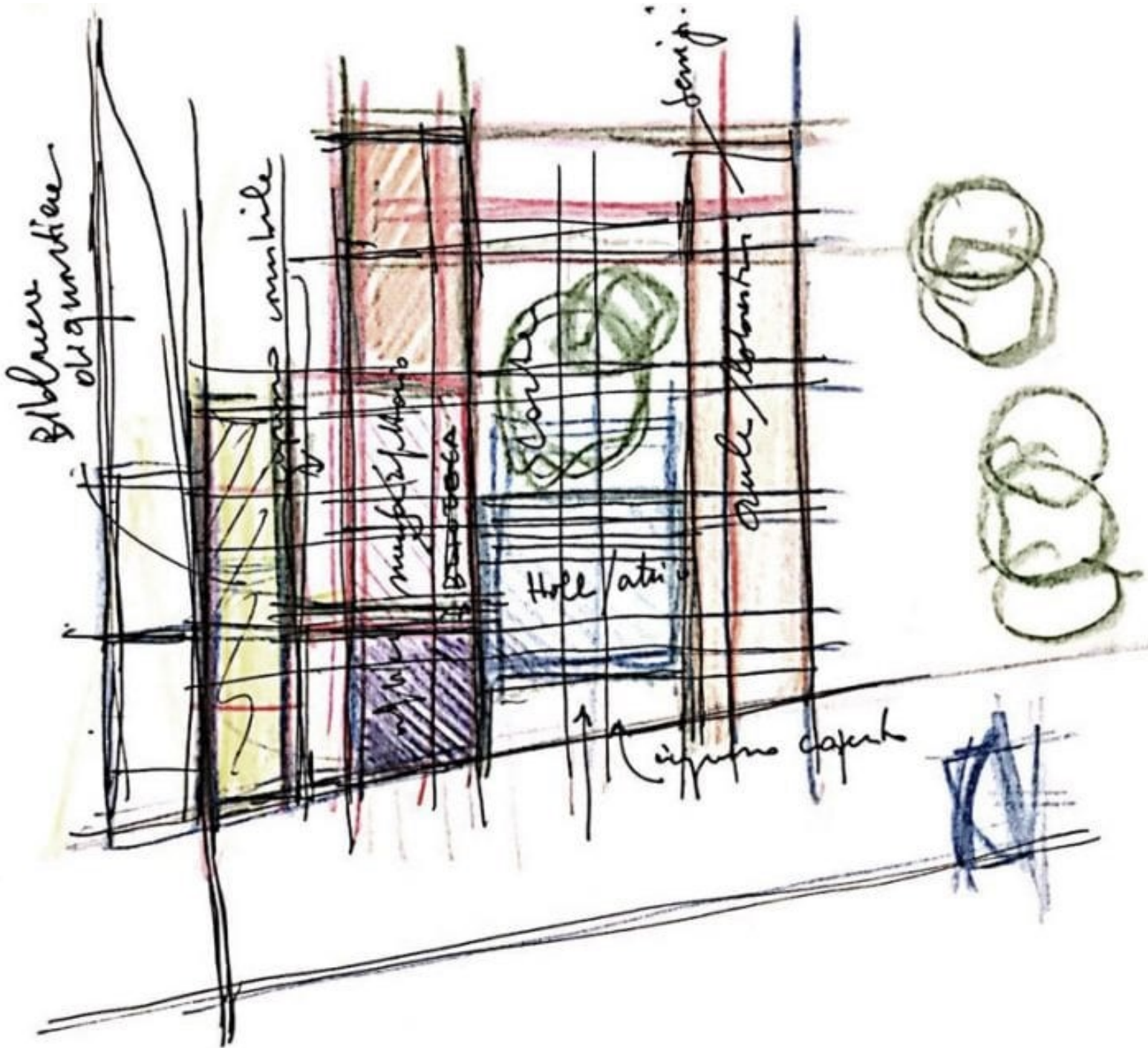


Das Zimmer als erste Intervention

Welche sozialräumlichen Massnahmen unterstützen die Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit?



Bachelor Thesis — Corina Wegenstein — 6. Januar 2020

S14-450-134 — lic. sc. rel. Dominik Schenker — Fachhochschule Nordwestschweiz

FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit HSA, Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit —

Olten

Abstract

Ob wir uns in einem Zimmer wohl fühlen oder nicht, hat grossen Einfluss auf unser Gemüt und damit unser Verhalten in einem Raum. Dies wird in der Sozialen Arbeit noch viel zu wenig berücksichtigt und das Beratungszimmer als Arbeitsinstrument oft vernachlässigt. In dieser Arbeit wird der Fokus auf das Berufsfeld Schulsozialarbeit gesetzt und folgende Fragestellung bearbeitet: Das Zimmer als erste Intervention – Welche sozialräumlichen Massnahmen unterstützen die Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit?

Ein Zimmer setzt sich aus verschiedenen Elementen oder Gütern zusammen: Tür, Fenster, Inventar, Farben, Formen, Gerüche, Geräusche und Menschen. Jedes dieser Elemente beeinflusst das Erscheinungsbild eines Raums und die Botschaft, welche er vermittelt. Je nach Zusammensetzung der Güter wird eine Personengruppe ein- oder ausgeschlossen, fühlt sich wohl oder möchte das Zimmer so bald wie möglich wieder verlassen. Kinder und Jugendliche fühlen sich etwa wohl, wenn sie etwas entdecken können, der Raum farbig, aber nicht grell und zu bunt gestaltet ist und das Mobiliar flexibel verschiebbar ist.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	Herleitung der Fragestellung	1
1.2	Relevanz für die Soziale Arbeit	2
1.3	Klärung von Begriffen und Schreibweise	4
1.3.1	Raum und Zimmer	4
1.3.2	(sozial-)räumlich	4
1.3.3	Niederschwelligkeit	5
1.3.4	Setting	5
1.3.5	Schulsozialarbeit und Schulsozialdienst	6
1.4	Aufbau der Arbeit und Eingrenzung der Fragestellung	6
1.5	Begründung der Wahl der Methode	7
2	ESSAY: ANNÄHERUNG AN DIE SOZIALRÄUMLICHEN GEGEBENHEITEN IN DER SCHULSOZIALARBEIT	8
3	HAUPTTEIL	10
3.1	Die Pre-Session-Situation	10
3.2	Theoretische Grundlagen	12
3.2.1	Raumvorstellungen seit der Antike	12
3.2.2	Aktuelle Auffassungen des Raumverständnisses	14
3.2.2.1	Der gestimmte Raum	15
3.2.2.2	Die Atmosphäre	16
3.2.3	Der Raumbegriff nach Löw	17
3.2.4	(Sozial-)räumliches Verhalten von Jugendlichen	18
3.2.5	Genderbedingte Unterschiede	19
3.3	Soziale Arbeit in der Schule	21
3.3.1	Auftrag und Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit	21
3.3.2	Steigende Nachfrage nach Schulsozialarbeit	23
3.3.3	Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit	23
3.3.3.1	Die sozialpädagogische Schule	23
3.3.3.2	Das integrative Modell	24
3.3.3.3	Das subordinative Modell	25
3.3.3.4	Das additiv-kooperative Modell	25
	Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Soziale Arbeit	2

3.4 Einfluss von (sozial-)räumlichen Verhältnissen auf die Niederschwelligkeit der Schulsozialarbeit	26
3.4.1 Der Erstkontakt	26
3.4.2 Der (räumliche) Standort der Schulsozialarbeit	27
3.4.3 Der Weg zum Beratungszimmer	30
3.4.3.1 Bis zum Schulgebäude	30
3.4.3.2 Der Eingangsbereich	31
3.4.3.3 Gänge und Flure	31
3.4.4 Anwesenheitszeiten der Schulsozialarbeit	32
3.4.5 Die Zugänglichkeit zum Beratungszimmer	33
3.4.6 Die Einrichtung der Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit	33
3.5 Das Beratungszimmer	34
3.5.1 Botschaften, die ein Raum vermittelt	34
3.5.2 Körperliche Grundbedürfnisse an einen Raum	36
3.5.3 Luftqualität und Temperatur	38
3.5.4 Schall	39
3.5.5 Licht	40
3.5.6 Ausstattung/Möblierung	41
3.5.7 Farbe der Wände	44
3.5.8 Fenster und Türen	46
4 SCHLUSSTEIL	48
4.1 Beantwortung der Fragestellung	48
4.2 Fazit der Arbeit	49
4.2.1 Beurteilung der verwendeten Methode	50
4.2.2 Neues und Überraschendes	50
4.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen	50
5 LITERATURVERZEICHNIS	52
5.1 Abbildungsverzeichnis	56
6 UNTERZEICHNETE EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	57

1 Einleitung

1.1 Herleitung der Fragestellung

In der sozialen Arbeit gibt es viele Interventionsmodelle, welche mit dem Erstgespräch beginnen. Der Prozess der Zusammenarbeit beginnt also dann, wenn die Klientin, der Klient der beratenden Fachperson zum ersten Mal gegenüber sitzt und ein Auftrag geäussert wird (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 143). Aus der Sicht der Klienten und Klientinnen beginnt ein Prozess jedoch bereits lange vor dem Erstgespräch mit der Fachperson, genauer bereits mit der Entscheidung, ein Beratungsangebot in Anspruch zu nehmen. Dieser Prozess wird in der Fachsprache Pre-Session-Change genannt und wird vor allem in der systemisch-lösungsorientierten Beratung angewandt (vgl. Vogt 2012: 34). Allerdings muss die ratsuchende Person nun noch den Weg zum Beratungsangebot auf sich nehmen, und dabei kann auf seelischer Ebene nochmals viel passieren, je nachdem, wie die Gegebenheiten auf dem Weg zur Beratung sind. Stellt sich der ratsuchenden Person ein Hindernis nach dem anderen in den Weg, ist zum Beispiel die Beratungsstelle nur sehr schwer zu finden oder der Eingang exponiert, sodass man sich beim Betreten des Gebäudes als Klient zu erkennen gibt (vgl. Grossmass 2004: 492), erschwert dies den ersten persönlichen Kontakt mit der Fachperson massgeblich. Diese muss daraufhin einen umso grösseren Aufwand leisten, damit der Klient, die Klientin sich wohl und willkommen fühlt. Im schlimmsten Fall entscheidet sich die ratsuchende Person aufgrund des beschwerlichen Weges sogar, das Erstgespräch abzusagen und keine Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dieser Aspekt scheint bei Fachpersonen der Sozialen Arbeit oft vergessen zu gehen. Für eine aussenstehende Person – also eine Person, die das Angebot zum ersten Mal wahrnimmt – ist eine Beratungsstelle zunächst nur ein ihr unbekannter Ort, an den sie sich mit einem mehr oder weniger klaren Anliegen begibt (vgl. ebd.: 488). Wo diese Beratungsstelle sich befindet und wie die Räumlichkeiten gestaltet sind, sind deshalb besonders für den ersten Kontakt von grosser Bedeutung und dürfen nicht für nebensächlich gehalten werden (vgl. ebd.). Sind der Weg und seine Begebenheiten erst einmal bekannt und hat ein Beziehungsaufbau zur Fachperson der Sozialen Arbeit stattgefunden, gewöhnt sich die ratsuchende Person an den äusseren Rahmen, wodurch diese keine so grosse Rolle mehr spielen wie beim Erstbesuch (vgl. ebd.: 491f.).

In der Sozialen Arbeit gibt es ein Feld, bei dem die genannten räumlichen Gegebenheiten einen besonders starken Einfluss haben. Es handelt sich um die Schulsozialarbeit. Sie ist ein neueres Berufsfeld der Sozialen Arbeit und hat die Aufgabe, innerhalb von Schulhäu-

ern eine unabhängige Beratungsstelle einzurichten (vgl. Ziegele 2014: 64). Weil Schulsozialarbeit als innerschulische Stelle jedoch erst im Verlaufe der vergangenen zwei bis drei Jahrzehnte aufkam, wurden früher beim Bau von Schulhäusern architektonisch keine Räumlichkeiten für sie eingeplant – diese gibt es nur in Neu- oder Umbauten. In älteren Schulhäusern kann es darum vorkommen, dass die Schulsozialarbeit ihre Arbeit in Räumen anbieten muss, welche zuvor einen anderen Nutzen hatten. Es kommt sogar vor, dass die Schulsozialarbeit kein eigenes Büro hat, sondern jeweils freie Schulzimmer für Beratungsgespräche nutzt und je nach Belegung für jedes Gespräch ein anderes Zimmer suchen muss. Dies birgt das Risiko, dass der Zugang zu diesem Angebot erschwert wird, weil sich etwa Büros und Besprechungszimmer sozialräumlich gesehen an einem schlechten Standort befinden, was gerade für Kinder und Jugendliche als Hauptklientel ein Hindernis sein kann (vgl. Grossmass 2004: 491). Doch nicht nur der Standort kann den Zugang zum Angebot der Schulsozialarbeit erschweren, sondern auch eine Einrichtung, welche nicht auf das Klientel abgestimmt ist (vgl. ebd.: 493). Die Empirie zeigt, dass der Wirkung, wie ein Beratungszimmer eingerichtet ist, viel zu wenig Bedeutung zugeschrieben wird, und dass die Möblierung deshalb oft unüberlegt und unpassend ist.

Diese Bachelor Thesis setzt den Fokus auf das Klientel Kinder und Jugendliche in der Schulsozialarbeit und befasst sich mit der Frage, wie die Schulsozialarbeit – in Anbetracht auf das sozialräumliche Verhalten von Kindern und Jugendlichen – als Beratungsstelle möglichst optimal platziert werden kann. Ein besonderer Fokus gilt dabei nicht nur dem Standort des Beratungszimmers innerhalb des Schulhauses, sondern dem Raum selbst, der Einrichtung und der Atmosphäre, welche das Beratungszimmer verströmt. Diese sollen idealerweise so sein, dass sie nicht als Hindernis wahrgenommen werden, sondern das Vertrauensgefühl der Kinder und Jugendlichen verstärkt und damit die Niederschwelligkeit des Angebots verbessert. Dazu soll folgende Fragestellung beantwortet werden:

Das Zimmer als erste Intervention – Welche sozialräumlichen Massnahmen unterstützen die Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit?

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Schaut man die Prozessmodelle der Sozialen Arbeit an, fällt bald auf, dass sich diese in erster Linie auf die persönliche Interaktion zwischen Beratungsperson und Klientel konzentrieren (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 60). Dieser Schwerpunkt ist zweifellos richtig und stellt in der Arbeit mit Klienten einen unabdingbaren und wichtigen Aspekt dar. Dank einer guten Beziehung zur Klientin, zum Klienten, können Prozesse erst richtig in Angriff genommen und eine gute Kooperation aufgebaut werden.

Neben dem persönlichen, zwischenmenschlichen gibt es aber noch einen zweiten Aspekt der Beratung, der zwar dem ersten untergeordnet ist, aber auf die Zusammenarbeit einen positiven oder negativen Einfluss haben kann: die (sozial-)räumlichen Gegebenheiten, wo sich das Angebot der Sozialen Arbeit überhaupt befindet. Sind diese zum Beispiel sehr schwer auffindbar wegen schlechter Beschriftung oder komplizierten Weganweisungen, stellt dies eine Hürde dar, welche den Zugang zum Angebot erschwert. Bei gewissen Angeboten kann dies erwünscht sein, um Personen, die nicht zum Hauptklientel gehören, bewusst auszuschliessen (vgl. Grossmass 2004: 492). Es gibt zwar Überlegungen dazu, wie mithilfe räumlicher Gegebenheiten einer bestimmten Zielgruppe der Zugang erleichtert werden kann (vgl. Hörmann 2017: 4), diese beziehen sich aber oft nur auf den Weg bis zum Beratungszimmer. Die Überlegung wird aber meist nicht zu Ende gedacht, dass nämlich auch das Beratungszimmer selbst Teil der Intervention und ein Arbeitsinstrument der Sozialen Arbeit ist. Die Einrichtung, Möblierung, die Farbe der Wand, die Temperatur im Raum spielen eine wichtige Rolle. In der zwischenmenschlichen Interaktion geht es darum, dass der Klient, die Klientin sich ernstgenommen fühlt (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 159) und dadurch ermutigt wird, „über sich und die eigenen Anliegen zu erzählen“ (ebd.). Das Ziel ist jeweils, das nötige Vertrauen zu schaffen, dass die Klienten ihre Anliegen anbringen. Um Vertrauen zu gewinnen, ist es aber wichtig, dass das Gegenüber sich auch körperlich möglichst wohl fühlt und kein Unbehagen verspürt. Wir haben alle schon einmal die Situation erlebt, dass wir völlig unruhig und in Eile an eine Verabredung oder einen Termin mussten, ein Gebäude, ein Büro oder eine Wohnung betraten und vom warmen Ambiente sofort eingenommen wurden, uns beruhigten und wohlfühlten. Befindet man sich in einem angenehm temperierten Raum mit warmem Licht und schöner Einrichtung und gar mit Dekoration, so kann das Gefühl von Geborgenheit und Wohlbefinden einerseits den seelischen Zustand positiv verändern, aber auch dazu beitragen, dass man hier gerne länger verweilen möchte. Das Gegenteil ist aber ebenfalls möglich. Sitzt man zum Beispiel in einem Zimmer, das feucht und verschimmelt ist und vermodert riecht, wird man den Drang haben, diesen Raum so schnell wie möglich wieder zu verlassen.

In dieser Bachelor Thesis sollen keine Einrichtungsvorschläge für Beratungszimmer gemacht werden. Dazu gibt es unendliche Möglichkeiten, auch wenn die Zielgruppe auf das Hauptklientel der Schulsozialarbeit, Kinder und Jugendliche, eingeschränkt wird. Ziel der Arbeit ist, neue Gedankenanstöße zu formulieren und die Bedeutung der räumlichen Umgebung hervorzuheben. Es geht darum, diese nicht mehr zu vernachlässigen, sondern bewusst in die Prozessplanung und Intervention einzubeziehen, indem ihr die wichtige Funktion eines Arbeitsinstruments zugeschrieben wird. Es soll ein Blick auf mögliche blin-

de Flecken geworfen werden, welche es Kindern und Jugendlichen erschweren, sich an die Schulsozialarbeit zu wenden und deren Angebot zu nutzen.

1.3 Klärung von Begriffen und Schreibweise

In dieser Arbeit gibt es Begriffe, welche bereits vorbelastet oder in unterschiedlichen Disziplinen verschiedene Bedeutungen haben. In diesem Kapitel wird geklärt, wie die wichtigsten Begriffe verwendet und gegenüber anderen Bedeutungen abgegrenzt werden.

1.3.1 Raum und Zimmer

„Wenn wir im täglichen Leben ohne näheres Nachdenken vom Raum sprechen, so denken wir gewöhnlich an den (...) in seinen drei Dimensionen nach Metern und Zentimetern ausmessbaren Raum, so wie wir ihn in der Schule kennen gelernt haben“ (Bollnow 2010: 16). Bei näherer Betrachtung des Begriffs wird jedoch klar, dass darunter weit mehr verstanden wird als ein Raum mit vier Wänden und einem Dach. Nicht nur werden damit weit grössere Dimensionen ausgedrückt wie etwa der landschaftliche Raum (vgl. ebd.: 34), sondern auch unsichtbare Räume, die nur gedanklich erfasst werden können, wie etwa der Begriff „politischer Raum“ (Grossmass 2004: 488). „Immer heisst hier Raum: zur Verfügung stehender (...) Raum, Raum, in dem man sich frei bewegen kann. Man spricht auch im übertragenen Sinn davon, dass man Gedanken und Empfindungen (...) Raum gewährt.“ (Bollnow 2010: 32) Für diese Arbeit wird der letztgenannte Aspekt, wenn nicht explizit anders erwähnt, weggelassen. Im Fokus stehen materielle Räume, also etwa der Weg, den eine Person zurücklegt sowie der Raum zwischen und in Gebäuden. Wird hingegen von Zimmer gesprochen, ist jeweils ein konkreter Ort innerhalb eines Gebäudes gemeint (vgl. ebd.: 38). Damit erfolgt eine klarere Unterscheidung zu den (Sozial-)Räumen, welche sich auch ausserhalb metrisch definierter Zimmer befinden können. Für die genauere Bezeichnung des Ortes, in welchem die Beratung stattfindet, wird das Wort „Beratungszimmer“ verwendet. Damit wird auch die Hervorhebung von einem Ort als „Spitze“ (ebd.) von etwas unterstrichen, welche der Absicht der vorliegenden Arbeit entspricht.

