel besitzen die Gefangenenbibliotheken im Durchschnitt ca. 1.000 bis 1.200 Medieneinheiten. Vgl. Peschers 2021, S. 239.

⁴³¹ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 28. Vgl. auch: "Andrew" 2017.

⁴³² Vgl. Helmhold 2017, S. 163. Vgl. auch: Niethammer/Schweder 2017, S. 68-69.

⁴³³ Vgl. Helmhold 2017, S. 158.

⁴³⁴ Siehe Anhang C, S. 102.

⁴³⁵ Vgl. Peschers 2013d, S. 107.

⁴³⁶ Vgl. Formby/Paynter 2020, S. 18.

darüber hinaus von ausgewählten Inhaftierten bei ihrer täglichen Arbeit unterstützt werden.⁴³⁷ Bei all dem liegt der Fokus auf der Verwaltung des Bestands und der Ausleihe. Die Entwicklung von Veranstaltungsangeboten ist zwar möglich, zählt aber nicht zu den Kernaufgaben.⁴³⁸ Die Etablierung eines Serious-Games-Angebots gestaltet sich unter diesen Rahmenbedingungen als schwierig, da personelle Kapazitäten durch die alltäglich anfallende Arbeit bereits weitgehend ausgereizt ist und die fachliche Expertise fehlt. Eine Chance ergibt sich aus dem Umstand, dass ein Teil der Gefangenenbibliotheken durch ausgebildete Lehrende betreut und somit pädagogische Kompetenzen mitgebracht werden, die beim Aufbau eines Serious-Games-Angebots für die Inhaftierten von Nutzen sein können.

Der Aufbau eines solchen Angebots ist jedoch unter der Leitung eines professionellen Bibliothekars noch am ehesten vorstellbar. Unter dieser personellen Voraussetzung kann der Betriebsablauf unter Berücksichtigung aktueller fachlicher Entwicklung effizienter gestaltet werden⁴³⁹, wodurch potenziell personelle Kapazitäten anderweitig genutzt werden könnten. Zudem kann durch die fachliche Vernetzung von einem Ideen- und Erfahrungsaustausch profitiert werden.⁴⁴⁰ Ausgebildete Bibliothekare können insgesamt die Bibliotheksarbeit besser koordinieren und durch Zielgruppen- und Marktkenntnis einen zielgerichteten Angebotsaufbau gewährleisten. Für die Entwicklung eines Serious-Games-Angebots ist es indessen nachrangig, ob man sich selbst mit dem Thema digitale Spiele gut auskennt. Wichtiger ist eine Offenheit gegenüber dem Austausch mit den lernenden Inhaftierten, die sich unter Umständen mit bestimmten Aspekten des Mediums besser auskennen und die Bereitschaft auch von ihnen zu lernen.⁴⁴¹ Im Gegenzug steigt die Chance eigene Kenntnisse, etwa im Bereich der Medienkompetenz, weiterzuentwickeln und diese in einem kooperativen Lernprozess an die Lernenden zu vermitteln.⁴⁴²

Für die Entwicklung eines Serious-Games-Angebots für Inhaftierte wären zudem (gefängnis-)pädagogische Kompetenzen von großem Nutzen. Diese gelte es im Bibliothekskontext in ein bibliothekspädagogisches Konzept zu integrieren. Beispielsweise bedürfen Inhaftierte bei einem selbstgesteuerten Lernangebot mit digitalen Spielen der Anleitung und Präsenz einer betreuenden Person⁴⁴³, die dem Lernenden hilft das im Spiel Erlebte

⁴³⁷ Vgl. Peschers 2007, S. 191-192.

⁴³⁸ Vgl. Peschers 2007, S. 191.

⁴³⁹ Vgl. Peschers 2007, S. 188.

⁴⁴⁰ Vgl. Pescher 2013, S. 77.

⁴⁴¹ Vgl. Lorber/Schutz 2016, S. 87.

⁴⁴² Vgl. ebd.

⁴⁴³ Vgl. Tjettmers/Henning 2016, S. 42. Vgl. auch: Borchert 2021, S. 14.

zu reflektieren, kontextualisieren und für sich daraus idealerweise bedeutungsvolle Lehren zu schließen.⁴⁴⁴ Wichtige Merkmale, welche der Bibliothekspädagoge in diesem Fall mitbringen sollte, sind Empathie, Beobachtungsgabe, die Fähigkeit den Lernenden Freiräume zu lassen, dadurch auch Fehler erlauben, Kritik sachlich und konstruktiv formulieren und in das Lernvermögen der Inhaftierten vertrauen können.⁴⁴⁵ Methodische Aufgaben eines Bibliothekspädagogen sind dabei die Erzeugung von Aufmerksamkeit und das Aufzeigen der Relevanz des Lerngegenstands, das Kreieren einer positiven Lernatmosphäre, die Aktivierung von Vorwissen, das Darstellen von Informationen sowie Situationen ermöglichen, in denen die Informationen verarbeitet und zur Vertiefung angewandt werden können.⁴⁴⁶ Bei einem apersonalen Lernangebot mit digitalen Spielen können selbige einige dieser Aufgaben selbstständig übernehmen (siehe oben: Kapitel 4.3, S. 47-48). „Eine didaktische Situation kann [allerdings] niemals vollständig (bis ins kleinste Detail) geplant werden.“⁴⁴⁷ Daher ist es zielführend mindestens einen anleitenden Ansprechpartner zu haben.

Entscheidend für die Lernmotivation von Inhaftierten kann darüber hinaus das Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und dem Bibliothekar als anleitende Lehrperson sein. Dieses ist jedoch aufgrund einander weitgehend fremder Sozialstrukturen und dem generell restriktiven und die Inhaftierten einschränkenden institutionellen Kontext schwierig zu erreichen.⁴⁴⁸ Wichtig ist weiterhin die Gestaltung des Serious-Games-Angebots als Lernprozess, der nicht fest formulierte Lernziele in den Mittelpunkt stellt, sondern den Lernenden selbst.⁴⁴⁹ Der Bibliothekspädagoge fungiert in diesem Fall als Lernbegleiter, der gemäß konstruktivistischer Lerntheorie Wissen verkörpert und in dieser Vorbildfunktion dem Lernenden die Möglichkeit anbietet, neue Informationen und Sichtweisen zuzulassen und zu reflektieren.⁴⁵⁰ Erziehungs- und Bildungserfolge können anhand dieser Kriterien gemessen werden (siehe Kapitel 5.2.3, S. 73-74).

Wie in Kapitel 2.1 bereits thematisiert, sind Bibliothekare in dieser pädagogischen Hinsicht nur mangelhaft ausgebildet (siehe oben, S. 9-10). Es handelt sich hierbei um eine anspruchsvolle Aufgabe, die von Bibliothekaren, welche auch für den betrieblichen Ablauf der Gefangenenbibliothek verantwortlich sind, nicht verlangt werden kann. Umso

⁴⁴⁴ Vgl. Abt 1971, S. 101.

⁴⁴⁵ Vgl. Borchert 2021, S. 83. Vgl. auch: Siebert 2008, S. 165; Walkenhorst 2015, S. 495.

⁴⁴⁶ Vgl. Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, S. 154-164.

⁴⁴⁷ Schultka 2018, S. 171.

⁴⁴⁸ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 19.

⁴⁴⁹ Vgl. Fahrnbach 2015, S. 516.

⁴⁵⁰ Vgl. Siebert 2008, S. 119.

wichtiger scheint es, zielführende Kooperationspartner zu gewinnen, die einem bei der Konzeption und Umsetzung des Serious-Games-Angebots unterstützen können. In diesem Licht sind Bibliothekare im Gefängniswesen, genau wie immer mehr leitende Lehrkräfte in den JVs, als Bildungsmanager zu sehen, die den erforderlichen Lernbedarf mit begrenzten Mitteln extern einkaufen müssen.⁴⁵¹

Als Beispiel für einen geeigneten Bildungspartner in diesem Kontext ist die Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW (FJMK) zu nennen. Diese wird gefördert von dem Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen und hat die Aufgabe für ebendiese Zielgruppen medienpädagogische Beratungs- und Informationsangebote bereitzustellen. Dazu gehören beispielsweise Vorträge, Workshops, Projekt wie die Plattform Spieleratgeber-NRW (siehe Fußnote 319, S. 40) und individuelle Beratungstermine.⁴⁵² Die FJMK besitzt dadurch nicht zuletzt jahrelange Erfahrung in Bezug auf Kooperationen mit Kultur- und Bildungspartnern, darunter auch mit öffentlichen Bibliotheken.⁴⁵³ Da ihre Zielgruppe primär Kinder und Jugendliche sind, käme hier in erster Linie eine Partnerschaft mit Jugendstrafvollzugsanstalten in Frage.

Nimmt man die technischen, finanziellen, räumlichen und personellen Faktoren zusammen, ist schnell ersichtlich, weshalb ein Serious-Games-Angebot in deutschen Gefangenenbibliotheken mehr als schwierig umzusetzen ist.⁴⁵⁴ Dennoch wird in der fachlichen Diskussion immer wieder die Relevanz des Einsatzes von Computern und digitalen Medien als Übungsfeld für Inhaftierte betont.⁴⁵⁵ Das in den folgenden Kapiteln dargestellte theoretische Konzept eines Serious-Games-Angebots für Inhaftierte soll daher ein Versuch sein, auf Erkenntnissen einer interdisziplinären Literaturrecherche aufbauend, den Lernbedarf der Zielgruppe zu konkretisieren und Möglichkeiten aufzeigen, wie dieser mithilfe des Untersuchungsgegenstands in Form von digitalen Spielen und damit verbundenen weiterführenden Angeboten erfüllt werden kann.

⁴⁵¹ Vgl. Krischak 2014, S. 27.

⁴⁵² Vgl. FJMK o.J.

⁴⁵³ Vgl. FJMK 2018

⁴⁵⁴ Siehe Anhang C, S. 102.

⁴⁵⁵ Vgl. Krolak 2020, S. 39.

5.2 Serious Games für Inhaftierte

Dieses Unterkapitel ist aufgeteilt in eine Skizzierung konkreter Lernbedarfe der Inhaftierten und den sich daraus ergebenden passenden Arten von Serious Games (Kapitel 5.2.1), der Darstellung eines bereits existierenden Serious-Games-Angebots für Inhaftierte (Kapitel 5.2.2) sowie eine Erörterung des Nutzens von Serious Games für das ethische Lernen in Anwendung auf die Zielgruppe (Kapitel 5.2.3).

5.2.1 Relevante Lernkompetenzen für Inhaftierte

Zentraler Baustein für ein Serious-Game-Angebot in Gefangenenbibliotheken ist die Spieleauswahl selbst. Da die Lernenden einen Großteil der Zeit im Rahmen des Angebots selbstgesteuert mit den digitalen Spielen verbringen sollen, müssen diese so ausgewählt werden, dass sie möglichst ohne äußere Hilfe ein zielgerichtetes Kompetenztraining erlauben. Um Kriterien für geeignete Serious Games für Inhaftierte aufstellen zu können, müssen zunächst die konkreten Bildungs- und Erziehungsdefizite und damit die Lernbedarfe betrachtet werden. Im zweiten Schritt gilt es zu abstrahieren, für welche davon eher ein behavioristischer oder ein konstruktivistischer Lernkontext geeignet scheint. Es wird argumentiert, dass Serious Games, die konstruktivistisches Lernen ermöglichen, für die Zielgruppe der Inhaftierten von besonderer pädagogischer Bedeutung sind.

Als zielgruppenspezifische Charakteristika festgehalten wurden ein allgemein schwacher Bildungshintergrund, darunter vor allem Defizite in der Lese- und Schreibkompetenz, welche zum Teil auch aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, die durch eine oftmals hohe Ausländer- und Analphabetismusquote bedingt ist, existieren, sowie soziale, ökonomische und psychologische Probleme, welche zu einer erhöhten Gewaltbereitschaft und anderen sozial unverträglichen Verhaltensweisen führen können (siehe Kapitel 3.3, S. 30). Was die Gruppe der Inhaftierten grundlegend vereint, ist das formal bestätigte Übertreten oder Missachten von Gesetzen, was ist das formal bestätigte Übertreten oder Missachten von Gesetzen, was den Umstand der Inhaftierung bedingt. Der Gesetzesbruch ist indessen als relativ schwerwiegend zu erachten, da die Inhaftierung als eine Art Bestrafung zweiter Ordnung durch staatliche Intervention gesehen werden kann. Das heißt, das delinquente Verhalten der Inhaftierten übersteigt das Strafmaß der Bewährung, was das Abbüßen der Straftat(en) unter streng kontrollierten Auflagen in Freiheit ermöglicht. Somit ist für die Inhaftierten ein eklatantes Defizit in der moralischen und politischen Bildung, insbesondere in Bezug auf die Identifikation mit Werten und Rechtsvorstellungen der Bundesrepublik, festzuhalten.

Aus diesen Charakteristika ergeben sich diverse Lernbedarfe. Die grundlegenden Bildungsdefizite sind mit konkretem Training der notwendigen Kompetenzen anzugehen, wie zum Beispiel die Schreib- und Leseförderung. Diese kann auf vielfältige Weise in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten durchgeführt werden. Gerade bei der Verbesserung der eigenen Sprachfähigkeiten ist eine Kombination aus verschiedenen Lernmethoden erfolgsversprechend. Hierzu zählen Anweisungen durch ausgebildete Lehrkräfte genauso wie das Lernen mit einer Gruppe oder individuelle Lese- und Schreibübungen. Digitale Spiele in Form von Serious Games, welche intentional auf diese Kompetenzen ausgelegt sind, sind rar gesät. Üblicherweise werden diese Fähigkeiten in Spielen sogar vorausgesetzt, da sie dazu dienen, die Spielregeln zu vermitteln oder eine Geschichte zu erzählen. Bei digitalen Spielen zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen handelt es sich in der Regel um simple Lernspiele, die sich auf einzelne Aspekte, wie Rechtschreibung, dem Ausbau des Wortschatzes, Hörverständnis oder das Üben von Maschinenschreiben fokussieren.⁴⁵⁶

Das Lernen von Sprache erfordert prinzipiell keine Einbettung in eine ausgearbeitete Spielwelt oder ausgefeilte Spielmechaniken; im Gegenteil, diese können sogar ablenkend wirken, da hier ein eindeutiges Lernziel im Fokus steht und nicht die Erfahrungen, welche der Nutzer beim Spielen macht. Gleichwohl existieren Serious Games in diesem Bereich. Ein populärer früher Vertreter ist das PC-Spiel *The Typing of the Dead* (Sega, 1999), in welchem der Spieler sich mithilfe einer möglichst schnellen und akkuraten Eingabe von vorgegebenen Wörtern, die auf dem Bildschirm erscheinen, gegen angreifende Zombies wehren muss.⁴⁵⁷ Das Spiel dient der Übung im Maschinenschreiben sowie dem Auf- und Ausbau des Wortschatzes und hat viele Nachahmer gefunden. Für Inhaftierte ist das Spiel aufgrund seines Gewaltgrades nicht zu empfehlen, aber ähnliche Spiele in einem jugendfreien Setting können für das Trainieren von Lese- und Schreibkompetenzen durchaus nützlich sein. Ein Beispiel dafür wäre das Spiel *Lernen mit Pokémon: Tasten-Abenteurer* (Nintendo, 2012), das für die tragbare Nintendo-DS-Konsole erschienen ist und sich ortsunabhängig mithilfe einer Bluetooth-Tastatur ohne zusätzlichen Monitor spielen lässt. Allerdings handelt es sich hierbei schon um eine fortgeschrittene Lernmethode, da nicht nur eine Alphabetisierung, sondern auch dessen Transfer auf die digitale

⁴⁵⁶ Online-Plattformen mit kostenfrei zugänglichen Lernspielen sind z.B. <http://www.legasthenie-software.de/game/game.htm> (letzter Zugriff: 6. November 2021) und <https://www.legakids.net/kids/spiele> (letzter Zugriff: 6. November 2021). Letztere Plattform ist zwar thematisch für ein junges Publikum aufbereitet, aber dennoch auch für erwachsene Lernende einen Blick wert.

⁴⁵⁷ Vgl. Chau 2001.

Ebene in Form des Einbezugs der Schnittstelle Tastatur vorausgesetzt wird. Auf niedrigschwelliger (Einstiegs-)Ebene erfordert das Trainieren von Sprachkompetenzen einer stetigen Lernbegleitung. Daher eignen sich dafür im Strafvollzug in erster Linie Offline-Angebote wie Grundbildungs- und Sprachkurse.⁴⁵⁸

Gefängnisse können nicht nur Bildungsort sein, sondern sind auch Ausbildungsort, in welchem im formalen Kontext Berufe erlernt werden können.⁴⁵⁹ In Form von Simulationsspielen, sogenannten Arbeits- und Techniksimitatoren, können Serious Games zu diesem Zweck als ergänzende Lernmethode eingesetzt werden. Definitorisches Merkmal von ihnen ist die möglichst realitätsnahe Nachbildung von in der echten Welt existierenden konkreten Sachkontexten bzw. Szenarien.⁴⁶⁰ Prinzipiell ließe sich jede greifbare Situation in einem Spiel simulieren, aber besonderen Reiz besitzen Szenarien, die auf die ein oder andere Weise gesellschaftliche Relevanz besitzen.⁴⁶¹ Darunter fallen beispielsweise solche, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Berufe mit ihren konkreten alltäglichen Aufgaben nachzubilden, indem relevante Aspekte der Arbeit modellhaft spielbar gemacht werden. Populäre Vertreter dieser Spielart sind etwa der *Landwirtschafts-Simulator* (Giant Soft, mehrere Titel seit 2008) oder der *Microsoft Flight Simulator* (Microsoft, mehrere Titel seit 1982). Insbesondere der kommerzielle Erfolg dieser genannten Titel hat die Tür geöffnet für weitere qualitativ hochwertig produzierte Arbeits- und Techniksimitatoren. Inhaftierten ermöglicht diese Art von digitalen Spielen trotz ihrer Gefangenschaft aktiv in bestimmte Berufe hineinzuschnuppern, sich zu testen, potenziell Interessen zu wecken, aber auch Wissen zu intensivieren. Simulatoren erweitern den Erfahrungshorizont des Spielenden ganz konkret und im Schutzraum der digitalen Spiele wird ein Rollenwechsel ermöglicht, welcher ein konsequenzfreies Ausprobieren erlaubt.⁴⁶² Letzteres ist ein nützliches Merkmal, wenn Simulatoren in Kombination mit bereits stattfindenden Ausbildungsmaßnahmen zum Einsatz kommen. In diesem Sinne kann das Wissen für bestimmte berufliche Szenarien vertieft und eingeübt werden, bevor es auf entsprechende reale Situationen übertragen werden soll.

