

Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit



4.  
Auflage

Heiner

# Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit

** reinhardt**

# Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit Band 1

Herausgegeben von Prof. Dr. Maja Heiner



Maja Heiner

# Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit

4., aktualisierte Auflage

Bearbeitet von Mathias Schwabe



Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. *Maja Heiner* lehrte am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik, Universität Tübingen.

Prof. Dr. *Mathias Schwabe*, hat den Lehrstuhl für Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin inne.

Sowohl die Bände der Reihe „Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit“ als auch die jeweiligen Wissensbausteine sind elektronisch verfügbar. Infos zum aktuellen Stand finden Sie unter [www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de).

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-497-61726-5 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61727-2 (EPUB)

4., aktualisierte Auflage

© 2023 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Printed in EU

Coverbild unter Verwendung eines Fotos von © Bernd Neisemann – Fotolia.com

Satz: ew print & medien service gmbh, Würzburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: [www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de) E-Mail: [info@reinhardt-verlag.de](mailto:info@reinhardt-verlag.de)

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Zielsetzungen und Modellannahmen</b> .....	9
1.1	Zielsetzung der Reihe und des Buches .....	9
1.2	Das Kompetenzmodell .....	12
1.3	Handlungstypen und Berufsfelder .....	13
	<i>Wissensbaustein: Armut, Armutsbewältigung und Armutsprävention</i> .....	15
<b>2</b>	<b>Fallvignette aus der Schulsozialarbeit: Fatima hat eine Mitschülerin bestohlen</b> .....	21
2.1	Fallschilderung .....	21
2.2	Analyse der Fallvignette .....	24
	<i>Wissensbaustein: Migration und Soziale Arbeit</i> .....	28
<b>3</b>	<b>Berufsspezifische Anforderungen in der Sozialen Arbeit</b> .....	33
3.1	Auftrag und Ziele .....	33
3.2	Doppelte Aufgabenstellung .....	35
3.3	Handlungsmodus Hilfe und Kontrolle .....	36
	<i>Wissensbaustein: Soziale Konflikte und Konfliktbearbeitung</i> .....	38
3.4	Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit .....	41
3.5	Etappen des Interventionsprozesses .....	44
	<i>Wissensbaustein: Personenbezogene Veränderungstheorien</i> .....	47
<b>4</b>	<b>Kompetenzbegriff und Kompetenzmodell</b> .....	52
4.1	Kompetenzbegriff und Kompetenzverständnis .....	52
4.1.1	Begriffsdimensionen .....	52
4.1.2	Kompetenzmodelle in der Sozialen Arbeit .....	53

4.1.3	Handlungskompetenz und Handlungsmotivation. . . . .	57
	<i>Wissensbaustein: Strukturbezogene Veränderungstheorien</i>	60
4.2	Das Kompetenzmodell der Buchreihe. . . . .	63
4.2.1	Bereichsbezogene Kompetenzmuster: Fallkompetenz, Systemkompetenz, Selbstkompetenz. . . . .	63
4.2.2	Prozessbezogene Kompetenzmuster: Analyse- und Planungskompetenz, Interaktions- und Kommunikations- kompetenz, Reflexions- und Evaluationskompetenz. . . . .	65
4.2.3	Teilkompetenzen der prozessbezogenen Kompetenzmuster . . . . .	67
4.2.4	Kombinationen von bereichs- und prozessbezogenen Kompetenzen im Interventionsprozess. . . . .	70
	<i>Wissensbaustein: Motivation I</i> . . . . .	72
<b>5</b>	<b>Berufsfeldbezogene Handlungstypen als Anforderungskontexte</b> . . . . .	<b>77</b>
5.1	Heterogenität und Entwicklungsdynamik der Handlungskontexte . . . . .	77
5.2	Kompetenzrelevante Merkmale von Handlungstypen . . . . .	79
5.3	Überblick über die Handlungstypen und Handlungsfelder der Buchreihe . . . . .	81
	<i>Wissensbaustein: Motivation II</i> . . . . .	84
<b>6</b>	<b>Zentrale Falldarstellung: Herr Mersing, ein suchtabhängiger Psychotiker in einem Übergangsheim für Wohnungslose.</b> . . . . .	<b>89</b>
6.1	Rahmenbedingungen der Intervention . . . . .	89
6.2	Fallverlauf und Interventionsprozess . . . . .	92
	<i>Wissensbaustein: Rechtlich und administrativ kompetent handeln</i> . . . . .	97
6.3	Fallverlaufsanalyse. . . . .	104
6.3.1	Phasen- und bereichsübergreifende Kompetenzen . . . . .	104
6.3.2	Fallkompetenz . . . . .	106
6.3.3	Systemkompetenz . . . . .	110
6.3.4	Selbstkompetenz . . . . .	112
	<i>Wissensbaustein: Diagnostisches Fallverstehen</i> . . . . .	117

