Herausforderungen im Schulalltag einer privaten Schule in Marokko. Praxisanalysen aus schulsozialarbeiterischer Perspektive

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts
im Studiengang Soziale Arbeit
an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
der Technischen Hochschule Köln

vorgelegt von: Ousama Lagmich

eingereicht bei: Andreas Thimmel
Zweitgutachter*in: Saloua Oulad M'Hand

Ort und Abgabedatum: Köln, 06.07.2026

Inhalt

1. Einleitung....3
1.1 Problemstellung und thematische Hinführung....3
1.2 Ziel der Arbeit....4
1.3 Fragestellung....5
1.4 Aufbau der Arbeit....5
2. Kontext von Schule und sozialer Unterstützung im Untersuchungsfeld....5
2.1 Schule als institutioneller Handlungsraum....6
2.2 Schulsozialarbeit als Schnittstelle von Schule, Jugendhilfe und Lebenswelt....6
2.3 Schule und Elternhaus als Kooperations- und Spannungsfeld....8
2.4 Marokkanischer und privatschulischer Kontext der Untersuchung....9
2.5 Schulsozialarbeit im marokkanischen Kontext....10
3. Methodisches Vorgehen....11
3.1 Qualitativer Mehrfallansatz....11
3.2 Auswahl der Praxisfälle....12
3.3 Materialgrundlage und Anonymisierung....13
3.4 Auswertung mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse....13
3.5 Reflexion der eigenen Rolle....15
3.6 Gütekriterien qualitativer Forschung....16
4. Darstellung der Praxisfälle....16
4.1 Fall 1: Schulische Leistungsprobleme und Motivationsverlust im Kontext familiärer Erwerbsorientierung....16
4.2 Fall 2: Disziplinprobleme und Gefährdung des weiteren Schulbesuchs im Spannungsfeld elterlicher Kontrolle....17
4.3 Fall 3: Kommunikationskonflikte zwischen neuer Lehrkraft und Klasse im Spannungsfeld unterschiedlicher Autoritätsvorstellungen....18
4.4 Fall 4: Aggressives Konfliktverhalten mehrerer Geschwister im Spannungsfeld familiärer Erziehungsvorstellungen und schulischer Regeln....19
4.5 Fall 5: Lernschwierigkeiten und auffälliges Sozialverhalten im Kontext belasteter familiärer Lebensverhältnisse....19
4.6 Fall 6: Schwankende schulische Leistungen im Kontext familiärer Gewalt und innerfamiliärer Konflikte....20
4.7 Fall 7: Konflikte um Förderbedarf und schulische Teilhabe eines Kindes im Kindergarten....21
4.8 Fall 8: Schulische Integration einer Schülerin mit Asperger-Syndrom im Kontext kooperativer Elternarbeit....21
5. Analyse der Fälle....22
5.1 Analytische Verdichtung der Einzelfälle....22
5.1.1 Fall 1: Schulische Leistungsprobleme und Motivationsverlust im Kontext familiärer Erwerbsorientierung....23
5.1.2 Fall 2: Disziplinprobleme und Gefährdung des weiteren Schulbesuchs im Spannungsfeld elterlicher Kontrolle....24
5.1.3 Fall 3: Kommunikationskonflikte zwischen neuer Lehrkraft und Klasse im Spannungsfeld unterschiedlicher Autoritätsvorstellungen....25
5.1.4 Fall 4: Aggressives Konfliktverhalten mehrerer Geschwister im Spannungsfeld familiärer Erziehungsvorstellungen und schulischer Regeln....25
5.1.5 Fall 5: Lernschwierigkeiten und auffälliges Sozialverhalten im Kontext belasteter familiärer Lebensverhältnisse....26
5.1.6 Fall 6: Schwankende schulische Leistungen im Kontext familiärer Gewalt und innerfamiliärer Konflikte....27
5.1.7 Fall 7: Konflikte um Förderbedarf und schulische Teilhabe eines Kindes im Kindergarten....28
5.1.8 Fall 8: Schulische Integration einer Schülerin mit Asperger-Syndrom im Kontext kooperativer Elternarbeit....29
5.2 Institutionelle Perspektive....30

5.3 Professionelle beziehungsweise schulsozialarbeiterische Perspektive.....31
5.4 Perspektive der Schüler*innen.....32
5.5 Perspektive der Eltern.....33
5.6 Perspektive der Lehrkräfte.....34
5.7 Zentrale Muster, Spannungsfelder und Ressourcen.....36
6. Schulsozialarbeiterische Handlungsperspektiven.....38
6.1 Früherkennung und multiperspektivisches Fallverstehen.....38
6.2 Elternarbeit zwischen Kooperation, Konflikt und Grenzziehung.....39
6.3 Kommunikation, Beziehung und schulische Vermittlung.....40
6.4 Umgang mit Förderbedarf, Belastung und institutionellen Grenzen.....41
7. Fazit und Ausblick.....42
7.1 Zentrale Ergebnisse und Diskussion.....42
7.2 Erkenntnisgewinn für Schulsozialarbeit im marokkanischen Kontext.....43
7.3 Limitationen der Arbeit.....44
7.4 Ausblick.....45
Literaturverzeichnis.....47
Anhang.....49
Erklärung.....50

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und thematische Hinführung

Herausforderungen im Schulalltag gehören zu den wiederkehrenden Belastungen schulischer Praxis. Sie zeigen sich etwa in Konflikten, Kommunikationsproblemen, Leistungsfragen, disziplinbezogenen Situationen, Ausgrenzungserfahrungen oder Spannungen zwischen den Erwartungen verschiedener Beteiligter. Für diese Arbeit sind solche Situationen bedeutsam, weil sie nicht nur einzelne Vorfälle darstellen, sondern Fragen nach Belastung, Unterstützung, Verantwortung und professioneller Bearbeitung aufwerfen. Schulsozialarbeit gewinnt dort an Relevanz, wo schulische Anforderungen, soziale Problemlagen und Unterstützungsbedarf in konkreten Situationen zusammenkommen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 92, 136–137).

Im marokkanischen Kontext erhält diese Fragestellung zusätzliche Bedeutung. Eine neuere Arbeit weist darauf hin, dass psychosoziale Unterstützung im Bildungsbereich zwar wichtiger wird, institutionell jedoch weiterhin begrenzt verankert ist. Hadaf und Chraimi beschreiben einen deutlichen Mangel an personellen Ressourcen; soziale Fachkräfte übernehmen demnach häufig Aufgaben, die nicht zu ihrer eigentlichen Qualifikation passen. Zugleich betonen sie, dass die Vernachlässigung psychosozialer Aspekte schulische Leistungen beeinträchtigen und das Risiko des Schulabbruchs erhöhen kann (vgl. Hadaf/Chraimi 2025, S. 9–12).

Auch staatliche Dokumente zur Professionalisierung sozialer Berufe in Marokko zeigen, dass sich das Feld derzeit im Aufbau und in der Strukturierung befindet. Dort werden unter anderem rechtliche Rahmenbedingungen, Akkreditierungsverfahren, Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung sowie schulnahe sozialpädagogische Tätigkeitsprofile genannt. Daraus wird deutlich, dass schulbezogene soziale Unterstützung im marokkanischen Kontext zwar institutionell zunehmend sichtbar wird, jedoch noch nicht als flächendeckend etabliertes und klar konturiertes Handlungsfeld gelten kann (vgl. Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille 2024).

Vor diesem Hintergrund ist es fachlich sinnvoll, schulische Alltagssituationen im marokkanischen Kontext genauer zu untersuchen. Zwar liegen Arbeiten zur Bildungsreform, zur Schulqualität, zum Elternengagement und zur Wahl privater Schulen in Marokko vor, doch rekonstruktive Analysen konkreter schulischer Situationen aus schulsozialarbeiterischer Perspektive sind bislang nur begrenzt sichtbar. Die private Schule bildet in dieser Arbeit daher den institutionellen Rahmen, ohne dass das Privatschulwesen selbst zum Untersuchungsgegenstand wird. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie ausgewählte schulische Herausforderungen aus schulsozialarbeiterischer Perspektive verstanden und eingeordnet werden können (vgl. Elbousairi/Oulhaj/Dkhissi 2023, S. 982).

Die Themenstellung ist nicht nur fachlich, sondern auch praxisbezogen begründet. Im schulischen Alltag ergeben sich immer wieder Situationen, in denen schulische Anforderungen, familiäre Erwartungen, individuelle Belastungen und institutionelle Regelungen aufeinandertreffen. Die wiederholte Auseinandersetzung mit solchen Konstellationen im beruflichen Kontext hat das Interesse geweckt, schulische Herausforderungen nicht nur praktisch zu bearbeiten, sondern auch aus schulsozialarbeiterischer Perspektive systematisch zu analysieren.

1.2 Ziel der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es, ausgewählte herausfordernde Situationen aus dem Schulalltag einer privaten Schule in Marokko schulsozialarbeiterisch zu analysieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Belastungen, Spannungen, Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten in den Praxisfällen sichtbar werden und wie sie im Zusammenspiel von Schule, Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften und professionellem Handeln verstanden werden können.

Die Arbeit bleibt dabei nicht bei einer bloßen Beschreibung der Fälle stehen. Herausgearbeitet werden Konfliktlagen, Kommunikationsprobleme, institutionelle Bedingungen und lebensweltliche Einflüsse, die in den jeweiligen Situationen wirksam sind. Dadurch soll nachvollziehbar werden, wie schulische Herausforderungen entstehen, wie sie von den Beteiligten gedeutet werden und welche Reaktionen daraus folgen.

Die schulsozialarbeiterische Perspektive ist leitend, weil sie schulische Situationen nicht nur als Unterrichtsstörungen oder Disziplinprobleme betrachtet, sondern nach sozialen, familiären, institutionellen und biografischen Zusammenhängen fragt. Schulsozialarbeit wird hier deshalb nicht nur als Reaktion auf akute Krisen verstanden, sondern als professioneller Zugang, der Teilhabe unterstützt, Belastungen sichtbar macht und zur Bearbeitung schulischer Spannungen beitragen kann (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 21–22). Zugleich folgt die Arbeit einer lebensweltorientierten Sichtweise, nach der schulische Situationen im Zusammenhang mit den Erfahrungen, Belastungen und Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten betrachtet werden (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 142–144).

Darüber hinaus sollen über den einzelnen Fall hinaus wiederkehrende Muster und zentrale Spannungsfelder erkannt werden. Auf dieser Grundlage werden abschließend schulsozialarbeiterische Handlungsperspektiven formuliert. Die Arbeit zielt damit nicht auf statistische Verallgemeinerbarkeit, sondern auf eine fachlich begründete, praxisnahe und multiperspektivische Analyse ausgewählter Fälle.

1.3 Fragestellung

Ausgehend von der Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit steht folgende Hauptfrage im Zentrum der Untersuchung:

Wie lassen sich ausgewählte Herausforderungen im Schulalltag einer privaten Schule in Marokko aus schulsozialarbeiterischer Perspektive analysieren?

Zur Konkretisierung dieser Leitfrage werden folgende Unterfragen bearbeitet:

1. Welche Belastungen, Spannungen und Herausforderungen zeigen sich in den ausgewählten Praxisfällen?

2. Wie stellen sich diese Herausforderungen aus der Perspektive der Institution Schule, der Schüler*innen, der Eltern, der Lehrkräfte und des professionellen Handelns dar?

3. Welche institutionellen, lebensweltlichen und kommunikativen Faktoren prägen die Entstehung und Bearbeitung dieser Herausforderungen?

4. Welche schulsozialarbeiterischen Handlungsperspektiven lassen sich aus der Analyse für den Umgang mit vergleichbaren Herausforderungen im Schulalltag ableiten?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in sieben Kapitel gegliedert. Nach der Einleitung erfolgt im zweiten Kapitel die fachliche und kontextuelle Einordnung des Themas. Dabei werden Schule als institutioneller Handlungsraum, Schulsozialarbeit, Eltern-Schule-Kooperation sowie der marokkanische und privatschulische Kontext der Untersuchung dargestellt.

Das dritte Kapitel erläutert das methodische Vorgehen, die Fallauswahl, die Materialgrundlage, die Auswertung, die Reflexion der eigenen Rolle sowie die Gütekriterien qualitativer Forschung. Kapitel 4 stellt die acht Praxisfälle dar, Kapitel 5 analysiert sie fallbezogen und fallübergreifend. Kapitel 6 entwickelt schulsozialarbeiterische Handlungsperspektiven. Kapitel 7 diskutiert die Ergebnisse, benennt den Erkenntnisgewinn und die Limitationen und schließt mit einem Ausblick.

2. Kontext von Schule und sozialer Unterstützung im Untersuchungsfeld

Dieses Kapitel entwickelt den theoretischen und kontextuellen Rahmen für die spätere Fallanalyse. Die einzelnen Bezüge werden dabei nicht als voneinander getrennte Themen verstanden, sondern als Perspektiven, die zusammen erklären, wie schulische Herausforderungen entstehen und bearbeitet werden können. Im Mittelpunkt stehen die Schule als institutioneller Handlungsraum, Schulsozialarbeit als professionelle Perspektive,

die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sowie der marokkanische und privatschulische Kontext der Untersuchung.

2.1 Schule als institutioneller Handlungsraum

Schule ist in dieser Arbeit als institutioneller Handlungsraum zu verstehen. Sie ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Raum, in dem Regeln, Leistungsanforderungen, Zuständigkeiten, Bewertungen und soziale Beziehungen zusammenwirken. Schulische Herausforderungen entstehen deshalb nicht nur aus dem Verhalten einzelner Schüler*innen, sondern auch aus den Bedingungen, Erwartungen und Grenzen der Institution Schule.

Für die spätere Fallanalyse ist dieser Blick wichtig, weil viele Konflikte nicht isoliert betrachtet werden können. Leistungsprobleme, Disziplinfragen oder Konflikte zwischen Beteiligten stehen immer auch in einem schulischen Rahmen, der bestimmte Erwartungen vorgibt und Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder begrenzt. Schulbezogene Hilfen setzen an dieser Stelle an, weil sie Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung schulischer Anforderungen unterstützen, Lern- und Lebensprobleme zusammendenken und Bildungsbedingungen verändern sollen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 136–137).

Auch die Literatur zu spannungsreichen Interaktionen an der Schule macht deutlich, dass Konflikte und Belastungen Teil schulischer Wirklichkeit sind und fachlich bearbeitet werden müssen (vgl. Müller/Morys/Dern/Holland-Cunz 2018, S. 15–16). Daraus ergibt sich für diese Arbeit ein wichtiger Ausgangspunkt: Die untersuchten Fälle werden nicht nur als einzelne Vorfälle verstanden, sondern als Situationen innerhalb eines institutionellen Gefüges.

Diese Perspektive verhindert, schulische Schwierigkeiten vorschnell einzelnen Personen zuzuschreiben. Vielmehr geraten auch schulische Strukturen, Kommunikationsformen, Regeln und Grenzen in den Blick. Müller et al. betonen in diesem Zusammenhang Grundprinzipien wie Ganzheitlichkeit, Lebensweltbezug und Partizipation. Diese Prinzipien verdeutlichen, dass schulische Situationen durch mehrere Faktoren geprägt sind und nicht auf eine einzelne Ursache reduziert werden können (vgl. Müller et al. 2018, S. 53). Genau dieser Gedanke ist für die Analyse der Praxisfälle zentral.

2.2 Schulsozialarbeit als Schnittstelle von Schule, Jugendhilfe und Lebenswelt

An die Betrachtung der Schule als institutionellen Handlungsraum schließt die schulsozialarbeiterische Perspektive an. Schulsozialarbeit wird in dieser Arbeit nicht als bloßes Zusatzangebot verstanden, das erst bei akuten Problemen einsetzt. Sie bildet vielmehr einen fachlichen Zugang, um schulische Herausforderungen im Zusammenhang von Schule, Familie, Lebenslage und professionellem Handeln zu analysieren.

Spies und Pötter beschreiben Schulsozialarbeit als ein Arbeitsfeld an der Schnittstelle unterschiedlicher an Schule beteiligter Disziplinen. Kooperation ist dabei ein zentrales Merkmal, wobei die Eigenständigkeit der beteiligten Professionen gewahrt bleiben muss (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 29–33). Für diese Arbeit ist dieser Gedanke wichtig, weil die untersuchten Fälle häufig mehrere Beteiligte betreffen: Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und Schule als Institution. Lehrkräfte sind in diesem Zusammenhang nicht Zielgruppe, sondern Kooperationspartner*innen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 50–51).

Schulsozialarbeit zielt außerdem darauf, Anschlussfähigkeit zu sichern und Benachteiligungen abzubauen. Sie unterstützt individuelle und soziale Entwicklung, wirkt vermittelnd zwischen verschiedenen Beteiligten und kann zur Verbesserung schulischer Bildungsbedingungen beitragen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 92, 136–137). Diese Perspektive ist für die Analyse besonders bedeutsam, weil mehrere Fälle zeigen, dass schulische Schwierigkeiten nicht nur pädagogische Reaktionen erfordern, sondern auch Fragen von Teilhabe, Unterstützung, Vermittlung und Grenzziehung berühren.

Auch eine internationale Scoping Review zu School Social Work zeigt, dass schulbezogene soziale Unterstützung nicht nur auf akute Disziplinprobleme beschränkt ist. Die Studie macht deutlich, dass School Social Work mit Unterstützungsleistungen für Kinder, Jugendliche und Familien verbunden ist und besonders dort relevant wird, wo schulische, soziale, familiäre und psychosoziale Belastungen zusammenwirken (vgl. Ding/Lightfoot/Berkowitz/Guz/Franklin/DiNitto 2023, S. 787–788). Für die vorliegende Arbeit ist diese ergänzende internationale Perspektive wichtig, weil die untersuchten Fälle ebenfalls nicht nur schulische Einzelprobleme darstellen, sondern häufig mehrere Lebens- und Handlungsebenen berühren.