Das Lernen mit Simulatoren entspricht mit seinem Input-Output-Prinzip dem behavioristischen Lernansatz.⁴⁶³ Typischerweise steht die erfolgreiche Bewältigung der Szenarien

⁴⁵⁸ Vgl. Tjettmers/Henning 2016, S. 53.

⁴⁵⁹ Vgl. Borchert 2021, S. 28.

⁴⁶⁰ Vgl. Kerres/Bormann/Vervenne 2009, S. 6.

⁴⁶¹ Vgl. ebd.

⁴⁶² Vgl. Abt 1971, S. 100.

⁴⁶³ Vgl. Hoblitz 2015, S. 62.

in Form von Aufgaben, die konkreten beruflichen Situationen nachempfunden sind, im Mittelpunkt. Es geht also um eine gezielte Lernabfrage⁴⁶⁴ und das Lernen durch Imitation und Wiederholung.⁴⁶⁵ Weniger wichtig als die Lernerfahrung in Form eines Prozesses ist das Lernergebnis. Simulatoren sind damit in erster Linie für das praktische Lernen geeignet. Als solche sind sie für Inhaftierte von eher beschränkter pädagogischer Relevanz, welche noch am ehesten auf der beschriebenen Verbindung der Spiele mit entsprechenden Ausbildungsmaßnahmen basiert, da hier ein Bezug zum Lernstoff existiert und Wissen vertieft werden kann. Andernfalls können Simulatoren eventuell Interessen wecken oder Impulse geben, jedoch sind die damit vermittelten Informationen ohne konkreten Realitätsbezug von vermindertem Mehrwert.

Als eines die Zielgruppe der Inhaftierten definierendes Merkmal wurde eingangs dieses Kapitels das Defizit der moralischen und politischen Bildung festgehalten. Dies kann diverse Ursachen haben, welche sich letztendlich in einem delinquenten Verhalten ausdrücken können. Daraus folgend sind während der Haft, basierend auf dem individuell festgelegten Vollzugsplan, diesen mit konkreten Maßnahmen entgegenzuwirken. Je nach Ursache kann das beispielsweise eine Schuldenberatung, Suchtberatung oder -therapie, Anti-Aggressionstraining, Psycho- oder Sozialtherapie sein.⁴⁶⁶ Ergänzend dazu könnten Serious Games eingesetzt werden, um die damit verbundenen Persönlichkeitsdefizite zu adressieren und ihnen entgegenzuwirken. Zum Beispiel sind ein positives Selbstwertgefühl, Konfliktlösekompetenz und Frustrationstoleranz Eigenschaften, die grundlegend hilfreich sind für das Angehen der Delinquenzursachen und damit für die Wiedereingliederung in die Gesellschaft.⁴⁶⁷ Grundlegende Bildungsaufgaben in der Gefängnispädagogik sind das Aufzeigen der Defizite, die zum Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben geführt haben, eine Rollendistanzierung, welche Kritikfähigkeit ermöglicht und eine etwaige Inszenierung des Inhaftierten selbst als Opfer innerhalb einer restriktiven Institution entgegenwirkt sowie letztlich die Übernahme von Verantwortung gegenüber sich selbst und der Gesellschaft.⁴⁶⁸ Dazu dienlich können Serious Games sein, die explizit auf ethisches Lernen ausgelegt sind. Mit diesen soll, ausgehend von Motivationsmechanismen digitaler Spiele, ein selbstgesteuerter und auf den Erfahrungen des Spielenden basierender Lernprozess nach konstruktivistischem Prinzip unterstützt werden. Welche

⁴⁶⁴ Vgl. Zorn 2013, S. 52.

⁴⁶⁵ Vgl. Hoblitz 2015, S. 62.

⁴⁶⁶ Vgl. Wirth/Lobitz 2017, S. 176-177. Vgl. auch: Krüger 2015, S. 1.

⁴⁶⁷ Vgl. Theine/Elgeti-Starke 2018, S. 111.

⁴⁶⁸ Vgl. Eberle 2015, S. 567.

Merkmale Serious Games zum ethischen Lernen haben und wie diese das Lernen für Inhaftierte ermöglichen sollen, wird in Kapitel 5.2.3 thematisiert. Zunächst ist zur Orientierung ein Blick auf ein bereits existierendes Serious-Games-Angebot für Inhaftierte mit vergleichbarer Ausrichtung hilfreich.

5.2.2 Die Spiele der Projekte „Real Life“ und „BLEEP“

Mit dem Ziel Inhaftierten die Möglichkeit zu geben, Fähigkeiten zu trainieren, die für die gesellschaftliche Teilhabe im 21. Jahrhundert von Relevanz sind, wurde 2016 im Rahmen des Programms Erasmus+ zur Förderung außerschulischer Bildung und im Auftrag der Europäischen Kommission das Projekt „Real Life“ ins Leben gerufen. Bei diesen Fähigkeiten handelt es sich unter anderem um kritisches und kreatives Denken, Problemlösekompetenzen, Teamfähigkeit sowie den sicheren Umgang mit Informationstechnologien.⁴⁶⁹ Diese sollen der Wiedereingliederung der Inhaftierten in die Gesellschaft dienen, indem einerseits persönliche, soziale und andererseits praktische Kompetenzen trainiert werden, um nicht zuletzt die beruflichen Aussichten der Inhaftierten nach der Haftentlassung zu verbessern.⁴⁷⁰ Umgesetzt und erprobt wurde das Projekt von sechs IT-basierten Firmen und Organisationen aus ebenso vielen Ländern (Niederlande, Türkei, Litauen, Großbritannien, Italien, Tschechien).⁴⁷¹

Wie in der Einleitung dieser Arbeit geschrieben, war es konkretes initiales Ziel des Projekts ein einziges größeres Serious Game zu entwickeln, das möglichst vielen Inhaftierten zugutekommen würde (siehe Kapitel 1.2, S. 3). Dieser ambitionierte Plan wurde allerdings nicht umgesetzt. Stattdessen wurde eine Blended-Learning-Plattform aufgebaut, die über die Webseite my-real.life zugänglich ist.⁴⁷² Auf dieser sind Informationen, Lehr- und Lernmaterialien zu finden, die von Anleitern und Inhaftierten genutzt werden können. Darunter befinden sich mehrere digitale Spiele, die entweder herunterladbar oder im Internet frei zugänglich sind. Dabei handelt es sich teils um eigene bzw. in Auftrag gegebene Entwicklungen, teils um externe Spiele. Eine Besonderheit stellt das eigens für das Projekt entwickelte Spiel *Talk2me* dar, das auf der Virtual-Reality-Technik, kurz VR,

⁴⁶⁹ Vgl. o.A. 2018, S. 7-8.

⁴⁷⁰ Vgl. o.A. 2018, S. 1. Vgl. auch: Van der Valk 2016.

⁴⁷¹ Vgl. Van der Valk 2016.

⁴⁷² Vgl. o.A. 2018, S. 2. Der Zugriff auf Inhalte der Plattform erfordert eine Kennung. Diese lautet wie folgt. Benutzername: DanielKuhn | Passwort: RLDaniel2021!

basiert.⁴⁷³ Da hierzu in Form einer VR-Brille ein spezielles technisches Gerät benötigt wird, steht dieses Spiel nicht auf der Blended-Learning-Plattform zur Verfügung.⁴⁷⁴

Mithilfe von mehreren Pilotprojekten in europäischen Gefängnissen wurde das Lernangebot ausgearbeitet, getestet und kontinuierlich verbessert.⁴⁷⁵ Dabei wurden die Inhaftierten nie sich selbst überlassen, sondern das Lernen mit digitalen Spielen war stets eingebettet in einen ausformulierten Workshop-Plan, der auch Offline-Übungen und Reflexionsphasen beinhaltet.⁴⁷⁶ Gerade die angeleiteten Reflexionsphasen werden als wichtig erachtet, damit die Inhaftierten den Wert des Gelernten besser verstehen und verinnerlichen können.⁴⁷⁷ Eine Beobachtung, welche die Projektleitende während der Pilotveranstaltungen immer wieder gemacht haben, ist die Tatsache, dass sich der Einsatz von digitalen Spielen sehr motivationsfördernd auf die Lernwilligkeit der Inhaftierten ausgewirkt hat.⁴⁷⁸ In zwei der teilnehmenden Gefängnissen kommen die digitalen Spiele heute nach wie vor zum Einsatz.⁴⁷⁹

Das Projekt Real Life ging 2018 zu Ende, aber wird aktuell in dem erneut Erasmus+-geförderten Nachfolgeprojekt namens BLEEP weitergeführt. Ziel ist es die Blended-Learning-Plattform von Real Life neu zu entwerfen und zu strukturieren, da die ursprüngliche digitale Lernumgebung als zu limitierend und nicht mehr zeitgemäß erachtet wird.⁴⁸⁰ Die Plattform befindet sich zurzeit noch im Aufbau. Sie soll alle Werkzeuge und Übungen der ursprünglichen Real-Life-Plattform übernehmen.⁴⁸¹

Die digitalen Spiele sind auf der Plattform unterschiedlichen Zielkompetenzen zugeordnet und werden im Folgenden kurz präsentiert. Sie sind im Reiter „Tools“ > „Real Life Training“ zu finden. Bezüglich der Zielkompetenz Selbstwahrnehmung (Identity) finden sich drei Anwendungen, die als Spiele klassifiziert sind. Bei zweien davon handelt es sich jedoch eigentlich um Persönlichkeitstests (*The Big Five Test, 16 Personalities*). Das dritte heißt *Avatar Maker* und ist eine simple Anwendung zum Kreieren einer stilisierten comichaften Version menschlicher Gesichter. Es handelt sich um eine externe web-basierte Anwendung, die somit eine Internetverbindung erfordert. Lernziel ist es, mehr über die

⁴⁷³ Vgl. Righi 2018.

⁴⁷⁴ Siehe Anhang B, S. 99.

⁴⁷⁵ Vgl. Righi 2017a.

⁴⁷⁶ Vgl. o.A. 2018, S. 4.

⁴⁷⁷ Vgl. o.A. 2018, S. 5. Vgl. auch: Righi 2018.

⁴⁷⁸ Vgl. Righi 2017b. Vgl. auch: Righi 2017c.

⁴⁷⁹ Siehe Anhang B, S. 99.

⁴⁸⁰ Siehe Anhang B, S. 98-99.

⁴⁸¹ Siehe Anhang B, S. 98-99.

Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erfahren.⁴⁸² Aufgabe der Inhaftierten ist es dabei, einen Avatar von sich selbst zu erstellen, welcher im Anschluss von der anleitenden Person und anderen Lernenden begutachtet werden kann. Relevante Reflexionspunkte sind zum Beispiel, ob der Inhaftierte selbst mit dem Ergebnis zufrieden ist, ob und warum er oder sie sich vielleicht auf bestimmte Merkmale besonders fokussiert hat, oder ob es auffällige Diskrepanzen zwischen echter und erstellter Person gibt und warum.⁴⁸³

Unter dem Punkt Führungskompetenzen (personal leadership) ist das Spiel *Social Media Spy* zu finden. Dieses kann man sowohl im Webbrowser spielen als auch herunterladen und somit offline verfügbar machen. Dabei handelt es sich um eine Anwendung, die eigens für das Projekt kreiert worden ist. Stilistisch ist es der populären US-amerikanischen Zeichentrickserie *South Park* nachempfunden. Das Spiel versetzt den Lernenden in die Rolle eines Firmenchefs, der anhand von erfundenen Social-Media-Nutzerprofilen entscheiden soll, ob die jeweilige Person zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden soll. Dabei hat der Spieler pro potenziellem Kandidaten die Möglichkeit maximal drei Aspekte zu markieren, welche negativ erscheinen. Anschließend erfolgen die Überprüfung und Auswertung des Ergebnisses. Ein technisches Manko ist allerdings, dass der Spieler nur eine Rückmeldung, ob die Entscheidung für oder gegen den Kandidaten richtig ist, erhält, wenn man ihn zum Vorstellungsgespräch einlädt, also die Option „Give Interview“ wählt. Bei Ablehnung („Ignore CV“) erhält man keine Rückmeldung und springt sofort zum nächsten Kandidaten. Das Spiel endet nach zehn Nutzerprofilen mit einer Gesamtauswertung. Ein weiteres Manko des Spiels ist, dass es keine Varianz bei den Profilen gibt und sich jeder Spielablauf exakt gleich gestaltet. Dadurch wird der Wiederspielwert erheblich gesenkt. Inhaftierte können hier lernen, welche Aspekte für Führungskräfte bei einer Bewerbung wichtig sind, wie man sich entsprechend präsentieren kann und dass das Verhalten im Internet auch Konsequenzen haben kann.⁴⁸⁴ Durch den Rollenwechsel erhalten sie eine ungewohnte Perspektive und sind zum erfolgreichen Bewältigen des Spiels dazu angehalten, vielleicht andere Wertvorstellungen einzusetzen als gewohnt. Im Kontext des Real-Life-Workshops ist das Spiel zusätzlich eingebettet in eine Übung, in der die Inhaftierten selbst ihren Lebenslauf schreiben, welcher im Anschluss in der Lerngruppe diskutiert wird.⁴⁸⁵

⁴⁸² Vgl. o.A. 2018, S. [20].

⁴⁸³ Vgl. ebd.

⁴⁸⁴ Vgl. o.A. 2018, S. [24].

⁴⁸⁵ Vgl. o.A. 2018, S. [24]-[25].

Das nächste Spiel namens *Pathways* dient zur Förderung von Handlungskompetenz (sense of agency). Wiederum handelt es sich hierbei um ein eigens für das Projekt kreiertes Spiel, das entweder im Webbrowser oder als herunterladbare Offline-Version spielbar ist. Das Spiel ist eigentlich ein individualisierbarer visueller Leitfaden für die Inhaftierten, welcher auf die Zeit nach der Haftentlassung vorbereiten soll. Dieser ist thematisch sehr differenziert und behandelt praktische Aspekte (z.B. Wohnen, Arbeit finden, Gesundheit) genauso wie Motivationen und Lebensziele (z.B. Wertevorstellungen und Verhalten, Familie und Freunde). Das Spiel besitzt kein vorgegebenes Spielziel und Spielmechaniken im eigentlichen Sinne. Ziel ist es stattdessen anhand einer Vielzahl an Fragen, die einem pro gewählten Aspekt gestellt werden und auf Herausforderungen bezüglich der gesellschaftlichen Wiedereingliederung hindeuten, zu überlegen, ob man dieser Herausforderung positiv oder eher besorgt entgeht. Nach Beantwortung aller Fragen eines thematischen Aspekts kann der Spieler individuelle Ergänzungen hinzufügen. Da das Spiel sehr textlastig ist, wird es auf fünf Sprachen der projektteilnehmenden Länder verfügbar gemacht.⁴⁸⁶ Der individualisierte Leitfaden kann von dem Nutzer am Ende in Form einer PDF-Datei abgespeichert und so nachgenutzt werden.

Ebenfalls zum Bereich Handlungskompetenzförderung zählt das VR-Spiel *Talk2me*. Da dieses aus technischen Gründen nicht verfügbar ist, beschränkt sich die Analyse auf Informationen, die auf der Lernplattform zur Verfügung stehen. Das Spiel ist auf ein kooperatives Vorgehen zweier Spieler ausgelegt und erfordert neben den VR-Brillen zusätzliche Kommunikationsgeräte, wie zum Beispiel Walkie-Talkies.⁴⁸⁷ Die beiden Spieler starten in einem verlassenen Lagerhaus und können diesem nur zusammen entkommen, wenn sie im Team arbeiten.⁴⁸⁸ Lernziel ist somit die Evaluation und Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Spieler. Nach dem Spiel erfolgt eine Auswertung in Form eines Interviews mit einer dritten Person.⁴⁸⁹ Ziel des Interviews ist es, eine bessere Vorstellung über die eigenen Stärken und Defizite zu erhalten, indem reflektiert wird, was zum Erfolg oder Misserfolg beim Fluchtversuch geführt hat.⁴⁹⁰

Das letzte Spiel der Lernplattform heißt *A Second Chance* und hat als Ziel das soziale Bewusstsein (social awareness) der Inhaftierten zu fördern. Hierbei handelt es sich um eine externe browser-basierte Anwendung, für die eine Internetverbindung erforderlich

⁴⁸⁶ Vgl. o.A. 2018, S. [23].

