

Konzept zur Weiterentwicklung der frühkindlichen und schulischen Bildungsstrategie der Landeshauptstadt Dresden

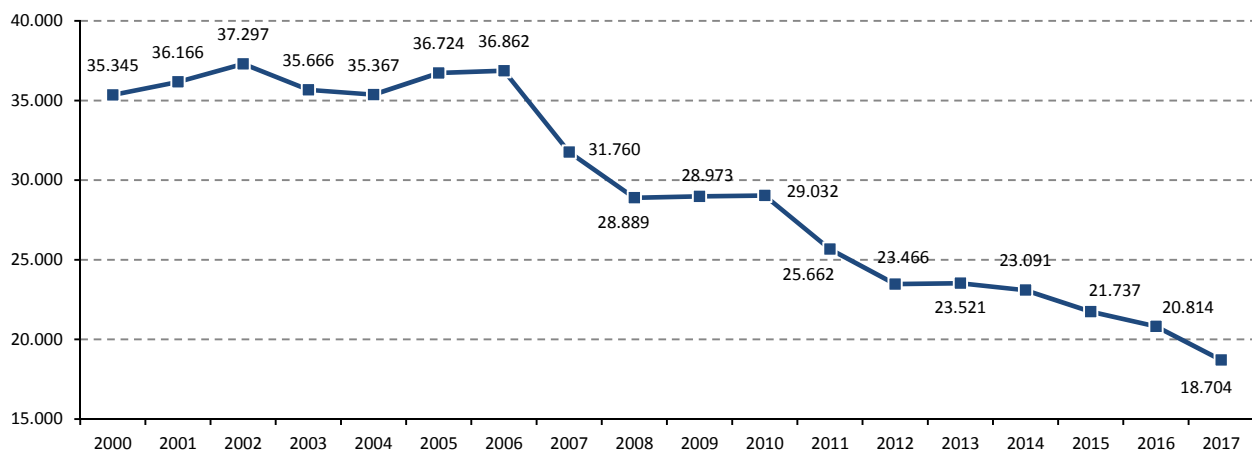
Inhaltsverzeichnis

1.	Dresdner sozio-ökonomische und sozialräumliche Divergenzen	2
2.	Die Spiegelung der sozio-ökonomischen und sozialräumlichen Divergenzen an den Dresdner Schulen	11
2.1.	Forschungslage und wissenschaftlicher Diskurs	11
2.2.	Die Situation in Dresden	12
3.	Der Arbeitskräftemangel am Arbeitsmarkt erfordert die Mobilisierung brachliegender Bildungspotentiale	24
4.	Das Maßnahmenprogramm zur Mobilisierung brachliegender Bildungspotentiale	25
4.1.	Die frühkindliche Bildung	25
4.1.1	Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen in besonders herausgeforderten Sozialräumen	25
4.1.2	Erhöhung von Teilhabechancen durch Verbesserung der Personal- und Sachkostenausstattung	27
4.1.3	Zielerreichungsmessung – Evaluation	30
4.2.	Aufnahme von Horteinrichtungen ins Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ ...	30
4.3.	Die schulische Bildung.....	33
4.3.1	Das Familienklassenzimmer als gemeinsames jugendhilfliches Projekt von Stadt und Land	33
4.3.2	Mehr Personal an den besonders herausgeforderten Schulen	35
5.	Finanzierung	39
	Literaturverzeichnis.....	42

1. Dresdner sozio-ökonomische und sozialräumliche Divergenzen

Dresden hat in den letzten Jahren wirtschaftlich und demografisch einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt. So hat sich die Zahl der Arbeitslosen seit 2006 halbiert (vgl. Abb. 1). Folglich lag die Arbeitslosenquote Ende 2017 nur noch bei rund 6 %.

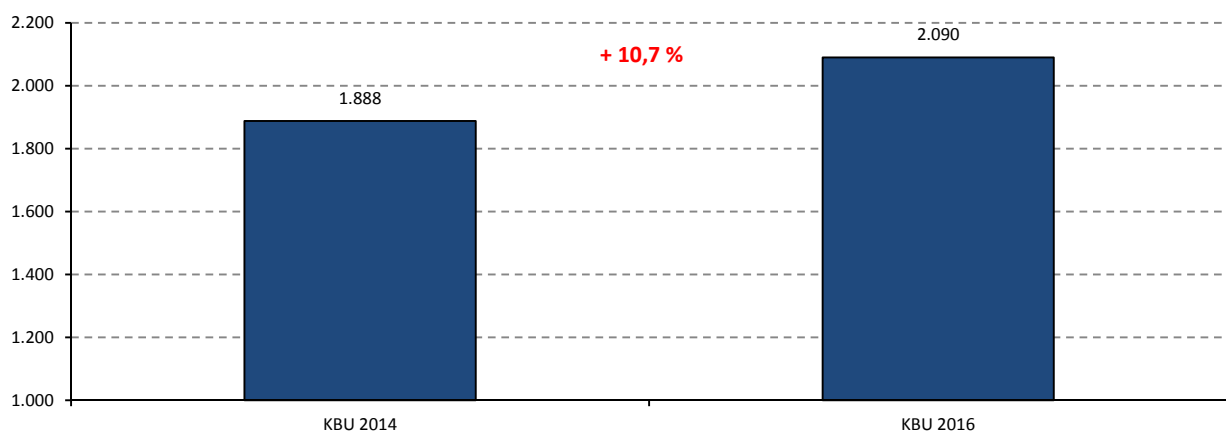
Abb. 1 – Entwicklung der Zahl der Arbeitslosen (SGB II und SGB III) in Dresden 2000 bis 2017 (zum 30.06. des jeweiligen Berichtsjahres)



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Stichtag: 30.06. des Berichtsjahres), eigene Darstellung

Die Zahl der Einwohnerinnen und Einwohner hat sich seit dem Tiefpunkt im Jahre 2000 um mehr als 80.000 erhöht. Am Wohnungsmarkt sind die Zeiten hoher Wohnungsleerstände vorbei. In der Wohnungsneuvermietung sind die Preise für Neubau und für sanierten Altbau deutlich gestiegen. Ebenso sind die Einkommen der Dresdnerinnen und Dresdner nach den Ergebnissen der letzten kommunalen Bürgerumfrage deutlich angestiegen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2 – Durchschnittliches Nettoeinkommen eines Dresdner Haushaltes 2014 und 2016 in EUR (Median)

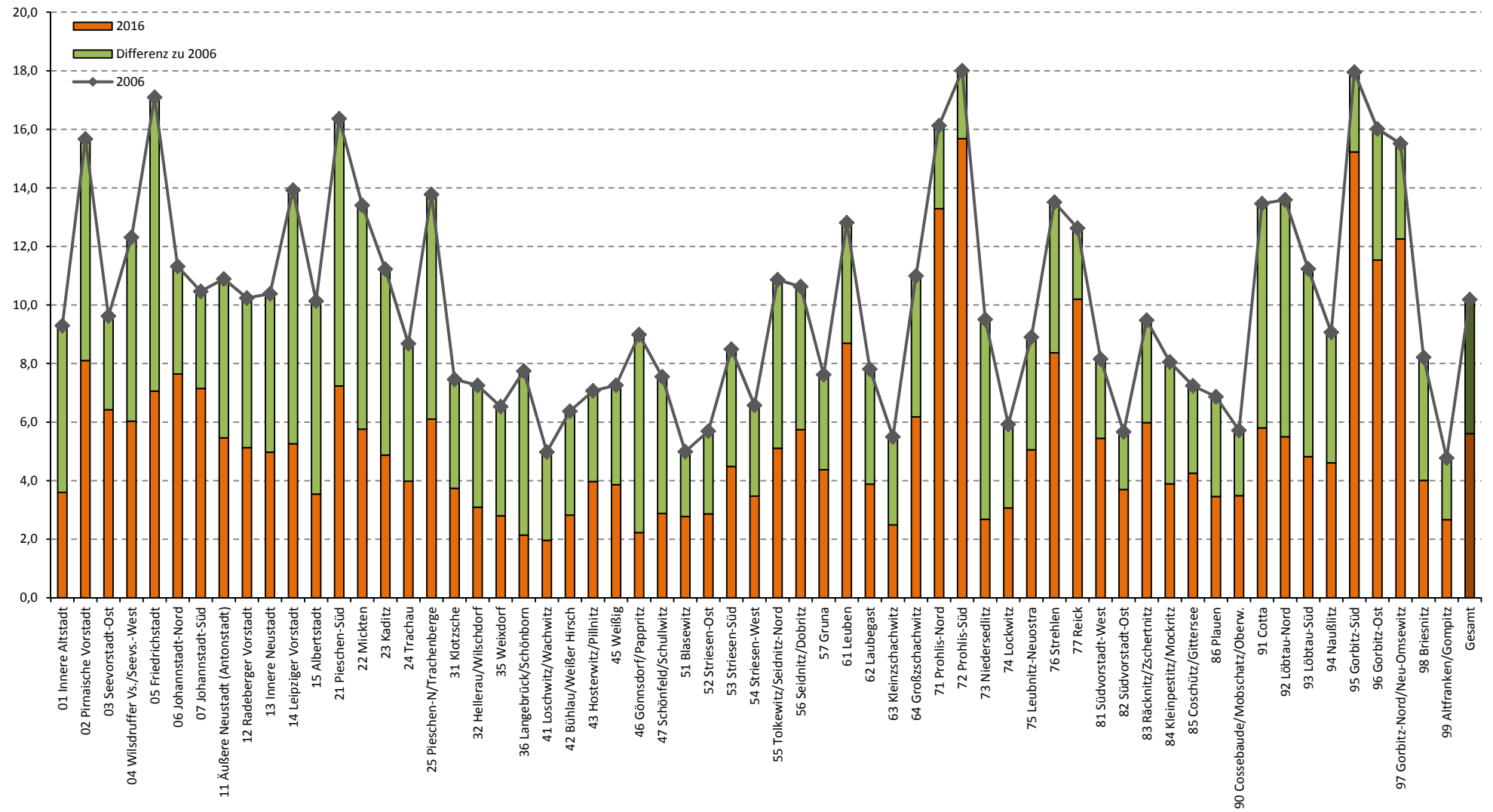


Quelle: Kommunale Statistikstelle (Kommunale Bürgerumfrage 2014 und 2016), eigene Darstellung

Tatsächlich ist dieser Aufschwung sozialräumlich fast flächendeckend festzustellen (vgl. nachfolgende Abb. 3). Statistisch gesehen kann für viele Stadtteile Dresdens bereits heute Vollbeschäftigung konstatiert werden und viele vormals als prekär eingeschätzte Stadtteile befinden sich auf dem Weg dorthin. Umgekehrt ist die Arbeitslosigkeit z. B. in Prohlis, Reick und Gorbitz jedoch

deutlich weniger stark zurückgegangen im Vergleich zum Rest der Stadt. Tatsächlich konzentrieren sich die sozialen Problemlagen in allen Ausprägungen offensichtlich dort, wo die Mieten im Vergleich zu den anderen Stadtgebieten günstig sind.

Abb. 3 – Rückgang des Arbeitslosenanteils in Dresden von 2006 nach 2016 nach Stadtteil (in %)

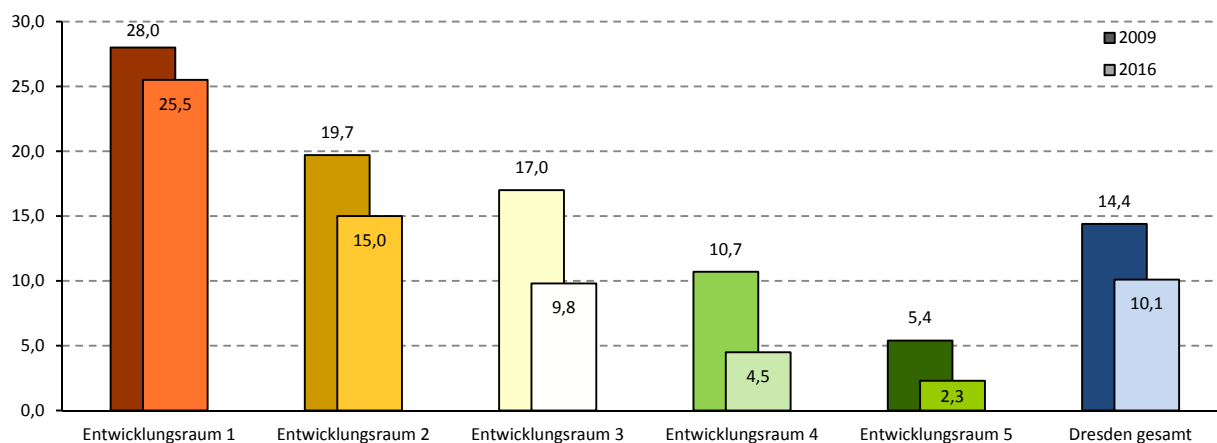


Quelle: Kommunale Statistikstelle, eigene Darstellung

Hervorstechend ist, dass vor allem in Prohlis und Gorbitz die Arbeitslosenanteile insgesamt deutlich höher (vgl. Abb. 3) und insbesondere der Rückgang der Arbeitslosigkeit im Vergleich zu 2009 niedriger ist, als im Rest der Stadt. Während man in fast allen Stadtteilen eine Halbierung der Arbeitslosigkeit beobachten kann, ist der Rückgang in einigen wenigen Stadtteilen deutlich geringer ausgefallen.