Eine wichtige Ergänzung bietet die lebensweltorientierte Perspektive. Bolay und Iser betonen, dass Schulsozialarbeit fachlich nicht nur dazu dienen darf, Schule funktionaler zu machen. Sie muss vielmehr die Lebenslagen, Erfahrungen und Widersprüche der Schüler*innen ernst nehmen. Zugleich warnen sie davor, dass der Begriff „Lebenswelt“ in der Praxis zu einer leeren Formel werden kann, wenn er nicht fachlich gefüllt wird (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 142–143). Für diese Arbeit bedeutet das: Die später untersuchten Fälle werden nicht nur aus Sicht der schulischen Anforderungen betrachtet, sondern auch im Zusammenhang mit familiären Belastungen, Alltagserfahrungen und Zukunftsvorstellungen der Schüler*innen.

Damit bildet Schulsozialarbeit den zentralen fachlichen Rahmen der Arbeit. Sie verbindet die institutionelle Perspektive auf Schule mit dem Blick auf Lebenslagen, Beteiligung, Unterstützung und professionelle Vermittlung. Gerade dieser mehrdimensionale Blick ist notwendig, um schulische Herausforderungen nicht nur als individuelle Probleme einzelner

Schüler*innen, sondern als Zusammenspiel schulischer, familiärer, sozialer und professioneller Faktoren zu analysieren.

2.3 Schule und Elternhaus als Kooperations- und Spannungsfeld

Ein weiterer zentraler Bezug für die Analyse ist das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus. Viele schulische Herausforderungen entstehen nicht allein im Unterricht oder im Verhalten einzelner Schüler*innen, sondern an der Schnittstelle zwischen schulischen Erwartungen und familiären Vorstellungen. Deshalb ist Eltern-Schule-Kooperation für diese Arbeit ein wichtiger theoretischer Bezug.

In der Literatur zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wird das Verhältnis zwischen Elternhaus, Schule, Kita und Jugendhilfe als gemeinsamer Bezug auf die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Elternarbeit ist dabei kein Selbstzweck, sondern dient der Förderung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Stange/Krüger/Henschel/Schmitt 2013, S. 13–14). Für die vorliegende Arbeit ist dieser Gedanke wichtig, weil mehrere Fälle zeigen, dass schulische Unterstützung nur dann tragfähig sein kann, wenn auch die familiäre Perspektive berücksichtigt wird.

Gleichzeitig darf Kooperation mit Eltern nicht als konfliktfreier Prozess verstanden werden. Unterschiedliche Zuständigkeitsvorstellungen, Erwartungen und Kommunikationsformen können die Zusammenarbeit erschweren. Im Kern geht es um Kommunikation und Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, Eltern und weiteren Beteiligten im sozialen Umfeld (vgl. Stange 2013, S. 26–27). Diese Sichtweise hilft, die späteren Fälle nicht nur als Probleme einzelner Familien oder einzelner Schüler*innen zu lesen, sondern als Aushandlungsprozesse zwischen Schule und Elternhaus.

Die Fachliteratur zur Eltern-Schule-Kooperation zeigt zudem, dass Begriffe wie Elternarbeit, Elterninformation, Elternberatung, Elternpartizipation oder Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nebeneinanderstehen und nicht immer eindeutig geklärt ist, was konkret gemeint ist. Killus und Paseka betonen, dass es im Kern um Kooperation und Kommunikation geht, diese jedoch unterschiedlich verstanden und mit verschiedenen Erwartungen verbunden sein können (vgl. Killus/Paseka 2020, S. 12). Für die Fallanalyse ist dies besonders relevant, weil Elternkontakte in mehreren Fällen nicht nur der Information dienen, sondern selbst Teil des Konflikts oder der Lösung sind.

Sauer verweist ergänzend darauf, dass Elterngespräche häufig durch Hierarchiegefälle, knappe zeitliche Ressourcen und Kränkungsrisiken geprägt sind. Elternkommunikation muss daher professionell gestaltet werden (vgl. Sauer 2017, S. 101–102). Diese Perspektive ist für die Arbeit wichtig, weil sie zeigt, warum Gespräche zwischen Schule und Elternhaus nicht automatisch zu gemeinsamen Lösungen führen. Sie müssen vielmehr als

sensible Kommunikationssituationen verstanden werden, in denen unterschiedliche Erwartungen, Sorgen und Machtverhältnisse eine Rolle spielen.

2.4 Marokkanischer und privatschulischer Kontext der Untersuchung

Die bisher dargestellten fachlichen Bezüge müssen für diese Arbeit im marokkanischen Bildungskontext eingeordnet werden. Der Untersuchungsrahmen ist eine private Schule in Marokko. Dieser Kontext ist nicht der alleinige Untersuchungsgegenstand, bildet aber den Rahmen, in dem die ausgewählten Fälle entstehen und bearbeitet werden. Deshalb ist es wichtig, den privaten Schulbereich nicht nur als organisatorischen Hintergrund, sondern als Teil eines konkreten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umfelds zu verstehen.

In Marokko lassen sich in den letzten Jahrzehnten deutliche Fortschritte beim Zugang zu schulischer Bildung feststellen. Zugleich zeigen neuere Berichte, dass die Bildungskosten für Haushalte gestiegen sind und der Anteil privater Einrichtungen, besonders in der Sekundarstufe, zugenommen hat. Der private Sektor ist damit Teil eines breiteren Wandels im marokkanischen Bildungssystem, ohne dass daraus direkte Aussagen über die Qualität einzelner Schulen abgeleitet werden können (vgl. UNESCO GEM Report Team 2026).

Für diese Arbeit ist dieser Kontext bedeutsam, weil private Schulen in Marokko häufig mit bestimmten Erwartungen verbunden sind. Familien wählen private Schulen unter anderem, weil sie sich bessere Qualität, mehr Ordnung oder stärkere Unterstützung erhoffen. Ein Bericht zur Privatisierung der Bildung in Marokko verweist darauf, dass viele Eltern private Schulen wählen, weil sie davon ausgehen, dass öffentliche Schulen keine ausreichenden Qualitätsstandards erfüllen. Zugleich zeigt derselbe Bericht, dass der Zugang zu privaten Schulen stark von finanziellen Möglichkeiten abhängt und dadurch soziale Unterschiede verstärkt werden können (vgl. GI-ESCR et al. 2015, S. 7, 9).

Auch empirische Arbeiten zu Unterschieden zwischen öffentlichen und privaten Schulen in Marokko sind für die Einordnung hilfreich. Nadori verbindet private Schulen unter anderem mit mehr Bildungsressourcen, einem geordneteren und sichereren Lernumfeld, weniger Disziplinproblemen sowie stärkerer Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Eltern (vgl. Nadori 2021, S. 282–283). Diese Befunde erklären, warum der private Schulkontext im marokkanischen Bildungssystem eine besondere Rolle spielt.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies jedoch nicht, dass private Schulen grundsätzlich als bessere oder problemfreie Räume verstanden werden. Vielmehr zeigt der Kontext, dass auch private Schulen mit komplexen sozialen, familiären und pädagogischen Herausforderungen umgehen müssen. Gerade weil private Schulen oft mit Erwartungen an Qualität, Ordnung und individuelle Unterstützung verbunden sind, werden schulische Schwierigkeiten dort besonders sensibel wahrgenommen. Konflikte mit Eltern, Leistungsprobleme, Förderbedarf oder Fragen schulischer Teilhabe betreffen deshalb nicht

nur einzelne Schüler*innen, sondern auch das Selbstverständnis der Schule und die Erwartungen der Familien.

Die private Schule bildet daher den konkreten Rahmen der Untersuchung. Analysiert werden aber nicht private Schulen in Marokko im Allgemeinen, sondern ausgewählte Herausforderungen im Schulalltag einer privaten Schule. Der marokkanische Kontext ist dabei wichtig, weil er zeigt, unter welchen institutionellen, familiären und gesellschaftlichen Bedingungen schulische Unterstützung, Elternkommunikation und professionelles Handeln stattfinden.

2.5 Schulsozialarbeit im marokkanischen Kontext

Die schulsozialarbeiterische Perspektive kann im marokkanischen Kontext nicht einfach mit einem bereits flächendeckend etablierten System gleichgesetzt werden. Während Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Fachdiskurs als eigenes Handlungsfeld beschrieben wird, ist schulbezogene soziale Unterstützung in Marokko institutionell noch weniger klar ausgebaut. Deshalb wird Schulsozialarbeit in dieser Arbeit nicht als Beschreibung eines vollständig vorhandenen Systems verstanden, sondern als fachliche Perspektive, mit deren Hilfe schulische Herausforderungen analysiert werden können.

Eine aktuelle fachliche Veröffentlichung weist darauf hin, dass psychosoziale Unterstützung im Bildungsbereich in Marokko an Bedeutung gewinnt, aber weiterhin durch begrenzte personelle und institutionelle Ressourcen geprägt ist. Hadaf und Chraimi beschreiben einen Mangel an personellen Ressourcen und betonen, dass soziale Fachkräfte häufig Aufgaben übernehmen, die nicht immer ihrer eigentlichen Qualifikation entsprechen. Zugleich machen sie deutlich, dass die Vernachlässigung psychosozialer Aspekte schulische Leistungen beeinträchtigen und das Risiko von Schulabbruch erhöhen kann (vgl. Hadaf/Chraimi 2025, S. 9–12).

Aktuelle marokkanische Literatur konkretisiert diese Herausforderung für den Bildungsbereich. Habrane und Douhabi untersuchen die Praxis sozialer Arbeit im marokkanischen Bildungssektor und verweisen darauf, dass soziale Fachkräfte beziehungsweise soziale Unterstützungsstrukturen in Schulen nicht nur mit individuellen Problemlagen von Schüler*innen konfrontiert sind. Sie müssen zugleich mit kulturellen Deutungen, administrativen Schwierigkeiten, Stigmatisierung, sozialer Ausgrenzung und der gesellschaftlichen Wahrnehmung sozialer Unterstützung umgehen (vgl. Habrane/Douhabi 2025, S. 273–274).

Auch rechtliche und ministerielle Dokumente zeigen, dass soziale Arbeit in Marokko stärker professionalisiert und strukturiert werden soll. Genannt werden unter anderem die gesetzliche Rahmung durch das Gesetz 45.18, berufliche Profile, Qualifizierungsangebote, Akkreditierungsverfahren sowie Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung (vgl. Ministère de

la Solidarité, de l'Insertion sociale et de la Famille o. J.; Chambre des Conseillers 2021; Ministère de la Solidarité, de l'Insertion sociale et de la Famille 2024). Der parlamentarische Bericht zum Gesetz 45.18 beschreibt soziale Arbeit zudem als professionelle Tätigkeit, die auf Unterstützung, Schutz, Begleitung, Eingliederung und die Wahrung der Würde von Einzelpersonen oder Gruppen ausgerichtet ist (vgl. Chambre des Conseillers 2021).

Für die spätere Fallanalyse ist dieser Zusammenhang zentral. Die schulsozialarbeiterische Perspektive hilft, schulische Situationen nicht nur als individuelle Probleme oder reine Disziplinfragen zu verstehen, sondern das Zusammenwirken von Belastungen, Ressourcen, familiären Bedingungen, schulischen Regeln, Kommunikationsprozessen und institutionellen Grenzen sichtbar zu machen. Gerade im marokkanischen privaten Schulkontext ist dieser Blick wichtig, weil formalisierte Unterstützungsstrukturen nicht immer selbstverständlich vorhanden sind und Schulen dennoch mit vielfältigen sozialen und pädagogischen Herausforderungen umgehen müssen.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Qualitativer Mehrfallansatz

Die Arbeit folgt einem qualitativen Mehrfallansatz. Im Zentrum steht nicht die statistische Erfassung schulischer Herausforderungen, sondern die vertiefte Analyse ausgewählter Situationen aus dem Schulalltag einer privaten Schule in Marokko. Ein qualitativer Zugang ist dafür geeignet, weil er soziale Wirklichkeit nicht vorrangig über Häufigkeiten oder messbare Einzelvariablen erfasst, sondern auf das Verstehen von Zusammenhängen, Deutungen und Strukturen zielt. Qualitative Sozialforschung interessiert sich vor allem für das „Wie" sozialer Zusammenhänge und deren innere Struktur und betrachtet Individuen nicht als isolierte Variablen, sondern als Teile eines Ganzen (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 16–17).

Dieser Zugang passt zur Fragestellung, weil schulische Herausforderungen nicht nur als einzelne Vorfälle, sondern als sozial und institutionell eingebettete Situationen verstanden werden. Untersucht wird, wie solche Situationen entstehen, wie sie von verschiedenen Beteiligten wahrgenommen werden und welche Spannungen, Belastungen und Handlungsmöglichkeiten darin sichtbar werden. Qualitative Forschung ist besonders geeignet, wenn unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt, Fälle in ihrem Kontext verstanden und soziale Wirklichkeit als deutungsabhängig analysiert werden soll (vgl. Kuckartz/Rädiker 2024, S. 18–20).

Der Mehrfallansatz trägt dem Umstand Rechnung, dass schulische Herausforderungen in unterschiedlichen Konstellationen auftreten und erst im Vergleich mehrerer Fälle wiederkehrende Muster, Spannungsfelder und Unterschiede sichtbar werden. Gleichzeitig bleibt der einzelne Fall als eigenständige Einheit wichtig. Qualitative Forschung bezieht sich

daher nicht nur auf Verallgemeinerungen, sondern auch stets auf die Analyse einzelner Fälle (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 16–17).

3.2 Auswahl der Praxisfälle

Die Arbeit basiert auf acht ausgewählten Praxisfällen aus dem Schulalltag einer privaten Schule in Marokko. Die Auswahl der Fälle erfolgte nicht zufällig, sondern orientierte sich an der Forschungsfrage der Arbeit. Im Mittelpunkt standen Fälle, in denen schulische Herausforderungen deutlich sichtbar werden und in denen mehrere Perspektiven beteiligt sind: Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte, die Institution Schule sowie professionelles beziehungsweise schulsozialarbeiterisches Handeln.

Für die Auswahl waren mehrere Kriterien leitend. Erstens sollten die Fälle unterschiedliche Formen schulischer Herausforderungen abbilden. Dabei ging es nicht darum, möglichst viele Einzelfälle zu sammeln, sondern verschiedene Problemkonstellationen sichtbar zu machen, die für den Schulalltag und für eine schulsozialarbeiterische Analyse relevant sind. Zweitens wurden Fälle ausgewählt, in denen nicht nur ein einzelnes Verhalten im Vordergrund steht, sondern ein Zusammenspiel von individuellen, familiären, schulischen und institutionellen Faktoren erkennbar ist. Drittens mussten die Fälle ausreichend Informationen enthalten, um sie nachvollziehbar rekonstruieren und aus mehreren Perspektiven analysieren zu können. Viertens war wichtig, dass die Fälle so anonymisiert werden konnten, dass keine Rückschlüsse auf konkrete Personen möglich sind.

Die ausgewählten Fälle stehen exemplarisch für wiederkehrende Herausforderungen, die im schulischen Alltag der untersuchten Einrichtung beobachtet wurden. Sie erheben keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität, bilden jedoch praxisrelevante Konstellationen ab, die im Schulalltag wiederholt auftreten. Damit geht es nicht darum, die Häufigkeit bestimmter Probleme zu messen, sondern darum, typische Spannungen und Handlungssituationen aus schulsozialarbeiterischer Perspektive genauer zu verstehen.

Bei der Auswahl wurde außerdem darauf geachtet, nicht ausschließlich stark problematische oder eskalierte Verläufe einzubeziehen. Berücksichtigt wurden auch Fälle, in denen neben Belastungen und Konflikten konstruktive Bearbeitungsweisen, Ressourcen oder gelingende Entwicklungen sichtbar werden. Dadurch soll die Analyse nicht nur Grenzen und Schwierigkeiten zeigen, sondern auch Möglichkeiten schulischer Unterstützung und professioneller Vermittlung berücksichtigen.

Ursprünglich wurde eine größere Fallzahl erwogen. Im Verlauf der Arbeit zeigte sich jedoch, dass acht Fälle für den Umfang einer Bachelorarbeit angemessener sind. Eine größere Fallzahl hätte zwar weitere Beispiele ermöglicht, aber die vertiefte Analyse der einzelnen Fälle erschwert. Acht Fälle bieten einerseits ausreichend Vergleichsmöglichkeiten, andererseits bleibt eine differenzierte fallbezogene und fallübergreifende Analyse möglich.

Die Fälle sind für die Forschungsfrage relevant, weil sie zeigen, wie schulische Herausforderungen im konkreten Alltag entstehen und bearbeitet werden. Sie machen deutlich, dass solche Situationen nicht allein als individuelle Probleme einzelner Schüler*innen verstanden werden können, sondern im Zusammenspiel von Schule, Elternhaus, Lehrkräften, Lebenslage und professionellem Handeln entstehen. Dadurch eignen sich die ausgewählten Fälle besonders, um sie aus schulsozialarbeiterischer Perspektive zu analysieren.

3.3 Materialgrundlage und Anonymisierung

Die Materialgrundlage der vorliegenden Arbeit bilden nachträglich rekonstruierte Praxisfälle aus dem Schulalltag einer privaten Schule in Marokko. Die Fälle beruhen auf Situationen, die im eigenen beruflichen Tätigkeitsfeld beobachtet, begleitet oder im Rahmen schulischer Gespräche nachvollzogen wurden. Dazu gehören Gespräche mit Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften, eigene Beobachtungen im Schulalltag sowie schulinterne Informationen, soweit sie für das Verständnis des jeweiligen Falls relevant waren.

