

Projektbericht

School Citizenship in der Augartenschule

Durchgeführt im Rahmen der Lehrveranstaltung „Schul- und Unterrichtsforschung inklusive Schulpraxis – Praxisforschungsseminar in Kooperation mit Schule im Aufbruch“ (490 187)

Im Auftrag von:
MS Augartenschule
Obere Augartenstraße 38, 1020 Wien

Lehrveranstaltungsleiterin:
Mag^a Sandra Messner in Kooperation mit Dr. Martin Ruckensteiner

Sommersemester 2024



universität
wien

Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB)

Porzellangasse 4

1090 Wien

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: School Citizenship - die Schulrepublik	3
2	Projektauftrag	5
3	Beschreibung der methodischen Vorgehensweise bei der Literaturrecherche....	6
4	Darstellung bzw. Beschreibung des priorisierten Lösungsvorschlages/Prototyps inklusive des wissenschaftlichen Stands des Wissens	9
4.1	Konzept School Citizenship	9
4.2	Umsetzung des Festivals	14
4.2.1	Gewaltfreie Kommunikation	17
4.2.2	Kampfsport	20
4.2.3	Theater der Unterdrückten.....	22
4.2.4	Disku&Parti - Diskussion und Partizipation.....	23
4.2.5	Film, Musik und Mediengestaltung	25
5	Fazit	30
6	Literaturverzeichnis.....	31
7	Anhang.....	34
a.	Auftrag in A4 - Version.....	34
b.	Erarbeiteter Lösungsvorschlag (FLYER)	35
c.	Recherchetabelle	37
d.	Alphabetische Liste mit Vollbelegen der Auswahl	38

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	School Citizenship Festival Ablaufplan.....	15
Abbildung 2:	School Citizenship Charta Vorderseite	16
Abbildung 3:	School Citizenship Charta Hinterseite.....	16
Abbildung 4:	School Citizenship Ablaufplan im Schuljahr	17

1 Einleitung: School Citizenship - die Schulrepublik

Im Rahmen des Seminars der Praxisforschung in Kooperation mit „Schule im Aufbruch“ an der Universität Wien, das unter dem Modul ABGPM 6: Schulforschung und Unterrichtspraxis stattgefunden hat, wurden von der Seminargruppe insgesamt vier Schulen mit verschiedensten Herausforderungen untersucht. Unser vierköpfiges Team hat sich für die einzige öffentliche Mittelschule und ihre Problemstellung entschieden. Die Verschiedenheit unserer Zugänge zum Thema, die wir den unterschiedlichen Vorerfahrungen und methodischen Vorgangsweisen der einzelnen Mitglieder zu verdanken hatten, haben das Untersuchen der Problemstellung zu einer spannenden und immens lehrreichen Reise gemacht. Zu diesem Team gehören:

Amin Ahmetovic (UF Englisch, UF Geographie und wirtschaftliche Bildung)

Azra Bajrica (UF Französisch, UF Geschichte und politische Bildung)

Fabian Eggenfellner (UF Sport, UF Geographie und wirtschaftliche Bildung)

Mateo Katava (UF Geschichte und politische Bildung, UF Geographie und wirtschaftliche Bildung)

Die Schule, die wir untersuchten, trägt den Namen „MS Augartenschule“ und befindet sich im zweiten Gemeindebezirk. Diese öffentliche Mittelschule beherbergt acht Klassen, jeweils zwei pro Schulstufe, und hat die Schwerpunkte Naturwissenschaften-Ökologie- Nachhaltigkeit und digitale Grundbildung, wobei auch Erstsprachenförderung in Türkisch und BKS angeboten wird; der Großteil der Kinder und Jugendlichen an der Mittelschule hat Migrationserfahrung. Das engagierte Lehrpersonal ist bereit für positive Veränderung an der Schule und setzt sich bereits für die Schulentwicklung ein, Schulsozialarbeiter:innen und Jugendcoaches stehen den Kindern ebenfalls zur Verfügung.

Die Schule ist ein elementarer Lebensraum und sie ist bei weitem keine einfache Lernsituation. Denn abseits der allgemeinen Annahme, ist das Ziel der Schule eben nicht schlicht die Faktenverabreichung. In der Schule treffen Jugendliche in prägenden Phasen ihres Lebens aufeinander und finden sich in einem verflochtenen System wieder, in welchem soziale Kontakte, organisatorische Angelegenheiten, Wissensaneignung in diversen Bereichen, Druck und Stress, Widerspiegelung von

sozioökonomischen Privilegien bzw. Defiziten und Machtausübung an der Tagesordnung stehen. Um sich in so einem System zurecht zu finden, hat jedes Kind seine eigenen Methoden und Umgangsweisen, jedoch entstehen innerhalb von Schulen verschiedene, einzigartige Gruppendynamiken, da die Teilhabenden jeweils diverse Lebenserfahrungen und kulturelle Unterschiede aufweisen. Diese heterogenen Gruppendynamiken erlauben desweiteren einen Einblick in strukturelle, systematische Problematiken des sozialen Miteinanders.

An der MS Obere Augartenstraße ließen sich interessante Dynamiken in den sozialen Bezügen der Schüler:innen, Lehrenden und der Leitung beobachten. Es erschien lohnend in die Beziehungen der Jugendlichen untereinander, zur Schulinstitution und zu den Lehrkräften zu investieren. Ziel war es den Aufbau einer konstruktiven Konfliktkultur mit anzustoßen und Ideen zu formulieren, die den bereits laufenden Schulentwicklungsprozess in diese Richtung unterstützen.

Unser Projekt folgt einem systematischen Ansatz um die strukturelle Situation der spezifischen Schüler:innenschaft der ‚Augartenschule‘ angemessen zu erfassen und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass in der Schule soziale Problematiken mit ausverhandelt werden, die nicht ursächlich hier entstehen. Die Schule als Lebensraum ist eingelassen in den soziopolitischen Kontext der Gesellschaft. In Wien lässt sich seit den letzten Jahren feststellen, dass der Anteil der Bevölkerung im wahlfähigen Alter ohne Wahlberechtigung frappant gestiegen ist. Über 50% der Arbeiter:innen, dabei über 60% der Hilfsarbeiter:innen, sind nicht wahlberechtigt (vgl. Stoegner et al, 2023.). Sozioökonomisch trifft dieser Umstand besonders die Mittelschulen und an der ‚Augartenschule‘ wurde dies auch von der Schulleitung so beobachtet. Eine konstruktive Konfliktkultur war erwünscht, um das soziale Miteinander für alle in der Schule zu verbessern, positive Lernerfahrungen, Freude am Schulleben und gegenseitige Wertschätzung für alle zu ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen der Augartenschule haben vielfach systemische Benachteiligung selbst und/oder vermittelt über die Familiengeschichten erfahren und sind zu einem überwiegenden Teil ausgeschlossen aus der demokratischen Gesellschaft. Die Kooperation an der Schule und mit der Schule ist also auch Frage der Selbstverortung: In welchem Verhältnis stehe ich eigentlich zu dieser Einrichtung? Unserem Projekt liegt die Annahme zugrunde, dass Basis eines funktionierenden Miteinanders, einer konstruktiven Konfliktkultur und eines freudvollen Schullebens, das robuste und

strapazierfähige Vertrauensverhältnis gegenüber dem Sozialraum Schule ist. Jede:r Schüler:in muss sich hier sicher und angenommen fühlen, wiewohl außerhalb vielfach Prekarität die Realität ist. Die Schule hat als Akteurin Handlungsmacht, sie könnte versuchen ihren Schüler:innen etwas zu geben, das ihnen sonst verwehrt bleibt: Eine *School Citizenship*.

Unsere Konzeptionierung der School Citizenship lehnt sich an die Urban Citizenship an, eine soziale Bewegung aus urbanen Zentren Nordamerikas. Hier ermöglichen sogenannte Stadtbürgerschaften vielfach die Grundlegung tragfähiger Lebensverhältnisse für viele Menschen, Familien und das solidarische Zusammenwachsen lokaler Gemeinschaften (vgl. Schillinger et al, 2017, S.69f.).

Basis der School Citizenship ist ein partizipatives Demokratieverständnis. Sie funktioniert auf zwei Ebenen, einerseits integriert im Schuljahr und andererseits als punktuelles Festival (School Citizenship Festival), das feierlich den Beginn der School Citizenship, die Verleihung der School Citizenship - Pässe (SC-Pass) markiert, gleichsam in das neue Miteinander einlädt und begleitet. Als Grundpfeiler der Schulrepublik schlagen wir fünf Themenbereiche vor, die in je eigener Weise Kompetenzen und Fertigkeiten ausbilden helfen, die für ein solidarisches, demokratisches und respektvolles Miteinander benötigt werden: 1. Disku&Parti: Diskussion und Partizipation, 2. Gewaltfreie Kommunikation, 3. Kampfsport, 4. Film, Musik und Mediengestaltung und 5. Theater der Unterdrückten. In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Punkte im Detail dargelegt.

2 Projektauftrag

Im Seminar machten wir bereits Bekanntschaft mit den Problemen an der Schule MS Augartenschule. Uns wurde erzählt, dass das Zusammenleben zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen nicht gut funktioniert, weshalb wir neue Hausregeln, mit jeder betroffenen Gruppe involviert, etablieren sollten. Beim ersten Termin wurden wir dann viel besser über die aktuelle Lage an der Schule aufgeklärt.

Im Gespräch mit der Direktorin wurden verschiedene Ziele und Erwartungen an das Projekt formuliert. Eines der Hauptziele ist die Förderung von Nachhaltigkeit und Umweltbildung, wobei eine sensible Sprache und ein gegenseitiges Verständnis auf sprachlicher Ebene besonders betont werden. Darüber hinaus ist es der Direktorin wichtig, klare Verhaltensregeln zu etablieren, die einen strukturierten Ablauf für den

Umgang mit Regelverstößen sicherstellen. Pünktlichkeit und Disziplin sind ebenfalls zentrale Aspekte, die im Schulalltag verstärkt Beachtung finden sollen. Die Direktorin wies auf mehrere Herausforderungen und Probleme hin, die das aktuelle Schulklima beeinträchtigen. Viele Schüler:innen zeigen eine bemerkbare Unlust beim Lernen und fühlen sich nicht selbstwirksam. Mobbing, insbesondere über soziale Medien, und Formen von Vandalismus sind ebenfalls ernstzunehmende Probleme. Zudem leiden einige Lehrkräfte unter Burnout und zeigen entsprechende Anzeichen, was die Problematik des Personalmangels und der begrenzten Zeitressourcen für soziale Lernstunden noch verstärkt. Trotz dieser Herausforderungen unternimmt die Schule bereits mehrere Maßnahmen, um das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ein Team, bestehend aus einer Schulsozialarbeiterin und einer Betreuerin, unterstützt die Schüler:innen. Darüber hinaus haben wir die Schüler:innen nach Verbesserungswünschen gefragt, wobei meistens dieselben Herausforderungen genannt wurden: zu wenig Angebot zur Privatsphäre und Zurückziehung während den Pausen.