6.4	Situation A: Herr Mersing steht nicht auf, Frau Fischer kommt in sein Zimmer und nervt . . . . .	120
6.4.1	Analyse- und Planungskompetenz . . . . .	122
6.4.2	Interaktions- und Kommunikationskompetenz. . . . .	124
6.4.3	Reflexions- und Evaluationskompetenz . . . . .	126
	<i>Wissensbaustein: Beziehungen und Beziehungsgestaltung.</i> . . . . .	130
6.5	Situation B: Herr Mersing muss sich vor der Wohngruppe verantworten, Frau Fischerverteidigt ihn – begrenzt. . . . .	134
6.5.1	Analyse- und Planungskompetenz . . . . .	136
6.5.2	Interaktions- und Kommunikationskompetenz . . . . .	140
6.5.3	Reflexions- und Evaluationskompetenz . . . . .	142
	<i>Wissensbaustein: Supervision.</i> . . . . .	147
6.6	Situation C: Herr Mersing träumt von seiner beruflichen Zukunft und Frau Fischer mit ihm . . . . .	152
6.6.1	Reflexions- und Evaluationskompetenz (1) . . . . .	153
6.6.2	Interaktions- und Kommunikationskompetenz . . . . .	154
6.6.3	Analyse- und Planungskompetenz . . . . .	155
6.6.4	Reflexions- und Evaluationskompetenz (2) . . . . .	155
	<i>Wissensbaustein: Ethik und Moral.</i> . . . . .	156
<b>7</b>	<b>Vergleichsbeispiel: Wenn Herr Mersing in einem anderen Hilfesystem gefördert worden wäre.</b> . . . . .	<b>161</b>
7.1	Fallschilderung. . . . .	161
7.2	Vergleich der Fallentwicklungen und Interventionen . . . . .	165
	<i>Wissensbaustein: Selbst- und Fremdevaluation.</i> . . . . .	166
	Literatur . . . . .	170
	Ausgewählte Informationsquellen . . . . .	176
	Die Bände der Reihe „Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit“ und die darin enthaltenen Wissensbausteine . . . . .	178
	Sachregister . . . . .	181