Es handelt sich nicht um eine standardisierte Datenerhebung im Sinne von Interviews, Fragebögen oder statistischen Erhebungen. Vielmehr wurden konkrete schulische Situationen schriftlich rekonstruiert und für die Analyse aufbereitet. Dabei wurden vor allem solche Informationen berücksichtigt, die für das Verständnis des Falls wichtig sind: Ausgangslage, beteiligte Perspektiven, Verlauf, zentrale Spannungen sowie sichtbare Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten.

Da die Praxisfälle aus einem konkreten schulischen Kontext stammen, kommt der Anonymisierung besondere Bedeutung zu. Alle Fälle werden deshalb so dargestellt, dass keine Rückschlüsse auf konkrete Personen möglich sind. Namen von Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften und weiteren Beteiligten werden nicht genannt. Ebenso wurden genaue Klassenbezeichnungen, exakte Zeitangaben und andere identifizierende Angaben ausgelassen, verallgemeinert oder verändert, ohne den fachlichen Gehalt der Fälle zu verfälschen.

Die schriftliche Rekonstruktion der Fälle dient somit nicht der vollständigen Dokumentation aller Einzelheiten, sondern einer fachlich fokussierten Darstellung. Ziel ist es, die Fälle so aufzubereiten, dass sie für die anschließende schulsozialarbeiterische Analyse nachvollziehbar und vergleichbar werden.

3.4 Auswertung mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Praxisfälle erfolgt mithilfe einer qualitativen, inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Da das Material aus schriftlich rekonstruierten Fallbeschreibungen besteht,

steht nicht die Analyse einzelner Gesprächssequenzen im Vordergrund, sondern die systematische Erfassung der sichtbaren Herausforderungen, Perspektiven, Spannungen und Handlungsmöglichkeiten. Für dieses Erkenntnisinteresse ist die qualitative Inhaltsanalyse geeignet, weil sie systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgeht (vgl. Mayring 2015, S. 12–13).

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist für die vorliegende Arbeit besonders passend, weil sie mit Kategorien arbeitet. Kuckartz und Rädiker beschreiben dieses Vorgehen als ein Verfahren, bei dem Kategorien aus der Forschungsfrage, dem Erkenntnisinteresse und theoretischen Bezügen entwickelt und anschließend am Material angewendet und weiter präzisiert werden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2024, S. 43, 76). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Fälle nicht frei oder unsystematisch interpretiert werden, sondern anhand eines festen Analyserasters ausgewertet werden.

Das Analyseraster wurde im Rahmen der fachlichen Betreuung geschärft und an der Forschungsfrage dieser Arbeit ausgerichtet. Da untersucht wird, wie schulische Herausforderungen aus schulsozialarbeiterischer Perspektive verstanden werden können, ist eine mehrperspektivische Betrachtung notwendig. Die Analyse orientiert sich daher an fünf zentralen Perspektiven: Institution Schule, Profession beziehungsweise schulsozialarbeiterisches Handeln, Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte.

Die Kategorie „Institution Schule“ richtet den Blick auf schulische Regeln, organisatorische Bedingungen, Zuständigkeiten, Handlungsspielräume und Grenzen. Die Kategorie „Profession beziehungsweise schulsozialarbeiterisches Handeln“ fragt danach, welche Formen von Unterstützung, Vermittlung, Gesprächsführung, Auftragsklärung oder Grenzziehung sichtbar werden. Die Kategorie „Schüler*innen“ bezieht sich auf Verhalten, Belastungen, Bedürfnisse, Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die Kategorie „Eltern“ erfasst familiäre Erwartungen, Erziehungsvorstellungen, Belastungen und Formen der Zusammenarbeit mit der Schule. Die Kategorie „Lehrkräfte“ berücksichtigt die Rolle der Lehrpersonen, ihre Wahrnehmungen, Handlungsmöglichkeiten und Beteiligung an den jeweiligen Situationen.

Das Vorgehen erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird jeder Fall einzeln ausgewertet. Dabei werden die Ausgangslage, die zentrale Herausforderung, die beteiligten Perspektiven sowie erkennbare Spannungen, Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet. Anschließend werden die Einzelfallergebnisse fallübergreifend verglichen. Dadurch wird sichtbar, welche Muster sich über mehrere Fälle hinweg wiederholen und welche Unterschiede zwischen den Fällen bestehen.

Nicht jede Kategorie ist in jedem Fall gleich stark ausgeprägt. Entscheidend ist vielmehr, welche Perspektiven für das Verständnis der jeweiligen Situation besonders relevant sind.

Das Analyseraster dient daher nicht als starres Schema, sondern als Orientierung, um die Fälle vergleichbar und nachvollziehbar auszuwerten. Die Auswertung bleibt damit fallbezogen, ermöglicht aber zugleich einen fallübergreifenden Vergleich. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird das verwendete Analyseschema mit den zentralen Kategorien, Leitfragen und ihrer Anwendung auf die Praxisfälle in Anhang 1 dargestellt.

3.5 Reflexion der eigenen Rolle

Die vorliegende Arbeit entsteht nicht aus einer externen Beobachterperspektive, sondern aus einer feldnahen Position innerhalb der Schule. Der Zugang zu den ausgewählten Praxisfällen ist eng mit der eigenen beruflichen Rolle verbunden. In leitender Funktion innerhalb der Schule umfasst diese Rolle nicht nur organisatorische und administrative Aufgaben, sondern auch die Bearbeitung komplexerer Probleme und Konflikte im schulischen Alltag. Insbesondere in Situationen, die nicht auf einfacher Ebene gelöst werden können, besteht eine unmittelbare Einbindung in Kommunikations-, Entscheidungs- und Vermittlungsprozesse.

Diese Feldnähe stellt für die Arbeit zunächst eine wichtige Stärke dar. Sie ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zu relevanten Situationen sowie eine differenzierte Kenntnis des schulischen Alltags, der institutionellen Abläufe und der typischen Konfliktlagen. Dadurch lassen sich schulische Herausforderungen nicht nur oberflächlich beschreiben, sondern auch in ihrem konkreten Zusammenhang nachvollziehen. Zugleich ermöglicht die eigene Einbindung ein vertieftes Verständnis der Perspektiven der beteiligten Akteur*innen sowie der Bedingungen, unter denen schulische Situationen entstehen und bearbeitet werden.

Gleichzeitig ist die Nähe zum Feld mit methodischen Herausforderungen verbunden. Da in vielen Fällen eine direkte Beteiligung bestand, ist die eigene Perspektive nicht frei von Vorverständnissen, Bewertungen und emotionaler Nähe. Bestimmte Abläufe, Deutungen oder Konfliktkonstellationen könnten dadurch vorschnell als selbstverständlich erscheinen oder bereits in ihrer Bedeutung vorstrukturiert sein. Qualitative Forschung soll deshalb ihre eigene Perspektive kritisch mitreflektieren und die Nähe zum Gegenstand nicht verschweigen, sondern methodisch bearbeiten (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 44–45, 145).

Um mit dieser Nähe methodisch verantwortungsvoll umzugehen, werden die Fälle möglichst sachlich und strukturiert rekonstruiert. Dabei wird zwischen der Beschreibung der jeweiligen Situation und ihrer späteren analytischen Deutung unterschieden. Die Auswertung erfolgt nicht frei assoziativ, sondern anhand eines festen Analyserasters, das eine nachvollziehbare und vergleichbare Bearbeitung der Fälle ermöglicht. Darüber hinaus wird darauf geachtet, wertende oder vorschnelle Zuschreibungen zu vermeiden und stattdessen die jeweiligen Situationen in ihren institutionellen und lebensweltlichen

Kontexten zu betrachten. Die Anonymisierung der Fälle dient zusätzlich dazu, den Fokus auf die fachliche Analyse und nicht auf einzelne Personen zu richten.

Die eigene Feldnähe ist damit weder nur ein methodisches Problem noch ausschließlich ein Vorteil. Sie stellt vielmehr eine Bedingung der vorliegenden Arbeit dar, die sowohl Zugänge eröffnet als auch besondere Reflexion erfordert. Gerade deshalb ist es notwendig, die eigene Rolle im Forschungsprozess offenzulegen und bewusst in die methodische Selbstverortung einzubeziehen.

3.6 Gütekriterien qualitativer Forschung

Da die vorliegende Arbeit qualitativ angelegt ist, steht nicht statistische Repräsentativität im Mittelpunkt, sondern die nachvollziehbare Analyse ausgewählter Praxisfälle. Für die Qualität der Untersuchung sind daher vor allem Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Reflexivität bedeutsam.

Transparenz wird dadurch angestrebt, dass die Materialgrundlage, die Kriterien der Fallauswahl und das methodische Vorgehen offengelegt werden. Dadurch wird nachvollziehbar, auf welcher Grundlage die Fälle rekonstruiert wurden und warum sie für die Forschungsfrage relevant sind.

Nachvollziehbarkeit wird durch die strukturierte Darstellung der Fälle und die Auswertung anhand eines festen Analyserasters unterstützt. Die Fälle werden zunächst einzeln dargestellt und anschließend anhand der Perspektiven Institution, Profession beziehungsweise schulsozialarbeiterisches Handeln, Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte ausgewertet. Dadurch wird erkennbar, nach welchen Gesichtspunkten die Analyse erfolgt.

Reflexivität wird durch die Offenlegung der eigenen Rolle im Forschungsprozess berücksichtigt. Da dieser Punkt bereits im vorherigen Abschnitt ausführlicher dargestellt wurde, wird hier lediglich festgehalten, dass die eigene Nähe zum Feld bei der Auswahl, Darstellung und Deutung der Fälle mitbedacht werden muss.

4. Darstellung der Praxisfälle

Dieses Kapitel stellt die acht ausgewählten Praxisfälle aus dem Schulalltag einer privaten Schule in Marokko dar. Die Darstellungen bleiben bewusst knapp und konzentrieren sich auf Ausgangslage, Verlauf und zentrale Herausforderung. Die ausführliche fachliche Einordnung erfolgt erst in Kapitel 5. Alle Fälle sind anonymisiert; identifizierende Angaben wurden ausgelassen oder verallgemeinert.

4.1 Fall 1: Schulische Leistungsprobleme und Motivationsverlust im Kontext familiärer Erwerbsorientierung

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft einen Schüler der 7. Klasse, der seit mehreren Jahren schwache schulische Leistungen zeigt und die vorherigen Klassenstufen jeweils nur knapp bestand. Mit dem Übergang in die Mittelstufe verschärfte sich die Situation, weil die fachlichen Anforderungen stiegen und naturwissenschaftliche Fächer zunehmend auf Französisch unterrichtet wurden. Im laufenden Schuljahr wurde dadurch immer wahrscheinlicher, dass der Schüler die Klassenstufe nicht bestehen würde.

Parallel zeigte sich ein deutlicher Motivationsverlust. In Gesprächen mit dem Schüler und seinen Eltern wurde deutlich, dass er regelmäßig im familiären Betrieb, unter anderem in einer Bäckerei, mithilft und dafür Geld erhält. Diese Erfahrung scheint den subjektiven Wert schulischer Bildung zu schwächen, weil Arbeit und Einkommen für ihn bereits ohne schulischen Erfolg erreichbar erscheinen. Hinzu kommt, dass die Eltern unterschiedliche Haltungen zur schulischen Bildung vertreten: Die Mutter wünscht eine Leistungsverbesserung, während der Vater schulischen Erfolg deutlich weniger gewichtet. Pädagogische Gespräche konnten den Schüler zeitweise motivieren, führten bisher jedoch nicht zu einer stabilen Veränderung.

Zentrale Herausforderung

Die zentrale Herausforderung liegt im Zusammenspiel von Leistungsrückständen, sinkender Motivation, familiär uneinheitlichen Erwartungen und außerschulischer Erwerbserfahrung. Der Fall zeigt, dass schulischer Misserfolg nicht allein als individuelles Lernproblem verstanden werden kann, sondern mit Lebenswelt, Familienorientierung und Zukunftsvorstellungen verbunden ist.

4.2 Fall 2: Disziplinprobleme und Gefährdung des weiteren Schulbesuchs im Spannungsfeld elterlicher Kontrolle

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft eine Schülerin der 9. Klasse mit mittleren schulischen Leistungen, aber wiederkehrenden disziplinbezogenen Schwierigkeiten. Dazu gehören Konflikte mit Mitschüler*innen, provozierendes Verhalten und körperliche Auseinandersetzungen. Zugleich besteht seit mehreren Jahren eine angespannte Beziehung zwischen Schule und Elternhaus, weil insbesondere der Vater den weiteren Schulbesuch seiner Tochter mehrfach in Frage stellte.

Ein früherer Konflikt betraf die schulische Kleiderordnung. Während die Schule eine einheitliche Schul- und Sportkleidung vorsieht, bestand der Vater auf langer religiös geprägter Kleidung. Um den Schulbesuch nicht zu gefährden, wurde ein Kompromiss gefunden: Die Schülerin durfte ihre eigene Kleidung tragen, musste sich jedoch farblich an die schulischen Vorgaben halten. Später traten erneut Verhaltensprobleme auf. In Gesprächen wurde deutlich, dass die Schülerin die elterlichen Erwartungen nicht akzeptiert

und eigene Zukunftsvorstellungen entwickelt. Für die Schule entstand dadurch ein Dilemma: Regelverstöße müssten eigentlich an die Eltern kommuniziert werden, zugleich konnte jede Meldung das Risiko erhöhen, dass der Vater die Tochter vollständig aus der Schule nimmt.

Zentrale Herausforderung

Der Fall verbindet schulische Disziplinprobleme mit familiärer Kontrolle, geschlechtsspezifischen Erwartungen und der Gefahr eines Bildungsausschlusses. Professionelles Handeln bewegt sich hier zwischen Regelwahrung, Elternkommunikation und dem Schutz des weiteren Bildungswegs der Schülerin.

4.3 Fall 3: Kommunikationskonflikte zwischen neuer Lehrkraft und Klasse im Spannungsfeld unterschiedlicher Autoritätsvorstellungen

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft eine neu eingestellte Lehrkraft, die zuvor vor allem an staatlichen Schulen unterrichtet hatte und zunächst ein stärker autoritär geprägtes Rollenverständnis mitbrachte. Dieses passte nur begrenzt zur Kommunikationskultur der untersuchten Schule, in der Nachfragen, Erklärungen und respektvolle Aushandlung eine wichtige Rolle spielen. Im Unterricht kam es deshalb rasch zu Spannungen: Die Lehrkraft reagierte auf Rückfragen wenig offen, vermittelte Regeln eher anordnend und nutzte teilweise Formulierungen, die von Schüler*innen als herabsetzend wahrgenommen wurden.

Die Schule reagierte mit mehreren Unterstützungsmaßnahmen. Der Lehrkraft wurden das pädagogische System und die Erwartungen an den Umgang mit Schüler*innen erläutert. Außerdem erhielt sie kollegiale Begleitung durch einen erfahrenen Lehrer mit ähnlichem beruflichem Hintergrund. Parallel wurde mit der Klasse gearbeitet: Die Schüler*innen formulierten über die Klassenvertretung ein respektvolles Schreiben, in dem sie sowohl Wertschätzung als auch den Wunsch nach einem veränderten Umgang ausdrückten. Durch Gespräche, Reflexion und zusätzliche Begegnungen außerhalb des Unterrichts, etwa bei schulischen Fußballaktivitäten, verbesserte sich die Beziehung schrittweise. Die Lehrkraft entwickelte sich im weiteren Verlauf zu einer von Kollegium und Schüler*innen geschätzten Person.

Zentrale Herausforderung

Die Herausforderung lag im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Vorstellungen von Autorität und Kommunikation. Der Fall zeigt zugleich, dass Konflikte zwischen Lehrkraft und Klasse durch kollegiale Begleitung, Beteiligung der Schüler*innen und Beziehungsarbeit konstruktiv bearbeitet werden können.

4.4 Fall 4: Aggressives Konfliktverhalten mehrerer Geschwister im Spannungsfeld familiärer Erziehungsvorstellungen und schulischer Regeln

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft drei Geschwister aus derselben Familie: einen Schüler der 8. Klasse und zwei jüngere Schwestern in der Grundschule. Bei allen drei Kindern zeigte sich über längere Zeit ein ähnliches Muster: Konflikte eskalierten schnell, und Auseinandersetzungen wurden häufig körperlich ausgetragen. Dies betraf nicht nur schwere Konflikte, sondern auch alltägliche Situationen wie Hänseleien, sportliche Niederlagen oder kleinere Provokationen.

In Gesprächen mit den Kindern und Eltern wurde deutlich, dass dieses Verhalten auch mit familiären Erziehungsvorstellungen zusammenhängt. Die Eltern vermittelten ihren Kindern, sie sollten sich im Konfliktfall nicht alles gefallen lassen und notfalls körperlich reagieren, um nicht zu „Opfern“ zu werden. Der Vater verwies dabei auch auf frühere Erfahrungen der Familie in Frankreich und auf seine Einschätzung, dass Konflikte in Marokko anders gelöst würden. Die Schule betonte demgegenüber wiederholt, dass Konflikte nicht mit Gewalt bearbeitet werden dürfen und dass zwischen akuter Selbstverteidigung, Vergeltung und übermäßiger Eskalation unterschieden werden muss. Trotz mehrerer Gespräche blieb diese Differenz im Grundverständnis bestehen.

Zentrale Herausforderung

Die zentrale Herausforderung besteht darin, dass aggressives Verhalten nicht nur als individuelles Disziplinproblem erscheint, sondern in einem familiären Deutungs- und Erziehungsmuster verankert ist. Schulische Gewaltprävention kollidiert hier mit elterlichen Vorstellungen von Selbstbehauptung, Schutz und Durchsetzungsfähigkeit.