1.3.2 (sozial-)räumlich

Menschen bewegen sich immer innerhalb eines Raums (vgl. Bollnow 2010: 96), sei dieser nun begrenzt (vgl. ebd.: 17) oder weit (vgl. ebd.: 34). In der Bewegung nehmen wir Raum wahr und erweitern durch die Bewegung im Raum unser Vorstellungsvermögen (vgl. Löw 2015: 74f.). Wie dieser Ablauf vor sich geht, wird in einem späteren Kapitel genauer erläutert.

tert. Die Schreibweise (sozial-)räumlich beschreibt die zwei Aspekte des Begriffs: der erste Aspekt ergibt sich daraus, dass wir uns immer in irgendwelchen Räumen bewegen, ob deren Begrenzung klar sichtbar ist, wie in einem Gebäude, oder unsichtbar, wie zum Beispiel bei der Überschreitung einer Dorfgrenze. Der zweite Aspekt liegt in der sozialen Komponente, welche räumliche Bewegung jeweils mit sich bringt. Raum bekommt eine Bedeutung für uns, indem wir ihn bewegend erfassen und uns darin verhalten (vgl. Bollnow 2010: 18). Beide Aspekte spielen immer zusammen, wenn von Raum und Räumlichkeiten die Rede ist. Die Schreibweise verdeutlicht, dass der eine oder andere Aspekt je nach Situation mal mehr hervortritt, mal nur nebensächlich mitwirkt. Wie sich später noch zeigen wird, ist aber nie nur ein Aspekt vorhanden, sondern immer beide.

1.3.3 Niederschwelligkeit

Mit Niederschwelligkeit ist gemeint, dass für das Klientel, welches ein Hilfeangebot in Anspruch nehmen möchte, der Zugang dazu so weit als möglich erleichtert wird. Ein niederschwelliges Angebot ist somit eines, welches einfach und ohne grossen Aufwand zu erreichen und eine „einfache Kontaktaufnahme“ (Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote 2013: 5) ermöglicht. In der Schulsozialarbeit wird Niederschwelligkeit erreicht durch Massnahmen wie Präsenz an der Schule, Pflege der Beziehung zu den Schulkindern, Bekanntheit des Angebots bei den Schulkindern und Beratung in einem eigens dafür vorgesehenen Büro (vgl. ebd.: 7).

1.3.4 Setting

Die Gestaltung von „Raum, Zeit und Umstände[n], unter denen das Coaching stattfindet“ (Loebbert 2017: 40) wird in der Sozialen Arbeit Setting genannt (vgl. Grossmass 2009: 3, Hörmann 2017: 4, Loebbert 2017: 40). Damit sind die „kommunikativen Bedingungen einer einzelnen Beratungssituation“ (Grossmass 2009: 3), und damit nicht nur der räumliche, sondern auch der institutionelle Kontext gemeint, in welchem das Gespräch stattfindet (vgl. ebd.). Dies meint nicht nur die verschiedenen Situierungen einer Einrichtung, etwa im politischen Raum, örtlich, bzw. geografisch, sondern auch die Einrichtung und Ausstattung der Räumlichkeiten und auf methodischer Ebene die Gestaltung der Beratungssituation (vgl. Grossmass 2004: 488f.). In dieser Arbeit wird der Begriff „Setting“ mit ebendieser Bedeutung verwendet.

1.3.5 Schulsozialarbeit und Schulsozialdienst

Die Soziale Arbeit hat an den Schulen unterschiedliche Namen, an gewissen Orten wird sie Schulsozialarbeit oder kurz nur „SSA“ genannt, an anderen Orten ist sie als Schulsozialdienst bekannt. In dieser Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet und meinen beide das Beratungsangebot, das von einer Fachperson der Sozialen Arbeit innerhalb einer Schule zur Verfügung steht.

1.4 Aufbau der Arbeit und Eingrenzung der Fragestellung

Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Fragestellung ist der Ablauf, den eine Person, genauer gesagt, eine Schülerin oder ein Schüler durchläuft, bevor er oder sie zum ersten Mal im Beratungszimmer der Schulsozialarbeit sitzt. Dabei wird etwas plakativ davon ausgegangen, dass dieser Ablauf von dem Moment, in welchem das Kind zur Haupttüre des Gebäudes eintritt, bis es im Büro der Schulsozialarbeit auf dem Stuhl Platz nimmt, mehr oder weniger bei jedem Kind gleich ist und jedes Kind sich folgenden Herausforderungen gegenüber sieht:

1. Der Erstkontakt – z.B. ein Anruf, eine E-Mail oder mündliche Anmeldung durch das Kind, eine Lehrperson oder eine andere erwachsene Person
2. Der (räumliche) Standort der Schulsozialarbeit
3. Der Weg zum Beratungszimmer
4. Anwesenheitszeiten der Schulsozialarbeit
5. Die Zugänglichkeit zum Beratungszimmer
6. Die Einrichtung der Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit.

Dieser mögliche Ablauf eines Erstkontakts dient als strukturelle Vorlage für diese Arbeit. Eine wichtige Rolle spielen Anwesenheits- und Öffnungszeiten der Schulsozialarbeit. Das Arbeitspensum und die Arbeitsbelastung der Fachpersonen der Schulsozialarbeit werden hier nicht in Betracht gezogen, da sie keine (sozial-)räumliche Komponente darstellen. Der zwischenmenschliche Aspekt, welcher für eine gelingende Kooperation unabdinglich ist, wird in dieser Arbeit vernachlässigt, bzw. vorausgesetzt, damit der Fokus ausschliesslich auf den räumlichen Aspekt gesetzt werden kann.

Diese Bachelor Thesis ist keine empirische Erfassung von vorhandenen Angeboten in der Praxis, sondern stellt theoretische Überlegungen an, welche sozialräumlichen Hürden im Optimalfall umgangen oder beseitigt werden können, um den Zugang zum Angebot der Schulsozialarbeit zu erleichtern.

Das hier bearbeitete Thema spielt vor allem für die erste Begegnung zwischen ratsuchender und beratender Person eine wichtige Rolle, weshalb der Fokus dieser Arbeit auf der Zeit vom Erstkontakt bis hin zum Erstgespräch liegt und damit zeitlich eingegrenzt ist. Es geht darum, besonders für Aussenstehende, also potentielle Klientinnen und Klienten, den Zugang zu einem Beratungsangebot zu erleichtern, denn „die Räumlichkeiten und die Lage einer Beratungsstelle sind gerade für den Erstkontakt von hoher Bedeutung und keine lebensweltliche Selbstverständlichkeit“ (Grossmass 2004: 488). Hat ein erster Kontakt einmal stattgefunden, spielen zwischenmenschliche Aspekte die massgebende Rolle und beeinflussen die Entscheidung, die Beratung wieder in Anspruch zu nehmen, und nicht mehr in erster Linie die räumlichen Gegebenheiten.

1.5 Begründung der Wahl der Methode

Der Aufbau dieser Arbeit richtet sich nicht nach einer Theorie der Sozialen Arbeit, sondern nach der Annahme, wie ein Prozess auf Seiten der Klientin, des Klienten, aussehen und welchen Einfluss dieser auf das Gelingen des Erstgesprächs und die Kooperation hat. Dass hierzu noch keine Theorie besteht, zeigt auf, dass diesem Aspekt bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Für diese Arbeit wird also die Annahme vorausgesetzt, dass Interventionen nicht erst zu dem Zeitpunkt beginnen, in dem der Klient oder die Klientin bereits in der Beratung sitzt und das Erstgespräch geführt wird, sondern bereits weit früher, nämlich mit der Entscheidung des Klienten, der Klientin, das Angebot überhaupt in Anspruch zu nehmen. Diese Annahme wird in dieser Arbeit nicht als These bearbeitet, die bewiesen werden soll, sondern als Axiom, eine als gegeben vorausgesetzte Aussage.

2 Essay: Annäherung an die sozialräumlichen Gegebenheiten in der Schulsozialarbeit

Der Arbeit vorangestellt erfolgt ein essayartiger Blick in die Praxis zur Annäherung an die Thematik der vorliegenden Arbeit. Während der vergangenen Monate erhielt ich durch mein Praktikum in der Schulsozialarbeit Einblick in die sozialräumlichen Gegebenheiten dieses Berufsfelds. Da die Schulsozialarbeit in der Sozialen Arbeit ein relativ junges Arbeitsfeld darstellt, wurde es in den meist alten Schulgebäuden architektonisch nicht berücksichtigt. Dadurch gibt es oft keine separaten Räumlichkeiten für die Beratung.

So hatte ich Einblick in ein Schulhaus, in welchem die Schulsozialarbeiterin vor jedem Gespräch im Schulhaus herumlaufen und ein freies Zimmer suchen musste – oft in Begleitung des ratsuchenden Kindes. Es war also stets möglich, dass eine Lehrperson oder andere Kinder sahen, welches Kind gerade bei der Schulsozialarbeiterin war, da diese zusammen durch das ganze Gebäude laufen und Zimmertüren öffnen mussten. In besagtem Schulhaus gibt es zu jedem Klassenzimmer ein – meist angrenzendes – Gruppenzimmer, welche durch eine Glastür von ersterem getrennt ist. So kommt es vor, dass die Kinder sich gegenseitig ablenken und durch die Glastür der beliebten Schulsozialarbeiterin zuwinken und somit die Beratungssituation stören.

In einem anderen Schulhaus befindet sich das Büro der Schulsozialarbeiterin in einem Gebäudeteil, der den Lehrpersonen vorbehalten und durch eine Türe vom restlichen Schulhaus getrennt ist. Die Kinder müssen an dieser Türe klingeln und riskieren dadurch, dass eine Lehrperson die Türe öffnet. Eine Schülerin erzählte der Schulsozialarbeiterin, dass ihr dies passiert sei und die Lehrerin sie wieder weggeschickt habe. Für den nächsten Termin bat sie die Schulsozialarbeiterin deshalb eindringlich, selbst die Türe zu öffnen, wenn sie läute, damit sie nicht wieder einer Lehrperson begegnen müsse, um zu ihr in die Beratung zu kommen.

An einem Oberstufenschulhaus ist das Beratungszimmer des Schulsozialarbeiters kahl und leer, im Zimmer befinden sich lediglich vier alte, knarrende Stühle und ein Tisch, und es hallt, wenn gesprochen wird. Mein erster Eindruck von diesem Zimmer war, dass es der Klientel, für die das Angebot in erster Linie gedacht ist, in keinsten Weise entspricht. Kinder lieben Farben, Spiele, weiche Formen und Bilder, weshalb ich mir für ein kindergerechtes Beratungszimmer etwas Anderes vorstelle als einen weissen leeren Raum. Diesem Umstand gesellt sich hinzu, dass sich das Beratungszimmer hinter dem Büro des Schulsozialarbeiters befindet – was sozialräumlich zwar gut ist und vor Einblicken von

aussen schützt, wäre da nicht der starke Körpergeruch des Schulsozialarbeiters, der das ganze Büro erfüllt und beim Betreten zunächst jedem Besucher den Atem verschlägt.

Diese Beispiele sind ein kleiner Einblick in die sozialräumliche Realität, die sich der Schulsozialarbeit als Herausforderung stellt. Besonders bei den erstgenannten Beispielen ist die Niederschwelligkeit der Schulsozialarbeit massiv beeinträchtigt, den Kindern stellen sich mehrere Hürden in den Weg, die es ihnen erschweren, das Angebot der Schulsozialarbeit ohne Hemmungen in Anspruch zu nehmen. Aber auch das letzte Beispiel mit dem kahlen, hallenden Beratungs- und dem stinkenden Vorzimmer stellt aus meiner Sicht eine Hürde dar, welches das Beratungsangebot schwerer zugänglich macht.

Die beschriebenen Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen zeigen, dass diese die beschriebenen Situationen sehr wohl als Hürden empfinden und dadurch auch in Frage stellen, ob sie überhaupt in die Beratung kommen möchten oder nicht. Angesichts der Probleme, welche die meisten dieser Kinder mit sich herumtragen, geraten viele von ihnen in ein Dilemma, wenn sie sich nur wegen sozialräumlichen Ungeschicklichkeiten gegen die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit entscheiden.

Interessant ist hingegen die Erzählung einer Lehrerin, die in ihrer Klasse mehrere Fälle von Kinderschutz-Massnahmen hat und deshalb in regem Austausch mit der Schulsozialarbeiterin steht. Die Schulsozialarbeiterin hat seit kurzem ein neues Büro, welches sie schön eingerichtet hat. Die Lehrerin ging nach Unterrichtschluss für eine Besprechung bei ihr vorbei und nahm sich vor, den zeitlichen Aufwand so klein wie möglich zu halten und nur 10 Minuten zu bleiben. Als sie jedoch in das neue Büro eintrat, kam ihr ein wohlriechender Duft, ein warmes Licht und eine gemütliche Atmosphäre entgegen, sodass sie ihr Vorhaben beiseiteschob und schlussendlich 90 Minuten in die Besprechung der Kinder investierte. Erstaunt stellte sie am Schluss fest, dass sie sich dabei nicht gestresst, sondern im Gegenteil sogar sehr wohl fühlte, was sie der Atmosphäre des Zimmers zuschreibt.

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie wichtig die Ausstrahlung eines Zimmers für das Wohlbefinden von Menschen ist. In diesem Fall hat sie wesentlich dazu beigetragen, dass die Kooperation zwischen Lehrperson und Fachperson der Sozialen Arbeit verbessert wurde, nicht nur kurzfristig in der beschriebenen Situation, sondern auch längerfristig. Es zeigt deutlich, dass das Beratungszimmer der Schulsozialarbeit als Arbeitsinstrument dient und so gestaltet werden muss, dass es die Arbeit der Fachperson erleichtert und unterstützt.

3 Hauptteil

Zuerst erfolgt ein erster theoretischer Teil, welcher die Geschichte des Raumbegriffs und die aktuellen Theorien zum Raum aufzeigt. Diese Grundlagen zeigen auf, welches Gedankengut hinter der Herangehensweise an (sozial-)räumliche Gestaltung steckt und die Wahrnehmung von Raum beeinflusst. Zudem wird ein Blick auf das Verhalten von Jugendlichen im Sozialraum geworfen, sowie auf allfällige Unterschiede im (sozial-)räumlichen Verhalten, die durch das Geschlecht bedingt sind. Anschliessend an die Theorie erfolgt in einem zweiten Teil ein Blick über den Auftrag der Sozialen Arbeit an der Schule, um abschliessend diese beiden Abschnitte zusammenzuführen. In einer detaillierten Analyse der (sozial-)räumlichen Gegebenheiten in einem Schulhaus, werden die Gedanken aus den vorhergehenden Kapiteln zusammengeführt und auf das Feld der Schulsozialarbeit angewendet. Ein besonderer Fokus gilt dem Beratungszimmer, auf welches in einem weiteren Kapitel noch spezifisch eingegangen wird. Ziel dieser Arbeit ist nicht, architektonische Vorschläge zur optimalen Einrichtung von Beratungszimmern der Schulsozialarbeit zu geben, sondern an die Elemente heranzuführen, die bei der Wahrnehmung und Einschätzung eines Zimmers im Hinblick auf die Beratung eine Rolle spielen. Auf diese Weise soll das Auge der Professionellen der Sozialen Arbeit auf das Beratungszimmer als Arbeitsmittel geschärft werden.

3.1 Die Pre-Session-Situation

In der Sozialen Arbeit gibt es verschiedene Modelle zur Gestaltung von Prozessmodellen, etwa die Kooperative Prozessgestaltung nach Hochuli Freund/Stotz oder die Beratungsmethodik nach Weber/Kunz. Beide Modelle beschreiben den Beginn des Prozesses mit dem Moment, in welchem die ratsuchende Person im Gespräch der beratenden Person gegenüber sitzt und eine erste Erfassung der Situation gemacht wird (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 151 und Käppeli 2012: 38). Zu dieser gehört eine Anamnese, also die Erfassung der bisherigen Krankheits- und/oder Leidensgeschichte, was einen Blick zurück erfordert. Genau genommen ist dieses Erstgespräch in gewissen Fällen auch nicht der erste Kontakt zwischen ratsuchender und beratender Person, zum Beispiel, wenn erstere sich telefonisch angemeldet und eine erste Schilderung des Problemfalls gemacht hat. In den genannten Prozessmodellen wird darauf nur insofern Bezug genommen, als dass daraus generiertes Wissen für die Vorbereitung des Gesprächs dient und als Thema für das Erstgespräch genommen wird. Was zwischen diesem sogenannten Erstkontakt und dem Erstgespräch passiert ist, wird normalerweise nicht erfragt. Auch bei den Ge-

sprächsmethoden wird auf den Zeitpunkt gleich unmittelbar vor dem Gespräch nicht eingegangen. Eine Ausnahme ist der systemisch-lösungsorientierte Ansatz, der unter mehreren Skalierungsfragen auch die Frage nach dem Pre-Session-Change stellt (vgl. Vogt 2012: 34). Damit ist der Gedanke verbunden, dass durch die Entscheidung, sich für eine Beratung anzumelden, bereits eine Besserung eingetreten ist in der Situation, welche die ratsuchende Person als problematisch erlebt. Diese Frage ist auf Veränderungen im Inneren, also dem seelischen Zustand der Person bezogen. Dass es aber weitere Möglichkeiten von Seiten des Beratungsangebotes gibt, das Erleben der Situation vor dem Erstgespräch mitzugestalten, wird auch beim systemisch-lösungsorientierten Ansatz nicht weiterentwickelt. Ganz vergessen geht dieser Gedanke zum Glück nicht, wie die Vorlesung zu nonverbaler Kommunikation von Wolfgang Widulle zeigt, in welcher darauf hingewiesen wird, dass „Tages- + Jahreszeit, Wetter, Ort, Raum, Möblierung, Licht“ (Widulle 2016: 7) die Gesprächssituation mitprägen. Auch Grossmass befasst sich mit der Wichtigkeit des Settings.

Ein Grund, weshalb der Situation vor dem Erstgespräch – in Anlehnung an den systemisch-lösungsorientierten Ansatz verwende ich hierfür den Begriff Pre-Session-Situation – keine oder nur sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, mag darin liegen, dass diese nicht auf der zwischenmenschlichen, sondern auf der situativen, materiellen Seite Interventionen erfordert. Der Fokus der üblichen Prozessgestaltungsmodelle, liegt fast ausschliesslich auf der zwischenmenschlichen Interaktion. Dies möchte ich hier keineswegs kritisieren, meine Kritik gilt aber dem Umstand, dass der Raum als unterstützendes Arbeitsmittel oft vergessen zu gehen scheint.

Nehmen wir als Beispiel die reale Begebenheit eines Jungen aus der 6. Klasse, der sich telefonisch beim Schulsozialarbeiter meldet, weil er sich in der Klasse gemobbt fühlt. Er war noch nie zuvor bei der Schulsozialarbeit und weiss auch nicht, wo sich deren Büro befindet. Weil deren Kontaktdaten in jedem Klassenzimmer klar ersichtlich aufgehängt sind, hat er sich die Telefonnummer notiert und am freien Nachmittag von Zuhause aus angerufen, als sein Leiden zu gross wurde. Der Schulsozialarbeiter kann ihm noch am gleichen Tag einen Termin geben und beschreibt ihm den Weg zum Büro der Schulsozialarbeit. Der Junge macht sich auf den Weg, er ist froh, dass er so zeitnah einen Termin erhalten hat.

Man kann sich vorstellen, welche Faktoren den Weg des Jungen erleichtern können. Je näher er dem Schulhaus kommt, desto mehr fragt er sich, ob sein Problem denn wirklich so schlimm ist oder ob er einfach übertreibt. Was ist, wenn er das Büro jetzt nicht findet? Dann sieht ihn vielleicht noch ein Lehrer, schlimmer noch, sein Klassenlehrer und fragt

ihn, was er denn am freien Nachmittag hier sucht. Ausserdem ist er plötzlich unschlüssig, ob er über sein Problem sprechen möchte. Was wäre, wenn sich doch nichts ändert? Doch umkehren kann er jetzt nicht mehr, da sein Leiden sonst nur in gleicher Weise wie bisher weitergeht. Beim Betreten des Schulhauses fällt der Blick des Jungen sofort auf die Tafel, die der Schulsozialarbeiter am Telefon erwähnt hatte und auf der gut leserlich sein Ziel angeschrieben ist und ihm den Weg weist. Sie war ihm zuvor nie aufgefallen, aber jetzt ist er sehr froh darum. Er findet weitere Tafeln, die ihn durch die verwinkelten Gänge leiten und steht schlussendlich vor der Türe der Schulsozialarbeit. Er klopft an. Als die Türe aufgeht, kommt ihm eine wohlige, einladende Atmosphäre entgegen und der Junge weiss, dass es die richtige Entscheidung war, hierher zu kommen.