# 1 Zielsetzungen und Modellannahmen

## 1.1 Zielsetzung der Reihe und des Buches

In der Buchreihe „Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit“ sind fünf Bände erschienen: „Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit“ (Band 1) von Maja Heiner, „Koordinierende Prozessbegleitung in der Sozialen Arbeit“ (Band 2) von Petra Gromann, „Fokussierte Beratung in der Sozialen Arbeit“ (Band 3) von Franz Stimmer und Marc Weinhardt, außerdem „Begleitende Unterstützung und Erziehung in der Sozialen Arbeit“ (Band 4) von Mathias Schwabe und „Leiten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit“ (Band 5) von Joachim Merchel (alle 2010 im Ernst Reinhardt Verlag erschienen). Ziel dieser Reihe ist es, eine umfassende, das ganze Berufsfeld in den Blick nehmende und zugleich möglichst anschauliche und anregende Vorstellung davon zu vermitteln, was kompetentes Handeln in diesem Beruf ausmacht und wie es fallspezifisch verwirklicht werden kann. Den Ausgangspunkt bildeten drei Überzeugungen: (1) dass eine Reihe generalistischer Grundkompetenzen die Stärke der Sozialen Arbeit ausmachen, (2) dass diese Kompetenzen nur erworben, weiterentwickelt und erhalten werden können, indem vorhandenes Wissen kreativ genutzt wird, (3) dass dies wiederum eine Verbindung von Theorie und Praxis voraussetzt, die am besten über den Bezug zu konkreten Fällen, Situationen und Handlungsabläufen hergestellt werden kann. So lassen sich die Variationen darstellen, die bei der Nutzung allgemeiner Erkenntnisse und Prinzipien in der Praxis notwendig sind, um den Besonderheiten der Einzelfälle Rechnung zu tragen.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist kein hierarchisches Verhältnis der bloßen Anwendung. Wissenschaftliches Wissen kann für praktische Zwecke immer nur selektiv genutzt werden und muss dabei transformiert werden. Eine unmittelbar handlungsleitende Theorie mit eindeutigen Auswahl- und Anwendungsregeln, wie sie oft von Studierenden und Berufsanfängern gewünscht wird, kann es nicht geben. Die notwendigerweise allgemeineren Aussagen der Wissenschaft können so speziell, so einzelfallbezogen, so situationspezifisch nicht sein. Theorie und Praxis können sich aber wechselseitig wichtige Anregungen vermitteln (v. Spiegel 2013, Kap. 2.1.3 und 2.2).

Ein kreativer Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und die Produktion von neuem, spezifisch praxisrelevantem Wissen wird besonders gefördert, indem die Differenz zwischen dem abstrakteren, allgemeinerem wissenschaftlichen Wissen und dem konkreten, erfahrungsbezogenen Praxiswissen reflektiert und verschiedene Nutzungs- und Transformationsmöglichkeiten von theoretischem Wissen erwogen und erprobt werden. Die Anschaulichkeit der Fälle in dieser Buchreihe dient von daher nicht nur einer gefälligeren und eingängigeren Darbietung. Die Herstellung von Beziehungen zwischen dem relativ abstrakten Kompetenzmodell und konkreten Ereignissen in der Praxis fordert die Deutungskompetenz der Leser und fördert sie zugleich.

Der generalistische Ansatz dieser Reihe verlangte eine inhaltlich begründete Bündelung der Anforderungen in den vielfältigen Tätigkeitsfeldern des Berufs, um die Kompetenzanalysen auf bestimmte Berufsfeldauschnitte beziehen und diese dann bestimmten Bänden und Autoren zuordnen zu können. Dazu wurde im Autorenkreis das von mir vorgeschlagene Modell von *Handlungstypen* Sozialer Arbeit diskutiert und auf mehreren Treffen mit den Tätigkeitsfeldern, Organisationen und Angeboten verglichen, die den einzelnen Bänden zugeordnet werden sollten. Es wird ausführlicher im fünften Kapitel dargestellt. In jedem Band bilden Fälle das Material für die Kompetenzanalysen. Sie beruhen auf erzählender Rekonstruktion von Fallverläufen durch erfahrene PraktikerInnen, z.B. auf der Basis von Interviews. Es sind also reale Fälle, keine künstlich auf das Hochglanzformat von „Best Practice“ getrimmten Beispiele. Verunsicherungen und Fehler haben von daher durchaus ihren Platz, denn auch Professionalität und langjährige Berufserfahrung garantieren keine Fehlerfreiheit. Professionelle sind „nur“ eher in der Lage, ihre Fehler zu erkennen und zuzugeben, sie rascher zu beheben und aus ihnen zu lernen.