4.5 Fall 5: Lernschwierigkeiten und auffälliges Sozialverhalten im Kontext belasteter familiärer Lebensverhältnisse

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft einen Schüler der 6. Klasse, der neu an die Schule kam. Die 6. Klasse ist im marokkanischen Bildungssystem bedeutsam, weil sie den Abschluss der Primarstufe markiert und mit regionalen Prüfungen verbunden ist. Bereits kurz nach dem Schuleintritt zeigte sich, dass der Schüler fachlich überfordert war und zugleich erhebliche Schwierigkeiten im Sozialverhalten hatte. Er beleidigte Mitschüler*innen, überschritt sprachliche Grenzen gegenüber Lehrkräften und fiel durch sexualisierte Zeichnungen sowie obszöne Gesten auf.

Die schulische Begleitung machte eine belastete familiäre Situation sichtbar. Der Schüler lebt als Einzelkind bei seiner Mutter, hat den Vater seit frühester Kindheit nicht mehr gesehen und erhält nur begrenzte Alltagsbegleitung. Die Mutter arbeitet viel, um den Lebensunterhalt zu sichern; die Schulgebühren werden von einem Onkel übernommen.

Nach der Schule hält sich der Junge häufig bei der Großmutter oder außerhalb des Hauses auf und hat Kontakt zu älteren Jugendlichen. Gespräche mit Mutter, Onkel und Schüler zeigten zwar punktuell Einsicht, führten aber nicht zu einer nachhaltigen Veränderung. Gleichzeitig blieb der Schüler den fachlichen Anforderungen der 6. Klasse kaum gewachsen.

Zentrale Herausforderung

Der Fall verdichtet Lernschwierigkeiten, auffälliges Sozialverhalten, Betreuungslücken, finanzielle Belastung und ein schwieriges soziales Umfeld. Die Schule kann pädagogisch reagieren, stößt aber dort an Grenzen, wo zentrale Einflussfaktoren außerhalb ihres unmittelbaren Handlungsspielraums liegen.

4.6 Fall 6: Schwankende schulische Leistungen im Kontext familiärer Gewalt und innerfamiliärer Konflikte

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft eine Schülerin der 9. Klasse, deren Leistungen über längere Zeit stark schwankten. Phasen guter Ergebnisse wechselten sich mit deutlichen Leistungseinbrüchen ab. Im Verlauf der Begleitung wurde erkennbar, dass diese Schwankungen nicht allein mit Lernverhalten oder Motivation zusammenhingen, sondern mit einem konfliktbeladenen familiären Umfeld. Nach Aussagen der Schülerin kam es wiederholt zu körperlicher Gewalt; auch weitere Angehörige spielten in der größeren Haushaltsstruktur eine Rolle.

In Gesprächen zeigte sich, dass die Schülerin auf familiäre Konflikte und Bestrafungen teilweise mit schulischer Verweigerung reagierte. Wenn sie sich ungerecht behandelt fühlte, versuchte sie, ihre Eltern durch absichtlich schlechtere Leistungen oder Rückzug vom Unterricht zu „bestrafen“. Nach einer massiven Auseinandersetzung innerhalb der Familie erschien sie mit sichtbaren Verletzungen in der Schule und erklärte zunächst, nicht mehr lernen zu wollen. Da die 9. Klasse mit einer wichtigen Abschlussprüfung verbunden ist, hatte diese Haltung besondere Bedeutung. Gespräche mit der Mutter ermöglichten teilweise gemeinsame Überlegungen; der Vater hielt jedoch an einem sehr harten Erziehungsverständnis fest. Die Schülerin zeigte später wieder eine gewisse Bereitschaft, die Prüfung zu schreiben, die Gesamtsituation blieb jedoch angespannt.

Zentrale Herausforderung

Die schulischen Leistungsschwankungen sind hier eng mit familiärer Gewalt, innerfamiliären Konflikten und emotionalen Reaktionsmustern verbunden. Schule trifft auf eine Problemlage, in der schulisches Verhalten auch Ausdruck von Ohnmacht, Widerstand und Schutzbedarf sein kann.

4.7 Fall 7: Konflikte um Förderbedarf und schulische Teilhabe eines Kindes im Kindergarten

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft ein Mädchen, das seit dem Alter von drei Jahren den Kindergarten der Schule besucht. Schon in der Eingewöhnung fiel auf, dass es stark zurückgezogen blieb, kaum sprach, wenig Kontakt zu anderen Kindern suchte und häufig nicht auf Ansprachen reagierte. Auch nach mehreren Monaten zeigte sich kaum Veränderung. Das Kind war durch Lärm und Gruppensituationen schnell überfordert und reagierte mit Rückzug, Schreien oder dem Wunsch, den Raum zu verlassen.

Die Schule vermutete einen besonderen Förderbedarf und bat die Eltern wiederholt um fachliche Abklärung. Diese lehnten dies zunächst ab und verwiesen darauf, dass das Verhalten zu Hause weniger auffalle und andere Kinder in der Familie ebenfalls spät gesprochen hätten. Erst nach längeren Gesprächen und unter der Bedingung, den weiteren Schulbesuch fachlich abzuklären, wurde eine Untersuchung durchgeführt. Dabei wurden eine Autismus-Spektrum-Störung und eine Hörbeeinträchtigung festgestellt. Danach entstanden Spannungen, weil die Eltern den Schulbesuch fortsetzen wollten, während die Schule ihre begrenzten Fördermöglichkeiten betonte. Spezifischere Bedingungen wie kleinere Gruppen, mehr Ruhe, individuellere Begleitung oder eine zusätzliche Bezugsperson standen nicht zur Verfügung. Zugleich waren passende spezialisierte Angebote im marokkanischen Kontext nur begrenzt erreichbar.

Zentrale Herausforderung

Die Herausforderung liegt im Spannungsfeld zwischen erkennbarem Förderbedarf, begrenzten institutionellen Möglichkeiten und elterlichen Erwartungen. Der Fall zeigt, dass Teilhabe nicht allein vom guten Willen der Schule abhängt, sondern auch von Ressourcen, fachlicher Abklärung und geeigneten Unterstützungsstrukturen.

4.8 Fall 8: Schulische Integration einer Schülerin mit Asperger-Syndrom im Kontext kooperativer Elternarbeit

Ausgangslage und Verlauf

Der Fall betrifft eine Schülerin, die in der 4. Klasse mit bereits vorliegender Asperger-Diagnose an die Schule kam. Der Schule war bewusst, dass sie keine spezialisierten Förderstrukturen anbieten konnte. Im Kontakt mit den Eltern entstand jedoch der Eindruck, dass diese die Diagnose ernst nahmen, realistisch über die Situation ihrer Tochter informiert waren und aktiv mit der Schule kooperieren wollten. Deshalb wurde die Schülerin trotz begrenzter institutioneller Möglichkeiten aufgenommen.

Die Schülerin besuchte grundsätzlich den regulären Klassenverband. Prüfungsformate wurden jedoch teilweise angepasst, etwa durch stärkere Strukturierung, vereinfachte

Aufgabenformate, Multiple-Choice-Aufgaben oder zusätzliche Bearbeitungszeit. Im Schulalltag traten weiterhin kommunikative Besonderheiten auf, etwa thematisch unpassende Beiträge oder das Verlassen des Raums ohne Ankündigung. Dennoch wurde sie zunehmend von der Klasse angenommen. Zwei Mitschülerinnen unterstützten sie besonders, halfen beim Nacharbeiten und stellten Mitschriften zur Verfügung. Inzwischen besucht die Schülerin die 8. Klasse; in einigen Fächern schreibt sie bereits die gleichen Prüfungen wie die anderen Schüler*innen, in anderen bestehen weiterhin Anpassungen.

Zentrale Herausforderung

Der Fall zeigt eine ressourcenorientierte Gegenperspektive zu den konflikthaften Fällen. Trotz begrenzter Förderstrukturen gelang schulische Teilhabe, weil Eltern, Schule und Mitschüler*innen unterstützend zusammenwirkten. Entscheidend waren realistische Absprachen, pragmatische Anpassungen und eine tragfähige Kooperation mit den Eltern.

5. Analyse der Fälle

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 4 dargestellten Praxisfälle analysiert. Die Analyse geht über die reine Beschreibung der Situationen hinaus. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Deutungen, Spannungsfelder, Dilemmata und Handlungsmöglichkeiten in den Fällen sichtbar werden. Damit wird an das methodische Vorgehen angeknüpft: Die Fälle werden zunächst einzeln verdichtet und anschließend fallübergreifend aus den Perspektiven von Institution, Profession, Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften betrachtet.

Die Auswertung orientiert sich an dem in Kapitel 3 beschriebenen Analyseraster und erfolgt zunächst fallbezogen sowie anschließend fallübergreifend entlang der Perspektiven Institution, Profession, Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte.

Die Analyse folgt dabei einer schulsozialarbeiterischen Perspektive. Das bedeutet, dass schulische Schwierigkeiten nicht vorschnell einzelnen Personen zugeschrieben werden. Stattdessen werden sie im Zusammenspiel von schulischen Anforderungen, familiären Bedingungen, individuellen Belastungen, Kommunikationsprozessen und institutionellen Grenzen betrachtet. Gerade dadurch lassen sich alternative Deutungen entwickeln: Ein Leistungsproblem kann auch Ausdruck fehlender Sinnhaftigkeit sein, ein Disziplinproblem kann auf Teilhaberisiken verweisen, und ein Förderbedarf kann nicht nur als individuelles Merkmal, sondern auch als Herausforderung für institutionelle Strukturen verstanden werden.

5.1 Analytische Verdichtung der Einzelfälle

Im ersten Analyseschritt wird jeder Fall auf seine zentrale fachliche Bedeutung hin verdichtet. Dabei wird nicht erneut erzählt, was bereits in Kapitel 4 dargestellt wurde. Vielmehr wird herausgearbeitet, welches Problemverständnis der jeweilige Fall nahelegt,

welche alternativen Deutungen möglich sind und welche professionellen Spannungen daraus entstehen. Die Fälle werden dadurch als konkrete Situationen, aber zugleich als Hinweise auf wiederkehrende Muster im Schulalltag lesbar.

5.1.1 Fall 1: Schulische Leistungsprobleme und Motivationsverlust im Kontext familiärer Erwerbsorientierung

Fall 1 kann auf den ersten Blick als klassischer Fall schulischer Leistungsschwäche gelesen werden: Ein Schüler erfüllt schulische Anforderungen nicht ausreichend, verliert Motivation und droht den Anschluss zu verlieren. Eine solche Deutung wäre jedoch zu eng. Analytisch bedeutsam ist, dass die Leistungsprobleme nicht nur aus fehlendem Können oder mangelnder Anstrengung entstehen, sondern in einem Spannungsfeld zwischen schulischer Zukunftsorientierung und unmittelbarer lebensweltlicher Erwerbserfahrung stehen. Zugleich wird deutlich, dass der Motivationsverlust nicht allein durch schulische Überforderung erklärt werden kann. Vielmehr gewinnt die Mitarbeit im familiären Betrieb für den Schüler eine eigenständige Bedeutung, weil sie praktische Anerkennung und unmittelbare finanzielle Erfahrung vermittelt. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen schulischer Bildung und außerschulischer Erwerbsorientierung. Schule erscheint demgegenüber abstrakter, langfristiger und weniger unmittelbar wirksam.

Eine alternative Deutung lautet daher: Der Schüler ist nicht einfach unmotiviert, sondern sein Motivationsverlust verweist auf eine Verschiebung von Sinn und Anerkennung. Während die Schule Bildung als Voraussetzung künftiger Teilhabe versteht, erlebt der Schüler Erwerbsarbeit bereits als gegenwärtig bedeutsam. Das erzeugt ein Dilemma für die schulische Unterstützung. Wird ausschließlich auf Leistung, Fleiß und Wiederholung gesetzt, bleibt die lebensweltliche Logik des Schülers unbeachtet. Wird dagegen nur seine Erwerbsorientierung akzeptiert, droht die Schule ihre Aufgabe der Bildungsförderung aufzugeben.

Auf der Ebene des Elternhauses fällt besonders ins Gewicht, dass keine einheitliche Orientierung hinsichtlich schulischer Bildung erkennbar ist. Während die Mutter schulische Verbesserung und Leistungssteigerung anstrebt, misst der Vater der schulischen Bildung deutlich weniger Bedeutung bei und betrachtet den Schulbesuch eher als Form der alltäglichen Beschäftigung. Diese Uneinigkeit schwächt die Verbindlichkeit schulischer Erwartungen im familiären Umfeld. Der Schüler erlebt damit keine konsistente Unterstützung schulischer Anstrengung, sondern widersprüchliche Botschaften zum Stellenwert von Bildung und Zukunft.

Aus schulsozialarbeiterischer Perspektive besteht die Herausforderung deshalb darin, zwischen beiden Logiken zu vermitteln. Es geht nicht darum, die familiäre Arbeitserfahrung abzuwerten, sondern sie in ein Gespräch über Zukunft, Bildung und Handlungsmöglichkeiten einzubeziehen. Der Fall zeigt, dass Motivation nicht allein

pädagogisch erzeugt werden kann, sondern an subjektive Sinnstrukturen gebunden ist. Unterstützung müsste daher stärker danach fragen, wie schulische Bildung für den Schüler wieder anschlussfähig an seine eigene Lebenswelt und seine Zukunftsvorstellungen werden kann. Diese Überlegung knüpft an den Arbeitsbereich Berufsorientierung und Übergang Schule-Beruf an, der deutlich macht, dass schulbezogene Unterstützung nicht nur Berufsentscheidungen, sondern auch Fragen der Lebensplanung und der Anschlussfähigkeit von Bildung berücksichtigen muss (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 125–129).

5.1.2 Fall 2: Disziplinprobleme und Gefährdung des weiteren Schulbesuchs im Spannungsfeld elterlicher Kontrolle

Fall 2 kann zunächst als Disziplinfall erscheinen. Die Schülerin fällt durch Konflikte, provozierendes Verhalten und Regelverstöße auf. Eine rein ordnungsbezogene Deutung würde den Fall jedoch verkürzen. Die Auffälligkeiten stehen in einem komplexen Spannungsfeld zwischen schulischer Regelwahrung, elterlicher Kontrolle, geschlechtsspezifischen Erwartungen und dem Wunsch der Schülerin nach eigener Entwicklung. Auf der Ebene des Elternhauses wird deutlich, dass Bildung für die Tochter innerhalb der Familie nicht denselben Stellenwert hat wie aus schulischer Sicht. Insbesondere der Vater verbindet mit dem Schulbesuch keine langfristige Bildungsorientierung, sondern knüpft dessen Fortsetzung an Bedingungen an, die stark von seinen eigenen Vorstellungen von Geschlechterrolle, Disziplin und Kontrolle geprägt sind. Damit ist der Fall nicht nur eine Frage von Verhalten, sondern auch eine Frage von Teilhabe und Bildungsbiografie.

Das zentrale Dilemma liegt darin, dass pädagogisch richtige Handlungen unterschiedliche Risiken erzeugen können. Die Schule muss auf Regelverstöße reagieren und Eltern grundsätzlich einbeziehen. Gleichzeitig kann genau diese Einbeziehung dazu führen, dass der Vater den Schulbesuch weiter einschränkt oder beendet. Die Schule befindet sich damit zwischen Transparenzpflicht, institutioneller Ordnung und Schutz des weiteren Bildungswegs der Schülerin. Eine alternative Deutung der Disziplinprobleme wäre daher, sie nicht nur als Störung schulischer Ordnung, sondern auch als Ausdruck eines Konflikts zwischen Anpassung, Kontrolle und Selbstbehauptung zu verstehen. Schulsozialarbeiterisch ist der Fall besonders relevant, weil er zeigt, dass Elternarbeit nicht automatisch unterstützend wirkt. Elternkommunikation kann Ressource sein, sie kann aber auch neue Risiken erzeugen.

Professionelles Handeln besteht hier nicht in einer einfachen Entscheidung für Sanktion oder Nachsicht, sondern in einer abwägenden Vermittlung. Die Schule muss Regeln ernst nehmen, ohne die Schülerin ausschließlich über Regelverstöße zu definieren. Gleichzeitig muss sie die familiären Machtverhältnisse berücksichtigen, ohne ihre eigene pädagogische Verantwortung aufzugeben.

5.1.3 Fall 3: Kommunikationskonflikte zwischen neuer Lehrkraft und Klasse im Spannungsfeld unterschiedlicher Autoritätsvorstellungen

Fall 3 zeigt, dass Konflikte im Unterricht nicht nur aus dem Verhalten von Schüler*innen entstehen, sondern auch aus unterschiedlichen pädagogischen Kulturen. Auf den ersten Blick könnte der Fall als Widerstand einer Klasse gegen eine neue Lehrkraft verstanden werden. Ebenso könnte er als mangelnde Anpassung der Lehrkraft an die Schule gedeutet werden. Beide Deutungen allein greifen zu kurz. Analytisch zentral ist das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Autoritätsverständnisse: eine stärker an Anordnung und Distanz orientierte Haltung einerseits und eine stärker auf Kommunikation, Beziehung und Erklärung ausgerichtete schulische Kultur andererseits. Müller et al. betonen in diesem Zusammenhang, dass schulische Konflikte nicht auf einzelne Ursachen reduziert werden dürfen, sondern in ihrer Mehrdimensionalität und ihrem institutionellen Kontext zu verstehen sind (vgl. Müller et al. 2018, S. 53).

Das Spannungsfeld besteht darin, dass Autorität in der Schule notwendig ist, aber unterschiedlich hergestellt werden kann. Wird Autorität nur über Anordnung und Sanktion hergestellt, kann sie von Schüler*innen als Abwertung erlebt werden. Wird sie ausschließlich über Nähe und Aushandlung verstanden, kann die notwendige Struktur im Unterricht verloren gehen. Der Fall macht deshalb deutlich, dass es nicht um die einfache Alternative „streng“ oder „locker“ geht. Entscheidend ist vielmehr, ob Regeln, Respekt und Beziehung zusammengeführt werden können.

