



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

**„Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug“ -
ein potenzielles Element zur Resozialisierung jugendlicher Straftäter*innen**

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von

Luisa Büssow

Studiengang „Soziale Arbeit“

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

im Sommersemester 2020

Erstkorrektor: Herr Prof. Dr. Freigang

Zweitkorrektor: Herr Dr. Triebenecker

- URN-Nummer: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0471-2

Datum der Einreichung: 29.07.2020

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1.) Jugend – eine individuelle Lebensphase für sich	3
1.1) Annäherung an die Begrifflichkeit „Jugend“	3
1.2) Bedeutende Entwicklungsaufgaben & Sozialisationsinstanzen in der Jugendphase.....	5
1.3) Risikofaktoren abweichenden Verhaltens und jugendlicher Gewalt	10
2.) Der Jugendstrafvollzug – Ein Ort der Erziehung und Strafe	13
2.1) Rechtlich geltende Grundlagen für straffällige Jugendliche	14
2.1.1) Die Bedeutung des Jugendstrafrechts und Jugendgerichtsgesetzes.....	14
2.1.2) Erziehungsansatz statt Straforientierung bei jugendlichen Straftätern	15
2.2) Exkurs: Resozialisierung als Prozess.....	18
2.3) Kritik am Jugendstrafvollzug – Gefängnis als eine „totale Institution“	20
3.) Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug- Potenziale & Herausforderungen für den Reintegrationsprozess..	23
3.1) Theaterarbeit als Teildisziplin ästhetischer Bildung.....	23
3.2) Gefängnistheater – kurzer Einblick in die historische Entwicklung.....	25
3.3) Chancen der Kompetenzförderung für Jugendstraftäter*innen durch Theaterarbeit	26
3.4) Beleuchtung individuell geeigneter Theateransätze für den Jugendstrafvollzug.....	35
3.4.1) Playback-Theater – Zwischen erzählen, zusehen und erleben	35
3.4.2) Forumtheater- auf der gemeinsamen Suche nach Konfliktlösungsstrategien.....	41
3.5) Risikobetrachtung und Widerstände von Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug	48
Fazit	52
Literaturverzeichnis	54
Eidesstattliche Erklärung	60

Einleitung

„Die Isolation von jeglichem gesellschaftlichen Leben ohne Emotionen, Gefühle, Wärme und Zuneigung, ohne jede Selbstständigkeit. Und ein Ort des seelischen Verkümmerns voller Wut, Intrigen und Zweckverhalten[s].“ (Kraus u.a. 2010, S. 30).

Dieses Zitat beruht auf den Wahrnehmungen jugendlicher Inhaftierter aus einer Justizvollzugsanstalt in Niedersachsen. Es beschreibt ihre Assoziationen mit der Begrifflichkeit „Gefängnis“ und gleichzeitig ihre damit verbundenen Empfindungen innerhalb des Anstaltslebens. Jeder von uns hat eine ungefähre Vorstellung davon, was ein Gefängnis ausmacht, für welche Straftaten Menschen inhaftiert werden oder wie sich die eingesperrten Straftäter*innen innerhalb ihrer Zelle fühlen könnten. Um diesen Vermutungen und Bildern aus den Medien die selbsterlebte Realität gegenüberstellen zu können, entschied ich mich im Rahmen des Studiums für ein Praktikum in der „JVA Neustrelitz“. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich ausschließlich jugendliche Inhaftierte in der Justizvollzugsanstalt, um ihre Haftstrafen zu verbüßen.

Über den gesamten Verlauf meiner Praktikumszeit hinweg, konnte ich dabei beobachten, dass täglich mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden im Rahmen des Resozialisierungsprozesses gearbeitet wurde. Schließlich gilt es als Aufgabe und Ziel des Jugendstrafvollzuges die Jugendlichen dahingehend zu befähigen, zukünftig ein Leben in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten führen zu können (§2 StVollzG). Für die Erreichung wurden verschiedene Angebote/Maßnahmen, wie beispielsweise das Soziale-Kompetenztraining, Anti-Gewalt-Training, Anti-Aggressivitäts-Training, als auch Therapieformen in den Jugendstrafvollzug integriert, die individuell von den jugendlichen Inhaftierten in Anspruch genommen werden (müssen). Im Rahmen meiner Begleitung dieser Maßnahmen stellte ich jedoch fest, dass sie alle aus dem Aspekt der Defizitorientierung heraus angewendet wurden und den bereits bestehenden Fähigkeiten der Jugendlichen weniger Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

Das „Theaterpädagogik-Seminar“ an unserer Hochschule inspirierte mich dahingehend darüber nachzudenken, ob sich Theaterarbeit auch für den Jugendstrafvollzug eignen könnte. Sie bietet schließlich Raum für Individualität, schärft die Körper- und Sinneswahrnehmung, ist stärkenorientiert und gekennzeichnet durch einen freiheitlichen sowie grenzenlosen Charakter. Ich stellte mir diesbezüglich die Frage, ob darin eher ein Widerspruch zum ursprünglichen Gefängnisgedanken zu sehen ist oder sich in der Anwendung dieses Ansatzes doch eher Potenzial verbirgt. Aus diesem Grund entschied ich mich im Rahmen der Ihnen vorliegenden Arbeit, gezielt diese Gedankengänge genauer beleuchten zu wollen.

Dafür werde ich zu Beginn meiner Arbeit kurz auf die Lebensphase der Jugend eingehen und herausstellen, durch welche Bewältigungsaufgaben und Entwicklungsinstanzen sie geprägt ist. In diesem Zusammenhang erfolgt auch eine Betrachtung möglicher Risikofaktoren für abweichendes Verhalten und jugendlicher Gewalt, die sich unter anderem daraus ergeben, dass vorher benannte Entwicklungsaufgaben aufgrund vorliegender Defizite nur unzureichend bewältigt werden konnten, beziehungsweise sich verschiedene Instanzen

mit negativen Einflüssen auf die Jugendlichen auswirken. Diese beiden Aspekte können letztendlich kriminelle Karrieren begünstigen und dazu führen, dass die jungen Menschen ein Teil ihres Lebens hinter Gittern verbringen.

Weiterhin werden im folgenden Kapitel spezifisch die rechtlichen Grundlagen für straffällige Jugendliche beleuchtet und ein Exkurs über den Resozialisierungsprozess angestellt. Abschließend soll eine kritische Auseinandersetzung über das Gefängnis als „totale Institution“ dazu anregen, sich ein Bewusstsein über Auswirkungen und Folgen der Inhaftierung für die eigene Persönlichkeit zu verschaffen.

Das dritte Kapitel bildet das Herzstück dieser Arbeit, indem die Potenziale und Herausforderungen der Theaterarbeit für den Resozialisierungsprozess jugendlicher Inhaftierter fokussiert werden. Als Einstieg in die Thematik wird die Theaterkunst dafür als Teilgebiet der ästhetischen Bildung verortet und ein kurzer Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Gefängnistheaters gegeben. In Anschluss daran wird gezielt herauskristallisiert, inwieweit Theaterarbeit einen positiven Beitrag zur Kompetenzförderung für die jugendlichen Inhaftierten leisten kann und warum sich das „Playback-Theater“ als auch das „Forumtheater“ besonders gut für die Anwendung im Jugendstrafvollzug eignen. Zum Ende der Arbeit gilt es neben den facettenreichen Potenzialen die möglichen Risiken und Widerstände aufzuzeigen, auf die Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug treffen könnte.

„Ein kurzer Moment des Fallenlassens, des Erkennens der vielen Möglichkeiten des Lebens und das unbedingte und menschliche Bedürfnis eines jeden frei zu sein.“ (Kraus 2010, S. 97). Dieses Zitat stammt ebenfalls aus der gleichen JVA in Niedersachsen und beschreibt das Empfinden der jugendlichen Straftäter*innen während der Theaterarbeit im Gefängnis.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, in meinen Überlegungen deutlich herauszustellen inwieweit Theaterarbeit ein potenzielles Element zur Resozialisierung jugendlicher Straftäter*innen, in einem Umfeld einer ansonsten so starren Gefängnisstruktur darstellen kann.

1.) Jugend – eine individuelle Lebensphase für sich

Im Rahmen dieser Arbeit soll ausschließlich die Bezugsgruppe der jugendlichen Inhaftierten im Fokus stehen. Dafür erscheint es zunächst notwendig den Begriff der „Jugend“ genauer zu beleuchten und Abgrenzungen gegenüber anderen Lebensstadien vorzunehmen. Die Lebensphase der Jugend ist durch eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben und sozialen Instanzen geprägt, die für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung verantwortlich sind. Sie sollen innerhalb dieses ersten Kapitels aufgezeigt und konkretisiert werden.

1.1) Annäherung an die Begrifflichkeit „Jugend“

Die Begrifflichkeit „Jugend“ umfasst auf der einen Seite die Beschreibung einer eigenständigen Sozialgruppe von Individuen, mit vergleichbaren charakteristischen Verhaltensmustern sowie spezifisch geteilten Werte- und Normenvorstellungen innerhalb der Gesellschaft. Auf der anderen Seite definiert das Wort eine gesamte menschliche Lebensphase, die mitunter von Umbrüchen, Neuorientierungen, Einflüssen durch verschiedene Sozialisationsinstanzen und der Suche nach der eigenen Identität, innerhalb einer gewissen Altersspanne geprägt ist. Im Allgemeinen lässt sich die Jugend jedoch als Lebensabschnitt zwischen der Kindheit und dem Erwachsenensein verorten. Die Bevormundung aus der vorangegangenen Kindheit lässt erstmals verhältnismäßig nach, jedoch muss die eigene Existenz noch nicht vollumfänglich und in alleiniger Selbstverantwortung gesichert und koordiniert werden. In der Regel wirken die Eltern und das direkte soziale Umfeld dabei weiterhin als Unterstützungsfaktoren und dienen gleichzeitig als Orientierung und Vorbilder für die Jugendlichen (vgl. Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 134; Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 144).

Es existieren keine klaren Grenzen für den Eintritt aus der Kindheit in die Jugendphase oder den Übergang in das Erwachsenensein, sondern lediglich Anhaltspunkte in Bezug auf kognitive, physische und psychische Veränderungen die darauf hindeuten lassen. In Bezug auf die Kognition verzeichnet Piaget den Eintritt in das Jugendalter zwischen dem elften und zwölften Lebensjahr, mit der Erlangung der Fähigkeiten formal sowie abstrakt denken und kombinieren zu können. Sinneszusammenhänge und umfassende intellektuelle Herleitungen können fortan erschlossen werden, wodurch ein qualitätssteigernder Kontrast zu früheren Wahrnehmungsformen in der Kindheitsphase entsteht. Ab diesem Zeitpunkt beginnen die Jugendlichen also ein stärkeres Bewusstsein für ihre Umwelt zu entwickeln, zu differenzieren, zu hinterfragen und eigenständig zu urteilen (vgl. Piaget 1974, S. 202ff.).

Aus biologischer Sicht kommt dieser Entwicklungsphase ebenfalls eine große Bedeutung zu, da sich gravierende körperliche Veränderungen während der Pubertät feststellen lassen. Der Körper der jungen Menschen erfährt unter anderem einen erheblichen Wachstumsschub, Proportionen verändern sich, die sekundären Geschlechtsmerkmale werden ausgebildet, die Geschlechtsreife setzt ein und es lässt sich eine deutliche Steigerung der Hormonerzeugung verzeichnen. Sie stehen somit vor der Herausforderung sich

wiederkehrend mit ihrem eigenen Körper auseinanderzusetzen und ihre Verhaltensweisen neu anzupassen (vgl. Largo, Czernin 2016, S. 33).

Neurowissenschaftlich geht hervor, dass sich auch das Gehirn während der Jugendphase im Zustand einer dauerhaften Neustrukturierung befindet. Es können Prozesse der Selektion und gezielten Ausprägung beobachtet werden, indem sich neuronale Verknüpfungen verschiedener Hirnzentren zurückbilden die seltener genutzt werden und sich wiederum aktiv beanspruchte verstärkt herausbilden. Diese können neben dem Hormoneinfluss ursächlich für das Auftreten wechselhafter emotionaler Stimmungen sein und Veränderungen sozialer und geistiger Fähigkeiten begründen. Emotionale und kognitive Funktionen, wie beispielsweise die Wahrnehmung, Intelligenz und das Lernen entwickeln sich fortlaufend über den Prozess der Kindheit und die Jugendzeit hinweg, sodass sie durchaus sensible Stadien für die Persönlichkeitsentwicklung und auch sich darauf einwirkende Störungen darstellen können (vgl. Becker 2015, S. 80ff.).

Die rechtswissenschaftliche Perspektive ist in Kontrast nahezu die einzige, die starre Eingrenzungen der Lebensphase festschreibt. Als Grundlage dafür dient beispielsweise das Jugendschutzgesetz (JuSchG), dass ein Individuum nach §1 Abs. 1 S. 2 JuSchG als Jugendlichen ansieht, wenn das vierzehnte Lebensjahr bereits vollendet wurde und das Achtzehnte noch nicht erreicht ist. Dem würde sich die Stufe der jungen Volljährigen anschließen (Bundesamt für Justiz- JuSchG, Internetquelle).

Grundsätzlich wird die Phase der Jugend auch vermehrt als ein „gesellschaftliches Phänomen“ beschrieben. Sie kann als Experimentierraum verstanden werden, auf der Suche nach der eigenen Identität und den damit verbundenen individuellen Überzeugungen (politisch, moralisch, ethisch, religiös). Es erfolgt zudem erstmalig eine Auseinandersetzung mit der zukünftigen familiären und beruflichen Lebensgestaltung.

Verstärkt in diesem Stadium entwickeln sich auch der Musikgeschmack, der eigene Kleidungsstil und die Sprache, unter anderem darin begründet, dass sich Szenen oder Kulturen herausbilden und sich diesen angeschlossen wird, um ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu implizieren. Eigene Wünsche, Hoffnungen aber auch Befürchtungen werden vermehrt und selbstbewusster artikuliert. Diese persönlichen Veränderungen und damit einhergehenden Neuorientierungen stehen jedoch immer in Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Verhältnissen, Erwartungen und Idealvorstellungen die es möglichst zu erfüllen gilt (vgl. Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 135).

An dieser Stelle soll deutlich werden, dass die Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer eigenen Identität vor einer Vielzahl von Herausforderungen stehen, für dessen Bewältigung ein ausgeprägtes Repertoire an persönlichen Ressourcen und Handlungsstrategien benötigt wird. Im Folgenden sollen deshalb die spezifischen Entwicklungsaufgaben und einflussreichsten Sozialisationsfaktoren der jungen Menschen genauer beleuchtet werden.

1.2) Bedeutende Entwicklungsaufgaben & Sozialisationsinstanzen in der Jugendphase

Die Lebensphase der Jugend ist von erheblicher Bedeutung für den weiteren Verlauf des Lebens und durch spezifische Kennzeichen geprägt, die den Unterschied zur Kindheit und dem Erwachsenenesein signalisieren. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Aspekt der Entwicklung und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben, mit denen sich jedes Individuum auseinandersetzen muss. Sie beinhalten die Maßstäbe und Erwartungen sozialer, physischer und geistiger Art, die charakteristisch für bestimmte Altersgruppen sind und durch die Gesellschaft definiert, sowie vermittelt werden. Ziel sollte es sein, dass diese Aufgaben von dem Subjekt angenommen und verinnerlicht werden, um sie in bestimmte Verhaltensweisen realisieren zu können. Hier wird die Synthese zwischen dem Streben nach individueller Persönlichkeitsentwicklung und dem gleichzeitigen Einfluss durch die soziale Umwelt ein weiteres Mal deutlich (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 24).

Aus Sicht der Entwicklungspsychologie stehen die Jugendlichen vor facettenreichen Aufgaben in intrapersonalen (Persönliches), interpersonalen (Beziehungen) und kulturell-sachlichen (Sozio-institutionell) Bereichen. Es werden unter anderem die Erwartungen an sie gestellt, eine Selbstständigkeit in der Entscheidungsfindung zu entwickeln, einen angemessenen Umgang mit der pubertären Entwicklung zu finden, Selbstbewusstsein zu erlangen und sich persönliche Wertemaßstäbe anzueignen. Ganz besonders in dieser Phase kommt auch dem Aufbau und Erhalt von Freundschaften und ersten intimen Beziehungen eine besondere Bedeutung zu, da sie sich durch die allmähliche Ablösung von den Eltern verstärkt zum Zentrum ihrer eigenen Lebensgestaltung entwickeln. Die jungen Menschen sollten zudem bestrebt sein ihre Schullaufbahn erfolgreich abzuschließen und sich für einen Beruf zu qualifizieren, um eine ökonomische Unabhängigkeit erreichen zu können. In Einklang damit sehen individualisierungsorientierte Theorien die eigene Identitätsfindung und „Entwicklung zur autonomen Persönlichkeit“ während dieses Prozesses vor, was die Bewältigung der bereits genannten Aufgaben voraussetzt und gleichzeitig einen Rahmen um sie schließt (vgl. Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 149).

Hurrelmann und Bauer haben die bedeutungsvollsten Entwicklungsaufgaben in vier verschiedenen Instanzen zusammengefasst und lassen damit in Verbindung stehende gesellschaftliche Mitgliedsrollen erkennen. Die erste Instanz beruft sich auf das „*Qualifizieren*“ und beinhaltet die Entwicklung von sozialen und intellektuellen Kompetenzen, die es wiederum ermöglichen die schulischen/beruflichen Anforderungen zu erfüllen und eine zukünftige Existenz zu sichern. Hierbei handelt es sich um die Einnahme der Berufsrolle. Eine weitere Instanz wird als das „*Binden*“ bezeichnet und verweist auf die Partner- und Familienrolle. Im Fokus steht die Herausbildung einer eigenen Geschlechtsrolle und eines sozialen Bindungsverhaltens zu Gleichaltrigen, sowie das entwickeln einer partnerschaftlichen Beziehung als Basis für die Familiengründung. Darüber hinaus benennen die Autoren den Aspekt des „*Konsumierens*“ und zielen damit auf die Inanspruchnahme von wirtschaftlichen, freizeithlichen und medialen Angeboten in der Kultur- und Konsumentenrolle ab. Die Konzentration liegt dabei auf der Bedürfnisorientierung und gleichzeitigen Aneignung von Strategien zur Erholung und Regeneration. Als abschließenden Punkt kennzeichnen sie das

„Partizipieren“ innerhalb der politischen Bürgerrolle. Das Individuum wird dazu aufgefordert, sein eigenes Werte- und Normensystem zu entwickeln und sich für den Bereich der Politik zu interessieren, um sich aktiv an der Gestaltung sozialer und gesellschaftlicher Lebensbedingungen einbringen zu können (vgl. Hurrelmann, Bauer 2015, S. 105).

Die Entwicklungsaufgaben während der Jugendphase dienen zum einen also der persönlichen Individuation durch den Aufbau eigener Handlungsstrategien und Fähigkeiten und zum anderen der Integration in die Gesellschaft, durch die Orientierung an Normen und Werten sowie einer Erweiterung der Sozialkompetenz. Ihre erfolgreiche Bewältigung kann dabei eine Steigerung des Selbstwertgefühls hervorrufen und Erfolge in verschiedenen Lebensbereichen verzeichnen. Ein Scheitern oder Versagen kann sich jedoch in der Ablehnung durch die Gesellschaft widerspiegeln, abweichendes Verhalten hervorrufen und den weiteren Lebensverlauf deutlich erschweren (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016 S. 25f.).

Sozialisationsinstanzen: Familie, Peer-Groups, Schule

„Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung eines Menschen in Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt („äußere Realität“) und den natürlichen Anlagen und der körperlichen und psychischen Konstitution („innere Realität“).“ (Rost 2001, S. 669).

Die Phase der Jugend und der damit einhergehende Sozialisationsprozess stehen demnach in unmittelbarer Verbindung zueinander und bedingen sich gegenseitig. Im Jugendalter werden die bedeutendsten Unterstützungsfunktionen durch die Familie, Peer-Groups und die Schule vertreten (Sozialisationsinstanzen). Die Familie wirkt dabei als Vorbild in der beruflichen Orientierung und die Gleichaltrigen bieten wiederum Orientierung für bestimmte Verhaltensmuster und Freizeitaktivitäten. Die Schule nimmt die Qualifizierungs-Instanz ein, indem Bildungsabschlüsse für das sich anschließende Berufsleben erworben werden können (vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 69f.).

An diesem Punkt sollen die einzelnen Bereiche noch etwas umfassender beleuchtet werden, um ihre starke Relevanz und Wirksamkeit für die Jugendphase hervorzuheben.

Die Familie als Sozialisationsinstanz

Die Familie gilt als bedeutungsvollste Sozialisationsinstanz für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung während der Kindheits- und Jugendphase. Sie kann im Allgemeinen als ein zentraler Ort für Heranwachsende verstanden werden, geprägt von Geborgenheit, Schutz, Liebe und der Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte. Als grundlegende Basis dafür, kann die stark ausgeprägte Eltern-Kind-Beziehung angesehen werden, die ein emotionales Band zwischen den Eltern und ihren Kindern verankert. Die Ausbildung dieser intensiven Bindung beginnt bereits mit der Schwangerschaft und der Entwicklung des Kindes im Mutterleib und bleibt darüber hinaus ein Leben lang bestehen (vgl. Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 23f., 71f.; Largo, Czernin 2016, S. 89)

Durch das im Idealfall enge und vertrauensvolle Bindungsverhältnis, nehmen Eltern die Rolle der direkten Bezugspersonen ein. Dies ist von essenzieller Bedeutung im Hinblick darauf, dass sie die physische,

psychische und soziale Entwicklung, sowie die Lebenswelt der Heranwachsenden in erheblichem Maße beeinflussen und mitgestalten. Ein Grund dafür liegt darin, dass sich Jugendliche zunächst sehr stark an den Lebensweisen und auch Positionierungen in Werte- und Normenfragen der Eltern orientieren und diese sogar teilweise übernehmen. Es handelt sich hierbei um eine elterliche Vorbildfunktion, die das Zurechtfinden der Jugendlichen im schulischen (gute Schullaufbahn), beruflichen (Berufsauswahl) und persönlichen (zukünftiges Erziehungs- und Partnerschaftsverhalten) Bereich erleichtert und unterstützt (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 144f.).

LeMoyne und Buchanan vertreten den Standpunkt, dass dieses gute Verhältnis in direktem Zusammenhang mit dem am häufigsten gelebten „demokratisch, partizipativen und autoritativen Erziehungsstil“ steht. Ihn charakterisiert entgegengebracht Zuneigung, Herzlichkeit und Wertschätzung auf der einen Seite und eine strikte Sanktionierung bei Regel- und Grenzüberschreitungen auf der anderen Seite. Durch diese Kombination und innerhalb dieses Rahmens, können Jugendliche sehr gut die Fähigkeiten erlernen eigenverantwortlich zu handeln, sich über die Mitgliedsrolle in der eigenen Familie bewusst zu werden, Konflikte erfahren und daran Lösungs-/Bewältigungsstrategien erlernen. In Kontrast dazu steht der autoritäre Erziehungsstil mit ausschließlich starren Regeln und Vorschriften, der die Heranwachsenden eher in eine passive Haltung im Prozess der Mitbestimmung zwingt. Das unzureichende Erfahren von Anerkennung und ein Übermaß an Bevormundung beziehungsweise anhaltender Inkonsequenz (laissez-faire Erziehung), können sich in Gefühlen von Unsicherheit und Überforderung bei den Jugendlichen widerspiegeln. Auch der Aspekt der finanziellen und sozialen Lage der Eltern, kann einen erheblichen Einfluss auf die Kindesentwicklung haben. Befindet sich beispielsweise ein oder sogar beide Elternteile in der Arbeitslosigkeit, kann es zu Engpässen kommen und daraus resultieren, dass Grundbedürfnisse der Kinder nur noch unzureichend befriedigt werden können. Der soziale Status der Eltern und unter Umständen damit einhergehende Mangel an materiell hoch- und neuwertigsten Konsumgütern, wird auch innerhalb von Peer-Groups bewertet. Jugendliche die von relativer Armut betroffen sind, stoßen also schneller auf Ablehnung und Diskriminierung, was sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auswirken kann (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 148ff.).

Abschließend lässt sich ein konkretes Phänomen der Jugendphase beschreiben. Es handelt sich um das „Entnarbeln“ der Jugendlichen von ihren Elternteilen, da sie im Verlauf der Zeit ihre eigenen Werte- und Normvorstellungen und individuelle Handlungsstrategien ausbilden. In diesem Prozess stehen sie in einem Spannungsverhältnis zwischen der vorliegenden engen, emotionalen Verbundenheit mit den Eltern und andererseits der Sehnsucht danach, eine Eigenständigkeit zu erreichen und sich von elterlichen Vorschriften und Zukunftsvisionen abzugrenzen. Damit einher geht die Entwicklung eines persönlichen Lebensstils, der auch durch den Auszug aus dem Elternhaus, das Erreichen einer finanziellen Unabhängigkeit und die zunehmende Bedeutung der Peer-Groups beinhaltet. Liebe, Nähe und Zuneigung wollen plötzlich von selbstausgewählten Partnern erfahren werden. Die Jugendlichen beginnen demzufolge, Stück für Stück ihren eigenen Weg zu gehen (vgl. Arnett 2010, S. 176; Fend 2005, S. 203).

Peer-Groups als Sozialisationsinstanz

Aus dem vorherigen Abschnitt sollte bereits eine Idee darüber bestehen, dass die Peer-Groups einen hohen Stellenwert in der Phase der Jugend erlangen. Es handelt sich in der Regel um Vernetzungen von Freundeskreisen Gleichaltriger, die ähnliche Interessensorientierungen aufweisen und durch die intensive Kontaktbeziehung eine gewisse Sicherheitsfunktion erfüllen. Sie treten sozusagen in ein Konkurrenzverhältnis zu den Eltern und eröffnen den jungen Menschen neue Erfahrungsspielräume, in denen die eigenen Bedürfnisse an erster Stelle stehen und persönliche Grenzen ausgetestet werden. Peer-Groups sind insofern von Bedeutung, da sie den Jugendlichen ihre individuellen Ressourcen und Handlungsstrategien aufzeigen und deren Weiterentwicklung fördern.

Verstärkt im Prozess der Ablösung von den Eltern gelten sie als vertrauensvolle Bezugsgruppe, indem sie Halt und Unterstützung bei Problemen oder Auseinandersetzungen verschiedenster Art bieten. Sie vermitteln das Gefühl von Geborgenseit, Wärme und Anerkennung. Diese Vertrautheit ermöglicht es erst, sich untereinander auch über Emotionen und Fragen bezüglich der Sexualität auszutauschen, Geheimnisse zu bewahren und ähnliche Lebenskrisen gemeinsam zu bewältigen. Im Unterschied zum familiären Kontext wird dem Jugendlichen der soziale Status nicht mehr zugeschrieben, sondern er muss sich durch persönliche Leistungen oder den Besitz und Einsatz besonderer Fähigkeiten verdient werden, um eine vollwertige Mitgliedsrolle innerhalb der Peer-Group erhalten zu können (vgl. Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 145f.; Hurrelmann, Quenzel 2016 S. 172f.).