Die Auswahl der Fälle im Kreis der Autoren wurde nicht durch die Formulierung eines Kriterienkatalogs erreicht, sondern durch wechselseitige Lektüre der Textentwürfe zu den Falldarstellungen und Fallanalysen. Die Fälle sollten den gemeinsamen Vorstellungen von fachlich angemessenem beruflichem Handeln entsprechen. Für dieses Engagement und die anregende Diskussion möchte ich den Autoren recht herzlich danken!

Es sind also zwei Modelle, die die Grundstruktur dieser Reihe konstituieren: das *Handlungskompetenzmodell* und das Modell der berufsfeldübergreifenden *Handlungstypen*. Sie stellen die gemeinsame

Basis für alle Bände dieser Reihe dar, die im Band 5 „Leiten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit“ um ein spezielles Kompetenzmodell für diesen Aufgabentypus ergänzt wurde. Kurze Zusammenfassungen der Grundideen der beiden Modelle sind in allen Bänden als identische Textbausteine abgedruckt, in diesem Band in gekürzter Fassung in Kapitel 1.2 und 1.3. Die ausführlichere Begründung des Kompetenzmodells und der Handlungstypen mit theoretischen Bezügen zum Berufsverständnis, die sich im dritten, vierten und fünften Kapitel findet, ist nur in diesem ersten Band enthalten und nicht mit den anderen Autoren abgestimmt.

Falldarstellungen verführen durch ihre Anschaulichkeit leicht dazu, den Fall für so typisch zu halten, dass andersartige Abläufe nur schwer vorstellbar sind. Daher wurden die Fälle nach den Prinzipien der maximalen Kontrastierung ausgewählt: andere Arbeitsfelder, andere Adressaten, andere Problemlagen, andere organisatorische Rahmenbedingungen und zumindest teilweise auch andere Vorgehensweisen der Fachkraft. Aber alle Kompetenzen des Rahmenmodells (vgl. Tab. 1) sollten in jedem Fallbeispiel eine Rolle spielen, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Reflektiertes professionelles Handeln erfordert ständig eine begründete Auswahl aus Handlungsalternativen. Bei einer fallbezogenen Darstellung fehlt ein Ort, um die Fachkenntnisse und Wertvorstellungen, die als Hintergrundwissen eine wichtige Rolle spielen, umfassend und logisch stringent, also systematisch darzustellen. Kasuistische Darstellungen illustrieren das Partikulare. Dass man auch anders hätte handeln können, wird vielleicht von den Akteuren erwogen oder bei der Fallanalyse angemerkt – aber ohne das Gesamtspektrum der Möglichkeiten aufzeigen zu können. Enzyklopädische Erwartungen müssen allerdings auch in dieser Reihe enttäuscht werden. Aber über die Wissensbausteine kann zumindest ein breiteres, fallunabhängiges Hintergrundwissen vermittelt werden. Lücken und ungenutzte Potenziale in den Fallschilderungen können aufscheinen – und nicht zuletzt können die Wissensbausteine zum Weiterlesen anregen.

Im ersten Band werden ausführlicher die theoretischen Grundlagen zum Kompetenzmodell gelegt und umfassender als in den anderen Bänden systematisches Wissen über Wissensbausteine vermittelt. Dafür mussten die Fallbeispiele leider kürzer ausfallen. An zwei Fällen wird aufgezeigt, was es heißen kann (nicht muss!), unter den nur begrenzt vorhersehbaren, vielfältigen und häufig wechselnden, von daher immer wieder überraschenden und kontingenten Bedingungen der Praxis kompetent zu handeln.