Überdies ist die Quote der SGB II-Empfängerinnen und Empfänger überall auffallend stark zurückgegangen, verharnt vor allem im Entwicklungsraum 1 (sehr starke soziale Belastungslagen) insgesamt aber auf hohem Niveau.

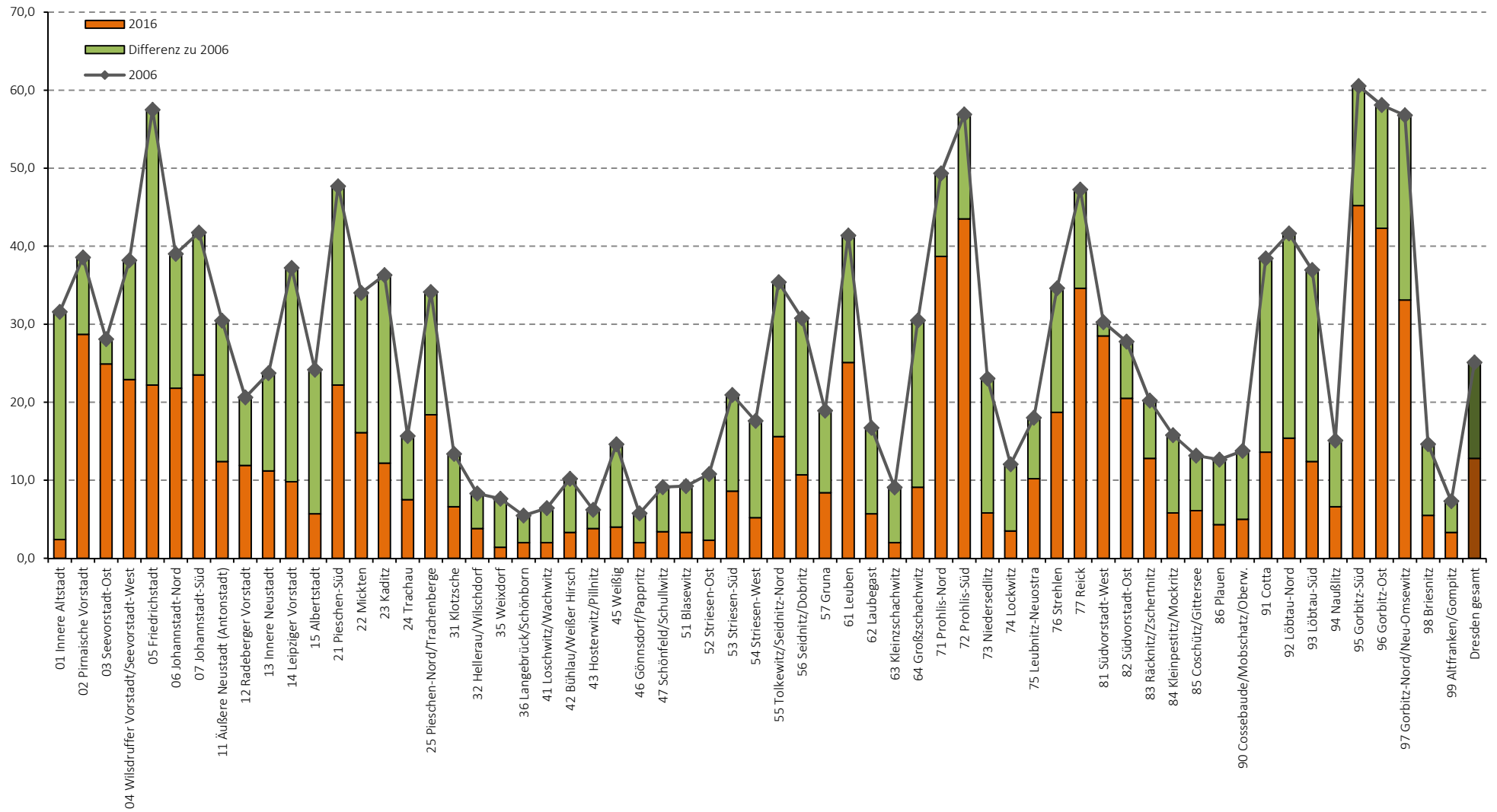
Abb. 4 – Anteil der SGB II-Empfängerinnen und Empfänger in Dresden 2009 und 2016 nach Entwicklungsraum (in %)



Quelle: Kommunale Statistikstelle, eigene Berechnung und Darstellung (in Anlehnung an den 3. Dresdner Bildungsbericht 2018)

Der Anteil der Kinder im SGB II-Bezug ist ebenfalls stark rückläufig, differiert sozialräumlich jedoch weiterhin stark (vgl. Abb. 5).

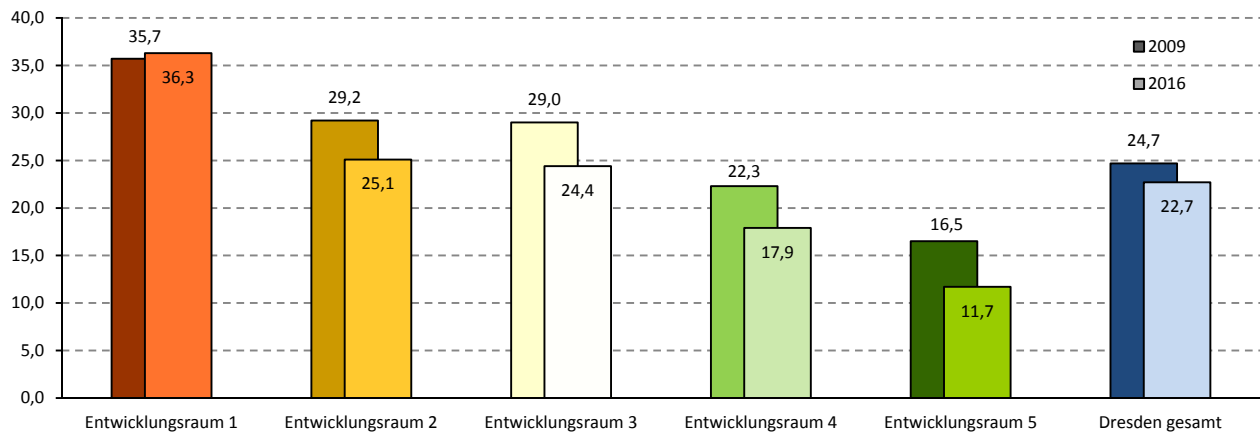
Abb. 5 – Rückgang der SGB II-Empfängerinnen und Empfänger unter 15 Jahren in Dresden von 2006 nach 2016 nach Stadtteil (in %)



Quelle: Kommunale Statistikstelle, eigene Darstellung

Auch der Anteil der Alleinerziehenden (als Risikofaktor für Armut) unterscheidet sich sozialräumlich um ein Vielfaches (vgl. Abb. 6):

Abb. 6 – Anteil der Alleinerziehenden in Dresden 2009 und 2016 nach Entwicklungsraum (in %)

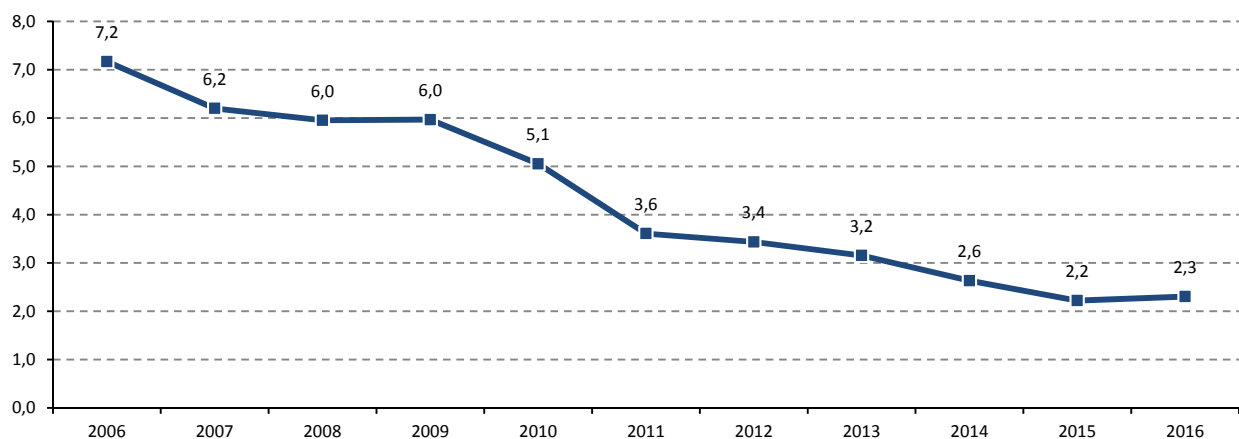


Quelle: Kommunale Statistikstelle, eigene Berechnung und Darstellung (in Anlehnung an den 3. Dresdner Bildungsbericht 2018)

Erfreulich ist insbesondere der starke Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit. Während noch vor zehn Jahren intensiv darum gerungen werden musste, allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anbieten zu können, ist der Nachwuchsmangel heute zum zentralen Arbeitsmarktproblem geworden.¹

Doch auch im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit lassen sich die bekannten stadträumlichen Unterschiede erkennen. Während die Jugendarbeitslosigkeit in der gesamten Stadt Dresden sich inzwischen auf sehr niedrigem Niveau bewegt (vgl. Abb. 7), ist sie in den sozial besonders herausgeforderten Stadtteilen weiterhin hoch (vgl. Abb. 8).