In diesem Setting erfahren die Jugendlichen eine neue Eigenständigkeit, indem Regeln durch sie selbst aufgestellt und nicht mehr wie gewohnt vorgeschrieben werden. Diese werden häufig zwar gemeinsam und gleichberechtigt ausgehandelt, doch kommt es auch unter den Gleichaltrigen wiederkehrend zu Machtkämpfen und Konflikten. Sie dienen unter anderem dem Zweck, die eigene Position in der Gruppe zu manifestieren, Mut zu beweisen, oder teilweise auch dem Imponieren gegenüber dem anderen Geschlecht. In diesen Punkten erfolgt eine starke Ausbildung der jugendlichen Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und die Steigerung des Widerstandspotenziales. Als direkte Verbindung dazu kann auch das Austesten und Überschreiten von Grenzen in Form von sozialen Regel- und Normenbrüchen angesehen werden. Jugendliche weisen in dieser Phase ein erhöhtes Risikoverhalten auf, um beispielweise Anerkennung und Respekt durch Andere zu erhalten und das eigene Selbstwertgefühl aufzuwerten. Diese Grenzüberschreitung kann sich auf unterschiedlichen psychischen und körperlichen Ebenen widerspiegeln, indem unter anderem der Alkoholkonsum massiv übertrieben wird, das Verbot des Drogenkonsums missachtet wird, bewusste Provokationen auf Autoritätspersonen ausgeübt werden, oder sogar gewalttätiges Verhalten auftritt. Das Ausleben dieser Verhaltensweisen liegt auch darin begründet, dass Gleichaltrige keine Erziehungsverantwortung für einander tragen und deshalb häufiger spontan und ohne Vorausschau agieren, welche Konsequenzen ihr Handeln nach sich ziehen könnte. Die Selbstbestimmtheit hat dennoch oberste Priorität (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 175ff.).

Peer-Groups stellen neben den Eltern eine wichtige Säule für die Persönlichkeitsentwicklung dar. Jugendliche mit einem ausgeprägten sicheren Bindungsverhältnis können auftretende Konflikte und darin bestehende Anforderung innerhalb dieser Gruppe besser bewältigen, was sich wiederum positiv und förderlich auf ihre individuelle Entwicklung auswirkt. Sind sie jedoch durch unsichere Bindungsverhältnisse aus dem Elternhaus vorgeprägt und erleiden dadurch Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung in Gleichaltrigengruppen, können daraus Selbstwertverluste, die soziale Isolation und im schlimmsten Fall sogar der Anschluss an kriminelle Subkulturen (aus emotionaler Verzweiflung und Frust) resultieren. Unter diesen Umständen können sich Peer-Groups als Sozialisationsinstanz schädlich und negativ auf die Ausbildung einer stabilen und ressourcenstarken Persönlichkeit auswirken (vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 127f.).

Schule als Sozialisationsinstanz

Die Schule ist eine sehr wichtige sozialisierende Instanz während der Jugendphase, da über sie verschiedene Qualifizierungen in Bezug auf die Bildung erreicht werden können, die wiederum einen erheblichen Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf implizieren. Die gesellschaftlichen Ansprüche haben sich im Gegensatz zu früher dahingehend verlagert, dass ein möglichst hoher Bildungsabschluss angestrebt werden sollte, um im zukünftigen Berufsleben bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben und gute Positionen erreichen zu können. Grundvoraussetzung ist dafür häufig das Absolvieren des Abiturs und erfolgreiche Abschließen eines anspruchsvollen Studiums. Es geht immer weniger darum zeitnah einen Einstieg in das Berufsleben zu finden, sondern eher darum, sich bestmöglich für die spätere Berufswelt zu qualifizieren. An dieser Stelle wird jedoch auch sehr deutlich, dass Jugendliche starkem psychischen Stress und Leistungsdruck während der Schulzeit ausgesetzt sind (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 111f.).

Ein weiterer Aspekt der mit der Schule als Bildungsinstanz einher geht, ist die Vermittlung und Prägung des sozialen Regel-, Werte- und Normverhaltens. In diesem Rahmen sollen Jugendliche beispielsweise lernen sich an Regeln zu halten, sich gegenüber gewissen Autoritätspersonen unterzuordnen und diese zu akzeptieren. Sie sind damit konfrontiert ihr eigenes intellektuelles Level mit dem der Anderen abzugleichen und sich selbst dabei zu verorten. Darüber hinaus wird Jugendlichen durch die Schule ein Raum geboten, der es ihnen ermöglicht soziale Kontakte zu Mitschülern zu knüpfen, in unterschiedlichen Rollen zu interagieren, Situationen neu auszuhandeln und eigene Stärken/Schwächen kennenzulernen. Auf diese Weise wird die Beziehungsfähigkeit der jungen Menschen gefördert, neue Handlungsmethoden in Bezug auf die Identitätsfindung ausgebildet und die Team-/Konfliktfähigkeit weiterentwickelt (vgl. Largo, Czernin 2011, S. 286).

Scheitern Jugendliche jedoch an dieser Herausforderung erfolgt die Assoziation eher im Rahmen eines Zwangskontextes und einer Bedrohung. Es kann dazu führen, dass Haltungen in Form von Aussichtslosigkeit, Selbstwertverlusten und Vermeidung zum Ausdruck kommen und die Persönlichkeitsentwicklung negativ beeinflusst wird. Die Schule als Sozialisationsinstanz stellt also eine Gradwanderung für Jugendliche dar, in der sich das Erleben von Erfolgen und positiven Erfahrungen einerseits und das Verspüren von

Versagen und Misserfolgen andererseits, direkt gegenüberstehen oder sogar bedingt wechselseitig beeinflussen (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 116ff.).

Gerät die Bewältigung dieser Faktoren bei einem Jugendlichen in ein Ungleichgewicht, oder lassen sich überwiegend negative Einflüsse durch die verschiedenen Instanzen feststellen, wirkt sich dies auf die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen aus. Abweichendes Verhalten kann als Folge daraus resultieren und als Versuch verstanden werden, die eigene Handlungsfähigkeit aufrechterhalten zu wollen. Das sich anschließende Kapitel soll dazu dienen konkrete Risikofaktoren hervorzuheben, die die Ausbildung abweichender Verhaltensweisen und jugendlicher Gewalt begünstigen können.

1.3) Risikofaktoren abweichenden Verhaltens und jugendlicher Gewalt

Im Rahmen der Gesellschaft wird Jugendlichen im Gegensatz zu Kindern oder Erwachsenen, eine besonders große Neigung zu abweichenden, aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen zugesprochen. Dafür verantwortlich ist unter anderem, dass der Prozess der eigenen Identitätsentwicklung während der Jugendphase, den vermehrten Drang des Ausprobierens, Grenzen Austestens und die Suche nach Abenteuern mit sich bringt. Die jungen Menschen verfügen während der Adoleszenz über ein verstärkt ausgeprägtes Risikoverhalten, sodass Gefahren anders eingeschätzt werden und die Relevanz langzeitlicher Folgen eine eher untergeordnete Rolle spielen. Sie halten sich zudem häufig mit ihren Cliques an öffentlichen Schauplätzen auf, sodass ihr teilweise auch abweichendes Verhalten gezielter durch Außenstehenden beobachtet werden kann (vgl. Raithel 2011, S. 9f., 36).

Devianz (abweichendes Verhalten) beschreibt in diesem Zusammenhang ausgeübte Verhaltensweisen oder Handlungen von Personen, die nicht mit vorliegenden gesellschaftlichen Werte- und Normenmaßstäben übereinstimmen (vgl. Bukowski, Nickolai 2019, S.102).

Die Ursachen und Motive für das Auftreten aggressiver und gewalttätiger Handlungen bei Jugendlichen, sind genauso facettenreich wie die Vielzahl an Charakteren und Umwelteinflüssen selbst. Bestehende Emotionen wie Frust, Angst, Ärger, Rache, aber auch materielle und soziale Bedürfnisse/Beziehungen können eine Rolle spielen (vgl. Nolting 2015, S. 36ff.). Es besteht jedoch eine überwiegende Einigkeit darüber, dass deviantes oder sogar delinquentes Verhalten aus Krisen- und Überforderungssituationen während der persönlichen Entwicklung resultiert, in denen Heranwachsende nicht ausreichend auf individuelle Ressourcen und Handlungsalternativen zur Problembewältigung zurückgreifen können (siehe Kapitel 1.2) (vgl. Kühnel, Matuscheck 1995, S. 28).

Frühkindliche Erfahrungen können dafür sehr ausschlaggebend sein, wenn Kleinkinder beispielsweise unzureichend Liebe und Geborgenheit durch ihre Eltern erfahren oder sogar vernachlässigt wurden und in Folge dessen ein unsicheres Bindungsverhältnis entwickeln. Müssen sie sich alleine mit unangenehmen Gefühlszuständen und Emotionen auseinandersetzen, ohne dass diese durch Bezugspersonen reguliert werden, können Störungen der Emotionsregulation und Handlungskompetenz daraus resultieren. Das verspürte Gefühl und die Kognition treten also nicht in Verbindung zueinander, wodurch wiederum dysfunktionale

Muster beim Kleinkind ausgeprägt werden können, die sich auch während der späteren Jugendzeit eventuell in Form von deviantem Verhalten äußern (vgl. Fischer, Müller 2020, S.106f.).

Albert Bandura beschreibt anhand seiner sozialen Lerntheorie, dass Kinder vor allem auch durch das „Lernen am Effekt“ und „Lernen am Modell“ eigene Verhaltens- und Bewältigungsstrategien herausbilden, auf die sie in Krisensituationen zurückgreifen. Erfahren Heranwachsende also beispielsweise durch lautes Schreien, Weinen oder sogar Wutausbrüche wiederholt mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit als durch „normales Verhalten“, werden sich diese „abweichenden“ Verhaltensweisen als mögliche Bewältigungsstrategien zur Zielerreichung verstärkt verankern (vgl. Nolting 2015, S. 111f.). Das „Modelllernen“ ist ebenfalls von entscheidender Bedeutung in Hinblick auf Devianz, weil davon ausgegangen wird, dass Kinder durch ein Beobachtungs- und Nachahmungsverhalten an ihren Bezugspersonen/Eltern/Lehrern/Gleichaltrigen (Modell) lernen. Kritisch wird dieser Aspekt auf jeden Fall dann, wenn Kinder beispielsweise in Familien aufwachsen in denen elterliche Konflikte gewalttätig und aggressiv ausgetragen werden und ein unharmonisches Familienklima vorherrscht. Der vorgelebte Konsum von Drogen und Suchtmitteln zur Bewältigung von Krisensituationen, wirkt dabei ebenfalls als ungünstiger Entwicklungsfaktor. Beobachten Kinder vermehrt, dass diese Verhaltensweisen zum gewünschten Erfolg führen, gewinnen Gewalt, Aggressionen, Drogen zunehmend einen Normalitätsstatus im Entwicklungsprozess der Kleinen und werden mit großer Wahrscheinlichkeit als individuelle Konfliktlösungsstrategie für das eigene Leben abgespeichert (vgl. Straßmaier 2018, S. 150 ff.).

Werden Gewalterfahrungen während der Kindheit sogar am eigenen Leib und verschärft durch die Eltern selbst erfahren, resultieren daraus nicht selten Formen von Bindungsstörungen und Traumatisierungen. Unbewältigte Traumata und Konflikte können in diesem Zusammenhang auch einen sogenannten „Wiederholungszwang“ beim Geschädigten hervorrufen, indem der erlebte Vorgang später erneut selbst ausagiert wird, um so eine mögliche Chance für die eigene Traumabewältigung herbeizuführen (vgl. Collmann 1998, S.178).

Solche Kindheitserfahrungen, eine unsichere Bindung und unberechenbares elterliches Erziehungsverhalten als Basis, können sich erheblich auf den späteren Prozess der Persönlichkeitsentwicklung während der Jugendphase auswirken. Diese Jugendlichen leiden häufig an Selbstwertverlusten, können sich schwieriger in Gruppen integrieren da sie über eine mangelnde Empathiefähigkeit verfügen und weisen häufig Defizite im Bereich der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit auf. Die frühkindlich gestörte Emotionsregulation begünstigt außerdem affektives Handeln und ein sensibleres Empfinden von Angriffen auf das eigene Selbst, was gerade während der Jugendzeit vermehrte Komplikationen und deviantes Verhalten hervorrufen kann (vgl. Zimmermann, Iwanski 2014, S. 19f.).

Betrachtet man Einflüsse sozialer Beziehungen auf erworbene Handlungs- und Verhaltensmuster Jugendlicher, sind demnach Peer-Groups und damit einhergehende gruppenspezifische Interaktionsprozesse nicht außer Acht zu lassen. Wie bereits im vorherigen Kapitel 1.2 beschrieben, bieten Zusammenschlüsse

Gleichaltriger einen Erfahrungsspielraum, in dem individuelle Grenzen ausgetestet werden können, das Selbstwertgefühl durch Anerkennung und Respekt gestärkt wird, aber auch Ab- und Ausgrenzungserfahrungen erlebt werden. In einem ausgeglichenen Verhältnis erfolgt dabei in der Regel eine stabile Persönlichkeitsentwicklung mit dem gleichzeitigen Aufbau von günstigen Handlungs- und Bewältigungsstrategien, auch für Krisensituationen. Finden sie keinen Zugang zu solchen Peer-Groups, bleiben ihnen diese Erfahrungen verwehrt, die jedoch als essenziell für die persönliche (Weiter-)Entwicklung angesehen werden und somit zu negativen Auswirkungen führen können. Unsicher-gebundene, verhaltensauffällige junge Menschen neigen zudem dazu sich Gruppen anzuschließen, dessen Mitglieder ebenfalls dissoziale Verhaltensstörungen aufweisen oder gewaltverherrlichende Einstellungen vertreten. Unter Gleichgesinnten fühlen sie sich verstanden und ihr deviantes Verhalten wird durch ihr Umfeld vermehrt gerechtfertigt sowie strategisch gefestigt (vgl. Nolting 2015, S. 123).

Gewalt spielt darüber hinaus in jugendlichen Gruppenkonstellationen häufig eine besondere Rolle, da sie als ein Medium angesehen werden kann, mit dem sich Über- und Unterordnungsverhältnisse herstellen lassen, soziale Zusammengehörigkeit und Körperlichkeit erlebt, sowie Spannung und Nervenkitzel erzeugt werden (vgl. Kühnel 1998, S. 22f.).

Das Begehen von Straftaten wird in diesem Zusammenhang ebenfalls als erleichtert innerhalb einer Gruppe empfunden, da sich die einzelnen Mitglieder gegenseitig zu illegalen Handlungen motivieren. Es entsteht eine Art Anonymitätsstatus, der wiederum Hemmschwellen herabsetzt und die Risikobereitschaft erhöht. Jugendliche Gewaltstraftaten werden noch dazu häufig unter Alkohol- und Drogeneinfluss begangen, wodurch kognitive Prozesse erheblich eingeschränkt und die Aggressionsbereitschaft gesteigert werden können. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe jeglicher Art kann als Quelle des persönlichen Stolzes angesehen werden, das eigene Selbst aufwerten und somit soziale Identität prägen. Sie kompensiert nach Nolting diesbezüglich eine Schwäche der personalen Identität und führt somit einen Stabilisierungseffekt herbei (vgl. Nolting 2015, S. 124, 130f.; Böhnisch 2015, S. 37).

In Hinblick auf abweichendes Verhalten kommt dem Resilienzbegriff eine große Bedeutung zu, der die sogenannte persönliche Widerstandsfähigkeit beschreibt. Resilienz gilt als ein Schutzfaktor oder eine Fähigkeit die es ermöglicht, schwierige Lebensumstände ohne dauerhaft anhaltende Beeinträchtigungen überstehen zu können. Im Fall einer devianten jugendlichen Entwicklung wird deutlich, dass sich die Risiko- und Schutzfaktoren in einem unausgeglichenen Verhältnis zueinander befinden und eine negative Individualentwicklung begünstigen, beeinflusst durch persönliche, kulturelle und soziale Aspekte (vgl. Matt 2015, S. 77).

Neben sozialen Beziehungen gewinnt auch die Nutzung der Medien, besonders in Form von Fernsehen und Computerspielen zunehmend an Relevanz während der Jugendphase. Sie können ebenfalls ein Risikofaktor für abweichendes Verhalten darstellen, wenn es sich beispielsweise um gewaltverherrlichende Spiele oder Filme handelt.

Bushman und Anderson gehen davon aus, „... dass die wiederholte Nutzung gewalthaltiger Medien zu einer Desensibilisierung für mediale und reale Gewalt sowie über Lernprozesse zu einer Ausdifferenzierung und Verstärkung aggressionsbezogener Wissensstrukturen führt, indem gewaltlegitimierende Normüberzeugungen, aggressive Wahrnehmungsschemata, feindselige Attributionstendenzen und aggressive Verhaltensskripte gefördert werden.“ (Rehbein 2011, S. 76f.). Es wird davon ausgegangen, dass Computerspiele noch eine stärkere Wirkung als das Fernsehen haben, da hier der/die Spielende selbst zum Akteur der Gewaltanwendung wird und diese steuert (Lernen am Effekt). Problematisch wird es dann, wenn sich die Jugendlichen mit den virtuellen Figuren und Handlungen identifizieren und diese nicht kritisch hinterfragen/ für sich selbst reflektieren. Dieses Phänomen lässt sich vorwiegend bei Jugendlichen beobachten, die über keine gefestigten moralischen Grundsätze verfügen, einen niedrigeren Bildungsstand aufweisen und denen sichere Bezugspersonen fehlen, um einfühlsame Gespräche führen zu können. Diese Faktoren können die Ausprägung einer aggressiven Persönlichkeitsstruktur begünstigen und prosoziale Überzeugungen reduzieren (vgl. Nolting 2015, S. 166ff.).

Selbstverständlich gibt es noch eine Vielzahl weiterer Risikofaktoren, auf die jedoch aufgrund des Umfangreichtums an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann.

Jugendliches Fehlverhalten kann nach Moffitt zusammenfassend in „*Adolescent-limited antisocial behavior*“ und „*Life-course persistent antisocial behavior*“ unterschieden werden. Ersteres bezieht sich auf ein typisches entwicklungsbedingtes Abweichungsverhalten während der Pubertät, welches jedoch mit lebensgeschichtlichen Ereignissen, wie dem Berufseinstieg oder der Familiengründung nachlässt. Das Zweite Fehlverhalten zeichnet sich schon während der frühen Kindheit ab und endet auch nicht mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter (vgl. Moffitt 1993, Internetquelle).

Verfestigt sich ein kriminelles Grundverhalten in den Köpfen der Jugendlichen sind ihre Karrieren meist begleitend durch Polizeikontakte aufgrund von negativem und auffälligem Verhalten geprägt. Nach ersten bloßen Verwarnungen ohne Erfolg kann es später zu Gerichtsverhandlungen kommen, aus denen im schlimmsten Fall sogar, eine Haftstrafe für die Jugendlichen resultiert. Im nächsten Kapitel soll etwas genauer darauf eingegangen werden, da sich im Fall von Jugendlichen immer der Erziehungsgedanke und die Straforientierung wechselseitig gegenüberstehen und beeinflussen.

2.) Der Jugendstrafvollzug – Ein Ort der Erziehung und Strafe

Jugendstrafanstalten gelten als Institutionen, in denen Jugendliche ihre Haftstrafen aufgrund von straffälligen Handlungen verbüßen müssen. Durch den § 18 Jugendgerichtsgesetz (JGG) wird die gesetzliche Dauer einer Jugendstrafe festgehalten, die in der Regel ein Mindestmaß von sechs Monaten und höchstens fünf Jahre umfassen darf. Die Strafe muss zudem so bemessen sein, dass eine erforderliche erzieherische Einwirkung möglich ist (Bundesamt für Justiz- JGG, Internetquelle). Laut der Zahlen des Statistischen Bundesamtes wurden 3.679 Personen im Jahr 2019 deutschlandweit jugendstrafrechtlich verurteilt. Eine Unterteilung lässt sich hier bezüglich des Geschlechts treffen. Unter den 3.679 Verurteilten befanden sich 3.523 Männer und nur 156 Frauen (Statistisches Bundesamt Fachserie 10 Reihe 4.1 2019, S.11).

2.1) Rechtlich geltende Grundlagen für straffällige Jugendliche

Dieser Abschnitt der Arbeit soll dazu dienen einen Überblick darüber zu geben, welche gesetzlichen Regelungen für die Jugendlichen in Bezug auf das Begehen von Straftaten von besonderer Bedeutung sind. Dabei soll gezielt auf das Jugendstrafrecht und damit in Verbindung stehende Jugendgerichtsgesetz eingegangen werden. In diesem Zusammenhang soll auch zum Ausdruck kommen, dass bei jugendlichen Straffälligen stets ein Spannungsverhältnis zwischen dem Erziehungsgedanken und Strafanspruch besteht, um einen positiven Entwicklungsprozess bei ihnen aufrechterhalten zu können sowie den stets angestrebten Resozialisierungsprozess zu fördern.

2.1.1) Die Bedeutung des Jugendstrafrechts und Jugendgerichtsgesetzes

Die Begrifflichkeiten „jugendliche Delinquenz“ und „Jugendkriminalität“ werden häufig als Synonym für ein und denselben Sachverhalt verwendet, doch besteht zwischen ihnen ein Unterschied. Jugenddelinquenz weist einen entwicklungstypischen und ubiquitären Charakter auf, was bedeutet das sie allgegenwärtig ist, unabhängig von gesellschaftlichen Schichtverhältnissen auftritt und an den Sozialisationsprozess gebunden ist. Sie ist episodenhaft und das Begehen von Delikten lässt häufig mit dem Eintritt in das Erwachsenenstadium nach. Entscheidend ist, dass unter Delinquenz auch abweichende Verhaltensmuster (bspw. Schulschwänzen) fallen, die jedoch nicht zwangsläufig im strafrechtlichen Rahmen aufgegriffen werden müssen. Bezugnehmend auf die polizeiliche Kriminalstatistik sind Formen der Jugenddelinquenz überwiegend bei jungen Männern in einer Altersspanne von fünfzehn bis fünfundzwanzig Jahren vorzufinden.

Circa jeder zehnte Deutsche im Alter von sechzehn bis einundzwanzig unterliegt einer Registrierung als „tatverdächtig“ bei der Polizei pro Jahr und wird dabei durchschnittlich höchstens drei Mal auffällig. Regelrecht die Minderheit von fünf bis zehn Prozent der Jugendlichen und Heranwachsenden werden als Mehrfachtäter eingestuft (vgl. Kawamura-Reindl, Schneider 2015, S. 138).

Im Gegensatz dazu nimmt der Begriff „Jugendkriminalität“ direkten Bezug auf alle konkreten Straftaten die erfasst werden konnten. Dabei handelt es sich im Jugendalter häufig um sogenannte „Bagatelldelikte“ wie beispielsweise Ladendiebstähle und Sachbeschädigungen, jedoch ist eine Entwicklung bis hin zur schweren Kriminalität in Form von Körperverletzungen oder sogar Tötungsdelikten durchaus denkbar. Grundsätzlich gilt das Strafgesetzbuch (StGB) und damit verknüpft das allgemeine Strafrecht, als Basis für die Festlegung von Voraussetzungen und Rechtsfolgen bei strafbaren Handlungen. Davon ausgenommen ist die Gruppe der Jugendlichen, für sie gilt das Jugendgerichtsgesetz (JGG) und das damit verbundene Jugendstrafrecht, da bei ihnen der Erziehungsgedanke im Fokus steht und nicht wie bei Erwachsenen die Tat und Schuldfrage (vgl. Matt 2015, S. 69). Darauf möchte ich im sich anschließenden Kapitel gerne etwas näher eingehen.

Bei genauerer Betrachtung kann das deutsche Jugendstrafrecht in drei Altersgruppierungen mit unterschiedlichen Strafmündigkeiten unterteilt werden. Als erstes lässt sich die Gruppe der Kinder und damit die der unter Vierzehnjährigen benennen. Nach §19 StGB gelten sie als strafunmündig und schuldunfähig,

da sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch nicht vollumfänglich die Verantwortung für ihr Handeln tragen können, beziehungsweise sich über die Tragweite ihres Handelns nicht bewusst sind. Demzufolge werden begangene Straftaten in der Regel durch die Staatsanwaltschaft eingestellt, aber trotzdem polizeilich ermittelt und dokumentiert, um möglicherweise strafmündige beteiligte Personen überführen zu können. Darüber hinaus haben die Ermittlungsbehörden die Möglichkeit das Jugendamt zu informieren, welches dann wiederum mit den Familien in Kontakt treten kann, um weitere Maßnahmen einzuleiten (vgl. Baier, Laubenthal 2006, S. 27).

Zu der zweiten Altersgruppe zählen Jugendliche die bereits vierzehn Jahre alt sind, aber das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben. An diesem Punkt findet sich der hohe Stellenwert des Erziehungsgedankens wieder. Nach §3 Satz 1 JGG gilt: *„Ein Jugendlicher ist strafrechtlich verantwortlich, wenn er zur Zeit der Tat nach seiner sittlichen und geistigen Entwicklung reif genug ist, das Unrecht der Tat einzusehen und nach seiner Einsicht zu handeln.“* (Bundesamt für Justiz- JGG, Internetquelle). Dabei steht nicht im Vordergrund, dass er sich speziell mit den gesetzlichen Vorschriften und Verboten auskennen sollte, sondern viel mehr das Unrecht in seinem konkreten Verhalten erkennt (vgl. Diemer 2002, S. 39).

Der Richter kann diesbezüglich Maßnahmen (Weisungen, Hilfe zur Erziehung nach §12 JGG) auferlegen, um die Erziehung des Jugendlichen zu fördern, falls er aufgrund mangelnder Reife nicht zur Verantwortung im strafrechtlichen Sinne gezogen werden kann (vgl. Bundesamt für Justiz- JGG, Internetquelle).

Die dritte Gruppe bilden die Heranwachsenden oder auch jungen Volljährigen im Alter von achtzehn bis einundzwanzig, die unter gewissen Umständen ebenfalls nach dem Jugendgerichtsgesetz verurteilt werden können. Dieser Fall tritt nach §105 JGG ein, wenn sich die Person zur Tatzeit noch auf dem Entwicklungsniveau eines Jugendlichen befindet und daraus resultierend von einem „jugendtypischen Fehlverhalten“ auszugehen ist. Ansonsten erfolgt selbstverständlich die strafrechtliche Behandlung nach StGB und die Frage nach der Verantwortlichkeit ist irrelevant (vgl. Janssen, Riehle 2013, S. 48f.).