Die Direktorin betonte, dass es darum geht, mit den „Wahnsinnigkeiten“ des Schulalltags umzugehen und gemeinsam Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten akzeptabel sind. Hierfür stellte sie sich vorerst die Erstellung einer neuen Hausordnung und bloß einen Workshop vor. Nach unserer Besprechung des Themas, haben wir uns dazu entschlossen, einen eher systematischen Zugang für die Problemlösung zu schaffen.

Der konkrete Wortlaut unseres Auftrags ist:

Unser Ziel ist es, das soziale Miteinander zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen zu verbessern und den respektvollen Umgang mit dem Schulgebäude und den Materialien zu fördern.

3 Beschreibung der methodischen Vorgehensweise bei der Literaturrecherche

Mateo: Das Projekt hat in mir insofern ein großes Interesse geweckt, da ich selbst aus einer Schule komme, die mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hatte. Der

Vandalismus, die schlechte Kommunikation untereinander und fehlendes respektvolles Verhalten war der Alltag, mit dem man zu kämpfen hatte als Schüler:in. Deshalb waren wir umso engagierter das Problem in die eigenen Hände zu nehmen und sogar mehr Energie reinzustecken, als es verlangt war.

Da wir ein Schulfest organisieren, darf die Freude und der Spaß für die Kinder natürlich nicht fehlen.

Uns war bewusst, dass wir eine Möglichkeit finden müssen, die Gewalt unter den Kindern zu minimieren. Es gab verschiedene Herangehensweisen und Methoden, jedoch entschieden wir uns für eine, die bestimmt das Interesse der Kinder wecken würde. Konkret reden wir über Kampfsport, also gewalttätiger Sport gegen Gewalt. Hört sich auf den ersten Blick skurril und widersprüchlich an, jedoch steckt viel mehr dahinter. Die Grundidee ist, die Kinder durch spielerische Aktivitäten auf die Ernsthaftigkeit und die potenziellen Gefahren von Gewalt aufmerksam zu machen. Dazu fanden wir eine sehr gute wissenschaftliche Arbeit, die die pädagogische Wirkung von Kampfsport analysiert und wie es verwendet werden kann, um Gewalt zu vermeiden. Aus unserem Umfeld ist uns nämlich solch ein Fall bekannt, wo durch Kampfsport genau diese Effekte erzielt wurden. Darauf gehen wir mehr im Kapitel Kampfsport ein.

Zu dem Kampfsport brauchten wir auch andere Aktivitäten wie Musik, Film und Kunst, um den Schulfest mehr Farbe und Diversität zu verleihen. Dazu fanden wir viele verschiedene Bücher, wie sich die einzelnen Aktionen, wie beispielsweise das Musik machen, auf die Schüler:innen und ihre Gemeinschaft auswirken. Dazu fanden wir verschiedene Quellen auf U:Search und an der Hauptbibliothek in Wien.

Fabian: Für meine Literaturrecherche über Gewaltfreie Kommunikation (GFK) habe ich die Online-Datenbank „usearch“ genutzt. Dabei bin ich methodisch vorgegangen, um relevante und aktuelle wissenschaftliche Quellen zu finden.

Ich begann mit allgemeinen Suchbegriffen wie "Gewaltfreie Kommunikation" und verfeinerte meine Suche durch spezifische Schlagwörter und Phrasen. Dabei fiel mir der Gründer der Gewaltfreien Kommunikation Marshall Rosenberg ins Auge. Seine Werke und Theorien waren besonders hilfreich und dienten als Grundlage für meine weitere Recherche. Durch die Nutzung der erweiterten Suchfunktionen von „usearch“ filterte ich nach Veröffentlichungsdatum und Publikationstypen, um die neuesten und

relevantesten Quellen zu finden. Zusätzlich überprüfte ich die in den gefundenen Quellen angegebenen Referenzen, um meine Recherche weiter zu vertiefen. So konnte ich eine umfassende und fundierte Literaturlbasis zur Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg schaffen.

Azra: Wegweisend für meine Recherche war die konzeptuelle Sicht der Schule als Lebens- und Sozialraum, der in eine soziopolitische Umgebung eingelassen und von ihr im wechselseitigen Verhältnis geformt und mitgeprägt wird. Schule umfasst zugleich viele Facetten: Technische Aspekte, wie institutionelle, rechtlich-strukturelle Rahmenvorgaben, Standardisierungen und Abläufe einerseits und andererseits soziale Verhältnisse. Implizite und explizite Annahmen, wie unser Menschenbild, unsere Vorstellung von Bildung oder unsere Berufsethik als Pädagog:innen sind handlungsleitend in den schulischen Interaktionen. An diesem Punkt konzentrierte ich mich also auf die Recherche zum Thema schulischer Sozialräume und Interaktion. Im Hinblick auf den institutionellen Rahmen der Schule ging es in einem weiteren Schritt zur Frage der Selbstverortung in einem gegebenen System. Stichworte waren Zugehörigkeit, Anerkennung, Mitbestimmung/Mitgestaltung, Gruppendynamik, Selbstwirksamkeit, Kooperation. Das sind lauter Aspekte denen ich mich inhaltlich mit dem Suchbegriff ‚Schulsozialarbeit‘ sehr gut nähern konnte. Und da die Augartenschule im Kleinen mit ausverhandelt was auf dem großen gesellschaftlichen Parkett geschieht, wurde die Analogie zur staatsbürgerschaftlichen Situation der Schüler:innen und ihrer Familien deutlich (vgl. Stoegner et al., 2023). Wie erlangt man Anerkennung und Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und findet zur Kooperation an gemeinsamen Werten und Zielen, wenn man ausgeschlossen ist von dem großen Partizipationsprozess? Relevant für die Recherche hierbei wurden Ausschlussmechanismen wie Rassismus, Sexismus, Marginalisierung und Othering. Das Konzept der „rassismuskritischen Bildung“ wie von beispielsweise Paul Mecheril und ‚Postmigration‘ von Naika Foroutan vertreten, fungierten konzeptionell ebenfalls als richtungsweisend. Denn zumindest einmal haben die Schüler:innen miterleben müssen, wie Kolleg:innen aus den Ferien nicht zurückkamen, da sie von der staatlichen Behörden mitsamt ihrer Familien aus dem Land entfernt wurden. Daher lässt sich diese Realität nicht ausblenden, wenn es um die Frage geht, das schulische Miteinander zu gestalten. Die Mindestvoraussetzung für ein tragfähiges Beziehungsgerüst in einem gegebenen sozialen Setting ist zunächst die glaubwürdige Möglichkeit ein anerkannter Teil dieser Gemeinschaft sein zu können und

entsprechend erwünscht zu sein. Teilhabe/Partizipation ist ein umkämpftes Feld. Dies führte mich weiter zur Frage der Citizenship und dem Konzept der „Acts of citizenship“ von Engin Isin. Und dies in weiterer Folge zu der Bewegung der Urban Citizenship, die Möglichkeiten der Ermächtigung strukturell ausgeschlossener Menschen auslotet. Zentral für die Recherche waren die UB Wien, die Bibliothek der Arbeiterkammer und Werkstattberichte diverser Konferenzen sozialpolitischer, kultureller, öffentlicher und gemeinwohlorientierter Träger.

Amin: Meine Recherchereise bestand aus einem Phänomen, welches ich bisher nur umgekehrt kannte. Auf Seiten wie u:search hatte ich nämlich vorerst versucht, mit sehr genauen Begriffen und konkreten Konzepten zu recherchieren; meine Suchen bestanden teilweise aus 4-5 Wörtern und brachten zu wenige Ergebnisse hervor, obwohl ich üblicherweise sonst immer zu allgemein recherchiert hatte und dementsprechend zu viele Ergebnisse auftauchten. Deswegen musste ich für diese Arbeit meine Strategie grundsätzlich ändern und Trichter-Filter-artig mit größeren Begriffen wie „Schule Pause“, „Pause Bewegung“ und „Bewegung Schule“ recherchieren, um schließlich bereits gefundene Artikel und Bücher auszuschließen und Neue zu merken, bei welchen ich durch einen kurzen Einblick in das Inhaltsverzeichnis und/oder in das Abstract rasch zu der Erkenntnis kam, ob das Werk nützlich sein könnte.

Da meine persönlichen Eindrücke der Schule sich auf eine zu undemokratische Umgehensweise mit den Kindern beliefen, obwohl diese mir einige Wünsche und Beschwerden über die Gestaltung des Hauses und der Pausen geäußert haben, musste ich meine Recherche nach dem Bereich Pausenraum und Freizeit binnen der Schule ausrichten.

4 Darstellung bzw. Beschreibung des priorisierten Lösungsvorschlages/Prototyps inklusive des wissenschaftlichen Stands des Wissens

4.1 Konzept School Citizenship

Die ‚School Citizenship‘ wurde inspiriert von den Debatten rund um das Konzept der ‚Urban Citizenship‘, das sich grundlegend mit den Teilhabemöglichkeiten strukturell ausgeschlossener Menschen befasst. Personen, die keine Aussicht auf offizielle Reglementierung ihres Aufenthaltes durch den entsprechenden Nationalstaat hatten,

konnten durch städtische Behörden Dokumente erlangen und dadurch entscheidende Verbesserungen ihrer Erwerbsarbeits-, Wohn- bzw. Ausbildungsverhältnisse erzielen. Entstanden zunächst in einigen urbanen Zentren Nordamerikas, wurden Ideen und Impulse auch von sozialen Bewegungen in Europa aufgegriffen (siehe Basel, Wien). Als besonderer Meilenstein der Entwicklung kann die Einführung des kommunalen Personalausweises in New York City in 2015 angesehen werden (vgl. Schillinger et al, 2017, S.70).