Dieses teils fiktive Beispiel erklärt die Absicht dieser Bachelor Thesis: Der Blick wird auf die Pre-Session-Situation geworfen und damit insbesondere auf (sozial-)räumliche Begebenheiten, welche den Weg der ratsuchenden Personen prägen. Bevor also die zwischenmenschliche Interaktion beginnt, spielen nonverbale Aspekte eine massgebliche Rolle, nämlich, in welchem Gemütszustand Klientinnen und Klienten in der Beratung ankommen und sich darauf einlassen können.

3.2 Theoretische Grundlagen

„Stellt man sich spontan einen Raum vor, so denkt man häufig an Türen, Wände, Fenster, Regale, Tische etc.“ (Löw 2015: 153). Die deutsche Soziologin Martina Löw zeigt mit dieser Aussage auf, dass der Begriff „Raum“ bereits ganz viele Assoziationen auslöst, die aber nur einen kleinen Teil davon abbilden, welche Bedeutungen das Wort „Raum“ insgesamt beinhaltet. Die meisten Personen mögen sich ein Zimmer vorstellen, das durch Wände begrenzt und mit Möbeln ausgestattet ist. Im Diskurs, der über die vergangenen Jahrhunderte geführt wurde, zeigt sich, dass Raum nicht nur begrenzt auf eine Kammer in einem Haus genannt wird, sondern auch in Bezug auf Landschaft (vgl. Bollnow 2010: 96; 231). Dennoch wird nie ein Unterschied gemacht zwischen geschlossenen Räumen und offener Landschaft, wenn über die Bedeutung der raumkonstituierenden Elemente gesprochen wird. Mit dieser Anmerkung im Vorfeld werden nun die wichtigsten Stationen des Raumdiskurses aufgezeichnet, jedoch wird der Fokus vor allem in den weiteren Kapiteln bereits auf Innenräume gerichtet, da diese später genauer angeschaut werden.

3.2.1 Raumvorstellungen seit der Antike

In der Antike wurde der Raum als ein Behälter gesehen, der „Dinge, Lebewesen und Sphären umschließt“ (Löw 2015: 24). Durch Isaak Newton wurde diese Vorstellung vom

begrenzten Raum erstmals in Frage gestellt und „durch die Vorstellung eines unendlichen Raumes ersetzt“ (ebd.: 25). Beide Vorstellungen, sowohl die des begrenzten als auch des unbegrenzten Raumes, definierten diesen jedoch als absolut und unbeweglich. Beim absoluten Raum wird davon ausgegangen, dass eine Messeinheit, die in einem System gilt, auch in einem anderen System gilt (vgl. ebd.: 32). Der Raum hat damit eine selbständige Realität, unabhängig von den in ihm befindlichen Körpern (vgl. ebd.: 25). Diese Vorstellung eines absoluten Raums wurde zunächst durch die theologische Vorstellung eines absoluten Gottes verankert (vgl. ebd.: 26), bleibt aber wohl bis zum heutigen Tag auch deshalb fortbestehen, weil, wie Löw bemerkt, es den meisten Menschen unmöglich ist, Unendlichkeit zu denken (vgl. ebd.: 27).

Durch Gottfried Wilhelm Leibniz wurde die Vorstellung des absoluten Raums angefochten (vgl. ebd.). Leibniz hielt „den Raum ebenso wie die Zeit für etwas rein Relatives“ (ebd.). Diese neue Herangehensweise an den Raum brachte Konsequenzen mit sich, die von Weizsäcker wie folgt beschreibt: „Man dürfte dann strenggenommen nicht sagen: ‚dieser Körper befindet sich an diesem Ort‘, sondern nur: ‚er befindet sich, von jenem anderen Körper aus gesehen, an diesem Ort‘“ (von Weizsäcker 1990: 138 in: ebd.: 28). Dies heisst also, dass der Raum je nach Blickpunkt „dem Betrachter oder der Betrachterin anders erscheint“ (ebd.).

Euklid von Alexandria formulierte das Parallelenpostulat, „demzufolge es zu jeder Geraden durch jeden Punkt genau eine Parallele gibt“ (ebd.: 30). Demzufolge ist der Raum also genau mess- und beschreibbar. Obwohl dieses Axiom der Vorstellung vom absoluten Raum wieder Aufschwung gab, entwickelte der Mathematiker Carl Friedrich Gauss eine Theorie des nichteuklidischen Raums, in welchem das Parallelenaxiom nicht gilt (vgl. ebd.). Mit der Erkenntnis, „dass es nicht nur eine einzig logische Geometrie geben kann, verändert sich nun auch die Einstellung zum Raum“ (ebd.).

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend entwickelte Albert Einstein seine Relativitätstheorie, mit welcher er nahelegte, dass nicht die Materie in einen vorgegebenen Raum gestellt und darin beobachtet werden kann, sondern dass „die Materie selbst erst die Raumstruktur bestimmt“ (von Weizsäcker 1990: 149 in: ebd.: 31). Einsteins Beobachtungen widerlegten die Theorie vom absoluten Raum, ebenso die Theorie der absoluten Zeit (vgl. ebd.: 32). Einstein erweiterte diese Erkenntnis dahingehend, dass Raum nicht länger statisch, sondern beweglich ist (vgl. ebd.: 34). „Raum ist demnach nicht länger der starre Behälter, der unabhängig von den materiellen Verhältnissen existiert, sondern *Raum und Körperwelt sind verwoben* [Hervorhebung im Original]. Der Raum, das heisst die *Anordnung der Körper* [Hervorhebung im Original], ist abhängig vom *Bezugssystem der Beobachter* [Hervorhebung im Original]“. (ebd.)

Dies legt nahe, dass Raum angeeignet werden muss und sich verändern kann (vgl. ebd.: 73). Trotz der eben beschriebenen Fortschritte in der Wissenschaft, ist die Vorstellung vom absoluten Raum „bis heute eine dominante Vorstellung im alltäglichen Verständnis von Raum“ (ebd.: 27). Löw sieht den Grund dafür, dass diese Erfassung des Raums noch heute an Schulen gelehrt wird und deshalb die Raumvorstellung in hohem Masse mitprägt (vgl. ebd.: 77).

3.2.2 Aktuelle Auffassungen des Raumverständnisses

Bevor ich auf den Raumbegriff eingehe, den Martina Löw in ihrer Arbeit definiert hat und der für die vorliegende Arbeit als Grundlage dient, wird hier zuerst ein Blick auf die aktuellen Auffassungen des Raumverständnisses geworfen. Dies soll dazu dienen, allfällige Diskrepanzen bei den konkreten Überlegungen zum Beispiel eines Beratungszimmers in der Schulsozialarbeit besser zu verstehen und zu berücksichtigen.

In der Erziehungswissenschaft wird heutzutage dem Raum, genauer der Lernumgebung, ein hoher Stellenwert zugeordnet, da sie das Lernen stimulieren soll (vgl. Overwien 2009: 54). Nichtsdestotrotz sind eine Grosszahl von Schulhäusern ästhetisch so schlecht gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler sich darin nicht wohlfühlen und hauptsächlich negative Konnotationen verwenden, um das Erleben des Schulgebäudes zu beschreiben (vgl. Rittelmeyer 2009: 158). Nicht nur die Bewertung der Schulkinder fällt negativ aus, es entsteht auch eine Spannung zwischen Schulentwicklung und Schularchitektur, da letztere sehr starr ist und die hohe Flexibilität von schulischen Konzepten bremst (vgl. Böhme/Herrmann 2009: 204f.). Die materiale Architektur gestaltet sich als starres, oder zumindest träges Element, dass durch die Veränderung von pädagogischen Schulkonzepten jedes Mal neu- oder umgebaut werden müsste, damit es der Funktion dient (vgl. ebd.: 205). Rittelmeyer beschreibt die Körperempfindung als wichtigen Teil der Architekturwahrnehmung, dass nämlich Räume nicht nur rein kognitiv wahrgenommen werden können, sondern visuelle, sensomotorische Abläufe und gar hormonelle Veränderungen stattfinden, je nachdem, wie ein Raum gestaltet ist (vgl. Rittelmeyer 2009: 159). Rittelmeyer schreibt dem Raum also eine Eigenständigkeit zu, in dem dieser den körperlichen Zustand des in ihm befindlichen Menschen verändern kann. Dies geht über ein absolutistisches Verständnis des Raumes hinaus. Auch Kellermann/Wulf gehen davon aus, dass „Menschen und Räume in vielfältiger Weise aufeinander einwirken“ (Kellermann/Wulf 2009: 171). Sie bringen zudem den Aspekt der Zeit ein, dass nämlich alle drei Zeitdimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft besonders in einem pädagogischen Raum eine Rolle spielen, da die Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft

vorbereitet werden (vgl. ebd.). Wie der konkrete Zusammenhang zwischen Raum und Zeit ist, lassen Kellermann/Wulf jedoch offen. Sie schreiben dem Raum jedoch zu, dass er die Schulkinder auf „gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse“ (ebd.: 183) hin normiert und somit einen wichtigen Teil der Sozialisierung einnimmt.

In diesen Beispielen wird sichtbar, dass zwar eine gegenseitige Einflussnahme von Raum und Mensch im Denken verankert zu sein scheint. Dennoch bleibt der Raum jeweils starr und bewegt sich im Vergleich zur Dimension Zeit nicht. Mit Rittelmeyer wird immerhin eine neue Funktion des Raums eröffnet, indem dieser auf den körperlichen Zustand des Menschen einwirken kann. Durch welche Abläufe dies geschieht, bleibt jedoch offen.

Ein anderes Beispiel zeigen Gerd E. und Lena Schäfer auf, die ein Schulhaus in Italien untersucht haben, das die Architektur in ihr schulisches Konzept eingebunden hat. Der Raum gilt in Reggio Emilia gar als „dritter Erzieher“ (Schäfer/Schäfer 2009: 240) und erhält dadurch ebenfalls eine aktive Rolle, wie es oben schon aufgezeigt wurde. Die Räume vermitteln durch horizontale Anordnung eine flache Hierarchie und eröffnen durch ihre vielfältige Nutzbarkeit Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 242). Beim Betreten des Gebäudes soll der Besucher sich eingeladen fühlen, am Leben im Gebäude teilzunehmen (vgl. ebd.). Und dann gibt es die Piazza (vgl. ebd.), die Eingangshalle, die sich ähnlich eines Marktplatzes verwandeln kann und einmal dem Verweilen dient, dann wieder sozialer Mittelpunkt ist oder schliesslich auch als Durchgangsort dient, um die angrenzenden Räume zu erreichen (vgl. ebd.).

Mit dieser Beschreibung der Wandelbarkeit des Raums und seinen Bedeutungen, kommen wir dem Raumbegriff nach Löw nochmals deutlich näher. Bevor dieser hier aufgezeigt wird, erfolgt ein kleiner Exkurs zum Verständnis des gestimmten Raums nach Bollnow (vgl. Bollnow 2010: 230), der uns direkt zu Löws Ansichten führt.

3.2.2.1 Der gestimmte Raum

Einsteins Erkenntnis, dass die Wahrnehmung des Raums vom Menschen abhängt, der ihn beobachtet, wird von Bollnow aufgenommen und weiterentwickelt. Die Betrachtung und Wahrnehmung eines Raums ist nicht nur abhängig von der geografischen, bzw. örtlichen Position des Betrachters (vgl. Löw 2015: 34), sondern ein Zusammenspiel zwischen Raum und Betrachter (vgl. Bollnow 2010: 230). Der Raum besitzt eine Stimmung, die auf den seelischen Zustand des Beobachters wirkt. Gleichermassen hat der Beobachter aber selber eine Gemütsverfassung, die Einfluss hat auf seine Betrachtung des Raums (vgl. ebd.). Der Gemütszustand oder die Stimmung des Beobachters, hat also einen Einfluss auf dessen Wohl- oder Unwohlfühlen im Raum, der Raum wirkt umgekehrt aber ebenfalls

auf die Stimmung des Beobachters (vgl. ebd.). Bollnow beschreibt den Zusammenhang zwischen Mensch und Raum wie folgt: „Man spricht eben so sehr von einer Stimmung des menschlichen Gemüts wie von der Stimmung (...) eines geschlossenen Innenraums, und beides sind streng genommen nur zwei Aspekte des einen einheitlichen Durchstimmtheits.“ (ebd.: 231) Für die Beschreibung dieses Zusammenspiels von Raum und Mensch verwendet Bollnow den Begriff des gestimmten Raums von Ludwig Binswanger (vgl. ebd.: 230). Die Stimmung, die ein Mensch in einem Raum wahrnimmt, wird also durch seinen eigenen Gemütszustand auf den Raum übertragen: „Weniger missverständlich könnte man vielleicht sagen, dass man den Raum im Hinblick auf seinen Stimmungscharakter betrachtet.“ (ebd.: 231) Das würde bedeuten, dass derselbe Raum von zwei verschiedenen Personen völlig unterschiedlich wahrgenommen werden kann, je nach deren seelischem Zustand. Bollnow beschreibt aber gleichzeitig, dass sich ein und derselbe Mensch je nach Stimmung in eine andere Art von Raum zurückzieht:

„Aber auch beim gleichen Menschen ändert sich sein Raumbedürfnis nach seiner seelischen Verfassung und nach seinen jeweiligen Bedürfnissen. Im Zustand tiefer Traurigkeit verkriecht er sich in die Enge der Höhle, im freudig gehobenen Zustand braucht er umgekehrt den Entfaltungsraum einer frei sich öffnenden Weite.“ (ebd.: 230)

3.2.2.2 Die Atmosphäre

Bollnow lässt die Frage offen, ob der Raum die Gestimmtheit des Menschen ebenfalls beeinflussen kann oder ob die Wahrnehmung des Raums nur eine Projektion der Gefühle des Betrachters ist. Löw nimmt diese Frage auf und beschreibt „das Phänomen des ‚Umgestimmt-Werdens‘ durch Räume. Man betritt zum Beispiel hektisch ein kleines Geschäft, um noch schnell vor Ladenschluß die nötigen Einkäufe zu tätigen, und wird zum Beispiel durch ruhige Musik, angenehme Gerüche etc. in eine Stimmung der Gelassenheit versetzt“ (Löw 2015: 204). Dies unterstreicht die eigenständige Stellung, die Bollnow dem Raum zuschreibt (vgl. Bollnow 2010: 231), gibt ihm aber ein neues Potential der Eigenwirkung, welches Löw mit dem Wort „Atmosphäre“ (Löw 2015: 204) beschreibt. Der deutsche Soziologe Niklas Luhmann beschreibt Atmosphäre als die „Sichtbarkeit der Unsichtbarkeit des Raums“ (Luhmann 1998: 181 in: ebd.: 205), was eine sehr passende Beschreibung ist. Oft wird die Stimmung eines Raumes nur unterbewusst wahrgenommen, sodass sie gewissermaßen unsichtbar ist. Mit geschultem Auge wird jedoch bewusst, welche Elemente eines Raumes einen erhellenden oder verdunkelnden Einfluss auf den Gemütszustand eines Menschen haben. Die Atmosphäre gibt dem Raum die Möglichkeit, auf den Menschen einzuwirken und dessen Stimmung zu verändern. Der Mensch sucht sich also nicht mehr nur einen Raum, der seiner Gemütsverfassung ent-

spricht, sondern kann durch das Eintreten in einen Raum eine Veränderung ebendieser erfahren. Auf dieses Verständnis des Potentials von Räumlichkeiten zielt diese Arbeit ab.

3.2.3 Der Raumbegriff nach Löw

Löw wehrt sich gegen ein Raumverständnis, welches von einem Raum als starren Behälter ausgeht (vgl. Löw 2015: 130). Sie wendet sich weg vom absolutistischen Raumbegriff (vgl. ebd.) und kreiert stattdessen einen relationalen (vgl. ebd.: 156) – und beschreibt damit die Austauschbeziehung zwischen Raum und Mensch. Für die Konstitution eines Raumes beschreibt Löw zwei Prozesse (vgl. ebd.: 158f.): zum einen den Vorgang des Platzierens von sozialen Gütern und Menschen, also zum Beispiel dem Präsentieren von Ware in einem Supermarkt, dem Positionieren von Menschen gegenüber anderen, dem Bauen von Häusern und dem Vornehmen von Messungen. Alle diese Tätigkeiten bewirken, dass etwas, ein Gegenstand oder ein Mensch, in Relation zu etwas anderem platziert wird – von Löw „Spacing“ (ebd.: 158) genannt. Der zweite Prozess ist jener der Syntheseleistung, welche den Vorgang beschreibt, bei welchem Menschen und Güter über „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (vgl. ebd.: 159) zu Räumen zusammengefasst werden. Mit sozialen Gütern bezeichnet Löw die Körper, welche sich in einem Raum befinden, also dem Mobiliar aber auch den baulichen Elementen wie Wände, Türen und Fenster. „All diesen ‚Körpern‘ gemeinsam ist, dass sie ‚Produkte gegenwärtigen und vor allem vergangenen materiellen und symbolischen Handelns‘ (Kreckel 1992, 77), kurz *soziale Güter* [Hervorhebung im Original] sind.“ (ebd.: 153) In diese Beschreibung ist bereits der symbolische und emotionale Wert dieser Körper einbezogen, wenn Löw schreibt, dass sie Teil von gegenwärtigem oder vergangendem Handeln waren. Sie macht denn auch die Unterscheidung nach Kreckel zwischen primär symbolischen und primär materiellen Gütern: „Primär materielle Güter sind zum Beispiel Tische, Stühle oder Häuser, primär symbolische dagegen Lieder, Werte oder Vorschriften.“ (ebd.) Mit „primär“ deutet sie darauf hin, dass Güter jeweils beide Komponenten innehaben und sowohl materiell als auch symbolisch sind, aber je nach Handlung eine der beiden Komponenten stärker im Vordergrund steht (vgl. ebd.). Diese symbolische Komponente ist für das Verständnis von Anordnungen in einem Raum wichtig, da die Güter zwar in ihrer materiellen Eigenschaft in einem Raum angeordnet werden, aber mit dieser einseitigen Bedeutung nicht entziffert werden können (vgl. ebd.). Nun sind aber nicht nur materielle Gegenstände raumkonstituierend, sondern auch Menschen können ein Element dessen sein, was als Raum konstituiert wird (vgl. ebd.: 155). Nun läge es auf der Hand, Menschen als aktive Elemente den passiven sozialen Gütern gegenüber zu stellen, was Löw aber deshalb

nicht tut, als dass soziale Güter eine Aussenwirkung entfalten, etwa in Form von Gerüchen oder Geräuschen und damit nicht als passiv beschrieben werden können (vgl. ebd.).

Die zusammenfassende Annahme Löws zur Beschreibung eines Raums lautet: „Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (ebd.: 154).

Mit der besonderen Schreibweise von (An)Ordnung verdeutlicht Löw zwei Aspekte gleichzeitig: einerseits den Aspekt der „Ordnung, die durch Räume geschaffen wird“ (ebd.: 166) und andererseits den Handlungsaspekt, der durch das Anordnen von Gütern hervortritt. So wird das gleichzeitige Vorhandensein einer Handlungsdimension und einer strukturierenden Dimension der relationalen (An)Ordnung beschrieben (vgl. ebd.).

3.2.4 (Sozial-)räumliches Verhalten von Jugendlichen

Wenn es um das (sozial-)räumliche Verhalten von Jugendlichen geht, taucht sofort der Begriff der Aneignung auf. Der klassische Begriff der „Aneignung“ (Deinet 2004: 178), welcher versucht, das Verhalten von Jugendlichen in Räumen zu beschreiben, geht von einem Raumverständnis aus, das Löw aufhebt, nämlich dass Raum und Mensch voneinander getrennt sind und sich letzterer nur in ersterem bewegt, aber unabhängig von ihm existieren kann (vgl. ebd.: 180). Auf die Aneignung soll in diesem Kapitel jedoch nicht weiter eingegangen werden, da man sich ein Beratungszimmer nicht aneignen muss. Der Fokus gilt dem Verhalten, das Jugendliche in (Sozial-)Räumen zeigen.