Professionell bedeutsam ist, dass der Konflikt nicht durch Schuldzuweisung gelöst wurde. Die Schule musste sowohl die Perspektive der Klasse als auch die Entwicklungsmöglichkeit der Lehrkraft berücksichtigen. Damit wird ein schulsozialarbeiterisches Moment sichtbar: Vermittlung bedeutet nicht, eine Seite zu bestätigen und die andere zu korrigieren, sondern einen Reflexionsraum zu eröffnen. Spies und Pötter heben hervor, dass Kooperation im schulsozialarbeiterischen Zusammenhang ein Kernelement professionellen Handelns darstellt und dass Lehrkräfte als Kooperationspartner*innen und nicht als bloße Empfänger*innen von Unterstützung zu verstehen sind (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 29–33, 50–51).

Der Fall zeigt zugleich eine Ressource: Wenn Lehrkräfte begleitet werden und Schüler*innen ihre Kritik respektvoll einbringen können, kann aus einem Konflikt ein Entwicklungsprozess entstehen.

5.1.4 Fall 4: Aggressives Konfliktverhalten mehrerer Geschwister im Spannungsfeld familiärer Erziehungsvorstellungen und schulischer Regeln

Fall 4 verdeutlicht, dass aggressives Verhalten im Schulalltag nicht nur als individuelles Disziplinproblem einzelner Kinder verstanden werden kann. Die Tatsache, dass mehrere Geschwister ähnliche Konfliktmuster zeigen, verweist auf einen familiären

Deutungszusammenhang. Eine erste Deutung wäre, dass die Kinder Regeln nicht ausreichend einhalten. Eine vertiefte Deutung zeigt jedoch, dass sie bestimmte familiäre Vorstellungen von Selbstbehauptung, Schutz und Durchsetzungsfähigkeit in den schulischen Raum übertragen.

Das zentrale Spannungsfeld liegt zwischen familiärer Schutzlogik und schulischer Gewaltprävention. Die Eltern vermitteln den Kindern, sich nicht zum Opfer machen zu lassen und im Konfliktfall körperlich zu reagieren. Diese Haltung kann aus familiärer Sicht als Schutz verstanden werden. Aus schulischer Sicht gefährdet sie jedoch das Zusammenleben und die Sicherheit anderer Kinder. Genau hier entsteht ein Dilemma: Die Schule muss Gewalt klar begrenzen, darf die familiäre Sorge um Schutz und Stärke aber nicht einfach als irrational oder falsch abtun.

Schulsozialarbeiterisch bedeutet dies, dass Sanktionen zwar notwendig sein können, aber nicht ausreichen. Wenn die Schule nur bestraft, ohne die dahinterliegende familiäre Logik zu verstehen, bleibt die Bearbeitung oberflächlich. Wenn sie die familiäre Logik unkritisch übernimmt, verliert sie ihren Schutzauftrag gegenüber der Schulgemeinschaft. Müller et al. weisen darauf hin, dass schulische Konflikte in ihrer Gesamtheit und in ihrer lebensweltlichen Einbettung betrachtet werden müssen, wenn sie pädagogisch angemessen bearbeitet werden sollen (vgl. Müller et al. 2018, S. 53). Professionelles Handeln muss deshalb zwei Ebenen verbinden: klare Grenzen gegenüber Gewalt und zugleich Gesprächsangebote, in denen alternative Formen von Selbstbehauptung, Konfliktlösung und Schutz entwickelt werden können.

5.1.5 Fall 5: Lernschwierigkeiten und auffälliges Sozialverhalten im Kontext belasteter familiärer Lebensverhältnisse

Fall 5 ist analytisch besonders wichtig, weil sich hier schulische, soziale und familiäre Belastungen stark verdichten. Auf der sichtbaren Ebene erscheinen Lernschwierigkeiten, Grenzüberschreitungen, beleidigendes Verhalten und sexualisierte Ausdrucksformen. Eine rein disziplinarische Deutung würde den Schüler vor allem als störend oder unangepasst beschreiben. Eine schulsozialarbeiterische Deutung fragt dagegen, welche Belastungen und Orientierungsdefizite hinter diesem Verhalten stehen könnten und warum Schule hier zugleich Lernort, Konfliktraum und möglicher Schutzraum wird. Für die Schulsozialarbeit ist eine solche Konstellation deshalb bedeutsam, weil schulische Schwierigkeiten nicht isoliert, sondern im Zusammenhang von Lebenslage, Alltagserfahrungen und institutionellen Anforderungen verstanden werden müssen (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 142–144).

Die in Kapitel 4 dargestellten Lebensumstände zeigen, dass der Schüler nicht nur mit fachlichen Anforderungen überfordert ist, sondern auch unter Bedingungen begrenzter Begleitung aufwächst. Die fehlende stabile väterliche Präsenz, die starke Erwerbsbelastung der Mutter, die finanzielle Abhängigkeit von familiärer Unterstützung und der Kontakt zu

älteren Jugendlichen bilden keinen automatischen Erklärungszusammenhang, machen das Verhalten aber anders lesbar. Eine alternative Deutung lautet daher: Das auffällige Sozialverhalten ist nicht nur Regelverletzung, sondern kann auch Ausdruck fehlender Orientierung, sozialer Nachahmung, emotionaler Unsicherheit und mangelnder verlässlicher Begleitung sein.

Das professionelle Dilemma besteht darin, dass die Schule einerseits klare Grenzen setzen muss, insbesondere bei Beleidigungen, sexualisierten Gesten und Grenzverletzungen gegenüber anderen. Andererseits würde eine ausschließlich sanktionierende Bearbeitung die dahinterliegenden Unterstützungsbedarfe verfehlen. Zugleich stößt die Schule an Grenzen, weil zentrale Einflussfaktoren außerhalb ihres unmittelbaren Handlungsspielraums liegen. Stüwe, Ermel und Haupt betonen, dass Schulsozialarbeit ihre Aufträge und Ressourcen klären und Möglichkeiten sowie Grenzen des eigenen Handelns transparent machen muss (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 262–265). Aus schulsozialarbeiterischer Perspektive geht es deshalb um eine doppelte Aufgabe: Schutz und Ordnung in der Schule sichern und gleichzeitig den Schüler nicht auf sein Fehlverhalten reduzieren. Der Fall zeigt besonders deutlich, dass pädagogische Bearbeitung nur begrenzt wirksam bleibt, wenn soziale und familiäre Belastungen nicht mitgedacht werden.

5.1.6 Fall 6: Schwankende schulische Leistungen im Kontext familiärer Gewalt und innerfamiliärer Konflikte

Fall 6 zeigt, dass schulische Leistung nicht nur als Ergebnis von Fähigkeit, Fleiß oder Motivation verstanden werden darf. Die Leistungsschwankungen der Schülerin stehen im Zusammenhang mit familiären Konflikten, Gewalterfahrungen und emotionalen Reaktionsmustern. Eine rein schulische Deutung würde fragen, warum die Schülerin nicht konstant lernt. Eine vertiefte Deutung fragt, welche Funktion schulische Leistung innerhalb der familiären Konfliktdynamik bekommt. Leistung wird hier nicht nur schulisch bedeutsam, sondern auch zu einem Medium von Widerstand, Ohnmacht und Beziehungskonflikt.

Das zentrale Spannungsfeld liegt zwischen Leistungsbewertung und Schutzbedarf. Die Schule muss Prüfungen, Noten und Abschlüsse ernst nehmen. Gleichzeitig darf sie die Schülerin nicht ausschließlich als leistungsschwankende Schülerin betrachten, wenn familiäre Gewalt und emotionale Belastungen sichtbar werden. Der Fall verweist damit auf eine Problemlage, die nicht allein pädagogisch oder leistungsbezogen zu bearbeiten ist, sondern auch unter dem Gesichtspunkt von Kinderschutz und familiärer Gewalt betrachtet werden muss. Biesel und Schär weisen darauf hin, dass Kindeswohlgefährdungen nicht auf isolierte Handlungen reduziert werden können, sondern häufig durch mehrere Faktoren bedingt sind und von den Beteiligten unterschiedlich gedeutet und verarbeitet werden (vgl. Biesel/Schär 2018, S. 124–126). Daraus entsteht ein professionelles Dilemma: Zu viel Druck kann die Belastung verstärken; zu wenig Orientierung kann den Bildungsabschluss

gefährden. Auch die Elternperspektive ist ambivalent, weil Unterstützung und Kontrolle innerhalb des familiären Systems miteinander verschränkt erscheinen.

Schulsozialarbeiterisch ist der Fall ein Hinweis darauf, dass Leistungsabfall, Rückzug oder Verweigerung auch Signale für Belastung sein können. Solche Signale dürfen nicht vorschnell moralisch bewertet werden. Gleichzeitig muss professionelles Handeln handlungsfähig bleiben: Die Schule kann familiäre Gewalt nicht allein lösen, aber sie kann Veränderungen wahrnehmen, Gespräche ermöglichen, Schutzinteressen ernst nehmen und die Schülerin darin unterstützen, schulische Zukunft nicht als bloßes Mittel innerfamiliärer Auseinandersetzung zu erleben. Für solche Konstellationen betonen Biesel und Schär, dass Schule und Schulsozialarbeit Hinweise auf mögliche Kindeswohlgefährdungen wahrnehmen, einschätzen, mit dem Kind und den Eltern besprechen und bei fehlender Problemeinsicht oder Mitwirkungsbereitschaft weiterführende Hilfen einbeziehen müssen (vgl. Biesel/Schär 2018, S. 130, 134). Der Fall zeigt damit besonders klar, wie eng Bildung, emotionale Sicherheit und familiäre Konflikte miteinander verbunden sein können.

5.1.7 Fall 7: Konflikte um Förderbedarf und schulische Teilhabe eines Kindes im Kindergarten

Fall 7 macht deutlich, dass Förderbedarf nicht nur eine Eigenschaft eines Kindes ist, sondern auch eine institutionelle und kommunikative Herausforderung darstellt. Auf den ersten Blick könnte der Fall als Frage verstanden werden, ob das Kind an der Schule richtig aufgehoben ist. Analytisch ist jedoch entscheidend, dass Teilhabe hier zwischen elterlichem Wunsch, pädagogischer Beobachtung, fachlicher Abklärung und begrenzten Ressourcen verhandelt wird. Förderbedarf wird damit nicht nur festgestellt, sondern sozial und institutionell ausgehandelt. Meer-Walter betont für Schüler*innen im Autismus-Spektrum, dass Förderplanung nicht nur auf das Verstehen der autistischen Besonderheiten zielt, sondern auch die Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren sowie die Anpassung schulischer Rahmenbedingungen berücksichtigen muss (vgl. Meer-Walter 2021, S. 115–116).

Eine alternative Deutung betrifft die Elternperspektive. Die Zurückhaltung der Eltern gegenüber fachlicher Abklärung kann als Verweigerung erscheinen. Sie kann aber auch als Ausdruck von Sorge, Stigmatisierungsangst oder Hoffnung verstanden werden, dass sich die Schwierigkeiten im Laufe der Zeit von selbst regulieren. Für die Eltern war die schulische Empfehlung zur fachlichen Abklärung zunächst offenbar mit Unsicherheit, Abwehr und Hoffnung auf eine „normale“ Entwicklung verbunden. Meer-Walter schlägt für die schulische Analyse autistischer Besonderheiten ausdrücklich vor, die Perspektiven von Schüler*in, Eltern und Lehrkräften einzubeziehen und die unterschiedlichen Wahrnehmungen miteinander abzugleichen (vgl. Meer-Walter 2021, S. 115–116). Die Schule wiederum steht

vor dem Dilemma, die wahrgenommenen Schwierigkeiten klar zu benennen, ohne das Kind vorschnell auszuschließen oder die Eltern zu beschämen. Gleichzeitig darf sie ihre eigenen Grenzen nicht verschweigen, wenn notwendige Unterstützungsbedingungen nicht vorhanden sind.

Der Fall zeigt damit ein zentrales Spannungsfeld schulischer Teilhabe: Inklusion oder Unterstützung kann nicht allein durch guten Willen hergestellt werden. Sie braucht Ressourcen, Fachlichkeit, kleinere Settings, geeignete Kommunikationsformen und realistische Absprachen. Schulsozialarbeiterisch ist bedeutsam, dass weder das Kind noch die Eltern noch die Schule allein als Problemträger verstanden werden. Die Herausforderung entsteht im Zusammenspiel von individuellem Unterstützungsbedarf, elterlichen Erwartungen und institutionellen Grenzen.

5.1.8 Fall 8: Schulische Integration einer Schülerin mit Asperger-Syndrom im Kontext kooperativer Elternarbeit

Fall 8 bildet eine wichtige Gegenperspektive zu Fall 7. Auch hier bestehen besonderer Unterstützungsbedarf und institutionelle Grenzen. Dennoch gelingt schulische Teilhabe vergleichsweise gut. Der Fall darf deshalb nicht als Beleg dafür gelesen werden, dass begrenzte Förderstrukturen immer ausreichend sind. Vielmehr zeigt er, unter welchen Bedingungen begrenzte Strukturen teilweise tragfähig werden können: durch realistische Absprachen, kooperative Elternarbeit, pragmatische Anpassungen und soziale Unterstützung innerhalb der Klasse. Meer-Walter beschreibt solche Unterstützung als Prozess individueller Passung, bei dem pädagogische und strukturelle Maßnahmen gemeinsam geplant, beobachtet, überprüft und bei Wirksamkeit dauerhaft im Förder- und Forderplan sowie im schulischen Konzept verankert werden sollen (vgl. Meer-Walter 2021, S. 116–118, 240–243).

Eine alternative Deutung wäre, den Erfolg vor allem der Anpassungsleistung der Schülerin zuzuschreiben. Diese Deutung greift jedoch zu kurz. Die Entwicklung wird erst durch das Zusammenspiel mehrerer Ressourcen verständlich: die offene Haltung der Eltern, die Bereitschaft der Schule zu Anpassungen, die Unterstützung durch Mitschülerinnen und eine Haltung, die die Schülerin nicht auf ihre Diagnose reduziert. Gleichzeitig bleibt ein Spannungsfeld bestehen: Die Schule ermöglicht Teilhabe, ohne über umfassende spezialisierte Strukturen zu verfügen. Der Erfolg ist daher real, aber nicht beliebig übertragbar.

Schulsozialarbeiterisch ist der Fall bedeutsam, weil er zeigt, dass Ressourcenorientierung nicht bedeutet, Unterstützungsbedarf zu verharmlosen. Vielmehr geht es darum, Stärken, Beziehungen und Kooperationsmöglichkeiten systematisch einzubeziehen. Fall 8 zeigt im Vergleich zu Fall 7, dass Teilhabe dort eher gelingt, wo Eltern und Schule ein gemeinsames Verständnis entwickeln, Grenzen offen benennen und zugleich konkrete Anpassungen

ermöglichen. Damit wird ein Verhältnis sichtbar, das dem Leitbild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft näher kommt als in vielen der übrigen Fälle. Beiträge zur Elternkooperation betonen, dass Elternarbeit erst dann tragfähig wird, wenn Schule und Eltern nicht nur Informationen austauschen, sondern ihre jeweiligen Rollen klären, Vertrauen aufbauen und im Interesse des Kindes zusammenwirken (vgl. Sacher 2017, S. 23–27; Schröder 2013, S. 190–193).

Dadurch wird deutlich, dass Kooperation selbst zu einer zentralen Ressource schulischer Unterstützung werden kann.

5.2 Institutionelle Perspektive

Aus institutioneller Perspektive zeigen die Fälle, dass Schule nicht nur Lernort, sondern ein regelgeleiteter, bewertender und sozial ordnender Handlungsraum ist. Die Fälle entstehen nicht außerhalb der Institution, sondern werden durch schulische Strukturen sichtbar, bearbeitbar und teilweise auch zugespitzt. Leistungsanforderungen, Prüfungen, Verhaltensregeln, Elternkontakte, Fördermöglichkeiten und Entscheidungen über Teilhabe bilden den Rahmen, in dem die einzelnen Problemlagen verhandelt werden. Schulsozialarbeiterische Unterstützung ist daher auf eine klare Auftragsklärung angewiesen, in der Zuständigkeiten, Ressourcen und Grenzen gemeinsam mit Schule und weiteren Beteiligten bestimmt werden (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 262–265).

Ein zentrales Spannungsfeld liegt zwischen Förderung und Begrenzung. In Fall 1 soll Schule Leistung und Anschlussfähigkeit sichern, trifft aber auf eine Lebenswelt, in der außerschulische Arbeit bereits Sinn stiftet. In Fall 2 muss Schule Regelverstöße bearbeiten, ohne den Bildungsweg der Schülerin durch unbedachte Kommunikation zusätzlich zu gefährden. In Fall 6 muss Schule Leistungen bewerten, obwohl diese erkennbar durch familiäre Belastungen beeinflusst sind. In all diesen Fällen wird deutlich: Institutionelle Anforderungen sind notwendig, können aber nicht ohne Blick auf individuelle Lebenslagen angewendet werden.

Ein weiteres institutionelles Dilemma zeigt sich bei Förderbedarf und Teilhabe. Fall 7 macht deutlich, dass eine Schule an Grenzen stößt, wenn ein Kind Bedingungen benötigt, die institutionell nicht ausreichend bereitgestellt werden können. Fall 8 zeigt dagegen, dass begrenzte Strukturen nicht automatisch Ausschluss bedeuten müssen, wenn Kooperation, Anpassungsbereitschaft und soziale Ressourcen vorhanden sind. Zwischen beiden Fällen wird sichtbar, dass Teilhabe nicht nur eine Frage der Haltung ist, sondern auch von Ressourcen, Fachlichkeit und organisatorischen Möglichkeiten abhängt.