Die Urban Citizenship ist allerdings nicht als Geschenk zu verstehen, die den Menschen gnädigerweise zuteil wird, sondern dieses Konzept umfasst ganz wesentlich die Tatsache, dass Rechte immer erkämpft werden müssen. ‚Acts of citizenship‘ nennt Engin Isin diesen Umstand der Performativität von citizenship (vgl. Isin, 2008, S.15ff.). Denn historisch betrachtet, orientiert sich die europäische Vorstellung eines Staatsbürgers (sic) an einem ganz spezifischen Profil: „Die Merkmale einer sozialen Gruppe, die als besitzend, erwachsen, männlich, ‚rational‘, weiß, christlich, heterosexuell und nicht-behindert [able-bodied] gekennzeichnet werden können, wurden zu dominanten, universellen Merkmalen im modernen Staat. Diese Merkmale brachten zahlreiche andere soziale Gruppen mit eingeschränkten oder ganz ohne Rechte hervor: die Armen, junge Menschen, Frauen, Irrationale, Rassialisierte, nicht-christliche Menschen (Muslim:innen, Indigene, Jüdinnen und Juden), ethnische Minderheiten, queere Menschen (Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, Questioning, Intersexuelle) und behinderte Menschen wurden als unfähig angesehen, die Pflichten von Citizenship zu erfüllen und daher auch als unfähig, als Bürger*innen zu handeln. Moderne Citizenship basiert seit dem 18. Jahrhundert im Westen auf einer Reihe von Inklusionen und Exklusionen“ (vgl. Isin, 2021, S. 7ff.).

Für die Schüler:innenpopulation, die zu einem beträchtlichen Teil über keine Staatsbürger*innenschaft verfügt und jedenfalls zu einem überwiegenden Teil familiengeschichtlich oder persönlich Migrationserfahrung gemacht hat und in vielfältiger Weise vom oben skizzierten männlich/weiß/hetero codierten Staatsbürger:innenschaftsideal abweicht, stellt die Institution Schule eine Repräsentation desjenigen Staates dar, der sie in vielerlei Hinsicht auf einer konfliktuellen Distanz hält. Als radikalstes Beispiel hierfür seien die Abschiebungen der Schulkolleg:innen genannt. Die individuellen Schuleinrichtungen haben daher einerseits mit dem strukturellen Widerspruch zu tun, die Sozialisierung von Jugendlichen voran zu

treiben, deren Teilhabe an der Gesellschaft bereits im Hinblick auf ihren Aufenthaltsstatus prekär ist. Andererseits verkomplizieren Dynamiken ideologischer, diskursiver, kommunikativer Auseinandersetzungen um Teilhabe in Medien, Politik und Alltag das Finden eines gemeinsamen Referenzrahmens. Letztlich ist die Institution Schule eingelassen in dieses soziopolitische, institutionelle Ensemble. Thomas Quehl verweist darauf, dass Schule sich im Hinblick auf Rassismus mit „drei Ebenen von Rassismus auseinandersetzen [muss], die, indem sie eng ineinandergreifen, seine Wirkungsmächtigkeit erst ermöglichen: mit subjektiven Denk- und Handlungsweisen, mit gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen und mit sozialen Bedeutungen [...]. In der Schule können sich subjektive rassistische Denk- und Handlungsweisen z.B. in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern, zwischen den Pädagogen und Pädagoginnen und Schülern und Schülerinnen oder in der Beurteilungspraxis der Lehrkräfte zeigen. Die gesellschaftlich-strukturelle Ebene manifestiert sich in der Institution Schule, beispielsweise in ihrem ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 1994) oder einer überproportional hohen Überweisungsquote von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Sonderschulen. Öffentlich werden rassistisch aufgeladene soziale Bedeutungen in politischen und medialen Diskursen konstruiert und zum Ausdruck gebracht. Die Medienberichterstattung über ‚nicht deutsch sprechende ausländische Kinder‘ ist hier als ein zentrales Beispiel zu nennen.“ (vgl. Quehl, 2011, S. 229).

Der Augartenschule ging es, wie in unserem Gespräch mit der Direktorin deutlich wurde, um eine ‚konstruktive Konfliktkultur‘ alle Seiten betreffend und in jede Richtung hin: Schüler:innen, Lehrende und Leitung. Vonseiten der Schulleitung wurde eine Hausordnung angedacht, die hier Abhilfe schaffen sollte.

Betrachten wir Schule können wir mit Torsten Husén drei unterschiedliche Organisationsmodelle definieren, die ihre jeweiligen Ziele mit unterschiedlichen Sozialstrukturen zu erreichen suchen: 1) Das Bürokratiemodell, das hierarchische, rational-legale Modell: „Kontakte sollen unpersönlich, formal korrekt und ‚objektiv‘ abgewickelt werden“ (vgl. Husén, 1980, S. 68). 2) Das technizistische Modell: „Bildungsziele sind voll operationalisierbar [...] Husén kritisierte, dass in diesem Modell unberücksichtigt bleibt, dass Bildungsprozesse notwendig in sich ‚diffus‘ sind und die Bildungstechnologie ‚irrationale Aspekte des Faktors Mensch‘ nicht berücksichtige (ebd.).“ Und 3) das Human-Relation-Modell: hier steht die Interaktion der betroffenen Personen im Mittelpunkt. (Aden-Grossmann, 2016, S. 185). Aden-Grossmann zeigt

auf, das eben dieses dritte Modell dazu geeignet ist, die „Entinstitutionalisierung“ der Schule zu bewerkstelligen. Das heißt, jener eigentümlichen Isolierung der Schule vom gesellschaftlichen Leben entgegenzuwirken, die zur sogenannten ‚Handlungsarmut‘ der Schüler:innen führt. ‚Handlungsarmut‘ bedeutet hier im Vergleich zur Arbeitswelt (wiewohl hier andere Problematiken, wie Ausbeutung etc. schlagend werden) das Fehlen selbstverantwortlicher, selbstwirksamer Handlungsmöglichkeiten, die die Sozialisierung in die Erwachsenenwelt ermöglichen. Im institutionellen Rahmen der Schule werden die Schüler:innen zu einer ‚Binnenorientierung‘ getrieben. Mangels Handlungsmöglichkeiten in der Außenwelt, entwickeln sich Peer-group zentrierte Welten und Wertsysteme vielfach eben in Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen, die in der Schule durch die Lehrenden repräsentiert sind (vgl. ebd., S.181).

Hieraus ergeben sich folgende Schlussfolgerung im Hinblick auf die ‚Hausordnung‘. Wiewohl eine Hausordnung einem bürokratischen oder technizistischen Bedürfnis der guten, nachvollziehbaren Ordnung und einer gerechten Autorität entgegenkommt - was durchaus in vielen Kontexten von Relevanz ist - würde eine Ordnung, die von außen kommt, im institutionellen Rahmen der Schule wenig Auswirkung auf das Verhalten und die Sozialkultur der Schüler:innen haben. Da ja diese entwicklungsbedingt nach Abgrenzung und Autonomie streben. Es bedarf also Maßnahmen, die den Handlungsrahmen der Schüler:innen erweitern um von der Binnenorientierung in eine Erweiterung der sozialen Handlungskompetenzen zu gelangen. Handlungen sollen Wirksamkeit zeigen, sich tatsächlich auf die Schulrealität auswirken. Altersmäßige Diversifizierung sollte dort wo möglich angestrebt werden (vgl. ebd. S. 184). Hinsichtlich der Frage der sozialen Teilhabe und des gesellschaftspolitischen Spannungsfelds rassifizierender Polarisierungen bedarf es Maßnahmen, die das Vertrauen in die Schule stärken, im eigenen Interesse tätig zu sein. Anerkennung der eigenen Person zu finden und auf Solidarität zählen zu können. So kann Identifikation, Kooperation und konstruktive Konfliktfähigkeit entstehen. Es gilt daher eine Vorgehensweise zu finden, die es den Schüler:innen ermöglicht sich selbst gegenüber Schule und dem Schulleben neu zu positionieren: Bestenfalls auf eine respektvolle, verantwortungsbewusste, freudvolle, aber auch kritische Art.

Hier wird die Schnittmenge zwischen citizenship und Schüler:innenschaft sichtbar. Als Staatsbürger:innen sind wir darauf angewiesen, dass die Gesellschaft respektvoll, verantwortungsbewusst, mit Freude aber insbesondere auch kritisch wichtigen Fragen des Zusammenlebens begegnet. Hier wird weiters die oben erwähnte Isolierung der

Schule gegenüber der Außenwelt dekonstruiert. Schule kann Stellung beziehen, eine zentrale, sozialisierende Lebenswelt sui generis sein, aber hierfür muss sich die Schule den Jugendlichen gegenüber öffnen und ihre eigenen institutionellen Begrenzungen hinterfragen.

Die School Citizenship ist also eine neue Art von Schulleben, eine neue Schulrepublik. SchülerInnen erhalten Handlungsmacht in partizipativen Prozessen, die das gesamte Schuljahr lang beispielsweise in den KOKOKO-Stunden ermöglicht werden. Neue Formate wie Nachmittags-Clubs könnten noch effektiver Anreize und Impulse setzen. Hier können/sollen beispielsweise Diskussionen stattfinden, wie der Lebensraum der Schule besser auf die Bedürfnisse der Jugendlichen hin gestaltet werden kann. Es können Thematiken aufs Tapet gebracht werden, wie neue Pausen und Erholungsphasen. Dauerhafte Kooperationen mit externen Partner:innen und Expert:innen würden Brücken schlagen zur Arbeits- und Sozialwelt der außerschulischen Welt.

School Citizenship Festival - Unser Vorschlag sieht eine feierliche Festwoche, idealerweise zu Beginn des Schuljahres vor. Eine Woche lang finden im gesamten Schulhaus Workshops und kreative Aktivitäten mit externen Expert:innen statt. Wir möchten damit den Jugendlichen einen freudvollen, vielleicht auch einfach einen lustigen und unbeschwerten Start in das neue Schuljahr ermöglichen und es erlebbar machen lassen, dass etwas Neues im Entstehen ist, woran sie teilhaben. Etwas das von ihnen gestaltet wird. Die Aktivitäten lassen sich in die fünf Themen 1) Gewaltfreie Kommunikation 2) Kampfsport, 3) Theater der Unterdrückten, 4) Disku&Parti - Diskussion und Partizipation, 5) Film, Musik und Mediengestaltung gliedern. In den folgenden Kapiteln werden diese Themenfelder genauer beleuchtet.