2.1.2) Erziehungsansatz statt Straforientierung bei jugendlichen Straftätern

Gemäß §1 Absatz 1 Sozialgesetzbuch Acht (SGB VIII) besteht für jeden Jungen Menschen das Recht auf Förderung seiner individuellen Entwicklung sowie auf Erziehung, um eine individuelle Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit herausbilden zu können. Erziehen steht dabei auch immer in direktem Zusammenhang mit dem Erlernen und der Vermittlung gesellschaftlicher Rollenverhältnisse und dem Zurechtfinden zwischen bestehenden Werte- und Normenkontexten. Kommt nun der Aspekt der Strafe hinzu, die sich durch eine zielgerichtete „Zufügung eines Übels“ definiert, kann Erziehung sinnbildlich als Hilfs- und Unterstützungselement dienen und das Erziehen an sich als der Prozess gelten, in dem die Individualentwicklung des Jugendlichen erfolgt (vgl. Janssen, Riehle 2013, S. 52).

Das Strafen und Belohnen hat laut Lerntheorien durchaus Auswirkungen auf die Ausprägung von Verhaltensweisen, indem Bestrafung eine mögliche Reduzierung von Verhaltensweisen herbeiführt und das Loben vorwiegend ein verstärktes Wiederholen begünstigt. Im Bereich der Erziehungswissenschaft besteht

weitreichende Einigkeit darüber, dass durch Strafe nur unter gewissen Umständen ein positiver Effekt erzielt werden kann und sie daran orientiert überhaupt erst einen Platz in der Erziehung einnehmen dürfte. In Anlehnung daran sollte sie in eine stabile Beziehung von Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen eingebettet sein, darf diese Basis der Beziehung nicht zerstören und die Chance der Reflexion über die Verfehlung nicht durch sie blockiert werden. An diesem Punkt fällt bereits auf, die Kriterien lassen sich nicht ansatzweise auf die Bedingungen der Jugendstrafe übertragen und erscheinen auch in Form von Disziplinierungsmaßnahmen innerhalb des Vollzuges kaum realisierbar. Demzufolge wird bei jugendlichen Straftätern dazu geraten vorerst auf ambulante Maßnahmen zurückzugreifen, um dem angestrebten Erziehungsgedanken deutlich gerechter werden zu können (vgl. Bukowski, Nickolai 2018, S. 59, 217).

Ein Begriff der an dieser Stelle ebenfalls erwähnt werden sollte ist die „Diversion“. Damit ist gemeint, dass vorwiegend bei Ersttätern oder zumindest bei leichteren Delikten von einer strafrechtlichen Verfolgung abgesehen werden kann um zu vermeiden, dass Jugendliche einem Stigmatisierungsprozess und dessen Auswirkungen unterliegen. Es wird von einer sogenannten Umleitung der Strafverfolgung gesprochen, dessen rechtliche Voraussetzungen sich in §§45 und 47 JGG wiederfinden. Im Umkehrschluss daran werden jedoch ersatzweise erzieherische (ambulante) Maßnahmen angeordnet, die es zu erfüllen gilt (vgl. Scheffler 2010, S. Internetquelle). Hierbei spiegelt sich die klare gesetzliche Orientierung an Erziehung statt Bestrafung, in Bezug auf Jugendliche wieder.

Im Allgemeinen hat sich das Jugendstrafrecht nach §2 Absatz 1 JGG zum Ziel gesetzt, vor allem erneuten Straftaten eines Jugendlichen oder Heranwachsenden entgegenzuwirken und ihn vom Begehen dieser abzuhalten. Bei der Erreichung dieses Ziels soll stets darauf geachtet werden, dass die Rechtsfolgen und auch das Verfahren am Erziehungsgedanken ausgerichtet werden und das elterliche Erziehungsrecht Berücksichtigung findet. Die Individual- beziehungsweise Spezialprävention kann an dieser Stelle also als ein Grundprinzip angesehen werden. Als Grundsatz gilt demzufolge, bei dem Täter selbst eine positive Wirkung durch die Strafe zu erzeugen, im Gegensatz zur Generalprävention, die zur Abschreckung der Allgemeinheit durch Strafandrohung dient. Durch verschiedene Methoden und Maßnahmen soll auf diesem Weg ein legales Verhalten erzielt werden und der erzieherische Einfluss klare Konturen und Grenzen aufzeigen (vgl. Sonnen 2015, S. 121f.).

Wie bereits angedeutet kommt insbesondere den ambulanten Maßnahmen eine starke Bedeutung zu, indem sie die soziale Integration und Entwicklung der Jugendlichen weiterhin fördern und aufrechterhalten sollen, sowie gleichzeitig freiheitsentziehenden Sanktionen entgegenwirken. In den Bereich der Ambulanz fallen damit die Erziehungsmaßregeln in Form von richterlichen Weisungen, dem Erziehungsbeistand und der Führsorgeerziehung, sowie die Zuchtmittel und darin inbegriffene Verwarnungen, Auflagen und der Jugendarrest (vgl. Kawamura-Reindl, Schneider 2015, S. 141).

Unter Weisungen sind festgelegte Anordnungen und Beschränkungen zu verstehen, die sich beispielsweise auf den Aufenthalts- oder Wohnort beziehen, voraussetzen das sich um eine Arbeitsstelle bemüht werden soll oder an einem sozialen Training teilgenommen (Anti-Aggressivitäts-Training, Anti-Gewalt-Training) (§10 JGG). Erziehungsbeistand und Führsorgeerziehung lassen sich in Zusammenhang mit Hilfen zur Erziehung betrachten, indem eine Aufforderung dahingehend erfolgen kann, in eine betreute Wohnform oder ein Heim zu ziehen und Unterstützung durch einen Betreuungshelfer anzunehmen (§§30, 34 SGB VIII). Im Fokus der Erziehungsmaßregeln stehen die Erziehungsdefizite des Straftäters, auf die erzieherisch eingewirkt werden soll. Zuchtmittel hingegen dürfen erst angewendet werden, wenn sich vorausgegangene Erziehungsmaßregeln als wirkungslos erwiesen haben. Sie erfüllen zweckgerichtet die Ahndung einer Straftat, um das Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gesellschaft zu verdeutlichen. Auflagen können zum Beispiel darin bestehen den verursachten Schaden auszugleichen, gemeinnützige Arbeitsstunden abzuleisten, sich einem Täter-Opfer -Ausgleich zu unterziehen oder eine Geldstrafe bei eigenem Einkommen zu zahlen (§15 JGG).

Der Jugendarrest als Zuchtmittel wird verhängt, wenn bereits mehrere ambulante Maßnahmen vorausgegangen und gescheitert sind, jedoch eine Jugendstrafe nicht in Erwägung gezogen werden soll. Er unterteilt sich in Freizeitarrest, der an den Wochenenden vollzogen wird und in Kurz- und Dauerarrest, der einen maximalen Zeitraum von 4 Wochen einnehmen kann. Bevor jedoch der Jugendarrest angeordnet wird sollte geguckt werden ob sich Weisungen abändern lassen, um dem Erziehungsbedarf besser nachkommen zu können (vgl. Streng 2008, S. 168ff.; Scheffler 2010, S. 26ff.).

Die Jugendstrafe lässt sich wiederum unter den stationären Maßnahmen verorten und gilt als schärfste Sanktion im Jugendstrafrecht. Sie wird erst in Erwägung gezogen, wenn Erziehungsmaßregeln und Zuchtmittel keine Wirkung zeigten. Darüber hinaus kann sie aufgrund einer vorliegenden schädlichen Neigung (Defizitorientierung) und Schwere der Schuld verhängt werden (§17 Abs. 2 JGG). In diesem Fall spiegelt sich der Widerspruch zwischen Erziehung und Strafe wieder, denn es erfolgt eine Ausrichtung an der Tat-schuld und dem Vergeltungsprinzip, wobei trotzdem die Prävention neuer Straftaten durch eine erzieherische Vollzugsgestaltung erreicht werden soll. Ein erzieherischer Aspekt kann außerdem darin gesehen werden, dass die Möglichkeit besteht eine Straftat zur Bewährung auszusetzen, um einen vollzuglichen Aufenthalt zu umgehen. Zum einen kann die Entscheidung über die Verhängung einer Straftat und zum anderen die Strafvollstreckung zur Bewährung einer Aussetzung unterliegen. Der auferlegte Bewährungszeitraum umfasst außerdem immer eine längere Dauer als die Jugendstrafe an sich (meistens 2-3 Jahre) und in ihm müssen bestimmte Weisungen und Auflagen erfüllt werden. Werden diese vernachlässigt oder gänzlich nicht erfüllt, kann ein Widerruf erfolgen was bedeutet, dass die gesamte Strafe die zur Bewährung ausgesetzt wurde verbüßt werden muss. Die Aussetzung zur Bewährung findet eine starke Anwendung bei Jugendlichen, was zugleich ihren Entwicklungsprozess unterstützt, indem gravierenden Einschnitte im Lebenslauf durch einen Vollzugaufenthalt vermieden werden (vgl. Janssen, Riehle 2013, S. 116ff.; Scheffler 2010, S. 25f.).

Zusammenfassend lässt sich eine deutliche Orientierung am Erziehungsansatz feststellen, indem zuerst immer der Einsatz von Erziehungsmaßnahmen oder Zuchtmitteln bei Jugendlichen in Erwägung gezogen wird. Ihre potenzielle Wirkkraft soll eine Einsicht über das begangene Unrecht bei den jugendlichen Straftätern hervorrufen und sie vor weiterem Fehlverhalten schützen. Das die Jugendstrafe erst als letzte Option angeordnet wird verdeutlicht darüber hinaus die Zielsetzung, Jugendliche in Freiheit und im Rahmen der Gesellschaft erziehen zu wollen. Ihre Entwicklungsdefizite stehen im Fokus und sollen be- sowie aufgearbeitet werden. Im Gegensatz zu den Erwachsenen bekommen Jugendliche sozusagen eine zweite Chance, um ihrer Entwicklung nicht weiterhin selbst zu schädigen und sie vor einem Vollzugaufenthalt zu bewahren. Leider wird sie nicht von Allen als eine solche erkannt oder verspielt, denen dann doch eine Verbüßung innerhalb der Jugendstrafanstalt bevorsteht. Der Strafvollzug hat diesbezüglich wiederum die Aufgabe Mittel und Wege zu finden, um die Jugendlichen letztendlich wieder zu resozialisieren.

2.2) Exkurs: Resozialisierung als Prozess

Resozialisierung erscheint auf den ersten Blick als ein Fachbegriff, der sich klar und eindeutig definieren lässt. Es erweist sich jedoch als ein Trugschluss, denn er beschreibt nahezu ein vollumfängliches Programm. Ein Definitionsversuch nach Maelicke lautet an dieser Stelle: *„Resozialisierung wird verstanden als Teil des lebenslangen Sozialisationsprozesses, wobei die Vorsilbe >re< ausdrücken soll, dass ein Teil der Sozialisation außerhalb der gesellschaftlich vorgegebenen Normen und Wertvorstellungen stattgefunden hat, so dass eine >Wieder<- Eingliederung notwendig ist.“* (Maelicke 2002, S. 785).

In Bezug auf jugendliche Straftäter*innen lässt sich dieses Zitat gut übertragen, da sie ein Teil ihres Lebensabschnittes (Sozialisation) in Haft verbracht haben und nach der Verbüßung ihrer Strafe zurück in die Gesellschaft integriert werden sollen. In Anlehnung an diesen Aspekt wird teilweise auch von einer „Reintegration“ gesprochen, weil sie gezielter Defizite im Bereich der Lebenslagen, Verhaltensweisen und sozialen Einbindungen fokussiert, als die der individuellen Persönlichkeitsmerkmale. Die Situation in der sich die jungen Menschen befinden steht auf diese Weise gezielter im Mittelpunkt (vgl. Matt 2007, S. 30).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich die Wiedereingliederung aus dem Grundrecht der Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1 GG) und dem Sozialstaatsprinzip (Art. 1 Abs. 1 GG) zusammensetzt. Der Jugendstrafvollzug hat diesbezüglich die Aufgabe die Jugendlichen auf die Rückkehr in die Gesellschaft vorzubereiten und als Gegenstück dazu, muss die Gesellschaft bereit sein sie wieder aufzunehmen. In diesem Punkt stehen sich das Täterinteresse und die gesellschaftliche Fürsorgepflicht für Schwächere gegenüber und müssen in Einklang gebracht werden. Als Ergebnis gilt Resozialisierung damit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe (vgl. Dünkler u. a. 2000, S. 43f.).

Aus einem anderen Blickwinkel heraus kann argumentiert werden, dass eine Wiedereingliederung jedoch nur da angestrebt werden kann, wo bereits ein Sozialisationsprozess in Anpassung an die gültige Rechtsordnung durchlaufen wurde. In den meisten Fällen trifft dieser Punkt jedoch nicht auf die inhaftierten

Jugendlichen zu, aus den facettenreichen Gründen die genauer in Kapitel 1.2 und 1.3 beleuchtet wurden. Demzufolge kann der Jugendstrafvollzug eher als eine Ersatz-Sozialisation fungieren. Innerhalb dieses Rahmens sollen dann die in der Freiheit unterbliebenen Lernprozesse in Unfreiheit ersetzt werden (vgl. Laubenthal 2008, S. 76f.).

Für die Erreichung dieses Ziels bietet sich beispielsweise die vollzugliche Maßnahme des „Sozialen-Kompetenz-Trainings“ (SKT) an, welches den Aufbau sozialer Kompetenzen und den Abbau sozialer Hilflosigkeit anstrebt. Dafür wird an bestimmte Problemfelder wie soziale Beziehungen, Schulden, die Arbeits- und Berufswelt oder den Drogenkonsum angesetzt, die Auslöser für einen zukünftigen Rückfall implizieren könnten. Anhand dieser Themenschwerpunkte geht es darum, individuelle Handlungsmethoden und Fähigkeiten zu entwickeln durch die wiederum prosoziale Verhaltensmodifikationen erreicht werden sollen. Sie bilden die Basis für eine günstige Situations-, Konflikt-, und Lebensbewältigung der Jugendlichen. Durch das Soziale Training kann also ein Lernprozess eröffnet werden, der Raum bietet um sich über die eigenen Stärken, Defizite, Bedürfnisse und Probleme bewusst zu werden und gleichzeitig um konstruierte Lösungsstrategien auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen. Sie können beispielsweise in Form von Rollenspielen oder Gruppenarbeiten erprobt und realisiert werden, was sogar als sehr sinnvoll unter dem Aspekt erscheint, dass soziale Kompetenzen nur in zwischenmenschlichen Interaktionen erworben werden können (vgl. Laubenthal 2008, S. 88f.).

Weitere Vollzugsangebote sind unter anderem das „Anti-Gewalt-Training“ (AGT) oder das „Anti-Aggressivitäts-Training“ (AAT), die ebenfalls in den Bereich der Sozialen Trainingskurse fallen. Sie zielen auf den Abbau aggressiver Verhaltensweisen im Alltagsleben ab und sollen die Inhaftierten dahingehend befähigen ihre Bereitschaft zu Gewalt und daraus resultierende Gewalthandlungen unter Kontrolle zu bringen. Inhaltlich sollen die jugendlichen Inhaftierten mit ihren Delikten konfrontiert werden, ein Abbau von Rechtfertigungsstrategien erfolgen, die Einsicht über ihr Unrecht gefördert werden, die Opferperspektive aufgearbeitet sowie Handlungsalternativen aufgezeigt werden. Im Anti-Aggressivitäts-Training wird verstärkt mit konfrontativen und provokativen Methoden, sowie körpersprachlichen und psychodramatischen Elementen gearbeitet. Die Teilnehmer*innen stehen unter anderem auch vor der Herausforderung sich einem individuellen Provokationstest zu unterziehen. Es geht darum sich durch alternative Verhaltensweisen und ohne die Anwendung von Gewalt aus der Situation zu befreien und diese Ansätze zu verinnerlichen. Durch die Trainings sollen grundsätzlich Einstellungsänderungen bei den Inhaftierten erreicht werden und sie gegenüber der Opferempathie sensibilisiert werden, um die bevorstehende gesellschaftliche Teilhabe zu begünstigen (vgl. Kawamura-Reindl, Schneider 2015, S. 154ff.).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sowohl das SKT, AGT als auch ATT an den Defiziten der Jugendlichen ansetzen. Ein Gegenstück könnte dazu die Integration von Theaterarbeit in den Jugendstrafvollzug bilden. Im Rahmen des theatralen Raumes werden die Jugendlichen ebenfalls aufgefordert sich mit ihrem eigenen Selbst auseinanderzusetzen, jedoch ermöglicht das Spiel ganz andere Erfahrungsräume

und Zugänge, die sich besonders gut für die Straftatbearbeitung und Opferempathie anbieten. Theaterspielen fordert die kognitive, emotionale und physische Ebene der Inhaftierten parallel zueinander heraus und ermöglicht ein Ansetzen an individuellen Stärken und Fähigkeiten- im Gegensatz zu den anderen Trainings im Jugendstrafvollzug (vgl. Deu 2008, S. 36).

Die Resozialisierung gilt als festgeschriebene Zielvorgabe für alle Bereiche, Professionen und Disziplinen im Jugendstrafvollzug. Sie kann ausschließlich durch eine strikte Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen (Verwaltung, Psychologen, Lehrer, allg. Vollzugsdienst etc.) und die Mitwirkung der Inhaftierten selbst erreicht werden. Der Gruppe der Sozialarbeiter*innen kommt dabei ein besonderer fachlicher Stellenwert im Vollzug zu. Das grundsätzliche Ziel Sozialer Arbeit ist „die Lebenslagenverbesserung, die Förderung sozialer Kompetenzen und die Erweiterung der Handlungsoptionen ihrer Klienten, auf der Basis von Niedrigschwelligkeit“. Dieses Leitbild befindet sich in einem deckungsgleichen Verhältnis zum Resozialisierungsgedanken im Gefängnis und bietet großes Potential für die Arbeit mit Straffälligen (vgl. Cornel u.a. 2018, S. 310f.). Neben den Aspekten die zur positiven Reintegration beitragen sollen, lassen sich jedoch kritische Punkte herausstellen, die sich aus dem Leben und den Umständen im Gefängnis ergeben.

2.3) Kritik am Jugendstrafvollzug – Gefängnis als eine „totale Institution“

Die grundsätzliche Aufgabe des Jugendstrafvollzuges besteht darin, die Jugendlichen zu befähigen, künftig ein Leben in sozialer Verantwortung und demzufolge ohne Straftaten führen zu können. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, besteht die Notwendigkeit schädlichen Folgen des Entzuges entgegenzuwirken, das Vollzugsleben an Verhältnisse des allgemeinen Lebens anzupassen und den gesellschaftlichen (Re-)Integrationsprozess zu fördern (vgl. Laubenthal 2008, S. 510ff.).

Dieser theoretische Ansatz erscheint auf den ersten Blick nachvollziehbar doch steht er dem Argument gegenüber, dass sich Gefängnisse in die Kategorie „totaler Institutionen“ einordnen lassen. Dieser Begriff wurde erstmals durch den kanadischen Soziologen Erving Goffman 1961 geprägt und in dem Werk *„Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates“* genauer beleuchtet. Er stellte vier kennzeichnende Merkmale für totale Institutionen heraus, die sich auch auf eine Jugendstrafvollzugsanstalt übertragen lassen. Dazu zählt, dass alle Angelegenheiten des Lebens (wohnen, arbeiten, Freizeit) am selben Ort und unter der gleichen Autorität stattfinden. Darüber hinaus handelt es sich diesbezüglich bei den Mitgliedern um eine Art Schicksalsgemeinschaft, die einer Gleichbehandlung unterliegt und gemeinsam identische Tätigkeiten ausführt. Als dritten Punkt führt er auf, dass alle Phasen des Arbeitstages einer exakten Planung unterliegen, sie ineinander übergehen und durch ein konkretes Regelsystem und Führungskräfte vorgeschrieben werden. Abschließend benennt er die Vereinigung der verschiedenen erzwungenen Tätigkeiten in einem ganzheitlichen Plan, der dazu dienen soll, die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen. Er versteht das Gefängnis grundsätzlich als totale Institution die den Schutz der Gesellschaft vor (beabsichtigten) Gefahren verfolgt, bei denen die Fürsorge nicht im Fokus steht (vgl. Goffman 1973, S. 17).

Roland Girtler vertritt eine ähnliche Auffassung wie Goffman die deutlich im Widerspruch zum angestrebten Entgegenwirken schädlicher Folgen durch den Vollzug, sowie der Anpassung des Vollzugslebens an Verhältnisse des allgemeinen Lebens steht. Er betrachtet das Gefängnis als totale Institution „[...] in dem Sinne, dass der hier lebende Mensch einer gänzlichen Kontrolle unterliegt und er in seiner Bewegungsfreiheit grundsätzlich eingeschränkt ist. Dieses System zwingt seinen Insassen eine von den bisherigen Gewohnheiten vollkommen abweichende Lebensweise auf.“ (Girtler 1996, S. 69). Beide stimmen in dem Punkt überein, dass sie eine Inhaftierung als soziale Situation ansehen, die mit Degradierungsritualen, Erniedrigungen und Entwürdigungen der eigenen Person in Verbindung stehen. Dazu zählen sie unter anderem die Zuweisung einer neuen Identität durch den Kleiderwechsel, den Verlust von persönlichen Gegenständen, des vollen Eigennamens und alleinigen Rückzugsorten. Das Durchsuchen der Zelle und sogar des Körpers nach verbotenen Gegenständen, die Kontrolle der Post und des Besuches, als auch die totale Abhängigkeit vom Personal bei Anliegen fallen ebenso darunter (vgl. Burkowski, Nickolai 2018, S. 52; Girtler 1996, S. 70). Gresham M. Sykes fasst diese Deprivationserscheinungen unter dem Entzug der Freiheit, dem Entzug von Gütern und Dienstleistungen, dem Entzug von heterosexuellen Beziehungen und dem Entzug von Entscheidungsautonomie und persönlicher Sicherheit zusammen. Er bezeichnet die Inhaftierung ebenfalls als „a threat or an attack at a deep psychological level“ (Sykes zit. nach Neuber, Zahradnik 2019, S. 13).

Die Herausbildung von Insassensubkulturen und deren Vertreten devianter Normen, kann als Abwehrmechanismus in Bezug auf die erlebten Haftdeprivationen verstanden werden. Wie in den meisten Justizvollzugsanstalten, ist das Leben und der Umgang unter den Inhaftierten auch im Jugendstrafvollzug durch klare Statushierarchien bestimmt. Zumeist ergeben sie sich aus der Art der verurteilten Delikte (Sexualstraftäter am schlechtesten angesehen), dem Aufweisen sozialer Kompetenzen, der Länge an Hafterfahrung und den Zugangsmöglichkeiten zu illegalen Gebrauchsgütern. Nicht selten kommt es auch zu Gewaltausübungen/Unterdrückungen unter den Jugendlichen, um ihre Positionen innerhalb der Gruppe neu zu verhandeln, sowie ihren Grad an Männlichkeit unter Beweis zu stellen. Teilweise erfolgt dies sogar in Form von sexuellem Missbrauch der Mitgefangenen, indem deren Männlichkeit auf diese Art untergraben und das eigene Selbstbild aufgewertet werden soll. Die subkulturelle Ebene ist darüber hinaus mit dem problematischen Einschmuggeln und Handeln von Drogen in Verbindung zu bringen. Sie schaffen erneute Abhängigkeitsverhältnisse zu ihren Gunsten, indem beispielsweise Suchtkranke beim Erwerb auf sogenannte „Wucherdarlehen“ angewiesen sind oder ausgewählte Dienstleistungen erbringen müssen. Erpressungen, Gewalt und Nötigungen, Rauschmittel sogar aus dem Freigang mitbringen zu müssen, können daraus resultieren und weiterhin psychische und physische Schädigungen hervorrufen (vgl. Laubenthal 2008, S. 113ff.).

Um diesen psychischen Belastungen Stand halten zu können ist es demzufolge notwendig, individuelle Anpassungsmechanismen oder Bewältigungsstrategien zu entwickeln, die sich im Gefängnis in 5 verschiedenen Formen beobachten lassen. Zum einen im „Rückzug aus der Situation“ indem der Insasse kein Interesse zeigt und Interaktionen vermeidet und zum anderen im „Vertreten eines kompromisslosen Standpunktes“, wobei die Institution bewusst bedroht und die Kooperation mit dem Personal verweigert wird.

Die dritte Form bildet die „Kolonisierung“ bei der sich der Insasse eine relativ stabile und zufriedene Existenz aufbaut, soweit es die Umstände hergeben und bei der Vierten handelt es sich um die „Konversion“, indem die Rolle des perfekten Insassen eingenommen wird, der sich diszipliniert verhält und eine moralische Haltung vertritt. Als „ruhig Blut bewahren“ wird die fünfte Variante bezeichnet, die am häufigsten eingenommen wird. Es handelt sich dabei um eine Kombination aus sekundärer Anpassung, Kolonisierung, Konversion und Loyalität gegenüber den Mitinsassen. Im Fokus steht das Umgehen von Schwierigkeiten was dadurch erreicht werden kann, dass sich im Kreis der Mitgefangenen an die Sitten der Gegenkultur gehalten wird (Fraternisation) und sie sich im Alleingang dem Personal gegenüber gefügig verhalten (Burkowski, Nickolai 2018, S. 56).

In diesem Zusammenhang erscheint es jedoch eher so, als würden die Inhaftierten erlernen sich an das in sich geschlossene System anzupassen, anstatt an denkbar alltägliche Lebensbedingungen. Der Verlust von freien Dispositionen und der Autonomie steht einer klaren Abhängigkeit und vorschreibenden Autorität im Vollzug gegenüber. Aus diesem Grund kommt Joachim Walter als ehemaliger Leiter der Jugendstrafanstalt Adelsheim zu der Ansicht, dass der Vollzug eher die Rolle eines Disziplinierungsinstrumentes einnimmt als die einer pädagogischen Einrichtung. Eine Ursache könnte darin liegen, dass das Vollzugspersonal als Hauptkontaktpartner gilt, welches aber unzureichend pädagogisch ausgebildet ist und darüber hinaus kein adäquater Raum für pädagogisches Handeln in diesem Rahmen geboten werden kann (vgl. Burkowsk, Nickolai 2018, S. 57f.).

Er schildert *„Um soziales Lernen zu stimulieren, sollte der gekonnte, gewaltfreie Umgang mit Problemen und Konflikten im Alltag der Jugendstrafanstalt erfahrbar und erlernbar sein. Das ist aber eher selten der Fall, denn das Leben im Strafvollzug ist meist total reglementiert. Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere wird in der „totalen Institution“ des Gefängnisses, bei gleichzeitiger Vollversorgung, von den Gefangenen nicht verlangt; sie wird ihnen sogar weitgehend unmöglich gemacht. Wie soll Verantwortung gelernt werden, wenn sie im Vollzugsalltag kaum erlebt werden kann?“* und zeigt damit das klare vorherrschende Spannungsverhältnis auf (Walter 2018, S. 734).