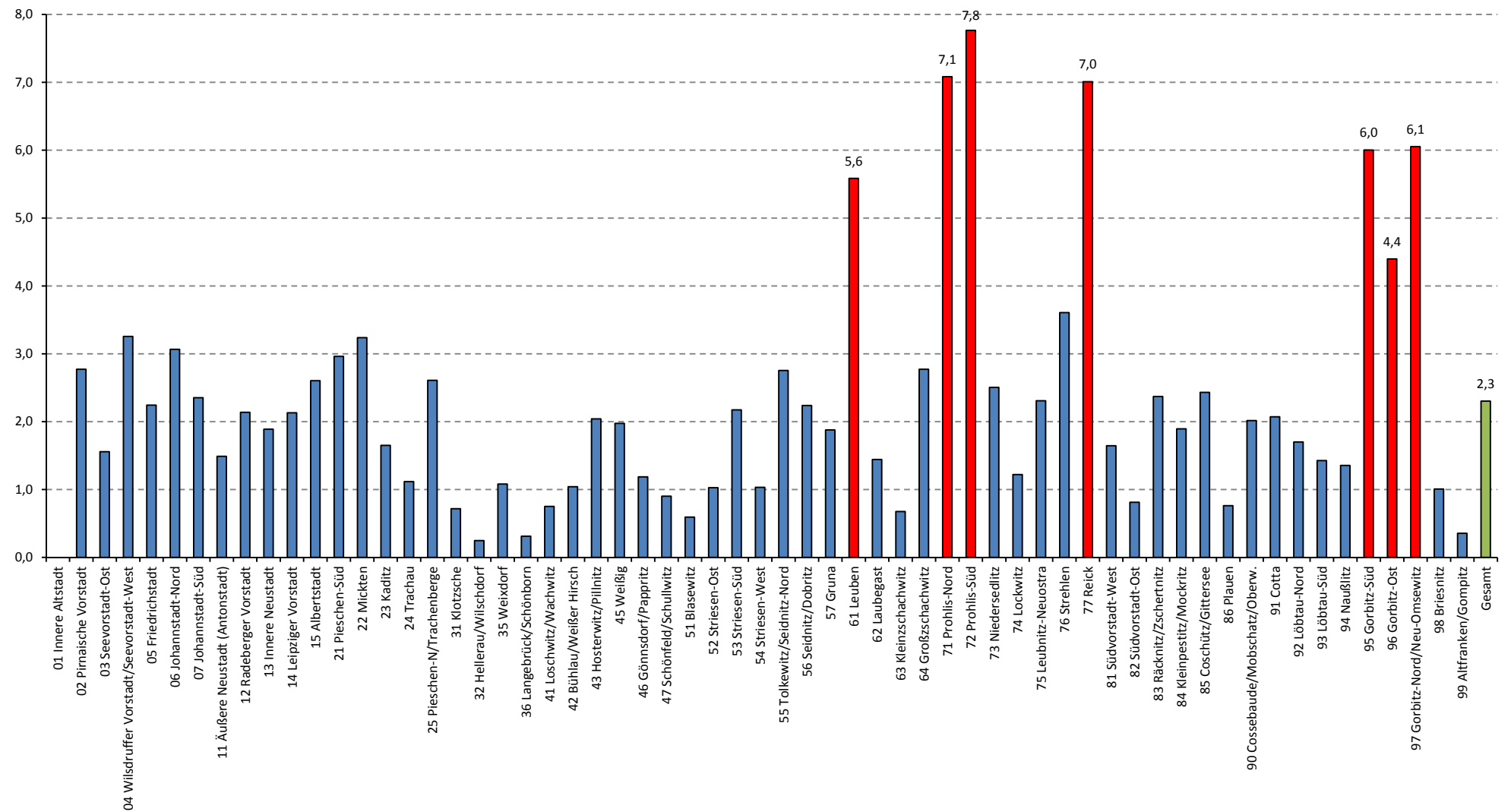
Abb. 7 – Anteil der Arbeitslosen unter 25 Jahren an der Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen in Dresden 2006 bis 2016 (in %)



Quelle: Kommunale Statistikstelle, eigenen Darstellung

¹ vgl. u.a. auch Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)(2017): Ausbildung 2017. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. URL: [https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage](https://www.di hk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage) [Stand: 26.01.2018].

Abb. 8 – Anteil der Arbeitslosen unter 25 Jahren an der Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen in Dresden 2016 nach Stadtteil (in %)

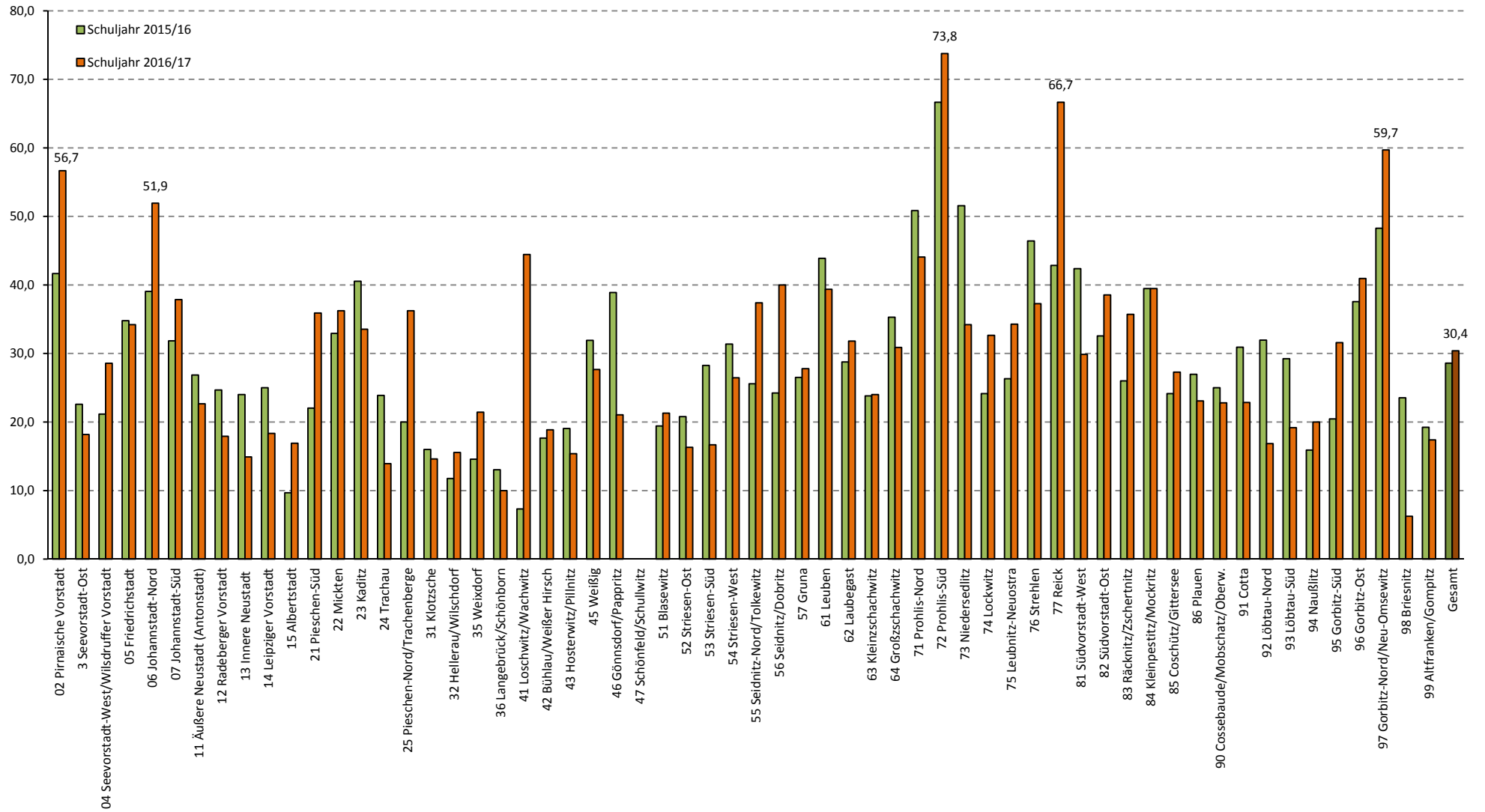


Quelle: Kommunale Statistikstelle, eigene Darstellung

Die Phänomenologie der Problemlagen und die zur Verfestigung beitragenden Faktoren lassen sich auch an weiteren ausgewählten Indikatoren und Kennzahlen des Dresdner Bildungsberichtes ablesen und zwar entlang der öffentlich-institutionellen Bildungswertschöpfungskette vom Kindergarten über die Grundschule bis hin zur Oberschule.

Als Beispiel seien die Entwicklungsauffälligkeiten im Bereich Sprache bei der ärztlichen Vierjährigenuntersuchung in den Kindertageseinrichtungen genannt. So zeigen die Untersuchungsergebnisse des Gesundheitsamtes aus den letzten beiden Schuljahren 2015/16 und 2016/17 ein sich stark verfestigendes Bild insbesondere in Prohlis-Süd, Reick, Gorbitz, Pirnaische Vorstadt sowie Johannstadt-Nord (vgl. Abb. 9): Die Anteile der Kinder mit Sprachauffälligkeiten zeigen hier die höchsten Werte innerhalb der Stadt, mit steigender Tendenz. Der höchste und damit schlechteste Wert findet sich in Prohlis-Süd mit über 70 %. Aber auch die anderen vorstehend genannten sozial besonders herausgeforderten Stadtteile zeigen auffällig hohe Werte, die anteilig bei über dem Doppelten des gesamtstädtischen Wertes liegen.

Abb. 9 – Anteil der Kinder mit Sprachauffälligkeiten in Dresden in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 nach Stadtteil (in %)



Quelle: Gesundheitsamt, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst, eigene Darstellung

2. Die Spiegelung der sozio-ökonomischen und sozialräumlichen Divergenzen an den Dresdner Schulen

2.1. Forschungslage und wissenschaftlicher Diskurs

Ungleichheiten haben räumliche Dimensionen. Differenzlinien liegen zwischen Städten, zwischen Städten und dem ländlichen Raum, aber auch innerhalb von Städten (Berger, Keller, Klärner, & Neef, 2014). Über Struktur der Bevölkerung wirkt der Sozialraum symbolbildend, auch auf die dort gelegenen Schulen (Berger, Keller, Klärner, & Neef, 2014, S. 141). Überwiegen sozial prekäre Lagen, wird ein Stadtteil zum „Problemfall“. Wie sich die Wohnumgebung auf die Wahl der weiterführenden Schulen auswirkt, haben Berger et al. untersucht. Die Ergebnisse weisen nach, dass Familien mit einem höheren schulischen oder beruflichen Bildungsstand Schulen mit einer sozial homogenen Zusammensetzung der Schülerschaft präferieren. Diese Schulen liegen meist in privilegierten Stadtteilen. Bildungsaffine Familien verlassen den benachteiligten Stadtteil und ziehen um oder melden das Kind in einer Schule außerhalb der eigenen Wohngegend an, von der sie annehmen, dass sie besser ist (Berger, Keller, Klärner, & Neef, 2014, S. 153). Ein städtischer Sozialraum hat Auswirkungen auf den Bildungserwerb, durch Sozialisation, durch die schulische Angebotsstruktur und das daraus resultierende Wahlverhalten der Eltern. Die Möglichkeit der freien Schulwahl bedingt, dass die durch die Eltern wahrgenommene Schulqualität der einzelnen Schule an Relevanz gewinnt (Jurczok & Lauterbach, 2014).

Jurczok und Lauterbach sind ebenfalls der Frage nachgegangen, nach welchen Kriterien Eltern in einer Großstadt Schulen als "schlechter" oder "besser" wahrnehmen und entsprechend wählen. Das Wahlverhalten trifft besonders benachteiligte Stadtteile. In privilegierten Stadtteilen wählen Eltern häufig die wohnortnahe Schule. In benachteiligten Stadtteilen ist ein Abwanderungsverhalten festzustellen, entweder durch das Anmeldeverhalten oder durch Wegzug. Die Befunde zeigen auch, dass dies unabhängig vom Migrationsstatus des Elternhauses ist. Die Folge ist eine Homogenisierung der Schülerschaft insbesondere in benachteiligten Sozialräumen (Jurczok & Lauterbach, 2014, S. 135). Wichtig scheint hier zu sein, dass beide Untersuchungen von einer „wahrgenommenen“ Schulqualität sprechen und Schulen – unabhängig von der „tatsächlichen“ Qualität, aus der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Verortung in privilegierten oder benachteiligten Stadtteilen ein positives oder negatives Image beigemessen wird. Das Wahlverhalten von Eltern ist in seiner Hebelwirkung nicht zu unterschätzen, hat es doch Konsequenzen für das Handeln staatlicher und privater Akteure und bildungspolitische Entscheidungen. So entstehen Mechanismen (Radtke, Hullen, & Rathgeb, 2005, S. 82), die diese Homogenisierungen beschleunigen. Radtke sieht die Ursache unter anderem in einer fehlenden Koordinierung eigentlich interagierender Entscheidungen verschiedener Akteure (Radtke, Hullen, & Rathgeb, 2005). Die Frage dürfte aber vielmehr sein, selbst wenn den Akteuren diese Mechanismen bewusst wären, inwieweit dann Entscheidungen anders ausfielen und anders koordiniert würden. Beruhen doch eine Vielzahl der Entscheidungen auf politischer Legitimation und Mitwirkungsrechten, es geht also durchaus um die Durchsetzung von Interessen. Eltern werden nicht freiwillig zugunsten benachteiligter Gruppen zum wahrgenommenen Nachteil ihres Kindes entscheiden.