Charta und School Citizenship Pass - Die Schüler:innen formulieren in allen Aktivitäten während des Festivals gemeinsam mit den Leiter:Innen/Trainer:innen der Workshops prägnant und knapp, was ihnen für ihr Zusammenleben an der Schule wichtig ist. Diese Bullet-Points und Gedanken werden gesammelt in einer Liste, die als Schul-Charta in einem School Citizenship Pass (SCP) festgehalten und abgedruckt wird. Der SC-Pass wird den Schüler:innen feierlich beim Abschlussfest des School Citizenship Festivals überreicht. Hier findet eine erste Anerkennung der Teilhabe am gemeinsamen Prozess statt. Das gemeinsam erarbeitete wird haptisch vermittels des Passes greifbar.

Anschließend an die Festival-Woche werden oben erwähnte Partizipationsmöglichkeiten im KOKOKO-Format oder im etwaigen Nachmittagsclub weiterverfolgt. Ausgehend von den Impulsen des Festivals können nun Inhalte dauerhaft implementiert werden. Beispielsweise kann aus dem Workshop zu ‚Theater der Unterdrückten‘ eine eigene Theatergruppe entstehen oder ein eigener Selbstverteidigungskurs mit Reflexionsrahmen über körperliche Grenzen und Gesundheit. Eventuell entsteht ein eigenes Social Media Team für die Schulauftritte auf Social Media. Inhaltlich grundlegender Referenzrahmen der Aktivitäten ist die Schul-Charta die derart immer wieder aufgegriffen, diskutiert und lebendig gehalten wird.

Der Wunsch nach einer ‚konstruktiven Konfliktkultur‘, die eingangs diskutierte Hausordnung, die besondere Ausgangslage der Augartenschule und unsere pädagogischen, methodischen und organisationellen Reflexionen finden so im Rahmen der School Citizenship eine durchdachte Konzeption.

4.2 Umsetzung des Festivals

Das School Citizenship Festival zielt darauf ab, Gemeinschaft und Zusammenhalt zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen zu fördern. Durch dieses Festival soll eine Schulrepublik entstehen, die Kompetenzorientierung, Selbstwirksamkeit sowie eine gemeinsame Partizipations- und Konfliktkultur repräsentiert. Die geplante Umsetzung des Festivals sieht folgendermaßen aus:

In der ersten Schulwoche nehmen die Schüler:innen jeder Klasse an fünf verschiedenen Workshops teil. Diese Workshops werden von externen Expertinnen mit bewährten Konzepten unterstützt und angeleitet. Die Workshops umfassen folgende Themen:

1. **Gewaltfreie Kommunikation:** Dieser Workshop soll es ermöglichen, sich auf künstlerische und anregende Weise mit sprachlicher Gewalt auseinanderzusetzen.
2. **Kampfsport:** Dieser Workshop soll es ermöglichen sich mit körperlicher Gewalt auseinanderzusetzen.

3. **Theater der Unterdrückten: Hier** werden Respekt für die Rechte anderer und das gemeinschaftliche Recht auf ein intaktes Schulhaus als vitaler Lebensraum spielerisch und körpernah behandelt.
4. **Diskussion und Partizipation:** In diesem Workshop sollen zentrale Fragen des Schullebens, wie die Gestaltung von Pausenzeiten oder Freiräumen, thematisiert und mitgestaltet werden.
5. **Film, Musik und Mediengestaltung:** Dieser Workshop bietet eine Plattform für persönlichen Ausdruck.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, nehmen die Schüler:innen jeweils an einem oder zwei Workshops pro Tag teil. Während der Workshops entwickeln die Teilnehmer:innen drei lösungsorientierte Commitments und Regeln, die in einer gemeinsamen Charta gesammelt werden. Diese Charta, zu sehen in Abbildung 2 und 3, dient als Leitbild der Schulrepublik und bildet die Grundlage für weitere partizipative Schulentwicklungen.

Das Festival endet mit einem feierlichen Abschlussfest am Freitag der ersten Schulwoche, bei dem die Schüler:innen und Lehrer:innen ihren School Citizenship Pass mit eigenem Foto und den gesammelten Commitments erhalten. Das Abschlussfest wird durch Live-Musik und andere Freizeitangebote feierlich abgerundet.

Zusammengefasst soll diese erste Schulwoche die gemeinsamen Fertigkeiten und Kompetenzen für die Schulgemeinschaft stärken, wobei der Spaß nicht zu kurz kommt.



School Citizenship Festival zu Jahresbeginn - möglicher Ablauf

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1. Klassen	GFK	TdU	Kampfsport	Disku&Parti	Abschlussfeier CHARTA und SC-Pässe
2. Klassen	TdU	GFK	Disku&Parti	Kampfsport	
3. Klassen	Kampfsport	Disku&Parti	GFK	Disku&Parti	
4. Klassen	Disku&Parti	Kampfsport	TdU	GFK	
Musik/Film/Medien Social Media)					

Abbildung 1: School Citizenship Festival Ablaufplan



Abbildung 2: School Citizenship Charta Vorderseite



Abbildung 3: School Citizenship Charta Hinterseite

Das Festival zu Beginn des Schuljahres markiert den ersten Schritt zur gemeinsamen Etablierung einer Schulrepublik. Wie in Abbildung 4 dargestellt, sollen an den Inhalte der Charta im Laufe des Schuljahres kontinuierlich in den KOKO-Stunden und in neu gegründeten Nachmittagsclubs weitergearbeitet werden. Workshops aus dem Festival können bei Bedarf in diese Stunden oder Clubs integriert werden. Zudem sollen zentrale Fragen des Schullebens, wie die Pausengestaltung, weiter diskutiert und Lösungsvorschläge erarbeitet werden.

Ebenfalls in Abbildung 4 zu sehen ist, dass am Ende des Schuljahres im Juni ein großes Abschlussfest geplant ist, bei dem die im Schuljahr erzielten Veränderungen präsentiert werden sollen.



Abbildung 4: School Citizenship Ablaufplan im Schuljahr

4.2.1 Gewaltfreie Kommunikation

Die Kommunikation, sowohl zwischen Schüler:innen untereinander als auch zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen, stellt in dieser Schule oft ein großes Problem dar. Deshalb ist die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg ein zentraler Bestandteil unseres Festivals.

Gewaltfreie Kommunikation ist ein Ansatz zur Verbesserung von Kommunikation und Konfliktlösung. Sie zielt darauf ab, durch ein empathisches Miteinander die Anliegen aller Beteiligten zu berücksichtigen. Ein zentraler Aspekt dieses Ansatzes ist die Haltung und das Menschenbild, die sowohl unser Denken als auch unser Handeln beeinflussen und sich in unserer Sprache widerspiegeln. GFK fördert eine Ausdrucksweise, die Brücken baut und über individuelle Differenzen hinausgeht (vgl. Gewaltfreie Kommunikation Austria, 2019).

Marshall Rosenberg, der Initiator der Gewaltfreien Kommunikation (GFK), gründete im Jahr 1984 das Center for Nonviolent Communication. Diese Organisation bietet verschiedene Seminare an, bildet Trainer aus und unterhält ein globales Netzwerk zur Unterstützung von Praktikern der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Rosenberg, 2005, S. 23).

Nach Rosenberg setzt sich die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) aus vier wesentlichen Elementen zusammen: Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte

- dem Beobachten von konkreten Handlungen,

- den Gefühlen, die in Verbindung mit der Beobachtung wahrnehmbar werden,
- den Bedürfnissen, aus denen diese Gefühle entstehen und
- die Bitte um eine konkrete Handlung, die das Leben bereichern soll. (vgl. ebd., S.26)

Beobachtung ohne Bewertung:

Rosenberg legt in der GFK nahe, eine Bewertung strikt von einer Beobachtung zu trennen. Eine Bewertung sollte nur geäußert werden, wenn sie klar als solche erkennbar gemacht und eindeutig einer spezifischen Situation oder einer Handlung zugeordnet wird. (vgl. ebd., S.48)

Gefühle wahrnehmen und ausdrücken:

Laut Rosenberg dienen Gefühle als Indikatoren dafür, ob Bedürfnisse erfüllt sind oder nicht (ebd., S. 61). In der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) spiegeln sie wider, "was im Inneren eines Menschen lebendig ist" und fördern den Kontakt zwischen den Gesprächspartner:innen (vgl. ebd., S. 60ff). Es ist essentiell, durch Übung und Differenzierung einen umfangreichen Gefühlswortschatz zu entwickeln. Je mehr eine Person in der GFK gelernt hat, sich selbst zu beobachten, desto besser wird sie in der Lage sein, die Emotionen anderer zu erkennen, zu hinterfragen und zu verstehen. (vgl. ebd., S. 58ff)

Bedürfnisse:

Rosenberg sieht Bedürfnisse als die Grundlage unserer Gefühle an. Eine zentrale Fähigkeit, die durch die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) vermittelt wird, besteht darin, die Bedürfnisse hinter Aussagen als Ursprung der Gefühle zu erkennen und zu akzeptieren (Rosenberg, 2005, S. 73). Laut Rosenberg erhöht das Ausdrücken eigener Bedürfnisse, anstatt Bewertungen und Kritik zu äußern, die Wahrscheinlichkeit, dass diese Bedürfnisse erfüllt werden. (vgl. ebd.)

Bei der Erklärung der GFK betont Rosenberg die Verbindung zwischen Gefühlen und Bedürfnissen. Je besser wir unsere Gefühle direkt mit unseren Bedürfnissen in Zusammenhang bringen können, desto leichter fällt es anderen, auf unsere Bedürfnisse empathisch zu reagieren. (vgl. ebd.)

Deshalb ist es laut Rosenberg wichtig, Bedürfnisse klar zu formulieren, um sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber verständlich zu sein. So kann man die Bedürfnisse anderer erkennen und akzeptieren (vgl. ebd., S. 81).