Der Jugendstrafvollzug bietet die Möglichkeit Schul- oder Ausbildungsabschlüsse nachzuholen, doch gleichzeitig impliziert der Status „Ex-Gefangene*r“ später schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. *Er* erzeugt eventuell ein langwierig angepasstes Verhalten in Haft, welches jedoch mit der Realität des Lebens in Freiheit aufgrund des Entzuges von Autonomie und Verantwortungsübernahme kollidieren wird. *Er* schützt zwar die Gesellschaft während der Verbüßungszeit vor den Straftätern, die jedoch statistisch bewiesen nach der Inhaftierung mit größerer Wahrscheinlichkeit erneut straffällig werden. Circa jeder Dritte von ihnen erhält wieder eine Freiheitsstrafe die nicht zur Bewährung ausgesetzt wird. *Er* soll eine Abschreckungswirkung erzeugen die jedoch selten eintritt, weil Täter damit rechnen nicht erwischt zu werden oder das Risiko aufgrund von vorliegenden Süchten und dessen Befriedigung in Kauf nehmen. Im Fall von impuls-, trieb- oder affektgesteuerten Handlungen (Gewalt- und Sexualstraftaten) findet Abschreckung überhaupt keine Beachtung (vgl. Galli 2020, Internetquelle).

Galli bezieht Stellung zum Nutzen von Gefängnissen indem er sagt „*Sie schaden uns vor allem durch ihre trügerische Symbolik. [...] Es werden nicht grundsätzlich Menschen eingesperrt, die vergleichbare Voraussetzungen wie alle anderen hatten und sich, anders als „wir“, einfach nur gegen das Recht entschieden haben. Das Gefängnis spiegelt viel mehr gesellschaftliche Ungleichheit – und verstärkt diese.*“ (Galli 2020, Internetquelle) (Vergleich Kapitel 1.2, 1.3). Er appelliert zusätzlich daran, dass Strafen ein gesamtgesellschaftliches Phänomen ist und sich jeder einzelne Mensch ins Bewusstsein rufen sollte, was durch Strafe erreicht werden soll und was letztendlich tatsächlich durch sie erreicht wird. Grundsätzlich würde dies bedeuten, die Jugendlichen werden im Vollzug als Straftäter konstituiert, indem sie einer Behandlung als Kriminelle unterliegen und sich individuell mit dieser Identität und damit einhergehenden festgeschriebenen Handlungsanforderungen beschäftigen. Identität wird unter diesen Umständen trotz der Geschlossenheit zu einer psychischen und sozialen Wirklichkeit (vgl. Dollinger, Schmidt 2015 S. 246f.).

Die hier aufgeführten Kritikpunkte sprechen eher gegen das Konzept des Jugendstrafvollzuges und seine Aussichten auf eine erfolgreiche Resozialisierung. Sie bilden jedoch gleichzeitig die ideale Basis für ein Angebot, das den Inhaftierten einen gewissen Raum an Freiheit, Mitbestimmung, Selbsterfahrung und Identitätsbildung ermöglicht. Die Rede ist von Theaterarbeit mit ihren Potenzialen für jugendliche Straftäter*innen welche in den folgenden Abschnitten genauer beleuchtet werden sollen.

3.) Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug- Potenziale & Herausforderungen für den Reintegrationsprozess

Dieses Kapitel bildet das Kernstück der Arbeit, indem im weiteren Verlauf aufgezeigt werden soll, welche Potenziale die Theaterarbeit für jugendliche Inhaftierte und den damit verbundenen Reintegrationsprozess bieten kann. Auf verschiedene Weise und durch facettenreiche Methoden können Entwicklungsdefizite (Kapitel 1.3) und erlebte Deprivationserscheinungen durch die Inhaftierung (Kapitel 2.2) ausgeglichen, sowie die eigene Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen gefördert werden. Zur Einführung in die Thematik soll zunächst ein kurzer Überblick über die Theaterarbeit als ästhetische Bildung gegeben werden und ein historischer Einblick in die Entwicklung des Gefängnistheaters erfolgen. Anschließend wird darauf Bezug genommen inwieweit die Theaterarbeit Kompetenzen bei den jugendlichen Inhaftierten stärken und Erfahrungsspielräume öffnen kann. In Verbindung dazu sollen das „Playback-Theater“ und „Forumtheater“ als geeignete Theateransätze für den Jugendstrafvollzug vorgestellt und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Zum Abschluss der Arbeit wird darauf eingegangen, welche Risiken und Herausforderungen sich neben den zahlreichen Potenzialen für die Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug ergeben.

3.1) Theaterarbeit als Teildisziplin ästhetischer Bildung

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden die Begriffe „Ästhetik“ beziehungsweise „ästhetisch“ vorwiegend verwendet, um die Schönheit von etwas auszudrücken zu wollen. Ihren Ursprung finden sie jedoch im Griechischen mit der Ableitung von „Aisthesis“, was sich mit den Worten „sinnliche Wahrnehmung“ oder

„sinnhaft“ übersetzen lässt. Die Wissenschaft der Ästhetik strebt demnach ein Wissen vom Sinnhaften an und erforscht dabei die Künste, das Schöne, sowie die Wirkung von Alltags- und Naturphänomenen. Es erfolgt innerhalb dieses Rahmens eine direkte Auseinandersetzung mit den Verhältnissen von Wahrnehmung und Wirklichkeit, von Schein und Sein, dem Selbst- und Weltzugang und der Erkenntnis mit allen Sinnen (vgl. Meis 2018, S. 21f.).

Ästhetische Bildung im Speziellen stellt auf der einen Seite einen Oberbegriff für pädagogische Praxen da, in denen ästhetische Felder wie Kunst, Musik und Theater Anwendung finden. Auf der anderen Seite versteht sich darunter ein bildungstheoretischer Ansatz mit Fokus auf die Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen und während ihnen (vgl. Dietrich, Krinninger, Schubert, S. 9). Hentschel fasst ästhetische Bildung als „*Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst*“ zusammen (Hentschel 2010, S. 19).

Um die Theaterarbeit in den Kontext ästhetischer Bildung stellen zu können, erscheint es zunächst notwendig kurz genauer auf die Begriffsbestimmung der Kunstform „Theater“ einzugehen. Es existiert keine einheitliche Definition, was ursächlich darin begründet sein könnte, dass sich das Theater in ständigen Entwicklungs- und Umformungsprozessen seit circa der griechischen Antike bis in das heutige 21. Jahrhundert befindet. Als gemeinsames immanentes Kennzeichen lässt sich jedoch durchweg eine theatrale minimalistische Formel erkennen, die durch Eric Bentley aufgegriffen wurde. Sie besagt: Das theaterhafte am Theater ist, wenn Person A eine Person B verkörpert und Person C dabei zusieht (vgl. Bentley 1964, S. 150). Es lässt sich als ein Ereignis verstehen das nicht reproduzierbar ist und lediglich für die Dauer einer Aufführung vor einem bestimmten Publikum stattfindet, beziehungsweise als Erlebnis das von der physischen Anwesenheit im Moment des (ästhetischen) Erlebens nicht getrennt werden kann. Derrida beschreibt das Wesen des Theaters wie folgt: „*Die theatrale Repräsentation ist endlich, sie hinterlässt nach ihrer Verwirklichung keine Spur, keinen hinwegtragbaren Gegenstand. Sie ist weder ein Buch noch ein Werk, sondern eine Energie, und deshalb ist sie die einzige Kunst des Lebens.*“ (Derrida zit. nach Hentschel 2010, S. 135). Damit erzeugt sie eine klare Abgrenzung gegenüber den Feldern der Musik und Kunst und weist gleichzeitig auf den Charakter der Einmaligkeit des Theaters hin.

In diesem Zusammenhang lässt sich Theaterarbeit als besonders geeignete Teildisziplin ästhetischer Bildung ansehen. Sie rückt den Menschen in den Fokus und kann sehr individuelle Erfahrungsräume zur Verfügung stellen, in denen der Umgang mit sich selbst und der Gruppe be-/verarbeitet werden kann. Das *Wahrnehmen*, die Art und Weise des *Ausdrucks/ der Gestaltung* im künstlerischen Sinn und das *Reflektieren* können als Schlüsselbegriffe für ästhetische Bildung im Theaterbereich angesehen werden. Ersteres erfolgt unter anderem in der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit als auch beim Anschauen von Stücken, indem Darsteller*innen und Publikum immer in einen wechselseitigen Dialog miteinander treten. Es handelt sich um das Verhältnis vom Sehenden und Gesehenen, sowie Empfänger und Empfängender (vgl. Hentschel 2010, S. 145; Deu 2008, S. 44). Bezüglich des künstlerischen Ausdrucks stehen die Spieler*innen vor der anspruchsvollen Herausforderung, die eigenen subjektiven Empfindungen so

darzustellen, dass sie von Zuschauer*innen wahrgenommen, verstanden und nachempfunden werden können. Dieser Prozess der Verkörperung ermöglicht es sogenannte Differenzerfahrungen (Zwischenspielräume) erleben zu können, mit dessen Hilfe wiederum „andere Wirklichkeiten konstruiert“ werden können. Das sinnliche Erfahren und szenische Darstellen kann jedoch nur erreicht werden, wenn sich die Darsteller*innen selbst als eigene Akteur*innen kennenlernen und in die Auseinandersetzung mit theatralen Mitteln treten, um eine individuelle Gestaltungsfähigkeit anzuregen. Erst der sich anschließende Reflexionsprozess ermöglicht es dann, die getätigten Erfahrungen als persönliche subjektive Erkenntnisse zu verankern (vgl. Hentschel 2010, S. 134f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das gemeinsame Ziel von Theaterarbeit und ästhetischer Bildung darin besteht, die menschlichen Sinne zu schärfen und einen Raum zu erschaffen, in dem die dabei wahrgenommenen Erlebnisse in ein Verhältnis zueinander gestellt und anschließend reflektiert/verstanden werden können (vgl. Bock 1997, S. 155f.).

3.2) Gefängnistheater – kurzer Einblick in die historische Entwicklung

Die Verknüpfung von Theater und Strafvollzug lässt sich erstmalig im Jahr 1957 in den USA beobachten. Im Hochsicherheitsgefängnis von San Quentin inszenierte der Theaterregisseur Herbert Blau das Drama „Warten auf Godot“ (Samuel Beckett) in Anwesenheit von 1400 Inhaftierten. Er griff damit gleichzeitig thematisch die „Sinnlosigkeit des Wartens“ während der Haftzeit auf, mit der sich die Straffälligen direkt identifizieren konnten. Im Gegensatz dazu entwickelten sich Theaterprojekte in Deutschland erst in den 70er Jahren. Als Ursache dafür wird vermutet, dass sich die starke Ausprägung der Staats- und Stadttheaterlandschaft Deutschlands erst nachrangig gegenüber anderen potenziellen Theatermodellen außerhalb eines institutionellen Rahmens öffnen wollte. In einem weiteren Punkt wurde darüber spekuliert, es könnte an den „*größeren Berührungspunkten vor grenzüberschreitendem Theater*“ liegen, um welches es sich im Fall von Gefängnistheater durchaus handeln könnte (Herrboldt zit. nach Deu 2008, S. 7).

Laut Deu wurde damals vorrangig die Umsetzung therapeutisch-pädagogisch orientierter Projekte in Betracht gezogen, bis sich eine Wendung durch das „Lerntheater“ Berthold Thielickes 1973 verzeichnen ließ. Er strebte die Verbindung „interner Aspekte“ in Form von Rollenspielen mit „medialen Aspekten“ als Mitteilung an die Zuschauer*innen an. Diese Kombination stellte insofern eine Besonderheit dar, dass sich zuvor immer nur einer der beiden Seiten bedient wurde. Von prägender Bedeutung für die Theaterarbeit im Gefängnis ist ebenfalls das künstlerische Projekt „aufBruch“ aus Tegel. Seit 1996 erreichen sie Aufmerksamkeit damit, hohe künstlerische Ansprüche der Gruppe in Kombination mit realen biografischen Texten der Insassen auf der Bühne zu verwirklichen. Sie treten ebenfalls außerhalb der Gefängnismauern auf und bewirken auf diese Weise Öffentlichkeitsarbeit, indem sich Bürger des alltäglichen Lebens intensiv/konfrontativ mit der Thematik „Knast“ auseinandersetzen (vgl. Deu 2008, S. 7f.).

3.3) Chancen der Kompetenzförderung für Jugendstraftäter*innen durch Theaterarbeit

Der Alltag junger Menschen in Jugendstrafanstalten ist vorwiegend geprägt durch Eintönigkeit, Fremdbestimmung und dem Funktionieren im Rahmen einer neu auferlegten Identität – als Inhaftierte. Ein Ausbruch aus diesem System scheint undenkbar, doch genau an diesem Punkt setzt die Theaterarbeit mit ihren Potenzialen an. Wie bereits im Kapitel 3.1 angedeutet, können innerhalb des Theaters andere Wirklichkeiten konstruiert, das eigene Selbst erfahren und geschützte Räume als Orte des Ausprobierens genutzt werden. Auf diese Weise können die Jugendlichen zumindest gedanklich und individuell erfahrbar Mauern überwinden, jedoch viel mehr ihre Eigenen, als die des Gefängnisses.

„Der Zugang vom Knast zum Ästhetiksektor im Knast erfolgt über eine zweite, virtuelle Schleuse. Es ist der Übergang vom Fakt zum Artefakt, der Verwandlung von Gefängniswirklichkeit zu künstlerischer Wirklichkeit, die sich ihrerseits mit Knastwirklichkeiten und den dort auftauchenden Ängsten und Sehnsüchten auseinandersetzt. Nichts anderes leistet Theaterarbeit im gesellschaftlichen Makrokosmos des Lebens in Freiheit außerhalb des Knastes.“ (Kraus 2010, S. 231). Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass sich Theaterarbeit und Jugendstrafvollzug sehr gut in Einklang miteinander bringen lassen. Der äußere Rahmen in Form einer „totalen Institution“ ist zwar ein differenzierter, dennoch lässt sich die inhaltliche Auseinandersetzung, die im Fokus steht, in der gleichen Wertigkeit realisieren. Die Arbeit erfolgt schließlich genau wie in Freiheit am Menschen, der sich hinter der Sträflings-Identität verbirgt (vgl. Vohl 2010, S. 239).

Ein großer Vorteil den die Theaterarbeit in sich birgt, ist die „Möglichkeit einer Freisetzung kreativen Potenzials, die Befreiung des Ichs von Zwängen und die Erweiterung des Blickfeldes von Selbst- und Fremdwahrnehmung.“ (Deu 2008, S. 36).

Den jugendlichen Inhaftierten kann auf diese Weise ein Stück Freiheit innerhalb der „totalen Geschlossenheit“ geboten werden. Freiheit in dem Sinne, innerhalb eines geschützten Raumes in die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der Umwelt treten zu können (vgl. Leonhardt 2017, S. 160).

„Wahrnehmung“ kann demzufolge als zentraler Begriff im Theater angesehen werden, der sich meistens in direktem Zusammenhang mit der Körperlichkeit erstreckt, denn „das Instrument des Schauspielers ist er selbst“ (Rellstab zit. nach Czerny 2011, S. 152).

Sie unterscheidet sich in die „innere Wahrnehmung“ zum eigenen Körper und die „Äußere“ gegenüber fremden Körpern. Das bewusste (Körper-)Wahrnehmen gilt deshalb als Voraussetzung für die Theaterarbeit, um sich selbst in eine andere Person verwandeln zu können, um in Einklang mit Anderen spielen und Illusionen für die Zuschauenden hervorrufen zu können (vgl. Bühlmann 2002, S. 28). Hinter diesen 3 Aspekten verbergen sich Potenziale für die Inhaftierten in Bezug auf die Weiterbildung der Selbstkompetenz und sozialen Kompetenz, die sich wiederum durch das Erleben unterschiedlicher ästhetischer Erfahrungen ergeben. An dieser Stelle sollen einige von ihnen etwas genauer beleuchtet werden.

Die Arbeit an der Rolle kann einen entscheidenden Stellenwert für die Jugendlichen im Strafvollzug einnehmen. Sie bildet das Gegenstück zum Prozess der „*Depersonalisierung*“ während der Haftzeit und bietet den Inhaftierten die Chance, ihre eigene Persönlichkeit ein Stück weit wiederzuerlangen. Ihrer eigenen, individuellen Identität eine Bühne zu gewähren, die im normalen Haftalltag kaum Beachtung findet. Die Besonderheit der Rollendarbeit besteht für sie darin, jemand/etwas Anderes sein zu können, ohne dass der Phantasie eine Grenze gesetzt ist und trotzdem gleichzeitig sie selbst. Nach Hentschel lässt sich dieser Erfahrungsmodus als das „Dazwischenstehen“ im Theater benennen. Es findet seinen Ursprung darin, dass im theatralen Raum unterschiedliche Wirklichkeiten nebeneinander konstruiert und akzeptiert werden können. Wichtig für diesen Prozess ist jedoch, dass die theatrale Wirklichkeit als eine eigenständige Wirklichkeit angesehen wird und nicht als Quasi-Realität, um ein bloßes objektives Abbilden zu vermeiden (vgl. Hentschel 2010, S. 66; Czerny 2011, S. 100f.).

Bei dem „Dazwischenstehen“ handelt es sich unter anderem um das Erleben als Spieler*in und Figur, in dem Verhältnis von „*Nicht-ich*“ und gleichzeitig „*Nicht-nicht-ich*“. Nach Hentschel existieren damit zwei zueinander parallele Identitäten, die einen doppelten Erfahrungsraum zur Verfügung stellen. In veranschaulichter Weise bedeutet es: Ein Inhaftierter kann sich beispielsweise für die Rolle „eines Richters“ in einem Stück bereiterklären. In diesem Fall ist der Inhaftierte im Spiel wirklich „Nicht-Richter“, sondern immer noch der Inhaftierte. Dennoch ist er auch „Nicht-nicht-Richter“, weil er die Figur des Richters mit seinem eigenen Ich gestaltet. Daraus lässt sich schließen, dass die Figur des Richters erst in der Auseinandersetzung des Inhaftierten mit seinem eigenen Ich, als bewusst gestalteter Teil dieses Ichs entstehen kann. Diese Ambiguitätserfahrung zeichnet sich dadurch aus, dass es niemals zu einem Stillstand kommt und die beiden Wirklichkeiten von Spieler*in und Figur oszillieren (vgl. Czerny 2011, S. 96, 100).

In enger Verknüpfung damit steht die Erfahrung des doppelten Gestaltens und Erlebens. Die Darsteller*innen stehen vor der Herausforderung sich auf Selbst-Distanz in ihre Rollen einzufühlen und sich mit ihnen gewissermaßen zu identifizieren. Stanislawski sagt dazu „*Die Rolle muss man erleben, das heißt, analog mit ihr Gefühle empfinden*“, um eine Wirklichkeitstreue und Lebensechtheit des Spiels erzeugen zu können (Stanislawski 1988, S. 63). In seinem Fokus steht die Frage: „*Wie würde ich persönlich mich verhalten, wenn ich mich in der Situation der von mir darzustellenden Person befände?*“ und impliziert damit die Fähigkeit des Umschaltens zwischen der alltäglichen und phantastischen Wirklichkeit der Spieler bzw. Jugendlichen im Vollzug. Die Kunst liegt darin, der fremden Figur durch den eigenen Körper und individuellen Vorstellungen eine Gestalt zu geben und sich trotzdem nicht in einer persönlichen Selbstdarstellung zu verlieren. Hentschel selbst beschreibt den Prozess als „*Subjektivierung des Objektiven und Objektivation des Subjektiven*“ (Stanislawskij zit. nach Hentschel 2010, S. 164, 169; Hentschel 2010, S. 101).

Es ist demzufolge notwendig eine Unterscheidung zwischen dem „*Körper-haben*“ und „*Körper-sein*“ im theatralen Raum treffen zu können. Dahinter verbirgt sich die Betrachtung des eigenen Körpers als Objekt, das es zu verändern gilt. Es ergibt sich einerseits die „*Beobachterperspektive des eigenen Selbst auf den Körper von außen*“ und andererseits „*das Handeln und Erleben im eigenen Körper*“ für die Inhaftierten.

Mit anderen Worten geht es um die akzeptierende Haltung gegenüber einer „Spaltung“ der eigenen Person in diesem Prozess (vgl. Czerny 2011, S. 99).

Überträgt man diese ästhetischen Erfahrungen auf die Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug, können sich die jungen Menschen aktiv und bewusst mit ihrem eigenen „Ich“ auseinandersetzen und sich selbst erfahren - als Mensch, außerhalb der „Inhaftiertenidentität“. Differenzierungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und die Kompetenz zur Selbstreflexivität nehmen in diesem Prozess einen hohen Stellenwert ein.

Eine Besonderheit liegt für sie zudem darin, dass ihnen im Rahmen des Theaters/der Rolle sogenannte Probehandlungen ermöglicht werden können, die im Haftalltag vermutlich sanktioniert werden würden. Dazu zählt nach Augusto Boal auch das Spiel mit den Tabus der Wirklichkeit, ohne Konsequenzen dafür tragen zu müssen. Dieser Aspekt strebt dem entwicklungsfördernd entgegen, dass „*die kreative, originelle und spontane Seite [im Gefängnis] wenig erwünscht [ist], da sie in einem totalen System Menschen viel schwerer kontrollier- und verwaltbar machen würde*“ und bietet den Jugendlichen Raum für Individualität und Erfahrbarkeit (Sandberger 2008, S. 98; Deu 2008, S. 37f.; Boal 2006, S. 32ff.).

Die Arbeit im theatralen Raum und an der Rolle ermöglicht den inhaftierten Jungen und Mädchen gleichzeitig etwas, das von Menschen außerhalb des Gefängnisses als selbstverständlich angesehen wird. Im Rahmen dieses Settings haben sie die Chance ihre Gedanken und Gefühle frei auszuleben und ihnen damit eine Bühne zu gewähren. Anders als im Haftalltag, wird das Zeigen von Emotionen nicht als Zeichen von Schwäche und Unterwürfigkeit angesehen, sondern erfährt Wertschätzung, Anerkennung und sogar Notwendig. Es erfolgt in diesem Zusammenhang ein kontextueller und hierarchischer Wandel, in dem die „*Emotionalen*“ gegenüber denen die keine Emotionen zeigen wollen, als „*Mutige*“ gelten. Die Inhaftierten begegnen diesbezüglich einem inneren Konflikt: den eigenen Status zu wahren und ihr „Gesicht nicht zu verlieren“, auf der anderen Seite aber etwas von sich preisgeben zu müssen, um wirklich Eins mit der darzustellenden Figur werden zu können (vgl. Ruhl 2010, S. 138).

Das Benutzen der eigenen Persönlichkeit als Material um eine Figur zu charakterisieren, bezeichnet Stanislawski als „*Maskerade*“. Einerseits lässt sich das Verwandeln hinter dem Schutz der Maske, in dem Wechselspiel des „*sich-Preisgebens*“ und „*sich-Verbergens*“, als erfahrungsreiches Ereignis beschreiben. Andererseits kann auch das „*Charakteristische*“ als eine Maske benutzt werden, das den eigentlichen Menschen der Spieler*innen verbirgt. Auf diese Art und Weise können den Inhaftierten Türen dafür geöffnet werden, ihre intimsten und persönlichen Details preisgeben zu können und sich trotzdem ihm Rahmen der „*Maskierung*“ nicht selbst „angreifbar“ zu machen. Sozusagen ein „*Sich-Zeigen*“ ohne direkt gesehen werden zu können und trotzdem im eigenen Selbst zu fühlen. Ähnliches trifft auf den Subtext im Theater zu, indem etwas Gesagtes einen zweiten Charakter dadurch bekommen kann, auf welche Art und Weise und mit welcher Haltung es vermittelt wird. Darin verbirgt sich gleichzeitig auch ein Stück der Persönlichkeit des Spielers selbst. Subtexte können Spannung erzeugen und Vermutungen auftreten lassen, mit denen sich das Darsteller*innen-Selbst und Publikum intensiv auseinandersetzen (vgl. Stanislawskij 1986, Teil 2, S. 62f., 175ff.).

Ein Jugendlicher der innerhalb der JVA an einem Theaterprojekt teilgenommen hat beschreibt die Situation mit den Worten „Überwinden. Erstmal Blockade loswerden. Theater öffnet. Ermöglicht Gefühle zu zeigen. Jeder ist der Strenge, Harte. Baut ne Mauer auf. Das „nur Arschloch“ gibt es nicht. Die Leute haben auch eine schöne, gute Seite. Die kann ich kennenlernen durch Theater. Theatergänger im Knast sind Mädchen, Weicheier. Wir sind ja alle „Ganoven“. Interesse ist da. Man muss nur das Eis brechen.“ (Kraus u.a. 2010, S. 116).

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass es zu sogenannten Grenzerfahrungen für die Jugendlichen kommt, die hauptsächlich in Form von Selbstüberwindung gelöst werden können. Diese Erfahrung intensiviert sich noch einmal, indem die Macht- und Statusverhältnisse in einem Stück/Spiel gänzlich neu aufgeteilt werden können und sie vorher bestehende damit ablösen (Kapitel 2.2).

Eine inhaftierte Person die beispielsweise wegen einer Sexualstraftat verurteilt wurde und damit große Missachtung unter den Mitinsassen*innen erfährt, kann plötzlich die Hauptrolle im Stück übernehmen und somit in den Mittelpunkt des Geschehens rücken. Jugendliche die sich sonst in Anführer-Positionen befinden, können wiederum eine Nebenrolle bekommen und müssen lernen sich unterzuordnen sowie Kontrolle abgeben zu können. Das Theater ermöglicht damit eine kontrastreiche Erfahrung bezüglich des Hoch- und Tiefstatus in der eigenen Person als auch der Figur im Rahmen der Gefängnismauern. Es erfordert eine enorme Selbstregulation und – aufmerksamkeits von den Jugendlichen. Ihr gewohntes Statusverhalten und daraus resultierende Gedanken und Handlungen müssen reguliert und reflektiert werden, um sich auf die neue Figur mit neuem biografischem Innenleben einlassen zu können. Abseits von dem was sie gewohnt sind und wie sie sich eigentlich verhalten würden (vgl. Kraus u.a. 2010, S. 71).

Dieses Erleben und der Blick von außen auf sich selbst können darüber hinaus die Mentalisierungsfähigkeit der Jugendlichen fördern. Unter „Mentalisieren“ versteht man die Fähigkeit sich auf die eigenen inneren Zustände und die von anderen Menschen (durch Mimik/Gestik) beziehen zu können. Es ermöglicht die Einordnung und Vorhersage sozialer Situationen, die Deutung von Gefühlen Anderer und deren Zusammenhänge, als auch die Reflexion eigener Verhaltensweisen darauf. Dies gelingt durch die Kopplung der Wahrnehmung an eigene autobiografische Erinnerungen und vorliegende Bedeutungszuschreibungen. Es handelt sich diesbezüglich um einen affektiven und kognitiven Vorgang der auf intersubjektive Weise erworben und erlebt wird – verstärkt im Rahmen der Theaterarbeit (vgl. Brockmann, Kirsch 2010, S. 279f.).