Für den privaten marokkanischen Schulkontext kommt hinzu, dass Eltern häufig hohe Erwartungen an Ordnung, individuelle Betreuung und Problemlösung richten. Die Schule wird damit nicht nur als Bildungsinstitution, sondern auch als Dienstleistungs- und

Unterstützungsraum wahrgenommen. Daraus entsteht ein Spannungsfeld zwischen Erwartungsdruck und realen Handlungsmöglichkeiten. Die untersuchte Schule übernimmt in mehreren Fällen Aufgaben der Beratung, Vermittlung und Früherkennung, ohne eine spezialisierte sozialpädagogische Einrichtung zu sein. Genau an dieser Grenze wird die schulsozialarbeiterische Perspektive institutionell bedeutsam.

5.3 Professionelle beziehungsweise schulsozialarbeiterische Perspektive

Aus professioneller beziehungsweise schulsozialarbeiterischer Perspektive zeigen die analysierten Fälle, dass schulische Herausforderungen nicht allein durch Regelsetzung, Leistungskontrolle oder disziplinarische Maßnahmen zu bewältigen sind. Vielmehr wird in nahezu allen Fällen deutlich, dass professionelle Bearbeitung dort ansetzt, wo unterschiedliche Perspektiven, Belastungen und Deutungen zunächst sichtbar gemacht, eingeordnet und in Beziehung zueinander gesetzt werden müssen. Schulsozialarbeit beziehungsweise eine schulsozialarbeiterische Perspektive ist damit nicht nur reaktiv auf akute Krisen ausgerichtet, sondern auch auf Beratung, Kooperation, Vermittlung und die Bearbeitung von Belastungs- und Teilhabebedingungen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 20–22, 29–33). Schulsozialarbeiterisches Fallverstehen fragt danach, welche Belastungen, Ressourcen, Beziehungsmuster, Deutungen und institutionellen Bedingungen hinter einer Situation stehen. Diese Perspektive verhindert, dass Schüler*innen, Eltern oder Lehrkräfte vorschnell als alleinige Ursache eines Problems markiert werden.

In mehreren Fällen wird eine zweite Deutungsebene sichtbar. Fall 1 ist nicht nur ein Leistungsfall, sondern ein Konflikt um Sinn und Zukunft. Fall 2 ist nicht nur ein Disziplinfall, sondern ein Dilemma zwischen Regelwahrung und Teilhabesicherung. Fall 5 ist nicht nur ein Fall auffälligen Verhaltens, sondern verweist auf fehlende Orientierung und belastete Lebensbedingungen. Fall 6 ist nicht nur eine Leistungsschwankung, sondern kann als Ausdruck familiärer Belastung und emotionaler Gegenwehr verstanden werden. Diese alternativen Deutungen verändern die professionelle Reaktion: Statt nur zu sanktionieren oder zu belehren, muss Schule verstehen, vermitteln und abwägen. Für Fälle familiärer Gewalt verweisen Biesel und Schär auf die Notwendigkeit von Wahrnehmung, Einschätzung und Kinderschutzorientierung; zugleich zeigen die Fälle, dass schulische Unterstützung die jeweils konkrete Lebens- und Belastungssituation der Schüler*innen berücksichtigen muss (vgl. Biesel/Schär 2018, S. 124–130; Spies/Pötter 2011, S. 20–22).

Gleichzeitig zeigen die Fälle, dass professionelles Handeln nicht bedeutet, alle Probleme lösen zu können. Schulsozialarbeiterische Perspektive heißt auch, Grenzen zu erkennen. In Fall 7 kann die Schule Teilhabe nicht allein durch guten Willen herstellen, wenn notwendige Bedingungen fehlen. In Fall 6 kann sie familiäre Gewalt nicht vollständig bearbeiten, muss aber Schutzsignale ernst nehmen. In Fall 2 kann sie familiäre Kontrolle nicht aufheben,

muss aber ihr Handeln so gestalten, dass die Schülerin nicht zusätzlich gefährdet wird. Professionelles Handeln bewegt sich daher zwischen Unterstützung, Vermittlung, Schutzorientierung und Grenzziehung.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Bedeutung von Beziehung, Kommunikation und Vermittlung. In Fall 3 zeigt sich besonders deutlich, dass schulische Konflikte nicht allein durch Autorität oder Sanktionen lösbar sind, sondern durch Verständigung, Begleitung und Öffnung für Veränderung. Die Einbeziehung einer erfahrenen Lehrkraft, die Unterstützung durch kollegiale Beratung sowie die Beteiligung der Schüler*innen an der Konfliktbearbeitung verweisen auf einen professionellen Zugang, der nicht auf Hierarchie, sondern auf Entwicklung und Verständigung setzt. Auch im Fall 8 wird deutlich, dass pragmatische Anpassungen, kontinuierliche Kommunikation mit den Eltern und soziale Unterstützung innerhalb der Klasse tragfähige Teilhabebedingungen schaffen können. Müller et al. heben für den Umgang mit spannungsreichen Interaktionen hervor, dass Schulen Zuständigkeiten klären, Beteiligte einbeziehen und insbesondere Mitschüler*innen stärker in Bearbeitungsprozesse einbinden sollten (vgl. Müller et al. 2018, S. 64, 97–98).

Eine wichtige Ressource professionellen Handelns ist die Fähigkeit, Dilemmata auszuhalten, ohne vorschnell einfache Lösungen zu behaupten. Die Fälle zeigen, dass schulische Praxis häufig nicht zwischen richtig und falsch entscheidet, sondern zwischen mehreren unvollkommenen Optionen abwägen muss. Gerade hier liegt der Mehrwert einer schulsozialarbeiterischen Perspektive: Sie macht Ambivalenzen sichtbar, ordnet sie fachlich ein und hilft, Entscheidungen nicht nur administrativ, sondern pädagogisch und sozial begründet zu treffen.

5.4 Perspektive der Schüler*innen

Aus der Perspektive der Schüler*innen zeigen die Fälle, dass schulisches Verhalten häufig mehrdeutig ist. Es kann Störung, Hilferuf, Selbstbehauptung, Rückzug, Überforderung oder Suche nach Anerkennung sein. Diese Mehrdeutigkeit ist für die Analyse zentral. Wenn Verhalten nur als Regelbruch verstanden wird, werden die dahinterliegenden Belastungen und Bedürfnisse leicht übersehen. Wenn Verhalten dagegen nur entschuldigt wird, geraten Schutz, Ordnung und Verantwortung aus dem Blick. Eine schulsozialarbeiterische Analyse muss daher beides verbinden: Verstehen und Begrenzen. Bolay und Iser betonen entsprechend, dass Schulsozialarbeit die Lebenslagen, Alltagserfahrungen und Widersprüche der Kinder und Jugendlichen ernst nehmen muss (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 142–144).

In Fall 1 wird die Schülerperspektive durch die Frage geprägt, welchen Sinn Schule im Vergleich zur familiären Erwerbsarbeit noch besitzt. In Fall 2 erscheint Verhalten auch als Ausdruck eines Ringens um Selbstständigkeit innerhalb enger familiärer Kontrolle. In Fall 5

zeigt sich, dass auffälliges Sozialverhalten mit fehlender Orientierung und begrenzter Begleitung verbunden sein kann. In Fall 6 erhalten Leistung und Verweigerung eine emotionale Bedeutung im familiären Konflikt. Die Schüler*innen treten damit nicht nur als Lernende auf, sondern als Kinder und Jugendliche mit eigenen Lebenslagen, Erfahrungen und Deutungen. Für schulische Konfliktlagen ist deshalb wichtig, hinzusehen, zuzuhören und die Beteiligten ernst zu nehmen, statt vorschnell nur auf Sanktionierung zu setzen (vgl. Müller et al. 2018, S. 80–85).

Bei Fall 7 und Fall 8 wird Teilhabe als zentrale Schüler*innenperspektive sichtbar. Teilhabe meint nicht nur die formale Anwesenheit in der Schule. Sie umfasst auch die Frage, ob ein Kind im Alltag verstanden wird, Anschluss findet und Unterstützung erhält, ohne auf seine Schwierigkeiten reduziert zu werden. Fall 7 zeigt, wie fragil Teilhabe wird, wenn Förderbedarf, Elternperspektive und institutionelle Möglichkeiten nicht zusammenpassen. Fall 8 zeigt, dass Teilhabe eher gelingt, wenn soziale und kommunikative Ressourcen vorhanden sind.

Fallübergreifend wird deutlich, dass Schüler*innen nicht nur Träger*innen von Problemen sind. Sie bringen Belastungen, Ressourcen, Widerstände und Handlungsmöglichkeiten mit. Eine analytisch vertiefte Betrachtung darf daher nicht bei schulischen Symptomen stehen bleiben. Sie muss fragen, welche Funktion Verhalten im jeweiligen Kontext hat und welche Bedingungen notwendig sind, damit Kinder und Jugendliche wieder handlungsfähiger werden können.

5.5 Perspektive der Eltern

Die Perspektive der Eltern ist in den Fällen ambivalent. Eltern können Ressource, Kooperationspartner*innen, Belastungsfaktor oder Konfliktpartei sein. Diese Ambivalenz ist analytisch wichtig, weil Elternarbeit im Schulalltag häufig als selbstverständliche Lösung erscheint. Die Fälle zeigen jedoch, dass Elternkontakte nicht automatisch entlasten. Sie können Unterstützung ermöglichen, aber auch neue Spannungen erzeugen. Killus und Paseka machen deutlich, dass Kooperation zwischen Eltern und Schule zwar als Aufgabe anerkannt ist, ihre konkrete Gestaltung aber durch unterschiedliche Erwartungen, Begriffe und Kooperationsverständnisse spannungsreich bleibt (vgl. Killus/Paseka 2020, S. 9–12).

In Fall 1 erschweren unterschiedliche elterliche Bildungserwartungen die schulische Bearbeitung. In Fall 2 kann die Einbeziehung des Vaters den Bildungsweg der Schülerin gefährden. In Fall 4 kollidieren elterliche Vorstellungen von Schutz und Durchsetzungsfähigkeit mit schulischer Gewaltprävention. In Fall 7 wird deutlich, dass Hinweise auf Förderbedarf von Eltern als Stigmatisierung oder Bedrohung erlebt werden können. Diese Fälle zeigen, dass Elternarbeit nicht nur Informationsweitergabe ist, sondern immer auch Aushandlung von Deutungen, Erwartungen und Verantwortung.

Eine alternative Deutung vieler Elternreaktionen ist hilfreich: Widerstand, Druck oder Ablehnung müssen nicht nur als mangelnde Kooperation verstanden werden. Sie können auch Ausdruck von Sorge, Angst vor Beschämung, Schutzbedürfnis, religiösen oder kulturellen Deutungen, Zukunftsangst oder Überforderung sein. Diese Deutung entschuldigt problematische Reaktionen nicht, macht sie aber professionell bearbeitbarer. Wenn Schule Eltern nur als Hindernis betrachtet, verliert sie wichtige Zugangsmöglichkeiten. Wenn sie elterliche Erwartungen unkritisch übernimmt, kann sie die Interessen der Schüler*innen aus dem Blick verlieren.

Fall 8 zeigt, welche Bedeutung kooperative Elternarbeit haben kann. Dort werden Eltern nicht nur informiert, sondern als realistische und verlässliche Partner*innen erlebt. Gerade im Vergleich mit Fall 7 wird deutlich: Elternarbeit gelingt eher, wenn Schule und Eltern ein gemeinsames Problemverständnis entwickeln können. Für den Umgang mit Autismus betont Meer-Walter, dass die Elternperspektive systematisch in die Förderplanung einbezogen werden sollte. Zugleich verweist Sauer darauf, dass Elterngespräche professionell gestaltet werden müssen, weil sie durch Hierarchiegefälle, knappe Zeitressourcen und Kränkungsrisiken geprägt sein können (vgl. Sauer 2017, S. 101–102; Meer-Walter 2021, S. 115–116).

Schulsozialarbeiterisch bedeutet dies, Eltern ernst zu nehmen, ohne alle elterlichen Deutungen zu übernehmen. Professionelle Elternarbeit braucht daher Empathie, Klarheit und Grenzziehung zugleich. In diesem Sinne verweisen Beiträge zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darauf, dass Kooperation nicht durch Appelle allein entsteht, sondern Vertrauen, Gesprächskultur, Information, Kooperationsbereitschaft und gemeinsame Verständigung benötigt (vgl. Sacher 2017, S. 23–27; Schröder 2013, S. 190–193).

5.6 Perspektive der Lehrkräfte

Die Perspektive der Lehrkräfte zeigt, dass schulische Herausforderungen nicht nur Schüler*innen und Eltern betreffen, sondern auch die pädagogische Arbeit im Unterricht. Lehrkräfte erleben Leistungsabfall, Konflikte, Regelverstöße oder Überforderung häufig unmittelbar. Gleichzeitig sind sie nicht dafür ausgestattet, komplexe familiäre, soziale oder psychosoziale Belastungen allein zu bearbeiten. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen Unterrichtsauftrag und sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Fall 3 zeigt besonders deutlich, dass Lehrkräfte nicht nur Beobachtende, sondern selbst Teil eines Konfliktgeschehens sein können. Der Fall lässt sich nicht allein als Problem der Klasse deuten, sondern auch als Anpassungs- und Reflexionsaufgabe der Lehrkraft. Zugleich darf die Lehrkraft nicht bloß problematisiert werden. Sie befindet sich in einem institutionellen Übergang zwischen unterschiedlichen Schulkulturen und benötigt

Begleitung, Rückmeldung und Entwicklungsmöglichkeiten. Spies und Pötter weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Lehrkräfte in schulbezogenen Unterstützungsprozessen nicht als Zielgruppe, sondern als zentrale Kooperationspartner*innen zu verstehen sind, deren Perspektiven und Handlungsbedingungen in die Bearbeitung schulischer Probleme einzubeziehen sind (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 50–51).

In anderen Fällen sind Lehrkräfte vor allem wichtige Wahrnehmungsinstanzen. In Fall 1 erleben sie Motivationsverlust und Leistungsrückstände. In Fall 5 und Fall 6 nehmen sie Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsschwankungen und Überforderung wahr, deren Ursachen außerhalb des Unterrichts liegen. In Fall 7 und Fall 8 müssen sie mit Förderbedarf umgehen, obwohl die institutionellen Ressourcen begrenzt sind. Damit geraten sie in eine Situation, in der sie Probleme zwar früh wahrnehmen, ihre Bearbeitung jedoch auf zusätzliche Kooperation, schulinterne Abstimmung und unterstützende Strukturen angewiesen ist. Schulsozialarbeiterische Beratung bietet hier einen ergänzenden Zugang, weil sie individuelle Orientierung und Hilfe im schulischen Kontext ermöglicht und dabei auch die Kooperation mit Lehrkräften berücksichtigt (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 116–120).

In den Fällen 7 und 8 tritt zusätzlich hervor, dass Lehrkräfte auch dort stark gefordert sind, wo Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf am Unterricht teilnehmen. Hier zeigt sich, dass Inklusion oder schulische Teilhabe nicht allein eine institutionelle Frage ist, sondern im Alltag wesentlich durch die konkrete didaktische und kommunikative Gestaltung durch Lehrkräfte mitgetragen wird. Lehrkräfte müssen Inhalte anpassen, mit Unruhe, Unterbrechungen oder besonderen Arbeitsformen umgehen und zugleich den regulären Unterricht für die gesamte Lerngruppe aufrechterhalten. Dies verweist auf eine professionelle Doppelanforderung: Einerseits sollen sie möglichst allen Schüler*innen gerecht werden, andererseits bewegen sie sich in Rahmenbedingungen, die für individuelle Förderung oft nur begrenzte Möglichkeiten bieten. Meer-Walter betont, dass schulische Unterstützung für Schüler*innen im Autismus-Spektrum nur dann tragfähig wird, wenn individuelle Besonderheiten und schulische Rahmenbedingungen aufeinander bezogen und konkrete Maßnahmen gemeinsam geplant werden (vgl. Meer-Walter 2021, S. 115–116, 240–243).

Fallübergreifend wird deutlich, dass Lehrkräfte in den analysierten Fällen häufig an der Schnittstelle zwischen pädagogischem Anspruch und institutioneller Begrenzung handeln. Sie sind mit Problemen konfrontiert, deren Ursachen sich oft nicht allein im Unterricht lösen lassen, tragen jedoch eine zentrale Verantwortung für Beziehung, Struktur und die erste Reaktion im schulischen Alltag. Für die professionelle Bearbeitung solcher Situationen ist es notwendig, die Aufgaben der beteiligten Akteur*innen zu klären und die vorhandenen Ressourcen realistisch einzuschätzen, damit Lehrkräfte nicht allein für Probleme

verantwortlich gemacht werden, die nur kooperativ bearbeitet werden können (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 262–265).

Schulsozialarbeiterisch bedeutet dies, dass Lehrkräfte als Kooperationspartner*innen verstanden werden müssen. Sie brauchen klare Kommunikationswege, Beratung und Entlastung. Gleichzeitig ist ihre Perspektive zu ergänzen, damit komplexe Problemlagen nicht ausschließlich als Unterrichtsstörung oder Leistungsproblem erscheinen. Die Fälle zeigen, dass ein multiperspektivisches Vorgehen auch die Lehrkräfte schützt: Es verhindert, dass sie soziale Belastungen allein tragen müssen, und unterstützt eine fachlich abgestimmte Bearbeitung.