⁴⁸⁷ Vgl. o.A. 2018, S. [30].

⁴⁸⁸ Vgl. ebd.

⁴⁸⁹ Vgl. o.A. 2018, S. [31]-[32].

⁴⁹⁰ Vgl. o.A. 2018, S. [30].

ist. Das Spiel versetzt einen in die Situationen eines Haftentlassenen, der sich in der Gesellschaft zurechtfinden soll. Anhand einer Reihe von zwölf Quizfragen, die den Spieler vor moralischen Entscheidungen stellt, wird ermittelt, ob der Haftentlassene potenziell rückfällig ist oder nicht. Aus drei Antwortmöglichkeiten ist eine einzige richtig. Mit richtigen Antworten können Punkte gewonnen werden. Mit falschen verliert man diese oder erhält sogar Verwarnungen. Bei drei Verwarnungen hat man das Spiel verloren, sich als potenziell rückfallgefährdet erwiesen und wird wieder ins Gefängnis geschickt. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Spielen, die auf ein erfahrungsbasiertes Lernen ausgelegt sind⁴⁹¹, wird mit *A Second Chance* ein behavioristischer Ansatz verfolgt. Es gibt nur eine einzige richtige Lösung und Fehlverhalten wird bestraft. Das Spiel missachtet die Tatsache, dass sich Inhaftierte über ihr delinquentes Verhalten durchaus bewusst sein können. Es lässt die biografischen Beweggründe dafür ganz außer Acht und ist nur am Ergebnis interessiert. Die Spielform des Quiz eignet sich, um Faktenwissen zu überprüfen, nicht aber um etwas zu verstehen und zu lernen.⁴⁹² Ein konstruktivistischer Ansatz eines solchen Spiels wäre an der Motivation des Inhaftierten interessiert, die zu dem delinquenten Verhalten geführt hat.

Insgesamt stellt sich das digitale Spieleangebot der Projekte Real Life / BLEEP als diversifiziert und an die Lernbedürfnisse der Inhaftierten stark angepasst dar. Zudem besitzen sie in der Regel einen offenen Ansatz, der darauf ausgelegt ist, Spielern einen persönlichen Ausdruck zu ermöglichen. Allerdings handelt es sich bei den Spielen mit (vermutlich) Ausnahme von *Talk2me* um simple Lernspiele mit wenig Wiederspielwert, Spielimmersion und damit geringem Potenzial für ein Flow-Erleben im Sinne eines selbstgesteuerten und intrinsisch motivierten Lernprozesses. Stattdessen sind die Spiele eingebettet in weitere Übungen und entfalten ihr pädagogisches Potenzial erst in diesem Kontext. In Bezug auf Bibliotheken sind Workshops zwar durchaus möglich (siehe Kapitel 4.2, S. 41), aber gerade im Gefängniskontext schwierig umzusetzen, wenn man die in Kapitel 5.1 beschriebenen formalen Rahmenbedingungen bedenkt. Vergleichsweise realistischer ist das Angebot einzelner digitaler Spiele. Wenn darüber hinaus eine anleitende Person in Form eines (Bibliotheks-)Pädagogen den spielenden Inhaftierten bei Bedarf zur Seite stehen könnte, käme man dem didaktischen Ansatz der vorgestellten Projekte im kleineren Rahmen der Möglichkeiten bereits nahe.

⁴⁹¹ Vgl. o.A. 2018, S. [32].

⁴⁹² Vgl. Hale 2018, S. 64.

5.2.3 Serious Games für das ethische Lernen

Serious Games für das ethische Lernen sind digitale Spiele, welche die moralische Intelligenz der Spieler testen und trainieren.⁴⁹³ Mit ethischem Lernen ist hier das Verstehen und Verinnerlichen von Werten und Normen zu verstehen, die Voraussetzungen sind für ein sozial verträgliches Leben, das auf Rationalität basiert.⁴⁹⁴ Diese sind teilweise universell geltend, teilweise kulturell und historisch geprägt.⁴⁹⁵ Teilweise sind sie rechtlich verankert und teilweise gelten sie in implizitem gesellschaftlichen Einverständnis. Als interventionistischer Einsatzbereich sind Serious Games zu diesem Zweck unter anderem nützlich in Resozialisierungskontexten zum Erlernen oder Wiedererlernen von Empathie.⁴⁹⁶ Durch den schwerwiegenden Gesetzesübertritt haben Inhaftierte hinsichtlich ihrer sozialen Verträglichkeit eklatante Defizite offenbart, so dass Serious Games zum ethischen Lernen eine nützliche Methode sein können, um ihnen einerseits ihre Defizite in einem konsequenzfreien Schutzraum vor Augen zu führen. Auf diese Weise kann ein Ansatzpunkt geschaffen werden, um mit ihnen in einen konstruktiven Dialog zu treten.⁴⁹⁷ Komplementär oder alternativ dazu können Inhaftierte selbstmotiviert durch die Spielerfahrung zum Nachdenken angeregt werden.

Potenziell könnten Serious Games zum ethischen Lernen auch dazu eingesetzt werden, um Verhaltensänderungen zu forcieren.⁴⁹⁸ Das oben präsentierte Spiel *A Second Chance* geht in diese Richtung, indem sozial-ethisch gesehen schlechte Entscheidungen unmittelbar bestraft werden und nur eine kontinuierlich gute Entscheidung das Weiterspielen ermöglicht. Zwar erfüllt das Spiel dadurch das Kriterium, dass moralisches Verständnis getestet werden kann, sein simplistischer und offensichtlicher Aufbau birgt aber die Gefahr, dass sich die Spieler manipuliert fühlen, was lernhinderlich ist.⁴⁹⁹ Ein nachhaltiger Lernerfolg durch Serious Games für das ethische Lernen zeichnet sich nicht durch das Nachahmen sozial verträglichen Verhaltens, sondern durch das Verstehen und Reflektieren ethisch relevanter Situationen aus.

Grundlegendes Kriterium für ein gutes Serious Game zu diesem Zweck ist zunächst einmal die Einbettung in ein narratives Szenario, welches erst die Darstellung von

⁴⁹³ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 24.

⁴⁹⁴ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 29.

⁴⁹⁵ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 23.

⁴⁹⁶ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 117.

⁴⁹⁷ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 118.

⁴⁹⁸ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 118.

⁴⁹⁹ Vgl. Dörner, et al. 2016b, S. 6.

Situationen mit ethischem Impetus ermöglicht.⁵⁰⁰ Da als typisches Merkmal der Zielgruppe die Leseschwäche identifizierbar ist, kämen vor allem Spiele in Frage, eine (unterstützende) Sprachausgabe besitzen. Der Spieler wird in solchen Szenarien zu einem aktiv moralisch bzw. amoralisch Handelnden. Als solcher tritt er in sensorische Interaktion mit seiner (virtuellen) Umwelt und erhält Entscheidungsfähigkeit.⁵⁰¹ Des Weiteren hat sein Verhalten und Handeln Auswirkungen auf die Umwelt, wofür er oder sie sich entscheidender Weise rechtfertigen muss.⁵⁰² Einer erhöhten Spielmotivation ist es zuträglich, wenn die Entscheidungen des Spielers einen bedeutenden Einfluss auf die Spielwelt haben.⁵⁰³ Dies fördert die Identifikation mit dem Spielcharakter und damit die Spielimmersion, was dem Flow-Erleben zuträglich ist. Hierfür wichtig sind auch Entspannungsphasen, in der der Spieler nicht ständig moralisch gefordert ist und zum Beispiel die Spielcharaktere besser kennen lernen kann. Bei digitalen Spielen mit narrativem Fokus besitzen zudem Spielmechaniken, welche komplexe motorische Fähigkeiten verlangen, in der Regel einen weit geringeren Stellenwert. Als solche eignen sie sich für Lernende, die bis dato noch wenig oder keine Berührungspunkte mit digitalen Spielen haben.

Was den Lernflow betrifft, steht im Sinne des 8LEM bei dieser Art von Serious Games während des Spielens das Lernereignis des Erprobens und Experimentierens im Zentrum. In Form von Entscheidungsmöglichkeiten wird der Spieler Situationen mit ungewissem Ausgang ausgesetzt. Gute Serious Games zum ethischen Lernen zeichnen sich dadurch aus, dass schlechte Entscheidungen nicht zu einem Spielende („game over“) führen, sondern der Spieler mit den Konsequenzen weiterleben muss. Weiterhin zu vermeiden sind simplistische Repräsentationen von Moral, wie zum Beispiel die Darstellung von Charakteren als eindeutig gut oder böse. Gleichfalls zu vermeiden, sind extreme Repräsentationen, etwa in Form von unauflösbaren moralischen Dilemmata, da diese in der Regel keinen Handlungsbezug auf die soziale Realität besitzen.⁵⁰⁴ Eine Einbettung der Narration in realistische und alltägliche Situationen hilft hingegen dabei, dass die aufgeworfenen moralischen Fragen als handlungsrelevant empfunden werden.⁵⁰⁵ Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ist es in Bezug auf die Zielgruppe der Inhaftierten hilfreich, wenn man sich ihrer Probleme indirekt nähert und nicht direkt konfrontiert (siehe Kapitel 3.3, S. 29). Daher ist eine Annäherung über die Identifikation mit fiktionalen Charakteren und

⁵⁰⁰ Vgl. Leisten 2020, S. 200-201.

⁵⁰¹ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 28-29.

⁵⁰² Vgl. Christen, et al. 2012, S. 29.

⁵⁰³ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 58.

⁵⁰⁴ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 42.

⁵⁰⁵ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 43. Vgl. auch: Leisten 2020, S. 202.

das aktive Erleben einer Geschichte eine geeignete Lernmethode für die ethische Bildung von Inhaftierten.

Ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg ist die Messbarkeit der angewandten Lernmethode. Es stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit von dem Gelernten durch das Serious Game auf reale Situationen. „Hierzu muss angemerkt werden, dass die meisten pädagogischen Interventionen außerhalb des Raums stattfinden, in welchem das erlernte Wissen genutzt werden soll.⁵⁰⁶ Serious Games stehen anderen Lernmethoden in diesem Bezug also nicht nach. Im Gegenteil, das aktive und selbstmotivierte Lernen steigert das Potenzial, dass Informationen kognitiv anders verarbeitet und verinnerlicht werden können, als es bei einer passiven Lernsituation der Fall ist. Der Kompetenzerwerb geschieht in dem stetigen Durchlaufen eines konstruktiven Spielzyklus, der sich aus den Handlungen des Spielers und der Rückmeldung durch das Spiel ergibt.⁵⁰⁷

Da ethisches Lernen ein abstrakter internaler Prozess ist, gestaltet sich die Messbarkeit des Lernerfolgs mit empirischen Mitteln als problematisch.⁵⁰⁸ Stattdessen erscheint die qualitative Messung hier zweckdienlicher. Interaktive narrativ-motivierte Spiele zeichnen sich typischerweise aufgrund des Entscheidungseinflusses des Spielers durch eine individualisierbare Narrationsprogression aus. Spieler können so ihre „eigene“ Geschichte erleben. Dies impliziert aus spielmechanischer Sicht eine Verästelung von Narrations- und Spielabschnitten. Diese Verästelung entspricht der Spielweise des Spielers und repräsentiert in Bezug auf Serious Games für das ethische Lernen die getroffenen moralischen Entscheidungen. Eine qualitative Auswertung des Lernerfolgs erfordert in diesem Zusammenhang eine umfangreiche Kenntnis der möglichen Verzweigungen und Wissen darüber, was diese bezüglich einer ethischen Bildung repräsentieren.

Relevante Faktoren, welche die moralische Intelligenz der Spieler offenbaren, sind der moralische Kompass, moralische Problemlösefähigkeiten, moralische Selbstverpflichtung, moralische Sensitivität und moralische Durchsetzungskraft.⁵⁰⁹ Der moralische Kompass offenbart, was der Spieler bereits über moralisches Handeln weiß und welche Werte bzw. Normen für ihn oder sie wichtig sind. Moralische Problemlösefähigkeiten zeigen, wie der Spieler mit den Entscheidungsmöglichkeiten umgeht, zum Beispiel, ob es für ihn oder sie möglich ist, eine ethisch relevante Situation gleichzeitig

⁵⁰⁶ Christen/Katsarov 2018, S. 3.

⁵⁰⁷ Vgl. Kerres/Bormann/Vervenne 2009, S. 2.

⁵⁰⁸ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 43.

⁵⁰⁹ Vgl. Christen/Katsarov 2018, S. 5.

zufriedenstellend für sich selbst und für andere zu lösen.⁵¹⁰ Der Aspekt der moralischen Selbstverpflichtung beleuchtet die Motivation des Spielers moralisch bzw. amoralisch zu handeln, während mit der moralischen Sensitivität getestet wird, ob der Spieler Situationen in Bezug auf ihre moralische Tragweite identifizieren kann. Für letzteres wäre es beispielsweise zielführend, wenn Spielmechanismen, welche an Entscheidungsmöglichkeiten gekoppelt sind, nicht allzu offensichtlich die Relevanz der Entscheidung preisgeben. Mit der moralischen Durchsetzungskraft wird schließlich gezeigt, wie vehement ein Spieler für seine getroffene Entscheidung einsteht. Hier spielt auch Emotionalität eine Rolle, welche das vornehmlich auf Rationalität basierte moralische Handeln, zum Beispiel durch Empathieempfinden, informieren kann.⁵¹¹

Die Auswertung des Lernerfolgs hängt maßgeblich davon ab, welche und in welchem Maße ein digitales Spiel die genannten Faktoren zum Testen und Erlernen moralischer Intelligenz beinhaltet und ermöglicht. Moralische Entscheidungen sind oftmals Teil von narrativen digitalen Spielen, auch im kommerziellen Bereich.⁵¹² Allerdings sind die Spiele in aller Regel nicht primär auf das ethische Lernen ausgelegt, was sich einerseits in simplistischen oder, der Spannung Willen, extremen Repräsentationen moralischer Entscheidung ausdrückt und andererseits nur eingeschränkte Konsequenzen auf die Spielwelt und den Spielverlauf zulassen.⁵¹³ Des Weiteren kann es ratsam sein, zu dem expliziten Trainingszweck kleinere Spiele mit kürzerer Spieldauer anzubieten, um damit ein kompakteres Lernerlebnis zu gewährleisten.⁵¹⁴ Das kommt gleichfalls der Zielgruppe der Inhaftierten entgegen, deren erlaubte Spielzeit eventuell eingeschränkt ist.

5.3 Ein integratives Konzept für ein Serious-Games-Angebot zum ethischen Lernen in Gefangenenbibliotheken

Die Bereitstellung von Serious Games als apersonales Lernangebot bildet für sich alleine gesehen nur einen Baustein eines potenziell umfänglichen Angebots, das Gefangenenbibliotheken bieten könnten. Als solche ermöglichen sie eine selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernsituation, welche nach gefängnispädagogischem Standpunkt zielführend ist.⁵¹⁵ Gleichfalls erfolgt durch den Einbezug digitaler Spiele unter Umständen eine

⁵¹⁰ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 38.

⁵¹¹ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 39.

⁵¹² Vgl. Christen/Katsarov 2018, S. 2.

⁵¹³ Vgl. Christen, et al. 2012, S. 59.

⁵¹⁴ Vgl. Christen/Katsarov 2018, S. 2.

⁵¹⁵ Vgl. Borchert 2021, S. 105, Punkt i).

lebensweltliche Orientierung an der Freizeitgestaltung der Inhaftierten.⁵¹⁶ Gerade in Bezug auf das ethische Lernen haben Serious Games für sich alleine stehend ihre Grenzen. Da im Sinne des 8LEM die Lernereignisse der Reflexion und Diskussion durch die Spiele selbst schwierig bzw. eingeschränkt umsetzbar sind (siehe Kapitel 4.3, S. 48), erscheinen darauf aufbauende komplementäre Lernarrangements zielführend.

Diese Lernereignisse sind für das ethische Lernen so wichtig, weil sie dabei helfen, das isolierte Lernen an einem Narrativ in Perspektive zu setzen und damit Voraussetzungen für den Lerntransfer kreieren. Zwar sind insbesondere bei Serious Games für das ethische Lernen Spielmechaniken erwartbar, die eine Evaluierung der Spielweise ermöglichen (z.B. eine Bewertung der Spielleistung nach Abschluss eines Spielabschnitts) und dadurch zur Selbstreflexion anregen können, aber einerseits hat man als anleitende Person keinen Einfluss auf die Qualität der automatisierten Evaluierungsmechaniken und andererseits wenig Kontrolle über den Lernfortschritt der Inhaftierten. Daher kann es zur Unterstützung des Selbstlernens wirksam sein, wenn dem zur Verfügung gestellten Spiel ein Arbeitsblatt zur weiterführenden ethischen Reflexion beigegeben wird, welches der Lernende bearbeiten soll. Dieses kann im Anschluss entweder individuell mit einem pädagogischen Ansprechpartner oder innerhalb einer Lerngruppe besprochen werden. Neben dem ersten Kernbaustein in Form der Serious Games bildet das Arbeitsblatt den zweiten Baustein des Serious-Games-Konzepts für Inhaftierte. Der dritte Baustein soll das Lernereignis der Diskussion ermöglichen. Diese scheint im Rahmen einer fokussierten Lerngruppe, die einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch fördert, zielführend zu sein. Da es um die Besprechung narrativer Inhalte gehen soll, könnte sich das Format vom Aufbau her an einen Buchklub anlehnen.