Es lassen sich darunter **5 verschiedene Formen** des „Mentalisierens“ unterscheiden, die in enger Verknüpfung mit den Ambiguitätserfahrungen stehen. Dazu zählen: **1.)** sich der eigenen Gefühle bewusst werden- sich selbst mentalisieren, **2.)** ein Bewusstsein über die Gefühle des (der) Anderen haben- die Anderen mentalisieren, **3.)** fühlen, was man selbst gegenüber dem/den Anderen fühlt oder fühlen könnte- sich selbst im Zusammenhang mit dem/den Anderen mentalisieren, **4.)** denken und fühlen, was andere in Bezug auf einen selbst fühlen (und denken) könnten- die anderen im Zusammenhang mit sich selbst mentalisieren und **5.)** in der Lage sein, Interaktionen zwischen sich selbst und dem/den Anderen von einem neutralen Standpunkt aus zu verstehen – sich selbst und andere im Zusammenspiel mentalisieren (Holmes 2014, S. 34f.).

Die Stärkung dieser Fähigkeit birgt demzufolge ein großes Potenzial in sich. Bei den Inhaftierten kann auf diese Weise ein intensiver Reflexionsprozess angeregt werden, beispielsweise in Bezug auf das Begehen ihrer Straftaten oder das Verhalten gegenüber ihren Mitinsassen*innen, Bediensteten und Geschädigten.

- wie sie sich selbst bei dem Überfall/der Schlägerei gefühlt haben bzw. im Haftalltag verhalten
- wie sich ihre Geschädigten in dieser Ohnmachtssituation gefühlt haben können
- ob sie Reue/Scham gegenüber ihren „produzierten Opfern“ empfinden können
- was in den Geschädigten innerlich vorgehen könnte sobald sie ihrem Täter (dem Inhaftierten selbst) wieder auf der Straße begegnen oder was die Jugendlichen sogar ihrer eigenen Familie mit der Straftat angetan haben/ihre Mütter von ihnen denken
- was in ihrem eigenen Inneren vor sich ging, dass sie überhaupt zu solch einer Tat in der Lage waren und auch nach dem dritten oder vierten Mal zuschlagen nicht ablassen konnten, obwohl ihr Gegenüber schon völlig wehrlos und voller Schmerzen schreiend am Boden lag

Im besten Fall könnte dieses Bewusstmachen dazu beitragen, dass diese Instanzen stets präsent in ihren Köpfen sind und ein „*Vorausdenken-Können*“/ „*Nachempfinden-Können*“ sie vom Begehen weiterer Straftaten abhält. Dafür muss an bisher bestehende Bedeutungszuschreibungen und Reaktionsweisen der Jugendlichen angeknüpft und diese umkonstruiert werden, wofür das Theater durch verschiedene Rollen- und Situationserfahrungen einen geeigneten Raum bietet (vgl. Nisser, Rüth 2015, S. 200).

Eine weitere ästhetische Erfahrungen die diesen Punkt sehr gut aufgreift ist die „*Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit*“ im Spiel. Damit ist gemeint, dass die Darsteller/Inhaftierten dazu aufgefordert werden Situationen auf der Bühne jedes Mal neu zu erschaffen, zumal sie niemals eins zu eins in der Wiederholung präsentiert werden können. Aus diesem Grund müssen die Inhaftierten an dieser Stelle eine gewisse Offenheit gegenüber dem Spiel, der Situation und ihren Mitspielern entwickeln. Hentschel beschreibt die Herausforderung mit den Worten „*sie können nicht spielen und bereits den nächsten Schritt der Handlung so spielen, als ob sie ihn kennen würden*“ und fasst es unter einer notwendigen „*Synthesefähigkeit*“ und „*spielerischen Naivität*“ im Bereich der Selbstbildung zusammen. Im gleichen Atemzug möchte sie damit ausdrücken, dass die entwickelte Identität durchaus beweglich und veränderbar ist, solange sie immer wieder eine Offenheit gegenüber etwas Neuem aufweist (Hentschel 2010, S. 102).

Dieser Aspekt lässt sich auch auf die inhaftierten Jugendlichen beziehen, indem die Theaterarbeit dazu beitragen kann, dass sie neu erfahrene Handlungsweisen, Gedanken und Empfindungen aus der Rolle und dem Spiel auf ihr eigenes Selbst übertragen und verinnerlichen können. Beziehungsweise besteht sogar die Möglichkeit bereits Bekanntes/Alltägliches in einem neuen Rahmen kennenlernen zu dürfen, wie beispielsweise ihre eigene Wirkung auf andere Personen oder das Miteinander innerhalb der Gruppe (vgl. Hentschel 2010, S. 241f.).

Neben den individuellen Erfahrungen handelt es sich beim Theaterspielen grundsätzlich um eine gruppenbezogene Tätigkeit, bei der die verschiedenen Darsteller*innen wechselseitig auf einander angewiesen

sind- ein kollektiver Prozess (vgl. Pinkert 2005, S. 26). Damit geht einher, dass sich gegenseitig Respekt erwiesen werden sollte und für jeden Einzelnen eine Chance auf Teilhabe eingeräumt wird. Besonders für die Inhaftierten bietet sich hier ein großes Potenzial für die Förderung sozialer Kompetenzen. Ihre Herausforderung besteht darin sich im Theater jeweils kennen und verstehen zu lernen sowie eine Basis zu erschaffen, auf der sich ein Gemeinschafts- und Gruppengefühl entwickeln kann. Dazu zählt auch die Fähigkeit sich gegenseitig Raum nehmen und zugestehen zu können, sowie Andere von dem Standpunkt aus abholen zu können, an dem sie sich gerade befinden (vgl. Deu 2008, S. 39; Spolin 1993, S. 387f.). An dieser Stelle findet sich auch die „Status-Bedeutung“ unter den Inhaftierten wieder, indem sie lernen und einsehen müssen, dass eine starke einseitige Dominanz in diesem Rahmen als auch untereinander dazu führt, dass wiederum andere Spieler*innen verdrängt werden. Dem gilt es entgegenzuwirken und einzuschließen anstatt auszugrenzen, sowie „Schwächere“ zu unterstützen (vgl. Spolin 1993, S. 23).

Die Regulation von Nähe und Distanz kann in diesem Zusammenhang als ein Schlüsselbegriff angesehen werden. Die Jugendlichen stehen vor der Herausforderung im Rahmen der Theaterarbeit bei intensiven Näheerfahrungen (gemeinsame Körperübungen), jemand anderem nicht unangenehm zu nahe zu kommen. Physisch als auch psychisch. Grundvoraussetzung dafür ist, dass innerhalb der Gruppe das Gefühl des „gegenseitigen Vertrauens“ besteht und man sich aufeinander verlassen kann (vgl. Ruhl 2010, S. 134).

Nirgendwo sonst ist die Hemmschwelle bei den Jugendlichen so groß, als an dem Punkt, wo sie etwas von sich selbst preisgeben sollen. Dafür ist das bedingungslose Vertrauen von entscheidender Wichtigkeit, gestaltet den gesamten Prozess effektiver und bestärkt das angenehme Gruppenklima (vgl. Lille 2003, S. 145). Letztendlich sind dieser Zusammenhalt und die Zusammenarbeit auch ein fruchtbarer Nährboden dafür, in den Austausch miteinander zu kommen und darüber etwas Neues entstehen zu lassen. Jeder Einzelne kann verschiedene Ideen und Sichtweisen einbringen, wodurch Perspektivwechsel und kreative Prozesse entstehen können. Den Inhaftierten sollte auf diese Weise bewusst werden, dass sie alle gemeinsam aus einem Topf schöpfen und die Aufführung das Werk der ganzheitlichen Gruppe repräsentiert (vgl. Ruhl 2010, S. 142; Pöppel in Hoffmann 2008, S. 14).

„Theaterarbeit ermöglicht, bei den beteiligten Gefangenen die Bereitschaft für Verbindlichkeiten zu wecken, sie einzugehen und Verantwortung zu übernehmen – und eben nicht abstrakt sondern sehr konkret.“ (Huckemeyer 2010, S. 121).

Es fängt mit der Pünktlichkeit zu Theaterproben an und zieht sich durch den gesamten Prozess über das zuverlässige Lernen von Texten, dem Mitwirken an der Gestaltung des Bühnenbildes, bis hin zum entscheidenden Tag des Auftritts. Fehlt eine gewisse Ernsthaftigkeit, wird sie unterschätzt oder belächelt, kann bereits ein(e) Spieler*in ausreichen, um den gesamten Vorgang zu verzögern (vgl. Sandberger 2008, S. 77).

Nicht selten kann es auch aufgrund solcher Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe zu Konflikten kommen. Konflikte sind unter dem Aspekt sehr spannend, denn sie sind eigentlich ohnehin fast immer Bestandteil der Theaterarbeit. Häufig werden Probleme zwischen den Figuren erschaffen, allein aus dem Grund, weil

sie für ein Spannungsverhältnis sorgen können. Der theatrale Raum bietet darüber hinaus die großartige Chance „... *komplexe Situationen und Konflikte konkret, anschaulich, mit den Sinnen faßbar zu machen.*“ und „*Auseinandersetzungen stattfinden [lassen zu] können, ohne dass die Spieler die Konsequenzen ihrer Konfliktlösung als Person selbst verantworten müssen.*“ (Schmidt 1995, S. 122; Deu 2008, S. 41). Sie können zudem auf eine Art bewusst erlebt werden, indem beispielsweise an die Erinnerung problematischer Situationen angeknüpft wird und sie auf diesem Weg gleichzeitig verarbeitet werden. Das Begehen von Straftaten und körperliche Auseinandersetzungen können als erlernte Konfliktlösungsstrategien von einer Vielzahl der Insassen*innen angesehen werden. Durch das Theaterspielen kann ihnen ein Gegenpol gewährt werden, da sich Konflikte im theatralen Raum bewusst durchspielen und verändern lassen, was wiederum zu neuen „Aha-Effekten“ führen kann. Die Jugendlichen müssen lernen sich ihnen innerhalb der Gruppe als auch im Spiel zu stellen, sie aushalten zu können und geeignete gewaltfreie Strategien zu dessen Lösung zu entwickeln (Kapitel 3.3.2). Daraus resultierend kann durch Theaterarbeit die Konfliktfähigkeit der jungen Menschen gefördert werden, die sehr entscheidend ist, um zukünftig ein eigenständiges Leben in sozialer Verantwortung führen zu können (vgl. Siegmund 2001, S. 61f.; Deu 2008, S. 41f.).

Diese Erfahrung ist auch daran gekoppelt, dass aus den Beobachtungen Anderer gelernt wird. Im Theater unterliegt man wie bereits beschrieben ständigen Beobachtungen: seiner eigenen, denen der Mitspieler*innen und Zuschauern, in einem wechselseitigen Verhältnis. Während ein*e Inhaftierte*r im Spielprozess handelt und dieses Handeln in Beziehung zu weiteren Mitspieler*innen setzt, wird gleichzeitig deren Handeln und Haltung wahrgenommen. Dieser Vorgang wird wiederum zeitgleich auch von den Mitspieler*innen beobachtet, sodass sich keine klaren Übergänge herausstellen lassen. Das Resultat der Beobachtungen ist das Verhalten, indem Darsteller*innen ihre eigenen Beobachtungen durch sich selbst wiedergeben und sie vorstellen. Das Phänomen lässt sich rückblickend auch im Sozialisationsprozess der inhaftierten Jugendlichen wiederfinden, geprägt durch die Familie, Freunde und die Schule wie in den Kapitel 1.2 und 1.3 beschrieben (Lernen-am-Modell, Lernen-am-Effekt). Dieses Verhalten durch Beobachtung im Theater bezieht sich auf die Figur, als auch auf den Jugendlichen in der Figur selbst aufgrund des „Dazwischenstehens“. Demzufolge kann das Verhalten Anderer bewusst wahrgenommen, reflektiert und darauf reagiert/verinnerlicht werden- im Spiel als auch der Realität. In diesem Prozess erfolgt immer ein Abgleichen der eigenen Person mit dem Gegenüber, was die Selbsteinschätzung, den Blick für Alternativen und das eigene Hinterfragen der Inhaftierten fördern kann (vgl. Taube 2007, S. 17; Hoffmann 2007, S. 187).

Das Zusammenspiel aus gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Beobachtung ermöglicht es zudem einen Raum für Kritik zu eröffnen. Hierbei handelt es sich jedoch um eine Form der konstruktiven Kritik, indem gemeinsam innerhalb der Gruppe Verbesserungsvorschläge gesucht werden und nicht um Vorwürfe oder ein Bloßstellen, wie es sich häufig im Haftalltag äußert.

Die Jugendlichen können auf diese Weise lernen, ihre Feststellungen aus Beobachtungen klar zu artikulieren und sie dem anderen wertschätzend entgegenzubringen (vgl. Kraus 2010, S. 117).

Eine weitere Beobachtungsebene ergibt zwischen den Spielenden und dem Publikum. Die Kommunikation zwischen ihnen kann als „direkt“ beschrieben werden, da sich beide zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden, gegenseitig wahrnehmen und sich mit der Einstellung gegenüberstellen, dass es sich bei der theatralen Wirklichkeit, um eine echte eigenständige Wirklichkeit handelt (vgl. Hentschel 2010, S. 134).

In Bezug auf die Zuschauenden stehen die jugendlichen Inhaftierten einer weiteren Herausforderung gegenüber, die sich wiederum als ästhetische Erfahrung unter „*der Darstellung von nicht Darstellbarem*“ verzeichnen lässt. Im Rahmen ihrer Selbstpräsentation sind sie dazu aufgefordert, innere Gefühle, Haltungen und Charakteristika in Form von „*theatralen Zeichen*“ zum Ausdruck zu bringen, damit sie von dem Publikum verstanden/nachvollzogen werden können. Die Schwierigkeit liegt darin, dass sich tatsächliche „*Wirklichkeit*“ an sich nicht darstellen lässt. Wird eine Figur beispielsweise im Theaterstück umgebracht, dann stirbt sie nicht wirklich, sondern die Jugendlichen müssen Zeichen dafür entwickeln, die diesen Prozess authentisch darstellen können. Dies geschieht vor allem durch ihren eigenen Körper, weshalb die bewusste Selbst- und Körperwahrnehmung, als auch die Imaginationsfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit wieder einen entscheidenden Stellenwert einnehmen. Demzufolge bleibt auch hier das „*zu Bezeichnende*“ mit dem „*Bezeichnenden*“ verbunden, genauso wie der Zuschauer mit den Spielenden (vgl. Hentschel 2010, S. 240f.).

Steinbeck fasst die ästhetische Erfahrung sehr gut mit den Worten „*Das Publikum sieht und hört im Theater, was an sich nicht da ist (und als An-sich-Daseiendes auch nicht vorgetäuscht wird). Es verlegt jedoch diese nur vermeinte Gestalt auf den wirklichen Schauspieler zurück und bleibt darin ebenfalls mit dem nur ‚Erscheinenden‘ verbunden.*“ zusammen (Steinbeck 1970, S.90).

Neben der Figur und der Handlung die durch sie präsentiert wird, nehmen die Zuschauer auch ein Stück weit die Spieler an sich hinter der Maske wahr. Zu einer dieser Wahrnehmungserfahrungen zählt häufig die Nervosität vor und während der Aufführung. Sie kann sich beispielsweise in Form einer brüchigen Stimme, Zittern oder eines flachen Atmens bei den Darsteller*innen äußern und wird somit zu einer intensiven inneren Erfahrung für die Inhaftierten. Nervosität sollte jedoch nicht vordergründig negativ bewertet werden, denn sie ist gleichzeitig von besonderem Wert und bemerkenswerter ästhetischer Intensität für das Publikum. In diesem Moment geben die Inhaftierten etwas von sich preis und gewähren einen Einblick in ihren inneren Gefühlszustand, welcher häufig im Haftalltag verborgen bleibt oder kaschiert wird. Aus diesem Grund sollten die Inhaftierten selbst auch nicht versuchen sie zu verstecken, sondern viel mehr als ein „*authentisches Ich-Gefühl*“ erscheinen lassen. Für sie verbirgt sich dahinter ein Potenzial in Bezug auf die Stärkung ihres Selbstwertgefühles und der Selbstwirksamkeit, indem sie sich ihren Ängsten stellen, mit ihnen spielen und sich ein Stück weit selbst von ihnen befreien (vgl. Warstat 2006, S. 95f.).

Das Publikum gibt ihnen im Gegenzug dafür etwas sehr Kostbares zurück – Applaus, Wertschätzung, Anerkennung und Lob. Eine gelungene Aufführung kann stellvertretend für die gesamte Gruppe als auch für jeden Einzelnen Inhaftierten dafür stehen, etwas aus eigener Kraft geschafft und zuende gebracht zu haben.

Ihre Laufbahnen sind eher geprägt von Abbrüchen und dem Scheitern, weshalb das Erleben von Erfolgen sie teilweise sogar im positiven Sinne überwältigt. Es bekommt einen besonderen Stellenwert und weniger einen alltäglichen zugesprochen. Sie erleben das Gefühl auf sich selbst stolz sein zu können, im Rahmen des Gefängnisses, das sie fast ausschließlich auf ihre Fehltaten und Niederlagen beschränkt. Dieser Effekt verstärkt sich noch einmal, wenn es sich um Auftritte handelt bei denen sogar Familienmitglieder oder andere bedeutende Bezugspersonen im Publikum sitzen dürfen. Wertschätzung von ihnen oder durch sie zu erfahren, trägt häufig eine höhere Wertigkeit in sich (vgl. Vohl 2010, S. 204f.; Sandberger 2008, S. 83f.).

Da die vorgeführten Theaterstücke häufig mit den Biografien und Schicksalen der jugendlichen Inhaftierten verknüpft sind oder ein Stück weit das Leben im Gefängnis widerspiegeln, kann eine weitere Dimension zwischen Zuschauern und Darsteller*innen erreicht werden. Handelt es sich um ein Publikum, das von draußen in den Jugendstrafvollzug für die Aufführung kommt, dann repräsentiert es gleichzeitig und stellvertretend die Gesellschaft, durch die die jungen Menschen ausgeschlossen wurde. Eine Gesellschaft mit dem verbreiteten Leitgedanken, dass es Häftlingen im Strafvollzug nicht zu gut gehen darf, sie für ihre Strafen büßen müssen und am besten den ganzen Tag hart arbeiten sollen (vgl. Kraus u.a. 2010, S. 46f.). Die Theaterarbeit kann an dieser Stelle einen Perspektivwechsel anregen, indem die Jugendlichen die Zuschauenden in das Stück miteinbeziehen und ihnen Einblicke eröffnen, was „Knast“ und Gefangenschaft bedeutet, wodurch wiederum ein anderes Betroffenheitsgefühl erreicht werden kann. Sie können sich von einer anderen Seite zeigen, als Personen die hinter der Inhaftierten- und Sträflingsidentität stecken. Demzufolge kann eine Annäherung und ein Umdenken von beiden Seiten durch Theater angestrebt werden, indem das Interesse/Wertschätzung von außen durch das Eintreten ins Gefängnis bekundet wird und sich die Inhaftierten wiederum bemühen, etwas Sinnhaftes mit einer Botschaft zu präsentieren. Theater vor Zuschauern dient quasi als ein „Sprachrohr“ für die Inhaftierten und ihre Bedürfnisse, gegenüber der Gesellschaft mit ihren Vorurteilen (vgl. Kraus u.a. 2010, S. 125; Sandberger 2004, S. 242).

Die Theatergruppe „aufBruch“ vertritt dahingehend die Auffassung *„Ziel ist, durch das Mittel der Kunst den von der Öffentlichkeit ausgeschlossenen Ort Gefängnis derselben zugänglich zu machen. Ziel ist, durch darstellerisches Handwerk den Gefangenen eine Sprache, eine Stimme und ein Gesicht zu verleihen, das die Möglichkeit einer vorurteilsfreien Begegnung zwischen Draussen und Drinnen schafft.“* und unterstreicht damit den Wert und die Notwendigkeit der Öffentlichkeitsarbeit von und für die Inhaftierten (aufBruch GbR, Internetquelle).

Anhand dieses Kapitels sollte deutlich werden, dass die Theaterarbeit mehrere Potenziale für die jugendlichen Inhaftierten in sich birgt, die sich wiederum entwicklungsfördernd auf sie auswirken könnten. Es besteht jedoch an dieser Stelle kein Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der beschriebenen Erfahrungen, sie gehen weit darüber hinaus und sollten lediglich einem kleinen Überblick dienen.

Darüber hinaus handelt es sich immer um ein „könnte“, da jede*r Inhaftierte individuell entscheidet, inwieweit sie/er sich auf diesen theatralen Prozess einlassen kann und möchte, wodurch sich unterschiedliche „Erfolge“ und Intensitäten untereinander verzeichnen lassen.

3.4) Beleuchtung individuell geeigneter Theateransätze für den Jugendstrafvollzug

Wie bereits durch das vorherige Kapitel angedeutet, kann Theaterarbeit die sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten der jugendlichen Inhaftierten auf individuelle Art und Weise fördern. Verschiedenste Ansätze, Methoden und Techniken können dabei einen großen Erfahrungsspielraum bieten. In diesem Abschnitt sollen das „Playback-Theater“ von Jonathan Fox/ Jo Salas und das „Forumtheater“ nach Augusto Boal genauer beleuchtet werden. Sie beide sind geprägt durch die Improvisation, das Einbeziehen der Zuschauer ins Handlungsgeschehen und die bedingungslose Wertschätzung gegenüber der darzustellenden Situation und betroffenen Person. Diese Aspekte können innerhalb des Jugendstrafvollzuges eine intensive Wirkungsweise bei den Inhaftierten hervorrufen und sie in Bezug auf die bevorstehende Resozialisierung positiv beeinflussen.

3.4.1) Playback-Theater – Zwischen erzählen, zusehen und erleben

Das Playback-Theater wurde Mitte der 1970er Jahre durch Jonathan Fox in New York begründet und begann einst als kleine Vision des ehemaligen Schriftstellers und Englischlehrers. Bereits seit seiner Kindheit interessierte er sich für das Theaterspielen, jedoch wollte er selbst das Konkurrenzhafte und Narzisstische des „Mainstream-Theaters“ nicht vertreten. Er traf die Entscheidung eine Psychodrama-Ausbildung zu absolvieren und sich weiterhin offen durch andere Stile inspirieren zu lassen. Dazu zählte unter anderem das Phänomen des Geschichtenerzählens verbunden mit Werten und Ästhetik aus der Region Nepals, sowie das experimentelle Theater nach Grotowski/Artaud, die sein Interesse weckten. Hinter seinem Selbstanspruch etwas Eigenes erschaffen zu wollen verbarg sich die These *„Ich glaubte an ein Theater, das überall stattfinden konnte. Ich glaubte an ein Theater für alle und jeden.“*, woraus sich letztendlich die Idee eines speziellen Improvisationstheaters ergab. Es sollte ausschließlich auf erzählten Erlebnissen aus dem Publikum beruhen und diese im sofortigen Anschluss daran, auf theatrale Weise spontan dargestellt werden. Aus der kleinen Vision ist im Verlauf der Jahre bis heute ein Ansatz geworden, mit dem fast weltweit und in den facettenreichsten Bereichen gearbeitet wird. Das „Playback-Theater“ wurde mit einer großen Begeisterung aufgenommen und hat sich nahezu zu einem Selbstläufer entwickelt, eben weil es für Jedermann konzipiert ist und jede Geschichte ihren Platz findet (Dauber, Fox 1999, S. 10; Salas 1998, S. 20f.).

Grundsätzlich geht es also im Groben darum, dass sich jemand aus dem Publikum spontan bereit erklärt, eine wahre Begebenheit von sich öffentlich zu erzählen, diese angehört und anschließend von den Spieler*innen improvisiert dargestellt wird. Die reale Erfahrung wird quasi ins Theater übersetzt (vgl. Schaller 2001, S. 105; Salas 1998, S. 45).

Es eignet sich aus verschiedenen Gründen auch für die Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug.

Allein die Tatsache, dass sich für die Inhaftierten Zeit genommen wird, um sich eine Geschichte von ihm/ihr anzuhören und darzustellen bildet eine unglaubliche Wertschätzung und Freiheit im Rahmen der „geschlossenen Institution“. Im Gefängnis einen Moment lang gedanklich ausbrechen zu können, ganz bei sich selbst zu sein, über etwas berichten zu können, dass einen beschäftigt und das innerhalb eines geschützten Raumes

– eine Seltenheit von großem Wert. Besonders aus dem Blickwinkel heraus, dass Jo Salas sagt *„Wenn wir unsere Erlebnisse zu Geschichten verweben, entdecken wir Sinn in dem was wir erlebt haben. Unsere Geschichten anderen zu erzählen hilft uns, die Bedeutung der Geschichte für uns persönlich einzuordnen. ... Selbst mit schmerzhaften Erfahrungen kann ein Mensch sich bis zu einem gewissen Grad versöhnen, werden sie als Geschichten erzählt.“* (Salas 1998, S. 31).

In diesem Fall kann das „Playback-Theater“ den Jugendlichen helfen, die Sinnhaftigkeit in ihren Erlebnissen zu entdecken, als auch dem Identitätsverlust und Prisionierungsprozess entgegenzuwirken bzw. sie jeweils besser aushalten zu können.

Zum einen ist das „Playback“ durch eine leichte Zugänglichkeit geprägt, wodurch den Inhaftierten ein „Ankommen“ erleichtert werden kann und beinhaltet dennoch eine Form der Differenziertheit und tieferen Sinnhaftigkeit. Auf diese Weise haben sie wieder die Möglichkeit, sich mit ihrem eigenen Selbst auseinanderzusetzen. Es kann an jedem Ort zu jeder Zeit gespielt werden, da die Improvisation als Kernstück, eine Offenheit gegenüber Anliegen, Bedürfnissen, Ängsten, Sehnsüchten aller Anwesenden aufweist. Jede Geschichte kann erzählt und dargestellt werden, egal ob sie lustig, traurig oder sehr ernst ist. Dieser Aspekt kommt den Jugendlichen ebenfalls entgegen indem auch das Gefängnis aufgrund der Einfachheit des „Playbacks“ zu einem optionalen Spielraum verwandelt werden kann. Es wird ledig ein mittelgroßer Raum benötigt, mit ausreichend Stühlen für die Zuschauer, den Erzähler und Leiter. Ein Requisitenbaum mit Stoffen, Kostümen, Tüchern oder Ähnlichem und ein paar Kisten als Sitzmöglichkeit/Requisiten für die Spieler*innen. Musik und Beleuchtung können ebenfalls dafür sorgen Szenen, Übergänge, Emotionen und die Atmosphäre zu unterstützen, jedoch kann auch hier auf eine Einfachheit/Improvisation zurückgegriffen werden, da gerade diese Bereiche häufig hohe finanzielle Mittel beanspruchen (vgl. Salas 1998, S. 13, 19, 82ff., 112ff.).