5.7 Zentrale Muster, Spannungsfelder und Ressourcen

Die fallübergreifende Analyse zeigt erstens, dass schulische Herausforderungen selten eindimensional sind. Leistungsprobleme, Disziplinfragen, Förderbedarf und Konflikte entstehen meist im Zusammenspiel von individueller Lebenslage, familiären Erwartungen, schulischen Regeln und kommunikativen Prozessen. Eine zentrale Erkenntnis der Analyse ist daher, dass die sichtbare Problemlage häufig nur die Oberfläche einer komplexeren Konstellation bildet. In mehreren Fällen wird deutlich, dass die Anforderungen der Schule nicht bruchlos mit den lebensweltlichen Erfahrungen und familiären Realitäten der Schüler*innen zusammenpassen. Dies zeigt sich etwa dort, wo schulische Motivation mit außerschulischer Erwerbsorientierung konkurriert (Fall 1), wo belastete Lebensverhältnisse das schulische Lernen und Verhalten prägen (Fall 5 und Fall 6) oder wo besondere Förderbedarfe auf institutionell begrenzte Möglichkeiten treffen (Fall 7 und Fall 8). Diese Spannungen lassen sich genauer fassen, wenn schulische Probleme lebensweltlich eingeordnet und zugleich spezifische Themen wie Kinderschutz und Autismus fachlich gesondert berücksichtigt werden (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 142–144; Biesel/Schär 2018, S. 124–130; Meer-Walter 2021, S. 120–134).

Zweitens wird das Spannungsfeld zwischen schulischer Ordnung und individueller Lebenslage sichtbar. Schule muss Regeln, Leistungen und Erwartungen aufrechterhalten. Gleichzeitig bringen Schüler*innen Belastungen, familiäre Konflikte, Förderbedarfe oder abweichende Zukunftsvorstellungen mit. Besonders deutlich wird dies in den Fällen 1, 2, 5 und 6. Dort reichen rein schulische Reaktionen nicht aus, weil die Problemlagen über Unterricht und Leistungsbewertung hinausweisen.

Drittens zeigt sich ein wiederkehrendes Dilemma zwischen Unterstützung und Grenze. Schule soll helfen, fördern und Teilhabe ermöglichen. Zugleich muss sie Grenzen setzen, andere Schüler*innen schützen, Lehrkräfte entlasten und institutionelle Möglichkeiten realistisch einschätzen. Dieses Dilemma zeigt sich in Fall 4 bei Gewaltprävention, in Fall 5 bei auffälligem Verhalten, in Fall 6 bei familiärer Belastung sowie in Fall 7 bei Förderbedarf.

Schulsozialarbeiterisches Handeln wird dort bedeutsam, wo diese Gegensätze nicht aufgelöst, sondern fachlich ausbalanciert werden müssen.

Viertens wird Elternarbeit als ambivalentes Schlüsselthema sichtbar. Eltern können Unterstützung ermöglichen, wie Fall 8 zeigt. Sie können aber auch durch Kontrolle, abweichende Erziehungsvorstellungen, hohe Erwartungen oder Zurückhaltung zur Zuspitzung beitragen, wie in den Fällen 1, 2, 4 und 7 sichtbar wird. Professionelle Elternarbeit muss deshalb zwischen Kooperation, Konflikt und Grenzziehung vermitteln. Die Literatur zur Eltern-Schule-Kooperation hebt hervor, dass Kooperation und Kommunikation zwar zentrale gemeinsame Aufgaben sind, aber durch ungleiche Erwartungen, asymmetrische Gesprächsstrukturen und unterschiedliche Verantwortungsdeutungen geprägt bleiben (vgl. Killus/Paseka 2020, S. 9–12, 117–118; Sacher 2017, S. 23–27).

Fünftens zeigen die Fälle, dass institutionelle Grenzen nicht nur Defizite sind, sondern Teil professioneller Analyse sein müssen. Gerade im marokkanischen privaten Schulkontext werden Schulen mit Erwartungen konfrontiert, die über Unterricht hinausgehen. Sie übernehmen Vermittlung, Beratung, Früherkennung und Unterstützung, verfügen aber nicht immer über spezialisierte Strukturen. Fall 7 zeigt diese Grenze besonders deutlich, während Fall 8 zeigt, dass begrenzte Strukturen durch Kooperation und flexible Anpassung teilweise tragfähig werden können. Diese Spannung erfordert eine klare Auftragsklärung, die vorhandene Ressourcen und Grenzen offenlegt, sowie bei besonderem Förderbedarf eine konkrete Anpassung der schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 262–265; Meer-Walter 2021, S. 240–243).

Neben den Spannungsfeldern werden auch Ressourcen sichtbar. Dazu gehören vertrauensvolle Gespräche, frühe Wahrnehmung von Veränderungen, Beteiligung von Schüler*innen, kollegiale Begleitung, kooperative Elternarbeit, klare schulische Regeln, flexible Prüfungs- und Unterstützungsformen sowie die Hilfe von Mitschüler*innen. Diese Ressourcen zeigen, dass schulische Herausforderungen nicht nur Belastungen darstellen, sondern auch Ansatzpunkte für professionelle Entwicklung bieten.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass schulische Herausforderungen im Alltag einer privaten Schule in Marokko weder als reine Einzelfälle noch als bloße Disziplin- oder Leistungsprobleme verstanden werden können. Sie entstehen in einem Geflecht aus schulischen Anforderungen, familiären Lebenslagen, institutionellen Erwartungen und professionellen Handlungsmöglichkeiten. Eine schulsozialarbeiterische Perspektive ermöglicht es, diese Vielschichtigkeit sichtbar zu machen. Sie eröffnet alternative Deutungen, macht Dilemmata benennbar und zeigt Spannungsfelder, aus denen im nächsten Kapitel Handlungsperspektiven abgeleitet werden können.

6. Schulsozialarbeiterische Handlungsperspektiven

Aus den in Kapitel 5 herausgearbeiteten Mustern, Spannungsfeldern und Ressourcen lassen sich schulsozialarbeiterische Handlungsperspektiven für den Umgang mit vergleichbaren Herausforderungen im Schulalltag ableiten. Im Mittelpunkt stehen dabei keine allgemeinen Idealvorstellungen, sondern Ansatzpunkte, die sich aus den analysierten Fällen und ihren wiederkehrenden Problemlagen ergeben. Schulsozialarbeit beziehungsweise eine schulsozialarbeiterische Perspektive erscheint dabei vor allem dort relevant, wo schulische Schwierigkeiten nicht eindimensional erklärt werden können, sondern im Zusammenhang von Institution, Lebenswelt, Familie und professionellem Handeln stehen. Dafür braucht es eine klare Auftragsklärung, abgestimmte Ziele und ein realistisches Bewusstsein für vorhandene Ressourcen und Grenzen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 262–265).

6.1 Früherkennung und multiperspektivisches Fallverstehen

Ein zentrales Ergebnis der Fallanalysen besteht darin, dass schulische Probleme häufig erst dann angemessen verstanden werden können, wenn sie nicht vorschnell auf Leistung, Disziplin oder individuelles Fehlverhalten reduziert werden. Mehrere Fälle zeigen, dass hinter auffälligem Verhalten, Motivationsverlust oder schulischem Scheitern komplexe Belastungskonstellationen stehen, die familiale, soziale, institutionelle und biografische Dimensionen umfassen. Daraus ergibt sich als erste Handlungsperspektive die Notwendigkeit einer frühzeitigen und multiperspektivischen Fallklärung.

Für die schulische Praxis bedeutet dies, dass auffällige Entwicklungen möglichst frühzeitig wahrgenommen, dokumentiert und in ihrer Mehrdimensionalität besprochen werden sollten. Dabei reicht es nicht aus, nur die sichtbare schulische Symptomatik festzuhalten. Vielmehr ist danach zu fragen, welche Rolle familiäre Erwartungen, außerschulische Lebenswelten, Übergangssituationen, soziale Belastungen oder besondere Unterstützungsbedarfe spielen. Praktisch kann sich diese Fallklärung an sozialpädagogischer Beratung orientieren und durch spezifische Verfahren ergänzt werden, wenn Hinweise auf Kindeswohlgefährdung oder autismusbezogene Unterstützungsbedarfe vorliegen. Während Biesel und Schär für den Kinderschutz eine prozessorientierte Gefährdungseinschätzung betonen, beschreibt Meer-Walter für Autismus eine multiperspektivische Analyse mit Schüler*in, Eltern und Lehrkräften (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 116–120; Biesel/Schär 2018, S. 134; Meer-Walter 2021, S. 115–116).

Praktisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, schulische Fälle möglichst früh in einem kleinen, überschaubaren Kreis relevanter Beteiligter zu reflektieren. Dazu gehören je nach Fall Lehrkräfte, die Schulleitung, gegebenenfalls schulsozialarbeiterische Akteur*innen oder koordinierende Personen sowie, soweit sinnvoll, die Eltern. Ziel sollte nicht eine

vorschnelle Etikettierung sein, sondern ein differenziertes Fallverstehen, das mögliche Ursachen, Belastungen und Ressourcen gleichermaßen berücksichtigt. Gerade in Fällen von Motivationsverlust, Gewalt, Lernrückständen oder Förderbedarf zeigt sich, dass frühes Fallverstehen die Voraussetzung dafür ist, dass schulische Probleme nicht erst dann bearbeitet werden, wenn sie bereits eskaliert sind.

6.2 Elternarbeit zwischen Kooperation, Konflikt und Grenzziehung

Ein weiterer zentraler Befund der Analyse betrifft die Bedeutung der Elternarbeit. In mehreren Fällen zeigte sich, dass schulische Herausforderungen wesentlich davon mitgeprägt werden, wie Eltern Bildung, Disziplin, Schutz, Geschlechterrollen oder Förderung verstehen. Daraus folgt, dass Elternarbeit nicht als ergänzende Nebenaufgabe behandelt werden kann, sondern als eigenständiges Handlungsfeld der schulischen und schulsozialarbeiterischen Praxis verstanden werden muss.

Zugleich machen die Fälle deutlich, dass die Elternarbeit nicht einheitlich verläuft. In einigen Fällen ist Kooperation möglich und tragfähig, in anderen ist sie konfliktbelastet, widersprüchlich oder durch Blockaden geprägt. Die neuere Literatur zur Eltern-Schule-Kooperation beschreibt dieses Feld ebenfalls als anspruchsvoll, weil Kooperation zwar gewünscht und gefordert wird, aber durch unterschiedliche Erwartungen, Rollenverständnisse und Kooperationsformen belastet sein kann (vgl. Killus/Paseka 2020, S. 9–12; Sacher 2017, S. 23–27; Schröder 2013, S. 190–193). Für die Praxis bedeutet dies, dass Elternarbeit weder nur harmonisierend noch nur konfrontativ gedacht werden sollte. Vielmehr braucht sie eine Balance zwischen Gesprächsbereitschaft, Klarheit und professioneller Grenzziehung.

Eine erste Handlungsperspektive besteht darin, Eltern möglichst früh – und nicht erst im Eskalationsfall – in Gespräche einzubeziehen. Dabei sollte die Kommunikation nicht nur problemorientiert, sondern auch verständnisvoll und erklärend sein. Die Schule muss ihre Regeln, Erwartungen und Entscheidungen transparent machen, zugleich aber auch die Perspektiven, Sorgen und Deutungen der Eltern ernst nehmen. Dies gilt insbesondere in Fällen, in denen Eltern schulische Maßnahmen als Angriff, Kränkung oder als Gefährdung ihrer Erziehungsautorität erleben.

Gleichzeitig zeigen die Fälle, dass es Situationen gibt, in denen die Schule sich klar positionieren muss. Dies betrifft insbesondere Gewalt, massive Bildungsgefährdung oder Konstellationen, in denen das Kindeswohl betroffen ist. Elternarbeit bedeutet dann nicht, jede Position der Eltern mitzutragen, sondern die professionelle Verantwortung wahrzunehmen und klare Grenzen zu setzen. Gerade in Fällen möglicher Kindeswohlgefährdung reicht allgemeine Elternkooperation nicht aus; erforderlich sind Wahrnehmung, Einschätzung, vertrauensvolle Gesprächsführung und gegebenenfalls die

Einbeziehung weiterführender Hilfen, insbesondere wenn Problemeinsicht oder Mitwirkungsbereitschaft fehlen (vgl. Biesel/Schär 2018, S. 130, 134). Elternarbeit muss deshalb dort, wo Bildungswege oder Schutzinteressen gefährdet sind, auch den Schutz schulischer Teilhabe und des Kindeswohls mitdenken.

6.3 Kommunikation, Beziehung und schulische Vermittlung

Die Analyse zeigt außerdem, dass viele schulische Herausforderungen nicht allein durch Regelsetzung oder Sanktionen gelöst werden können, sondern wesentlich von Kommunikation, Beziehung und Vermittlung abhängen. Dies gilt sowohl für Konflikte zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als auch für Spannungen zwischen Schule und Elternhaus sowie für Situationen, in denen Schüler*innen aufgrund belastender Lebenslagen schwer erreichbar sind.

Eine zentrale schulsozialarbeiterische Handlungsperspektive besteht deshalb darin, Kommunikationsräume zu schaffen, in denen Konflikte besprechbar werden, ohne vorschnell zu eskalieren. Gerade in Fallkonstellationen, in denen Schüler*innen Widerstand, Rückzug oder auffälliges Verhalten zeigen, ist es bedeutsam, dass sie nicht nur als Regelverletzende adressiert werden, sondern auch als Personen, deren Sichtweise und Belastung ernst genommen werden. Sozialpädagogische Beratung im schulischen Kontext kann hier dazu beitragen, Orientierung zu ermöglichen, Konflikte zu klären und Entwicklung anzustoßen; zugleich müssen Elterngespräche professionell gestaltet werden, weil sie durch Hierarchiegefälle, knappe Zeit und Kränkungsrisiken belastet sein können (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 116–120; Sauer 2017, S. 101–102).

Für den schulischen Alltag bedeutet dies, dass Vermittlung nicht nur im Konfliktfall improvisiert, sondern als wiederkehrendes Element des professionellen Handelns etabliert werden sollte. Dazu gehören Gespräche mit Schüler*innen, moderierte Klärungen zwischen Beteiligten, die Unterstützung von Lehrkräften bei der Bearbeitung schwieriger Situationen sowie eine Kommunikation, die nicht allein auf Sanktionen, sondern auch auf Verstehen und Entwicklung zielt. Für spannungsreiche Interaktionen empfehlen Müller et al., Zuständigkeiten, Aufgaben und Verfahren zu klären und die Beteiligung von Schüler*innen sowie Mitschüler*innen gezielt in die Bearbeitung einzubeziehen (vgl. Müller et al. 2018, S. 64, 97–98).

Zugleich zeigen die Fälle, dass Beziehung im schulischen Kontext selbst eine Ressource sein kann. Dort, wo Schüler*innen sich gesehen fühlen, Lehrkräfte bereit sind, ihre Praxis zu reflektieren, oder Mitschüler*innen unterstützend handeln, entstehen Möglichkeiten zur Stabilisierung und Veränderung. Kommunikation und Beziehung sind deshalb nicht bloß „weiche Faktoren“, sondern zentrale Bedingungen dafür, dass schulische Herausforderungen überhaupt bearbeitbar werden.

6.4 Umgang mit Förderbedarf, Belastung und institutionellen Grenzen

Die Fälle machen schließlich besonders deutlich, dass die schulische Praxis stets mit institutionellen Grenzen konfrontiert ist. Dies zeigt sich vor allem dort, wo besonderer Förderbedarf vorliegt, Familien massiv belastet sind oder die Schule Problemlagen erkennt, für deren Bearbeitung sie nur begrenzte Mittel zur Verfügung hat. Eine realistische schulsozialarbeiterische Handlungsperspektive muss deshalb nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Grenzen des institutionellen Handelns reflektieren.

Im Umgang mit besonderem Förderbedarf ergibt sich die Notwendigkeit, zwischen Teilhabeanspruch, tatsächlichen Möglichkeiten und pragmatischen Anpassungen zu vermitteln. Die Analyse hat gezeigt, dass begrenzte institutionelle Ressourcen nicht zwangsläufig zum Ausschluss führen müssen, wohl aber eine realistische Einschätzung und flexible Lösungen erfordern. Dazu können angepasste Prüfungsformate, mehr Bearbeitungszeit, abgestufte Anforderungen, enge Elternkommunikation sowie eine bewusste Begleitung durch Lehrkräfte und Mitschüler*innen gehören. Für Schüler*innen im Autismus-Spektrum beschreibt Meer-Walter genau diesen Prozess als individuelle Passung, bei der die schulische Situation multiperspektivisch analysiert, pädagogische und strukturelle Maßnahmen geplant, ihre Wirkung beobachtet und bewährte Unterstützungen dauerhaft gesichert werden (vgl. Meer-Walter 2021, S. 115–116, 240–243).

Zugleich zeigen Fälle mit familiärer Gewalt, massiver Belastung oder sozial schwierigen Lebenslagen, dass schulische Unterstützung allein nicht alle Probleme lösen kann. Daraus folgt als weitere Handlungsperspektive die Notwendigkeit, institutionelle Grenzen nicht zu verleugnen, sondern professionell damit umzugehen. Dies bedeutet zum einen, innerhalb der Schule realistische Unterstützungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Zum anderen bedeutet es, dort, wo die Schule an ihre Grenzen stößt, den Bedarf an weiterführender Unterstützung klar zu benennen und – soweit möglich – an externe Hilfen oder spezialisierte Angebote anzubinden.

Für die schulsozialarbeiterische Praxis bedeutet dies, dass professionelles Handeln nicht im Anspruch bestehen kann, jede Problemlage vollständig aufzulösen. Wichtiger ist es, unter den gegebenen Bedingungen Teilhabe zu sichern, Eskalationen zu vermeiden, Ressourcen zu stärken und dort, wo nötig, an weiterführende Unterstützungsformen anzuschließen. Dies setzt voraus, dass die Schule die eigenen Aufträge, Ressourcen und Grenzen klärt und transparent macht, statt Schulsozialarbeit oder einzelne Lehrkräfte für alle Problemlagen zuständig zu machen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 262–265).