## 1.2 Das Kompetenzmodell

Der Begriff *Handlungskompetenz* bezeichnet Potenziale, über die eine Person verfügt und die notwendig sind, um komplexe und bedeutende Aufgaben zu bewältigen. Als personenbezogener Begriff verweist „Kompetenz“ nicht auf Kontextfaktoren. Handlungskompetenz ist aber erst durch die Beziehung zu den Rahmenbedingungen des Handelns angemessen zu verstehen und wird daher im Folgenden stets damit in Beziehung gesetzt. Das Handlungskompetenzmodell, das allen Bänden dieser Reihe zu Grunde liegt, geht aus von:

- bereichsbezogenen Kompetenzmustern: Fallkompetenz, Systemkompetenz und Selbstkompetenz
- prozessbezogenen Kompetenzmustern: Analyse- und Planungskompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenz, Reflexions- und Evaluationskompetenz.

*Bereichsbezogene Kompetenzmuster:* Die Soziale Arbeit hat den Auftrag, sowohl die Lebensbedingungen als auch die Lebensweise ihrer Klientel zu verbessern. Dementsprechend lässt sich ihr Aufgabenspektrum in zwei große Aufgabenbereiche unterteilen: (1) Arbeit mit dem Klientensystem (KlientInnen und ihr Umfeld) und (2) Arbeit mit dem Leistungssystem (z. B. mit dem Bildungssystem, dem Wohlfahrtssystem, der Politik, der Justiz etc.). Auf diese doppelte Aufgabenstellung der Initiierung von Aktivitäten zur Veränderung der Verhältnisse (Lebensbedingungen) und des Verhaltens (Lebensweise) lassen sich die berufsspezifischen Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit beziehen. Zusammen mit der Person der Fachkraft ergeben sich daraus drei grundlegende, gegenstandsbezogen definierte Kompetenzbereiche: *Selbst-, Fall- und Systemkompetenz*.

- Die *Fallkompetenz* ist bezogen auf das Klientensystem (Probleme und Ressourcen der KlientInnen und ihres sozialen und institutionellen Umfelds);
- Die *Systemkompetenz* ist bezogen auf die Organisation (Konzept und Angebot) der Fachkraft und auf das Leistungssystem, mit dem kooperiert wird (Organisationen des Bildungs-, Gesundheits-, Rechts-, Sozial- und Wirtschaftssystems);
- Die *Selbstkompetenz* ist bezogen auf die Person der Fachkraft (Einstellung, Haltung, Qualifikation, Motivation).

Die *prozessbezogenen Kompetenzmuster* der Planungs-, Interaktions- und Evaluationskompetenz bilden bestimmte Schwerpunkte in der Schrittfolge des problemlösenden Handelns ab. Sie können sich auf

Tab. 1: Das Handlungskompetenzmodell

Prozessbezogene Kompetenzmuster \ Bereichsbezogene Kompetenzmuster	Planungs- und Analyse- kompetenz	Interaktions- und Kommuni- kations- kompetenz	Reflexions- und Evaluations- kompetenz
<b>Selbstkompetenz</b> (Weiter-)Qualifizierung, Identitätsentwicklung, Selbstregulation			
<b>Fallkompetenz</b> Fallanalyse und Fallbearbeitung			
<b>Systemkompetenz</b> Angebotsvermittlung und -koordination, Organisationsentwicklung			

alle drei Kompetenzbereiche beziehen: auf die eigene Person, das Klientensystem und das Leistungssystem. Die obige Tabelle verdeutlicht die möglichen Kombinationen von prozess- und bereichsbezogenen Kompetenzen.

Nach den Begriffen in dieser Tabelle sind die Erläuterungen der Fälle in fast allen Bänden der Buchreihe gegliedert. Nur der Band zur Leistungskompetenz erhält ein eigenes, entsprechendes Kompetenzmodell.

Um eine Handlungsstrategie zu entwickeln und umzusetzen, ist stets eine Kombination aller bereichsbezogenen Kompetenzmuster mit allen prozessbezogenen Kompetenzmustern erforderlich, allerdings mit Schwerpunktsetzungen in einer bestimmten Phase oder bei bestimmten Aufgaben (vgl. Kap. 4.2.4).