Darüber hinaus ist es grundsätzlich für jeden Inhaftierten möglich teilzuhaben, da keine besonderen Qualifikationen als Voraussetzung angesehen werden, außer dass sie die Bereitschaft aufweisen sollten eventuell eine Geschichte preisgeben zu können – davon gibt es genug in ihrem bisherigen Leben. Der Fakt, dass jede Geschichte erzählt werden kann, bietet ihnen zudem wieder ein Stück weit das Gefühl von Autonomie und Entscheidungsfreiheit, indem sie sich selbstbestimmt für eine entscheiden können. Im Gefängnis kann es aber auch ein wirkungsvoller Effekt dadurch erzielt werden, dass sich die Geschichten auf die von ihnen begangenen Straftaten beschränken sollen. „Leider“ besteht sogar häufig zwischen diesen immer noch eine große Auswahl. Beide Vorgehensweisen bergen auf unterschiedliche Weise ein Potenzial in sich. Wird ihnen die komplette Freiheit in der Auswahl überlassen, ist es für die zuschauenden Inhaftierten besonders interessant, warum genau diese Geschichte ausgewählt wurde. Sie zeigt vielleicht sogar einen ganz anderen Teil des Menschen, den sie bisher nicht kannten und können neue Bezüge herstellen. Manchmal kann eine erzählte Kindheitsgeschichte, mit schlechten oder gewaltsamen Erfahrungen auch einen Denkanstoß geben, warum sie sich vielleicht gerade an dem Ort befinden wo sie sind. Würde man den Rahmen vorgeben, dass es sich ausschließlich um Erzählungen von Straftaten handeln soll, hätte jeder von den Jugendlichen eine

direktere Beziehung zur Geschichte. Vermutlich würde ein starkes Abgleichen und Reflektieren der eigenen Persönlichkeit erfolgen, da ihnen vieles selbst bekannt vorkommen wird. In diesem Zusammenhang wäre das Theaterspielen, wie eine Art Straftataufarbeitung für alle Beteiligten.

Eine weitere Stärke des „Playbacks“ für den Jugendstrafvollzug, liegt in der Würdigung der Erfahrung Einzelner und der Gruppe durch die Arbeit mit und an ihren Geschichten. Innerhalb dieses Prozesses wird sich gegenseitig Respekt erwiesen, vor allem auch das Einfühlungsvermögen der Jungen und Mädchen gefördert und Vertrauen aufgebaut. Es kann außerdem eine angenehme Erfahrung für die Jugendlichen sein, dass sie etwas von sich selbst zeigen, aber die Geschichte auf keine Weise bewertet oder analysiert wird. Es handelt sich um ein Annehmen von beiden Seiten und als Dank, dass die Geschichte erzählt wurde, bekommt Der-/Diejenige sie als „Geschenk“ improvisiert dargestellt und würdevoll vor Augen geführt (vgl. Salas 1998, S. 38f., 50, 142, 169; Schaller 2001, S. 105f.).

Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass sich die Gruppe der Inhaftierten im „Playback-Theater“ zwischen 3 Rollen bewegt: eine Person als Erzähler*in die/der die Geschichte preis gibt, vier bis fünf Personen die als Darsteller*innen agieren und die restliche Gruppe stellvertretend als Publikum. Die Rollen können untereinander getauscht werden, sobald eine Handlung abgeschlossen wurde. Die Leitungsrolle sollte zunächst durch jemand professionellen (Sozialarbeiter*in o.Ä.) übernommen werden. An dieser Stelle wird bereits klar, dass auch hier die Imaginations- und Mentalisierungsfähigkeit der jungen Menschen gefördert wird, indem sie sich mehrfach in andere Rollen reinfühlen und nachempfinden können müssen. Dafür ist es von entscheidender Wichtigkeit vor jeder Darstellung intensive Körperübungen als Aufwärmung zu machen, um die Kräfte des Körpers, seine Emotionen und Ausdrucksfähigkeit zu aktivieren. Verschiedenste Positionen und Gesten müssen ausprobiert werden, damit sie nachher in der Figur eingesetzt und gefühlt werden können. Hilfestellung können dabei Theater-Übungen im Vorab in Paaren, das Darstellen einer fließenden Skulptur in Gruppen, der Raumlauf oder auch eine Tableau-Geschichten mit Überschriften leisten. Die Körpersprache steht schließlich eher dem Gesagten gegenüber im Fokus (Salas 1998, S. 80f.).

Von der Einteilung her lässt sich der Prozess in 5 verschiedene Stadien unterteilen:

- Interview
- Vorbereitung und das Einrichten der Bühne
- Darstellung
- Anerkennung
- Rückgabe an den Erzähler

Nachdem die Jugendlichen darüber aufgeklärt wurden, worum es im „Playback-Theater“ geht, Körper- und Vertrauensübungen hinter ihnen liegen, sowie eine Gruppeneinteilung erfolgte, kann in den Prozess eingestiegen werden. Durch den Leiter wird die Frage an das Publikum gestellt: „*Wer möchte seine Geschichte erzählen?*“ und legt damit niemanden fest, sondern die Inhaftierten entscheiden von sich aus, ob sie mit ihrer Geschichte nach vorne treten möchten. Hat sich Einer/Eine von ihnen bereiterklärt, was gerade im

Gefängnis erheblichen Mut erfordert, nimmt er oder sie am linken Bühnenrand auf dem Stuhl neben dem des Erzählers Platz. Sie sind zur Bühnen-Mitte ausgerichtet. Allein dieser Moment kann für die Inhaftierten eine große Wirkung in sich bergen, da sie von „Jemandem aus der Masse zu Jemanden mit einem Namen, einem Gesicht, einer Stimme und einer Geschichte“ werden – sie werden sie selbst, außerhalb der Inhaftiertenrolle (Salas 1998, S. 39, 47.).

Gemeinsam steigen sie in ein Interview ein, indem die Geschichte erzählt wird und der Leiter Fragen stellt, um das Wesentliche der Geschichte herauszukristallisieren (wer, wo, wann, was geschah). Dann wird der/die Erzählende dazu aufgefordert, für jede Rolle/Gegenstand einen zutreffenden Spieler (Inhaftierte*n) auszuwählen sobald, dieser in der Geschichte zur Sprache kommt. Sie sitzen zu diesem Zeitpunkt auf der hintersten Seite der Bühne auf ihren Kisten. Dieser Prozess kann für alle 3 Seiten der Inhaftierten sehr spannend sein. Der Erzähler wählt seine Spieler*innen intuitiv aus oder weil er etwas mit ihnen verbindet oder sie ihn sogar an diesen Jemand auf irgendeine Weise erinnern. Es ist ein stark subjektiver und intensiver Moment. Die Inhaftierten-Darsteller*innen müssen sich vor ihre Kisten stellen, sobald sie eine Rolle zugewiesen bekommen haben. Es dient dem Zweck, dass ihre volle Aufmerksamkeit und Konzentration jetzt ihrer Rolle gilt und sie für sich herausfiltern, welchen Part sie in der Geschichte spielen. Sie müssen für sich selbst erkennen, welche Beziehung sie zu anderen Rollen in der Geschichte haben, ob sie die Hauptrolle im Geschehen spielen oder eher eine untergeordnete. In diesem Prozess wird sowohl ihre Selbstreflexivität, die Konzentrationsfähigkeit als auch die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme gestärkt. Hinzu kommt, dass sie sich von eigenen Vorurteilen und Gedanken befreien müssen, also sich selbst regulieren, um die Rolle zu ihrem Eigen machen zu können.

Teilweise kann es sein, dass sie gehörte Erfahrungen selbst erlebt haben und zufällig genau dafür ausgewählt werden. Dann ist es für die Inhaftierten sehr wichtig, den Mut und die Ehrlichkeit für sich selbst aufbringen zu können und „nein“ zu sagen, sobald es zu schmerzlich wirken könnte. Stärke zeigen, indem zu „Schwächen“ gestanden wird und das im Gefängnis. Die Inhaftierten in der Zuschauer-Position können innere und äußerer Vorgänge der anderen Parts beobachten (Fremdwahrnehmung schulen) und in ihren Köpfen und der Fantasie entstehen bereits erste Bilder. Für den Abschluss des Interviews kann der Leiter noch einmal eine kurze Zusammenfassung vornehmen und als Hilfestellung einzelne Bühnenteile als Spielorte vorschlagen. Dann sind die Darsteller*innen an der Reihe und der/die Erzählende wird eingeladen die Situation noch einmal selbst in neuer Form zu erleben. Sie kann neu erspürt und gedeutet werden (vgl. Schaller 2001, S. 105; Salas 1998, S. 47f., 67f.).

Es erfolgt der Übergang zum 2. Stadium, indem das Licht an dieser Stelle verdunkelt wird und themenorientierte Musik gespielt wird. Die jugendlichen Darsteller*innen können jetzt Requisiten verwenden um sich für ihre Rollen einzukleiden oder die Kisten symbolisch für etwas Anderes platzieren. Es wird dabei nicht miteinander gesprochen oder diskutiert. Anschließend nehmen sie ihren Platz auf der Bühne ein, von dem aus die Szene starten kann. Das Licht wird wieder erhellt und die Musik leiser. Diese Situation birgt unheimliches Potenzial für die Jugendlichen in sich. Ohne eine Textvorlage oder Gestaltungsvorgabe, sind

sie auf ihr „hochentwickeltes Gespür für Geschichten“ angewiesen. Damit ist gemeint, dass sie ein Einfühlungsvermögen gegenüber den Bedeutungsebenen der erzählenden Person, als auch auf Offenheit und spontanes Reagieren gegenüber den Mitspieler*innen aufweisen müssen. Dann wird die Szene gemeinsam improvisiert dargestellt, indem alle in ihren Rollen an der Geschichte orientiert agieren – jeder mit seiner eigenen Vorstellung im Kopf, ohne konkret zu wissen was der Andere gleich sagen oder tun wird und sich wieder daran anpassen (3. Stadium). Zudem müssen die Jungen und Mädchen das Gefühl dafür entwickeln einen Satz, als „den letzten Satz“ stehen zu lassen, der die Darstellung abschließt. Dafür ist eine extreme Schärfung der Selbst- und Fremdwahrnehmung notwendig, sowie ein gegenseitiges akzeptieren und tolerieren, was im Gefängnis von großer Bedeutung sein kann. Es ist das Wechselspiel aus „Raum-geben und Raum-nehmen“ wie es im vorherigen Kapitel beschrieben wurde (vgl. Salas 1998, S. 48f.).

Nun schließt sich das 4. Stadium „die Anerkennung“ an. Dieser Moment ist besonders wichtig für die Darsteller*innen und den Erzähler, denn sie spiegelt den Moment der gegenseitigen Wertschätzung wieder. Noch innerhalb ihrer Position auf der Bühne, wenden sie sich als Figur aber auch als Person außerhalb der Figur dem Erzähler zu und initiieren damit „*Wir haben die Geschichte gehört und unser Bestes getan, ihr zu entsprechen. Bitte nehmen Sie dieses Geschenk an.*“ (Salas 1998, S. 50). Es vereint gleichzeitig Mut, Bescheidenheit und Respekt zu dem Dargestellten zu stehen, auch wenn es sein könnte, dass sie nicht exakt der Realität entspricht. Dieser Aspekt ist der wichtig für die Inhaftierten, wodurch sie lernen können für das was sie tun/getan haben einzustehen.

In Anknüpfung daran eröffnet sich das 5. Stadium „die Rückgabe an den Erzähler“. Mit der Frage durch den Leiter: „*War das ihrer Geschichte ähnlich?*“ wird der Bezug zurück zur erzählenden Person mit seiner/ihrer Geschichte gesucht. Sie kann demzufolge darauf zustimmend oder ablehnend reagieren, jedoch sind die Darstellungen in den meisten Fällen sehr zutreffend. Teilweise spielen die Darsteller*innen im Rahmen ihrer Improvisation sogar irgendetwas, das nicht benannt wurde und trotzdem genau der Wahrheit entspricht, da sie innere Motive verstehen lernen (Spiegelneurone). Die jugendlichen Inhaftierten müssen aus diesem Grund auch keine Angst haben etwas falsch zu spielen, denn letztendlich liegt es an dem/der Erzählenden selbst, ob er oder sie die Geschichte für sich so annimmt.

Das „Playback“ birgt in diesem Punkt zudem die großartige Chance in sich, dass die Szene problemlos erneut mit der angemerkten Kritik der erzählenden Person gespielt werden kann. Sie kann sogar auf Wunsch der Erzählenden transformiert werden und ein anderer Ausgang erspielt werden. Unabhängig davon ob sie beim ersten Mal angenommen oder ein zweites Mal verändert wird, können ganz neue Erkenntnisse, als die bisher bekannten für den/die Erzähler*in hervorgebracht werden und sich gewinnbringend auswirken. Sich selbst und die Situation von außen betrachten zu können, verschafft den Inhaftierten noch einmal ein stärkeres Bewusstsein für innerliche Vorgänge, die Umstände der Situation und Zusammenhänge miteinander. Es handelt sich um eine intensive Selbsterfahrung und teilweise spiegelt sich die eigentliche Bedeutung der Erzählung sogar viel mehr im Gesichtsausdruck und der Körperhaltung der Erzählenden wieder – was Worte niemals ausdrücken könnten. Nachdem die Geschichte durch die erzählende

Person angenommen wurde, kehrt sie zurück ins Publikum, ohne dass über sie diskutiert wird. Dann darf jemand Neues freiwillig auf dem „Stuhl der Offenbarung“ platznehmen und der Prozess beginnt von vorne. An dieser Stelle könnten sich die Inhaftierten jetzt zwischen Darsteller*innen und Publikum ablösen (vgl. Salas 1998, S. 37, 50f., 86f.; Nisser, Rütth 2015, S. 201).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das „Playback-Theater“ mehrere Erfahrungsspielräume für die jugendlichen Straftäter*innen zur Verfügung stellt, in denen ihre Individualentwicklung positiv gefördert werden kann. Grundsätzlich besteht die Aufgabe für sie darin, ein intuitives Gefühl dafür zu entwickeln welche Bedeutung die Erfahrung für die Erzählende Person hat – zu mentalisieren, sich in ihn hineinzusetzen. Auf der anderen Seite müssen sie ein ästhetisches Empfinden gegenüber der Geschichte selbst entwickeln, um sie darstellen zu können (vgl. Salas 1998, S. 29f.).

Sie haben die Möglichkeit Eindrücke aus verschiedenen Perspektiven heraus zu sammeln. Als Erzählende*r erleben sie ihre eigene Situation erneut, können sie aus einem anderen Blickwinkel heraus erleben, reflektieren und sogar spüren. Ihre Geschichte mit anderem Menschen teilen, sich selbst mitteilen und dafür Wertschätzung erfahren. Ohne dass die Geschichte bewertet wird. Dies kann wiederum ihr eigenes Selbstwertgefühl steigern. In der Rolle als Darsteller*in und gleichzeitig Figur der Geschichte spiegelte sich die erlebte Ambiguitätserfahrung wieder und gleichzeitig kann darüber reflektiert werden, welche Bedeutung ihre Rolle im realen Leben des Erzählenden haben (Kapitel 3.3).

In ihnen werden ebenfalls innere Prozesse ausgelöst, gerade wenn ihnen das Erlebte selbst wiederfahren ist, die es im Rahmen der Rolle zu regulieren gilt. Die Improvisationskunst verlangt ihnen außerdem ab, dass gemeinsam als Team zusammengearbeitet werden muss. Die gesamte Gruppe muss eine Kreativität entwickeln, gegenseitig auf Impulse und Inspirationen eingehen können, sowie Angebote der Mitspieler spontan annehmen und darauf reagieren können. Grundvoraussetzung dafür ist, dass Vertrauen füreinander aufgebracht wird und sich niemand in der Gruppe für etwas schämen muss oder belächelt wird. Eine kleinere Gruppe ist an dieser Stelle von Vorteil. Nur dann kann es auch gelingen Nähe untereinander zuzulassen, sobald es um Berührungen und Interaktionen miteinander geht. Jede*r Beteiligte muss sich auf seine Intuition verlassen, damit sich Gespräche und Handlungen nicht mit denen der anderen überschneiden und sich über seine Selbstpräsenz auf der Bühne bewusst sein. Dazu gehört auch, dass sie im Rahmen des 3. und 4. Stadiums für ihr Dargestelltes eintreten. Dieser Aspekt ist sehr wichtig, da die Jugendlichen ihre Straftaten häufig versuchen mit der Schuld von Anderen zu rechtfertigen. Abschließend erfahren auch sie Wertschätzung durch den/die Erzählende*n, indem die Geschichte von ihnen angenommen wird. Als Zuschauer*innen wirkt das Gesehene und Gehörte direkt auf sie, woraus sie einerseits Parallelen zum Erzähler und Darsteller*in schließen können, als auch in Bezug auf sich selbst, ihr eigenes Leben und bisherige Erfahrungen. Sie können beobachten, wie die Spieler*innen aufeinander reagieren und dieses Verhalten für sich selbst hinterfragen, sowie Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen deuten lernen. Diese Punkte sind auch sehr wichtig für das bevorstehende Leben in Freiheit, da eine gut ausgeprägte Aufmerksamkeit und

Fremdwahrnehmung Gefahrensituationen rechtzeitig aufdecken kann und sie somit umgangen werden können (vgl. Salas 1998, S. 74ff.; Nisser, Rüth 2015, S. 201).

Das „Playback-Theater“ bietet den Jugendlichen ein Forum welches keine Bedrohung für sie darstellt, wertfrei ist und wohlwollend. Damit bildet es das Gegenstück zum subkulturell geprägten Anstaltsleben. Es kann sogar heilend und befreiend wirken, indem ihre Verletzlichkeit mit Anderen öffentlich geteilt wird und Wertschätzung erfährt. Mit dem Hintergrundwissen, dass sie ganz für sich allein entscheiden dürfen, bis zu welchem Grad der Selbstenthüllung sie sich sicher und geborgen fühlen. Innerhalb des Gefängnisses haben sie ansonsten nur selten die Möglichkeit dazu, aus Angst dadurch bloßgestellt und abgewertet zu werden. Das Theater kann schmerzhaftes Geschichten für die Inhaftierten erträglicher erscheinen lassen, indem das Ende der Geschichte positiv umkonstruiert werden kann, was wiederum zur Selbstfürsorge innerhalb des Prisonierungsprozesses beiträgt. Es kann ein befriedigendes Gefühl erbeiführen, die Geschichte von jemand anderem zum Leben zu erwecken und dabei Kreativität, Fantasie und Spontanität zu erproben und freien Lauf zu lassen. Drei Aspekte die innerhalb der Mauern ansonsten eher versucht werden zu unterbinden (vgl. Salas 1998, S. 141ff., 153f.).

„Viele verstörte Menschen brauchen dringend eine Erfahrung, die ihnen ein Hinweis darauf geben kann, daß es ein verborgenes Muster gibt, das ihrem Leid einen gewissen Sinn verleiht. Schönheit jeder Art ist im Leben unserer verstörtesten Mitmenschen Mangelware, und sie sind diejenigen, die sie am meisten brauchen.“ (Salas 1998, S. 147).

3.4.2) Forumtheater- auf der gemeinsamen Suche nach Konfliktlösungsstrategien

Das „Forumtheater“ stammt ursprünglich aus Lateinamerika und wurde in den 60iger Jahren von Augusto Boal entwickelt. Es handelt sich hierbei um eine Form des politischen Theaters, in dessen Fokus die Auseinandersetzung mit sozialen Unterdrückungsverhältnissen, Ungerechtigkeiten und Ohnmachtsgefühlen in Konfliktsituationen thematisiert wird. Demzufolge lässt sich das „Forumtheater“ als Form „des Theaters der Unterdrückten“ einordnen, bei dem sich die Schwächeren aus ihrer Hilflosigkeit befreien lernen sollen (vgl. Odierna 2006, S. 10f.). Boal setzt mit seinen Methoden der Theaterarbeit direkt an die Lebenslagen der Menschen an, rückt diejenigen in den Fokus die von der Gesellschaft ansonsten verdrängt/ausgeschlossen werden und zielt darauf ab, die Ausdrucksfähigkeit sowie das Spiel mit den Identitäten der Darsteller*innen zu fördern. Allein schon aus diesen Gründen bietet sich die Theaterform auch für den Jugendstrafvollzug an - ein Ort an dem Aspekte wie Unterdrückung, das Gefühl von Ohnmacht und Konflikte nicht gegenwärtiger sein könnten. Diese drei Aspekte spiegeln sich auf zwei verschiedenen Ebenen bei den Inhaftierten wieder. Zum einen haben sie selbst oft das Gefühl von Unterdrückung und Ohnmacht innerhalb der eigenen Familie, Schule und den Peer-Groups am eigenen Leib erfahren. Daraus entwickelte sich möglicherweise ein abweichendes Verhalten und auch das Begehen von Straftaten, um diesem unangenehmen Gefühl entgegenzuwirken und die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten (Kapitel 1.2 und 1.3). Auf der anderen Seite befanden sie sich auch schon in der Rolle des „Unterdrückers“, als sie andere Menschen beispielsweise bedroht, beklaut und überfallen haben. Demzufolge kann das „Forumtheater“ auf

verschiedene Art und Weise eine Wirkung bei den Jugendlichen hervorrufen und sie aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zur Reflexion anregen (vgl. Fußmann 2005, S. 7).

Ein Punkt der den Jugendlichen im Gefängnis wieder sehr entgegen kommt ist, dass es sich bei der Theaterform um ein „Mitspieltheater“ handelt, in dem sich Darsteller*innen und Zuschauer*innen respektvoll auf Augenhöhe begegnen. An hierarchische Verhältnisse, wie sie im Gefängnisalltag existieren ist hierbei nicht zu denken, wodurch sich die Inhaftierten wieder mit ihrem „Status“ und dem der Anderen auseinandersetzen müssen. Ihnen selbst wird im Rahmen des Forums eine Stimme, Gehör und eine Gedanken-/Meinungsfreiheit gegeben, wodurch sie ihre eigene Identität erfahren und ausdrücken können. Emanzipation und Partizipation steht damit im Mittelpunkt für die Inhaftierten und gleichzeitig in Kontrast zum Kerngedanken „totaler Institution“. Ersteres ist sogar zwingend erforderlich denn im Rahmen dieses Theaters wird das Publikum zu „Zu-Schauspielern“ (spect-actors) (vgl. Odierna 2006, S. 10). Dahinter verbirgt sich einer der Grundsätze des „Theaters der Unterdrückten“ nach Boal. Für ihn ist von entscheidender Bedeutung, dass der Zuschauer aus der passiven Rolle zum Protagonisten und demzufolge zum Subjekt des Geschehens wird. Es soll nicht nur zugesehen und geurteilt werden, sondern er/sie sind aufgefordert im Stück eigene Anteile zu spielen und diese auszulösen. Die Inhaftierten dürfen selbst aktiv werden, sich einbringen und demokratisch mitentscheiden, was im Gefängnis sonst aufgrund der totalen Fremdbestimmung kaum möglich ist (vgl. Schaller 2001, S. 100; Fußmann 2006, S. 7f.).

Grundsätzlich geht es im „Forumtheater“ darum für eine Konfliktszene, welche Unterdrückung und das Versagen im Kampf gegen diese Unterdrückung widerspiegelt, verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu finden und diese zu erproben. Dies geschieht in Kooperation mit dem Publikum. Zunächst wird die ausgewählte Szene dem Publikum dafür ein bis zwei Mal identisch vorgestellt (variiert in Literatur) und endet mit dem offensichtlichen Scheitern der Hauptrolle. Im Rahmen des „Forumtheater“ gilt sie als die „Modellszene“ und zeigt „die Welt wie sie ist“. In der sich anschließenden Erarbeitungsphase muss sich dann gemeinsam im Publikum Klarheit darüber verschafft werden, um welche Art der Unterdrückung es sich handelt und welche Wünsche bzw. Absichten die beteiligten Figuren charakteristisch vertreten. Das ist wichtig um die Grundcharaktere, auch nach Spielerwechseln aufrechterhalten zu können. In der Regel ergibt sich aus den widersprüchlichen Ansichten/Wünsche der Figuren der letztendliche Zentralkonflikt. Es folgt ein zweiter/dritter Durchgang mit dem Unterschied, dass die Zuschauer nun aktiv in das Geschehen eingreifen dürfen (Forumcharakter). Der Joker (Moderator*in) eröffnet die Forumsphase mit der Frage: „Sind Sie mit der vorgeschlagenen Lösung einverstanden?“ welche vermutlich verneint wird und hebt gleichzeitig damit die Abgrenzung zwischen der Bühne und den Zu-Schauspielern auf. Diese Frage wird nach jeder Inszenierung im Dialog mit dem Publikum erneut gestellt, um sich rückzuversichern und weitere Aktionen „zu provozieren“. Nun beginnt die ursprüngliche Modellszene erneut von Anfang. Die spect-actors haben jetzt die Möglichkeit an der Stelle „Stopp“ zu rufen, wo sie meinen, dass sich die Krise bereits abzeichnet und sich selbst in die Rolle des Unterdrückten, mit einem neuen Handlungsvorschlag einzutauschen. Die ausgetauschte Person bleibt als Unterstützung am Bühnenrand (Hilfs-Ich).

Durch diesen Modus sollen die Zu-Schauspieler*innen zeigen „*wie die Welt eigentlich sein sollte*“ und in die Ohnmachtssituation eigenverantwortlich eingreifen. Grundsätzlich werden sie jedoch auf die Gegenwehr der übrigen Bühnen-Schauspieler stoßen, die ihnen auf diese Weise verdeutlichen sollen, dass es durchaus schwierig ist die Realität zu verändern. „*Die Welt wie sie ist*“ und „*die Welt wie sie sein sollte*“, stehen sich dabei ständig gegenüber (vgl. Staffler 2009, S. 87ff.; Baumann 2013, S. 100f., 67f.).

Gibt eine Zuschau*in ihren Versuch auf, weil er/sie vielleicht keine Veränderung bewirken konnte, übernimmt der/die ursprüngliche Darsteller*in wieder die Protagonist*inrolle und das Geschehen nimmt seinen bereits bekannten Lauf. Es sei denn ein*e weitere Zuschau*in unterbricht mit einem „Stopp“ und schildert den Moment, auf den die Szene „zurückgespult“ werden soll und von dem aus sein/ihr neuer Handlungsansatz ausprobiert wird. Grundsätzlich dürfen sich die Zuschau*in gegen jede*n anderen Darsteller*in eintauschen, auch in die Rolle der Unterdrückten und einen Eindruck gewinnen, wie diese sich dabei erleben. „*Sie erfahren so vielleicht Formen der Unterdrückung, von denen sie bisher nichts ahnten, und indem sie neue Versionen der Repression praktizieren, wird der Protagonist gezwungen, neue Wege zu ihrer Überwindung zu finden.*“ (Boal 1989, S. 84). Dieser Vorgang wiederholt sich, bis alle Beteiligten mit der letztendlichen Lösung zufrieden sind und die Unterdrückung durch unterschiedliche Handlungsstrategien durchbrochen wurde – anders als im Playback, wo das Annehmen nur durch den/die Erzähler*in erfolgt (Kapitel 3.4.1). Abschließend können im Rahmen einer Diskussionsrunde die verschiedenen Strategien noch einmal fokussiert auf ihre „Tauglichkeit“ oder eben „Nicht-Tauglichkeit“ untersucht und ausgewertet werden. In einigen Varianten des „Forumtheaters“ begibt sich die Person von der die Modellszene gestellt wurde, abschließend noch einmal in die Unterdrückungssituation und wendet die von ihr als am besten empfundene Strategie erneut an, um sich vom Gefühl her „endgültig aus der Unterdrückungssituation befreit zu haben“ (vgl. Baumann 2013, S. 68ff., Boal 1989, S. 82ff., Schaller 2001, S. 102)

Das Zitat von Boal „*Wenn es ihnen nicht gelingt, die Welt zu verändern, wird alles so bleiben wie es ist. Und wenn sie die Welt verändern wollen- niemand wird es an ihrer Stelle tun!- können sie jetzt damit beginnen, Veränderungen zu proben.*“ lässt sich gut auf die jugendlichen Inhaftierten übertragen, sobald der Begriff „die Welt“ durch die Worte „ihre Lebenseinstellung“ ersetzt wird (Baumann 2013, S. 69).