Aus gefängnispädagogischer Sicht bringen der zweite und dritte Baustein eine aktiv werdende pädagogische Lehrperson mit ins Spiel, welche sich maßgeblich über die Beziehungsarbeit mit den Inhaftierten lernbegleitend wirken soll.⁵¹⁷ In Bezug auf die Leiterinnen und Leiter von Gefangenenbibliotheken sowie Bibliotheksbediensteten stellt sich die Frage, ob diese die Rolle eines solchen Lernbegleiters ausfüllen können und wollen, oder ob sie lediglich in Form von Organisatoren bzw. Bildungsmanager die Lernsituationen arrangieren sollen. Als konstante und von den Inhaftierten prinzipiell geschätzte

⁵¹⁶ Vgl. ebd, Punkt c) und d).

⁵¹⁷ Vgl. Borchert 2021, S. 105, Punkt b). Vgl. auch: Eberle 2015, S. 574.

Ansprechpartner⁵¹⁸ und Experten in Bezug auf das eigene Bestandsangebot und damit auch in Hinblick auf die angebotenen Serious Games, würden sich die Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter eventuell als aktive Lernbegleiter anbieten. Allerdings sollte von ihnen keine Expertise im Bereich der Ethikvermittlung erwartet werden. Da jedoch nicht in erster Linie Wissen vermittelt werden, sondern auf niedrigschwellige Weise zum Nachdenken und Diskutieren angeregt werden soll, sind pädagogische Kompetenzen hier wichtiger als fachspezifische.

Die drei Konzeptbausteine bauen aufeinander auf und decken verschiedene Aspekte ethischen Lernens ab. So wird mit den Serious Games selbst eine Werterhellung intendiert. Werterhellung bedeutet, dass die Lernenden moralisch relevanten Situationen ausgesetzt werden und ohne äußeren Einfluss zu Erkenntnissen kommen sollen.⁵¹⁹ Bezogen auf Serious Games ist damit das aktive Spielen und Durchleben von moralischen Entscheidungen gemeint, die beim Spielen eine Reaktion hervorrufen soll. Das ethische Lernen findet hier auf einer affektiven Ebene statt, indem die Aktionen des Spielers idealerweise sichtbaren und bedeutsamen Einfluss auf das Spielgeschehen haben und den Spieler somit zum Nachdenken motivieren, ob die getroffenen Entscheidungen gut oder schlecht waren.

Reflexionsmechaniken in den Spielen sowie das als zweiter Konzeptbaustein formulierte Arbeitsblatt helfen dem Lernenden dabei und intendieren in Form der Wertentwicklung einen weiteren Aspekt ethischen Lernens, welcher auf einer analytischen Ebene stattfindet. Hier geht es um die Rechtfertigung und (selbst-)kritische Analyse eigener Meinungen, Wertvorstellungen und Überzeugungen. Mithilfe äußerer Einflüsse und Hilfestellungen soll der Lernende zu neuen Erkenntnissen kommen und die eigenen Positionen hinterfragen.⁵²⁰ Diesbezüglich bietet das ethische Lernen an fiktionalen Identifikationsfiguren ein hohes Potenzial „für eine praktisch-lebensnahe Diskussion“.⁵²¹ Darauf aufbauend wird mit dem dritten Konzeptbaustein eine Wertkommunikation intendiert. Auf Diskursebene wird hier ein pluralistischer Meinungs- und Argumentationsaustausch ermöglicht, der einerseits Grundlage für die eigene kompetente Urteilsbildung bietet und dergestalt Raum zum Kommunizieren und damit Festigen des Gelernten gibt sowie andererseits die

⁵¹⁸ Vgl. „Andrew“ 2017. Vgl. auch: Krüger 2015, S. 24: „Bei der Arbeit mit Gefängnisinsassen sind Konstanz und Dauer die wichtigsten Pfeiler für eine Klientenbeziehung [...]“.

⁵¹⁹ Vgl. Leisten 2020, S. 113.

⁵²⁰ Vgl. Leisten 2020, S. 117.

⁵²¹ Leisten 2020, S. 118.

Achtung und den Respekt anderer Überzeugungen trainiert.⁵²² Ein solches dreigliedriges Serious-Games-Konzept entspricht der pädagogisch wertvollen Integration von Informationstechnologie, indem zunächst ein eigenständiges Erkunden und Verstehen ermöglicht werden soll, welches im Anschluss in Feedback-Runden überprüft und gesichert wird.⁵²³

Tabelle 2: Konzeptübersicht Serious-Games-Angebot zum ethischen Lernen

Baustein	Lernebene	Konzept der Moralerziehung
Serious Games	affektiv	Werterhellung
Arbeitsblatt	analytisch	Wertentwicklung
Diskussionsrunde	diskursiv	Wertkommunikation

Um zuletzt den inhaltlichen Aufbau der zwei Konzeptbausteine zu skizzieren, welche die Serious Games komplementieren, ist zu dem Arbeitsblatt zu sagen, dass zum Zweck der Reflexion ein biografischer Ansatz nützlich erscheint, der nicht zuletzt in Bezug auf die Zielgruppe pädagogisch relevant ist (siehe Kapitel 3.3, S. 28). So könnten im Zentrum Fragen nach persönlichen Anknüpfungspunkten zu dem im Spiel Erlebten stehen sowie darauf aufbauend das Erfragen der eigenen Lebenswelt und damit in Zusammenhang stehende Hoffnungen und Sorgen.⁵²⁴ Auf Sachebene kann geprüft werden, ob und inwiefern der Lernende die zentralen moralischen Fragestellungen im Serious Game verstanden hat.⁵²⁵ So könnte gefragt werden, worum es nach Ansicht des Lernenden im Spiel geht und ob dieser bereits etwas über die Thematik weiß. Hinsichtlich des ethischen Lernens sind insbesondere auch die Begründungen der im Spiel gemachten Handlungsoptionen von zentraler Bedeutung.⁵²⁶ In diesem Rahmen soll dem Lernenden Gelegenheit gegeben werden, um auszuführen, auf welcher motivationalen Grundlage die moralischen Entscheidungen gemacht wurden. Des Weiteren soll Platz gegeben werden für eine persönliche Interpretation des Erlebten. Auch die Frage nach der Identifikation mit den fiktionalen Charakteren ist in diesem Zusammenhang relevant und weiterführend. So könnte

⁵²² Vgl. Leisten 2020, S. 118-119.

⁵²³ Vgl. Schultka 2018, S. 72.

⁵²⁴ Vgl. Leisten 2020, S. 287.

⁵²⁵ Vgl. Kobel 2017, S. 32.

⁵²⁶ Vgl. Englert 2015, S. 116.

beschrieben und begründet werden, welche Figuren dem Lernenden selbst sympathisch erscheinen und welche nicht.

Das bearbeitete Arbeitsblatt kann einerseits potenziell als Grundlage für den dritten Konzeptbaustein dienen und andererseits durch eine pädagogisch anleitende Person insofern evaluiert werden, um den Lernenden weiter Denkanstöße zu geben. Eventuell kann durch das Arbeitsblatt ersichtlich oder bekräftigt werden, ob moralische Defizite auf informationeller oder auf charakterlicher Ebene basieren und daran anknüpfende Lernmaßnahmen entsprechend gestaltet werden. Beispielsweise macht ein informationelles Defizit die Entwicklung einer ethischen Urteilsbildung notwendig, bei der die Inhaftierten lernen sollen, was moralisch gut bzw. sozialverträglich ist.⁵²⁷ Charakterliche Defizite machen hingegen den Fokus auf einen Aufbau moralischer Grundhaltungen notwendig, bei dem zwischenmenschlich-empathische Fähigkeiten trainiert werden sollen.⁵²⁸ Aus formaler Sicht stellt sich noch die Frage, wie Inhaftierte mit Schreib- bzw. Leseschwäche das Arbeitsblatt bearbeiten können. Hier sind sie auf die Hilfe der pädagogisch anleitenden Person oder eines hilfsbereiten Mitinhaftierten angewiesen. In einer Interviewsituation kann hier die helfende Person die Fragen für den Lernenden ausfüllen, so dass auf oraler Weise der Reflexionsprozess angestoßen bzw. unterstützt wird.

Als didaktische Umsetzungsmöglichkeiten des dritten Konzeptbausteins, welcher einen angemessenen Rahmen für die Gruppendiskussion vorsieht, wurde eingangs dieses Kapitels die Anlehnung an einen Buchklub genannt. Die Intention von Buchklubs ist das Zusammenbringen von Menschen unter einem gemeinsamen Interesse bzw. Thema. Bücher werden vorgestellt und diskutiert, man tauscht sich in entspannter Atmosphäre zu einer fokussierten Thematik aus und erhält so neue Informationen, Einblicke und Impulse. Da in digitalen Spielen, genau wie in Büchern, oftmals Geschichten im Vordergrund stehen, ist diese Veranstaltungsform auch als erweitertes Gaming-Angebot in Bibliotheken durchaus vorstellbar (siehe Kapitel 4.2, S. 42). Das trifft umso mehr auf Serious Games zum ethischen Lernen zu, die das Erleben und Durchleben einer Geschichte voraussetzen.

Der Aufbau einer solchen Veranstaltung könnte so gestaltet sein, dass die Lernenden, die bereits die ersten zwei Bausteine des Konzepts durchlaufen haben, ihr gespieltes Serious Game kurz vorstellen und dann auf die zentralen ethischen Fragen des Spiels eingehen

⁵²⁷ Vgl. Englert 2015, S. 110.

⁵²⁸ Vgl. Englert 2015, S. 111.

können. Das kann einerseits unter der Zuhilfenahme des Arbeitsblatts und andererseits durch den Veranstaltungsleitenden geschehen, der hier als Moderator fungiert. Auf dieser Basis wird eine produktive Diskussion der ethischen Fragen intendiert und somit alle Veranstaltungsteilnehmenden involviert. Da hierzu eine Kenntnis über das besprochene Serious Game nicht unbedingt notwendig ist, eignet sich die Veranstaltung für einen größeren Kreis als nur die Spieler der Serious Games. So kann potenziell jeder Teilnehmende einen Beitrag leisten oder auch offen zuhören, so Meinungen und Argumente anderer reflektieren und damit die eigenen ethischen Kompetenzen, wie z.B. den Respekt vor pluralistischen Ansichten zu ein und demselben Thema, den Umgang mit Ungerechtigkeiten oder empathisches Einfühlungsvermögen, trainieren.

Die Diskussion kann potenziell sowohl auf Spiel- als auch auf Spielerebene stattfinden, wobei zunächst die neutralere Spielebene im Fokus stehen sollte und auf dieser Basis eine graduelle Annäherung an die Spielerebene versucht werden kann. Die Bereitschaft der Öffnung auf persönlicher Ebene ist nämlich insbesondere in Bezug auf ethische Fragen nicht zu erwarten. Sie bedarf eines Vertrauensverhältnisses und einer sicheren Lernumgebung, was gerade im Gefängniskontext nicht vorauszusetzen ist.⁵²⁹ Als eine Insel des freiwilligen Lernens innerhalb dieser Institution, können aber Gefangenenbibliotheken einen derartigen Veranstaltungsrahmen potenziell bieten, da die Inhaftierten hier mehr selbstbestimmten Einfluss auf ihre Lernaktivität haben sollen.⁵³⁰ Die gemeinschaftliche Bildungsaktivität fördert das soziale Zugehörigkeitsgefühl⁵³¹ und erlaubt es den Lernenden sich ohne äußeren Zwang persönlich auszudrücken.⁵³² Für die Ethikvermittlung stellt die Erfahrung eines sozialen Raumes, der einen konstruktiven und wertschätzenden Austausch ermöglicht, einen zentralen methodischen Rahmen dar, welcher die Motivation moralisch zu handeln, fördert.⁵³³

Die Rolle des Veranstaltungsleitenden als Moderator ist es, die Teilnehmenden zu Wortbeiträgen zu animieren, die Diskussion in eine konstruktive Richtung zu lenken und darauf zu achten, nicht als Moral-Apostel aufzutreten.⁵³⁴ Daher sollte er oder sie sich möglichst neutral zu den Beiträgen äußern und idealerweise auf eine Art und Weise, die zu weiterführenden Denkanstößen anregt. Weiterhin ist auf die Gesprächskultur zu achten

⁵²⁹ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 24-25.

⁵³⁰ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 31.

⁵³¹ Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 30.

⁵³² Vgl. Canning/Buchanan 2021, S. 21.

⁵³³ Vgl. Englert 2015, S. 111. Vgl. auch: Eberle 2015, S. 570.

⁵³⁴ Vgl. Kobel 2017, S. 31.

und extreme Aussagen bzw. Argumente zu relativieren. Eine Moderation beinhaltet mitunter auch das Destillieren und Zusammenfassen der gewonnenen Erkenntnisse, was ebenfalls der weiterführenden Reflexion durch die Teilnehmenden jenseits der Veranstaltung dienlich ist. Insgesamt hat der Moderator auf eine angenehme und produktive Lernatmosphäre zu achten.⁵³⁵

Mögliche Diskursmethoden, zu welchen die Teilnehmenden angeleitet werden können, sind die der Konsensfindung und die des Philosophierens. Bei beiden Ansätzen geht es darum, die aufgeworfene ethische Frage gemeinschaftlich zu beschreiben, zu verstehen, zu erklären, zu beurteilen und Lösungen zu entwickeln.⁵³⁶ Bei einer Konsensfindung geht es darum nach Anhörung aller Meinungen und Argumente zu einem gemeinsamen Ergebnis darüber zu kommen, was ethisch gesehen die beste oder geeignetste Lösung bezüglich der Fragestellung ist. Dies kann per demokratischem Wahlverfahren in Form einer Abstimmung erfolgen, wodurch die Lernenden gleichzeitig auf sehr niedrigschwellige Weise politische Bildung vermittelt bekommen.⁵³⁷ Im Gegensatz dazu intendiert das Philosophieren keinen Konsens, sondern bestärkt und ermutigt zum eigenständigen Denken und Handeln.⁵³⁸ Je nach ethischer Fragestellung kann die eine oder andere Methode zweckdienlicher sein. Beispielsweise eignet sich die Konsensfindung bei der Entwicklung ethischer Urteilsbildung, wo die Frage was richtig bzw. moralisch vertretbar, im Mittelpunkt steht. Das Philosophieren kann hingegen vielleicht eher beim Aufbau moralischer Grundhaltungen besser eingesetzt werden, wo Fragen nach der Motivation moralischen Denkens und Handelns von Bedeutung sind.

Die in diesem Kapitel vorgestellte Konzeptidee ist in Gefangenenbibliotheken unter Einbezug der in Kapitel 5.1 dargestellten formalen Rahmenbedingungen aktuell kaum zu bewerkstelligen. Dennoch ist damit ein Versuch unternommen worden, den für die Inhaftierten relevanten Lernbedarf der ethischen Bildung mit einem zielgruppenorientierten Konzept abzudecken, der konstruktivistisch-pädagogische Prinzipien, wie etwa Selbstbestimmung und Lernmotivation, berücksichtigt. Die Anleitung zu einem lebenslangen Lernen kann längerfristig nur erfolgreich sein, wenn sie auf Freiwilligkeit setzt.⁵³⁹ Das Konzept beruht auf der Erkenntnis, „dass das Gesamtbemühen um ethische Bildung nur

⁵³⁵ Vgl. Kobel 2017, S. 35.

⁵³⁶ Vgl. Kobel 2017, S. 34.

⁵³⁷ Vgl. Kobel 2017, S. 32.

⁵³⁸ Vgl. Kobel 2017, S. 33.

⁵³⁹ Vgl. Walkenhorst 2015, S. 483.

gelingen kann, wenn verschiedene Lernorte dabei zusammenwirken.⁵⁴⁰ Während die ersten beiden Bausteine, Serious Games und lernbegleitendes Arbeitsblatt, informelle Lernmethoden darstellen, ist die Diskussionsveranstaltung als dritter Baustein, dem non-formalen Lernen zuzuordnen. In Bezug auf eine potenzielle Flexibilität und Skalierung des Konzepts ergibt sich daraus die Tatsache, dass die ersten beiden Bausteine spontaner und eher nach Bedarf zum Einsatz kommen können, während der dritte Baustein einen erhöhten Zeit- und Organisationsaufwand in Anspruch nimmt. Darüber hinaus wird für die Veranstaltung ein angemessener Raum benötigt, der eine angenehme Lernatmosphäre ermöglicht. Daher wäre es für eine Gefangenenbibliothek nicht nur sinnvoll, externe Kooperationspartner zu gewinnen, welche die Umsetzung fachlich beraten oder betreuen können, sondern auch institutionsinterne Bildungsorgane zu haben, mithilfe derer die Lernbedarfe der Inhaftierten genauer ermittelt werden und die notwendigen formalen Voraussetzungen für eine Umsetzung des Lernkonzepts eher erreicht werden können.

6. Fazit und Ausblick

Gefangenenbibliotheken besitzen als Ort, an dem informelle und non-formale Bildungsangebote strukturiert gestaltet werden können, ein hohes Potenzial Inhaftierten Möglichkeiten zu geben, ihre Wiedereingliederung in die Gesellschaft erfolgreich anzugehen. Das Lernen mit Serious Games bietet in diesem Zusammenhang einen aktiv-motivierenden Zugang zu Bildung und weist mit seinem starken Technologiebezug auf in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft immer relevanter werdenden Kompetenzen hin. Des Weiteren wurde gezeigt, dass Serious Games in Bezug auf das ethische Lernen, was für die Inhaftierten eine zentrale Lernkompetenz darstellt, ein nützliches Werkzeug sein können. Der Einsatz technologiebasierter Bildungsangebote in Gefangenenbibliotheken scheitert in der Realität generell nicht an einer Ablehnung des pädagogischen Nutzens, wie etwa die IFLA-Richtlinien für Gefangenenbibliotheken zeigen, sondern hauptsächlich an finanziellen und personellen Zwängen. Auch die institutionell bedingten Sicherheitsbedenken stellen eine konstante Herausforderung dar. Projekte wie die technische Modernisierung der JVAs in Berlin und Bestrebungen in Gefangenenbibliotheken NRWs weisen gleichwohl auf eine positive, wenn auch vielleicht langsame und nur punktuelle, Entwicklung hin. Auch die ELIS-Plattform und die Weiterführung des Projekts Real Life als

⁵⁴⁰ Englert 2015, S. 114.