### 1.3 Handlungstypen und Berufsfelder

Die Bände der Buchreihe beziehen sich mit ihren Fallschilderungen und -analysen nicht auf gewachsene Berufsfeldstrukturen (z. B. Jugendhilfe, Behindertenhilfe, Straffälligenhilfe) sondern auf funktional begründete Handlungstypen. Die gewachsenen Strukturen beruhen auf gesetzlichen Vorgaben, Finanzierungsmodalitäten, Trägertraditionen und regionalen Zuständigkeiten, die nur teilweise ähnliche Auf-

gaben und Handlungsanforderungen bündeln. Das Konzept der Handlungstypen erlaubt es, jenseits solcher organisatorischen Ausdifferenzierungen Gemeinsamkeiten zu erfassen und die einzelnen Bände je einem funktionalen Handlungstypus zuzuordnen. In diesem Band stammt die einführende Fallvignette aus der Schulsozialarbeit, einem ambulanten, lebensweltunterstützenden Angebot. Hier ist das Ausmaß der gemeinsam verbrachten Zeit weitaus geringer als im zweiten ausführlicheren Fallbeispiel, das aus einer stationären, lebensweltersetzenden Einrichtung, einem Heim stammt. In der Schulsozialarbeit begegnet die Fachkraft den Schülern nicht regelmäßig und manchen von ihnen sehr selten. Im Heim sieht die Fachkraft den Klienten täglich, meist mehrmals am Tag. Die gemeinsamen Aktivitäten sind weitaus alltagsnäher als bei der Schulsozialarbeit. Man kocht und isst zusammen, kümmert sich um die Wäsche, die Ordnung im Zimmer, organisiert den Arztbesuch etc.

Neben dem alltagsnäheren, informellen Setting der Begegnungen stellt die Zeitdimension den wichtigsten Unterscheidungsfaktor dar, der auch die Beziehungsgestaltung beeinflusst. Fachkraft und Klient sehen sich im Heim nicht nur häufiger und verbringen (oft über mehrere Jahre) viel mehr Zeit miteinander als die Schulsozialarbeiterin für einzelne Schüler aufbringen kann. Zwar wird in der folgenden Fallvignette zur Schulsozialarbeit vor allem eine Phase der intensiveren Kooperation geschildert, in der das von der Klassenfahrt ausgeschlossenen Mädchen die Sozialarbeiterin täglich und alleine trifft. Aber es ist klar, dass dies eine punktuell intensive Begleitung ist, die wieder enden wird – und beide müssen sich auch auf dieses Ende einstellen. Zugleich ist ihre Kooperation durch eine formalere Struktur gekennzeichnet: nicht in der Lebenswelt der Klientin, in ihrem Alltag, sondern in der Schule, zu bestimmten, vereinbarten Zeiten wird etwas besprochen und geübt, finden Bildungsprozesse statt. Das Spektrum der bearbeiteten Probleme ist zugleich schmäler als in der Begleitung und Förderung im Heim, bei der alle Lebensaufgaben bearbeitet werden und die Vernetzung und Kooperation mit anderen Diensten und Einrichtungen umfassender ist. Dieser kurze Vergleich dürfte einleitend deutlich gemacht haben, welche unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen mit verschiedenen Handlungstypen verbunden sind. Eine ausführlichere Darstellung, bezogen auf alle Handlungstypen der Reihe, findet sich im Kapitel 5.3. Während sich die anderen Bände, außer der Band zur Leitung, jeweils nur auf einen Handlungstypus beziehen, werden im einführenden Band Fallbeispiele aus zwei verschiedenen Handlungstypen analysiert.