Das Erforschen von Räumen und Grenzen ist ein wichtiger Teil der Entwicklung von Kindern: Es dient dem Erweitern von Handlungsmöglichkeiten und des Verhaltensrepertoires (vgl. ebd.: 184). Der Psychologe Urie Bronfenbrenner definiert den Begriff Entwicklung sogar anhand der Erweiterung der Umwelt: „Ich definiere Entwicklung hier als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt.“ (Flammer 2009: 250) Er schlug vor, die Entwicklung der Raumeinnahme als Kreise zu definieren, die sich konzentrisch erweitern (vgl. ebd.: 249) und den Radius der heranwachsenden Person damit laufend vergrössern. Auch Stangl verbindet die Erweiterung der Raumeinnahme mit dem verhaltensbestimmten Aspekt der Identitätsfindung von Jugendlichen, den Lebensbereich zu erkunden, um die Orientierung und Entscheidungsfindung zu verbessern (vgl. Stangl 2016: 4). Löw widerspricht Bronfenbrenner allerdings und beschreibt das Kennenlernen von Räumen mit zunehmendem Alter als das Entdecken vieler neuer Räume „die wie Inseln über die Stadt verteilt liegen“ (Löw 2015: 83). Jugendliche erleben Raum nach Löw also nicht als etwas Einheitliches, sondern als ein „Stückwerk“ (ebd.: 84). Eine Diskrepanz sieht sie vor allem darin, dass in der Schule

ein Vorstellungsvermögen von einem „homogenen, einheitlich geformten“ (ebd.: 85) Raum gelehrt wird. Kinder und Jugendliche erleben Raum in ihren alltäglichen Erfahrungen jedoch als uneinheitlich und heterogen (vgl. ebd.). Interessant erscheint hier, dass alle erwähnten Autoren eine direkte Verbindung zwischen der Entwicklungsstufe von Jugendlichen und deren Bewegung und Verhalten im Raum machen. Bollnow erfasst diesen Zusammenhang auf philosophische Weise und unterstreicht damit die soziale Bedeutung von Räumen. Er schreibt (Bollnow 2010: 53):

(...) denn der Weg ist kein beliebiger zeitweiliger Aufenthalt, sondern bezeichnet eine - und vielleicht sogar die entscheidende - Grundsituation des Menschen in seiner Welt und wird damit zu einem der großen Ursymbole des menschlichen Lebens, das dessen ganze Auffassung so sehr durchdringt, daß man kaum noch eine Grenze zwischen der ‚wörtlichen‘ und der ‚übertragenen‘ Bedeutung ziehen kann. Man faßt das Leben als einen Lebensweg, und den Menschen als Wanderer auf diesem Weg (...).

Jugendliche explorieren also im Vergleich zu Erwachsenen Raum viel mehr, da sie sich in einem wichtigen Entwicklungsstadium befinden. Interessant ist hierbei die Beobachtung, dass Jugendliche sich oft nicht in einem spezifischen Raum aufhalten wollen, „sondern (...) sich oft genau auf den Grenzen des Hauses zur Aussenwelt auf[halten]“ (Sturzenhecker 2002: 17 in: Deinet 2004: 184). Dies wird in Bauten der Jugendarbeit berücksichtigt (vgl. ebd.) mit dem Ziel, dass Kinder und Jugendliche lernen, die „Funktionen und Bedeutungen institutionalisierter Räume anzueignen und andererseits deren Begrenztheit zu überwinden und sich der in Räumen abgebildeten gesellschaftlichen Struktur nicht nur anzupassen“ (ebd.: 185). Hille von Seggern geht allerdings davon aus, dass eine Planung für Jugendliche fast nicht möglich ist, da es in deren Natur liegt, jeweils das Gegenteil von dem zu tun, was ursprünglich gedacht war (vgl. von Seggern 2004: 249). Den Grund dafür sieht sie aber nicht in böswilliger Absicht, sondern in der konstanten Veränderung der Bedürfnisse der Jugendlichen, womit auch erklärt werden kann, weshalb sie immer umherschweiften (vgl. ebd.).

3.2.5 Genderbedingte Unterschiede

Im (sozial-)räumlichen Verhalten zeigt sich laut verschiedenen Studien ein Unterschied zwischen dem Verhalten von Jungen und jenem von Mädchen (vgl. Löw 2015: 91f.). Der Unterschied liegt hierbei nicht im räumlichen Vorstellungsvermögen (vgl. ebd.: 90), wie eine weit verbreitete Meinung lautet, sondern in der Art, wie sie sich im Raum verhalten. Löw erklärt die Gründe dafür in der unterschiedlichen Sozialisation von Jungen und Mädchen (vgl. ebd.). Jungen lernen, sich expandierend zu verhalten, während Mädchen eher

dazu erzogen werden, sich räumlich zu reduzieren (vgl. ebd.: 92). Auch beim Spielen ist ein Unterschied zu erkennen: „(...) selbst wenn beide Geschlechter mit dem gleichen Spielzeug, zum Beispiel Bauklötzen, spielen, bauen sie unterschiedliche Szenarien. Während Jungen hohe Türme gestalten und damit die Dimension ‚hoch-tief‘ konstruieren, (...) üben Mädchen durch Innen-Außen-Anordnungen tendenziell die Modalität ‚offen-geschlossen‘ ein.“ (ebd.: 90f.)

In der Pubertät wird denn auch beobachtet, dass Mädchen eher sprachlich besser sind, während die Jungen in mathematisch-technischen Fächern punkten. Diese Tatsache erklärt Löw damit, dass spätestens in der Pubertät von den Jugendlichen verlangt wird, sich ihrem Geschlecht angemessen zu verhalten, was sich direkt auf das Erwerben und Erweitern von sogenannten weiblichen und männlichen Kompetenzen auswirkt (vgl. ebd.: 93). Oft wird der Schluss gezogen, dass expandierendes und nach aussen hin orientiertes Verhalten die Kompetenz von räumlicher Wahrnehmung verbessert und deshalb die Jungen darin den Mädchen überlegen sind (vgl. ebd.: 92). Dadurch wird das grossflächige Verhalten der Jungen zur Norm erklärt, während das ortsgebundene Handeln der Mädchen erklärungsbedürftig wird (vgl. ebd.: 247). Daraus hervor geht der Wunsch für ein grösseres Bewegungsfeld von Mädchen (vgl. ebd.), da das selbstbewusste Sich-Bewegen in einem Raum Selbstbewusstsein und Aktivität fördert und damit zu „Raumkompetenz“ (ebd.: 249) führt (vgl. ebd.). Löw hinterfragt diese Annahme und stellt die Frage in den Vordergrund, weshalb Jungen den Drang verspüren, „herumzustreuen“ (vgl. ebd.: 247). Sie setzt eine neue Sichtweise auf, indem sie das Verhalten der Mädchen als „ziel- sowie zweckorientiert“ (ebd.: 247f.) beschreibt. Für die Konstitution von Raum ist deshalb nicht bedeutend, wie gross dieser ist, sondern wozu er dient und was mit ihm in Verbindung gesetzt wird (vgl. ebd.: 278). So verbinden Jungen „mit dem großräumigen Herumstreuen jedoch fast alle *Allein-sein* [Hervorhebung im Original], nicht selten auch *Einsamkeit* [Hervorhebung im Original]“ (Ahrend 1997: 208 in: ebd.: 251) und bleiben somit einsame Beobachter. Mädchen hingegen benutzen dagegen „Erwachsene in Straßen und auf Plätzen für Mutproben oder knüpfte[n] sie in Rollenspiele ein“ (Ahrend 1997: 208 in: ebd.).

Beim Blick auf das Raumverhalten von erwachsenen Männern und Frauen zeigt sich denn auch, dass „Frauen im Durchschnitt in ihrem Alltag viel mehr Wege zurücklegen und viel mehr Orte an einem Tag miteinander verknüpfen müssen als Männer“ (ebd.: 249), was für Löw bedeutet, dass Frauen genauso über Raumkompetenzen verfügen wie Männer. Die Konstitution von Räumen ist bei den Geschlechtern in dem Sinne unterschiedlich, als dass Jungen und Männer Raum eher geografisch erfassen, während Mädchen und Frauen die sich darin befindenden Menschen in ihr Raumdenken einbeziehen (vgl. ebd.: 252). Anders formuliert: „Während Jungen tendenziell besser die Konstitution von Raum

in Auseinandersetzung mit sozialen Gütern lernen, entwickeln Mädchen Kompetenzen in der Konstitution von Raum über Menschen“ (ebd.: 253).

3.3 Soziale Arbeit in der Schule

Die ersten Stellen der Sozialen Arbeit in der Schule in der Deutschschweiz entstanden in den frühen 1970er-Jahren zunächst in grösseren Städten (vgl. Ziegele 2014: 14). Doch erst seit den 2000er-Jahren bestehen Bestrebungen, die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz flächendeckend einzuführen (vgl. ebd.). Im Vordergrund stehen vielfältige psychosoziale Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, welche zu einer Störung des schulischen Betriebs führen und Lehrpersonen vermehrt den Wunsch nach Entlastung äussern (vgl. ebd.). Hierbei stellt sich die entscheidende Frage, woran die Schulsozialarbeit sich für die Ausführung ihrer Arbeit orientieren soll: „am Funktionieren der Institution Schule, oder an der zweckfreien Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Baier 2011: 65). Diese gegenteiligen Positionen führen zu einem Spannungsverhältnis zwischen den Disziplinen der Lehrpersonen und der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.).

In der Schweiz ist die Schulsozialarbeit kantonal geregelt (vgl. Seiterle 2014: 82). Im folgenden Kapitel werden der Auftrag und die Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit am Beispiel des Kantons Basel-Landschaft erläutert. Die kantonalen Unterschiede beziehen sich denn auch weniger auf die Aspekte Auftrag und Arbeitsmethoden als vielmehr der Angliederung an den Auftraggeber. In gewissen Kantonen ist die Schulsozialarbeit kantonal geregelt, häufiger jedoch ist sie ein „freiwilliges Angebot der Gemeinden“ (ebd.). Im Kanton Basel-Landschaft ist der Kanton für die Sekundarstufen zuständig und die Gemeinden für die Primar- und Kindergartenstufe (vgl. ebd.: 87).

3.3.1 Auftrag und Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit

Das Rahmenkonzept des Schulsozialdienstes Basel-Landschaft definiert Schulsozialarbeit als „non formale Bildungsinstanz“ (EDI/BSV 2008: 24 in: Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote 2013: 4) mit dem Auftrag „Kinder und Jugendliche bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und in der Entwicklung von Lebenskompetenz zu unterstützen sowie das soziale Miteinander, insbesondere im Kontext Schule, zu fördern“ (ebd.: 3). Auf der strukturellen Ebene soll die Arbeit des Schulsozialdienstes dazu beitragen, die lokale Bildungs- und Hilfelandschaft zu optimieren (vgl. ebd.). Neben der beratenden Funktion übernimmt der Schulsozialdienst auch die Funktion des bundesgesetzlichen Kinderschut-

zes und der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem leistet er einen wichtigen Beitrag zu den Bestimmungen der UNO-Konvention über die Rechte von Kindern (vgl. ebd.: 4).

Die Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit sind in erster Linie Beratungen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrpersonen, Schulleitung, Erziehungsberechtigten und anderen Personen, die mit Schülerinnen und Schülern zu tun haben. Als wichtiges Arbeitsmittel gilt die Niederschwelligkeit, mit welcher ein leichter Zugang zur Schulsozialarbeit ermöglicht werden und die Botschaft vermittelt werden soll, dass jedes Lebensproblem ernst genommen wird. Ein Aspekt, der Niederschwelligkeit gewährleistet, ist etwa die Möglichkeit der Beratung während der Unterrichtszeit (vgl. ebd.: 5).

Die Einzelfallhilfe ist die wohl häufigste Arbeitsmethode der Schulsozialarbeit. Durch ihre Anwesenheit im Schulhaus ist es möglich, bei akuten Krisen und Konflikten zu unterstützen und zur Konfliktlösung beizutragen. Ist der Bedarf gegeben, wird mit mehreren Personen als Gruppe gearbeitet, entweder mit am Konflikt beteiligten Gruppen, gesamten Klassen, Mädchen- oder Jungengruppen. Auch die sogenannte Projektarbeit gilt als Arbeitsmethode der Schulsozialarbeit, wobei dieser Begriff weit gefasst ist und jeglichen Inhalt haben kann. Um den Schülerinnen und Schülern bestmögliche Unterstützung und Hilfeleistungen zu gewährleisten, gehört es zu den Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit, sich mit externen Stellen und Fachpersonen zu vernetzen, insofern es dem zu Beginn genannten Auftrag der Schulsozialarbeit dient und die Schweigepflicht berücksichtigt werden kann. Sinn dieser Vernetzung ist, das Wissen und die Kompetenzen anderer Fachpersonen beizuziehen, was wiederum zur Qualitätssicherung und -verbesserung beitragen soll (vgl. ebd.). Neben der Einzelfallhilfe von Schülerinnen und Schülern gibt es auch die Möglichkeit der kurzzeitigen Beratung von Erziehungsberechtigten für Erziehungsfragen (vgl. ebd.: 6).

Neben den vielfältigen Arbeitsbereichen der Schulsozialarbeit ist eine klare Abgrenzung zu jenen Aufgaben wichtig, die nicht in die oben genannten Bereiche fallen. Hier ist die Aufgabe der Schulsozialarbeit, die betroffenen Personen an die zugehörige Fachstelle weiterzuleiten (vgl. ebd.: 5).

In den beschriebenen Arbeitsfeldern zeigt sich latent, dass der Raum, in welchem die unterschiedlichen Beratungsformen stattfinden, jeweils eine Rolle spielt. Besonders bei den Gruppenberatungen und Klasseninterventionen wird dies deutlich: Diese müssen in einem Raum stattfinden, der die Möglichkeiten für eine hindernisfreie Beratung bietet und auch unkonventionelle Methoden und Bewegungsfreiheit zulässt. Das bedeutet, dass die Möglichkeit von Gruppenberatungen bereits in der Einrichtung und Gestaltung der Räume

mitgedacht werden muss, ob es sich nun um Klassenzimmer oder eigens dafür vorgesehene Gruppenräume handelt.

3.3.2 Steigende Nachfrage nach Schulsozialarbeit

Seit dem Aufkommen der Sozialen Arbeit in Schulen in den 1990er-Jahren wächst die Nachfrage nach dem Angebot der Schulsozialarbeit stetig an (vgl. Hafen 2005: 69) und wird weiterhin zunehmen (vgl. ebd.: 80). Den Grund dafür sieht Hafen hauptsächlich darin, dass erzieherische Aufgaben, die bis anhin von der Familie übernommen wurden, je länger je mehr der Schule übertragen werden (vgl. ebd.: 62). Diese sieht sich dadurch in ihrem Bildungsauftrag behindert und sucht deshalb nach Möglichkeiten, die erzieherischen Aufgaben an die Disziplinen der Sozialen Arbeit auszulagern (vgl. ebd.). Die Zusammenarbeit zwischen der Sozialen Arbeit und der Schule gestaltet sich aber nicht immer einfach (vgl. ebd.: 69), da die Schule sich auf eine Disziplin einlassen muss, welche eine andere Vorstellung von pädagogischer Arbeit hat als sie selbst (vgl. ebd.: 73). Der Einbezug der Sozialen Arbeit steht somit in einem Spannungsfeld, bei dem auf struktureller Ebene geklärt werden muss, wie die Zusammenarbeit gestaltet wird.

3.3.3 Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit

Für die Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit gibt verschiedene Formen, die eine Auswirkung haben auf die Strukturen und die Aufgaben von beiden Seiten. Im Folgenden werden vier dieser Modelle vorgestellt (siehe Abb. 1), welche für die beiden „professionalisierten und organisierten Subsysteme der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung“ (Ziegele 2014: 64) geeignet sind. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Schulsozialarbeit in der Schweiz jeweils kantonal geregelt ist (vgl. Seiterle 2014: 82), was bedeutet, dass jeder Kanton selbst darüber entscheiden kann, welches Modell er anwenden möchte. Das additiv-kooperative Modell scheint, zumindest in den mir bekannten Nordwestschweizer Kantonen, am häufigsten vertreten.

3.3.3.1 Die sozialpädagogische Schule

Das Modell der sozialpädagogischen Schule zielt weniger auf Kooperation mit der Sozialen Arbeit ab, als vielmehr auf die „Reform der Schule selbst“ (Hafen 2005: 70). Das Verhältnis von psychosozialer Erziehung und Bildung soll ausgewogener gestaltet und in das Konzept der Schule inkludiert werden (vgl. ebd.). Dieser Gedanke ist zwar auch in den nachfolgend beschriebenen Modellen handlungsführend, das Besondere am Modell der sozialpädagogischen Schule ist jedoch, dass „die Schule die notwendigen Schritte *alleine* [Hervorhebung im Original] verwirklichen soll“ (ebd.). Anders formuliert soll sich die Schu-

le so entwickeln, dass es nicht mehr nötig ist, die Soziale Arbeit beizuziehen. Die Aufgabenbereiche werden von den Lehrpersonen übernommen, sowohl Aufgaben aus der Disziplin der Erziehung als auch der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.). Dieser Punkt löst Widerstände aus, besonders bei den betroffenen Disziplinen. Die Kritik lautet, dass sozialpädagogische Fachkräfte in die Schule einbezogen werden sollen, was dem integrativen Modell entspricht. Trotz der Widerstände wäre die Umsetzung einer sozialpädagogischen Schule möglich (vgl. ebd.). Es bedürfte aber anderen Rahmenbedingungen wie etwa:

eine umfassendere Ausbildung, kleinere Klassen, Ganztagesbetrieb, Anpassung der Curricula, die Erweiterung der Selektionsrichtlinien auf so genannt ‚kreative Fächer‘ und Sozialkompetenz und die vermehrte strukturelle Kopplung der Schulen mit andern sozialen Systemen (Familie, Stadtteil, Jugendhilfe usw.). (ebd.: 70f.)

Die Staatsschule, wie sie zur Zeit in der Schweiz existiert, müsste zahlreiche komplexe Veränderungen vornehmen, damit das sozialpädagogische Modell umgesetzt werden könnte, was einerseits auf politischer Ebene Entscheidungsprozesse erfordern würde, andererseits die finanziellen Mittel aus der öffentlichen Hand (vgl. ebd.: 71). Eine weit einfachere Möglichkeit wäre zum Beispiel, in der Ausbildung der Lehrpersonen sozialpädagogische Elemente zu unterrichten. Dies wäre angehenden Lehrpersonen in ihrer zukünftigen Realität des Schulalltags, in welchen sie immer öfter Erziehungsaufgaben übernehmen müssen, eine wahre Unterstützung (vgl. ebd.).

3.3.3.2 Das integrative Modell

Im integrativen Modell werden die Professionellen der Sozialen Arbeit aktiv in den Schulbetrieb eingebunden und entscheiden auch bei Fragen der Schulgestaltung mit (vgl. Hafen 2005: 73). Dies setzt voraus, dass es zwischen den Disziplinen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik keine Unterschiede gibt in Bezug auf Ausbildung, Status und Lohn. Ausserdem müssen die Lehrer zulassen, dass ihnen Fachpersonen aus einer anderen Disziplin zur Bewältigung von Erziehungsaufgaben zur Seite gestellt werden (vgl. ebd.), was eine Neuorientierung und -strukturierung der Schule als Ganzes erfordert (vgl. ebd.: 75). Das integrative Modell gibt den Fachpersonen der Sozialen Arbeit „nebst der Umsetzung ihrer Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen“ (Ziegele 2014: 65) die Möglichkeit, aktiv inter- und transdisziplinär mitzuwirken und ihre Kompetenzen bei der (Neu-)Gestaltung der Schule einzubringen (vgl. ebd.). In der Theorie ist das integrative Modell sehr „umfassend und sinnvoll“ (Hafen 2005: 75), in der Praxis jedoch kaum umsetzbar, da die Soziale Arbeit darauf reduziert wird, die dringenden Alltagsprobleme zu behandeln. Ausserdem hat sie finanziell und per-

sonell kaum die Ressourcen, darüber hinaus auf organisationaler Ebene mitzuwirken (vgl. ebd.: 75f.).