BLEEP sind Zeugnisse eines nachhaltigen Willens den Inhaftierten zeitgemäße Lernvoraussetzungen zu bieten.

Serious Games sind jedoch kein Allheilmittel, sondern besitzen auch Grenzen und Risiken. Zum einen können sie nur einen Bruchteil zur Wiedereingliederung der Inhaftierten beitragen und müssen zielgruppengerecht ausgewählt werden. Der Fokus der vorliegenden Arbeit lag neben der überblicksmäßigen Darstellung der gesetzlichen, institutionellen, fachspezifischen und lerntheoretischen Voraussetzungen für die Implementierung von Serious Games in Gefangenenbibliotheken vor allem auf einer Erörterung deren pädagogischen Potenziale in Bezug auf die Zielgruppe. Eine konkretere Analyse von Serious Games fehlt allerdings und könnte Gegenstand künftiger Forschung sein. Dazu zählt zum einen die Analyse von Benutzbarkeits- bzw. Usability-Kriterien von Serious Games für Inhaftierte sowie die konkrete Auswahl und Betrachtung geeigneter digitaler Spiele. Auch weitere Aspekte konnten aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden. Dazu gehört beispielsweise eine Erörterung der Eignung des in Gefängnissen gerne mal eingesetzten lernmethodischen Einsatzes der sogenannten „peer education“ im Kontext des Serious-Games-Angebots oder eine Erörterung der potenziellen Nachnutzbarkeit des Angebots durch die Lernenden nach Haftentlassung. Eine gänzlich andere Herangehensweise wäre darüber hinaus eine empirische Studie, in welcher die Lernbedarfe und -möglichkeiten quantitativ bzw. qualitativ erforscht werden. Aus Sicherheitsgründen stellt dies in Bezug auf die Institution Gefängnis eine Herausforderung, aber keine Unmöglichkeit dar. Ein derartiger Forschungsansatz könnte einerseits mitunter in der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Ergebnisse als theoretische Grundlage nutzen, diese auf praktischem Weg testen und am Ende be- oder entkräften.

7. Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Kai (2018). Ausländische Gefangene. In: Das Gefängnis auf dem Prüfstand – Zustand und Zukunft des Strafvollzugs. Bernd Maelicke, Stefan Suhling (Hrsg.). Wiesbaden. S. 443-453.
- ABT, Clark C. (1971). Ernste Spiele – Lernen durch gespielte Wirklichkeit. Köln
- „ANDREW“ (2017). A day in the life of a prison librarian. In: Public Libraries Online [Blogbeitrag vom 20. Oktober 2017]. Online unter: <http://publiclibrariesonline.org/2017/10/a-day-in-the-life-of-a-prison-librarian/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- ARNOLD, Rolf (2003). Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: REPORT – Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (3): Gehirn und Lernen. S. 51-61. Online unter: <http://www.die-bonn.de/id/1823> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- BECKER, Dietrich (2007). Büchereiarbeit im Justizvollzug der Freien und Hansestadt Hamburg. In: Zugang für alle – soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland. Ben Kaden, Maxi Kindling (Hrsg.). Berlin. S. 193-196.
- BERESWILL, Mechthild (2017). Lernen und Arbeiten im Jugendstrafvollzug als ambivalente Erfahrung. In: Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!? Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 130-140.
- BIERSCHWALE, Peter (2015). Kooperation statt Konfrontation – Sicherheit und Pädagogik im Jugendstrafvollzug. In: Handbuch Jugendstrafvollzug. Marcel Schweder (Hrsg.). Wiesbaden. S. 467-481.
- BLEEP (o.J.). BLEEP! Blended learning environment for European prisoners. Utrecht. Online unter: <https://projectbleep.eu/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- BLONDEAU, Belle (2019). Do inmates have access to video games? In: The Gamer [Blogbeitrag vom 10. Juli 2019]. Online unter: <https://www.thegamer.com/inmates-access-video-games/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- BORCHERT, Jens (2017). Bildung als Anspruch – Maßnahmeangebot zwischen Vielfalt und Beschränkung. In: Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!? Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 18-32.
- BORCHERT, Jens (2021). Pädagogik im Strafvollzug. 2. Auflage. Weinheim.
- BOSS, Catharina (2019). Gaming in Bibliotheken: wie Bibliotheken das nächste Level knacken wollen. In: b.i.t.-Online, Nr. 22:1. S. 67-69.
- BREDLOW, Karl-Heinz (2015). Freiheit in der Unfreiheit – Subkultur als Strukturelement im Jugendstrafvollzug. In: Handbuch Jugendstrafvollzug. Marcel Schweder (Hrsg.). Wiesbaden. S. 354-371.

- BROWN, David J. / Shopland, Nicholas / Battersby, Steven / Tully, Alex / Richardson, Steven (2009). Game on: accessible serious games for offenders and those at risk of offending. In: Journal of Assistive Technologies 3(2). S. 13-25. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/235910079_Game_On_Accessible_serious_games_for_offenders_and_those_at_risk_of_offending (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- BUNDESAMT FÜR JUSTIZ (2019). Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe und der freiheitsentziehenden Maßregeln der Besserung und Sicherung (Strafvollzugsgesetz – StVollzG). Berlin. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/stvollzg/BJNR005810976.html> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- BUNDESAMT FÜR JUSTIZ (2020). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- CANNING, Cheryl / BUCHANAN, Steven (2021). Exploring the rehabilitative role of the prison library: addressing sensitive information needs via cultural activities. In: Exploring the roles and practices of libraries in prisons. Jane Garner (Hrsg.). Bingley. S. 11-38.
- CHAU, Anthony (2001). Typing of the Dead [Blogbeitrag vom 24. Januar 2001]. In: IGN. Online unter: <https://www.ign.com/articles/2001/01/24/typing-of-the-dead-3> (letzter Zugriff: 6. November 2021).
- CHRISTEN, Markus, et al. (2012). Serious moral games – analyzing and engaging moral values through video games. Bradley J. Thames, Manuela S. Thames (Übers.). Zürich. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/259532504_Serious_Moral_Games_Analyzing_and_Engaging_Moral_Values_Through_Video_Games (letzter Zugriff: 4. November 2021).
- CHRISTEN, Markus / KATSAROV, Johannes (2018). Serious Moral Games – Videospiele als Werkzeuge der Ethikbildung. In: Digitale Spiele im Diskurs. Thorsten Junge, Dennis Clausen (Hrsg.). Hagen. S. 1-12. Online unter: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001221 (letzter Zugriff: 4. November 2021).
- CHRISTIANS, Heiko (2020). Was bedeutet der alte Topos vom „spielerischen Lernen“ für die neuen Games und die Schule? In: Videospiele als didaktische Herausforderung. Nathanael Riemer, Sebastian Möring (Hrsg.). S. 14-40.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2008). Flow – the psychology of optimal experience. New York, NY.
- DEEG, Christoph (2010). Gaming als bibliothekarisches Zukunftsthema. In: Handbuch Bibliothek 2.0. Julia Bergmann und Patrick Danowski (Hrsg.). Berlin, New York. S. 223-244.
- DEEG, Christoph (2014). Gaming und Bibliotheken. Berlin, Boston.
- DÖRNER, Ralf, et al. (2016a). Contributing disciplines. In: Serious games – foundations, concepts, and practice. Ralf Dörner, Stefan Göbel, Wolfgang Effelsberger, Josef Wiemeyer (Hrsg.). Cham. S. 35-55.

- DÖRNER, Ralf, et al. (2016b). Introduction. In: Serious games – foundations, concepts, and practice. Ralf Dörner, Stefan Göbel, Wolfgang Effelsberger, Josef Wiemeyer (Hrsg.). Cham. S. 1-34.
- DOLLINGER, Bernd / SCHMIDT, Holger (2015). Zur Aktualität von Goffmans Konzept „totaler Institutionen“ – empirische Befunde zur gegenwärtigen Situation des „Unterlebens“ in Gefängnissen. In: Handbuch Jugendstrafvollzug. Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 245-259.
- EBERLE, Hans-Jürgen (2015). Jugendstrafvollzugs-Pädagogik und ihre Didaktik. In: Handbuch Jugendstrafvollzug. Marcel Schweder (Hrsg.). Wiesbaden. S. 558-580.
- ECKARDT, Linda / KIBLER, Simone / ROBRA-BISSANTZ, Susanne (2016). Entwicklung eines Serious Games zum Lernen von Informationskompetenz und Leitlinien zur Nachnutzung. In: Teaching Trends 2016 – Digitalisierung in der Hochschule: mehr Vielfalt in der Lehre. Wolfgang Pfau, et al. (Hrsg.). Münster. S. 49-61.
- ENGLERT, Rudolf (2015). Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel. In: Ethisches Lernen – Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Band 31. Rudolf Englert, et al. (Hrsg.). Neukirchen-Vluyn. S. 108-118.
- FAHRNBACH, Daniela (2015). Vom ganzheitlichen Bildungsansatz zur lernenden Organisation – Entwicklungsbedingungen für einen erfolgreichen Jugendstrafvollzug. In: Handbuch Jugendstrafvollzug. Marcel Schweder (Hrsg.). Wiesbaden. S. 507-521.
- FERNANDEZ-DIAZ, Carmen-Rocio (2019). Internet behind bars: reality or utopia? In: Infocommunication skills as a rehabilitation and social reintegration tool for inmates. Lídia Oliveira, Daniela Garca (Hrsg.). Hershey. S. 1-23.
- FICZEL, Nelly (2017). Gaming in öffentlichen Bibliotheken – neue Angebote zur Kultur- und Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter. In: BIS- Das Magazin der Bibliotheken in Sachsen, Nr. 10:3. S. 146-147.
- FINLAY, Jayne / BATES, Jessica (2018). What is the role of the prison library? The development of a theoretical foundation. In: Journal of Prison Education & Reentry 5(2). S. 120-139.
- FJMK – Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW (o.J.). Angebote. In: ComputerProjekt Köln. Köln. Online unter: <https://www.jugendmedienkultur-nrw.de/angebote/> (letzter Zugriff: 20. November 2021).
- FJMK – Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW (2018). Kick-Off Kalk: Workshops in modernisierter Stadtteilbibliothek in Köln Kalk. In: ComputerProjekt Köln. Köln. Online unter: <https://www.jugendmedienkultur-nrw.de/kick-off-kalk-workshops-in-modernisierter-stadtteilbibliothek-in-koeln-kalk/> (letzter Zugriff: 20. November 2021).
- FORMBY, Angela E. / PAYNTER, Kelly (2020). The potential of a library media program on reducing recidivism rates among juvenile offenders. In: National Youth-At-Risk Journal 4(1). S. 14-21. Online unter: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/nyar/vol4/iss1/3/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).

- GAME – VERBAND DER DEUTSCHEN GAMES-BRANCHE (2021). Report der deutschen Games-Branche 2021. Berlin. Online unter: <https://www.game.de/publikationen/jahresreport-2021/> (letzter Zugriff: 24. Oktober 2021).
- GANGUIN, Sonja / HOBLITZ, Anna (2013). Serious Games – ernstes Spielen: über das Problem von Spielen, Lernen und Wissenstransfer. In: Serious Games, Exergames, Exerlearning – zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers. Gundolf S. Freyermuth, Lisa Gotto, Fabian Wallenfels (Hrsg.). Bielefeld S. 165-183.
- GEBAUER, Andreas (2013). Die Stadtbibliothek Bremen und ihr Engagement in der Justizvollzugsanstalt Bremen. In: Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 56-60.
- GERSTENMAIER, Jochen / MANDL, Heinz (2010). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage. Rudolf Tippelt, Aiga von Hippel (Hrsg.). Wiesbaden. S. 169-178.
- GÖBEL, Stefan / WENDEL, Viktor (2016). Personalization and adaptation. In: Serious games – foundations, concepts, and practice. Ralf Dörner, Stefan Göbel, Wolfgang Effelsberger, Josef Wiemeyer (Hrsg.). Cham. S. 161-210.
- HABERER, Kathrin / HENDRICKS, Morten / VON DER MEHDEN, Ariane (2019). E-Learning hinter Gittern. In: Bildung und Erziehung im Abseits – erste Annäherungen. Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 219-234.
- HALE, Jennifer (2018). Gaming in der Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Chancen und Grenzen gaming-basierter Vermittlungsformen. Wiesbaden.
- HANKE, Ulrike / SÜHL-STROHMENGER, Wilfried (2016). Bibliotheksdidaktik – Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz. Berlin / Boston.
- HELMHOLD, Heidi (2017). Wohnwissen im Umgang mit dem Haftraum im Jugendstrafvollzug. In: Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!? Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 158-173.
- HERZOG, Walter (2001). Situiertes Lernen: eine Einführung. Online unter: <https://www.walter-herzog.ch/app/download/12111312023/Situiertes+Lernen+k.pdf?t=1610188740> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- HOBLITZ, Anna (2015). Spielend lernen im Flow – die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht. Wiesbaden.
- IBI – INSTITUT FÜR BILDUNG IN DER INFORMATIONSGESELLSCHAFT. o. J. E-Learning im Strafvollzug (elis). Berlin. Online unter: <https://www.ibi.tu-berlin.de/projekte/259-e-learning-im-strafvollzug> (letzter Zugriff: 11. Oktober 2021).
- KANOLD, Christine (2021). Bibliothekspädagogik – Definition und Konzept für öffentliche Bibliotheken. Norderstedt.

- KAPLAN, Anne / SCHNEIDER, Lisa (2019). „How do you eat an elephant?“ – Jugendarrest als (Un-)Ort der Jugendbildung. In: *Bildung und Erziehung im Abseits – erste Annäherungen*. Marcel Schweder (Hrsg.). S. 201-218.
- KERRES, Michael / BORMANN, Mark / VERVENNE, Marcel (2009). Didaktische Konzeption von Serious Games: zur Verknüpfung von Spiel- und Lernangeboten. In: *MedienPädagogik (Occasional Papers)*, S. 1-16. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.08.25.X> (letzter Zugriff: 11. November 2021).
- KIILI, Kristian / LAINEMA, Timo / DE FREITAS, Sara / ARNAB, Sylvester (2014). Flow framework for analyzing the quality of educational games. In: *Entertainment Computing* 5(4). S. 367-377. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2014.08.002> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- KOBEL, Christoph (2017). Ethische Diskurse in der Mittelstufe der Primarschule erleben unter Miteinbezug des Lehrplan 21 [Bachelorarbeit]. St. Gallen. Online unter: <https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll2/id/1801> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- KRISCHAK, Markus (2014). Schulische Bildungsangebote im geschlossenen Erwachsenenstrafvollzug [Dissertation]. Dortmund. Online unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/35029> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- KROLAK, Lisa (2020). Bücher hinter Gittern – was Gefängnisbibliotheken bewirken können. Hamburg. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-04/krolak_buecher_hinter_gittern_2020.pdf (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- KRÜGER, Kerstin (2015). Soziale Arbeit mit Straffälligen – Resozialisierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen [Bachelorarbeit]. Neubrandenburg. Online unter: http://digibib.hs-nb.de/resolve?id=dbhsnb_thesis_0000001362&pdf (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- LANGE-BOHAUMILITZKY, Ingrid (2013). Bibliotheksarbeit im Hamburger Strafvollzug – die Abteilung Justizanstaltsbüchereien (JAB) der Bücherhallen Hamburg. In: *Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international*. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 61-64.
- LECLERCQ, Dieudonné / POUMAY, Marianne (2005). The 8 Learning Events Model and its principles. Release 2005-1. Online unter: <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- LEHMANN, Vibeke / LOCKE, Joanne (2006). IFLA-Richtlinien für Gefangenenbüchereien. 3. Ausgabe. Den Haag.
- LEISTEN, Stefan (2020). Wer will ich sein? Ethisches Lernen an TV- und Videospielerien sowie Let's Plays. Marburg.
- LORBER, Martin / SCHUTZ, Thomas (2016). Gaming für Studium und Beruf – Warum wir lernen, wenn wir spielen. Bern.