Auch im Bereich der frühkindlichen Bildung und Elementarpädagogik stellt sich die Frage nach Segregation, nach den „Wechselwirkungen, die (keineswegs immer, aber) oft genug tendenziell „stimmige“ milieuspezifische Passungsverhältnisse hervorbringen (Bröskamp, 2017, S. 22). Insofern, als dass Familien mit Kindern im Vorschulalter mit klassenspezifischen Lebensstilen – oder

Habitus - und „jeweilige Einrichtungen der Elementarpädagogik (mit ihren wie kulturelle Codes fungierenden distinkten und distinktiven „Profilen“, „Leitbildern“, pädagogischen „Konzeptionen“, „Ansätzen“, „Schwerpunkten“, „Angeboten“ usw.) auf subtile Weise zueinander finden“ (ebd.). Zwar wird niemand Chancengleichheit als Anspruch verneinen, Familien werden aber kaum ihr Kind in einer Einrichtung anmelden nur weil eine soziale Heterogenität sozial benachteiligten Kindern vielleicht zugutekommen könnte insoweit, dass ihr Kind die anderen mitzieht. So ermöglicht es die Angebotsvielfalt auf dem „Markt der frühkindlichen Bildung“ (Bröskamp, 2017), eine passende und „standesgemäße“ Einrichtung zu finden (Bröskamp, 2017, S. 26). Angebot und Nachfrage finden hier einander und reproduzieren so soziale Ungleichheit. Auf welchem Wege dies geschieht wäre folgerichtig zu untersuchen. Denn die Defizite in der frühkindlichen Bildung wirken sich nachhaltig auf Grundschulen und damit den weiteren Bildungsweg aus. Insbesondere Sprache wird zum Problem (Burgdorff, 2015). Das, was in der frühkindlichen Bildung versäumt wurde, können Kindergärtnerinnen kaum auffangen und in der Folge sind Grundschulen überfordert mit Ausnahmen, die zur Regel werden (Burgdorff, 2015, S. 119).

Soziale und räumliche Ungleichheiten können durch das Verhalten von Bevölkerungsgruppen oder Teilen verschärft werden. Die Mittelschicht zieht bevorzugt in die Nähe einer angemessenen Schule, oder erwirbt Wohneigentum. Städtische Eliten und Oberschichten setzen auf Distanzierung und Vernetzung, dort spielt der Ort der Schule eine eher untergeordnete Rolle (Keller, Klärner, & Neef, 2014, S. 10). Wohnorte sind bildungsrelevant (Tunsch, 2015) und Bildung beeinflusst Wohnorte. Stadtentwicklung und kommunale Bildungspolitik lassen sich immer weniger trennen, es fehlt jedoch an einer bewussten und vertieften (interdisziplinären) Auseinandersetzung sowohl in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung wie auch in den Planungswissenschaften mit eben diesen Zusammenhängen (Coelen, Heinrich, & Million, 2015).

Die Herausforderungen der Schulträger in Ländern und Kommunen, das Bildungspotential benachteiligter Gruppen zu erschließen, ist eine Interessenslage, die im Erfolgsfall eine Gerechtigkeitslücke schließen könnte. Für die Kommunen ist es aber vielmehr Anlass, dass so Desintegrationserscheinungen in Stadtteilen gemildert und Folgeerscheinungen wie Kosten in der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozialhilfe reduziert oder zumindest deren Anstieg gebremst werden könnten (Radtke, Hullen, & Rathgeb, 2005).

Hinzu kommen die mit der Arbeitskräfteknappheit verbundenen neuen Herausforderungen des Arbeitsmarktes (siehe Kapitel 3). Dresden wird daran ansetzen und ein erster Schritt ist dieser Maßnahmenplan.

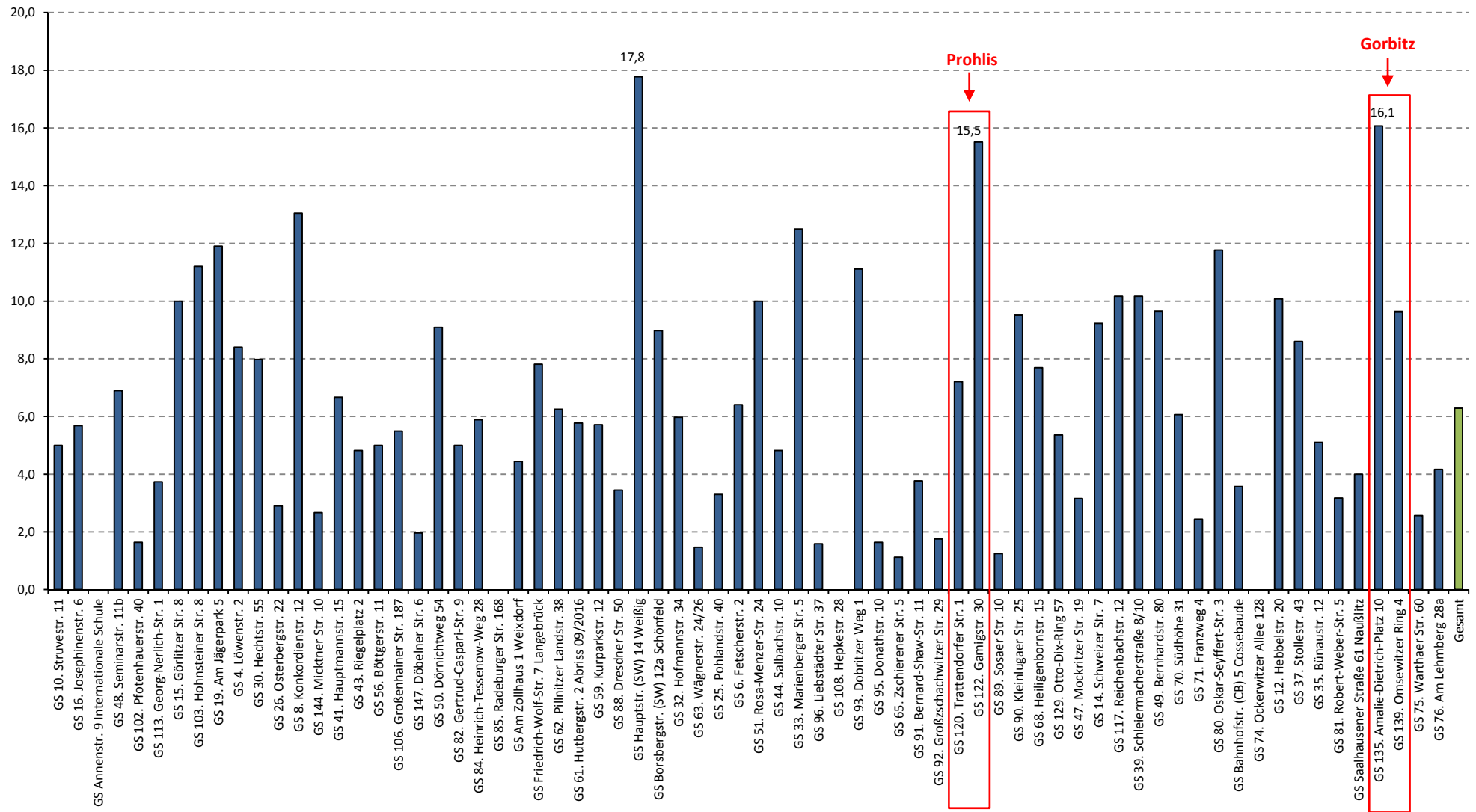
2.2. Die Situation in Dresden

Die erheblichen sozialen Unterschiede zwischen den Stadtteilen werden in die jeweiligen dort ansässigen Schulen übertragen. Zunächst wird aus dem einfachen Grund der jeweiligen räumlichen Nähe von Wohnort und Schule die unterschiedliche Sozialstruktur in die Schulen „vor Ort“ hinein gespiegelt. Verstärkt wird dies zusätzlich über das Wahlverhalten der Eltern: bildungsaffine Eltern versuchen bestimmte soziale „Problemschulen“ für ihre Kinder zu vermeiden, selbst wenn hierfür größere Entfernungen in Kauf genommen werden müssen. Damit setzen einzelschulspezifische Homogenisierungsprozesse – im negativen wie im positiven Sinne – ein, die schlussendlich zu einem Auseinanderdriften von Schulen bzw. zu einer starken Heterogenisierung der Schullandschaft führen. Mit anderen Worten: zwischen den einzelnen Schulen gibt es große Unterschiede zunächst in der Zusammensetzung der sozialen und der Bildungshintergründe der dort lernenden Kinder und Jugendlichen und anschließend im formalen Bildungserfolg dieser Schulen nebst ihrer Schülerinnen und Schüler.

Die politische Schlussfolgerung in der Bildungspraxis ist jedoch nicht die, dass unterschiedlich schwierige Herausforderungen auch mit einem unterschiedlichen Ressourceneinsatz bearbeitet werden. Vielmehr besteht die paradoxe Situation derzeit darin, dass diesen extrem unterschiedlichen Herausforderungen immer mit dem im Prinzip gleichen Ressourceneinsatz begegnet wird. An den Grund- und Oberschulen wird also grundsätzlich mit dem gleichen Personalschlüssel gearbeitet. D. h. mit dem immer gleichen Ressourceneinsatz wird das immer gleiche Ergebnis von heute produziert, nämlich große Unterschiede in der formalen Performanz der Schulen.

Diese interne Homogenisierung der einzelnen Institutionen und die Heterogenisierung der gesamten Bildungslandschaft beginnen jedoch bereits in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, was die nachfolgende Abbildung zu den ärztlich begründeten Schulempfehlungen des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes des Gesundheitsamtes zur Rückstellung schulpflichtiger Kinder in Dresden zeigt (vgl. Abb. 10). Auch diese Zahlen bilden die bereits dargelegte sozialräumliche Divergenz ab. Die Stadtteile Gorbitz und Prohlis weisen hier die höchsten Anteile an Rückstellungsempfehlungen im Vergleich zur Gesamtstadt auf. Diese liegen an zwei Grundschulen bei dem 2,5-fachen des städtischen Durchschnitts. Lediglich für reguläre Schulanfängerinnen und Schulanfänger an der Grundschule Weißig wurden über diese Werte hinaus Schulrückstellungen in ähnlich hohem Umfang empfohlen.

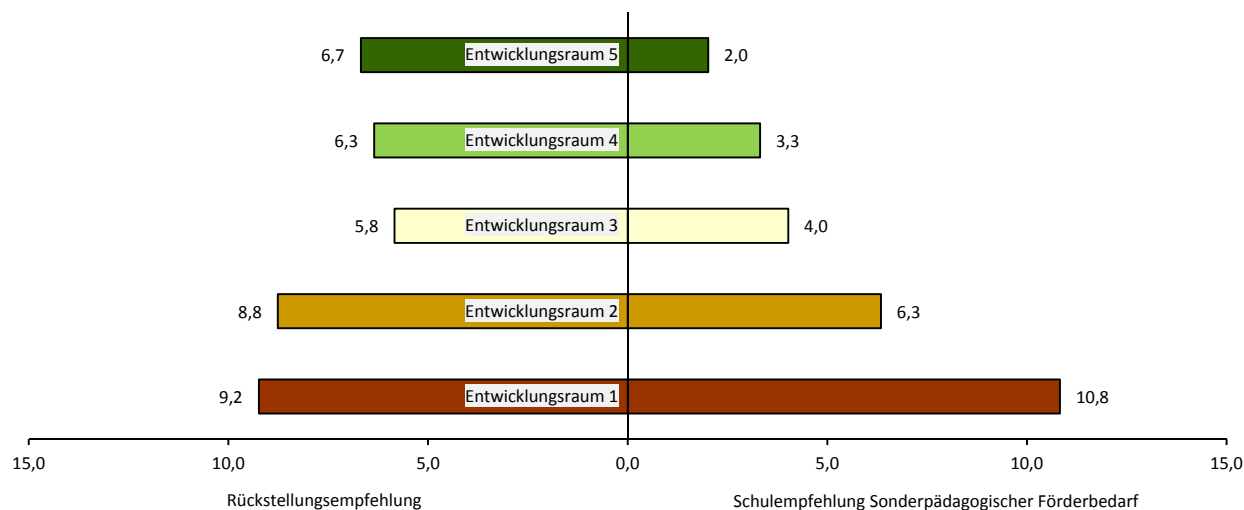
Abb. 10 – Anteil der Kinder mit Empfehlung zur Rückstellung an Dresdner Grundschulen im Schuljahr 2016/17 nach Schule (in %)



Quelle: Gesundheitsamt, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst, eigene Darstellung

Die Grundlagen für den späteren Schulerfolg werden vor allem im Vorschulalter gelegt, aber schon hier starten die Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Sichtbar wird dies zudem auch – um einen weiteren Beispielindikator zu nennen – an den großen Unterschieden zwischen den verschiedenen Sozialräumen bei der Betrachtung der Schulempfehlungen für einen sonderpädagogischen Förderbedarf im 2. Dresdner Bildungsbericht 2014 (vgl. hier Abb. 11).