3.3.3.3 Das subordinative Modell

Im subordinativen Modell werden die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule nicht verändert. Die Soziale Arbeit ist von der Schule angestellt und soll diese dabei unterstützen, ihre Funktion zu erfüllen. Dies erfolgt mehrheitlich in Form von Einzelfallhilfe (vgl. Hafen 2005: 80). Die Soziale Arbeit ist in diesem Modell dafür da, „nach den Bedürfnissen und Vorstellungen der Schule“ (ebd.: 77) zu arbeiten. Der Interventionsbereich ist somit klar definiert und von der Schule vorgegeben. Auf diese Weise ist keine Einmischung der Sozialen Arbeit in den Unterrichtsbetrieb oder in strukturelle Veränderungen möglich und auch explizit nicht erwünscht. Das Arbeitspensum der Sozialen Arbeit wird in der Regel knapp bemessen, sodass diese nur mit den dringendsten Fällen beschäftigt ist und für Prävention keine Kapazität mehr hat (vgl. ebd.: 77f.). Im subordinativen Modell wird der gute Wille der Schule sichtbar, den Schülerinnen und Schülern, die mit den Schulleistungen Schwierigkeiten haben, eine Hilfe zur Seite zu stellen. Allerdings ist diese Hilfe nur sehr lokal und die Schule ist nicht bereit, grössere Veränderungen zuzulassen, um den Problemen, die an einer Schule entstehen, entgegenzuwirken. Hier wäre der finanzielle und personelle Mehraufwand gut investiert (vgl. ebd.: 78).

3.3.3.4 Das additiv-kooperative Modell

Im Hinblick auf die Abgrenzung der Zuständigkeiten ist das additiv-kooperative Modell wohl am einfachsten mit den aktuellen Gegebenheiten der Schule umsetzbar. Auch hier werden die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule weitestgehend belassen (vgl. Hafen 2005: 76), selbst wenn diese zu Problemen beitragen, welche die Soziale Arbeit bearbeiten soll. Die Soziale Arbeit übernimmt punktuelle Aktivitäten, die gelegentlich eine Zusammenarbeit mit Lehrpersonen erfordert (vgl. ebd.: 80). Angesichts der Überbelastung der Lehrpersonen sind diese oft froh, wenn sie gewisse Aufgaben an eine aussenstehende Stelle abgeben können und sich die Zusammenarbeit mit dieser auf einen gelegentlichen Informationsaustausch beschränkt (vgl. ebd.: 76). Dies hat denn auch zur Folge, dass das – oft reduzierte – Pensum der Professionellen der Sozialen Arbeit damit gefüllt ist, die aktuellen Problemfälle zu bearbeiten und die Schülerinnen und Schüler zu betreuen (vgl. ebd.: 77). Strukturelle Veränderungen wären demnach eher präventiver Art und hätten den Fokus, zukünftige Problemsituationen zu verhindern, anstatt aktuelle zu bearbeiten (vgl. ebd.). Die unkomplizierte Umsetzbarkeit, welche ohne Veränderungen auf der strukturellen Ebene möglich ist, trägt wohl dazu bei, dass dieses Modell in der Schweiz am häufigsten für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit ge-

wählt wird. Es ist jedoch fraglich, ob es sinnvoll ist, die Soziale Arbeit jeweils nur als Feuerwehr (vgl. ebd.: 76) anzustellen, anstatt auf struktureller Ebene mitsprechen zu lassen, was auch eine präventive Auswirkung hätte.

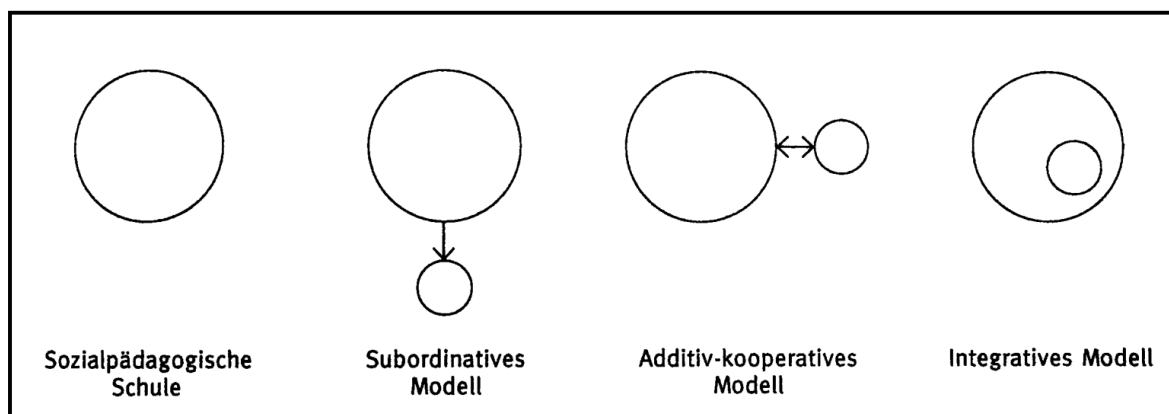


Abb. 1 Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit (Ziegele 2014: 65)

3.4 Einfluss von (sozial-)räumlichen Verhältnissen auf die Niederschwelligkeit der Schulsozialarbeit

In obiger theoretischer Erläuterung haben wir gesehen, dass der Raum einen Einfluss hat auf den sich darin befindenden Menschen. Im Folgenden wird anhand der bereits vorgestellten Methode analysiert, in welchen Aspekten der Geschehnisse, die unmittelbar vor dem ersten persönlichen Kontakt mit der Schulsozialarbeit stattfinden, (sozial-)räumliche Gegebenheiten diesen persönlichen Kontakt erschweren oder erleichtern. Das Ziel ist, hier Lücken oder blinde Flecken zu finden, welche verändert werden müssen, damit die Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit verbessert werden kann. Der Blick wird hierbei aus der Sichtweise einer aussenstehenden Person eingenommen, welche sich zum ersten Mal im Schulgebäude befindet. Dies entspricht zwar oft nicht der Realität, insbesondere dann nicht, wenn der Fokus auf das Hauptklientel der Schulsozialarbeit – Schülerinnen und Schüler – gerichtet wird. Dieses Vorgehen soll jedoch dazu dienen, einen frischen Blick auf Altbekanntes zu werfen, wodurch Hindernisse, die meist nur aussenstehenden Personen auffallen, ausfindig gemacht und beseitigt werden können.

3.4.1 Der Erstkontakt

Mit Erstkontakt ist in dieser Arbeit jener Kontakt gemeint, der zu einer Anmeldung für einen Termin bei der Schulsozialarbeit führt. Dieser kann auf verschiedene Arten erfolgen, per Telefon, per E-Mail, durch Anklopfen am Büro der Schulsozialarbeit oder über eine Drittperson wie Lehrer, Lehrerin oder ein Elternteil, die dann einen Termin vereinbaren.

Nun mag man sich fragen, weshalb der Erstkontakt in die Analyse der (sozial-)räumlichen Gegebenheiten eingebunden wird, wenn dieser doch ausschliesslich zwischenmenschlich verläuft. Hier spielt die Eingebundenheit der Schulsozialarbeit im sozialen Kontext von Kindern eine wichtige Rolle. Auf übergeordneter Ebene gibt es Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel in der Schulsozialarbeit, „welcher den Wandel von einer eher klientenzentrierten zu einer raumorientierten Arbeit mit der Schule und ihrem Umfeld, d.h. dem Stadtteil, in welchem die Schule angesiedelt ist, propagiert“ (Reutlinger/Sommer 2011: 372). Mit einer guten Vernetzung mit anderen Feldern der Sozialen Arbeit, auf denen sich die Schülerinnen und Schüler bewegen – zum Beispiel die offene Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit oder Tagesstrukturen – könnten weitere räumliche Aspekte berücksichtigt und damit Brücken geschlagen werden zwischen diesen verschiedenen Aufenthaltsorten der Schulkinder. Hier müsste jedoch zunächst gut geklärt werden, mit welchen Institutionen sich eine solche Zusammenarbeit lohnt (vgl. ebd.: 374). Im Rahmen der hier gemachten Überlegungen besteht das Ziel einer sozialräumlichen Zusammenarbeit darin, den Zugang zur Schulsozialarbeit – und damit professioneller fachlicher Hilfe innerhalb der Schule – zu verbessern und zu vereinfachen.

3.4.2 Der (räumliche) Standort der Schulsozialarbeit

Der Standort, an welchem sich die Schulsozialarbeit innerhalb eines Schulhauses befindet, spielt für das Bild nach aussen eine wichtige Rolle. Ist dieses positiv, ist es wiederum förderlich für das Zustandekommen einer Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Fachpersonen der Schulsozialarbeit unterliegen der Schweigepflicht (vgl. Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote 2013: 8), welche den Kindern erlaubt, das Angebot der Schulsozialarbeit zu nutzen, ohne dass jemand davon erfährt, weder Mitschülerinnen oder -schüler, noch Lehrpersonen oder Eltern. Diese Schweigepflicht gilt, solange es sich nicht um Belange handelt, über welche die Fachperson der Schulsozialarbeit Meldung erstatten muss, namentlich, wenn Selbst- oder Fremdgefährdung vorliegt. Die Kinder sollten also die Möglichkeit haben, völlig ungesehen zur Schulsozialarbeit zu gehen. Befindet sich die Schulsozialarbeit allerdings an einem Ort, zu dem man nur durch verwinkelte Gänge und mehrere Abzweigungen gelangt, wird der Weg dahin für gewisse Kinder zum Hindernis. Ausserdem können Flure ein Gefühl des Verloren-Seins fördern, da sie keine andere Funktion haben, als andere Räume miteinander zu verbinden (vgl. Schäfer/Schäfer 2009: 243). Ein weiterer Faktor, der die Lage der Schulsozialarbeit beeinflusst, ist die Einsehbarkeit von aussen. Kinder, die zur Schulsozialarbeit kommen, müssen unbedingt vor ungewollten Blicken geschützt werden. Dies bedeutet aber nicht, dass es kein Fenster geben soll, im Gegenteil. Die Möglichkeit, nach draussen zu blicken und die Welt zu be-

obachten ist für ein Beratungszimmer sogar wichtig. Bollnow beschreibt dieses Phänomen sehr treffend:

Was hier am Kind so unmittelbar anschaulich ist, das gilt entsprechend auch von einem tief begründeten Verlangen des erwachsenen Menschen. Auch wenn das Guckloch längst zum weiten Fenster geworden ist, fühlt er das Verlangen, aus seinem Raum der Zurückgezogenheit zugleich die Außenwelt im Auge zu behalten. Er sieht aus dem Fenster in die Welt, die in ihrer Helligkeit vor ihm ausgebreitet daliegt, aber die Welt sieht nicht ihn, der in der Dunkelheit des Zimmers verborgen ist. Durch Vorhänge und Gardinen haben die Menschen vielfach die Nichteinsehbarkeit des Fensters noch zu steigern versucht, während es für den modernen Wohnstil bezeichnend ist, dass er viel stärker durch große Glasflächen das Haus in die Außenwelt hinein öffnet. (Bollnow 2010: 160)

Zwei Beispiele

Im Folgenden werden ein positives und ein negatives Beispiel eines Standorts von zwei Büros der Schulsozialarbeit vorgestellt. Das erste befindet sich in einem Primarschulhaus, welches vor Kurzem umgebaut und durch einen Anbau erweitert wurde. In diesem Anbau befindet sich nun das Büro der Schulsozialarbeiterin, welche für ihre Gespräche bis anhin den Raum für den Werken-Unterricht im Keller genutzt hatte. Im neuen Anbau befindet sich das Büro direkt neben dem Sekretariat und dem Büro der Schulleitung (siehe Abbildung 2). Von aussen ist also nicht sichtbar, in welches der drei Büros Kinder gehen, wenn sie durch den Durchgang laufen, was an und für sich positiv ist. Allerdings werden besonders die letzteren zwei Stellen eher negativ konnotiert, da man dort üblicherweise nur hingehen muss, wenn etwas nicht in Ordnung ist. Ausserdem kann auf diese Weise sowohl die Schulleitung als auch die Sekretärin oder der Sekretär jederzeit sehen, welche Kinder die Schulsozialarbeit aufsuchen.

Anders gestaltet es sich mit der Lage eines Büros der Schulsozialarbeit an einer Oberstufe: Das Büro liegt neben einem Treppenhaus, welches nur von wenigen Schülerinnen und Schülern benutzt wird, da sich das Haupttreppenhaus an einem anderen Ort befindet. Dieser Teil des Schulhauses ist im Vergleich zu anderen Trakten ruhig, aber nicht ausgestorben. Ein Nebeneingang, der von aussen gut sichtbar ist, aber kaum benutzt wird, macht das Erreichen des Büros einfach. Wer ganz sicher sein möchte, dass er ungesehen bleibt, kann den Haupteingang benützen und in Richtung der Toiletten laufen, die sich in einem Gang befinden und an deren Ende sich das Büro der Schulsozialarbeit befindet (siehe Abbildung 3).



Abb. 2 Der Standort der Schulsozialarbeit in einer Primarschule im Kanton Solothurn. Die Türe zur Schulsozialarbeit befindet sich rechts, die anderen zwei Türen gehören zum Sekretariat und zum Büro der Schulleitung (eigene Darstellung).



Abb. 3 Der Standort der Schulsozialarbeit in einer Oberstufe im Kanton Solothurn. Die gelbe Türe ist das Büro der Schulsozialarbeit, rechts ist das Treppenhaus sichtbar, links der Gang, der zu den Toiletten führt (eigene Darstellung).

Beim Standort der Schulsozialarbeit gilt es also, ein gutes Mittelmaß zu finden zwischen versteckt und exponiert. Es sollte gut auffindbar, aber trotzdem vor fremden Blicken geschützt sein. Als gute Idee erweist sich hier, das Büro so zu positionieren, dass es neben anderen, genug frequentierten Orten liegt, wie im obigen Beispiel die Toilette oder das Treppenhaus.

3.4.3 Der Weg zum Beratungszimmer

Den Weg zum Beratungszimmer kann die Fachperson der Sozialen Arbeit erst ab dem Betreten des Schulareals beeinflussen. Auf Hürden, welche die Erreichbarkeit des Schulhauses erschweren, etwa komplizierte Verbindungen des öffentlichen Verkehrs oder Ähnliches, kann nur im Voraus hingewiesen und in einer Wegbeschreibung erklärt werden. Hier wird aber davon ausgegangen, dass der Weg bis zum Schulhaus ohnehin bekannt ist, da wir uns auf Schülerinnen und Schüler beziehen.

3.4.3.1 Bis zum Schulgebäude

Nun kann es vorkommen, dass auch Schülerinnen und Schüler des Schulhauses nicht wissen, wo sich das Büro der Schulsozialarbeit befindet. In diesem Fall ist zunächst die Wegbeschreibung, bzw. -beschriftung wichtig. Besonders bei Schulhäusern mit mehreren Gebäudeteilen ist ein Lageplan hilfreich, der beschreibt, wo sich welche Stellen und Büros befinden. Die Schulsozialarbeit sollte dort auch klar vermerkt sein. Eine Beschriftung an der jeweiligen Türe ist in jedem Fall wichtig, auch wenn es nur einen Schultrakt gibt. Einem unsicheren Besucher gibt dies die Bestätigung, dass er sich auf dem richtigen Weg befindet. Wie eingangs bereits erklärt, befindet sich ein Schüler, eine Schülerin, die sich für ein Gespräch bei der Schulsozialarbeit meldet, meist in einer aufgewühlten oder bedrückten Gefühlsverfassung. Denkt man hier die Verknüpfung von Weg und Lebensweg, wie Bollnow diese beschreibt (vgl. Bollnow 2010: 53), sollte hier die Assoziation entstehen, dass man mit seiner Entscheidung, sich bei der Schulsozialarbeit angemeldet zu haben, auf dem richtigen Weg ist, auf dem Weg zur Besserung. Die Bewegung nach vorne ist im wörtlichen wie im übertragenen Sinne wichtig für die Person, die sich auf dem Weg befindet. „In dieser Bewegung bekommen die Begriffe vorn und hinten zugleich einen zeitlichen Sinn: vorn ist, was in der Zukunft als eine noch zu durchlaufende Lebensspanne vor uns liegt, hinten die zurückgelegte Strecke des Lebenswegs, die Vergangenheit.“ (ebd.) Es gilt also, die Bewegung nach vorn zu unterstützen und Faktoren, welche die Schülerin, den Schüler, zum Umkehren bewegen, zu beseitigen. Ein Umkehren birgt nämlich den Vorwurf in sich, einer Aufgabe nicht gewachsen zu sein oder sie nicht erle-

digd zu haben, sei dies nun aus Schwäche oder Feigheit (vgl. ebd.: 52). „Das Streben nach ‚Fortschritt‘ gehört zur Grundbestimmung des menschlichen Lebens“ (ebd.), doch dieser Fortschritt stösst immer wieder auf Widerstand (vgl. ebd.). Diesen Widerstand gilt es hier zu erkennen und mit den Möglichkeiten der räumlichen Gestaltung zu minimieren.

3.4.3.2 Der Eingangsbereich

„Der Eingangsbereich ist die Visitenkarte der Einrichtung.“ (Schäfer/Schäfer 2009: 242) Dieser macht aus, ob ein Besucher sich eingeladen fühlt, das Haus zu betreten. Alle wichtigen Informationen, die der Besucher, die Besucherin braucht, sollte er oder sie bereits im Eingangsbereich erhalten (vgl. ebd.). Natürlich geht es bei der Gestaltung des Eingangsbereichs in einem Schulhaus nicht in erster Linie um die Schulsozialarbeit. Dennoch muss sie in die Überlegungen einbezogen werden, da sich auch hier Herausforderungen ergeben können.

Ein Hindernis wäre zum Beispiel, wenn viele Gänge und Treppenhäuser von der Eingangshalle abgehen, die aber allesamt nicht angeschrieben sind. Nachdem im vorherigen Schritt auf dem Schulareal gut gekennzeichnet wurde, in welchem Gebäudeteil sich die Schulsozialarbeit befindet, muss die Beschriftung im Eingangsbereich weitergeführt werden. Am unauffälligsten geschieht dies durch Beschriftungen an der Wand.

3.4.3.3 Gänge und Flure

Kinder und Jugendliche entdecken zwar gerne ihre Umgebung (vgl. Löw 2015: 83), dies gilt aber nur für den ungezwungenen Kontext, in welchem sie sich zweckfrei darin bewegen. Auf der Suche nach einem bestimmten Ort – in diesem Fall der Schulsozialarbeit – hilft eine klare Beschriftung des Weges. Im Beispiel des Büros am Oberstufenschulhaus im vorhergehenden Kapitel gibt es zwar mehrere Möglichkeiten, dieses zu erreichen, jedoch soll die Komplexität hier niedrig gehalten werden, da es sich um den ersten Kontakt handelt (vgl. Grossmass 2004: 488). Weitere Zugangswege können zu einem späteren Zeitpunkt besprochen oder vom Kind ausprobiert werden.

Ein weiterer Faktor, welchen nicht nur Kinder als unangenehm empfinden, sind dunkle Gänge, die gar nicht oder nur unzureichend beleuchtet sind. Hier muss für eine ausreichende Beleuchtung gesorgt werden, um jegliche zusätzliche Unbehaglichkeit zu vermeiden.

Ist die Schülerin oder der Schüler vor dem Büro der Schulsozialarbeit angekommen, muss diese wiederum klar als dieses beschriftet sein, damit keine Unsicherheiten bestehen, dass man an der richtigen Tür klopft. Es wäre sehr ärgerlich, vor mehreren Türen ohne Beschriftung zu stehen, um an einer Tür anzuklopfen und nach dem Weg zur Schulsozi-

arbeit fragen zu müssen. Dies wäre wiederum eine Hürde, welche dazu führen kann, umzukehren und das Angebot der Schulsozialarbeit nicht in Anspruch zu nehmen.

3.4.4 Anwesenheitszeiten der Schulsozialarbeit

Uri Ziegele bezeichnet eine hohe Präsenzzeit von Schulsozialarbeitenden als wichtigen Faktor, um Niederschwelligkeit zu garantieren (vgl. Ziegele 2014: 61). Ein Blick auf den Stellenmarkt zeigt jedoch schnell, dass Schulsozialarbeit vielerorts nur in Teilpensen angeboten wird. Dies bedeutet, dass die Anwesenheitszeiten an den Schulen beschränkt sind und Schülerinnen und Schüler auch mal vor geschlossenen Türen stehen, wenn sie ohne Voranmeldung bei der Schulsozialarbeit anklopfen. Je nach Grösse des Schulhauses, genauer gesagt, je nach Anzahl der Schülerinnen und Schüler wird die Abdeckung des Büros durch die Schulsozialarbeit erhöht. Der Kanton Baselland empfiehlt in der Verordnung über den Schulsozialdienst auf der Sekundarstufe I und II in Paragraph §4a für einen Schulstandort mit 200 Schulkindern ein Pensum von 40% und pro weitere 100 Schulkinder jeweils 10% mehr (vgl. Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft 2018: 2).