- MALONE, Thomas W. (1980). What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games. Palo Alto, CA.
- MARR, Ann Christin (2010). Serious Games für die Informations- und Wissensvermittlung – Bibliotheken auf neuen Wegen. Wiesbaden.
- MARTEN, Svenje (2017). Erwachsenenbildung im Strafvollzug mit der elis-Lernplattform. In: Magazin erwachsenenbildung.at 30. Online unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/11_marten.pdf (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- MÜLLER, Raphaela (2020). Wer macht jetzt eigentlich was? – ein Überblick über das Feld der Medienpädagogik in Bibliotheken. In: BuB – Forum Bibliothek und Information, 72(6). S. 322-325.
- NIETHAMMER, Manuela / SCHWEDER, Marcel (2017). Arbeitsaufgabenbezogenes Lehren und Lernen im Jugendstrafvollzug – Anmerkungen aus Sicht der beruflichen Didaktik. In: Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!? Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 65-82.
- O.A. (2018). Facilitator’s guide: Real Life – a digital blended learning environment focusing on 21st century skills, employability and reintegration. In: My Real Life. Online unter: <https://my-real.life/wp-content/uploads/2018/06/Facilitator-guide-compressed-1.pdf> (letzter Zugriff: 10. November 2021). *
- [* Für den Zugriff auf das Dokument wird eine Kennung benötigt. Benutzername: DanielKuhn | Passwort: RLDaniel2021!]
- OSTENDORF, Heribert (2013). Das Recht auf Bibliotheksnutzung für Gefangene – gesetzliche Grundlagen der Gefangenenbüchereien. In: Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 51-56.
- PESCHERS, Gerhard (2007). Bibliotheksarbeit im Justizvollzug in Deutschland am Beispiel Nordrhein-Westfalens. In: Zugang für alle – soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland. Ben Kaden, Maxi Kindling (Hrsg.). Berlin. S. 181-192.
- PESCHERS, Gerhard (2013a). Einführung. In: Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 16-26.
- PESCHERS, Gerhard (2013b). Gefangenenbüchereiwesen in Deutschland. In: Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 28-51.
- PESCHERS, Gerhard (2013c). Bücher öffnen Welten für Menschen hinter Gittern – Bibliotheksarbeit im Justizvollzug am Beispiel der Gefangenenbücherei JVA Münster als „Bibliothek des Jahres 2007“ in Deutschland. In: Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 66-101.

- PESCHERS, Gerhard (2013d). Bibliotheksräume hinter Gittern. In: Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 106-116.
- PESCHERS, Gerhard (2013e). Der Förderverein Gefangenenbüchereien e.V. In: Bücher öffnen Welten – Medienangebote für Menschen in Haft in Deutschland und international. Gerhard Peschers, Förderverein Gefangenenbüchereien (Hrsg.). Berlin / Boston. S. 117-126.
- PESCHERS, Gerhard (2021). Books open worlds for people behind bars: library services in Germany's prisons ranging from local best practice examples and regional experiences in North Rhine-Westphalia to steadily growing internationality. In: Exploring the roles and practices of libraries in prisons. Jane Garner (Hrsg.). Bingley. S. 227-257.
- PLARRE, Plutonia (2021). Reformen in Berlins Knästen – Internet in jeder Zelle [Artikel vom 28. Juni 2021]. In: taz. Berlin. Online unter: <https://taz.de/Reformen-in-Berlins-Knaesten/!5778869/> (letzter Zugriff: 24. Oktober 2021).
- REAL LIFE (o.J.) Game: A Second Chance. In: My Real Life. Online unter: <https://my-real.life/second-chance-2/> (letzter Zugriff: 11. November 2021). *
[* Für den Zugriff auf die Website wird eine Kennung benötigt. Benutzername: Daniel-Kuhn | Passwort: RLDaniel2021!]
- RIGHI, Roberto (2016). First Real Life pilot in Netherlands. In: Real Life Project [Blogbeitrag vom 15. November 2016]. Online unter: <http://reallifeproject.eu/2016/11/15/first-pilot-real-life-netherlands/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- RIGHI, Roberto (2017a). The Dutch pilot in 2018. In: Real Life Project [Blogbeitrag vom 27. Dezember 2017]. Online unter: <http://reallifeproject.eu/2017/12/27/the-dutch-pilot-in-2018/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- RIGHI, Roberto (2017b). Pilot and international meeting in Turkey. In: Real Life Project [Blogbeitrag vom 17. Januar 2017]. Online unter: <http://reallifeproject.eu/2017/01/17/pilot-and-international-meeting-in-turkey/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- RIGHI, Roberto (2017c). The pilot in Kaunas (Lithuania). In: Real Life Project [Blogbeitrag vom 28. Dezember 2017]. Online unter: <http://reallifeproject.eu/2017/12/28/the-pilot-in-kaunas-lithuania/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- RIGHI, Roberto (2018). Special thanks. In: Real Life Project [Blogbeitrag vom 30. August 2018]. Online unter: <http://reallifeproject.eu/2018/08/30/special-thanks/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- ROY, Inge (2015). Podknast. In: Handbuch Jugendstrafvollzug. Marcel Schweder (Hrsg.). Wiesbaden. S. 767-776.

- SCHULDT, Karsten / MUMENTHALER, Rudolf (2015). Vier Funktionen, vier Räume [Blogbeitrag vom 26. Oktober 2015]. In: FH Graubünden – Data and Information Science Blog. Chur. Online unter: <https://blog.fhgr.ch/dis/vier-funktionen-vier-raeume/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
[Originalveröffentlichung: Schuldt, Karsten / Mumenthaler, Rudolf (2015). Vier Funktionen, vier Räume. In: SAB-Info 36(3), S. 18-19.]
- SCHULDT, Karsten (2020). Was heißt es, dass es keine Bibliothekspädagogik gibt? [Blogbeitrag vom 7. Juli 2020]. In: Bibliotheken als Bildungseinrichtung. Online unter: <https://bildungundgutesleben.wordpress.com/2020/07/07/was-heisst-es-dass-es-keine-bibliothekspadagogik-gibt/> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- SCHULTKA, Holger (2018). Bibliothekspädagogik – Lehren und Lernen in wissenschaftlichen Bibliotheken. München.
- SIEBERT, Horst (2008). Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg.
- STAMPFL, Nora S. (2017). Die spielende Bibliothek [Blogbeitrag von März 2017]. In: Goethe-Institut. München. Online unter: <https://www.goethe.de/de/kul/bib/20955445.html> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- STANG, Richard (2020). Viel Bibliothek, wenig Pädagogik. In: BuB – Forum Bibliothek und Information, 72(6). S. 316-318.
- STERBENZ, Benjamin (2012). Games im Gefängnis: Ausbruch aus dem Alltag. In: Future Zone [Blogbeitrag vom 29. Oktober 2012]. Online unter: <https://futurezone.at/digital-life/games-im-gefaengnis-ausbruch-aus-dem-alltag/24.586.850> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- SUTTER, Thomas (2015). Lesen und Gefangen-Sein – Gefängnisbibliotheken in der Schweiz. Wiesbaden.
- THEINE, Elisabeth / ELGETI-STARKE, Brigitte (2018). Bildung und Qualifizierung. In: Das Gefängnis auf dem Prüfstand – Zustand und Zukunft des Strafvollzugs. Bernd Maelicke, Stefan Suhling (Hrsg.). Wiesbaden. S. 109-128.
- TJETTHERS, Tim / HENNING, Tim (2016). Grundbildung im Strafvollzug: Bedarfe, Bedingungen, Ziele. Bielefeld. Online unter: <https://doi.org/10.3278/6004489w> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- VAN DER VALK, Marissa (2016). Real Life Project – serious gaming for prisoners. In: EPALE [Blogbeitrag vom 27. Januar 2016]. Online unter: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/real-life-project-serious-gaming-prisoners> (letzter Zugriff: 23. November 2021).
- WALKENHORST, Philipp (2015). Pädagogisches Denken und Handeln im Jugendstrafvollzug. In: Handbuch Jugendstrafvollzug. Marcel Schweder (Hrsg.). Wiesbaden. S. 482-506.
- WALKENHORST, Philipp (2017). Der Jugendstrafvollzug als nachhaltiges pädagogisches Handlungsfeld. In: Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!? Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 33-49.

- WIEMEYER, Josef / NACKE, Lennart / MOSER, Christiane / MUELLER, Florian (2016). Player experience. In: Serious games – foundations, concepts, and practice. Ralf Dörner, Stefan Göbel, Wolfgang Effelsberger, Josef Wiemeyer (Hrsg.). Cham. S. 243-271.
- WIRTH, Wolfgang / LOBITZ, Rebecca (2017). Wirkung? Wirkung! Wirkung? Was leistet das Gefängnis? In: Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!? Marcel Schweder (Hrsg.). Weinheim. S. 174-191.
- ZORN, Isabel (2013). Lernen mit digitalen Medien – zur Gestaltung von Lernszenarien. In: Serious Games, Exergames, Exerlearning – zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers. Gundolf S. Freyermuth, Lisa Gotto, Fabian Wallenfels (Hrsg.). S. 49-74.

Anhang

Anhang A: Auszüge aus den Strafvollzugsgesetzen der deutschen Bundesländer bezüglich des Rechts der Inhaftierten auf Besitz von und Zugang zu elektronischen Unterhaltungsmedien

Bayern

Art. 152 Freizeit

(1) ¹Junge Gefangene sind zur Teilnahme und Mitwirkung an Angeboten der Freizeitgestaltung zu motivieren und anzuleiten. ²Sie sollen insbesondere am Unterricht, am Fernunterricht, an Lehrgängen und sonstigen Veranstaltungen der Fortbildung, an Freizeitgruppen und Gruppengesprächen teilnehmen und ermutigt werden, eine Bücherei zu benutzen sowie den verantwortungsvollen Umgang mit neuen Medien zu erlernen, soweit dies mit der Sicherheit in der Jugendstrafvollzugsanstalt vereinbar ist.

(2) ¹ Art. 70, 72 und 73 gelten entsprechend. ² Art. 71 gilt entsprechend mit der Maßgabe, dass der Anstaltsleiter oder die Anstaltsleiterin festlegen kann, ob und unter welchen zusätzlichen Voraussetzungen eigene Fernsehgeräte zugelassen werden. ³Elektronische Unterhaltungsmedien, die keinen pädagogischen Wert haben, sind nicht zugelassen.

Quelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayStVollzG>true> (letzter Zugriff: 6. November 2021)

Baden-Württemberg

§ 69 Hörfunk und Fernsehen

(1) ¹Der Gefangene kann am Hörfunkprogramm der Anstalt sowie am gemeinschaftlichen Fernsehempfang teilnehmen. ²Die Sendungen sind so auszuwählen, daß Wünsche und Bedürfnisse nach staatsbürgerlicher Information, Bildung und Unterhaltung angemessen berücksichtigt werden. ³Der Hörfunk- und Fernsehempfang kann vorübergehend ausgesetzt oder einzelnen Gefangenen untersagt werden, wenn dies zur Aufrechterhaltung der Sicherheit oder Ordnung der Anstalt unerlässlich ist.

(2) Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden unter den Voraussetzungen des § 70 zugelassen.

§ 70 Besitz von Gegenständen für die Freizeitbeschäftigung

(1) Der Gefangene darf in angemessenem Umfang Bücher und andere Gegenstände zur Fortbildung oder zur Freizeitbeschäftigung besitzen.

Quelle: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=StVollzG&psml=bsbawue-prod.psml&max=true&aiz=true#BJNR005810976BJNE011001307>

Berlin

§ 56 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(1) Der Zugang zum Hörfunk- und Fernsehempfang (Rundfunk) ist zu ermöglichen. Die Anstalt entscheidet über die Einspeisung einzelner Hörfunk- und Fernsehprogramme, soweit eine Empfangsanlage vorhanden ist. Die Wünsche und Bedürfnisse der Gefangenen sind angemessen zu berücksichtigen.

(2) Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte der Gefangenen werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 52 Absatz 1 Satz 2 entgegenstehen. Die Gefangenen können auf von der Anstalt vermittelte Mietgeräte oder Haftraummediensysteme verwiesen werden. In diesem Fall ist den Gefangenen abweichend von Satz 1 der Besitz eigener Geräte im Haftraum in der Regel nicht gestattet.

(3) Die Gefangenen haben die Kosten für die Überprüfung, Überlassung und den Betrieb der von ihnen genutzten Hörfunk- und Fernsehgeräte sowie die Bereitstellung des Hörfunk- und Fernsehempfangs zu tragen. Sind sie dazu nicht in der Lage, so kann die Anstalt die Kosten in begründeten Fällen in angemessenem Umfang übernehmen.

(4) Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter den Voraussetzungen des Absatzes 2 Satz 1 zugelassen werden. § 40 bleibt unberührt.

Quelle: <https://www.berlin.de/justizvollzug/service/recht/gesetze/stvollzg-bln/artikel.516673.php#56>

Brandenburg

§61 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

1) Der Zugang zum Rundfunk ist zu ermöglichen.

(2) 1Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des §57 Satz 2 oder bei jungen Gefangenen erzieherische Gründe entgegenstehen. 2Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. 3Die Gefangenen können auf Mietgeräte oder auf ein Haftraummediensystem verwiesen werden. 4§44 bleibt unberührt.

Quelle: <https://www.gesetze-soziale-arbeit.nomos.de/fileadmin/gfdsa/doc/100d-BbgJVollzG.pdf>

Bremen

§51 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(1) Der Zugang zum Rundfunk ist zu ermöglichen.

(2) Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 48 Satz 2 entgegenstehen. Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. Die Gefangenen können auf Mietgeräte oder auf ein Haftraummediensystem verwiesen werden. § 36 bleibt unberührt.

Quelle: <http://www.justiz.bremen.de/sixcms/media.php/13/Neureg%20Vollzug%20Freiheitsstrafe.pdf>

Hamburg

§ 52 Rundfunk

(1) Die Gefangenen dürfen eigene Rundfunkgeräte unter den Voraussetzungen des § 53 besitzen, soweit ihnen nicht von der Anstalt Geräte überlassen werden. Die Betriebskosten können den Gefangenen auferlegt werden. Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden.

Quelle: <https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-StVollzGHA2009rahmen>

Hessen

§ 30 Gestaltung der freien Zeit

(4) Die Gefangenen dürfen eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte sowie in angemessenem Umfang Bücher und andere Gegenstände zur Fortbildung oder zur Freizeitbeschäftigung besitzen. Andere elektronische Geräte in den Hafträumen können zu den in Satz 1 genannten Zwecken im Einzelfall zugelassen werden. Das Einbringen der in Satz 1 und 2 genannten Gegenstände wird durch die Anstalt geregelt. § 19 gilt entsprechend.

Quelle: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-StVollzGHEpIVZ>

Mecklenburg-Vorpommern

§ 51 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(1) Der Zugang zum Rundfunk ist zu ermöglichen.

(2) Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 48 Satz 2 entgegenstehen und wenn feststeht, dass sie keine unzulässigen Gegenstände enthalten. Die dazu erforderliche Überprüfung und etwa notwendige Änderungen werden

durch die Anstalt auf Kosten der Gefangenen veranlasst. Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. § 36 bleibt unberührt.

(3) Die Gefangenen können auf Mietgeräte oder auf ein Haftraummediensystem verwiesen werden. Die Anstalt kann die Bereitstellung und den Betrieb von Empfangsanlagen, die Bereitstellung, Vermietung oder Ausgabe von Hörfunk- und Fernsehgeräten sowie von anderen Geräten der Informations- und Unterhaltungselektronik einem Dritten gestatten oder übertragen.

Quelle: <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-StVollzGMVrahmen>

Niedersachsen

§ 67 Besitz von Gegenständen zur Fortbildung oder zur Freizeitbeschäftigung

(1) ¹Die oder der Gefangene darf mit Erlaubnis der Vollzugsbehörde in angemessenem Umfang sonstige Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik, Bücher sowie andere Gegenstände zur Fortbildung oder zur Freizeitbeschäftigung besitzen. ²Die Erlaubnis ist zu versagen, wenn die Erreichung des Vollzugszieles nach § 5 Satz 1 oder die Sicherheit oder Ordnung der Anstalt gefährdet würde. ³Die Erlaubnis kann unter den Voraussetzungen des Satzes 2 widerrufen werden.

Quelle: <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=JVollzG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>

Nordrhein-Westfalen

§ 52 Gegenstände zur Freizeitgestaltung, Zeitungen und Zeitschriften

(1) Gefangene dürfen nach Maßgabe der Anstalt in angemessenem Umfang sonstige Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik, Bücher sowie andere Gegenstände zur Aus- und Fortbildung oder Freizeitgestaltung besitzen. § 15 Absatz 2 und 3 gilt entsprechend.

Quelle: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=29324&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=431847

Rheinland-Pfalz

§ 60 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(2) Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 56 Satz 2 oder bei jungen Gefangenen erzieherische Gründe entgegenstehen. Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. Die Gefangenen können auf Mietgeräte oder auf ein Mediensystem verwiesen werden. § 43 bleibt unberührt.

Quelle: <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1ah8/page/bsrlpprod.psml?showdoc-case=1&doc.id=jlr-JVollzGRPrahmen&doc.part=X&doc.hl=1>

Saarland

§ 51 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(2) ¹Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 48 Satz 2 entgegenstehen. ²Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. ³Die Gefangenen können auf Mietgeräte oder auf ein Haftraummedien-system verwiesen werden. ⁴§ 36 bleibt unberührt.

Quelle: <https://www.gesetze-soziale-arbeit.nomos.de/fileadmin/gfdsa/doc/1001-SaarLSt-VollzG.pdf>

Sachsen

§ 51 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(2) ¹Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 48 Satz 2 entgegenstehen oder in der Anstalt Mietgeräte oder ein Haftraummedien-system zur Verfügung gestellt werden. ²Ein Ausschluss eigener Geräte nach Satz 1 Alternative 2 und 3 setzt zudem voraus, dass den Gefangenen für den Zugang zu einer Grundversorgung mit öffentlich-rechtlichem Rundfunk keine Kosten für die Zurverfügungstellung der Geräte berechnet werden. ³Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter den Voraussetzungen von Satz 1 zugelassen werden. ⁴§ 36 bleibt unberührt.