Bitten:

Nachdem die Gefühle und Bedürfnisse, die sich aus einer Beobachtung ergeben, ausgesprochen wurden und bestimmte Bedürfnisse als unerfüllt erkannt wurden, folgt im Prozess der Gewaltfreien Kommunikation eine konkrete Bitte, die unmittelbar erfüllbar oder überprüfbar ist (siehe Friedemann Schulz von Thun, 2001, S. 209f). Es ist wichtig, Bitten und Handlungsvorschläge in positiver Form zu formulieren, da negativ formulierte Bitten oft zu Verwirrung und Widerstand führen können. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 89)

Klar formulierte Bitten, die jedoch die Bedürfnisse und Gefühle der Sprecher:in nicht zum Ausdruck bringen, können leicht als Forderungen oder Angriffe interpretiert werden. Dies liegt daran, dass die zugrunde liegenden Bedürfnisse oder Beweggründe der Bitte nicht ersichtlich sind. Nach dem Prinzip, dass jede Äußerung darauf abzielt, Bedürfnisse zu erfüllen und somit das Leben zu bereichern, sollten klare Bitten diese Bereicherung unterstützen. Daher ist es wichtig, dass alle vier Komponenten des Modells zur Bedürfnisbefriedigung miteinander harmonieren. (vgl. ebd., S. 90f)

Zusammenfassend bietet die Gewaltfreie Kommunikation konkrete und erlernbare Werkzeuge, die es ermöglichen:

- Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken, ohne andere zu beschuldigen oder zu kritisieren.
- Bitten klar zu formulieren, ohne Drohungen, Manipulationen oder Erpressungen.
- Vorwürfe, Kritik und Forderungen nicht persönlich zu nehmen, sondern durch einfühlsames Zuhören die zugrunde liegenden unerfüllten Bedürfnisse zu erkennen.
- Eigene Anliegen so zu äußern, dass die Beziehung zum Gesprächspartner nicht gefährdet wird, wodurch die Chance steigt, das zu bekommen, was man wirklich will.

(vgl. Gewaltfreie Kommunikation Austria, 2019)

Diese Methoden sollen den Schüler:innen helfen, ihre Kommunikation gezielt zu verbessern. Indem sie aktiv zuhören und ehrlich über ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse sprechen, wird die Qualität ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen gesteigert.

Das Erlernen der Gewaltfreien Kommunikation soll durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden. Einerseits sollen während des Festivals Workshops von WIENEXTRA, wie „Gewaltfreie Kommunikation mit Rap & Beatbox“ oder „Kommunikationstraining für Kinder und Jugendliche“, durchgeführt werden. Andererseits soll das Training in den KOKO-Stunden oder in den Nachmittagsclubs fortgesetzt und vertieft werden. Eine spürbare Entwicklung oder Veränderung der Kommunikation bei den Schüler:innen wird in diesem Bereich erst nach mehreren Monaten oder Jahren sichtbar sein.

4.2.2 Kampfsport

Die Gewalt unter Kindern und Jugendlichen nimmt zu. Die Frage, ob Kampfsport im Schulunterricht zur Gewaltprävention beitragen kann, wird verschieden beantwortet. Es gibt unterschiedliche Ansichten: Befürworter glauben, dass Kampfsport Disziplin, Toleranz und Selbstkontrolle fördern kann, während Kritiker befürchten, dass das Erlernen von Kampftechniken das Gewaltproblem verschärfen könnte. Die Wirkung von Kampfsport hängt stark von der Vermittlung und den spezifischen Techniken ab, weshalb eine differenzierte Betrachtung notwendig ist, um potenzielle Risiken und Vorteile abzuwägen. (vgl. Boras, 2001, S. 14-15)

In den letzten Jahren hat Kampfsport zunehmend an Bedeutung in den Erziehungswissenschaften gewonnen, wobei der Fokus auf sein pädagogisches Potential relativ neu ist. Seit den 1990er Jahren wird Kampfsport im pädagogischen Kontext untersucht, anfangs vor allem fernöstliche Kampfkünste. In den letzten zehn Jahren hat sich die Forschung in Deutschland verstärkt der Verknüpfung von Kampfsport und pädagogischen Aspekten gewidmet, wobei oft ein stärkerer Bezug auf wettkampfbezogenes Kämpfen besteht.

Ein zentraler Ansatz zur Umsetzung könnte die Integration von Kampfsportprogrammen in den schulischen Sportunterricht und die außerschulische Jugendarbeit sein. Frühe Veröffentlichungen konzentrierten sich hauptsächlich auf die

Gewaltprävention durch Kampfsport. Kampfsport trägt enorm zu persönlichen positiven Effekten bei, darunter körperliche Fitness, Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstverteidigung. Diese Effekte könnten durch gezielte Programme gefördert werden, die sowohl physische als auch mentale Aspekte des Kampfsports betonen. Für die praktische Umsetzung ist es wichtig, Kampfsportprogramme so zu gestalten, dass sie die beschriebenen positiven Effekte maximieren und gleichzeitig mögliche Risiken minimieren. Der Boxsport wird trotz seiner Popularität in pädagogischen Veröffentlichungen wenig beachtet, was auf seine negative gesellschaftliche Wahrnehmung zurückzuführen ist. Unser Lösungsansatz verfolgt die Umsetzung von Kampfsportprogrammen, die speziell auf die Bedürfnisse und Herausforderungen von Jugendlichen zugeschnitten sind. In den USA wird beispielsweise Boxen oft als Mittel für sozial benachteiligte Schichten gesehen. In Deutschland hat sich das Bild dank Henry Maske verbessert, was zu einer stärkeren Integration des Boxens in den Schulsport geführt hat. (vgl. Boras, 2001, S. 31-35)

Unser Gedanke ist es, in diesem Pilotprojekt an der Schule, Kampfsport in Form von professionellen Kursen zu integrieren, um positive Effekte auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung hervorzurufen und dadurch ein besseres Umfeld für die Kinder zu schaffen. Obwohl umfassende empirische Studien über die pädagogischen Chancen und Risiken des Boxsports fehlen, zeigen erste Ansätze positive Ergebnisse. Eine empirische Erforschung der pädagogischen Effekte von Kampfsport ist notwendig, da er auch Risiken birgt. Bisher lag der Schwerpunkt auf der Gewaltprävention, doch es gibt weitere pädagogische Chancen, die untersucht werden müssen.

Es lässt sich sagen, dass Kampfsport ein vielversprechendes Mittel zur Förderung körperlicher Fitness, Selbstbewusstsein und sozialer Integration von Jugendlichen sein kann. Durch die systematische Integration von Kampfsport in pädagogische Konzepte könnten langfristig positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen von Jugendlichen erzielt werden.

4.2.3 Theater der Unterdrückten

Das Theater der Unterdrückten (abgekürzt TdU) wurde in den 1960er Jahren von dem brasilianischen Theaterregisseur Augusto Boal entwickelt und basiert auf den Prinzipien der „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire. Historisch entstand es in einer Zeit politischer Repression in Brasilien, als Boal nach Möglichkeiten suchte, Theater als Werkzeug für soziale und politische Veränderung zu nutzen. Es zielt darauf ab, durch partizipative Theatertechniken Machtstrukturen sichtbar zu machen und Unterdrückung zu thematisieren. Dabei wird das Publikum aktiv in den Theaterprozess einbezogen, z. B. durch das Übernehmen von Rollen im Forumtheater oder durch die Erschaffung symbolischer Bilder im Bildtheater. Das TdU wird häufig in Bildungseinrichtungen, speziell Schulen, angewandt, wo die Teilnehmer:innen, Kinder und Jugendliche ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven einbringen, um kollektive Problemlösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Hoffelner, 2020, S. 721f.).

Bei einer Aufführung des Theaters der Unterdrückten wird also der traditionelle Ablauf des Theaters radikal verändert. Der Prozess beginnt mit der Darstellung einer Szene oder eines Konflikts, der reale soziale, politische oder persönliche Unterdrückung thematisiert. Anders als im klassischen Theater gibt es hier jedoch keinen festen Schluss. Stattdessen wird die Aufführung an einem kritischen Punkt unterbrochen, und das Publikum – nun als ‚Spect-Actors‘ bezeichnet – wird eingeladen, aktiv in das Geschehen einzugreifen (vgl. ebd.)

Die Zuschauer:innen haben die Möglichkeit, die Bühne zu betreten und die Rolle eines, einer der Protagonist*innen zu übernehmen, um ihre eigenen Lösungsvorschläge auszuprobieren. Diese Interaktionen eröffnen vielfältige Perspektiven und regen zur kollektiven Problemlösung an. Die ursprünglich darstellende Person tritt zurück und lässt die Zuschauer:innen handeln. Diese Methode, bekannt als Forumtheater, ermöglicht es, alternative Handlungswege zu erkunden und die Konsequenzen unterschiedlicher Entscheidungen in einem geschützten Raum zu erleben. Das Ziel ist es, das Publikum dazu zu ermutigen, über das Theater hinaus auch im realen Leben aktiv gegen Unterdrückung vorzugehen.

Durch das Engagieren und Mitmachen bei so einem Projekt, bekommen Schüler:innen die Möglichkeit, anhand praxisbezogener Beispiele kritisch auf erfahrene Situationen zu blicken, in welchen sie selbst einer Täter:innenrolle zugeschrieben werden könnten oder in denen sie als Außenstehende nicht angemessen reagiert haben.

Das aktive Miteinbeziehen der Schüler:innen ist hierbei ein maßgeblicher Faktor für die Konzeption dieses Projektes.

4.2.4 Disku&Parti - Diskussion und Partizipation

Der Name des Workshops und des andauernden klassenübergreifenden Prinzips „Disku und Parti“ ist eine Abkürzung von „Diskussion und Partizipation“. Jenes Prinzip hat als Sinn und Zweck, diverse Entscheidungsfindungsprozesse an der Schule stets zu überdachen und zu begleiten. Es besteht daraus, dass für jede Schulreform, ob auf Mikro- oder Makroebene, es zuerst klassenübergreifende Diskussionen unter dem Partizipationsprinzip geben muss, die vor jeder Entscheidung über eine Änderung an der Schule durchgeführt werden müssen. Praktisch bedeutet das, dass Schüler:innen jeder Klasse bspw. in den KV-Stunden in Monatsintervallen über aktuelle Geschehnisse und potenzielle Änderungen und Reformen an der Schule diskutieren sollen, und zwar unter der Moderation der Lehrperson.

Diskutieren

Um ein demokratisches Schulklima zu schaffen und die Wahrheit der School Citizenship zu verwirklichen, ist es notwendig, den Schüler:innen die Plattform für einen konstruktiven Meinungs Austausch zu bieten. Unter den Prinzipien, die in weiterer Folge der Arbeit erläutert werden (wie bspw. gewaltfreie Kommunikation), soll das Diskutieren stattfinden und bereits in der Sekundarstufe I der Schüler:innenschaft Meinungs Austausch und Argumentation näherbringen.