Abb. 11 – Anteil an Rückstellungsempfehlungen und Schulempfehlungen für Sonderpädagogischen Förderbedarf in Dresden zusammengefasst für die Schuljahre 2011/12 und 2012/13 nach Entwicklungsraum* (in %)

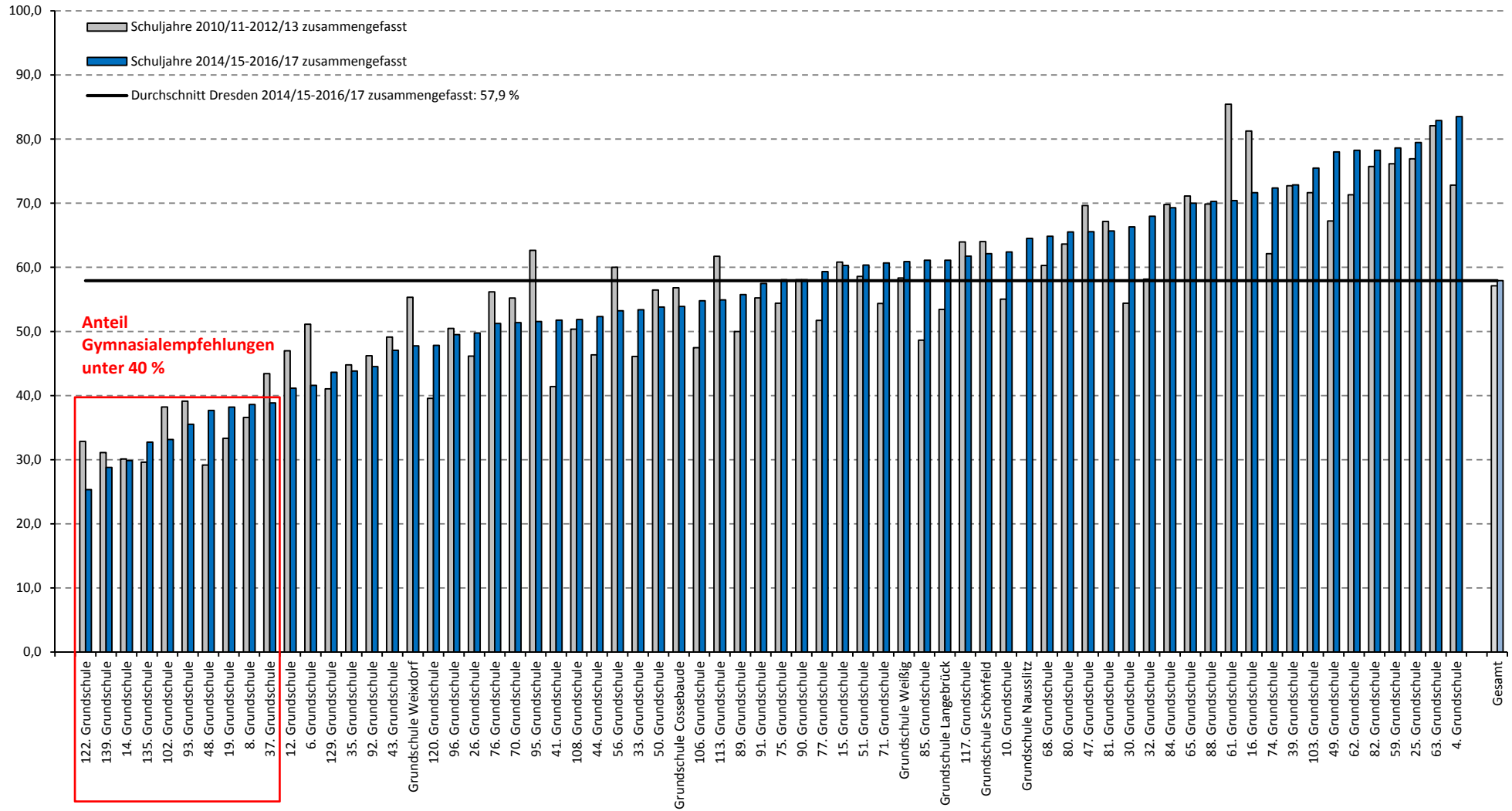


* bezogen auf den Wohnort des Kindes

Quelle: Gesundheitsamt, eigene Berechnung (aus: Landeshauptstadt Dresden (2014): 2. Dresdner Bildungsbericht 2014, S. 86)

Im Grundschulbereich setzt sich die unterschiedliche Entwicklung fort, was vor allem an den Grundschulen ablesbar ist, welche nur einen weit unterdurchschnittlichen Anteil an Gymnasialempfehlungen vorweisen können (vgl. Abb. 12):

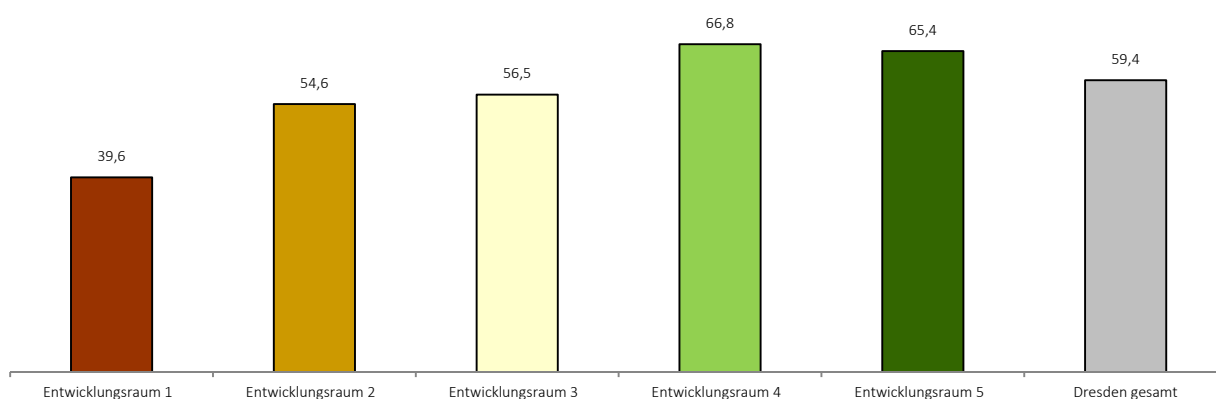
Abb. 12 – Anteil der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Grundschulen in Dresden mit Bildungsempfehlung für das Gymnasium zusammengefasst für die Schuljahre 2010/11 – 2012/13 und 2014/15 – 2016/17 nach Schule (in %)



Quelle: SaxSVS; eigene Berechnung und Darstellung (Auszug aus 3. Dresdner Bildungsbericht 2018 vorab)

Um den Einfluss des sozialen Lernumfeldes auf die Bildungschancen in Dresden kleinräumig betrachten zu können, wird auch im 3. Dresdner Bildungsbericht erneut der Zusammenhang zwischen der stadträumlichen Lage der Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft über ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Entwicklungsraumtyp (Stadtteilebene) mit den dort ausgesprochenen Bildungsempfehlungen betrachtet. So ist für das Schuljahr 2016/17 erneut ein eindeutiger Zusammenhang festzustellen: Damit besteht auch weiterhin ein offenkundiger Zusammenhang zwischen stadträumlicher Lage der Schulen und den dort erteilten Bildungsempfehlungen (vgl. Abb. 13). Entwicklungsraumbezogen zeigt sich hier ein eindeutiges Bild: In Dresden ist nach wie vor ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen stadträumlicher Lage der Schule und den erteilten Bildungsempfehlungen erkennbar. Während an den öffentlichen Grundschulen der Entwicklungsräume 4 und 5 annähernd zwei Drittel der Viertklässlerinnen und Viertklässler im Schuljahr 2016/17 eine Empfehlung für das Gymnasium erhielten, traf dies auf weniger als zwei Fünftel der Grundschülerinnen und Grundschüler (39,6 %) an Schulen im Entwicklungsraum 1 zu.

Abb. 13 – Anteil der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Grundschulen in Dresden mit Bildungsempfehlung für das Gymnasium zum Schulhalbjahr 2016/17 nach Entwicklungsraum 2016 (in %)

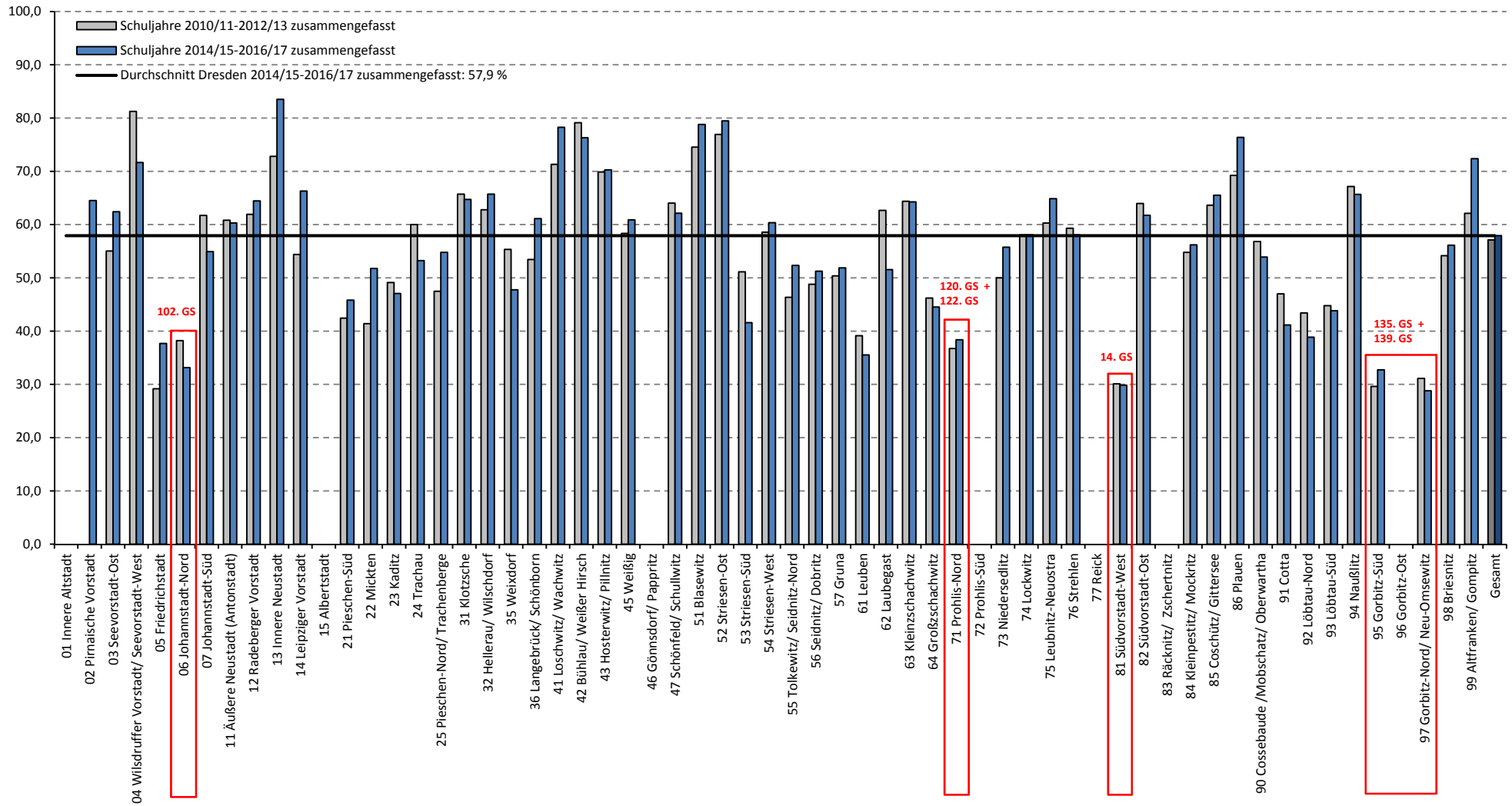


Quelle: SaxSVS; eigene Berechnung und Darstellung (Auszug aus 3. Dresdner Bildungsbericht 2018 vorab)

Eine stadträumliche Zuordnung der Schulen zeigt den Zusammenhang zwischen Sozialraum und Bildungsergebnis der öffentlichen Grundschulen im Detail (vgl. nachfolgende Abb. 14): Die niedrigsten Anteile an Kindern mit Gymnasialempfehlung mit anteilig unter 40 % finden sich demzufolge in den Stadtteilen Johannstadt-Nord, Prohlis-Nord, Südvorstadt-West, Gorbitz-Süd und Gorbitz-Nord/Neu-Omsewitz sowie Friedrichstadt, Leuben und Löbtau-Nord.