## Wissensbaustein: Armut, Armutsbewältigung und Armutsprävention

von Gerda Holz

Bis in die 1970er Jahre war Armut in der Bundesrepublik Deutschland kein Thema, da allgemein von einer immerfort währenden Prosperität ausgegangen wurde. Allenfalls die Notlage von RentnerInnen wurde problematisiert, worauf mit Reformen der Rentenversicherung und Sozialhilfe erfolgreich reagiert werden konnte. In den 1980er beginnt ein langer Prozess der Zunahme von neuen Armutsrisiken. Besonders Kinder und Jugendliche – lange Zeit unbemerkt – wurden zu Hauptbetroffenen. Seit Ende der 1990er Jahre zeigt sich eine zunehmende Polarisierung der Gesellschaft am unteren und oberen Ende der Wohlstandskala und mit einer „schrumpfenden Mittelschicht“, was eine grundsätzliche Gefährdung des sozialen Zusammenhalts und sozialen Friedens in Deutschland bedeuten kann. Im OECD-Ländergleich von Armutsquoten nimmt Deutschland einen Platz im oberen Drittel ein (BMAS 2008).

### *Armutsbegriff und Armutsmessung*

Es gibt bis heute keinen einheitlichen Begriff, was einerseits mit der komplexen Struktur des Armutsphänomens zu tun hat und andererseits Ausdruck der Tatsache ist, dass jede Definition auf einer politisch-normativen Grundentscheidung beruht. Daher finden sich verschiedene Möglichkeiten zur Armutsmessung, mit entsprechenden Auswirkungen auf die Ermittlung von Armutsquoten und die zu ergreifende Armutspolitik. Im Wesentlichen finden sich vier Konzepte: Armut verstanden als

- „Ressourcenarmut“ (Konzentration auf das Vorliegen einer Einkommensarmut, festgemacht an der EU-Armutsgrnze),
- „Lebenslage“ (Einkommensmangel führt zugleich zu einer Unterversorgung in allen Lebensbereichen, z.B. Ernährung, Wohnung, Gesundheit, Bildung, soziale Teilhabe),
- Ursache für „Soziale Ausgrenzung“ (länger andauernde oder immer wieder auftretende Kumulation von Unterversorgungslagen, mit der Gefahr einer sich verfestigenden sozialen Desintegration wie Bildungsferne, Suchterkrankung, Kriminalität),
- Begrenzung von „individuellen Verwirklichungs- und Teilhabechancen“ (Einschränkung der Persönlichkeitsentwicklung und der aktiven Mitgestaltung der eigenen Umwelt,

z.B. kein Erlernen von Teamfähigkeit/-arbeit in Schülerrat, Jugendverband oder Studentenvertretung).

In entwickelten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften wird Armut als „relative Armut“ verstanden und anhand des Lebensstandards der Armen im Verhältnis zum durchschnittlichen Lebensstandard der jeweiligen Gesellschaft betrachtet. Als Messgröße gilt die 60%-Armutsgrenze der Europäischen Union, d.h., arm ist, wer weniger als 60% des gewichteten Haushaltsnettoeinkommens (Median) des jeweiligen EU-Staates zur Verfügung hat (vgl. Huster et al. 2008).

### *Ursachen und Risikogruppen*

Als *Ursachen* von Armut bei Erwachsenen gelten (Langzeit-)Erwerbslosigkeit und Erwerbstätigkeit im Niedriglohnsektor sowie „Working Poor“ – also Armut trotz Erwerbsarbeit. Weiterhin sind Trennung und Scheidung sowie Überschuldung bedeutsam. Noch selten wird – und wenn dann mit Bezug zur Problematik „Frauenarmut“ – die nicht oder nur gering entlohnte Haus-, Pflege-, Erziehungs- und Sorgearbeit diskutiert: Eine Beispiel dazu: Eine Frau setzt wegen der Erziehung von zwei Kindern rund zehn Jahre beruflich aus und erreicht so nur 30 statt möglicher 40 Rentenbeitragsjahre. Meist gelingt der berufliche Wiedereinstieg nur über eine niedrig bezahlte Teilzeitstelle. Entsprechend gering fallen die gesetzlichen Rentenansprüche aus. Ohne andere Absicherungen (z.B. Wohneigentum, Versorgungsansprüche gegenüber einem Partner) ist bei ihr Altersarmut wahrscheinlich.