Partizipation

Eine wahrlich demokratische Schule sollte auf die Inklusion verschiedenster Meinungen und Ansätze aus verschiedensten Klassen und sozioökonomischen Schichten der Schule setzen und die Meinung eines Jeden in die Entscheidungsprozesse mit einfließen lassen. Ob man diese endgültige Entscheidung mit Wahlen organisiert und das Mehrheitsprinzip befolgt oder versuchen möchte, einen generellen Grundkonsens und Kompromiss an der Schule einzufordern, bleibt der Schule überlassen; das Prinzip der (möglichst flächendeckenden) Partizipation ist hierbei zu bedenken. „Disku und Parti“ wird trotzdem von der Lehrperson moderiert, weswegen sie auch das Recht hat, Themen zu beginnen und die aktuellen Reformfragen differenziert in der Klasse vorzustellen und gegebenenfalls Anliegen der

Klasse an die Direktion weiterzuleiten, um eine Notwendigkeit nach klassenübergreifenden Diskussionen zu prüfen.

Obwohl die Diskussionsthemen komplett der Schule überlassen sind, haben wir nach unserer intensiven Observation einen ersten Reformvorschlag (samt möglichen Lösungsvorschlägen, die wir als sinnvoll für die Schule empfinden würden), der als Diskussionsthema partizipativ behandelt werden könnte. Dieser Vorschlag befasst sich mit einer möglichen Pausenreformation in der Schule.

Einführung in die Pausenreformation

Ein Zugang, wie man die Kinder der Mittelschule dazu animieren könnte, ein besseres soziales Miteinander zu schaffen, wäre eine Pausenreformation. In Pausen treffen Kinder freier aufeinander, da sie sich ausruhen und/oder austoben können. Es herrscht ein großer Kontrast zwischen diesen Aktivitäten; weibliche Schülerinnen haben sich darüber beschwert, dass es in den Pausen zu laut ist, um sich ordentlich ausruhen oder aussprechen zu können. Viele Mädchen verbringen deshalb die Pausen auf den Toiletten, da sie nur dort ausreichend Ruhe finden. Nach Walden und Borrelbach (vgl. 2008, S. 62) ist es jedoch notwendig, dass heranwachsende Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Abkapselung und Privatsphäre haben. In dieser Schule gibt es Freizeit-, Bibliotheks-, Gruppen- und Hofräume, die in den Pausen oft ungenutzt bleiben.

Ruheräume

Um Schülerinnen und Schülern, die Ruhe suchen, eine Möglichkeit zu geben, ihre Pausen in stiller Atmosphäre zu verbringen, gibt es laut Ahmet Derecik (vgl. 2015, S. 200) mehrere Optionen, wie „Ruheräume“ durch Raumteiler, Pflanzenkübel und Sitzgruppen erreicht werden können. Wichtig ist, dass die Ruhezone vom Lärm und Geschehen abgekapselt sind. Da Klassenräume in Pausen oft zu voll sind, lautet unser Vorschlag: Mindestens ein Gruppen- oder Freizeitraum soll in eine Ruhezone umgewandelt werden. Dieser sollte mit Möbeln ausgestattet sein, die sowohl individuelle Entspannung als auch kleine Partner- oder Gruppengespräche ermöglichen. Details wie eine Tee-Ecke, eine Musik- und Lesecke, eine Mal-Ecke und eine „Ecke des Erklärens“ könnten die Ruhezone attraktiver machen. Zum Design empfiehlt Löding (vgl. 2004, S. 13) beruhigende Wandfarben wie Grün oder Blau,

während Kottmann et al. (vgl. 2005, S. 55) Sessel, Sofas, Sitzsäcke und Ruheliegen als Möbel vorschlagen.

Bibliothek als Ruheraum

Die Schulbibliothek könnte ebenfalls eine ruhige Pausenalternative bieten. Durch gezielte „Werbung“ für den Bibliotheksinhalt, beispielsweise Top 3 Bücher der Woche, könnten Schüler:innen dazu bewegt werden, ihre Pausen in der Bibliothek zu verbringen. Eine Lesecke mit farbenfrohen, bequemen Akzenten und einem Textildeppich wäre laut Dahm (vgl. 2008, S. 6) hilfreich, während Holderried et al. (2012, S. 17) Sessel, Sitzsäcke und Sitzkissen empfehlen. Das Ziel eines solchen Raumes wäre es, das Problem der Toilettenüberfüllung zu bewältigen und neue Beschäftigungsalternativen zu schaffen.

Der Schulhof

Im Hof sollen sich Kinder ausruhen und optimal bewegen können (vgl. Thiel et al., 2004, S. 54). Die Hoffläche sollte Trennungen von Bewegungssektoren aufweisen, die die Kinder mitbestimmen können (vgl. Müller, 1999, S. 196). Verhaltensregeln nach Partizipationsprinzip sind wichtig, um das Verhalten der Kinder zu regulieren (vgl. Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 94). Pausen sind wichtige Aktivitätsförderer, wobei das Aktivitätslevel vom verfügbaren Raum abhängt (vgl. Möhrle et al., 2015, S. 2). Spiele und Bewegung in Hofpausen fördern Sozialverhalten und Kommunikation, wobei eine Lehrkraft als Aufsicht notwendig ist (vgl. Anrich et al., 2002, S. 23).

Daher der konkrete Vorschlag: Die Pausenlängen sollten geändert werden, z.B. auf 10-15-10-15-5 Minuten, um mehr Freiraum und Möglichkeit für Bewegung und sozialen Austausch zu gewährleisten. In den zwei 15-Minuten-Pausen sollte der Hof genutzt werden können, wobei Spiele wie Fußball oder Gemeinschaftsspiele möglich sein sollten. Ein Bereich im Hof könnte als Mini-Buffer dienen, wo man sich unterhalten oder frische Luft schnappen kann. Eine oder mehrere Lehrpersonen sollten bei den Hofpausen Aufsicht halten und gelegentlich mitspielen, um eine bessere Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen.

4.2.5 Film, Musik und Mediengestaltung

Im Kontext der Gewaltprävention bieten Filme und Musik nicht nur eine kulturelle Ausdrucksform, sondern auch eine wichtige Plattform zur Vermittlung von Literalität

und sozialen Kompetenzen. Literalität sollte nicht nur als eine Sammlung von individuellen Fähigkeiten betrachtet werden, sondern vielmehr als eine Ressource, die tief in soziale Beziehungen eingebettet ist. Dieser Ansatz verdeutlicht, dass der Gebrauch von Schriftsprache stark kontextgebunden ist und sich in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich manifestiert. Insbesondere bei Jugendlichen, die als „bildungsfern“ etikettiert werden, zeigen Studien, dass sie über eigenständige, kulturell verbundene Fähigkeiten verfügen, die sie im alltäglichen Umgang mit Schriftsprache anwenden, etwa durch das Schreiben von Songtexten oder Gedichten. (vgl. Krenn, 2013, S. 17) Der Einsatz von Musik in der Schule erfordert eine sorgfältige Auswahl und Dosierung der musikalischen Elemente. Da Musikgeschmack stark subjektiv ist, können unterschiedliche emotionale und kognitive Reaktionen bei den Schülern hervorgerufen werden. Lehrkräfte sollten daher musikpädagogische Maßnahmen flexibel an die jeweilige Gruppe anpassen und durch Ausprobieren herausfinden, welche Musik am besten geeignet ist. Wichtig ist, dass Musik als Unterstützung eingesetzt wird und keine eigenständige Unterrichtseinheit darstellt, um eine Reizüberflutung zu vermeiden und den pädagogischen Nutzen zu maximieren. Zielgerichteter Musikeinsatz kann positive Lernprozesse fördern, sollte jedoch den aktiven Umgang mit den Unterrichtsinhalten nicht ersetzen. (vgl. Altenbach, 2010, S. 91-92)

„Culturally connected skills“ sind eine Form der freiwilligen schriftlichen Produktion, die in informellen Kontexten wie Musik und Film besonders sichtbar wird. Solche Medien ermöglichen es Jugendlichen, ihre Erfahrungen und Emotionen auszudrücken und sich mit anderen zu verbinden, was eine wichtige Rolle in der Gewaltprävention spielen kann. Sie bieten eine kreative und konstruktive Möglichkeit, Spannungen abzubauen und Identität zu formen, während sie gleichzeitig das Bewusstsein für soziale Strukturen und Machtverhältnisse schärfen. In diesem Zusammenhang betonen VertreterInnen der New Literacy Studies, dass die Anwendung und Bedeutung von Literalität stets in Machtbeziehungen eingebettet ist. Die dominante Literalität, die in Bildungseinrichtungen vermittelt wird, entspricht oft den sozialen Praktiken der machtstärksten Gruppen in einer Gesellschaft. Dies führt dazu, dass alternative Formen der Schriftsprachnutzung, wie sie in der Produktion von Musiktexten oder in

der filmischen Darstellung vorkommen, häufig nicht als wertvoll anerkannt werden. Diese Ignoranz ist jedoch überwindbar, wenn solche Praktiken als legitime Formen des Ausdrucks und der Kommunikation anerkannt sind. Durch die Integration dieser alternativen Formen der Schriftsprache in Präventionsprogramme kann eine Brücke zwischen den dominanten und den subkulturellen Formen der Literalität geschlagen werden. Dies ermöglicht nicht nur eine Erweiterung des Verständnisses von Literalität, sondern trägt auch zur Stärkung der Resilienz und zur Gewaltprävention bei. Jugendliche erhalten so die Möglichkeit, ihre Stimmen und Perspektiven in einer Weise einzubringen, die ihre sozialen Realitäten widerspiegelt und gleichzeitig Raum für Dialog und Reflexion schafft. (vgl. Krenn, 2013, S. 18-20)

In Österreich wurden diese Ansätze bisher kaum in die Diskussion um Literalität und Bildung integriert, obwohl bereits in den frühen 1990er Jahren entsprechende Konzepte zugänglich gemacht wurden. Eine solche Integration könnte jedoch dazu beitragen, das Verständnis von Literalität zu erweitern und dabei insbesondere die kreativen und produktiven Potenziale von Musik und Film für die Gewaltprävention zu nutzen. (vgl. Krenn, 2013, S. 38)

Soziale Medien:

Soziale Medien bringen nicht nur Herausforderungen mit sich, sondern auch zahlreiche positive Aspekte, die in der Gewaltprävention von Bedeutung sein können. Durch soziale Netzwerke (SNS) haben Nutzerinnen die Möglichkeit, bestehende Freundschaften zu pflegen und aufrechtzuerhalten. Dies ist besonders wichtig, um soziale Bindungen zu stärken, die in der Prävention von Gewalt eine zentrale Rolle spielen können. Der Kontakt zu Freunden und Familie, selbst über weite Entfernungen hinweg, wird durch diese Plattformen erleichtert. Dies ermöglicht es den Nutzerinnen, täglich über ferne Distanzen sich Austausch zu können, alte Freundschaften wiederzubeleben und neue Verbindungen aufzubauen. Unser Pilotprojekt soll da die Theorie aufgreifen und ein gemeinsames Projekt für die Schülerinnen und Schüler ins Leben rufen.