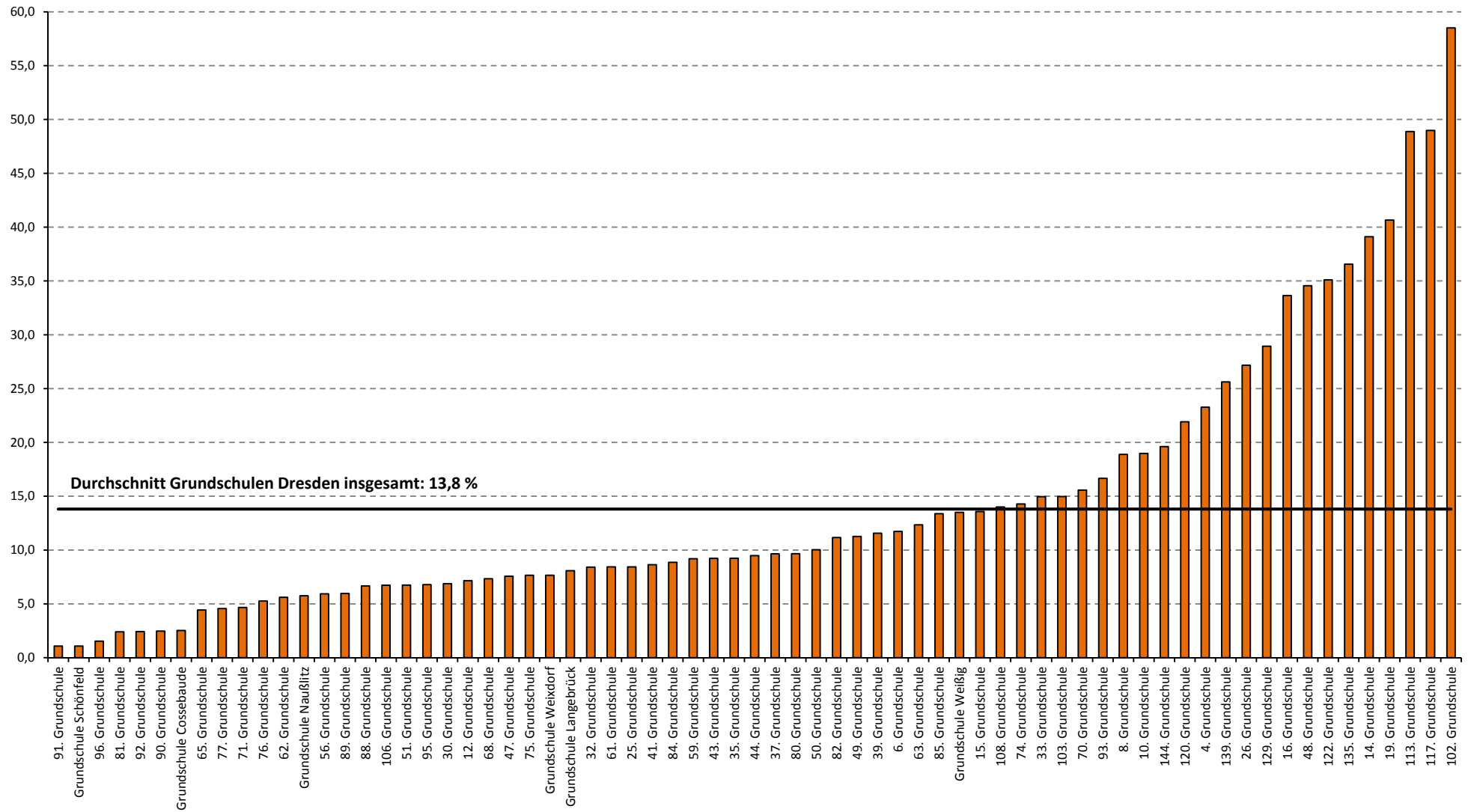
Hinzu kommt, dass die Schulen in den sozialräumlich ohnehin herausgeforderten Stadtteilen zusätzlich die Aufgabe der Integration der in Dresden aufgenommenen Flüchtlinge übernehmen. Die Beschulung und damit die Integration von Grundschulkindern mit Migrations- und Fluchthintergrund sind in der Stadt nicht gleich verteilt und finden kaum am Weißen Hirsch, in Blasewitz oder Klotzsche statt, vielmehr dagegen in Prohlis, Gorbitz, der Johannstadt oder der Südvorstadt (vgl. Abb. 15).

Abb. 14 – Anteil der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Grundschulen in Dresden mit Bildungsempfehlung für das Gymnasium zusammengefasst für die Schuljahre 2010/11 – 2012/13 und 2014/15 – 2016/17 nach Stadtteil (in %)



Quelle: SaxSVS; eigene Berechnung und Darstellung (Auszug aus 3. Dresdner Bildungsbericht 2018 vorab)

Abb. 15 – Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an öffentlichen Grundschulen in Dresden im Schuljahr 2016/17 nach Schule (in %)



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen; eigene Berechnung und Darstellung (ohne Schulen in freier Trägerschaft)

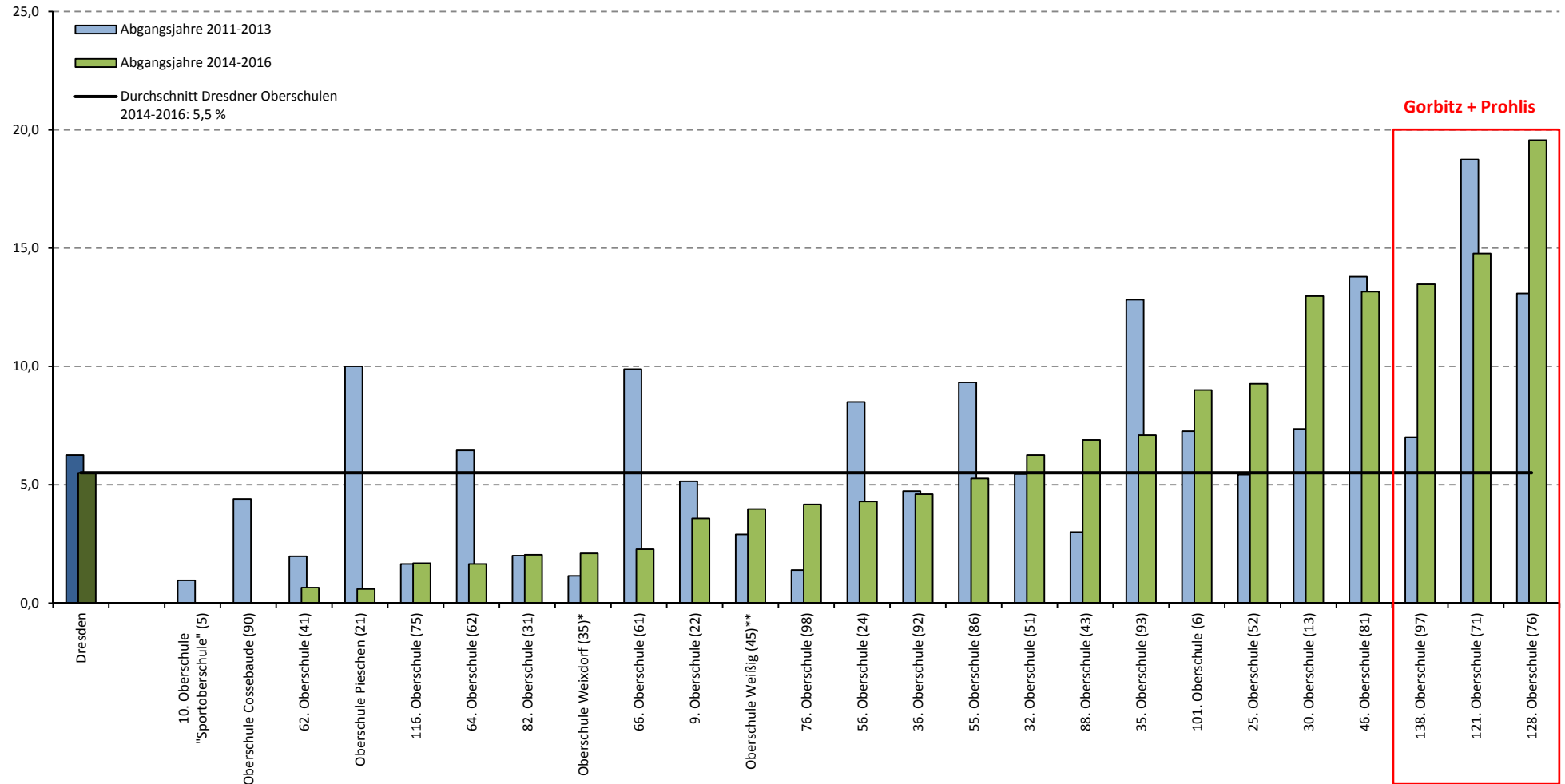
Der Anteil Abgehender an den Dresdner Oberschulen ohne (Haupt-)Schulabschluss ist ein weiterer Kernindikator des Dresdner Bildungsberichtes, welcher auch hier für die sozial herausgeforderten Sozialräume entsprechend hohe Anteile an Abgängen ohne entsprechenden Abschluss an den einzelnen Schulstandorten aufzeigt.²

In der Betrachtung aller Dresdner Oberschulen im Zeitverlauf verringerte sich insgesamt bei rund zwei Drittel der Schulen der Anteil an Abgehenden ohne Hauptschulabschluss (vgl. Abb. 16). Beim verbleibenden Drittel ist hingegen sogar ein Anwachsen zu konstatieren, welches in der Spitze bei über dem Dreifachen des gesamtstädtischen Durchschnitts liegt.

Auch hier zeigt die stadträumliche Zuordnung der Schulen den Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Umfeld und Schulergebnis (vgl. Abb. 17). Ebenso wie bei den Grundschulen ist auch an den Oberschulen eine Ungleichverteilung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor allem in den sozial herausgeforderten Stadtgebieten feststellbar (vgl. Abb. 18).

² vgl. auch Landeshauptstadt Dresden (2014): 2. Dresdner Bildungsbericht 2014, S. 172 f. und Landeshauptstadt Dresden (2012): 1. Dresdner Bildungsbericht 2012, S. 164 f.

Abb. 16 – Anteil an Abgehenden ohne Hauptschulabschluss (mit Abgangszeugnis) an öffentlichen Oberschulen in Dresden in den Zeiträumen 2011 – 2013 und 2014 – 2016 nach Schule (in %)