Zusammenfassend zeigen die aus den Fällen abgeleiteten Handlungsperspektiven, dass schulsozialarbeiterisches Handeln vor allem dort bedeutsam wird, wo schulische Problemlagen mehrdimensional sind und weder rein pädagogisch noch rein organisatorisch

bearbeitet werden können. Früherkennung, differenziertes Fallverstehen, tragfähige Elternarbeit, kommunikative Vermittlung sowie ein realistischer Umgang mit Förderbedarf und institutionellen Grenzen bilden dafür zentrale Ansatzpunkte.

7. Fazit und Ausblick

7.1 Zentrale Ergebnisse und Diskussion

Die Arbeit zeigt, dass schulische Herausforderungen im untersuchten marokkanischen Privatschulkontext nicht angemessen verstanden werden können, wenn sie nur als Leistungs-Disziplin- oder Verhaltensprobleme einzelner Schüler*innen betrachtet werden. Der zentrale Befund liegt vielmehr darin, dass sich schulische Probleme an Schnittstellen verdichten: zwischen Schule und Elternhaus, zwischen institutionellen Regeln und individuellen Lebenslagen, zwischen pädagogischen Erwartungen und familiären Deutungen sowie zwischen Unterstützungsbedarf und begrenzten schulischen Ressourcen.

Damit bestätigen die Ergebnisse zentrale Annahmen der schulsozialarbeiterischen Fachliteratur. Schulsozialarbeit ist besonders dort bedeutsam, wo Schule, Familie, Lebenswelt und professionelle Unterstützung ineinandergreifen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 29–33, 50–51). Die untersuchten Fälle zeigen genau solche Schnittstellen. Auffälliges Verhalten, Leistungsabfall, Rückzug oder Konflikte sind nicht bloß Störungen des schulischen Ablaufs, sondern Hinweise auf tieferliegende Spannungen, Belastungen oder Passungsprobleme. Die lebensweltorientierte Perspektive ist deshalb besonders anschlussfähig, weil sie schulisches Verhalten im Zusammenhang mit Erfahrungen, familiären Bedingungen, Handlungsmöglichkeiten und Begrenzungen der Schüler*innen betrachtet (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 142–144).

Besonders deutlich wird, dass Eltern-Schule-Kommunikation eine Schlüsselrolle einnimmt. Eltern erscheinen in den Fällen nicht einseitig als Unterstützung oder als Problem, sondern als ambivalente Akteur*innen: Sie können Ressourcen bereitstellen, schulische Entwicklungen stabilisieren und Kooperation ermöglichen, zugleich aber auch durch eigene Erwartungen, Kontrollvorstellungen oder Belastungen Teil der Spannung sein. Elternarbeit muss daher professionell gestaltet werden und darf nicht auf reine Information oder Beschwerdebearbeitung reduziert werden.

Diese Ambivalenz der Elternrolle lässt sich im privaten Schulkontext Marokkos noch genauer verorten. Private Schulen sind häufig mit Erwartungen an bessere Qualität, mehr Ordnung, stärkere Betreuung und engere Elternkommunikation verbunden. Zugleich zeigen die in Kapitel 2.4 dargestellten Befunde, dass private Schulwahl auch mit sozialen Ungleichheiten, finanziellen Zugangsvoraussetzungen und besonderen Erwartungen an schulische Leistung und Unterstützung verbunden ist (vgl. GI-ESCR et al. 2015, S. 7, 9;

Nadori 2021, S. 282–283). Die untersuchten Fälle bestätigen daher nicht einfach, dass private Schulen bessere Bedingungen bieten, sondern zeigen vielmehr eine Spannung: Gerade weil private Schulen mit Qualität, Ordnung und individueller Begleitung verbunden werden, werden Konflikte, Leistungsprobleme oder Förderbedarfe dort besonders sensibel wahrgenommen. Die Schule steht dann nicht nur vor einer pädagogischen Aufgabe, sondern auch vor der Herausforderung, ihr institutionelles Selbstverständnis, die Erwartungen der Familien und ihre tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten miteinander auszubalancieren.

Der Beitrag der Arbeit liegt daher nicht darin, Schulsozialarbeit als bereits vollständig etabliertes System im marokkanischen Privatschulkontext zu beschreiben. Vielmehr zeigt die Arbeit, dass schulsozialarbeiterisches Denken auch dort fachlich notwendig ist, wo entsprechende Strukturen noch nicht eindeutig institutionalisiert sind. Der Mehrwert dieser Perspektive besteht darin, schulische Herausforderungen mehrperspektivisch zu verstehen, vorschnelle Schuldzuweisungen zu vermeiden und Handlungsmöglichkeiten zwischen Unterstützung, Vermittlung, Grenzziehung und Teilhabesicherung zu entwickeln.

7.2 Erkenntnisgewinn für Schulsozialarbeit im marokkanischen Kontext

Der zentrale Erkenntnisgewinn der Arbeit liegt darin, dass eine schulsozialarbeiterische Perspektive auch im marokkanischen privaten Schulkontext einen klaren analytischen und praktischen Mehrwert bietet. Die Fälle zeigen, dass schulische Probleme nicht auf Disziplin, Leistung oder Erziehung reduziert werden können. Notwendig ist vielmehr ein mehrperspektivischer Blick auf Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte, Schule als Institution und professionelles Handeln.

Dieser Befund ist besonders bedeutsam, weil schulbezogene soziale Unterstützung in Marokko noch nicht überall als eigenständiges Handlungsfeld ausgebaut ist. Marokkanische Arbeiten verweisen auf kulturelle, administrative und gesellschaftliche Herausforderungen im Bildungsbereich; zugleich befindet sich soziale Arbeit durch das Gesetz 45.18 und ministerielle Programme in einem Prozess rechtlicher und institutioneller Strukturierung (vgl. Habrane/Douhabi 2025, S. 273–274; Chambre des Conseillers 2021; Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille o. J.).

Die Fälle machen sichtbar, dass Schulen auch ohne vollständig formalisierte schulsozialarbeiterische Strukturen sozial unterstützende Aufgaben übernehmen. Dazu gehören Vermittlung zwischen Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften, Klärung von Konflikten, Schutz von Teilhabe, Unterstützung bei Belastungen, Gesprächsführung, Grenzziehung und die Suche nach tragfähigen Lösungen. Diese Aufgaben entstehen im schulischen Alltag, auch wenn sie nicht immer ausdrücklich als Schulsozialarbeit bezeichnet werden.

Zugleich zeigen die Fälle, dass familiäre Erwartungen und gesellschaftliche Deutungen schulische Konflikte prägen können, etwa bei Fragen von Leistung, Disziplin, Geschlechterrollen, familiärer Autorität, sozialem Status oder Zukunftsvorstellungen. Die private Schule nimmt dabei eine besondere Zwischenposition ein: Sie erwartet die Einhaltung schulischer Regeln und Leistungsanforderungen, steht aber zugleich unter dem Anspruch, Unterstützung, Kommunikation und individuelle Lösungen anzubieten. Daraus entstehen Spannungen zwischen pädagogischem Anspruch, institutionellen Grenzen, Elternzufriedenheit und dem Schutz der Schüler*innen.

Der Beitrag der Arbeit liegt daher nicht in einer allgemein gültigen Aussage über alle privaten Schulen in Marokko. Er besteht vielmehr darin, typische Spannungsfelder eines konkreten schulischen Alltags sichtbar zu machen und zu zeigen, dass Schulsozialarbeit im marokkanischen Kontext nicht nur als zusätzliches Angebot, sondern als fachliche Perspektive zur differenzierten Analyse und Bearbeitung komplexer Problemlagen verstanden werden kann.

7.3 Limitationen der Arbeit

Die Ergebnisse dieser Arbeit müssen vor dem Hintergrund mehrerer Begrenzungen betrachtet werden. Erstens handelt es sich um eine qualitative Einzelfallstudie beziehungsweise eine praxisbezogene Mehrfallanalyse an einer konkreten privaten Schule in Marokko. Die Untersuchung bezieht sich damit auf einen bestimmten institutionellen Kontext und kann nicht ohne Weiteres auf alle privaten Schulen in Marokko übertragen werden.

Zweitens ist die Fallzahl begrenzt. Die acht Praxisfälle ermöglichen zwar eine differenzierte Analyse unterschiedlicher schulischer Herausforderungen, sie erlauben jedoch keine statistische Verallgemeinerung. Ziel der Arbeit war nicht, die Häufigkeit bestimmter Probleme zu messen, sondern exemplarisch zu zeigen, wie schulische Herausforderungen entstehen, welche Perspektiven beteiligt sind und welche schulsozialarbeiterischen Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden.

Drittens beruhen die Fälle auf nachträglichen Rekonstruktionen aus dem eigenen beruflichen Tätigkeitsfeld. Dadurch konnte ein praxisnaher und detaillierter Einblick in schulische Situationen gewonnen werden. Zugleich ist diese Nähe zum Feld methodisch zu reflektieren. Die eigene Rolle im schulischen Kontext beeinflusst, welche Situationen wahrgenommen, erinnert, ausgewählt und gedeutet werden. Auch wenn die Fälle anonymisiert und strukturiert analysiert wurden, bleibt die Perspektive des Forschenden Teil des Erkenntnisprozesses.

Viertens wurden keine standardisierten Interviews oder quantitativen Erhebungen durchgeführt. Die Arbeit basiert auf schulpraktischen Beobachtungen, Gesprächen und

internen Erfahrungen, die für die Analyse rekonstruiert wurden. Dadurch entsteht ein hoher Praxisbezug, aber zugleich eine eingeschränkte Vergleichbarkeit mit Studien, die auf systematisch erhobenen Interviewdaten oder größeren Stichproben beruhen.

Fünftens ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse begrenzt. Die analysierte Schule hat eigene institutionelle Bedingungen, eigene Strukturen, eigene Elternschaft und eigene schulische Kultur. Andere private Schulen, öffentliche Schulen oder Schulen in anderen Regionen Marokkos können andere Herausforderungen und Ressourcen aufweisen. Dennoch können die Ergebnisse für ähnliche schulische Kontexte anregend sein, weil sie grundlegende Spannungsfelder sichtbar machen: Leistung und Teilhabe, Elternansprüche und schulische Grenzen, individuelle Belastungen und institutionelle Regeln sowie pädagogisches Handeln und sozial unterstützende Aufgaben.

7.4 Ausblick

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass schulbezogene soziale Unterstützung im marokkanischen Kontext weiter an Bedeutung gewinnen kann. Besonders sichtbar wird dies dort, wo soziale, familiäre und emotionale Belastungen den Schulalltag beeinflussen und die Schule zwischen Bildungsauftrag, Elternkommunikation und Unterstützungsbedarf vermitteln muss. Gerade private Schulen, die häufig mit hohen Erwartungen von Eltern verbunden sind, benötigen klare Strukturen für Beratung, Kommunikation, Konfliktbearbeitung und Unterstützung.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Schulen stärker darüber nachdenken sollten, wie schulsozialarbeiterische Aufgaben systematisch verankert werden können. Dazu gehören feste Zuständigkeiten, klare Gesprächsstrukturen, eine professionelle Dokumentation, regelmäßige Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Eltern sowie Verfahren zur frühen Erkennung von Belastungen und Teilhaberisiken. Wichtig ist außerdem, dass Lehrkräfte mit solchen Herausforderungen nicht allein gelassen werden. Schulsozialarbeiterisches Denken kann dazu beitragen, Lehrkräfte zu entlasten, Elternkommunikation zu verbessern und Schüler*innen nicht nur nach ihrem Verhalten, sondern auch nach ihren Bedürfnissen und Lebenslagen zu betrachten.

Für weitere Forschung wäre es sinnvoll, ähnliche Fragestellungen an mehreren Schulen zu untersuchen und dabei unterschiedliche Schulformen, Regionen und soziale Kontexte einzubeziehen. Auch Interviews mit Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften und sozialen Fachkräften könnten zusätzliche Perspektiven eröffnen. Dadurch ließe sich genauer untersuchen, welche Formen schulbezogener sozialer Unterstützung in Marokko bereits bestehen, welche Herausforderungen Fachkräfte erleben und welche Strukturen für eine stärkere Professionalisierung notwendig wären.

Zusammenfassend zeigt die Arbeit, dass schulische Herausforderungen im Alltag einer privaten Schule in Marokko vielschichtig sind und nicht auf einzelne Personen oder einzelne Ursachen reduziert werden können. Eine schulsozialarbeiterische Perspektive ermöglicht es, diese Vielschichtigkeit sichtbar zu machen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und Schule als Institution gemeinsam in den Blick nehmen. Gerade darin liegt der fachliche Mehrwert der Arbeit.

Literaturverzeichnis

Biesel, Kay/Schär, Clarissa (2018): Kindeswohlgefährdungen erkennen und Kinderschutz gestalten – eine Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123–138.

Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.

Chambre des Conseillers (2021): Rapport sur le projet de loi n° 45.18 relatif à l'organisation de la profession des travailleuses et travailleurs sociaux. Rabat.

Ding, Xiao/Lightfoot, Elizabeth/Berkowitz, Ruth/Guz, Samantha/Franklin, Cynthia/DiNitto, Diana M. (2023): Characteristics and Outcomes of School Social Work Services: A Scoping Review of Published Evidence 2000–June 2022. In: School Mental Health, 15(3), S. 787–811.

Elbousairi, Abdessadek/Oulhaj, Lahcen/Dkhissi, Atman (2023): Les déterminants du choix de l'école privée au Maroc: Evidence à partir des données de l'enquête TIMSS 2019 administrée auprès des élèves du grade quatre. In: International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 4. Jg., H. 5-2, S. 966–986. Online verfügbar unter: https://ijafame.org/index.php/ijafame/article/view/1158, Zugriff: 03.06.2026.

GI-ESCR (Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights) et al. (2015): Parallel Report to the Pre-sessional Working Group of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights on the occasion of the consideration of the List of Issues related to the Periodic Reports of Morocco. Online verfügbar unter: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GIESCR_Report_to_CESCR_Privatisation_Morocco_2015.pdf, Zugriff: 13.05.2026.

Habrane, Hassan/Douhabi, Zahraa (2025): Sociocultural Challenges to the Practice of Social Work in Moroccan Society. Education Sector as An Example. In: Naqd wa Tanwir, 23, S. 273–292.

Hadaf, Rabie/Chraimi, Mohamed (2025): Psycho-Social Intervention in Educational Institutions: An Evaluative Study of Social Worker Employment Policies. In: Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Éducative (RMERE), Nr. 13, S. 8–29. Online verfügbar unter: https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/issue/view/3231, Zugriff: 19.05.2026.

Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2020): Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Meer-Walter, Stephanie (2021): Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille (2024): Madame la Ministre préside une rencontre de communication sur l’organisation des métiers du travail social. Online verfügbar unter: https://social.gov.ma/madame-la-ministre-preside-une-rencontre-de-communication-sur-lorganisation-des-metiers-du-travail-social/, Zugriff: 13.05.2026.

Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille (o. J.): Fiche technique: Organisation et structuration des métiers du travail social. Rabat.

Müller, Bettina/Morys, Regine/Dern, Susanne/Holland-Cunz, Marc (2018): Spannungsreiche Interaktionen an Schule. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Nadori, Neirouz (2021): Linguistic Achievement in Reading: A Comparative Study of Moroccan Public and Private High Schools. In: Journal of Applied Language and Culture Studies, Vol. 4, S. 280–283. Online verfügbar unter: https://revues.imist.ma/index.php/JALCS/article/view/24715, Zugriff: 17.05.2026.

Sacher, Werner (2017): Eltern, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte als Partner – Voraussetzungen und Wege ihrer Kooperation. In: Aich, Gernot/Kuboth, Christina/Gartmeier, Martin/Sauer, Daniela (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 21–30.

Sauer, Daniela (2017): Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? – Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In: Aich, Gernot/Kuboth, Christina/Gartmeier, Martin/Sauer, Daniela (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 101–111.

Schröder, Hartmut (2013): Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 190–197.

Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stange, Waldemar (2013): Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–69.

Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.) (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

UNESCO GEM Report Team (2026): Morocco. In: UNESCO (Hrsg.): 2026 GEM Report: Access and equity. Country case studies. Paris: UNESCO. Online verfügbar unter: https://www.unesco.org/gem-report/en/2026-gem-report-country-case-studies/morocco, Zugriff: 23.05.2026.

Anhang

Anhang 1: Analyseschema der Fallauswertung

Kategorie	Leitfrage für die Analyse	Anwendung auf die Praxisfälle
Institution Schule	Welche schulischen Regeln, Strukturen, Zuständigkeiten und Grenzen prägen den Fall?	Betrachtung der organisatorischen Bedingungen, schulischen Erwartungen, Handlungsspielräume und institutionellen Begrenzungen
Profession / schulsozialarbeiterisches Handeln	Welche Formen von Unterstützung, Vermittlung, Gesprächsführung, Auftragsklärung oder Grenzziehung werden sichtbar?	Betrachtung professioneller Handlungsmöglichkeiten und der Vermittlung zwischen den Beteiligten
Schüler*innen	Welche Belastungen, Bedürfnisse, Verhaltensweisen, Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten zeigen sich?	Betrachtung der Perspektive der betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie ihrer schulischen und lebensweltlichen Situation
Eltern	Welche familiären Erwartungen, Belastungen, Erziehungsvorstellungen und Kooperationsformen werden sichtbar?	Betrachtung der Elternperspektive, der Zusammenarbeit mit der Schule und möglicher Konflikte zwischen Schule und Elternhaus
Lehrkräfte	Welche Wahrnehmungen, Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen zeigen sich auf Seiten der Lehrkräfte?	Betrachtung der Rolle der Lehrkräfte, ihrer Kommunikation, pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und Grenzen

Quelle: eigene Darstellung.