Ein weiterer Vorteil von sozialen Medien liegt in der Unterstützung und dem Austausch von persönlichen Erfahrungen mit Gleichgesinnten. Diese soziale Verbundenheit kann dabei helfen, soziale Isolation zu verhindern und ein unterstützendes Umfeld zu schaffen, was wiederum das Risiko von gewaltbereitem Verhalten verringern kann. Studien zeigen, dass diese Art der sozialen Unterstützung mit niedrigeren Werten von Depression und Angst unter den Nutzer:innen einhergeht. Dies verdeutlicht, wie soziale Medien als Plattform für positive Interaktionen und gegenseitige Unterstützung fungieren können, was präventiv gegen Gewalt wirken kann. Durch ein Instagram-Schulprofil wird es den Kindern ermöglicht, sich als Teil eines Ganzen zu fühlen und daran teilzuhaben, was der Grundgedanke dieses Projektes ist. Auch der Besitz eines Instagram-Accounts wurde in Zusammenhang mit verbessertem mentalem Wohlbefinden gebracht. Nutzer:innen, die auf Instagram aktiv sind, berichteten von niedrigeren Angst- und Depressionswerten sowie einem höheren Selbstwertgefühl im Vergleich zu jenen ohne Account. Diese positiven Effekte werden oft durch das erhaltene positive Feedback und die soziale Unterstützung auf sozialen Netzwerken erklärt. In diesem Kontext können soziale Medien dazu beitragen, ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu fördern, was in der Gewaltprävention von entscheidender Bedeutung ist. (vgl. Kahlhofer, 2022, S. 21-22)

Darüber hinaus können bestehende Freundschaften durch soziale Medien intensiviert und gestärkt werden. Die Nutzer:innen fühlen sich als Teil einer Gemeinschaft (bridging social capital) und haben das Gefühl, immer jemanden um Rat fragen zu können (bonding social capital). Dies kann präventiv wirken, da Menschen, die sich in ein unterstützendes soziales Netzwerk eingebunden fühlen, weniger wahrscheinlich gewalttätige Handlungen begehen oder in solche verwickelt werden. Gleichzeitig wird in der aktuellen Forschung auch auf die negativen Aspekte der Social-Media-Nutzung hingewiesen. Häufige Nutzung von sozialen Medien wird mit erhöhtem psychischem Stress, Angst und Depressionssymptomen in Verbindung gebracht. Besonders bei Jugendlichen in den USA zeigte sich, dass eine höhere tägliche Nutzung von sozialen Medien mit einem Anstieg von Angstsymptomen und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, an einer Angststörung zu erkranken, korreliert. Eine tägliche Nutzungsdauer von über zwei Stunden wurde zudem mit höherem Stress und

verstärkten Angst- und Depressionsgefühlen in Verbindung gebracht. Diese negativen Aspekte müssen ebenfalls berücksichtigt werden, um die potenziellen Risiken und Vorteile von sozialen Medien in der Gewaltprävention zu verstehen und optimal nutzen zu können. (vgl. Kahlhofer, 2022, S. 23-24)

5 Fazit

Das Projekt „School Citizenship“ an der MS Obere Augartenstraße verfolgt das ehrgeizige Ziel, eine integrative und partizipative Schulkultur zu etablieren, die durch gezielte Maßnahmen wie gewaltfreie Kommunikation, Kampfsport, Theater der Unterdrückten sowie kreative Ausdrucksformen wie Film und Musik gefördert wird. Durch die Einführung des Festivals und der damit verbundenen Workshops wird den Schüler:innen eine Plattform geboten, um ihre sozialen Kompetenzen und ihr Demokratieverständnis zu stärken.

Die durchgeführten Maßnahmen sind ein erster Schritt, um die Konfliktkultur an der Schule positiv zu beeinflussen und langfristig ein respektvolles Miteinander zu fördern. Besonders hervorzuheben ist die Methode der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg, die als zentraler Bestandteil des Projekts den Schüler:innen und Lehrkräften Werkzeuge zur Verfügung stellt, um Konflikte konstruktiv und empathisch zu lösen. Die Kombination aus kognitiven, emotionalen und körperlichen Ansätzen wie Kampfsport und Theater ermöglicht es den Schülerinnen, sich auf vielfältige Weise mit dem Thema Gewalt auseinanderzusetzen und alternative Verhaltensweisen zu erlernen.

Die partizipativen Elemente des Projekts, insbesondere die „Disku und Parti“-Workshops, bieten den Schüler:innen die Möglichkeit, aktiv an der Gestaltung ihres Schulalltags mitzuwirken und ihre Bedürfnisse und Anliegen zu artikulieren. Diese aktive Beteiligung fördert nicht nur das Demokratieverständnis, sondern stärkt auch das Gefühl der Zugehörigkeit und Verantwortung innerhalb der Schulgemeinschaft.

6 Literaturverzeichnis

Alamdar-Niemann, M., Tacke, M. & Schomers, B. (2022). Der Stellenwert gewaltfreier Kommunikation zur Förderung von Demokratie und Partizipation an Schulen. In Demokratie und Soziale Arbeit. Germany: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Anrich, C. (Hrsg), Bolay, E., Platz, F. & Wolf, H. (2002). Bewegte Schule. Bewegtes Lernen. Bewegung – ein Unterrichtsprinzip (2. Band). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag

Ataç, I. (2016): "Refugee Protest Camp Vienna: Making Citizens Through Locations of the ProtestMovement." *Citizenship Studies* 20 (5): 629–646.

Ataç, I., Kron, S., Schilliger, S., Schwiertz, H., Stierl, M. (2015). Kämpfe der Migration als Un/Sichtbare Politiken. In: *movements-Journal*, online unter: <http://movements-journal.org/issues/02.kaempfe/>

Ataç, I.; Kron, S.; Schilliger, S.; Schwiertz, H.; Stierl, M. (2015). Kämpfe der Migration als Un/Sichtbare Politiken. In: *movements-Journal*, online unter: <http://movements-journal.org/issues/02.kaempfe/>

Bade, X. (2014). Lebensraum Schule. In *Homosexualität und Schule: Unterstützung homosexueller Jugendlicher im Schulalltag*. Germany: Diplomica Verlag.

Dahm, K. (2008). Ausstattung von Lese- und Medienecken. In *Stiftung Lesen (Hrsg.), Lese- und Medienecken. Einrichtungsempfehlungen und Projektideen zur Förderung der 228 Literatur Lese- und Medienkompetenz*

Derecik, A. (2015). *Praxisbuch Schulfreiraum Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule*.

Fischer, V., Genenger-Stricker, M., & Schmidt-Koddenberg, A. (2016). *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Harvey, D. (2013). *Rebellische Städte*. Suhrkamp.

Holderried, A., Lücke, B. & Müller, L. (2012). Vom Nutzen der Schulbibliothek für die Schule und die Schüler. In A. Holderried & B. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Schulbibliothek. Planung – Betrieb – Nutzung*. Schwalbach: Debus Pädagogik

Knoll, A., Schilliger, S. & Schwager, B. (2012): *Wisch und Weg. Sans-Papiers-Hausarbeiterinnen zwischen Prekarisierung und Selbstbestimmung*. Seismo-Verlag.

Kollender, E. (2020). *Eltern - Schule - Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.

Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R. P. (2005). *Bewegungsfreudige Schule. Schulentwicklung bewegt gestalten – Grundlagen, Anregungen, Hilfen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Löding, C. (2004). *Snoezelen*. München, Elsevier: Urban und Fischer

Möhrle B., Steinacker J. M., Szagun B., Kobel, S. *Bewegungsförderung an Grundschulen – Pausenhof und körperliche Aktivität von Kindern*. *Dtsch Z Sportmed*. 2015; 66: 141-146.

Müller, C. (1999). *Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule*. Sankt Augustin: Academia Verlag

Nohr, D. (2009). Demokratie leben heißt zuerst Demokratie lernen. *Der Lebensraum Schule als Lernort des Politischen*. *Engagement*, (3), 254–257.

Novy, A., Strickner, A., & Ataç, I. (2017). *Gutes Leben für alle braucht eine andere Globalisierung. Herausforderungen und Gestaltungsräume für Städte und Regionen*. Werkstattberichte.

Orth, G., & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule : wie Wertschätzung gelingen kann ; [ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten]*. Paderborn: Junfermann.

Ottersbach, M. et al. (2021). Soziale Arbeit mit marginalisierten Jugendlichen. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden: Springer VS

Stahlke, I. (2018). Gewalt in Teenagerbeziehungen. Erlebnisperspektiven von Jugendlichen (1st ed.). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Stich, G. (2024). Die Geschlechtersozialisation im Lebensraum Schule. In Berufswahl und Geschlecht (pp. 105–123). Germany: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2004). Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation (2. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Walden, R. & Borrelbach, S. (2008). Schulen der Zukunft. Kröning: Asanger.

7 Anhang

a. Auftrag in A4 - Version

Was wir entwickeln wollen ...



Unser „Auftrag“ ist ...

Unser Ziel ist es, das soziale Miteinander zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen zu verbessern und den respektvollen Umgang mit dem Schulgebäude und den Materialien zu fördern

- Präzise in einem Satz formulieren.
- Abgestimmt mit allem, was ihr von der Schule gehört habt.
- So klar und verständlich, dass auch ein/e Außenstehende/r das gleiche darunter versteht wie ihr.

SCHULE: MS AUGARTENSCHULE

1

b. Erarbeiteter Lösungsvorschlag (FLYER)

DISKU & PARTI

KAMPF SPORT

GFK GEWALTFREIE KOMMUNIKATION

FILM & MUSIK & MEDIEN

THEATER DER UNTERDRÜCKTEN

SCHOOL CITIZENSHIP FESTIVAL

**MS
OBERE
AUGARTENSTRASSE**

WIR RUFEN DIE SCHULREPUBLIC AUS!