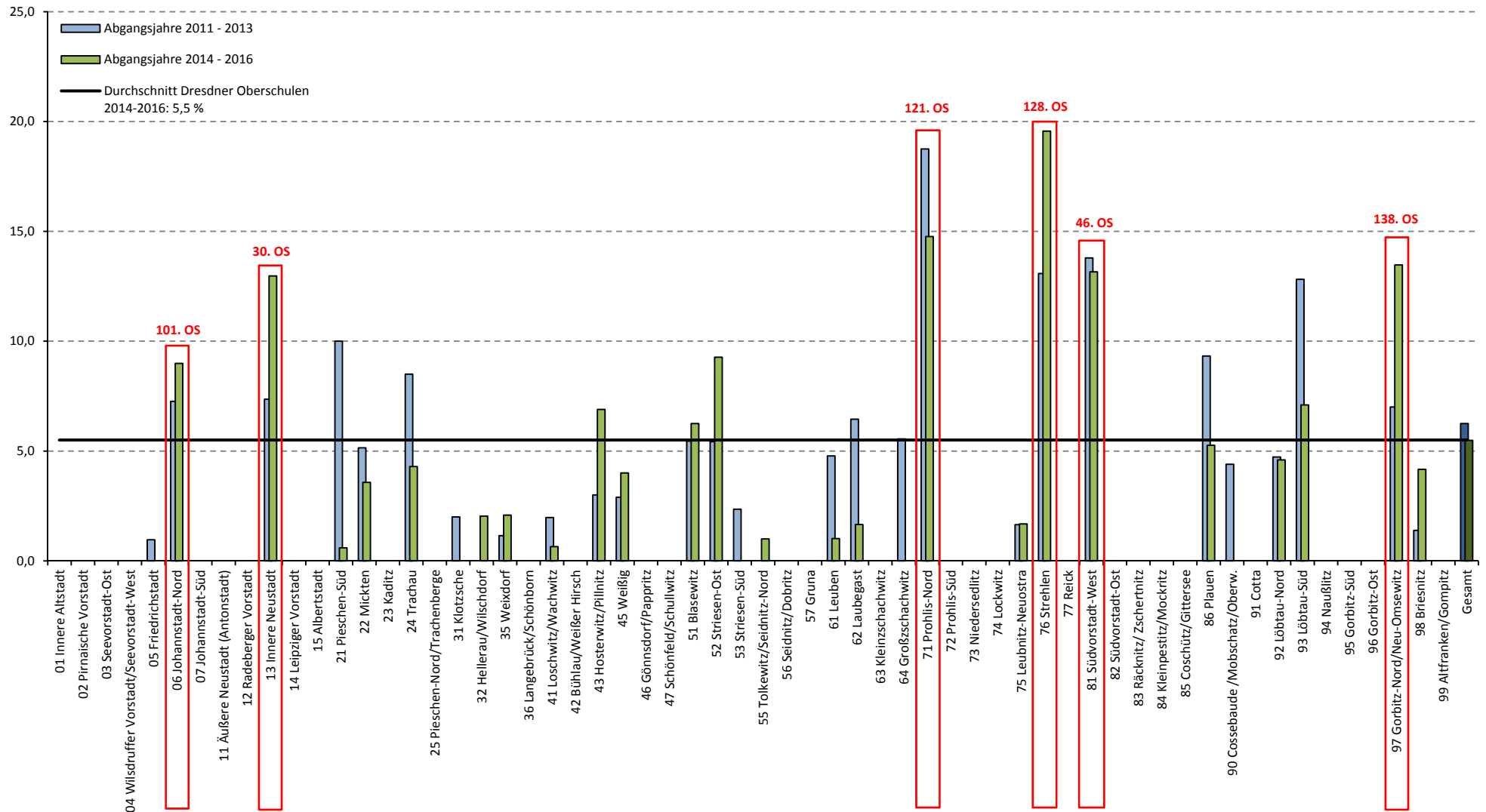


* In den Schuljahren 2009/10-2011/12 ausgelagert in Stadtteil 13 bzw. ReElb Mitte/West

** In den Schuljahren 2014/15 bis 2015/16 ausgelagert in Stadtteil 55 (Ortsamt Blasewitz, Planungsregion LiElb Mitte/Ost).

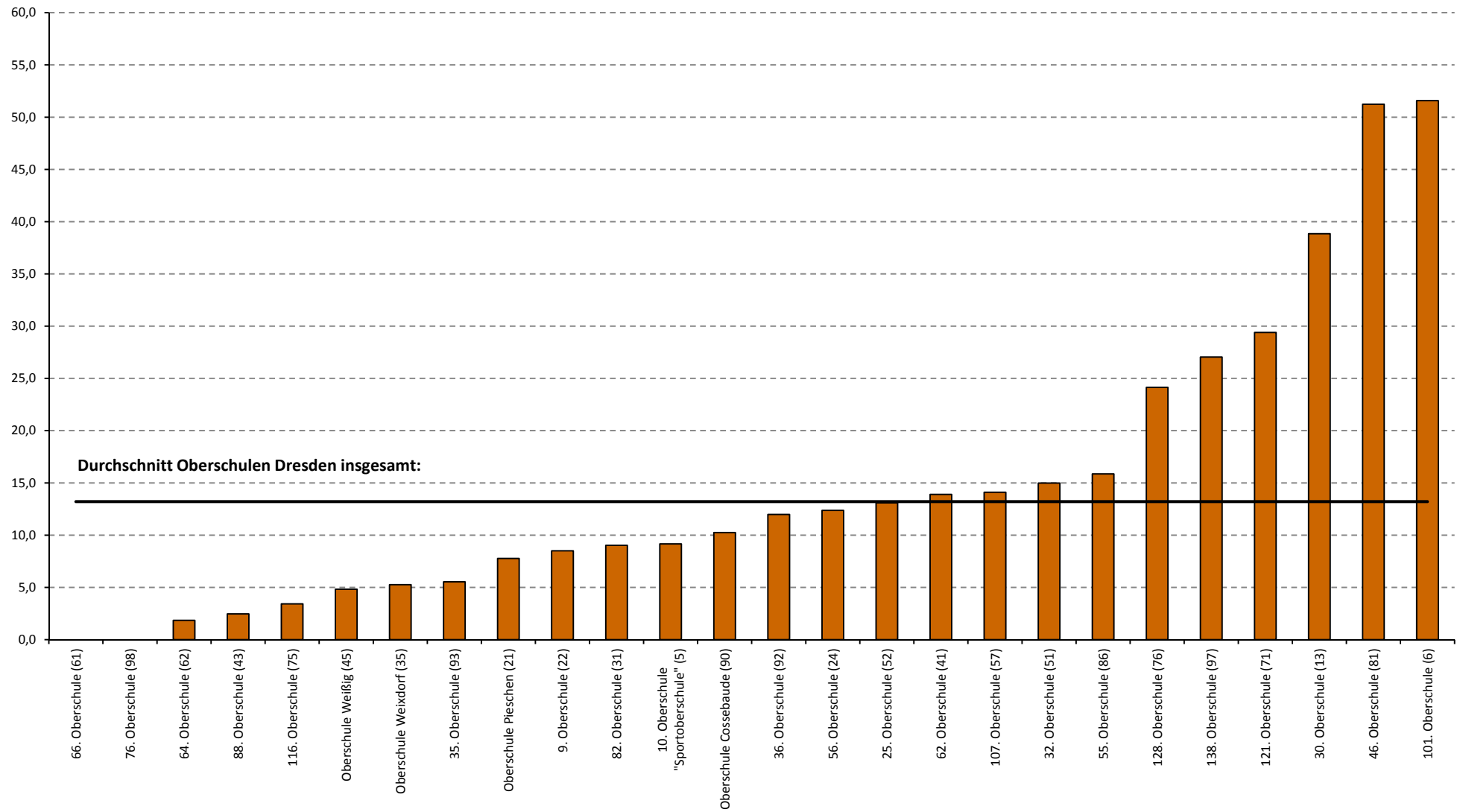
Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen; eigene Berechnung und Darstellung (Auszug aus 3. Dresdner Bildungsbericht 2018 vorab, ohne Schulen in freier Trägerschaft)

Abb. 17 – Anteil an Abgehenden ohne Hauptschulabschluss (mit Abgangszeugnis) an Oberschulen in Dresden in den Zeiträumen 2011 – 2013 und 2014 – 2016 nach Stadtteil (in %)



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen; eigene Berechnung und Darstellung (Auszug aus 3. Dresdner Bildungsbericht 2018 vorab)

Abb. 18 – Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an öffentlichen Oberschulen in Dresden im Schuljahr 2016/17 nach Schule (in %)



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen; eigene Berechnung und Darstellung (ohne Schulen in freier Trägerschaft)

Insgesamt betrachtet, führt all dies zu schlechteren, oft misslingenden Übergängen ins Berufsleben. Die Wahrscheinlichkeit, dass hier neue bildungsferne Generationen heranwachsen, die den Bildungsarmutskreislauf von vorn beginnen, ist groß.

3. Der Arbeitskräftemangel am Arbeitsmarkt erfordert die Mobilisierung brachliegender Bildungspotentiale

Die zentralen Risikofaktoren eines Kreislaufes aus Arbeitslosigkeit, Armut, sich auflösenden Familienstrukturen und fehlenden Bildungsabschlüssen mit mangelnden Arbeitsmarktchancen haben sich in Teilen von Prohlis, Gorbitz, Reick oder der Johannstadt verfestigt. Der Schlüssel zum Aufbrechen dieses Kreislaufes besteht darin, über Bildung gleiche Startchancen für das Leben zu erzeugen. Die oben referierten Zahlen zeigen jedoch, dass dies derzeit offensichtlich in einzelnen Stadtteilen nur unzureichend gelingt. Dies ist sozial nicht gerecht, da vor allem die Kinder nichts dafür können. Aber auch mit Blick auf die neuen Problemlagen des Arbeitsmarktes ist dies ökonomisch grundfalsch.

Im Folgenden soll ein Blick auf die Zukunft des Arbeitsmarktes zur Erläuterung dieser These geworfen werden:

Die 90er und 2000er Jahre waren insbesondere in Ostdeutschland geprägt durch einen Strukturwandel eines nicht wettbewerbsfähigen Industriesektors hin zu einer neuen Struktur, die in die nationale und internationale Arbeitsteilung konkurrenzfähiger eingepasst ist.

In diesem System- und Strukturwandel sind die Bildungs- und Berufsbiografien der allermeisten Menschen mindestens teilentwertet worden und mussten von diesen unter den neuen Bedingungen neu aufgebaut werden, mit all den individuellen psychologischen Belastungsfolgen und familiären Herausforderungen.

Während des Aufschwungs der letzten zehn Jahre hat Dresden seit 2006 rund 40.000 zusätzliche versicherungspflichtige Arbeitsplätze gewonnen und ist zu einer „wachsenden Stadt“ geworden. Auch die weiteren Wachstumsaussichten der Stadt sind exzellent. Insgesamt ist Dresden derzeit auf dem Weg zur Vollbeschäftigung.

In vielen Berufen zeichnen sich bereits deutliche Engpässe ab.³ Ostdeutschland „leidet“ unter einer nochmals spezifischen demografischen Situation, die dadurch geprägt ist, dass sich infolge des Geburtenknicks in den 90er Jahren die Lehrstellensituation radikal umgekehrt hat. Vor zehn Jahren ist es kaum gelungen, allen jungen Menschen eine Lehrstelle zu verschaffen, mit all den Folgen hinsichtlich einer subjektiv empfundenen Perspektivlosigkeit. Heute ist es umgekehrt, d. h. Unternehmen, Verwaltungen und Handwerksbetriebe haben enorme Schwierigkeiten, ihre offenen Ausbildungsstellen zu besetzen. Aus Sicht der Jugendlichen erhöht dies jedoch die Wahlmöglichkeiten, Einkommenschancen und bietet potentiell für alle gute Perspektiven.⁴

³ vgl. auch DIHK-Ausbildungsumfrage unter URL: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage> sowie Fachkräftemonitor 2015 unter URL: http://www.hwk-dresden.de/Portals/0/PDF/Statisiken-Analysen-Umfragen/FKM-Bericht_2015.pdf und Fachkräftemonitor Sachsen unter URL: <http://www.fachkraeftemonitor-sachsen.de/> [Stand: 26.01.2018].

⁴ Anhand den aktuellsten Ergebnisse der DIHK-Online-Unternehmensbefragung⁴ aus dem Jahr 2017 (DIHK-Ausbildungsumfrage 2017; vgl. Fußnote 6) wird erneut deutlich, dass es für Unternehmen aufgrund der demografischen Entwicklungen immer schwieriger wird, ihre freien Ausbildungsstellen zu besetzen. In annähernd jedem dritten befragten Unternehmen bleiben Ausbildungsplätze mittlerweile unbesetzt. Darüber hinaus erhalten immer mehr Unternehmen überhaupt keine oder nur ungeeignete Bewerbungen. Um dennoch diesem Rückgang an potentiellen Nachwuchskräften zu begegnen, werden nunmehr auch lernschwächeren Jugendlichen und Flüchtlingen, aber

Aus Sicht der Industrie, des Handwerks und der Verwaltungen ist das Ausmaß des demografisch bedingten Arbeitsmarktproblems insgesamt als dramatisch zu bezeichnen. Experten aus den Wirtschaftsforschungsinstitutionen, der Industrie und des Handwerks machen den Mangel an Arbeits- und Fachkräften als das zentrale Wachstumshemmnis für die nächsten Jahre aus.

Damit wird das Wirtschaftswachstum geringer ausfallen, als es möglich wäre. In der Folge werden sich Wohlstandsverluste einstellen und die Einnahmen der öffentlichen Hand aus Steuern für Bund, Land und Kommunen – aber auch Sozialversicherungsabgaben – werden niedriger ausfallen, als sie sein könnten.

Neben der Verlängerung der Lebensarbeitszeit und der erhöhten Zuwanderung von potentiellen Arbeitskräften aus dem Ausland ist es naheliegend, eine Strategie zu entwickeln, aus dem derzeit noch brachliegenden eigenen Arbeitskräftereservoir der nicht oder nur unzureichend qualifizierten zusätzliche Arbeitskräfte für die Zukunft zu mobilisieren.