Quelle: <https://revosax.sachsen.de/vorschrift/12801-Saechsisches-Strafvollzugs-gesetz#p51>

Sachsen-Anhalt

§ 59 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(2) Der Anstaltsleiter erlaubt den Besitz eines Hörfunk- und Fernsehgerätes im Haft-raum, wenn nicht Gründe des § 56 Abs. 1 Satz 2 oder bei dem jungen Gefangenen er-zieherische Gründe entgegenstehen. In der Erlaubnis kann der Gefangene darauf ver-wiesen werden, anstelle eigener von der Anstalt überlassene Geräte zu verwenden. Eine solche Bestimmung kann auch nachträglich getroffen werden. Andere Geräte der Infor-mations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. Wird der Gefangene auf überlassene Geräte verwiesen, kann er nicht den Besitz eigener Geräte verlangen.

(3) Der Anstaltsleiter kann den Betrieb von Empfangsanlagen mit Zustimmung der Aufsichtsbehörde einem Dritten übertragen.

(4) Die Zulassung von anderen Geräten der Informations- und Unterhaltungselektronik nach Absatz 2 Satz 4 bedarf der Zustimmung der Aufsichtsbehörde. Diese kann allgemeine Richtlinien für die Gerätebeschaffenheit erlassen. Eine ohne Zustimmung nach Satz 1 erteilte Zulassung kann zurückgenommen werden.

Quelle: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-JVollz-GBSTV1IVZ>

Schleswig-Holstein

§ 68 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(2) Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 65 Satz 2 entgegenstehen. Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. Die Gefangenen können auf Mietgeräte oder auf ein Haftraummediensystem verwiesen werden. § 52 bleibt unberührt.

Quelle: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/J/justizvollzug/Downloads/landesstrafvollzugsgesetz.pdf?blob=publicationFile&v=1>

Thüringen

§ 61 Rundfunk, Informations- und Unterhaltungselektronik

(2) Eigene Hörfunk- und Fernsehgeräte werden zugelassen, wenn nicht Gründe des § 57 Satz 2 oder bei jungen Gefangenen erzieherische Gründe entgegenstehen. Andere Geräte der Informations- und Unterhaltungselektronik können unter diesen Voraussetzungen zugelassen werden. Die Gefangenen können auf Mietgeräte oder auf ein Haftraummediensystem verwiesen werden. § 44 bleibt unberührt.

Quelle: <https://landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-JVollzGBTHrahmen>

Anhang B: Mail-Verkehr mit Projektleiter*innen von den Projekten Real Life und BLEEP

Von: Daniel Kuhn

Gesendet: 11. April 2021, 14:38 Uhr

An: Real Life Team

Betreff: Interest in information about Real Life Project

Dear Real Life team,

I am a student of library science at the University of Applied Sciences in Cologone, Germany, and I am currently preparing and doing research for my bachelor thesis, which is going to deal with the possibilities of serious gaming in prison libraries. Now, during my research I have come across the Real Life Project and read through all of the available material provided by your website. What has especially peaked my interest, is the blog article titled "Special thanks" in which some information is given about your blended learning platform "My-real.life". I am very interested in more information on it! Also, I am very curious as to why the website hasn't been updated for such a long time (last news is from August 31, 2018).

Best regards

Daniel Kuhn

Von: Roberto Righi

Gesendet: 12. April 2021, 9:51 Uhr

An: Daniel Kuhn

Betreff: Re: Interest in information about Real Life Project

Dear Daniel,

Thank you for your interest in Real Life. Actually the project has ended some years ago, and this is the reason why the website is not updated.

You can contact Alice Erens and Veronique Aicha - who are reading us in copy, and who coordinated the project, as well as the My real Life platform. I am sure they could provide you with information about the content if you have specific questions.

Von: Alice Erens

Gesendet: 13. April 2021, 9:29 Uhr

An: Daniel Kuhn

Betreff: Re: Interest in information about Real Life Project

Dear Daniel,

Real Life ended in 2018. But the games and exercises are still there. The site was not pleasantly designed, too limited. That is why we have copied the system and are reorganizing it into a new European project BLEEP (Blended Learning Environment for

European Prisoners): <https://projectbleep.eu/>. The finishing touch of BLEEP will be that we transfer the games and exercises to the BLEEP website. Some of the games and exercises are still used in the Netherlands and Jilava Prison and can be played offline or with an VR set which we bought 2 years ago.

Kind regards

Alice

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 13. April 2021, 9:50 Uhr
An: Alice Erens, Roberto Righi
Betreff: Re: Interest in information about Real Life Project

Dear Alice, dear Roberto,

thank you for all the valuable information!

Best regards
Daniel

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 16. Juni 2021, 11:12 Uhr
An: Alice Erens, Roberto Righi, Veronique Aicha
Betreff: Real Life / BLEEP question (Bachelor thesis)

Dear Ms Erens, Ms Aicha, and Mr Righi,

could you provide any specific information on the games you have developed/used for the Real Life Project or currently using for BLEEP? In terms of my bachelor thesis, I am trying to work out a framework of characteristics pertaining to what makes digital games suitable to prisoners. Might there even be a chance to get access to any of the games?

Best wishes
Daniel Kuhn

Von: Alice Erens
Gesendet: 16. Juni 2021, 11:24 Uhr
An: Daniel Kuhn
Betreff: Re: Real Life / BLEEP question (Bachelor thesis)

Dear Daniel,

I am going to give you an account for the website so that you can check the games.
I have time next Monday to create an account.

Kind regards,

Alice Erens

Von: Daniel Kuhn

Gesendet: 28. Juni 2021, 9:16 Uhr

An: Alice Erens

Betreff: Re: Real Life / BLEEP question (Bachelor thesis)

Dear Ms Erens,

this is just a reminder that you promised to give me access to the BLEEP games about a week ago. 😊 I hope you are doing OK and not drowning in too much work. I am very grateful for you help and looking forward to checking the games out for my studies.

Best wishes
Daniel Kuhn

Von: Alice Erens

Gesendet: 28. Juni 2021, 10:33 Uhr

An: Daniel Kuhn

Betreff: Re: Real Life / BLEEP question (Bachelor thesis)

Dear Daniel,

I'm sorry for the delay,
I sent you an account for the english demo site,
This is not the one used in the partner countries but as an example for the partner countries to take over content.
The website, articles and games are developed in a way they can be used in prisons - a secured environment / whitelist system.

You can find the tools and games under the button tools.
The Virtual Reality game Talk2Me (phase 3) is not on the website but on a special device
This is your account:

Go to:
<https://my-real.life>

You can login above on the right site of the screen
Username: DanielKuhn
Password: RLDaniel2021!

For our new Erasmus+ project BLEEP we will renew the site and make it a platform with only tools and exercises.

Kind regards

Alice

Anhang C: Mail-Verkehr mit Herrn Gerhard Peschers, Fachstelle Gefangenbüchereiwesen bei der JVA Münster

Von: Daniel Kuhn

Gesendet: 19. Juli 2021, 09:46 Uhr

An: Gerhard Peschers

Betreff: Bachelorarbeit über Gefangenenbibliotheken | Fragen

Sehr geehrter Herr Peschers,

im Rahmen meiner Bachelorarbeit (TH Köln, Bibliothekswissenschaft) beschäftige ich mich mit dem Potenzial von Computerspielen zu Lernzwecken in Gefangenenbibliotheken. Dazu wäre ein konkreter Input von einem Fachexperten ungemein hilfreich und weiterführend. Falls Sie also die Zeit fänden, um die untenstehenden Fragen zu beantworten, würde ich mich sehr freuen. Den Fragenkatalog finden Sie weiter unten.

Von meiner Seite aus wären Sie frei in welchem Umfang Sie die Fragen beantworten würden. Auch müssten nicht alle Fragen beantwortet werden, obgleich ich mich natürlich darüber freuen würde.

Ich hatte auch vor, Ihren Kollegen Herrn Skopp anzuschreiben. Meine Betreuerin, Prof. Haike Meinhardt, meinte allerdings, dass eine Antwort von ihm fraglich wäre, da Herr Skopp lange Zeit krank gewesen ist. Denken Sie eine Anfrage bei ihm wäre zurzeit ratsam?

Zum Schluss möchte ich noch sagen, dass Ihr toller Vortrag an der TH Köln vor einigen Jahren einen bleibenden Eindruck unter uns Studierenden gelassen hat. Ohne diesen hätte ich zum Beispiel das aktuelle Thema meiner Bachelorarbeit vermutlich nicht ins Auge gefasst.

Mit freundlichen Grüßen
Daniel Kuhn

Von: Gerhard Peschers

Gesendet: 29. Juli 2021, 13:26 Uhr

An: Daniel Kuhn

Betreff: Re: Bachelorarbeit über Gefangenenbibliotheken | Fragen

Sorry, nur in Kürze s.u.

Der Fragenkatalog:

1. Könnten Sie sich in eigenen Worten kurz vorstellen und dabei insbesondere ein paar Worte zu Ihrem Tätigkeitsbereich verlieren?

s. Publikationen, bitte selber recherchieren

2. Sind Sie vertraut mit dem Konzept von Computerspielen zu Lernzwecken (Serious Gaming)? Wenn ja, in welchem Zusammenhang und was sind Ihre Erfahrungen damit?

nein

3. Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hürden, die einer Etablierung von Gaming-Angeboten in Gefangenenbibliotheken entgegenstehen? Sind sie am ehesten rechtlicher, institutioneller oder finanzieller Natur?

ist mir nicht vertraut, kann ich wenig zu sagen

4. Wie realistisch sehen Sie die Chancen, dass solche Angebote aktuell umsetzbar wären?

seitens Gefangenenbüchereien unrealistisch

5. Inwiefern sind Sie vertraut mit der E-Learning-Plattform „elis“?

ja

Nutzen Gefangenenbibliotheken in NRW dieses Angebot? **nein**

6. Inwiefern ist die Technisierung in den Gefangenenbibliotheken in NRW fortgeschritten? BibliothecaPlus als Bibliothekssoftware landesweit Besitzen Bibliotheksnutzer Zugriff auf einen PC vergleichbare Geräte (z.B. Tablets)? **Nein**

Wenn ja, welche digitalen

Angebote stehen den Nutzern dabei zur Verfügung?

7. Wie würden Sie im Allgemeinen die räumliche Situation der Gefangenenbibliotheken in NRW beschreiben? Sind die Räume eher funktional reduziert auf das Notwendigste oder erinnern diese auch an moderne ÖBs? Wären räumliche Kapazitäten für die Implementierung von Gaming-Stationen gegeben? **Letzteres in der Regel nein**

8. Wie viel Freiraum haben Sie generell bei der inhaltlichen Entwicklung und Umsetzung von Bibliotheksangeboten? Interessieren würden mich hier insbesondere die institutionell bedingten Gründe und Ursachen für eventuelle Einschränkungen – sprich: Inwiefern macht der Träger Ihnen inhaltliche Vorgaben oder kontrolliert die Entwicklung der Angebote? **So nicht in Kürze zu beantworten.**

9. Besteht bei der Erarbeitung von Bildungsangeboten für die

Gefangenen eine Absprache mit anderen JVA-Mitarbeitern im Bildungsbereich (z.B. Vollzugslehrer)? Ja Liegt zum Beispiel sowas wie ein allgemeiner Bildungsplan vor? **Zu allgemein**

10. Wie viel Pädagogik steckt in Ihrer bibliothekarischen Tätigkeit?
Wer mag das ermessen?

Welche Vermittlungsformen haben Sie zu diesem Zweck vielleicht schon eingesetzt oder finden diese besonders geeignet für den Umgang mit Gefangenen? **Dialog**

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 20. September 2021, 10:25 Uhr
An: Gerhard Peschers
Betreff: Kurze Nachfrage (Bachelorarbeit)

Sehr geehrter Herr Peschers,

ich habe eine kurze Nachfrage. In Ihrem Artikel "Bibliotheksarbeit im Justizvollzug in Deutschland am Beispiel Nordrhein-Westfalens" (veröffentlicht im Buch "Zugang für alle" von 2007) schrieben Sie folgendes:

"Bis 1996 betreuten meist Lehrer die Gefangenenbüchereien, heute sind es überwiegend Bedienstete des Allgemeinen Vollzugsdienstes und der Verwaltung."

Wie sieht das heute, 14 Jahre später aus? Ist das ein Trend, der sich intensiviert hat oder leiten auch wieder mehr Lehrer die Büchereien?
Gibt es dazu auch offizielle Statistiken, die Sie dann sogar vielleicht zur Verfügung stellen könnten?

Mit freundlichen Grüßen
Daniel Kuhn

Von: Gerhard Peschers
Gesendet: 22. September 2021, 10:31 Uhr
An: Daniel Kuhn
Betreff: Re: Kurze Nachfrage (Bachelorarbeit)

Sehr geehrter Herr Kuhn,

s. neuere Publikation bei de Gruyter 2013 oder gerade in Erscheinung begriffene bei einem australischen Verlag auf Englisch.
Angefragten Trend kann ich mangels bundesweiter Transparenz nicht beurteilen. Vermutlich hat sich an dem Sachstand der Büchereibetreuung bundesweit nicht viel

geändert.

Freundliche Grüße und viel Erfolg mit Ihrer Bachelorarbeit!
Gerhard Peschers

Anhang D: Telefonatprotokoll, Informationsgespräch mit Frau Sybille Simon, Bücherhallen Hamburg

Thema: Serious Gaming in Gefangenenbibliotheken / Das Gefangenenbibliothekswesen in Hamburg

Datum: 31. August 2021

Zeit: 10:40 bis 11:00 Uhr

Gesprächsteilnehmer: Sybille Simon, Daniel Kuhn

Protokollant (retrospektiv): Daniel Kuhn

1. Aufgaben der Bibliothekare im Gefangenenbüchereiwesen Hamburg

- Bibliotheksmitarbeiter schulen
- Bestandsaufbau und -pflege
- Leihverkehr
- Jährliche Aktualisierung der Bandkataloge der Gefangenenbüchereien
- Etc.
- ⇒ Gemäß Kooperationsvertrag zwischen Justizverwaltung und Bibliothek keine darüberhinausgehenden Tätigkeiten, etwa pädagogischer Natur, vorgesehen
- ⇒ Der Bildungsauftrag der Gefangenenbibliotheken wird über das zielgruppenorientierte Bestandsangebot erfüllt

2. Bestandsangebot der Gefangenenbibliotheken Hamburg

- Bücher, CDs + bald (?) Hörbücher
- Gefangenenbibliotheken an sechs Standorten in Hamburg
- ⇒ Spiele werden nicht angeboten und sind auch nicht vorgesehen; es fehlt dazu an finanziellen Mitteln sowie technischer Infrastruktur

3. Medienzugang für die Gefängnisinsassen

- Die unter der CDU-Regierung in den frühen 2000ern von dem damaligen Innenminister Ronald Schill durchgesetzte Umfunktionierung ehemaliger Freihandbestände in Magazinbereiche wurde seitdem nicht mehr revidiert => Insassen können Bücher nur bestellen und die Bibliotheksräumlichkeiten selbst nicht nutzen. (Vgl. Lange-Bohaumilitzky (2013). „Bibliotheksarbeit im Hamburger Strafvollzug“. In: Bücher öffnen Welten. Gerhard Peschers (Hrsg.). Berlin/Boston. S. 62.)
- Eine erneute Umstellung auf Freihandbestände wird aktuell nicht Erwägung gezogen; das steht weder auf der politischen Agenda noch sind Ressourcen dazu verfügbar
- @ interner Bestand der Gefangenenbibliothek: kann per Einsicht in Bandkataloge bestellt werden

- @ Bestand der Bücherhallen Hamburg: kann formlos beantragt werden (z.B. auch per stichwortartigen Themenwünsche; Bibliothekare vor Ort suchen dann passende Medien für den Insassen aus) + per Bestsellerlisten
- Ein direkter Zugriff auf den Katalog der Zentralbibliothek ist für die Insassen nicht möglich, da dies einen Internetzugang voraussetzt, welcher zurzeit nicht gegeben ist

4. Neubau der Strafvollzugsanstalt in Hamburg-Billwerder

- Für junge Straftäter bis 21 Jahre
 - Soll frühestens 2025 fertig gestellt werden, eher noch später damit zu rechnen
 - Soll nach modernsten Standards ausgestattet werden
- ⇒ Dort wäre eventuell etwas in Richtung digitales Angebot der Gefangenenbibliothek zu machen (hierzu wird eine Rücksprache mit der Gefängnisleiterin Frau Smentek empfohlen)

5. Austausch der Bibliothekare mit Kolleginnen und Kollegen der JVA's

- Grundsätzlich besteht keine Koordinierung bei der Entwicklung von Angeboten mit JVA-Mitarbeitern im Bildungsbereich
- Sporadischer Kontakt mit bspw. Lehrern, die für ihre Angebote Bücher benötigen
- Das Verhältnis zwischen JBA-Mitarbeitern und Büchereiarbeitern, die sich aus den Häftlingen rekrutieren, ist längst nicht mehr so kühl und distanziert wie von der mittlerweile in Rente gegangenen Kollegin Frau Ingrid Lange-Bohaumilitzky in ihrem Artikel „Bibliotheksarbeit im Hamburger Strafvollzug“ (veröffentlicht 2013 im Buch „Bücher öffnen Welten“, vgl. S. 63) beschrieben

Von: Sybille Simon

Gesendet: 24. September 2021, 10:00 Uhr

An: Daniel Kuhn

Betreff: WG: Gesprächsprotokoll

Hallo Herr Kuhn,

mit der Fassung vom 16.9.2021 bin ich einverstanden !

Ich wünsche Ihnen für die Arbeit

Viel Glück !