Wenn keine vollzeitliche Abdeckung der Bürozeiten gewährleistet werden kann, ist es wichtig, klare Anwesenheitszeiten zu haben, die am Büro und im Internet auf der Homepage der Schule publiziert sind. Dies gibt eine Orientierung für Personen, die das Beratungsangebot zum ersten Mal in Anspruch nehmen möchten. Käme ein Schüler oder eine Schülerin etwa an einem freien Nachmittag ins Schulhaus, um mit einem Anliegen bei der Schulsozialarbeit anzuklopfen, so ist es sehr wahrscheinlich, dass er oder sie nicht ein zweites Mal wiederkommen würde, wäre das Büro geschlossen. Besonders fatal wäre diese Situation, wenn es keine Möglichkeit gäbe zu erfahren, wann das Büro geöffnet ist, weder online, noch an der Türe des Büros. Eine transparente Kommunikation ist hier wichtig. Nun kann es vorkommen, dass die Fachperson der Schulsozialarbeit zwar anwesend ist, sich aber in einem Gespräch oder einer Fachrunde befindet und somit nicht erreichbar ist. Eine Information an der Türe ist in einem solchen Fall unabdingbar, damit die Schülerin oder der Schüler weiss, dass die Schulsozialarbeitende eigentlich vor Ort ist. Unter Schulsozialarbeitenden ist es zwar üblich, die Türe auch dann zu öffnen, wenn sie sich in einem Gespräch befinden, um die anklopfende Person persönlich zu empfangen und einen Termin festzulegen. Die altbekannten Schieber mit der Funktion anzuzeigen, ob das Büro frei oder besetzt ist, gibt es zwar noch in vielen Schulhäusern, werden aber einerseits kaum mehr benutzt und andererseits vor allem von Kindern und Jugendlichen nicht mehr gesehen. Die Information muss also klar und für jedermann ersichtlich sein.

3.4.5 Die Zugänglichkeit zum Beratungszimmer

Steht die Schülerin oder der Schüler nun vor der Türe zum Büro der Schulsozialarbeit, wünschen sich die meisten von ihnen wahrscheinlich, dass nur die Person die Tür öffnet, die gesucht wird. Wie bereits zu Beginn beschrieben, hängt die Zugänglichkeit zum Beratungszimmer eng mit dessen Standort zusammen. Hindernisse können nun auftreten, wenn die Türe zum Büro der Schulsozialarbeit nicht nur von der Stelleninhaberin, sondern auch von anderen Personen, Lehrpersonen, Hausmeister, Schulleitung oder Personen aus dem Sekretariat geöffnet werden kann. Der Bürostandort sollte auch nicht in einem separaten Trakt liegen, der für Schülerinnen und Schüler normalerweise nicht oder nur dadurch zugänglich ist, dass sie etwa durch eine Klingel um Einlass bitten müssen. Denn unterschwellig vermittelt jede gut verschlossene Türe, dass hier nur besonders schwere Fälle Zutritt erhalten, oder dass man nur kommen darf, wenn es wirklich schlimm ist. Je einfacher der Zugang zum Büro der Schulsozialarbeit ist, desto weniger wird diese Botschaft vermittelt und die Kinder trauen sich mehr, mit allen – auch leichteren – Lebensproblemen zu kommen (vgl. Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote 2013: 5).

Die Tür zur Schulsozialarbeit sollte ausserdem so liegen, dass sie vor Blicken geschützt ist. Ungünstig wäre etwa, wenn die Fensterfront eines Klassenzimmers sichtbar ist und damit vom Klassenzimmer her beobachtbar wäre, wer zur Schulsozialarbeit geht.

Gewisse Schulhäuser haben unterdessen sehr grosse Schulareale mit mehreren Gebäuden, in denen Kindergarten, Primarstufe, Tagesstrukturen und anderes auf dem gleichen Areal untergebracht sind. Hier wäre es ungünstig, wenn sich die Schulsozialarbeit in einem Gebäude befände, welches sich am Rande des Areals befindet und man einen weiten Weg zurücklegen muss, um die Schulsozialarbeit zu erreichen. Die Attraktivität des Angebots wird massiv gesteigert, wenn das Büro möglichst zentral liegt und kein allzu grosser Aufwand nötig ist, es zu erreichen.

3.4.6 Die Einrichtung der Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit

Zu guter Letzt spielt beim ersten Betreten der Beratungsräumlichkeiten deren Einrichtung eine wichtige Rolle. Ist das Beratungszimmer einladend und unterstützt es das Wohlbefinden oder ist es kalt und ungestaltlich, sodass man möglichst bald wieder gehen möchte? Mit dieser Frage sind wir beim Herzstück der vorliegenden Arbeit angekommen, weshalb dieser Aspekt detailliert im nächsten Kapitel ausgeführt wird.

Folgende Fragen sollen hierbei leitend sein: Wie sehen die räumlichen Aspekte einer Beratungssituation aus, in welcher sich das Hauptklientel wohl und angesprochen fühlt? Was

ist die Botschaft, die ein Raum aussendet, evtl. auch auf kultureller Ebene? Welche Bedürfnisse hat man an einen Raum, um sich darin wohlfühlen?

3.5 Das Beratungszimmer

Das Beratungszimmer hat als Arbeitsinstrument eine wichtige Funktion für die Beratungssituation. Bei dessen Einrichtung geht es nicht darum, eine ästhetische Inszenierung zu schaffen oder eine innenarchitektonisch perfekt durchdachte Einrichtung zu kreieren. Dies wäre für die Schulsozialarbeit als Disziplin der Sozialen Arbeit nicht angemessen. Das Ziel dieses Kapitels ist, die Bedeutung der einzelnen Faktoren eines Zimmers zu analysieren und anschliessend Impulse zu formulieren, wie ein Zimmer zumindest neutral und bestenfalls unterstützend wirken kann, aber auf keinen Fall ins Negative kippt und so das Hauptklientel Kinder und Jugendliche abstösst. Es wird also kein Ideal gesucht, sondern gute Ideen dafür, wie ein Beratungszimmer aussehen könnte, um neutral bis unterstützend zu sein. Die hier gemachten Vorschläge sind nicht vollständig, sondern eine Auswahl der wichtigsten Elemente eines Raums.

3.5.1 Botschaften, die ein Raum vermittelt

Räumlichkeiten vermitteln immer eine Botschaft, die den Besucher darauf hinweist, wie er sich zu verhalten hat, wofür dieser Raum genutzt wird und was erlaubt und was unerwünscht ist. So verhält man sich etwa beim Betreten eines Kirchengebäudes andächtig und ruhig (vgl. Bollnow 2010: 234), was einerseits mit der ganzen Inszenierung und Wirkung der architektonischen Besonderheiten zu tun hat, andererseits mit der symbolischen und religiösen Bedeutung, wofür das Gebäude steht. In den Anfängen der Frauenberatung wurde durch die Forderung nach Freiraum für Frauen deutlich, „dass Beratungsräume auch kulturelle Räume sind, die geschlechtsspezifisch und – so lässt sich hinzufügen – milieuspezifisch geprägt sind und wirken.“ (Grossmass 2004: 491) Auch das Schulgebäude bringt spezifische Botschaften zum Ausdruck (vgl. Rittelmeyer 2009: 157).

Der Semiotiker Umberto Eco wies darauf hin, dass es sprachliche und visuelle Botschaften gibt (vgl. ebd.: 160). Diese sind in Teilkulturen kommunizierbar und somit intersubjektiv. Um die Bildsprache zu entschlüsseln, bedienen wir uns konventionalisierter Codes (vgl. ebd.), denn „nur dann verstehen wir Architektur und können sinnvoll darüber mit anderen kommunizieren“ (ebd.). Wie diese Codes genau funktionieren, kann hier nicht genauer erklärt werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Dass sie existieren und gerade auch mit kultureller Bedeutung gefüllt sind (vgl. ebd.), ist für die

Einrichtung und Gestaltung von Beratungszimmern jedoch unbedingt im Hinterkopf zu behalten, da in der Schweizer Gesellschaft und damit auch in den Schulen die Multikulturalität zunimmt. Gegenstände in einem Beratungszimmer, die zum Beispiel religiöse oder kulturelle Symbolik beinhalten, stellen somit einen Faktor dar, der gewisse Personengruppen exkludiert (vgl. Grossmass 2004: 492).

Botschaften haben verschiedene Funktionen und werden nicht nur kognitiv wahrgenommen, sondern auch körperlich (vgl. Rittelmeyer 2009: 159). Gerade auf diese körperlichen Wahrnehmungen wird in dieser Arbeit ein besonderes Augenmerk geworfen, da Räume starke Reaktionen hervorrufen können, etwa das Verengen von Pupillen beim Anblick von etwas, das einem nicht gefällt (vgl. ebd.: 164). „Erst diese Leib-Resonanz macht verständlich, warum es überhaupt zu intensiven Antipathieerlebnissen (oder zu emotional tingierten Sympathie-Erlebnissen) kommt.“ (ebd.) Der Zustand von Schulgebäuden drückt zudem aus, wie viel Wertschätzung den Schülerinnen und Schülern für ihre Anstrengungen entgegengebracht wird. Räumliche Bedingungen sind also keineswegs bedeutungslos für Bildungsprozesse (vgl. Scherr 2004: 168).

Botschaften können folgende Funktionen aufweisen (vgl. Rittelmeyer 2009: 161–165):

- **Referentiell:** Bauwerke können auf eine Idee, Dinge, Sachverhalte oder Personen hinweisen. Bei der Interpretation der referentiellen Botschaften entstehen zwischen Architekt und Nutzern aber oft Missverständnisse. So kann ein Architekt beim Bau eines Schulhauses die Idee haben, Chancengleichheit durch serielle Fenstergestaltung zu inszenieren, was von den Schülern aber als Ent-Individualisierung und Uniformität verstanden werden kann.
- **Emotional:** Architektur bewirkt immer positive oder negative Gefühle und löst Emotionen und Stimmungen aus. Durch Architektur können Sympathien oder Antipathien ausgelöst werden, etwa bei überwältigenden Bauwerken oder bedrückend wirkenden Innenräumen.
- **Appellativ:** Wenn durch Architektur Forderungen, Befehle oder Regelvorschriften kommuniziert werden, hat die Botschaft eine appellative Funktion. Dazu zählen Verbotsschilder, aber auch Stühle und Tische, die eine gewisse Sitzordnung und damit eine bestimmte Arbeitsweise vorgeben.
- **Kontaktbestimmend:** Architektur kann Kommunikation mit dem Betrachter oder Nutzer fördern – wie etwa ein zum Sitzen einladender Stuhl oder ein Gegenstand, den man gerne näher betrachten oder anfassen möchte – oder aber verhindern – wie beispielsweise ein abschreckender Eingang oder ein düsterer Schulflur. Um letzteres prägnanter auszudrücken: Die negative Bewertung eines Objekts führt zu Rückzug oder „Sich-Abschließen des Betrachters“ (ebd.: 164).

- **Metasprachlich:** Zu dieser Funktion zählen Botschaften, welche andere Botschaften kommentieren. Beispiele dafür sind Inschriften über dem Haupteingang des Schulgebäudes, aber auch Spuren von Vandalismus, welche darauf hindeuten, dass das Schulgebäude als hässlich empfunden wird. Andererseits kann durch schöne und benutzerspezifische Architektur metasprachlich ausgedrückt werden, dass man sich Mühe gibt, das Lernumfeld für die Schülerinnen und Schüler so angenehm wie möglich zu gestalten.
- **Ästhetisch:** Diese Art von Architektur wird als schön empfunden und beeindruckt den Betrachter. Der Eindruck stellt sich unmittelbar ein und bringt den Beobachter dazu, sich tiefere Gedanken über die besondere Gestaltung und die Machart des Bauwerks zu machen, denn die Gründe für dieses Wohlgefallen sind einem normalerweise nicht näher bekannt. Ästhetische Bauwerke haben ihre Wirkung unter anderem deshalb, weil sie noch keine kodifizierten Botschaften beinhalten und deshalb „wie Antworten anmuten, zu denen die Fragen erst gesucht werden müssen“ (ebd.: 165).

Impulse

Eine Beratungssituation muss immer explizit als solche abgegrenzt sein, situativ, räumlich und durch Mitteilung. Zu den Botschaften eines Beratungszimmers gehört es deshalb, darauf hinzuweisen, dass hier eine andere Situation ist als «da draussen». Das muss spür- und sichtbar sein (vgl. Grossmass 2009: 5). Die Botschaft, die ein Zimmer aussendet, kann von verschiedenen Elementen der Einrichtung ausgehen. In allem sollte die Grundbotschaft, die ein Beratungszimmer in der Schulsozialarbeit vermittelt, in etwa folgendermassen lauten:

Hier bist du willkommen und am richtigen Ort, egal woher du kommst und was dich beschäftigt. Du darfst hier verweilen und deine Lebensprobleme mitteilen und du wirst Unterstützung und Ermutigung erhalten. Du bist wichtig und hier wird geschaut, dass dein Anliegen fachlich kompetent bearbeitet wird.

3.5.2 Körperliche Grundbedürfnisse an einen Raum

Der Mensch geht mit seinen Bedürfnissen so um, dass er sie stillen oder zumindest nicht verschlimmern möchte. Das gilt auch bezüglich Einrichtung und Atmosphäre eines Raumes. Die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse ist für die Soziale Arbeit zentral, da sie sowohl Ursache als auch Lösung von individuellen Problemen sein können (vgl. Geiser

2015: 56). Auf einen Beratungsraum bezogen bedeutet dies, dass er die grundlegenden biologischen, psychischen und sozialen Bedürfnisse im Bestfall befriedigen oder diese zumindest nicht noch vergrössern soll. Geiser unterscheidet bei den Bedürfnissen folgende Kategorien: Biologische (den Körper betreffende), biopsychische (die Psyche betreffende) und biopsychosoziale (die soziale Teilhabe betreffende) Bedürfnisse (vgl. ebd.). Für die Bedürfnisbefriedigung in einem Beratungsraum sollten folgende Grundbedürfnisse erfüllt werden (vgl. ebd.: 354):

Biologische Bedürfnisse

- Vermeidung von Verschmutzung
- Vermeidung von Zuständen, welche das Wohlbefinden beeinträchtigen: Hitze, Kälte, Nässe
- Notwendige Austauschstoffe: Sauerstoff, Wasser

Biopsychische Bedürfnisse

- Wahrnehmungsgerechte Stimulation z. B. durch Schall, Licht
- Schöne Formen, Ästhetik
- Orientierung durch sensorische Stimulation (besonders visuell)
- Gefühl von Sicherheit

Biopsychosoziale Bedürfnisse

- Emotionale Zuwendung, aktiv und passiv: Liebe, Freundlichkeit, Annahme
- Gefühl der Zugehörigkeit
- Gefühl der Autonomie

Ein Zimmer sollte diesen Bedürfnissen möglichst entgegenkommen oder zumindest nicht widersprechen. Werden die oben beschriebenen Bedürfnisse erfüllt, fördert dies das Wohlbefinden des Menschen innerhalb des Zimmers. Werden sie hingegen nicht erfüllt, steigert dies das Unbehagen eines Menschen, er fühlt sich nicht wohl und möchte seine Bedürfnisse befriedigt haben. Die Nicht-Erfüllung von Bedürfnissen führen laut Geiser zu einem Erleben von Ungleichgewicht und Spannungen (vgl. ebd.: 55). Zieht man nun in Betracht, dass eine Schülerin, ein Schüler, welche/r in die Beratung kommt, bereits auf psychischer Ebene Spannung und Ungleichgewicht erlebt, wird deutlich, dass äussere, räumliche Zustände eine Verstärkung dieser Gefühle bewirken können. Erlebt die Schülerin oder der Schüler durch äussere Gegebenheiten hingegen eine Befriedigung von oben genannten Grundbedürfnissen, unterstützt dies bereits eine erste Lösung, indem die Spannung bestenfalls ein wenig gelöst wird und ein Gefühl von Gleichgewicht entsteht. Durch diese erste befriedigende Erfahrung steigert sich das Wohlbefinden, und das Kind oder der/die Jugendliche kann sich in einem erhöhten Mass auf eine Kooperation mit der Fachperson der Sozialen Arbeit einlassen.

Impulse

Damit die oben genannten körperlichen Bedürfnisse befriedigt sind, muss also dafür gesorgt werden, dass das Beratungszimmer sauber ist und ein angenehmes Raumklima (Temperatur, Sauerstoff, Luftfeuchtigkeit) herrscht. Das Anbieten von Wasser ist eine unterdessen weit verbreitete Geste und gibt der Schülerin oder dem Schüler bereits vor dem eigentlichen Gespräch ein Gefühl, dass seine oder ihre Bedürfnisse wahrgenommen und befriedigt werden. Ferner ist darauf zu achten, dass es im Beratungszimmer weder stinkt noch unangenehm riecht, ebenso, dass die Wände keinerlei Schall zurückwerfen. Durch schöne Gegenstände im Zimmer oder mit Bildern und Postern an der Wand wird das Bedürfnis nach Ästhetik befriedigt. Wie bereits erwähnt, geht es nicht darum, das Ideal einer Zimmereinrichtung zu erreichen, es soll aber verhindert werden, dass eines oder mehrere Bedürfnisse der Personen, die sich im Raum befinden, massiv übergangen werden. Denn dadurch kann im seelischen Zustand der Schülerin oder des Schülers eine Unstimmigkeit entstehen, die „grundlegenden kognitiven, aber (...) auch emotionalen und sozialen Bedürfnissen“ (Rittelmeyer 2009: 157) widerspricht. Albert/Wisgalla gehen sogar so weit zu sagen, ein Schulgebäude solle nicht nur funktional sein, sondern „vor allem zur Erfüllung von Grundbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler“ (Albert/Wisgalla 2015: 99) dienen. Dies wird erreicht, indem die Bedürfnisse nach „Geborgenheit, Sicherheit, Individualität, Gemeinschaft und Aktivität (...) mit Holzeinbauten, durch Material- und Lichtwirkung und durch Farben erfüllt werden“ (ebd.).

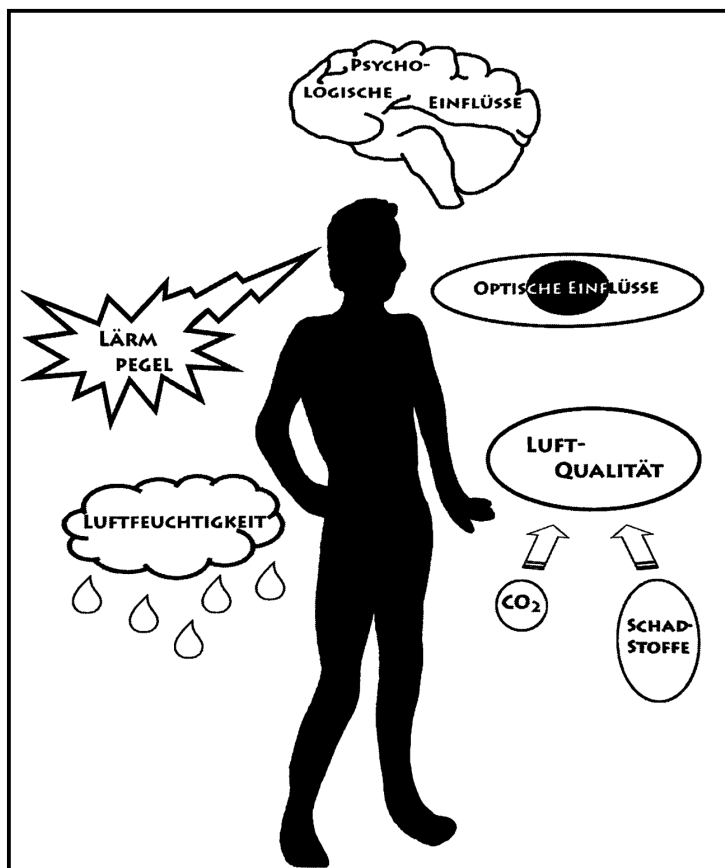
Anhand ausgewählter Bedürfnisse aus obiger Aufzählung wird im Folgenden aufgezeigt, wie die Befriedigung eben dieser durch die verschiedenen Elemente im Raum hergestellt werden kann. Die Reihenfolge wird aus Geisers Beschreibung der Bedürfnisse übernommen, wie sie in diesem Kapitel zusammengefasst wurden.