Das „Forumtheater“ bietet den jungen Menschen die großartige Chance verschiedene Handlungsstrategien und Alternativen für Konfliktsituationen zu erproben, mit denen sie auch in Freiheit wieder konfrontiert werden. Sie können die Forumssituationen als eine Art Übungsfeld für ihr zukünftiges Leben in sozialer Verantwortung betrachten, in dem das Anwenden von Gewalt und kriminelle Verhaltensweisen als Lösungsstrategien keinen Platz mehr einnehmen sollten. Demzufolge kann diese Theaterform durchaus einen begünstigenden Beitrag für den Resozialisierungsprozess leisten. An dieser Stelle lässt sich eine auch eine Parallele zum 2. Grundsatz „des Theaters der Unterdrückten“ erkennen, indem es sich nicht ausschließlich mit der Vergangenheit auseinandersetzen soll, sondern gleichzeitig auch mit der Zukunft (vgl. Schaller 2001, S. 100).

Für die Umsetzung eines solchen „Forumtheaters“ im Gefängnis muss die Gruppe der Inhaftierten zunächst erst einmal wieder durch Vertrauensübungen und Spiele füreinander sensibilisiert und über den theatralen Prozess aufgeklärt werden. Boal unterteilt diese Übungen in 5 verschiedene Kategorien. Für das „*Feeling what we touch*“ können zum Beispiel unterschiedliche Gangarten erprobt werden, um eingefahrene Bewegungsmuster aufzulockern oder sich gegenseitig Massagen gegeben werden. An diesem Punkt würde gleichzeitig das Nähe-Distanzverhältnis der Inhaftierten geschult werden, sowie die Achtsamkeit gegenüber ihrem Partner. Das „*Listening to what we hear*“ kann zum Beispiel trainiert werden, indem Jugendliche passende Rhythmen zu einem vorgegebenen Takt erfinden und diese zusammen klatschen sollen. „*Dynamising several senses*“ wiederum soll dazu dienen vernachlässigte Sinne zu aktivieren, was unter anderem durch „Blindenübungen“ in Partnerarbeit erreicht werden kann. Für das „*Seeing what we look at*“ können im theatralen Raum Standbilder, Marionettenübungen und der Ausdruck von Mimik und Gestik dargestellt und begutachtet werden. Die letzte Kategorie bildet „*The memory of the senses*“ in der das Körpergedächtnis und emotionale Gedächtnis aktiviert werden sollen, damit vergangene und zukünftige Vorstellungen miteinander verknüpft werden können. Dafür eignen sich beispielsweise Phantasie Reisen oder das bewusste Hören von Liedern mit unterschiedlichen Grundstimmungen (vgl. Staffler 2009, S. 68f.; Boal 2002, S. 48; Letsch 2006, S. 180ff.).

Als Hilfestellung für die Inhaftierten um sich der Thematik „der Unterdrückung“ anzunähern, kann ein gemeinschaftliches Brainstorming vorgenommen werden. Es dient dazu, eine erste gedankliche Auseinandersetzung mit diesem Schwerpunkt bei ihnen anzuregen. Die Frage: „Wo kämpft ihr mit [euren] Schwierigkeiten?“, könnte es vielleicht vereinfacht individuell greifbarer für sie machen (Staffler 2009, S. 104). Die Jugendlichen werden auf diese Weise gleichzeitig dazu aufgefordert, sich ein Bewusstsein für ihre eigenen „Schwächen“ und Ohnmachtsanteile zu verschaffen. Das allein kostet bereits Selbstüberwindung – sich im Gefängnis und vor Anderen Ohnmacht und Hilflosigkeit einzugestehen, wo jeder versucht der Starke zu sein. Doch seine eigenen Stärken, Schwächen und Grenzen zu kennen und sie zu akzeptieren, ist Grundvoraussetzung dafür zukünftig in Selbstverantwortung leben zu können.

Augusto Boal entwickelte sogar eine eigenständige Technik für diesen Bereich „*den Regenbogen der Wünsche*“. Sie soll dabei helfen eigene Wünsche, Gefühle und Befürchtungen (Regenbogenfarben) mit Hilfe der Gruppe zu entdecken und darüber hinaus wie sie sich gegenseitig beeinflussen, widersprechen oder in Verbindung miteinander auftreten. Eine Reinform der einzelnen Anteile gibt es seiner Meinung nach nicht, sie vermischen sich und zu sehen sind stets die Dominanten, die wiederum andere in den Schatten stellen (Liebe vermischt sich mit Angst, Wut mit Zweifel etc.). Mit dieser Technik werden sie jedoch alle gleichwertig aufgedeckt. Anhand ihrer Verkörperung im theatralen Raum, soll sich auf diese Weise Klarheit über sie verschafft werden, sie in einem neuen Licht betrachtet und sinnhafte Zusammenhänge erstellt werden. Für die jugendlichen Inhaftierten könnte diese Technik viele Selbsterkenntnisse über ihre eigene Persönlichkeit, „innere Stimmen“ und entwickelte Verhaltensweisen liefern. Einen Ansatzpunkt bieten warum sie vielleicht teilweise so gehandelt haben, obwohl sie es nicht wollten oder umgekehrt (vgl. Boal 1999, S. 127ff.; Baumann u.a. 2006, S. 123ff.).

Nach diesen Phasen muss die Gruppe dann zunächst in das Publikum (Zu-Schauspieler), als auch in die „Anfangs“-Darsteller*innen eingeteilt werden. Im Jugendstrafvollzug kann diese Aufgabe auch an die Jugendlichen selbst abgegeben werden, indem sie daran lernen sich eigenständig innerhalb einer Gruppe zu verorten und auch Anderen den Vortritt zu überlassen. Das Verhältnis von Spieler*innen und Zuschauenden sollte sich dabei ungefähr auf 1:3 belaufen.

Die erste Runde kann starten, sobald ein*e jugendliche*r Inhaftierte*r eine Unterdrückungssituation von sich öffentlich für die Gruppe zur Verfügung stellt, an der er/sie gescheitert ist. Es muss sich jedoch um eine Situation handeln, bei der es realistisch möglich ist, sich aus der Situation durch einen alternativen Handlungsansatz zu befreien. Gewaltanwendungen, werden dabei auch im Forumtheater nicht toleriert. Er/sie wird anfangs die Rolle des Protagonisten übernehmen. Die anderen Inhaftierten in der Spielerrolle übernehmen in dem Fall den Part der „Unterdrücker“ und werden durch den/die Protagonist*in aufgeklärt, welche charakteristischen Merkmale sie auszeichnen. Authentizität ist an dieser Stelle sehr wichtig, damit im Anschluss eine seriöse Betrachtung der Potenziale vorgenommen werden kann. Orientiert an dem Erzählten wird die Handlung dann erstmalig improvisiert dargestellt und auf diese Weise visualisiert (vgl. Baumann 2013, S. 353f.; Staffler 2009, S. 94, 99f.).

Bereits dieser Moment kann sehr intensiv für alle Beteiligten sein. Der/die Protagonist*in wird erneut mit der erlebten Hilflosigkeit konfrontiert, dieses Mal sogar vor einem Publikum, dass ihm dabei zusieht. Es erfordert großen Mut, da innerliche Vorgänge und damit verbundene Gedanken, Gefühle und Emotionen wiedererlebt werden. Das Körpergedächtnis und emotionale Gedächtnis des Jugendlichen sind aktiviert. Für die Inhaftierten in der Rolle der „Unterdrücker“, kann das Gleiche gelten. Sie können sich beispielsweise an ähnliche Situationen erinnern, in denen sie im realen Leben als Unterdrücker agiert haben. Erneut verspüren wie es sich anfühlt, Menschen unter Druck zu setzen und gleichzeitig vor Augen zu haben wie diese sich fühlen, wenn sie unterlegen sind. Die jugendlichen Inhaftierten im Publikumsbereich wiederum betrachten das Geschehen zu diesem Zeitpunkt von außen. Sie sind aufgefordert genau hinzuschauen, hinzuhören und miteinander „zu forschen“. Forschen in dem Verständnis, dass Motivationen der Figuren hinterfragt werden müssen, ihre Gefühle und Denkweise, ihre Befürchtungen und Absichten, sowie das Beziehungsverhältnis zu anderen Figuren. Diskussionen innerhalb der Inhaftierten-Zuschauergruppe sind hierbei erwünscht und sogar erforderlich für den weiteren Verlauf (vgl. Balby, Letsch 2006, S. 17).

Im Idealfall wird bei ihnen sogar ein „Mit-Fühlen“ (Sympathie) durch den/die Protagonist*in erzeugt. Im Gegensatz zum „Einfühlen“ bleibt beim „Mit-Fühlen“ die Außensicht mit dem Wunsch nach Veränderung erhalten. Vielleicht ist es für einige von ihnen sogar schwer auszuhalten die Situation zu sehen, aber nicht einschreiten zu können. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass bereits in diesem Moment der Szenenvorführung viele ähnliche Alltagsrealitäten und individuelle Geschichten (wenn auch nur gedanklich) aufeinandertreffen und zu einer Bühnenrealität vereint werden. Daraus resultiert, dass allen Inhaftierten eine facettenreiche Auswahl an Wiedererkennungsmöglichkeiten geboten wird, wodurch ein gemeinsamer und wirkungsvoller Arbeitsprozess begünstigt wird (vgl. Boal 1999, S. 49ff.).

Nun wird durch den Joker der meist zunächst durch die anleitende Person übernommen wird, die Frage an die Jugendlichen gestellt, ob sie mit der Lösung der Ausgangssituation einverstanden sind. Verneinen sie die Frage wird die Szene wie bereits beschrieben erneut von Beginn an gespielt und die Forumssituation eröffnet, indem die Inhaftierten mit einem „Stopp“-Ausruf in die Szene einschreiten können. Dieser Punkt in dem die Inhaftierten vom Zuschauenden zum „*spect-actor*“ werden („Dazwischenstehen“ Kapitel 3.3), birgt mehrere Potenziale in sich. Allein die Tatsache, dass die Modellszene mit dem ursprünglichen Ausgang nicht einfach von ihnen akzeptiert wird, signalisiert eine persönliche Haltung die Ausweglosigkeit und Unterdrückung nicht toleriert. Gleichzeitig erweisen sie ihren Mitinhaftiert*innen in der Protagonistenrolle Respekt und Anerkennung, indem sie ihre Situationen ernst nehmen und Interesse daran zeigen, sie zu unterstützen sowie Hilfestellung dabei zu leisten, dass sie sich aus der Unterdrückungssituation befreien können. Diese Erfahrung kann auch das Selbstwertgefühl des/der Protagonistin*in fördern, indem er/sie merkt nicht mit dem Geschehen alleine gelassen zu werden. Die Möglichkeit während der Inszenierung „Stopp“ rufen zu können, beinhaltet darüber hinaus etwas sehr Machtvolles. Macht in dem Sinne, dass die Jugendlichen den Prozess selbst kontrollieren können und darüber hinaus die Macht eigenständig für ihre Interessen/Positionen eintreten zu können. Sie erleben das Gefühl von Selbstbestimmung, Identität, Autonomie, Meinungsfreiheit und Eigenverantwortung, die ihnen im Rahmen des Jugendstrafvollzuges entzogen wurden (Kapitel 2.2) (vgl. Kolb-Mzalouet 2006, S. 85; Baumann u.a. 2006, S. 117).

In der Regel erfolgt dieses Einschreiten aus der *Identifikation* heraus, weil der Zu-Schauspieler beispielsweise das gleiche Problem wie der/die Inhaftierte in der Szene hat. Eine weitere Option könnte die *Analogie* darstellen, dass ein*e Jugendliche*r vielleicht selbst ein ähnliches Problem hat und sich über damit verbundenen Schwierigkeiten bewusst ist. Eventuell schreitet er/sie aber auch einfach aus *Solidarität* heraus ein, weil die Bereitschaft besteht das Risiko dafür einzugehen. Das wirkungsvolle ist jedoch, dass es in dem Moment nicht nur für den Anderen geschieht, sondern stellvertretend auch für sich selbst (vgl. Staffler 2009, S. 101).

Die Inhaftierten in der Zu-Schauspielerrolle sind demzufolge aufgefordert nicht nur wahrzunehmen was in der Szene passiert, sondern auch zu begreifen. Sie müssen das von ihnen Wahrgenommene in Relation zu ihrer eigenen Lebenssicht setzen und diese gegeben falls verändern oder erweitern. Gleichzeitig stehen sie aber auch vor der Herausforderung das Wahrgenommene zu den Sichtweisen Anderer in Beziehung zu setzen und diese zu hinterfragen, um Lösungsstrategien entwickeln zu können (Mentalisieren- Kapitel 3.3) (vgl. Balby, Letsch 2006, S. 17).

Haben sie eine Strategie für sich entwickelt und wechseln sich in die Protagonistenrolle ein, kann diese auf die Probe gestellt werden – anders als im realen Leben. Selbst die Erfahrung des Scheiterns ist in diesem Fall für alle Jugendlichen hilfreich, da sie folgende Konsequenzen auf beiden Seiten direkt beobachten und im nächsten Versuch berücksichtigen können. Sie werden zudem die Erfahrung machen, dass sie an verschiedenen Stellen mit unterschiedlichen Methoden eingreifen werden, da jeder das Anbahnen/Lösen einer

Krise unterschiedlich interpretiert. Es kann sich jedoch als sehr hilfreich erweisen um andere Betrachtungswinkel als auch Denk- und Handlungsansätze innerhalb der Gruppe anzustoßen, die diese wiederum zu neuen Erkenntnissen anregen können. Boal sagt in diesem Zusammenhang: *„Wenn Zuschauer selbst auf die Bühne kommen und zeigen was ihnen durch den Kopf geht, machen sie das auf ihre eigene ganz persönliche Weise, die nur von ihnen selbst so dargestellt werden kann. Kein Künstler kann das für sie übernehmen.“* (Boal 1999, S. 20). Jeder der Inhaftierten erschafft damit aus der Realszene seine/ihre persönliche Idealszene, die gemeinschaftlich abgeglichen und überprüft wird (vgl. Odierna 2006, S. 10f.).

Gelingt es den Jugendlichen dann als Gruppe die Unterdrückungssituation zu überwinden, kann sich das für sie als ein Erfolgserlebnis im Haftalltag herauskristalisieren, von denen es vermutlich nur sehr wenige gibt. Es kann sie in ihrem eigenen Selbstwert bestärken, da sie häufig auf ihre Defizite beschränkt werden und im Rahmen dieses Prozesses aber jemandem helfen können, aufgrund ihrer Kreativität, Kompetenzen und Fähigkeiten. Deshalb bietet es sich auch besonders an, dass sich der/die Inhaftierte als Abschluss noch einmal in die von ihm/ihr gestellte Modellszene begibt und sich mit einer der entwickelten Handlungsstrategien daraus befreit. Die Befreiung aus dieser Situation, innerhalb des Gefängnisses kann auf diesem Weg eine verstärkte Wertigkeit erfahren und gleichzeitig bekommen die Zu-Schauspieler noch einmal vor Augen geführt welches Ergebnis aus eigener Kraft durch sie erreicht wurde. Die abschließende Reflexionsrunde in der angewendete Handlungsansätze noch einmal gemeinsam untersucht werden, kann einen Raum für gegenseitige Anerkennung, Wertschätzung und konstruktive Kritik bieten. Die Auswertung ist auch insofern wichtig, dass gezielt aufgezeigt und nachvollzogen werden kann, warum und woran genau manche Ansätze gescheitert sind, damit diese Aspekte zukünftig bewusst von den Inhaftierten berücksichtigt werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das „Forumtheater“ besonders gut als Theaterform für den Jugendstrafvollzug anbietet, weil es die Jugendlichen auffordert sich mit Konflikt- und Unterdrückungssituationen auseinanderzusetzen, für die sie eigenverantwortlich facettenreiche Lösungsstrategien entwickeln müssen. Diese Ausbildung und Förderung der Fähigkeit, eigenständig Handlungsalternativen entwerfen zu können, begünstigt den Resozialisierungsprozess, indem bereits erprobte Varianten verinnerlicht und in Freiheit angewendet werden können. Sie können an die Stelle als Alternative treten, die vorher durch kriminelle Handlungen dominiert wurde und begünstigen damit eine Legalbewährung der Jugendlichen. Diese lernen für sich selbst, ihre Ansichten und Interessen einzutreten, als auch parallel dazu die von anderen zu respektieren und hinterfragen. Auf diese Weise kann eine Steigerung ihrer Konflikt-, Kommunikations- und Mentalisierungsfähigkeit erreicht werden, die dazu führen kann, dass Konflikten gegenüber eine angestrebte deeskalierende Haltung entwickelt wird.

Joachim Walter kritisierte in Kapitel 2.2: *„Um soziales Lernen zu stimulieren, sollte der gekonnte, gewaltfreie Umgang mit Problemen und Konflikten im Alltag der Jugendstrafanstalt erfahrbar und erlernbar sein.“* und genau dafür bietet das Forumtheater ausreichend Raum und Erprobungsmöglichkeiten (Walter 2018, S. 734).

Jede Meinung und Idee der Inhaftierten wird gemeinschaftlich integriert und findet ihren Platz, woraus sich das letztendliche Ziel ergibt, viele differenziert Handlungsansätze zu erarbeiten, die ihnen persönlich weiterhelfen. In dieser Theaterform sind Lernprozesse für die Inhaftierten kognitiv, körperlich als auch sinnlich erfahrbar und damit sehr wirksam für die positive Individualentwicklung der jungen Menschen.

Boal sagt *„In truth, a session of Theatre of the Oppressed has no end, because everything which happens in it must extend to life.“* und darin besteht die wahre Herausforderung für die jugendlichen Inhaftierten. Die letztendliche Umsetzung des Erlernten und Erprobten in Freiheit ist entscheidend (Boal 2002, S. 276).

3.5) Risikobetrachtung und Widerstände von Theaterarbeit im Jugendstrafvollzug

Die vorherigen Kapitel sollten bereits herausgestellt haben, welche Potenziale die Theaterarbeit für den Jugendstrafvollzug bieten kann. Auf der anderen Seite sind mit der Integration von neuen Projekten oder Ansätzen jedoch auch immer gewisse Risiken, Widerstände und Herausforderungen zu erwarten, die in der Betrachtung nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Erst recht die Vereinigung von Theaterarbeit, welche charakteristisch durch Kreativität, Freiheit und Spontaneität gekennzeichnet ist, mit dem Gefängnis als „totale Institution“, wo Kontrolle, Überwachung und Fremdbestimmung an oberster Stelle stehen, lässt solche zumindest vermuten. An diesem Punkt sollen einige von ihnen herausgestellt werden, die im Rahmen des Jugendstrafvollzuges eine bedeutende Rolle spielen könnten.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Theaterprojekte häufig in ihrer Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit unterschätzt werden und sich deshalb mit skeptischen Grundhaltungen und Vorurteilen konfrontiert sehen, sowie sich ihnen gegenüber behaupten müssen. Dieser Aspekt verschärft sich noch einmal, wenn es sich um Projekte handelt, die innerhalb eines Gefängnisses verwirklicht werden sollen denn *„Fremdes, von außen Zugemutetes läuft [hier] auf ein systemeigenes Immunsystem auf und wird entweder abgestoßen oder einverleibt und entschärft.“* (Heintel, Krainz zit. nach Sandberger 2008, S. 141).

Dahinter verbirgt sich natürlich die Wahrung der Sicherheit und Ordnung, die in „totalen Institutionen“ zu jedem Zeitpunkt gewährleistet sein muss und aufgrund dieser Aktionen gefährdet werden könnte. Zum einen durch die Menschen selbst, die von außen den kleinen Mikrokosmos des Gefängnisses betreten und zum anderen durch die Gegenstände die sie miteinbringen. Eine Theaterpädagogin beschrieb es sehr bildhaft mit den Worten *„Ein Wärter durchsuchte meine Tasche mit den Musikinstrumenten, dabei hält er jedes Tamburin und jedes Guiro in die Höhe. Er betrachtet sie und denkt dabei an Waffen und nicht an Musik.“* und verdeutlicht das kontrastreiche Aufeinandertreffen von „Künstlerwelt“ und „Gefängniswelt“ (Salas 1998, S. 164).

Damit in Verbindung stehend, bevorzugen es Strafanstalten mit „Insidern“ zu arbeiten. Damit sind anstaltsinterne Personen gemeint, die sich mit dem System auskennen und auch im Umgang mit Manipulationsversuchen geschult sind. Schließlich stellen die Theaterpädagog*innen/ Sozialarbeiter*innen in diesen Fällen eine externe Quelle für die jugendlichen Inhaftierten dar. Sie könnten versuchen sie für ihre persönlichen Zwecke zu „missbrauchen“, indem sie beispielsweise Nachrichten/Gegenstände überbringen oder von

draußen mit reinbringen sollen. Diese Manipulationen können so geschickt erfolgen, dass sie vielleicht gar nicht als solche von den Pädagog*innen/Sozialarbeiter*innen erkannt und deshalb ausgeführt werden, woraus sich weitere problematische Verstrickungen ergeben würden. Dieser „Missbrauch“ des Angebotes könnte sich aber auch allein schon darin widerspiegeln, dass Inhaftierte aus unterschiedlichen Häusern bei den Proben aufeinandertreffen und die Gelegenheit für Verhandlungen und Übergaben untereinander nutzen könnten (vgl. Sandberger 2008, S. 112f.; Leonhardt 2017, S. 88f.).

An diesem Punkt stehen sich Chance und Risiko gegenüber, denn schließlich können Außenstehende den Jugendlichen viel urteilsfreier gegenüberreten und sie als Menschen an sich betrachten, da keine alltägliche Auseinandersetzung mit ihren Straftaten und Konflikten erfolgt, die sie schließlich ins Licht der Inhaftiertheit für Bedienstete stellen. Es ist der schmale Grad, des Schaffens von Freiräumen innerhalb des starren und reglementierten Gefängnisses. Voraussetzung dafür ist jedoch auch, dass sich die Pädagog*innen/Sozialarbeiter*innen immer wieder mit ihrer eigenen Persönlichkeit, Gedanken und Gefühlen auseinandersetzen müssen. Diese Reflexion und die bewusste Entscheidung, ob sie die Straftaten von den Jugendlichen im Vorab oder überhaupt wissen möchten, bilden die Basis für einen authentischen und respektvollen Arbeitsprozess miteinander (vgl. Vohl 2010, S. 173ff.).

Sandberger und Leonhardt haben darüber hinaus die Vermutung aufgestellt, dass Theaterprojekte schwieriger in den Strafvollzug zu integrieren sind, da vielleicht die Angst bestehen könnte, dass eine Systemkritik über beziehungsweise durch sie geäußert/erarbeitet wird. Schließlich erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und dem Umfeld, im freiheitlichen Rahmen des Theaters. Der grundlegende Gedanke ist nachvollziehbar, jedoch wird durch Theaterarbeit überhaupt nicht die Absicht verfolgt Kritik am System zu üben, sondern diesen Raum zu nutzen um die Kompetenzen der Jugendlichen zu fördern und sie auf ein Leben in anschließender Freiheit vorzubereiten. Es ist durchaus möglich, dass sich die durch Theater erlangte Selbstsicherheit oder Kommunikationsfähigkeit beispielsweise auch im Haftalltag widerspiegelt, wahrscheinlicher aber noch im positiven Sinne, da nun veränderte Erklärungs- und Deutungsmuster durch sie herangezogen werden können (vgl. Leonhardt 2017, S. 173; Sandberger 2008, S. 143).

In Bezug auf Kritik, muss sich das Gefängnis mit solchen Projekten natürlich auch wieder vor der Gesellschaft und ihren Einstellungen rechtfertigen. Sie werden teilweise von ihr als „Luxus“ oder „Spaß“ angesehen und sollten deshalb dort nichts zu suchen haben- „die Inhaftierten sollen schließlich über ihre Taten nachdenken und es darf ihnen nicht zu gut gehen“.

Diese Einstellung kann sich jedoch wie in vorherigen Kapiteln beschrieben dadurch verändern, dass Zuschauer*innen Teil des Prozesses werden und einen realistischen Einblick bekommen, worüber sie ihre Vorurteile revidieren können (vgl. Leonhardt 2017, S. 168f.).

Im Allgemeinen beschreiben die Projektleiter*innen, dass sich hinter der Initiierung von Theaterprojekten in den (Jugend)Strafvollzug ein großer Aufwand verbirgt. Es müssen beispielsweise zahlreiche Genehmigungen eingeholt werden, was zudem einen enormen Zeitaufwand erfordert, Räumlichkeiten geklärt werden, die Finanzierung sichergestellt sein und Gespräche mit dem Anstaltsleiter geführt werden um die Sinnhaftigkeit/Ziele des Projektes zu verdeutlichen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dem Projekt beziehungsweise der Maßnahme einen Platz im Vollzugsalltag und Ablauf einzuräumen, der an sich schon sehr streng getaktet ist. Hierbei muss sich vielleicht auch daran erinnert werden, dass jeder Gang der Inhaftierten als auch Externen durch Bedienstete begleitet werden muss und es für diese zusätzliche Arbeit bedeutet. Ihr Schichtbetrieb trägt außerdem dazu bei, dass Absprachen häufig neu getroffen werden, beziehungsweise mehrfache Erinnerungen erfolgen müssen. Zur Sicherheit Aller ist es darüber hinaus notwendig, jeden Prozess transparent und nachvollziehbar zu gestalten, was sehr mühselig für die Pädagog*innen/Sozialarbeiter*innen ist. Durch das starke „aufeinander-angewiesen-sein“, kann es teilweise zur leichten Reizbarkeit auf beiden Seiten kommen, weshalb Theaterpädagog*innen/Sozialarbeitende im Jugendstrafvollzug eine gewisse Hartnäckigkeit mitbringen müssen.

Kommentare wie *„Haben wir hier nicht schon jeden Tag genug Theater“*, spiegeln manchmal die geringe Wertschätzung der theatralen Arbeit wieder, doch bestenfalls überzeugt sie genau mit ihren erzielten Resultaten (Ruhl 2010, S. 132; Baumann u.a. 2006, S. 126f.; Kraus 2010, S. 238).