Viele Grüße aus Hamburg

Sybille Simon

Anhang E: Mailverkehr mit Herrn Andreas Gebauer, Bibliothekar der Gefangenenbibliothek Bremen

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 13. September 2021, 10:09 Uhr
An: Andreas Gebauer
Betreff: Mail-Adresse von Herrn Gebauer

Sehr geehrte Damen und Herren,

wäre es möglich mir die Mail-Adresse von Ihrem Leiter Herrn Andreas Gebauer weiterzuleiten? Ich bin Student der Bibliothekswissenschaft an der TH Köln und schreibe gerade meine Bachelorarbeit über Gefangenenbibliotheken. Leider habe ich auch nach zweimaliger Anfrage bei der JVA-Stadtteilbibliothek Bremen (unter stbjva@stadtbibliothek.bremen.de) keine Rückmeldung erhalten. Ich würde gerne Herrn Gebauer ein paar Fragen bezüglich der Gefangenenbibliothek stellen.

Mit freundlichen Grüßen

Daniel Kuhn

Von: Andreas Gebauer
Gesendet: 13. September 2021, 11:46 Uhr
An: Daniel Kuhn
Betreff: JVA Bremen

Hallo Herr Kuhn,

ich bin gerne bereit Ihnen Fragen zur Bibliothek im Strafvollzug zu beantworten.

Herzliche Grüße
Andreas Gebauer

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 4. Oktober 2021, 18:22 Uhr
An: Andreas Gebauer
Betreff: Bachelorarbeit über Gefangenenbibliotheken

Sehr geehrter Herr Gebauer,

vor einigen Wochen habe ich Sie, nach Ihrer Zustimmung, bezüglich meiner Bachelorarbeit über das Thema Computerspiele zu Lernzwecken in

Gefangenenbibliotheken angeschrieben. Da ich bis jetzt keine Antwort von Ihnen erhalten habe, finden Sie meine Nachricht von damals nochmals untenstehend. Über eine Rückmeldung von Ihnen würde ich mich sehr freuen.

[Mail vom 14. September 2021]

Sehr geehrter Herr Gebauer,

meine Arbeit befasst sich mit dem Potenzial von Computerspielen zu Lernzwecken bei der Zielgruppe der Gefangenen. Mir ist bewusst, dass die Implementierung eines bibliothekspädagogischen Angebots bzw. Konzepts von Computerspielen JVA-Bibliotheken aktuell und vermutlich in absehbarer Zeit nicht wirklich umsetzbar ist. Meine Arbeit soll eher einen theoretischen Anspruch haben und u.a. die Relevanz und eben das Potenzial der Thematik aufzeigen sowie Ansatzpunkte liefern, unter welchen Voraussetzungen ein solches Konzept theoretisch möglich wäre.

Dazu möchte ich die formalen Rahmenbedingungen klären. In der Literatur habe ich dazu vor allem Beiträge von Herrn Peschers gefunden, den ich auch schon kontaktiert hatte. Aber auch Ihren Artikel in dem Sammelwerk "Bücher öffnen Welten" habe ich gelesen. Darin hatten Sie geschrieben, dass für die geplante Neueröffnung der JVA-Bibliothek eine Einrichtung von Medienstationen mit kontrolliertem Internetzugang in Erwägung gezogen würden. Konnte das in irgendeiner Weise bei der tatsächlichen Neueröffnung 2017 umgesetzt werden?

Eine weitere Frage: Gibt es bei der Bibliotheksarbeit in der JVA Bremen noch ungenutzte Automatisierungspotenziale, welche die Arbeit von Ihnen und Ihren Kolleg*innen erleichtern würden und wodurch Sie sich stärker anderen Aspekten widmen könnten?

Vielen Dank, dass Sie bereit sind meine Fragen zu beantworten!

Freundliche Grüße
Daniel Kuhn

Von: Andreas Gebauer
Gesendet: 5. Oktober 2021, 8:57 Uhr
An: Daniel Kuhn
Betreff: [EXTERN]-Bachelorarbeit über Gefangenenbibliotheken

Guten Morgen Herr Kuhn,

entschuldigen Sie bitte, dass Ihre Mail untergegangen ist!

Zu Ihren Fragen:

Nein, es konnten in der Bibliothek der JVA keine Medienstationen umgesetzt werden. Die Nutzung von Internet-Möglichkeiten auf den Zellen scheitert letztlich an den Kosten für die monatliche Miete der Zugänge. Ferner sind die Zugänge aus sicherheitstechnischen Gründen sehr stark eingeschränkt und daher unattraktiv für die Insassen. Die Kontrolle des Missbrauchs der Internetzugänge auf den Zellen wäre zu aufwändig in Bremen. Mir liegen auch keine Informationen darüber vor, dass es einen Neuanlauf geben soll.

In der alltäglichen Arbeit spielt die Nutzung der PCs keine maßgeblich Rolle. Lediglich die Erinnerungen oder Ersatzforderungen werden per PC ausgedruckt. Dabei müssen jedoch alle Daten per Hand eingetragen werden. Da wir in Bremen in das Netz der Stadtbibliothek eingebunden sind, ist keine separate Lösung für den Strafvollzug für die Verbuchung der Medien möglich. Eine Einbindung in das Gesamtnetz wäre zu teuer und technisch zu aufwändig. Durch die Zeitersparnis hätten wir keinen Zugewinn. Wir sind in der Bibliothek mit einer 20-Stundenstelle und zwei 450,- Euro-Kräften plus vier Inhaftierten sehr gut ausgestattet. Ferner ist es uns wichtig diese begehrten Arbeitsplätze für die Inhaftierten auch weiterhin anzubieten. Andere Formate wie Lesungen oder Konzerte, konnten in der Vergangenheit über mich und die Öffentlichkeitsarbeit der Stadtbibliothek organisiert werden. Leider fanden diese Formate aus unterschiedlichen Gründen nicht die erhoffte Resonanz.

Der Bestandaufbau wird über das Lektorat gesteuert, wir arbeiten bei der Auswahl mit.

Ich denke, Bremen ist in vielerlei Hinsicht eine Ausnahme, da die Bibliothek in der JVA als reguläre Zweigstelle betrachtet wird. Die dortigen Medien sind im OPAC recherchierbar werden aber als nicht entleihbar geführt. Auf Wunsch können diese dann bestellt werden und in den ILV einfließen.

Sollten Sie noch weitere Fragen haben, melden Sie sich gerne.

Herzliche Grüße

Andreas Gebauer

Anhang F: unbeantwortete Mail-Anfragen

Von: Daniel Kuhn

Gesendet: 18. September, 18:20 Uhr

An: Ariane von der Mehden

Betreff: Fragen zur elis-Plattform (Bachelorarbeit)

Sehr geehrte Frau von der Mehden,

ich bin Studierender im Fach Bibliothekswissenschaft an der Technischen Hochschule Köln und arbeite zurzeit an meiner Bachelorarbeit über das Thema Serious Gaming / Computerspiele zu Lernzwecken an Gefangenenbibliotheken. Falls Sie die Zeit finden,

folgende fünf Fragen zu beantworten, würde mir das unglaublich weiterhelfen und ich würde mich sehr darüber freuen.

1. Wer sind konkret die Kunden von elis-Dienstleistungen in den JVs? Welche Abteilungen?
2. Sind Gefangenenbibliotheken als potenzielle Kunden in Ihrem Blickfeld, in denen Bildungsmaßnahmen stattfinden können?
3. Ist die elis-Plattform eher für (non-)formale oder auch für informelle Bildung gedacht? (informell in dem Sinne, dass Lernende die Plattform eigenständig nutzen können, ohne dass eine offizielle Bildungsmaßnahme besteht)
4. Wurde bzw. wird sich beim Aufbau der Plattform ausdrücklich darum Gedanken gemacht, wie man Lernmotivation fördern kann? Wenn ja, wie drückt sich das in den Bildungsangeboten aus?
5. Sind Serious Games Teil der Plattform? (mit Serious Games sind digitale Spiele gemeint, die nicht nur einfache Lernprogramme darstellen, sondern vollwertige Spiele zur Kompetenzförderung sind)

Wenn ja: Wie sind diese auf der Plattform implementiert? (z.B. als Downloads oder browser-basiert?)

Wenn nein: Warum nicht? Und gibt es Überlegungen derartige Spiele in der Zukunft anzubieten?

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mühe!

Freundliche Grüße
Daniel Kuhn

Von: Lena-Katharina Teichler
Gesendet: 23. September 2021, 8:37 Uhr
An: Daniel Kuhn
Betreff: RE: Fragen zur elis-Plattform (Bachelorarbeit)

Sehr geehrter Herr Kuhn,
herzlichen Dank für Ihr Interesse an der elis-Plattform und das Zusenden der spannenden Fragen. Wir würden uns sehr freuen, Sie bei Ihrer Bachelor-Arbeit mit Antworten hierauf zu unterstützen.

Mein Kollege Herr Mateo Bayer wird sich hierzu Anfang Oktober mit Ihnen in Verbindung setzen, falls das für Ihren Zeithorizont ausreichend ist. Davor ist es uns leider zeitlich nicht möglich.

Ich freue mich auf Ihre Rückmeldung und verbleibe mit freundlichen Grüßen aus Berlin

Lena-Katharina Teichler

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 11. Oktober 2021, 9:05 Uhr
An: Mateo Bayer
Betreff: Re: Fragen zur elis-Plattform (Bachelorarbeit)

Sehr geehrter Herr Bayer,

ich studiere Bibliothekswissenschaft an der TH Köln und schreibe zurzeit meine Bachelorarbeit über das Thema Serious Games in Gefangenenbibliotheken. Zu diesem Zweck habe ich vor einigen Wochen Frau von der Mehden mit ein paar Fragen zur elis-Plattform angeschrieben. Dankeswerter Weise hat Ihre Kollegin Frau Teichler geantwortet, dass Sie ab Anfang Oktober als Ansprechperson dafür zur Verfügung stehen würden. Vielen Dank dafür!

Hier ist mein Fragenkatalog. Ich würde mich freuen, wenn Sie Zeit finden die Fragen zu beantworten.

1. Wer sind konkret die Kunden von elis-Dienstleistungen in den JVsAs? Welche Abteilungen?
2. Sind Gefangenenbibliotheken als potenzielle Kunden, in denen Bildungsmaßnahmen stattfinden können, in Ihrem Blickfeld?
3. Wurde bzw. wird sich beim Aufbau der Plattform ausdrücklich darum Gedanken gemacht, wie man Lernmotivation fördern kann? Wenn ja, wie drückt sich das in den Bildungsangeboten aus?
4. Sind Serious Games Teil der Plattform? (mit Serious Games sind digitale Spiele gemeint, die nicht nur einfache Lernprogramme darstellen, sondern vollwertige Spiele zur Kompetenzförderung sind)
 - 4.a. Wenn ja: Wie sind diese auf der Plattform implementiert? (z.B. als Downloads oder browser-basiert?)
 - 4.b. Wenn nein: Warum nicht? Und gibt es Überlegungen derartige Spiele in der Zukunft anzubieten?
5. Erstellt das IBI auch eigene Inhalte für elis oder gibt diese in Auftrag? Kämen dafür Serious Games in Frage?
6. Ist eine mobile Nutzung von elis (z.B. via Tablets) mittlerweile verbreiteter?

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mühe!

Freundliche Grüße
Daniel Kuhn

Von: Mateo Bayer
Gesendet: 11. Oktober 2021, 17:59 Uhr
An: Daniel Kuhn
Betreff: Re: Fragen zur elis-Plattform (Bachelorarbeit)

Sehr geehrter Herr Kuhn,

vielen Dank für Ihre Nachricht.

Wenn Sie möchten können wir bzgl. ihrer Bachelorarbeit gerne telefonieren, um die Gesamtausrichtung zu erörtern.

Die von ihnen gesendeten Fragen werde ich bei uns im Team besprechen, sodass Sie zeitnah eine Antwort erhalten werden.

Mit freundlichen Grüßen nach Köln
Mateo Bayer

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 25. Oktober 2021, 9:39 Uhr
An: Mateo Bayer
Betreff: Re: Antw: Re: Fragen zur elis-Plattform (Bachelorarbeit)

Sehr geehrter Herr Bayer,

vielen Dank nochmals für die Möglichkeit vor zwei Wochen persönlich mit Ihnen zu sprechen. Die von Ihnen empfohlenen Seiten zum Violence Prevention Network und dem Anne-Frank-Zentrum haben mir in der Tat weitergeholfen. So gibt es auf der Seite des Anne-Frank-Zentrums mit "Der Kurierkomplott" ein interessantes Serious Game zur Antisemitismusprävention.

Ich würde mich weiterhin freuen, wenn Sie die Zeit fänden, meinen Fragenkatalog von damals zu beantworten (soweit es Ihnen möglich ist). Das würde mir bei der Verwertung wertvoller Informationen für meine Bachelorarbeit sehr weiterhelfen. Diesen finden Sie untenstehend.

Fragenkatalog:

1. Wer sind konkret die Kunden von elis-Dienstleistungen in den JVsAs? Welche Abteilungen?
2. Sind Gefangenenbibliotheken als potenzielle Kunden, in denen Bildungsmaßnahmen stattfinden können, in Ihrem Blickfeld?
3. Wurde bzw. wird sich beim Aufbau der Plattform ausdrücklich darum Gedanken gemacht, wie man Lernmotivation fördern kann? Wenn ja, wie drückt sich das in den Bildungsangeboten aus?
4. Sind Serious Games Teil der Plattform? (mit Serious Games sind digitale Spiele

gemeint, die nicht nur einfache Lernprogramme darstellen, sondern vollwertige Spiele zur Kompetenzförderung sind)

4.a. Wenn ja: Wie sind diese auf der Plattform implementiert? (z.B. als Downloads oder browser-basiert?)

4.b. Wenn nein: Warum nicht? Und gibt es Überlegungen derartige Spiele in der Zukunft anzubieten?

5. Erstellt das IBI auch eigene Inhalte für elis oder gibt diese in Auftrag? Kämen dafür Serious Games in Frage?

6. Ist eine mobile Nutzung von elis (z.B. via Tablets) mittlerweile verbreiteter?
Vielen Dank für Ihre Mühe!

Mit freundlichen Grüßen
Daniel Kuhn

Von: Daniel Kuhn
Gesendet: 25. Oktober 2021, 15:03 Uhr
An: Daniel Heinz, Linda Scholz
Betreff: Fachliche Fragen im Rahmen meiner Bachelorarbeit

Sehr geehrte Frau Scholz, sehr geehrter Herr Heinz,

im Rahmen meines Studiums in Bibliothekswissenschaft (an der TH Köln) schreibe ich zurzeit meine Bachelorarbeit über das Thema Serious Games in Gefangenenbibliotheken. Zu diesem Zweck erarbeite ich ein Konzept innerhalb dessen der Einsatz von Computer- bzw. Videospiele zu Lernzwecken bei Inhaftierten funktionieren kann. Was ja nachgewiesen ist, ist, dass Spiele bildungsfernere Schichten eher erreichen und viel zur Lernmotivation beitragen können. Dazu habe ich zwei Fragen an Sie, die am Ende stehen und ich dafür etwas ausholen möchte. Über Ihr Feedback würde ich mich aber sehr freuen, denn es würde mir sicherlich sehr weiterhelfen.

In meinem Konzept geht es weniger um das Vermitteln praktischer Kompetenzen, zu welchem Zweck sich am ehesten Simulatoren eignen würden. Hier stünde ein behavioristischer Ansatz im Vordergrund, also simples Input-Output-Lernen. Ich finde aber, es ist wichtig noch vorher anzusetzen und die Inhaftierten als Zielgruppe auf personaler Ebene zu erreichen. Das entspricht der konstruktivistischen Lerntheorie, die einen erfahrungsbasierten Lernansatz verfolgt. Zentraler Punkt ist hier die (Selbst-)Reflexion und das Zulassen anderer Meinungen und Überzeugungen.

Mit diesen Hintergedanken erscheinen mir Spiele, die ethisches Lernen ermöglichen als zielführend. Dazu will ich in meiner Bachelorarbeit Spiele erörtern, die einen Fokus auf moralische Entscheidungen legen (z.B. Life is Strange, die Telltale-Spiele) und die einen meditativen Charakter besitzen (z.B. Journey).

Konzeptionelle Bestandteile eines solchen (theoretischen!) Bibliotheksangebots sollen sein:

- Arbeitsblatt mit Leitfragen als pädagogische Anleitung zur Nutzung des Spiels
- ein Peer-Education-Ansatz, der ein gemeinsames selbstgesteuertes Spielen und Lernen der Inhaftierten ermöglichen soll
- Absicherung des Gelernten
 - o Entweder in Form eines individuellen Feedback mit einer anleitenden Person (z.B. Bibliothekar, Kooperationspartner wie z.B. Medienpädagogen), wo über die Spielerfahrung diskutiert werden kann, natürlich auch mit Einbezug der Leitfragen des anleitenden Arbeitsblatts
 - o Oder in Form einer gemeinsamen Veranstaltung, wo in Anlehnung an Leseclubs oder Erzählcafés ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch stattfinden kann

Das sind alles noch Vorüberlegungen, die leider nicht weiter ausgearbeitet sind. Ich sitze momentan noch am theoretischen Teil der Arbeit, mit dem ich erst demnächst fertig sein sollte. Nun meine Fragen an Sie:

1. Was halten Sie von diesem Konzeptansatz? Klingt das nachvollziehbar und zielführend?
2. Könnten Sie sich vorstellen, dass der Spieleratgeber-NRW theoretisch als Kooperationspartner von Jugendstrafvollzugsanstalten mit dem Ziel der medienpädagogischen Bildung und Erziehung von Inhaftierten in Frage kommt?

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mühe!

Mit freundlichen Grüßen
Daniel Kuhn