Dem *Risiko* der Armutsbetroffenheit wiederum unterliegen die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen unterschiedlich. Bezogen auf Minderjährige sind überdurchschnittlich armutsgefährdet Kinder aus Familien mit einem der o. g. Erwerbstatus, mit Migrationshintergrund, aus Ein-Eltern-Familien sowie aus Familien mit drei und mehr Kindern. Ebenso sind Kinder in Großstädten gefährdeter als aus ländlichen Räumen sowie Kinder in sozial segregierten Quartieren (d.h. Gebiete, in denen sozial belastete Bevölkerungsgruppen überwiegen).

### *Ansätze staatlicher Gegensteuerung*

Armutsbekämpfung oder mindestens Armutsverminderung ist grundgesetzlicher Auftrag eines Sozialstaates wie dem deutschen. Sie zählt zu seinen Pflichtaufgaben:

- Auf nationaler Ebene sind es vor allem allgemeine Strukturmaßnahmen: Existenzsichernde Transferzahlungen (z.B.

bedarfsorientierte Grundsicherung im Alter, Familienleistungen wie Kindergeld), Zugang zu Erwerbsmöglichkeiten (z.B. aktive Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs-, Arbeitszeitpolitik) und existenzsichernde Entlohnung (z.B. Garantie von Mindestlöhnen, Steuerregelung).

- Auf Landesebene kommt den Gesetzen und Vorschriften über die lokal vorzuhaltende Dienstleistungsinfrastruktur – vom Regional-/Nahverkehr bis zum Wohnungsbau – und dem Bildungswesen – von der KiTa bis zur Seniorenbildung – herausragende Bedeutung zu.
- Die lokale Ebene – Kommunen/Kreise – wiederum trägt die Verantwortung für die konkrete Planung, Koordination und Gestaltung der sozialen Infrastruktur. Diese muss den spezifischen örtlichen Problem- und Bedarfslagen entsprechen. Kommunale Armutspolitik ist ausdrücklich Integrationspolitik. Ihr bieten sich prinzipiell folgende Ansätze: Sozialberichterstattung und Sozialplanung als Teil fortwährender Stadt-/Regionalentwicklung, Vorhaltung einer quantitativ und qualitativ angemessenen Versorgung mit sozialen Dienstleistungen, Umsetzung von Handlungskonzepten und Strategien der sozialen Integration, Vernetzung und Kooperation, Gestaltung durch Qualität über Ressourcen, Konzepte und Professionalität.

### *Möglichkeiten und Aufgaben der Sozialer Arbeit*

Armut ist genuiner Bestandteil einer modernen marktwirtschaftlich organisierten und auf Geldbeziehungen beruhenden Gesellschaft. Sie ist ein strukturell angelegtes Phänomen. Soziale Arbeit wiederum ist ein wichtiges Instrument sozialstaatlichen Handelns zur „Bekämpfung“ oder „Vermeidung“ von Armut. Im Wesentlichen geht es um vier Aufgaben: (1) Armut erkennen, (2) das Phänomen Armut verstehen, (3) Armutsfolgen verringern und (4) Armut verhindern bzw. zu ihrer Verminderung beitragen.

(1) *Armut erkennen*: Fachkräfte müssen gut über Umfang, Ursache, Risikogruppen und Auswirkungen von Armut informiert sein, auf individueller, Haushalts- und sozialräumlicher Ebene.

Zu „Armut erkennen“ gehört auch, das Netzwerk vorhandener sozialer Dienste und Angebote zu kennen und zu nutzen. Es reicht von der Agentur für Arbeit (z.B. aktive und passive Förderung, Fallmanagement) über die öffentliche Verwaltung (z.B. Wohnungs-, Jugend-, Gesundheitsamt) bis hin zu Angeboten der Wohlfahrtsverbände, zu Selbsthilfegruppen und bürgerschaftlichen Engagierten.