Sind die äußeren Rahmenbedingungen abgesteckt, dann stehen die Anleitenden immer noch vor der Aufgabe Inhaftierte für ihre Arbeit zu gewinnen. Dies gestaltet sich im Jugendstrafvollzug gar nicht so leicht, mit der Berücksichtigung, dass sich dort überwiegend männliche Jugendliche befinden. Theaterarbeit steht schließlich immer in Verbindung mit Näheerfahrungen untereinander und diese gestaltet sich im Vollzug unter „Männern“ sehr schwierig, da Homosexualität dort immer noch ein absolutes Tabu ist. Plate sagt dazu *„Der Rollenpanzer der inhaftierten Jugendlichen ist fester als irgendwo sonst. Denn die Position, die man einnimmt, ist entscheidend für das Schicksal hinter Gittern.“* und zeigt damit das Risiko auf, welches die Jugendlichen für sich eingehen, sobald sie am Projekt teilnehmen würden. In diesem Fall sind sehr viel Überzeugungskraft und klärende Gespräche gefragt, sowie Mut und Toleranz von Seiten der Insassen*innen (Plate zit. nach Deu 2008, S. 12; Vohl 2010, S. 192ff.).

Entscheiden sie sich letztendlich doch für eine Teilnahme am Projekt, kann es aufgrund verschiedener Faktoren dazu kommen, dass sie nicht regelmäßig an den Proben teilnehmen (können). Gerichtsverhandlungen, Transporte von mehreren Wochen, Disziplinarverfahren aufgrund von Auseinandersetzungen oder sogar Einschluss können beispielweise ursächlich dafür sein. Gleichzeitig werden die Inhaftierten damit für die Theaterpädagog*innen zu einer Bezugsgruppe, bei der niemals mit einer festen Anwesenheit gerechnet werden kann und wiederum den Arbeitsprozess erheblich erschwert (vgl. Vohl 2010, S. 195).

In Bezug auf die Risiken für die Insassen*innen selbst, kommt besonders der emotionalen Komponente eine besondere Bedeutung zu. Im Rahmen des Theaterprojektes erleben die Jugendlichen meistens ihren Höhepunkt darin, dass sie vor einem Publikum auftreten dürfen und von diesem sogar Lob, Wertschätzung

und Anerkennung für ihre eigene vollbrachte Leistung erhalten. Sie werden teilweise regelrecht überwältigt von diesem Moment und ihrem eigenen Erleben, das jedoch nach der Aufführung wieder auf die isolierte Atmosphäre des Haftalltages prallt. Um diesen rapiden Cut abzufedern, ist es zwingend erforderlich nach dem Auftritt eine Abschlussrunde zu veranlassen, in der den Jugendlichen ausreichend Raum für Reflexion und Austausch geboten wird, damit innere Vorgänge gemeinsam geteilt und verarbeitet werden können (vgl. Leonhardt 2017, S. 172).

In Anknüpfung daran, birgt die Theaterarbeit für manche Jugendliche eine Herausforderung darin, dass sie stark intropektiv orientiert ist. Gelingt es ihnen demzufolge nicht, die Distanz zwischen der eigenen subjektiven Betroffenheit und der Rolle/Darsteller*in zu wahren, laufen sie Gefahr von ihren verdrängten Gefühlen und Gedanken überschwemmt zu werden, die nicht allein durch ihre eigene Selbstkontrolle reguliert werden können. Daraus würde wiederum eine Destabilisierung der Persönlichkeit resultieren (vgl. Weintz 1999, S. 180f., 274f.).

In gesteigerter Form können sogar Retraumatisierungen eintreten, wenn ihnen emotional zu viel zugemutet wird. Dies geschieht in der Regel durch einen „Trigger“, indem unbewusste Teile traumatischer Erlebnisse durch Ähnlichkeiten wieder hervorgeholt werden und die Betroffenen unerwartet damit konfrontiert werden. Gerade im „Playback-Theater“ oder „Forumtheater“ wäre diese Erscheinung denkbar, doch lässt sie sich niemals vorhersagen oder gänzlich verhindern. Wichtig ist an dieser Stelle aber, dass die Personen dann sofort aus der Situation herausgeholt werden und nicht tiefer eingedrungen wird. Sie sollte durch eine wertschätzende Haltung ihr gegenüber beruhigt werden und eine begleitende Person für sie da sein, um ihr ein Sicherheitsgefühl zu verschaffen. Traumaerfahrungen gehören schließlich niemals auf die (öffentliche) Bühne (vgl. Deu 2008, S. 39; Salas 1998, S. 31).

Dahinter verbirgt sich ein ganz bedeutender Aspekt, der teilweise auch fehlinterpretiert wird – Theaterarbeit darf keine Therapie sein, sondern höchstens zu ihr hinführen! Sie darf präventiv angewendet werden, jedoch nur unter dem Fokus das eigene Selbstkonzept zu stärken. Der Leitgedanke und das Ziel der Theaterarbeit ist ein anderes im Gegensatz zum Therapiekonzept *„Die ausführliche Beschäftigung mit der eigenen Person soll nicht (dauerhaft) im Vordergrund stehen, sondern vor allem das Spiel beflügeln. Die Betrachtung der gesamten Lebensgeschichte des Spielers und die Genese seiner Probleme gehört nicht zur Aufgabe von ... [Theaterarbeit].“* (Deu 2008, S. 43; Weintz 1999, S. 156f.).

Demzufolge ist es sehr wichtig, mit welcher Intention der Jugendstrafvollzug die Theaterarbeit integrieren würde. Mit großer Wahrscheinlichkeit soll es sich weniger um eine reine Freizeitaktivität handeln, sondern der pädagogische Anteil im Vordergrund stehen. Das ist von Seiten der Institution durchaus nachvollziehbar, jedoch würde die Verzweckung zur Pädagogisierung, den freiheitlichen Charakter des Theaters stark einschränken oder ihn sogar teilweise entfremden.

Es wird sich nicht ganz vermeiden lassen, jedoch sollte darauf geachtet werden, dass Theaterarbeit nicht im Rahmen eines Zwangskontextes oder „Vergünstigungsprinzips“ angeboten wird. Die Inhaftierten

sollten sich frei dazu entscheiden dürfen, an dem Projekt teilzunehmen, damit der selbstbildende Prozess im Fokus steht und jeder für sich individuell festlegen kann inwieweit er sich darauf einlässt. Je mehr es ihnen gelingt desto größer wird letztendlich die Summe an eindrucksvollen gewonnenen Erfahrungen für sie sein – Theater ist ein Prozess subjektiver Entscheidungen und Annahmen, die das eigene Selbst verändern können (vgl. Sandberger 2008, S. 146.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Theaterarbeit schon auf einige Risiken, Widerstände und Herausforderungen im Jugendstrafvollzug treffen kann, diese teilweise aber sogar schon eigenständig wieder ausgleicht. Es handelt sich eher um Fragen der Strukturierung und äußere Rahmenbedingungen sowie Betrachtungsweisen, für die sich in aller Regel jedoch eine Lösung finden lassen. Im Verhältnis dazu überwiegen die Potenziale, die Theaterarbeit für die jugendlichen Inhaftierten in sich birgt, deutlich. Sie werden bestenfalls durch die Jugendlichen selbst über die Mauern hinweggetragen und sich hoffentlich im straffreien und eigenverantwortlichen Leben nach der Haft, in Freiheit widerspiegeln

Fazit

Freiheit, Theater und Gefängnis sollten zum Abschluss dieser Arbeit keine Begrifflichkeiten mehr sein, die in reinem Widerspruch zueinander stehen, sondern vielmehr als Potenzial für einander erkannt werden. Um auf die Ausgangsfrage *„Inwiefern kann Theaterarbeit einen potenziellen Beitrag für den Resozialisierungsprozess jugendlicher Inhaftierter leisten?“* zurückzukommen, lässt sich festhalten, dass Theater im Jugendstrafvollzug vordergründig einen geschützten (Erfahrungs-)Raum bietet, in dem sich die Jugendlichen mit ihrem eigenen Selbst und anderen Mitinhaftierten auseinandersetzen können. Auf diese Weise wird gleichzeitig dem eigenen Identitätsverlust (durch die auferlegte Sträflingsidentität) entgegengewirkt und persönliche Individualität wieder ein Stück weit erfahrbar.

Diese Erfahrbarkeit äußert sich verstärkt im Rahmen der Rollenarbeit, da sie den jugendlichen Inhaftierten die Chance bietet, Gedanken und Gefühle im Schutz der Rolle zuzulassen, die sie vermutlich im „normalen“ Haftalltag aufgrund des „Status-Wahrens“ verdrängen würden. Durch das Hineinversetzen in verschiedene Rollen/Figuren und die Möglichkeit, Probehandlungen innerhalb des theatralen Raumes sanktionslos vornehmen zu können, kann eine Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Selbstreflexivität und Mentalisierungsfähigkeit bei den Inhaftierten erreicht werden. In Bezug auf ihre Straffälligkeit, bedeutet das Ausprobieren und verinnerlichen von gewaltfreien Handlungsalternativen/ Lösungsstrategien parallel dazu, dass sich bisher bestehende kriminelle bewusst gemacht und diese durch alternativ begünstigende ersetzt werden können.

Der Erwerb neuer Einstellungen, Denkmuster und Fähigkeiten kann daraus resultierend künftig ein reflektiertes Handeln in Problemsituationen für die Jugendlichen ermöglichen und demzufolge den

Resozialisierungsprozess, als auch das bevorstehende Leben in sozialer Verantwortung positiv beeinflussen. In diesem Zusammenhang eignen sich das „Playback-Theater“ und „Forumtheater“ besonders gut für den Jugendstrafvollzug, da sie die Inhaftierten in den Mittelpunkt des Geschehens stellen, biografisch arbeiten und eine persönliche als auch gruppodynamische Auseinandersetzung auf körperlicher, geistiger und intellektueller Ebene fordern.

Die Theaterarbeit birgt zudem das große Potenzial in sich, dem erlebten Autonomieverlust der Inhaftierten entgegenzuwirken. Es handelt sich schließlich um einen Prozess der Partizipation und Mitwirkung, in dem die Jugendlichen dazu aufgefordert werden zu improvisieren, kreativ zu werden und eigene Ideen einzubringen. Sie dürfen mitbestimmen, lernen Verantwortung für etwas zu übernehmen und innerhalb der Gruppe achtsam sowie respektvoll miteinander umzugehen. Statushierarchien können gänzlich durch sie aufgehoben oder im Rahmen des Spiels umverteilt werden, wodurch eine Differenzierung des eigenen Selbstbildes erlebt werden kann. In Bezug auf ihre Fähigkeiten kann daraus eine Stärkung der Selbstwirksamkeit, Empathiefähigkeit, als auch Kritik- und Konfliktfähigkeit hervorgehen. Diese Aspekte sind wiederum Voraussetzung dafür sich in eine soziale Gesellschaft integrieren und an sie anpassen zu können.

Der theatrale Ansatz ist im Gegensatz zu den anderen Maßnahmen stärkenorientiert ausgerichtet und betrachtet die jugendlichen Inhaftierten mit ihrem Können hinter der Sträflingsidentität. Sie lässt sie Lob und Wertschätzung erfahren, für etwas das eigenständig erschaffen wurde und worauf sie stolz sein können. Diese Anerkennung ist von großer Wertigkeit für die jungen Menschen, da die meisten von ihnen in ihrem bisherigen Leben wenig Erfolgserlebnisse verzeichnen konnten und Anerkennung im Vollzug fast ausschließlich für diszipliniertes Verhalten und weniger für persönliche Eigenleistungen entgegengebracht wird. Erfolgen die Aufführungen der Jugendlichen sogar vor einem Publikum von draußen, lässt sich die theatrale Arbeit als ein „Sprachrohr“ für die jugendlichen Inhaftierten, gegenüber der Gesellschaft verstehen, durch die sie ausgeschlossen wurden. Gegenseitige Anerkennung, Respekt und Offenheit füreinander, können im Rahmen der Auftritte ausgetauscht werden und gleichzeitig bestehenden Vorurteilen und Stigmatisierungsprozessen entgegenwirken. Diese Basis auf der sich beide Seiten bewegen sollten, ist letztendlich Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen nach dem Verbüßen ihrer Haftstrafe resozialisiert werden können.

„Kurz gesagt, können Verhältnisse, Ängste und Sehnsüchte im Knast durch ästhetische Prozesse in künstlerische Formensprachen übersetzt und auf diesem Weg ein Stück aushaltbarer werden. In der Isolation des Freiheitsentzuges ist der künstlerische Ausdruck ein Weg zur Wahrnehmung von Identität und Integrität eines Gefangenen. ... Theater öffnet Spielräume im Knast und dient einer kleinen, aber humanen Anpassung des Gefängnisalltags an Aspekte allgemeiner Lebensqualität draußen: Eine Welt, in der Menschen frei denken, danach handeln und sich (fort)bewegen können. Ein ferner Kosmos, in den ein Gefangener eines Tages zurückkehren möchte und soll.“ (Kraus 2010, S. 236).

Literaturverzeichnis

- Arnett, Jeffrey Jensen: *Adolescence and Emerging Adulthood*. 4. Aufl. Boston 2010.
- Baier, Helmut/Laubenthal, Klaus: *Jugendstrafrecht*. Berlin, Heidelberg 2006.
- Balby, Vivi/Letsch, Fritz: *Wie alles anfang*. In: Letsch, Fritz/ Odierna, Simone: *Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal*. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006.
- Baumann, Till: *Augusto Boal. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Berlin 2013.
- Baumann, Till/Igelmund, Peter/Kupzok, Ken/Wolf, Katrin: „Es ist einfach mal schön, frei zu sein im Knast!“. Das Projekt „Hauptdarsteller im eigenen Leben“. In: Letsch, Fritz/Odierna, Simone: *Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal*. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006.
- Becker, Nicole: *Der Beitrag der Neurowissenschaften zur Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/ Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine: *Handbuch Sozialisationsforschung*. 4. Aufl. Weinheim und Basel 2015.S. 80-95.
- Bently, Eric: *The Life of Drama*. New York 1964. S. 150.
- Boal, Augusto: *Games for Actors and Non-Actors*. London, New York 2002.
- Boal, Augusto: *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Berlin 2006.
- Boal, Augusto: *Regenbogen der Wünsche*. Seelze 1999.
- Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main 1989.
- Bock, Irmgard: *Anthropologische Grundlagen ästhetischer Bildung*. In Biewer, Gottfried/Reinhartz, Petra: *Pädagogik des Ästhetischen*. Rieden: Klinkhardt 1997. S. 148-158.
- Böhnisch, Lothar: *Jugend – Probleme und Aufgaben*. In: Schweder, Marcel: *Handbuch Jugendstrafvollzug*. Weinheim und Basel 2015. S. 28-44.
- Bukowski, Anette/ Nickolai, Werner: *Soziale Arbeit in der Straffälligenhilfe*. In: Becker, Martin/ Kricheldorf, Cornelia/ Schwab, Jürgen: *Handlungsfelder Sozialer Arbeit*. Stuttgart 2019.
- Collmann, Birgit: *Die Auswirkungen von Gewalterfahrungen: Wiederholung in der Täter- oder Opferrolle*. In: Heitmeyer, Wilhelm/Collmann, Birgit/Conrads, Jutta/Matuschek, Ingo/Dietmar, Kraul/Kühnel, Wolfgang/Möller, Renate/Ulbrich-Hermann, Matthias: *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. 3. Aufl. Weinheim, München 1998. S. 178-187.
- Cornel, Heinz/Kawamura-Reindl, Gabriele/Sonnen, Bernd-Rüdeger: *Resozialisierung. Handbuch*. 4. Aufl. Baden-Baden 2018.
- Czerny, Gabriele: *Theaterpädagogik ein Ausbildungskonzept personaler ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg 2011.
- Dauber, Heinrich/Fox, Jonathan: *Playbacktheater: Wo Geschichten sich begegnen*. 3. Auflage. Hamburg 1999.

- Deu, Anja Lily: Gefängnistheater. Theater zwischen Freizeitbeschäftigung, Kunstprojekt, Persönlichkeitsförderung und Resozialisierung. Saarbrücken 2008.
- Diemer, Herbert/ Schoreit, Armin/ Sonnen, Bernd-Rüdeger: Jugendgerichtsgesetz. Kommentar. 4. Aufl. Heidelberg 2002.
- Dietrich, Cornelia/Krininger, Dominik/Schubert, Volker: Einführung in die ästhetische Bildung. 2. Aufl. Weinheim 2013.
- Dollinger, Bernd/Schmidt, Holger: Zur Aktualität von Goffmans Konzept „totaler Institutionen.“ Empirische Befunde zur gegenwärtigen Situation des „Unterlebens“ in Gefängnissen. In: Schweder, Marcel: Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim und Basel 2015. S. 245-258.
- Dünkel, Frieder/Geng, Bernd/Kirstein, Wolfgang: Soziale Trainingskurse und andere neue ambulante Maßnahmen nach dem JGG in Deutschland. Bonn 2000.
- Ecarius, Jutta/ Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/ Walgenbach, Katharina: Jugend und Sozialisation. Basiswissen Sozialisation. Wiesbaden 2011.
- Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Wiesbaden 2005.
- Fischer, Frank/ Möller, Christoph: Sucht, Trauma und Bindung bei Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. Stuttgart 2020.
- Fußmann, Albert: Theater macht Politik- Ein Vorwort. Gauting 2005. In: Letsch, Fritz/ Odierna, Simone: Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006.
- Girtler, Roland: Die Lebenswelt des Gefangenen und sein Ringen um Würde. In: Nickolai, Werner u.a.: Straffällig. Lebenslagen und Lebenshilfen. Breisgau 1996.
- Goffman, Erving: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main 1973.
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung: über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. 3. Aufl. Berlin 2010.
- Hoffmann, Christel: Das Wechselspiel zwischen Tun und Betrachten im Theater mit Kindern. In: Taube, Gerd: Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin 2007. S. 174-194.
- Holmes, Jeremy: Sichere Bindung und psychodynamische Therapie. Stuttgart 2014.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Marcel/Walper, Sabine: Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim und Basel 2015.
- Huckemeyer, Petra: Um anzufangen braucht es Mut. In: Kraus, Tom/Vohl, Julia/Hanraets, Nils/Blaschko, Simon: Theatertäter. Spielräume im Knast. Bd. 1. Lingen 2010.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage. Weinheim Basel 2016.
- Janssen, Helmut/Riehle, Eckart: Lehrbuch Jugendstrafrecht. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel 2013.

- Kawamura-Reindl, Gabriele/Schneider, Sabine: Lehrbuch Soziale Arbeit mit Straffälligen. Weinheim und Basel 2015.
- Kraus, Tom/Vohl, Julia/Hanraets, Nils/Blaschko, Simon: Theatertäter. Spielräume im Knast. Bd. 1. Lingen 2010.
- Kolb-Mzalouet, Lisa: Forumtheater und Partizipation. „Demokratie Lernen“. In: Letsch, Fritz/ Odierna, Simone: Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006.
- Kühnel, Wolfgang: Empirische Ergebnisse und theoretische Erklärungsansätze. In: Heitmeyer, Wilhelm/Collmann, Birgit/Conrads, Jutta/Matuschek, Ingo/Dietmar, Kraul/Kühnel, Wolfgang/Möller, Renate/Ulbrich-Hermann, Matthias: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. 3. Aufl. Weinheim, München 1998.
- Kühnel, Wolfgang/ Matuschek, Ingo: Gruppenprozesse und Devianz. Risiken jugendlicher Lebensbewältigung in großstädtischen Monostrukturen. Weinheim und München 1995.
- Largo, Remo Hans/ Czernin, Monika: Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten. 4. Aufl. München/Berlin 2016.
- Laubenthal, Klaus/ Baier, Helmut: Jugendstrafrecht. Heidelberg 2006.
- Laubenthal, Klaus: Strafvollzug. 5. Aufl. Heidelberg 2008.
- Leonhardt, Mona: Mehr Bühne für Resozialisierung. Gefängnistheater als Resozialisierungsmaßnahme im Strafvollzug. Berlin 2017.
- Letsch, Fritz/Odierna, Simone: Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006.
- Letsch, Fritz: Workshopbeispiele aus der Arbeit am Institut für Jugendarbeit Gauting. In: Letsch, Fritz/Odierna, Simone: Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006.
- Lille, Roger: Interaktion. In: Koch/ Streisand 2003, S. 143-146.
- Matt, Eduard: Jugendkriminalität – Ursachen und Spezifika. In: Schweder, Marcel: Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim und Basel 2015.
- Maelicke, Bernd: Resozialisierung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Stuttgart 2002. S. 785-786.
- Meis, Mona-Sabine: Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Stuttgart 2018.
- Neuber, Anke/Zahradnik, Franz: Geschlossene Institutionen- Theoretische und empirische Einsichten. Weinheim 2019.
- Nickolai, Werner/Kawamura, Gabriele/Krell, Wolfgang/Reindl, Richard: Straffällig. Lebenslagen und Lebenshilfen. Freiburg im Breisgau 1996.
- Niederbacher, Arne/Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4. Auflage. Wiesbaden 2011.

- Nolting, Hans-Peter: Psychologie der Aggression. Warum Ursachen und Auswege so vielfältig sind. Reinbek bei Hamburg 2015.
- Odierna, Simone: Editorial. In: Letsch, Fritz/ Odierna, Simone: Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006.
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer 1974.
- Pinkert, Ute: Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung. Berlin, Strasburg, Milow 2005.
- Raithel, Jürgen: Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden 2011.
- Rehbein, Florian: Mediengewalt und Kognition. Eine experimentelle Untersuchung der Wirkungen gewalthaltiger Bildschirmmedien auf Gedächtnis- und Konzentrationsleistung am Beispiel der Computerspielnutzung. Baden-Baden 2011. S. 76-77.
- Rost, Detlef H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. S. 669.
- Ruhl, Gerhard: Theaterprojekt in der Justizvollzugsanstalt Lingen Kaiserstraße. In: Kraus, Tom/Vohl, Julia/Hanraets, Nils/Blaschko, Simon: Theatertäter. Spielräume im Knast. Bd. 1. Lingen 2010.
- Salas, Jo: Playback-Theater. Berlin 1998.
- Sandberger, Sabine: Theaterspielen in einem Hochsicherheitsgefängnis. In: Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vassen, Florian/Wrentschur, Michael: Theaterarbeit in sozialen Feldern. Frankfurt am Main 2004. 240-242.
- Sandberger, Sabine: Theater in geschlossener Gesellschaft. Analyse des Gefängnisprojektes in der Justizanstalt Garsten. Saarbrücken 2008.
- Schaller, Roger: Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. Weinheim und Basel 2001.
- Schmidt, Sudahl: „Angewandte Spielideen. Theater als Medium“. In: Koch, Gerd: „Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen“. Berlin 1995.
- Siegmund, Anke: „Improvisationstheater, eine Methode in der sozialen Arbeit zur Entfaltung der Persönlichkeit“. Berlin 2001.
- Sonnen, Bernd-Rüdiger: Jugendgerichtsgesetz. In: Schweder, Marcel: Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim und Basel 2015, S. 121-122.
- Spolin, Viola: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn 1993.
- Staffler, Armin: Augusto Boal. Einführung. Essen 2009.
- Stanislawskij, Konstantin Sergejewitsch.: Ausgewählte Schriften, hrsg. von Hoffmeier, Dieter. 2. Bde. Berlin 1988.
- Steinbeck, Dietrich: Einleitung in die Theorie und Systematik der Theaterwissenschaft. Berlin 1970.
- Straßmaier, Stephan/Werbik Hans: Aggression und Gewalt. Theorien, Analysen und Befunde. Berlin 2018.

Streng, Franz: Jugendstrafrecht. 2. Aufl. Heidelberg 2008.

Taube, Gerd: Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin 2007. S. 16-46.

Vohl, Julia: Zwischen „schwedischen Gardinen“ und „St. Tropez“. In: Kraus, Tom/Vohl, Julia/Hanraets, Nils/Blaschko, Simon: Theatertäter. Spielräume im Knast. Bd. 1. Lingen 2010.

Walter, Joachim: Jugendstrafvollzug. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans: Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. München 2018. S. 231-238.

Warstat, Matthias: Vom Lampenfieber des Zuschauers. Nervosität als Wahrnehmungserlebnis im Theater. In: Fischer-Lichte, Erika/Gronau, Barbara/Schouten, Sabine/Weiler, Christel: Wege der Wahrnehmung. Authentizität, Reflexivität und Aufmerksamkeit im zeitgenössischen Theater. 2006.

Weintz, Jürgen: „Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit.“ Butzbach-Griedel 1999.

Zimmermann, Peter/Iwanski, Alexandra: Bindung und Autonomie im Jugendalter. In: Brisch, Karl Heinz: Bindung und Jugend. Stuttgart 2014. S. 12-35.

Zeitschriftenaufsätze:

Bühlmann, Claudia: „Reflexionen zur Körper- und Bewegungsarbeit“. In: Koch, Gerd/ Ruping, Bernd/ Vaßen, Florian/ Hentschel, Ulrike: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 4/2002. S. 26-30.

Conen, Marie-Luise: Eigenverantwortung, Freiwilligkeit und Zwang. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ). H. 4. 18/2007. S. 370-375.

Matt, Eduard: Integrationsplanung und Übergangsmangement. In: Forum Strafvollzug H. 56. 1/2007. 26-31.

Nisser, Ursula/Rüth, Ulrich: Spielend denken lernen: Wie der theaterpädagogische Soziale Trainingskurs die Mentalisierungsfähigkeit fördert. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ). 2/2015. S. 199-203.

Internetquellen:

Bockmann, Josef/Kirsch, Holger: Konzept der Mentalisierung – Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. URL: <https://mentalisierung.net/wp-content/uploads/Mentalisierung-Uebersichtsarbeit-Brockmann-und-Kirsch.pdf> [Stand 21.07.2020]

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Bundesamt für Justiz. Jugendgerichtsgesetz. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/jgg/> [Stand 14.06.2020]

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Bundesamt für Justiz. Jugendschutzgesetz. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/juschg/_1.html [Stand 14.06.2020]

aufBruch GbR: Das Gefängnistheater aufBruch. Über Uns – Konzept. URL: <https://www.gefaengnistheater.de/konzept-gefaengnistheater.html> [Stand 16.06.2020]

Galli, Thomas: Freiheitsstrafe. Schafft die Gefängnisse ab!. URL: <https://www.zeit.de/2020/21/gefaengnisse-freiheitsstrafe-gesellschaftlicher-nutzen> [Stand 14.06.2020]

Moffitt, Terrie Edith: Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. URL: http://users.soc.umn.edu/~uggen/Moffitt_PR_93.pdf [Stand 14.06.2020]

Scheffler, Gabriele: Wenn Jugendliche straffällig werden ... Ein Leitfaden für die Praxis, hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe e. V., 4. Aufl. Bonn 2010. URL: http://www.bag-s.de/fileadmin/user_upload/PDF/Jugendbroschuere_fuer_Homepage.pdf [Stand 03.06.2020]

Statistisches Bundesamt (Destatis): Rechtspflege. Strafvollzug- Demographische und kriminologische Merkmale der Strafgefangenen zum Stichtag 31.3.2019. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Justiz-Rechtspflege/Publikationen/Downloads-Strafverfolgung-Strafvollzug/strafvollzug-2100410197004.pdf?__blob=publicationFile [Stand 14.06.2020]

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und dabei keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder gesamt noch in Teilen einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Negast, den 29.07.2020

Luisa Büssow