3.5.3 Luftqualität und Temperatur

Eine gute Luftqualität hat für das Wohlbefinden in einem Raum ebenfalls einen hohen Stellenwert. Elke Frenzel beschäftigte sich im Zusammenhang mit der Luftqualität mit dem Einfluss, den Pflanzen im Zimmer auf den menschlichen Organismus haben, wie auf Abbildung 2 ersichtlich ist. Sie bestimmte Faktoren, welche befriedigt sein müssen, damit sich eine Person in einem Raum wohlfühlt (vgl. Frenzel 2015: 258). „Sind mehrere Komponenten in einer ungünstigen Konstellation gegeben, erscheint uns ein Raum unbehaglich.“ (ebd.) Die Wirkung von Pflanzen ist sehr vielfältig und beeinflusst die Qualität der Luft, aber auch die Luftfeuchtigkeit positiv. Ausserdem wirken sie als Schalldämpfer und reduzieren Lärm in Unterrichtsräumen und haben eine ästhetische Funktion (vgl. ebd.).

Impulse

Ob man in einem Innenraum Pflanzen haben möchte oder nicht, ist individuell oft sehr unterschiedlich. Die positive Auswirkung von Pflanzen auf den Menschen, insbesondere durch die Verbesserung der Luftqualität ist in Untersuchungen nachgewiesen worden (vgl.



ebd.: 259). Wichtig ist jedoch, dass in einem Beratungsraum für gute Luftqualität gesorgt und regelmässig gelüftet wird. Im Winter muss darauf geachtet werden, dass das Zimmer dadurch nicht auskühlt, wodurch die Temperatur unter die Wohlfühlgrenze fallen würde. Was eine angenehme Temperatur ist, ist ebenfalls von Person zu Person unterschiedlich. Jedoch stellen zu stark geheizte oder unterkühlte Zimmer immer einen Unwohlfaktor dar, weshalb sie in einem angenehmen Bereich gehalten werden soll.

Abb. 4 Behaglichkeitskomponenten (Frenzel 2015: 258)

3.5.4 Schall

Geiser beschreibt als biopsychosoziales Bedürfnis, dass die Beschallung eines Raums wahrnehmungsgerecht sein soll (vgl. Geiser 2015: 354). Geräusche die von Geräten ausgehen (vgl. Löw 2015: 194), Lärm von der Strasse her (vgl. Scherr 2004: 169) oder Hall, der beim Sprechen von den Wänden zurückgeworfen wird, werden als sehr unangenehm empfunden. Gerade bei Kindern und Jugendlichen mit ausgeprägtem oder eingeschränktem Gehör sind unangenehme Geräusche eine Herausforderung und sollten vermieden werden.

Impulse

Bei der Einrichtung eines Beratungsraums sollte darauf geachtet werden, dass keine unangenehmen Geräusche vorhanden sind. Die Geräuschverursacher können sich im

Raum selbst befinden oder von aussen herkommen, etwa durch Baulärm, Forstarbeiten, Strassenlärm oder dergleichen. Diese können zwar nicht verhindert, durch gut isolierte Fenster aber so weit wie möglich gedämpft werden. Auf die Schallgestaltung innerhalb des Zimmers hat man mehr Einfluss und kann den Raum so gestalten, dass Hall vermieden wird und störende Geräusche von Geräten verhindert werden, indem diese abgeschaltet oder an einem anderen Ort platziert werden. Regale und Bilder an der Wand erweisen sich als Schalldämpfer, ebenso Inventar aus Stoff, wie Sofas, Sessel und Vorhänge. Auch Pflanzen weisen neben ästhetischen Zwecken die Funktion auf, Schall zu dämpfen und innerhalb eines Zimmers Lärm zu reduzieren (vgl. Frenzel 2015: 258).

3.5.5 Licht

Licht ist für den menschlichen Organismus wichtig und wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden aus (vgl. Ross/Schmidberger 2015: 281). Es ist aber auch wichtig für den Menschen, um gesund zu bleiben und muss hierfür in einer ausreichenden Dosis vorhanden sein. In dunklen Gebäuden kann es vorkommen, dass das einfallende Tageslicht nicht ausreicht und Kinder, die sich in diesen Gebäuden aufhalten, deshalb öfter krank sind (vgl. Unger/Bauer 2015: 88). Die Lichtverhältnisse wirken sich sogar auf den Hormonhaushalt aus, wie die Architekturpsychologie nachweisen konnte (vgl. Rittelmeyer 2009: 159). Eine wichtige Rolle spielt aber nicht nur die Menge des Lichts, sondern auch das Farbspektrum, welches die Lichtquelle abdeckt. Im Sommer deckt die Sonne das volle Lichtspektrum ab, was durch künstliche Lichtquellen nachgeahmt werden kann. Winterdepressionen können etwa mit einer Lichttherapie behandelt werden, bei dem sogenannte Vollspektrumlampen zum Einsatz kommen (vgl. Ross/Schmidberger 2015: 283). Je nachdem, welcher Teil des Lichtspektrums abgedeckt ist, hat das Licht eine andere Wirkung auf den menschlichen Organismus:

Je stärker das Lichtspektrum ins Rötliche verschoben ist, desto wärmer, wohliger und beruhigender wirkt es auf uns. Ein solches Licht ist ideal, um am Abend auf den Schlaf vorzubereiten. Am Tage jedoch würde es uns schläfrig und unaufmerksam machen. Als aktivierend und erhellend dagegen wird ein Licht empfunden, dessen Spektrum mehr bläuliche und geringere rötliche Anteile besitzt. Leuchtstoffröhrenlampen bieten in der Regel zwar mehr bläuliche Lichtanteile, aber sie bringen in ihrer herkömmlichen Form den (...) Mangel eines unvollständigen Farbspektrums mit sich. (ebd.: 286)

Mit dem Licht kann somit eine bestimmte Wirkung im Raum unterstrichen werden (vgl. ebd.: 289). Dies geschieht nicht nur durch das gewählte Lichtspektrum, sondern auch durch die Anordnung der Lampen im Raum. So wirkt eine lineare Anordnung streng, ordnend und gar beengend, während eine kreisförmige Anordnung „Geborgenheit, Schutz

und Gemeinschaftsgefühl“ (ebd.) hervorrufen soll. Wird diese Formensprache bei der Planung des Lichts im Raum einbezogen, kann dies unterstützend für die Beziehungen sein, die in dem Raum gepflegt werden (vgl. ebd.).

Impulse

Ross und Schmidberger haben eine fast schon utopisch erscheinende Idee entworfen, wie eine „ideale Lichtgestaltung für ein Klassenzimmer“ (ebd.: 292) aussehen könnte:

Die Beleuchtung wird zeitgesteuert so geregelt, dass bei Schulbeginn am Morgen von den Wänden her leuchtend warm getöntes Licht scheint. Am späteren Vormittag wechselt es langsam über zu einer kreisförmig angeordneten sanft streuenden Vollspektrumbeleuchtung von der Decke her. Gegen Mittag flutet diese mit starkem, dem Sonnenlicht ähnelndem Licht den ganzen Raum. Gegen Abend dann wird die Deckenbeleuchtung wieder langsam abgedimmt, um das Szenario anschließend wieder einer leicht ins Rötliche tendierenden Wandbeleuchtung zu überlassen. (ebd.)

In Anbetracht dessen, dass genügend Licht wichtig ist für den menschlichen Organismus und für die Leistungsfähigkeit, ist in Beratungszimmern sicherzustellen, dass auch gerade in den dunkleren Jahreszeiten genügend Licht vorhanden ist. Die Wahl des Farbspektrums soll ebenfalls berücksichtigt werden, um die gewünschte Wirkung des Zimmers zu unterstreichen.

3.5.6 Ausstattung/Möblierung

Die Ausstattung und das Mobiliar des Beratungszimmers spielen eine massgebliche Rolle und sollten so gestaltet sein, dass die Beratungssituation von anderen Situationen und Settings abgegrenzt ist und als solche erkennbar ist (vgl. Grossmass 2009: 5). Die Einrichtung des Beratungsraums soll ausserdem Vertraulichkeit und Sicherheit ausstrahlen, dass die hier besprochenen Themen fachlich kompetent bearbeitet werden (vgl. Grossmass 2004: 488), was für die Niederschwelligkeit des Angebots eine wichtige Rolle spielt (vgl. Ziegele 2014: 61). Grossmass formuliert einige Kriterien, die bei der Einrichtung eines Beratungszimmers zu beachten sind, von denen etliche auf die vorliegende Situation optimal übertragen werden können (Grossmass 2004: 493):

6. Mobiliar und Ästhetik der Räume sollen einladend und ansprechend sein, nicht aber Exklusivität (welcher Art auch immer) ausdrücken, sie sollen auch keine persönlichen Stile spiegeln.
7. Symbole von Religionszugehörigkeit und kultureller Verortung sind, da sie Ausschlusscharakter haben, in einer Beratungsstelle, die ein offenes Angebot machen will, nicht angebracht.

8. Soll eine bestimmte Klientel (Kinder, (...) Jugendliche, (...)) angesprochen werden, dann sollte sie auch räumlich präsent sein.

Damit eine Schule schön, einladend, anziehend und freundlich wirkt, haben sich bei Untersuchungen drei Qualitätskriterien herausgeschält, die sich auch auf die Einrichtung eines Beratungszimmers der Schulsozialarbeit übertragen lassen: Diese soll „1. anregend und abwechslungsreich, 2. freilassend und befreiend und 3. warm und weich“ (Unger/Bauer 2015: 87) sein.

Dabei spielt für die Wirkung des Raums nicht nur die Art des Inventars eine Rolle, sondern auch dessen Anordnung. Je beweglicher und flexibler diese ist, desto mehr wird soziale Interaktion unterstützt und persönliche Handlung und Befindlichkeit gefördert. Feste Einbauten zeigten hingegen einen nachteiligen Effekt (vgl. ebd.: 88f.). Bei der Einrichtung ist zu beachten, dass sie immer nur auf eine übergeordnete Personengruppe, nicht aber auf Individuen abgestimmt werden soll. Damit das Beratungszimmer funktional bleibt, muss es eine Vielzahl von Personen ansprechen, was bedeutet, dass gewisse Details eine individuelle Person allenfalls stören oder ihr nicht gefallen können (vgl. Grossmass 2004: 493).

Die Art und Weise, wie eine Beratungsstelle eingerichtet ist, beeinflusst das Image des Angebotes (vgl. ebd.: 491) und muss deshalb auch gerade aus diesem Grund gut durchdacht werden.

Impulse

Das Beratungsangebot soll als ein eigenes Setting wahrgenommen werden und sich von den anderen Gegebenheiten abheben. Für eine Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass ihr Büro anders aussehen soll als ein Klassenzimmer. Damit wird nicht nur deutlich, dass hier eine andere Arbeitssituation vorliegt, sondern auch, dass die Fachpersonen der Schulsozialarbeit einer anderen Disziplin angehören als Lehrpersonen. Manchmal ist die Institution Schule Teil des Problems, das ein Schüler, eine Schülerin mitbringt (vgl. Hafén 2005: 76f.), weshalb die Einrichtung des Beratungszimmers bereits die Botschaft aussenden soll, dass die Schulsozialarbeit nicht Teil dieser Institution ist und deshalb entsprechende Themen angesprochen werden dürfen.

Das Inventar hat ausserdem einen massgeblichen Einfluss darauf, welche Klientel sich angesprochen und eingeladen fühlt. Deshalb ist es wichtig, sich zu überlegen, wer die Hauptklientel des Angebots ist und was deren Vorlieben sind. Bei Kindern ist diese Überlegung nicht allzu schwierig, denn Kinder lieben im Grunde genommen alles, was spielerisch ist, Farben und Formen hat (vgl. Fachstelle SpielRaum 2013: 3), abenteuerlich wirkt und ihnen Sinneserlebnisse ermöglicht (vgl. ebd.: 2). Spiele, die an einem Tisch gespielt werden können, sind also ganz wichtig und sollten sichtbar im Raum aufgestellt sein. Rit-

telmeyer warnt zwar davor, zu viele Farben einander gegenüberzustellen, ohne dass diese in Beziehung zueinander gesetzt sind, und damit appellative und emotionale Botschaften in Konkurrenz zu ästhetischen und referenziellen zu setzen (vgl. Rittelmeyer 2009: 167). Mit einem farblichen Durcheinander, das auf Kinder schnell überfordernd wirkt, kann darum die an sich gute Absicht, ein kindergerechtes Besprechungszimmer zu kreieren, durchaus verfehlt werden. Zudem ist zu beachten, dass das Beratungszimmer zwischenzeitlich auch als Gesprächsraum für Erwachsene passen muss, wenn darin etwa Elterngespräche oder Fachrunden mit Fachpersonen aus anderen Disziplinen stattfinden. Als geeignetes Mittelmaß wäre hier zu empfehlen, das Mobiliar – Tisch, Stühle, Regale, Vorhänge – in stimmigen und dezenten Farben zu halten und buntere Farben bei den Spielen und Farbstiften einzusetzen. Bei den Spielen empfiehlt es sich zudem, darauf zu achten, dass diese nicht altbekannt und auch nicht in Spielboxen eingesperrt sind, sondern dass es spezielle darunter hat, die nicht jedes Kind zuhause hat, wie zum Beispiel das lustige Spiel Mister Pups¹. Kinder mögen Neues, und interessante Gegenstände im Raum erleichtern den Beziehungsaufbau und damit den Aufbau einer Kooperation in hohem Mass. Das gilt vor allem für die Primarstufe.

Für ältere Schülerinnen und Schüler gilt es, die Spiele dem Alter entsprechend anzupassen und allenfalls ganz wegzulassen und den Fokus eher auf eine spannende Gestaltung der Wände durch Bilder und Poster zu setzen. „Runde und verschieden gestaltete Fenster und Türformen, zarte Lasuren anstatt greller Farben und häufig Holz als Baustoff“ (Unger/Bauer 2015: 87) hingegen wurden bei der Bewertung von Schulbauten durch alle Altersklassen positiv bewertet (vgl. ebd.).

Um die Beweglichkeit des Inventars zu gewährleisten, lohnt sich die Überlegung, ob es in der Schulsozialarbeit einen Tisch braucht. Einige Schulsozialarbeitende bevorzugen es, keinen Tisch im Raum zu haben, einerseits um sich dadurch von einer klassischen Schul-situation abzugrenzen und andererseits, damit sie die Körpersprache der Kinder besser lesen können. Die Bandbreite der Sitzmöglichkeiten ist gross und reicht von Sofas über Sessel zu normalen Holzstühlen. Andere Schulsozialarbeiter ziehen es hingegen vor, zusammen mit den Kindern an einen Tisch zu sitzen, was auch das Schreiben von Notizen und allenfalls das Malen von Zeichnungen erleichtert. Mit einem Tisch ist die Anordnung innerhalb eines Raums jedoch schon sehr stark festgelegt und das schränkt die Beweglichkeit und Verschiebbarkeit des Mobiliars ein. In Bezug auf die Sitzmöglichkeiten ist es

¹ Dieses Spiel braucht mindestens zwei Mitspieler und wird vorzugsweise an einem Tisch gespielt. Jeder Spieler hat Karten in der Hand, welche angeben, wie oft er auf Mister Pups drücken muss. Nach einer gewissen Anzahl, die er gedrückt wird, pupst er laut, woraufhin die Person verloren hat, welche gedrückt hat. Das Spiel eignet sich besonders für kleine Kinder und garantiert Gelächter.

sinnvoll, wenn ihre Anzahl auf einfache Weise erweitert werden kann, etwa wenn eine grössere Gruppe von Kindern zu einem Gespräch kommt oder wenn man in einem Einzelgespräch mehrere Stühle methodisch einsetzen möchte.

Zusammenfassend ist es wichtig, sich genau zu überlegen, aus welchem Grund man das Mobiliar und dessen Platzierung im Raum wählt. Solange die Einrichtung kindgerecht und einladend ist, sind die Gestaltungsmöglichkeiten vielfältig.

3.5.7 Farbe der Wände

Farben haben einen wichtigen Einfluss auf die Wirkung eines Raumes auf die Menschen, die sich darin befinden. So können Farben einen Raum enger oder weiter machen, Wärme oder Bedrückung vermitteln (vgl. Bollnow 2010: 232). Farbe hat wie die anderen sozialen Güter in einem Raum eine Aussenwirkung (vgl. Löw 2015: 194), nämlich insofern, als dass verschiedene Farben unterschiedliche Gemütsstimmungen hervorrufen, wie schon Goethe in seiner Farbenlehre erkannte (vgl. Goethe XVI in: Bollnow 2010: 232–234). Diese Veränderung kann sogar bei der Körpertemperatur festgestellt werden, die sich je nach Farbe, die betrachtet wird, absenkt oder erhöht (vgl. Rittelmeyer 2009: 159). Dies zeigt wiederum den Einfluss der einzelnen Elemente, die einen Raum ausmachen, auf die darin befindlichen Personen. Eine gute Übersicht über die Wirkung verschiedener Farben fasste das Malergeschäft Steinmann auf einem Dokument zusammen und macht dort Vorschläge, welche Farben sich für welche Nutzung eines Raumes besonders eignen. So wird der Farbe Blau etwa die Wirkung „kühl, klar, sauber (...)“ (Malergeschäft Steinmann 2016: 4) zugeordnet und soll für Schlafzimmer, Bäder und Arbeitszimmer geeignet sein (vgl. ebd.). Gelb hingegen wirkt „anregend, heiter, licht, leicht“ (ebd.), was in Esszimmern oder Arbeitsräumen geeignet ist (vgl. ebd.). Für Beratungszimmer wird ebenfalls die Farbe Gelb empfohlen (vgl. ebd.: 3), da sie zum Reden anregt, die Stimmung hebt und Optimismus fördert (vgl. ebd.). Interessant erscheint auch die Wirkung der Farbe Grün: „Grün [stimuliert] das Gefühl von Balance, Harmonie, Frieden, Hoffnung, Wachstum und Heilung. (...) Grün erinnert uns daran, dass immer genug vorhanden ist. Grün wirkt erholsam und heilend (...), aber auch energetisierend (...)“ (ebd.). Diese Beschreibung passt meines Erachtens sehr gut zu der Grundbotschaft, die von einem Beratungszimmer ausgehen sollte und weiter oben formuliert wurde. Auch Bollnow beschreibt anhand der Farbenlehre Goethes die Farbe Grün als geeignet für einen Raum, in welchem man bleiben möchte (vgl. Bollnow 2010: 234), weil sich entgegengesetzte Wirkungen ausgleichen und die Farbe als neutral erlebt wird, was beruhigend und befriedigend wirkt (vgl. ebd.: 233).

Impulse

Bei der Wahl der Farbe des Beratungszimmers lohnt es sich, aufgrund der Farbenlehre die unterschiedliche Wirkung verschiedener Farben zu berücksichtigen. Dabei ist zu beachten, dass die gleiche Farbe, je nachdem, in welcher Nuance sie gehalten wird, eine andere Wirkung hervorbringen kann (vgl. ebd.). Es kann darum bezüglich Farbwahl keine allgemeingültige Aussage gemacht werden, da „die Farbgestaltung eines Raumes von der Individualität seiner Rezipienten abhängig ist“ (Unger/Bauer 2015: 88). Es sollte jedoch vermieden werden, grelle und zu viele Farben zu verwenden (vgl. ebd.).

Beispiel

Zur Veranschaulichung der bisher gemachten Erkenntnisse hier zwei Bilder von der Umgestaltung eines Beratungszimmers der Schulsozialarbeit in einem Oberstufenschulhaus: Vor der Veränderung war das Zimmer kahl und weiss, die alten Stühle knarrten bei jeder Bewegung und die Wände warfen Hall zurück, besonders wenn Männer mit ihrer tiefen Stimmenfrequenz sprachen.



Abb. 5 Das Beratungszimmer vor der Umgestaltung (eigene Darstellung)

Mit einem Anstrich der Wände, Bildern an der Wand, neuen modernen Stühlen und einem Regal zur Schalldämpfung versuchte man, den Raum mehr an das Hauptklientel von jugendlichen Schülerinnen und Schülern anzupassen. Das Ergebnis zeigt allerdings, dass bei der Farbwahl nicht ganz fertig gedacht wurde. Das Grün fiel zu grell und zu dunkel aus, was der ursprünglich gewünschten Wirkung der Farbe nicht mehr entspricht. Auf dem Tisch steht ein Einmachglas mit bunten Süßigkeiten, um einen kleinen farbigen Akzent zu setzen. Der Schall wird vor allem durch das Regal und teilweise durch die Bilder bereits stark gedämpft. Das Ergebnis könnte jedoch durch Inventar aus Stoff oder durch

Vorhänge noch verstärkt werden. Ebenfalls zu erkennen ist, dass die Plastikbecher durch Gläser ersetzt wurden, um die Wertschätzung gegenüber den Kindern und Jugendlichen durch die Wahl der Materialien zu unterstreichen. Der neu furnierte Tisch hat lebhaftere Zeichnungen und Formen und gibt den Jugendlichen neben den Bildern an der Wand während des Gesprächs die Möglichkeit, etwas anzuschauen und zu entdecken.