Das SCHOOL CITIZENSHIP FESTIVAL (SCF) ruft die Schulrepublik ins Leben.

- * 5 Tage
- * 5 Workshops
- * Abschlussfeier CHARTA Verkündung und School Citizenship-Passverleihung
- * Schulrepublik das ganze Jahr über!

GFK (gewaltfreie Kommunikation) - Gemeinsame und eigene Ziele richtig erreichen mit gewaltfreier Sprache.

Kampfsport - Power, Körperkraft und die Grenzen meines/deines Körpers respektieren.

TdU (Theater der Unterdrückten) - Mein Recht - Dein Recht und unser Lebensraum Schule

Disku & Parti (Diskussion und Partizipation) - Welche Pausen, welche Freiräume: Im KOKO neue Regeln setzen und **das ganze Schuljahr** lang mitbestimmen.

Film & Musik & Medien - Kino im Schulhof und Musik in den Gängen! Die Schulrepublik auf Instagram.

SCHOOL CITIZENSHIP

Die School Citizenship bildet Gemeinschaft, Zusammenhalt und Kooperation in der Schule von Heute. Die große Welt spiegelt sich in Klassenzimmern unserer Schulen wieder wie nie zuvor. Unsere Antwort bringt Schüler:innen, Lehrer:innen und Leitung zusammen in einem neuen Verständnis von Schule.

Die gemeinsame Schulrepublik für alle: kompetenzorientiert, selbstwirksam, eine gemeinsame Partizipations- und Konfliktkultur aufbauend. Das beste aus Demokratie und Bildung für ein gemeinsames Lernen und Leben in der MS Obere Augartenstraße!

FESTIVAL

Im Rahmen des School Citizenship Festivals wird am Jahresanfang die Schulrepublik feierlich ins Leben gerufen. Eine Woche lang finden täglich Workshops statt um gemeinsam Fertigkeiten und Kompetenzen für die Gemeinschaft auszubauen. UND nicht zuletzt gemeinsam Spaß haben! Externe Expert:innen unterstützen und leiten mit bewährten Konzepten die Workshops an. Ein gewaltfreies Miteinander ist das Fundament! Mit Workshops aus 1. Gewaltfreier Kommunikation und 2. Kampfsport setzen sich Schüler:innen und Lehrende kunstvoll und anregend mit Gewalt in der Sprache und im körperlichen Umgang auseinander. Den Respekt für die Rechte des anderen und das gemeinschaftliche Recht auf ein intaktes Schulleben als vitaler Lebensraum werden mit dem Zivilcourage-Training 3. Theater der Unterdrückten spielerisch und körpernah behandelt. 4. Film, Musik und Mediengestaltung bieten Plattformen für Debatten und persönlichen Ausdruck. Expert:innen und Lehrende setzen mit Schüler:innen Filmisches, Musikalisches und Digitales um. 5. Diskussions- und Partizipations- im Rahmen der KOKO Stunden ermöglicht über zentrale Fragen des Schullebens wie der Gestaltung von Pausenzeiten und Freiräumen mitzubestimmen.

CHARTA & SC PASS

In jedem Workshop werden als Output drei lösungsorientierte Commitments und Regeln entwickelt. Alle Commitments werden in einer gemeinsamen CHARTA gesammelt. Die CHARTA ist Leitbild der Schulrepublik und dient als Basis für weitere partizipative Schulentwicklung. Die Schüler:innen, Lehrenden und Leitung erhalten beim feierlichen Abschluss ihren School Citizenship Pass, mit FOTO und der gesamten Charta.

EINE NEUE SCHULKULTUR DAS GANZE JAHR ÜBER

Das Festival, die Charta und der SC Pass sind die ersten Schritte zur Etablierung der Schulrepublik. Im Rahmen der KOKO Stunden werden nun fortlaufend im Jahr die Inhalte der Charta in weitere Maßnahmen umgesetzt: Zum Beispiel Workshops aus dem Festival, wenn gewünscht in das Schulprogramm übernommen, Nachmittagsklub etabliert und das Social Media Profil der Schulrepublik Obere Augartenstraße mit inspirierenden Inhalten bespielt.

Das SC Festival findet zu Beginn eines jeden Schuljahres statt und entwickelt sich organisch mit der Schule weiter. So prägt die Schulgemeinschaft fortlaufend ihre Schule selbst und baut Gemeinschaftskultur auf.

SCHOOL CITIZENSHIP FESTIVAL

**MS
OBERE
AUGARTENSTRASSE**

SCHOOL CITIZENSHIP



MS
OBERE
AUGARTENSTRASSE



SCHOOL CITIZENSHIP CHARTA

- Ich diskutiere aktiv mit.
- Ich verhalte mich respektvoll meinen Mitschüler:innen gegenüber.
- Ich respektiere die Meinung anderer.
- Das Schulhaus ist mein Lebensraum und der aller Schüler:innen. Ich gehe sorgsam damit um.
- etc...



c. Recherchetabelle

Suchbegriff	Ein- und Ausschluss-Kriterien	Datenbank/ Katalog	Datum	Treffer - Anzahl	Auswahl
gewaltfreie kommunikation		Usearch	10.04.2024	299	1
wichtigkeit schulpause bewegung mittelschule schüler		Usearch	08.05.2024	0	0
wichtigkeit schulpause bewegung		Usearch	08.05.2024	0	0
wichtigkeit pause bewegung		Usearch	08.05.2024	0	0
schulpause bewegung		Usearch	08.05.2024	17	0
schule bewegung		Usearch	08.05.2024	6351	5
schule pause bewegung		Usearch	08.05.2024	103	2
hof pause schule		Usearch	08.05.2024	32	1
Kommunikation und Schule		Usearch	10.04.2024	5688	0
Gewaltfreie Kommunikation Schule		Usearch	12.04.2024	43	1
Rassismuskritische Bildung	Ausschluss: Hochschulschrift	Usearch	13./14.04.2024	274	1
	Mecheril			32	
Paul Mecheril				797	1
Schule	E.: Rassismuskritik; Postmigration			162	1
Wahlrecht Österreich	E.: Stoegner	AK Bibliothek		73	1
Schule	E.: Lebensraum	Usearch	14.04.2024	4965	4
Torsten Husén			14.04.2024	172	1
Schulsozialarbeit			14.04.2024	153	3
Acts of citizenship			14.04.2024	46	2

Urban citizenship			14.04.2024	1113	1
-------------------	--	--	------------	------	---

d. Alphabetische Liste mit Vollbelegen der Auswahl

Alamdar-Niemann, M., Tacke, M. & Schomers, B.. (2022). Der Stellenwert gewaltfreier Kommunikation zur Förderung von Demokratie und Partizipation an Schulen. In Demokratie und Soziale Arbeit. Germany: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Anrich, C. (Hrsg), Bolay, E., Platz, F. & Wolf, H. (2002). Bewegte Schule. Bewegtes Lernen. Bewegung – ein Unterrichtsprinzip (2. Band). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag

Ataç, I. (2016). "Refugee Protest Camp Vienna: Making Citizens Through Locations of the ProtestMovement." Citizenship Studies 20 (5): 629–6 46.

Ataç, I., Kron, S., Schilliger, S., Schwiertz, H. & Stierl, M. (2015). Kämpfe der Migration als Un/Sichtbare Politiken. In: movements-Journal, online unter: <http://movements-journal.org/issues/02.kaempfe/>

Bade, X. (2014). Lebensraum Schule. In Homosexualität und Schule: Unterstützung homosexueller Jugendlicher im Schulalltag. Germany: Diplomica Verlag.

Dahm, K. (2008). Ausstattung von Lese- und Medienecken. In Stiftung Lesen (Hrsg.), Lese- und Medienecken. Einrichtungsempfehlungen und Projektideen zur Förderung der 228 Literatur Lese- und Medienkompetenz

Derecik, A. (2015). Praxisbuch Schulfreiraum Gestaltung von Bewegungsund Ruheräumen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS

Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). Partizipation in der offenen Ganztagschule.

Fischer, V., Genenger-Stricker, M., & Schmidt-Koddenberg, A. (2016). Soziale Arbeit und Schule : Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Harvey, D. (2013). Rebellische Städte. Suhrkamp.

Holderried, A., Lücke, B. & Müller, L. (2012). Vom Nutzen der Schulbibliothek für die Schule und die Schüler. In A. Holderried & B. Lücke (Hrsg.), Handbuch Schulbibliothek. Planung – Betrieb – Nutzung. Schwalbach: Debus Pädagogik

Knoll, A., Schilliger, S. & Schwager, B. (2012). Wisch und Weg. Sans-Papiers-Hausarbeiterinnen zwischen Prekarisierung und Selbstbestimmung. Seismo-Verlag.

Kollender, E. (2020). Eltern - Schule - Migrationsgesellschaft : Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.

Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R. P. (2005). Bewegungsfreudige Schule. Schulentwicklung bewegt gestalten – Grundlagen, Anregungen, Hilfen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Löding, C. (2004). Snoezelen. München, Elsevier: Urban und Fischer

Möhrle, B., Steinacker, J. M., Szagun, B. & Kobel, S. Bewegungsförderung an Grundschulen – Pausenhof und körperliche Aktivität von Kindern. Dtsch Z Sportmed. 2015; 66: 141-146.

Müller, C. (1999). Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Nohr, D. (2009). Demokratie leben heißt zuerst Demokratie lernen. Der Lebensraum Schule als Lernort des Politischen. Engagement, (3), 254–257.

Novy, A., Strickner, A., & Ataç, I. (2017). Gutes Leben für alle braucht eine andere Globalisierung. Herausforderungen und Gestaltungsräume für Städte und Regionen. Werkstattberichte.

Orth, G., & Fritz, H. (2013). Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann ; [ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten]. Paderborn: Junfermann.

Ottersbach, M. et al. (2021). Soziale Arbeit mit marginalisierten Jugendlichen. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden: Springer VS

Stahlke, I. (2018). Gewalt in Teenagerbeziehungen. Erlebnisperspektiven von Jugendlichen (1st ed.). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Stich, G. (2024). Die Geschlechtersozialisation im Lebensraum Schule. In Berufswahl und Geschlecht (pp. 105–123). Germany: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2004). Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation (2. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Walden, R. & Borrelbach, S. (2008). Schulen der Zukunft. Kröning: Asanger.