Abb. 6 Das Beratungszimmer nach der Umgestaltung (eigene Darstellung)

3.5.8 Fenster und Türen

Türe und Fenster sind wichtige Verbindungen zur Aussenwelt, welche die Welt drinnen zu jener draussen in Beziehung setzen (vgl. Bollnow 2010: 154). Sie tun das jedoch auf unterschiedliche Weise.

Die Tür hat die Eigenschaft, dass sie der Person, die sich im Raum befindet, ermöglicht, diesen jederzeit verlassen zu können. Andererseits dürfen Personen von ausserhalb die Tür nicht einfach öffnen, ihnen ist der Zugang zum Raum verwehrt und wird ihnen nur durch den oder die (temporäre) Besitzerin des Raums erteilt (vgl. ebd.: 155). Dies gilt allerdings nur für Räume, die nicht öffentlich zugänglich sind oder von mehreren Personen benutzt werden.

Die eingangs dieser Arbeit geschilderte Schulsozialarbeiterin, die jeweils ein freies Schulzimmer suchen musste, um die Beratungsgespräche zu führen, war mehrmals mit der Situation konfrontiert, dass der Raum von anderen Personen betreten und das Gespräch damit unterbrochen wurde. Für die betroffenen Kinder war dies sehr unangenehm, besonders dann, wenn die Person das Zimmer nicht sofort wieder verliess, sondern «nur noch schnell ihre Sache erledigte». Damit die Türe ihre schützende Funktion erfüllen

kann, muss die Nutzung des Beratungszimmers auf die Fachperson der Sozialen Arbeit beschränkt bleiben. Schulen müssen sich deshalb darum bemühen, der Schulsozialarbeit eigene Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen.

Befindet sich die Schulsozialarbeit in einem separaten Gebäude, wie es auf gewissen grossen Schularealen der Fall ist, so ist der Zugang zum Büro attraktiver, wenn die Eingangstüre nicht von aussen her verschlossen ist. Müssen Schülerinnen und Schüler nämlich erst die Klingel drücken, damit die Türe mit einem Surren geöffnet wird, vermittelt das bereits, dass Kindern nur in schwerwiegenden Fällen der Zutritt erlaubt wird und kleinere Probleme – wobei die Bewertung über die Schwere der Situation stets bei der erlebenden Person liegt – hier keinen Platz haben. Jede Türe, die selbst geöffnet werden kann, stellt eine geringere Hürde dar.

Anders beim Fenster. Das Fenster hat nicht die Funktion, Schutz zu bieten, sondern in erster Linie für Beleuchtung zu sorgen. Diese Aufgabe scheint zunächst ersetzbar, da Lampen dies auch erfüllen können (vgl. ebd.: 159). Eine weitere Funktion, durch die sich das Fenster von der Türe unterscheidet, besteht darin, dass man durch das Fenster zwar die Aussenwelt sehen, aber nicht in sie hinaustreten kann (vgl. ebd.: 162). Der Pädagoge M.J. Langeveld beschrieb als tiefes Bedürfnis von Kindern, aus einem sicheren Versteck heraus die Aussenwelt beobachten zu können und dadurch „das Glück einer schönsten Geborgenheit“ (ebd.: 160) zu erfahren. Dies ist die wohl wichtigste Funktion des Fensters, die es ermöglicht, etwas zu „sehen, ohne gesehen zu werden“ (ebd.: 159). In moderneren Bauten ist es üblich, grosse Glasfenster einzubauen, die das Blickfeld in die Aussenwelt vergrössern. Durch Gardinen und Vorhänge kann die Einsehbarkeit von aussen verringert werden, während man – je nach Stoff der Vorhänge – immer noch Sicht nach aussen hat (vgl. ebd.: 169).

Impulse

Anders ist es hingegen, wenn es draussen dunkel wird und man wie in einem Aquarium betrachtet werden kann, ohne dass man selbst sieht, von wem man beobachtet sein könnte. Hier gilt es darauf zu achten, einen ausreichenden Sichtschutz zu gewährleisten, damit von aussen auch bei Dunkelheit nicht sichtbar ist, wer im Büro der Schulsozialarbeit sitzt. Gespräche mit Eltern finden nämlich oft abends ausserhalb der offiziellen Sprechstunden statt, oft in Anwesenheit von Fachpersonen anderer Stellen. Hier muss die Integrität der Kinder gewahrt und geschützt werden.

4 Schlussteil

4.1 Beantwortung der Fragestellung

Das Zimmer als erste Intervention – Welche sozialräumlichen Massnahmen unterstützen die Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit?

Die Antwort auf diese Frage findet sich nicht in erster Linie in Form von gestalterischen Ratschlägen oder innenarchitektonischen Ideen, sondern in der übergeordneten Vorstellung, die wir von «Raum» haben. Im alltäglichen Leben dominiert nach wie vor das Verständnis, der Raum sei schlicht ein Behälter (vgl. Löw 2015: 27), der unbeweglich ist und nur dem Zweck dient, dass man sich darin bewegen kann (vgl. ebd.: 34). Mit diesem Verständnis ist es naheliegend, dass man der Einrichtung, dem Inventar und dem Aussehen eines Raumes keine grosse Bedeutung zumisst, da man nicht davon ausgeht, dass der Raum eine Eigenwirkung hat.

Löw verändert diese Vorstellung jedoch mit ihrer Definition, die dem Raum eine ganz neue Bedeutung gibt. Sie formuliert eine Definition, gemäss der ein Raum sich bewegt und relational erfassbar ist (vgl. ebd.: 154). Dies bedeutet, dass ein Raum sehr wohl eine Eigenwirkung hat, er ist beweglich und übt Einfluss aus auf die Menschen, die sich in ihm befinden. Damit müssen Räume als gesamtheitliche Grösse betrachtet werden, denn nach Löws Definition von Raum konstituiert sich dieser aus allen materiellen und sozialen Gütern, welche sich darin befinden (vgl. ebd.). Anders formuliert, macht jedes Element, welches sich im Raum befindet oder Teil davon ist, den Raum aus und wirkt sich auf das Befinden der Menschen aus. Der Raum muss also als beweglicher – und damit letztendlich lebendiger – Teil der sozialräumlichen Massnahmen mitgedacht und dementsprechend geplant werden.

Die weit verbreitete Vorstellung, dass die Raumeinrichtung vom persönlichen Geschmack abhängt und deshalb nicht für eine breite Personengruppe gemacht werden kann, wird durch die Aussage Löws unterstrichen, dass sich ein Raum aus „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse[n]“ (ebd.: 159) zusammenfasst. Diese Prozesse sind sehr individuell, insbesondere die Erinnerungsprozesse. So kann es vorkommen, dass eine Person durch ein Möbelstück an eine gute oder schlechte Situation in der Vergangenheit erinnert wird, was eine sofortige Wirkung auf ihr Wohlbefinden hat. Dennoch haben wir bei Eco gesehen, dass wir uns kultureller Codes bedienen, um Bildsprache zu entschlüsseln (vgl. Rittelmeyer 2009: 160). Dies ermöglicht eine Gestaltung von Räumen,

welche durch die Bedienung von konventionalisierten Codes intersubjektiv etwa gleicher wahrgenommen wird (vgl. ebd.).

In der Schulsozialarbeit muss das Beratungszimmer für Kinder ansprechend sein, damit deren körperliche Bedürfnisse abgedeckt werden und ihr Entwicklungsstand berücksichtigt wird. „Die Grundvoraussetzung für eine gute Entwicklung und für eine hohe Lebensqualität ist Geborgenheit. Kinder brauchen Geborgenheitserfahrungen durch andere Menschen, die Geborgenheit vermitteln, und durch die Gestaltungsqualität der Räume, in denen sie leben. Dies ermöglicht ihnen psychische und körperliche Entspannung.“ (Albert/Wisgalla 2015: 103) Diese Geborgenheit kann neben einer tragenden zwischenmenschlichen Beziehung durch eine sorgfältige Auswahl der Raumelemente kreiert werden. Zudem muss das Mobiliar genug beweglich sein, damit es den verschiedenen Gesprächssettings, welcher sich die Schulsozialarbeit bedient, angepasst werden kann.

4.2 Fazit der Arbeit

„Nicht nur aus Gewohnheit werden die Möbel in (...) [einer spezifischen] Weise angeordnet, sondern weil sie körperlich und emotional als angenehm erlebt werden.“ (Löw 2015: 176) Obwohl es individuelle Vorlieben für Einrichtungen und Dekorationselemente gibt, gibt es offenbar ein Verständnis von Geborgenheit, Gemütlichkeit und körperlichem Wohlfühlen, das kulturell geprägt ist und dadurch innerhalb der gleichen Kultur zu „immer gleichen (An)Ordnungen aus Couchgarnitur, -tisch und Schrankwand konstituieren“ (ebd.). Auf gleiche Weise reagieren demnach Menschen des gleichen Kulturkreises positiv oder negativ auf Räume und deren Einrichtung, wodurch diese „tragend wie hemmend“ (Bollnow 2010: 18) auf das Verhalten von Personen wirken. Langjährige Forschungen haben sogar gezeigt, dass Personen mit unterschiedlichen individuellen Eigenschaften wie Alter und Geschlecht, an bestimmten Orten ähnliche Verhaltensweisen zeigen (vgl. Unger/Bauer 2015: 82).

Dies zeigt, dass man zwar keine allgemeinen Vorschriften und Beschreibungen machen kann, wie ein Raum auszusehen hat, aber trotzdem für eine breitflächige Personengruppe ein positives oder negatives Raumerlebnis kreieren kann. Damit Ersteres passiert, muss zunächst überlegt werden, wer die Hauptnutzer eines Zimmers sind. Eine Einrichtung muss so gewählt werden, dass sie das Hauptklientel anspricht und inkludiert (vgl. Grossmass 2004: 492). Hierzu müssen genaue Überlegungen gemacht werden, welche Botschaften ein Raum vermitteln soll und wie diese Botschaft durch die Elemente unterstrichen wird, welche die Raumkonstitution beeinflussen. Die Wahl der Wandfarbe, der Möblierung und der Einrichtung des Zimmers soll aufgrund dieser Überlegungen erfolgen,

wodurch die Fachperson der Sozialen Arbeit auch argumentativ unterstreichen kann, was die Intention der Raumeinrichtung ist. Nach den Ausführungen Löws zu den genderbedingten Unterschieden in der Aneignung von Räumen spielt das Mobiliar und die Einrichtung für Jungen demnach eine grössere Rolle als für Mädchen, da letztere für die Konstitution von Raum in erster Linie Menschen miteinbeziehen (vgl. Löw 2015: 253).

Die Zusammenhänge zwischen Räumlichkeiten und Wohlbefinden einerseits sowie von körperlichem Unwohlsein und Rückzug andererseits (vgl. Rittelmeyer 2009: 164) sind einzeln zwar bekannt und keine neue Erkenntnis, wurden bisher aber offenbar viel zu selten zusammen und als aufeinander folgend betrachtet. Als wichtige Schlussfolgerung zeigt sich, dass die Einrichtung von Räumlichkeiten einen direkten Einfluss auf die Qualität der Beziehung zwischen Fachperson und Klientel hat.

4.2.1 Beurteilung der verwendeten Methode

Das Vorgehen, die Überlegungen dieser Arbeit am Weg einer Schülerin oder eines Schülers vom Eingang der Schule bis zum Beratungszimmer der Schulsozialarbeit aufzubauen, hat sich als sehr brauchbar erwiesen. Der Aspekt, dass die Beschreibung eines physikalisch begehbaren Weges sehr viele Parallelen aufzeigt mit der innerlichen Situation eines Lebenswegs (vgl. Bollnow 2010: 53), hat eine stimmige Verbindung zwischen räumlichen Begebenheiten und Gefühlswelt zugelassen.

4.2.2 Neues und Überraschendes

Dass der Grund für unüberlegte Zimmereinrichtungen weniger in fehlendem Wissen über Innenarchitektur, Farben, Vollspektrumlampen und beweglichem Inventar, sondern am gängigen Verständnis des Raumes und seiner Gesamtwirkung liegt, hat mich sehr überrascht. Mit dieser Antwort hatte ich nicht gerechnet, sie liegt auf einer anderen, grundsätzlicheren Ebene, als ich erwartet hatte. Sie zeigt, dass die Einplanung des Raums, seiner Lage und seiner Einrichtung in die Interventionsplanung nicht mehr länger als «nice-to-have» behandelt werden kann, sondern als fehlendes Grundwissen wirkt, wenn sie vernachlässigt wird.

4.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen

Mit den hier gemachten Überlegungen zeigt sich, dass das Verständnis von Raum als Arbeitsinstrument der Sozialen Arbeit nochmals ganz neu gedacht werden muss. Ein Schlüssel hierzu scheint mir die Vorstellung über den Raum an sich zu spielen. Wird die-

ser nämlich relational verstanden und nicht mehr nur als starre Vorlage, in welcher man sich bewegt, eröffnet dies ganz neue Perspektiven auf die Wirkung, die von einem Raum ausgehen.

Hier können auch Überlegungen einbezogen werden, die sich ausserhalb des Beratungszimmers und des Gebäudes der Einrichtung abspielen, nämlich in der sozialräumlichen Einbettung der Institution im Bezug zu anderen Institutionen der Sozialen Arbeit. Für die Schulsozialarbeit könnte dies bedeuten, die Kooperation und Vernetzung mit anderen Angeboten, etwa der offenen Jugendarbeit, Sport- und Freizeitvereinen zu verbessern, damit hier für den Erstkontakt eine bessere Voraussetzung und Nähe geschaffen werden kann.

Die Schulsozialarbeit in der Schweiz stellt aktuell Bemühungen an, das Angebot zu standardisieren und Qualitätsmerkmale zu definieren. Jetzt ist deshalb der Zeitpunkt, das Beratungszimmer als erste Intervention in diese Qualitätsmerkmale einzubeziehen und dadurch Einfluss zu nehmen auf die räumlichen Gegebenheiten, die der Schulsozialarbeit in den nächsten Jahren und Jahrzehnten zur Verfügung stehen.

5 Literaturverzeichnis

Albert, Bernd/Wisgalla, Eduard (2015). Erziehung als Ortshandeln - Bauen für Geborgenheit. In: Opp, Günther/Bauer, Angela (Hg.). Lebensraum Schule. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote (2013). Rahmenkonzept des Schulsozialdienstes Basel-Landschaft. o.O.: o.V.

Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina (2009). Schulraum und Schulkultur. In: Böhme, Jeanette (Hg.). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Bollnow, Otto Friedrich (2010). Mensch und Raum. 11. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Deinet, Ulrich (2004). «Spacing», Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.). «Aneignung» als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Fachstelle SpielRaum (Hg.) (2013). Grundlagen für kinderfreundliche Wohnumfelder. Mit Hilfestellungen zur Planung, Gestaltung und Nutzung. Burgdorf: Haller + Jenzer AG.

Flammer, August (2009). Entwicklungstheorien. 4. vollständig überarbeitete Aufl. Bern: Hans Huber.

Frenzel, Elke (2015). Alles im grünen Bereich! Pflanzen zur Gestaltung von Schule als Lebensraum. In: Opp, Günther/Bauer, Angela (Hg.). Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen- gestalten - entwickeln. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Geiser, Kasper (2015). Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung. 11. korrigierte Aufl. Luzern: Interact.

Grossmass, Ruth (2004). Beratungsräume und Beratungssettings. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: Dgvt.

Grossmass, Ruth (2009). Beratung als Querschnittsaufgabe in der Sozialen Arbeit - Folgerungen für das Setting. o.O.: o.V.

Hafen, Martin (2005). Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern: Interact.

Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2015). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Hörmann, Martina (2017). BA 111 Grundlagen der Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung. Beratung in der Sozialen Arbeit - Rahmenbedingungen. Frühlingsemester 2017. Präsentation am 07. März 2017. Olten.

Käppeli, Manuela (2012). Analyse eines Problemlösungsprozesses. In: Weber, Esther/Kunz, Daniel (Hg.). Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit. Das Unterrichtskonzept der Beratungsmethodik an der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. Luzern: Interact.

Kellermann, Ingrid/Wulf, Christoph (2009). Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In: Böhme, Jeanette (Hg.). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Loebbert, Michael (2017). Coaching Theorie. Eine Einführung. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer.

Löw, Martina (2015). Raumsoziologie. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Malergeschäft Steinmann (2016). Welche Farbe hat die Gemütlichkeit? URL: <http://maler->

steinmann.ch/wp-content/uploads/2016/04/Info-Welche-Farbe-hat-Gemuetlichkeit-komprimiert.pdf [Zugriffsdatum: 04. Oktober 2019].

Overwien, Bernd (2009). Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In: Böhme, Jeanette (Hg.). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft (2018). Verordnung über den Schulsozialdienst auf der Sekundarstufe I und II. o.O.: o.V.

Reutlinger, Christian/Sommer, Antje (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation und Vernetzung. Von der fallbezogenen Triage zum quartiersbezogenen/sozialraumbezogenen Vernetzungsgefüge. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Rittelmeyer, Christian (2009). Schulbauten als semiotische Szenerien: Eine methodologische Skizze. In: Böhme, Jeanette (Hg.). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Ross, Manfred/Schmidberger, Joachim (2015). Licht für den Lebensraum Schule. In: Opp, Günther/Bauer, Angela (Hg.). Lebensraum Schule. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Schäfer, Gerd E./Schäfer, Lena (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hg.). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Scherr, Albert (2004). Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Überlegungen zu subjekt- und bildungstheoretischen Perspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.). «Aneignung» als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

von Seggern, Hille (2004). Experiment. Aneignung. Jugendliche. Öffentlicher Raum.

Räumliche Planung. Eine Skizze zur experimentellen Aneignung von öffentlichem Raum. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.). «Aneignung» als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Seiterle, Nicolette (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In: Gschwind, Kurt (Hg.). Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung. Luzern: Interact.

Stangl, Werner (2016). Identitätsfindung im Jugendalter. URL: <http://Arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/Identitaet.shtml> [Zugriffsdatum: 31. Oktober 2016].

Unger, Nicola/Bauer, Angela (2015). Didaktik und Raum - Lernformen und Raumstrukturen. In: Opp, Günther/Bauer, Angela (Hg.). Lebensraum Schule. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Vogt, Manfred (2012). Systemisch-lösungsfokussierte Kurzzeittherapie mit Paaren. In: Psychotherapie im Dialog - Kurzzeittherapie. 13. Jg. (3). S. 33–37.

Widulle, Wolfgang (2016). BA 111 Grundlagen der Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung. Nonverbale Kommunikation 1. Grundwissen. Herbstsemester 2016. Präsentation am 05. Dezember 2016. Olten.

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In: Gschwind, Kurt (Hg.). Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung. Luzern: Interact.

Titelbild

Google-Suche „Architektur Skizze Schule“: <http://biblus.accasoftware.com/de/architektur-in-der-grundschule-8-innovative-merkmale/architektur-in-der-grundschule-skizze-lageplan-verteilungsbloecke/> [Zugriff am 29.12.2019]

5.1 **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1 Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit (Ziegele 2014: 65)

Abb. 2 Der Standort der Schulsozialarbeit in einer Primarschule im Kanton Solothurn. Die Türe zur Schulsozialarbeit befindet sich rechts, die anderen zwei Türen gehören zum Sekretariat und zum Büro der Schulleitung (eigene Darstellung).

Abb. 3 Der Standort der Schulsozialarbeit in einer Oberstufe im Kanton Solothurn. Die gelbe Türe ist das Büro der Schulsozialarbeit, rechts ist das Treppenhaus sichtbar, links der Gang, der zu den Toiletten führt (eigene Darstellung).

Abb. 4 Behaglichkeitskomponenten (Frenzel 2015: 258)

Abb. 5 Das Beratungszimmer vor der Umgestaltung (eigene Darstellung)

Abb. 6 Das Beratungszimmer nach der Umgestaltung (eigene Darstellung)