Was also eingangs als Herausforderung aus der Perspektive der (subjektiven) Bildungs- und Chancengerechtigkeit entwickelt wurde, ist zugleich aus der (objektiven) gesamtwirtschaftlichen Perspektive der Versuch langfristige Wachstumshemmnisse zu beseitigen, und damit lediglich der unterschiedliche Blick auf die berühmten zwei Seiten der gleichen Medaille.

4. Das Maßnahmenprogramm zur Mobilisierung brachliegender Bildungspotentiale

4.1. Die frühkindliche Bildung

Bereits als der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz für die unter Dreijährigen eingeführt wurde, bestand der fachliche Konsens darin, dass die frühkindliche Bildung die zentrale Schlüsselstellung im Bildungsweg einnimmt. Was hier nicht gelingt, ist später kaum wieder aufholbar bzw. nur mit deutlich größerem individuellen Aufwand der/des Betroffenen und der Gesellschaft insgesamt.

4.1.1 Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen in besonders herausgeforderten Sozialräumen

Der aktuelle Bildungsdiskurs greift erneut den Zusammenhang sozialer Herkunft mit der Bildungsbiografie eines Kindes auf und stellt dabei den Beitrag der frühkindlichen Bildungsorte zum Ausgleichen von Bildungsbenachteiligungen explizit heraus.

Kindertageseinrichtungen sind Orte für ergänzende Lernwelten von Mädchen und Jungen. Dabei wird insbesondere auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand des Kindes sowie auf die Kompetenzentwicklung in den späteren Lebensjahren im Zusammenhang mit einer hohen Qualität in der Kindertagesbetreuung in zahlreichen nationalen wie internationalen Studien hingewiesen (Roßbach, 2008).

auch Studienabbrecherinnen und -abbrechern Ausbildungsmöglichkeiten aufgezeigt. Fast vier Fünftel der befragten Unternehmen geben lernschwächeren jungen Menschen bereits eine Ausbildungschance, allerdings erfordert dies auf Unternehmenseite auch mehr Unterstützungsleistung. Mehr und mehr Unternehmen bemängeln vor allem die mangelhafte Ausbildungsreife der Schulabgängerinnen und -abgänger, wie beispielsweise unzureichende Deutsch- und Mathematikkenntnisse als Grundqualifikationen. In der vorliegenden Umfrage der DIHK ist folglich der Anteil der Unternehmen, die vollkommen zufrieden mit der Ausbildungsreife der Bewerberinnen und Bewerber sind, auf unter 10 % gesunken (2016: 11 %; 2015: 10 %).

Die aktuelle bundesweite Fachdiskussion und das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ greift dabei insbesondere die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen in benachteiligten Sozialräumen und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen für eine verbesserte Bildungsbegleitung auf. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigen gemeinsam mit prominenten deutschen Bildungsforschenden, welche Herausforderungen bestehen, um die Chancen der öffentlichen Bildungsorte in bildungsbenachteiligten Stadträumen herauszustellen und effektiv zu nutzen. Dabei wird betont, dass sowohl die Dauer des Kindertagesstättenbesuches als auch die personelle Ausstattungsqualität der Einrichtung bei sozial benachteiligten Kindern deutlich positiven Einfluss nimmt (Becker, 2010).

Bildungserfolg erfordert Sprachkompetenz, den Umgang mit schriftnahen Standardsprachen und Fachsprachen. Dies ist nicht nur ein Problem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern zunehmend auch für monolingual aufgewachsene Kinder. Berücksichtigung in der Ausbildung von Pädagogen findet dies jedoch nicht (Siebert-Ott, 2013).

In den für eine besondere personelle Ausstattung vorgeschlagenen Kindertageseinrichtungen findet Sprachförderung vor dem Hintergrund statt, dass nicht nur einige Kinder zu Hause die Sprache ihres Herkunftslandes sprechen, sondern dass auch der Großteil der Kinder aus sprachlich anregungsarmen Familien kommt und deshalb die notwendigen Sprachvorbilder in der Kindergruppe fehlen. Statt im Spiel mit Gleichaltrigen spielerisch Begriffe und Grammatikkonstruktionen zu erlernen, bleiben die Kinder sprachlich unter sich. Eine Sprache lernt man jedoch beim ständigen Zuhören und Sprechen, wozu der Besuch einer Kindertageseinrichtung in der Regel von neun Stunden sehr geeignet ist und ausreichend Sprachanlässe bietet. Die pädagogischen Fachkräfte müssen jedoch auch dazu in die Lage versetzt werden, die Aufgabe des **alleinigen** Sprachvorbildes für die Mädchen und Jungen zu übernehmen.

Damit soziale Entwicklung stattfinden kann, benötigt jedes Mädchen und jeder Junge eine verfügbare Bezugsperson mit einer engen emotionalen Bindung. Die Bindung ist Voraussetzung für Bildung und Lernen. Lernmethodische Kompetenz zu erwerben setzt also voraus, dass Kinder in der Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten Zeit von ihren Bezugspersonen erhalten, damit sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen. Die Interaktion von Kindern und pädagogischen Fachkräften bildet die Grundlage.

Wie empirische Ergebnisse zeigen, ist ein leistungsbezogenes Aufholen für benachteiligte Kinder in den Folgejahren sehr schwierig. Es deutet einiges darauf hin, dass sich Nachteile vor dem Schulstart in der weiteren Bildungslaufbahn kumulieren und sich somit soziale Ungleichheiten mit Bildungungleichheiten vermengen.

Eine exemplarische Situationsbeschreibung – Sequenz beim Mittagessen: (aus der Dokumentation der wissenschaftlichen Begleitung des Kompetenz- und Beratungszentrums „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“)

Beschrieben wird ein Ausschnitt einer Situation in einer Kindergartengruppe mit 14 Kindern (5-6 Jahre alt, Vorschüler/innen) und einer Erzieherin. 11 der 14 Kinder haben deutliche Entwicklungsverzögerungen in jeweils mindestens zwei Bereichen (insbesondere Sprache, Hand-Finger-Motorik, soziale und emotionale Kompetenz). Die Kinder verfügen fast alle über wenig förderliche Sprachvorbilder in der familiären Umgebung, können sich nicht gut verständlich machen, verstehen sich deshalb auch untereinander oft nicht richtig. Dies führt zu weniger sprachlichen Kontaktversuchen. Gegenseitiges Missverstehen erzeugt Frustrationen und führt zu Konflikten. Viele Kinder leben in einem anregungsarmen familiären Umfeld, in dem Kulturtechniken wie Umgang mit Besteck oder das Verhalten bei Mahlzeiten nicht ausreichend vermittelt werden.

Speiseraum. Es ist laut, obwohl die Kinder wenig und leise reden. Zwei Mädchen werden von der Pädagogin gerufen, Scheppern von Geschirr, Kinder laufen zwischen den Tischen hin und her, suchen teilweise sehr lange ihren Platz aus. Ein Mädchen spielt mit ihrem Besteck, es klappert laut. Ein Teller fällt runter, eine Tür knallt zu. Essenwagen werden hereingefahren, Kinder nehmen Schüsseln vom Wagen und stellen diese auf den Tisch, tun

sich Essen auf die Teller, schütten Tee ein. Ein Mädchen isst Suppe mit der Gabel, ein Junge mit Löffel und Messer. Kinder essen und unterhalten sich. Die Kinder sind in der Handhabung des Löffels teilweise unsicher, überfüllen ihn, verschütten Suppe bei der Bewegung zum Mund. Ein Mädchen bringt seinen Teller weg, verschüttet dabei reichlich Suppe. Ein Junge rutscht auf der Suppe aus, stolpert, sein Glas zerbricht, der Junge verletzt sich und blutet am Knie. Ein hinzu gekommener Pädagoge geht mit dem Jungen aus dem Raum, zurück bleiben die Pädagogin und 9 Kinder. Das Agieren der Pädagogin konzentriert sich darauf, Konflikte zu klären, an Regeln zu erinnern und Assistenz anzubieten, um einen halbwegs geordneten Ablauf der Mahlzeit zu gewährleisten.

Die ganz alltäglichen Abläufe in der Kita erfordern bei der Größe der Kindergruppe und dem Mangel an grundlegenden Vorerfahrungen und Kompetenzen der Kinder bei hohen sprachlichen Barrieren enorme Kraftaufwendungen von Fachkräften und Kindern. Die Bildungspotenziale kommen nicht zur Entfaltung, da die dafür notwendige hohe Kontaktdichte zwischen Fachkraft und Kind nicht ermöglicht werden kann. Die Herausforderung besteht für die Fachkräfte in der beispielhaft beschriebenen Situation beispielsweise darin, die Kinder beim Nutzen und Erlernen von Kulturtechniken zu unterstützen – was hier nur mehr über Anweisung der vielen Kinder an mehreren Tischen und über hohen Geräuschpegel hinweg erfolgt bzw. durch punktuelle Assistenz. Bildungsparameter wie Beziehungsqualität, feinfühliges Antwortverhalten auf Impulse des Kindes, Selbstwirksamkeitserfahrungen und individuelles Lerntempo finden keinen Raum. Welche Bildungschancen bestehen in der Mittagssituation unter den Bedarfen der Kinder angemessenen Rahmenbedingungen?

- somatische Bildung: Essen als sinnlich-ästhetische und somatische Lernerfahrung (wie viel kann ich essen, was probiere ich)
- sprachliche Bildung: sprachanregende und Sprachvielfalt befördernde Momente, Austausch zu Mehrsprachigkeit
- soziale Bildung: Anregung und Erlernen von sozialer Interaktion, Kommunikation und Dialog, Mahlzeit als gemeinschaftsstiftendes Ritual (auch Tischsprüche, Geben und Nehmen, Rücksichtnahme auf andere), Bestecknutzung und passende Geschirrauswahl als Kulturtechnik
- naturwissenschaftliche Bildung: Wissen über Nahrung und Ernährung, Prozesse, die im Körper ablaufen, naturwissenschaftliche Zusammenhänge (was ist das für ein Gemüse auf dem Teller, was passiert mit dem Essen in meinem Körper)
- Schlüsselkompetenzen: kompetentes, eigenständiges Bewältigen von Mikro-Übergängen im Tagesverlauf, auch mit Blick auf den bevorstehenden Übergang in die Grundschule

Das Konzept setzt genau am Beitrag der öffentlichen Bildungsverantwortung an, dafür Sorge zu tragen, dass die besonders herausgeforderten Kita-Standorte die bedarfsgerechten Rahmenbedingungen für ihre herausfordernde Bildungsarbeit erhalten. Dazu braucht es kompetentes und ausreichendes Fachpersonal und die besten individuellen und damit Kind bezogenen Lernkonzepte. Damit folgt die Landeshauptstadt Dresden bereits praktizierten Modellen zum erhöhten Ressourceneinsatz in München und Hamburg, genau dort bedarfsgerechte Rahmenbedingungen vorzuhalten, wo die Kinder die Förderung am nötigsten haben. Demzufolge heißt die Empfehlung der Wissenschaft „Früh fördern, statt spät einschulen“.⁵

4.1.2 Erhöhung von Teilhabechancen durch Verbesserung der Personal- und Sachkostenausstattung

Kindertagesstätten mit ihrem Bildungsauftrag und ihrer qualitativen Ausgestaltung gewinnen daher enorm an Bedeutung. Umso wichtiger sind bedarfsgerechte Rahmenbedingungen, die an den konkreten Bedarfen der Kinder ansetzen. Der Betreuungsschlüssel ist das zentrale Qualitätsmerkmal. Im Freistaat Sachsen ist der Personalschlüssel für den Krippenbereich 1:5 (ab 1. September 2018), im Kindergarten 1:12.

Das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ setzt an einer zusätzlichen Förderung von 25 Kita-Standorten an, die mit großen Herausforderungen in Folge risikoreicher Lebenslagen von Kindern und Familien konfrontiert sind. Dazu wird seit 2008 an den ausgewählten Kindertageseinrichtungen **eine zusätzliche sozialpädagogische Fachkraft** geför-

⁵ vgl. u. a. Deutsches Jugendinstitut unter URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull90_d/DJIB_90.pdf [Stand: 26.01.2018].

dert mit dem primären Auftrag ein Beratungs- und Unterstützungssystem aufzubauen und konzeptionell zu verorten. **Individuelle Bildungsbegleitung von Mädchen und Jungen bei durchschnittlich 140 zu betreuenden Kindern in einer Einrichtung ist durch diese Ressource nicht gegeben.**

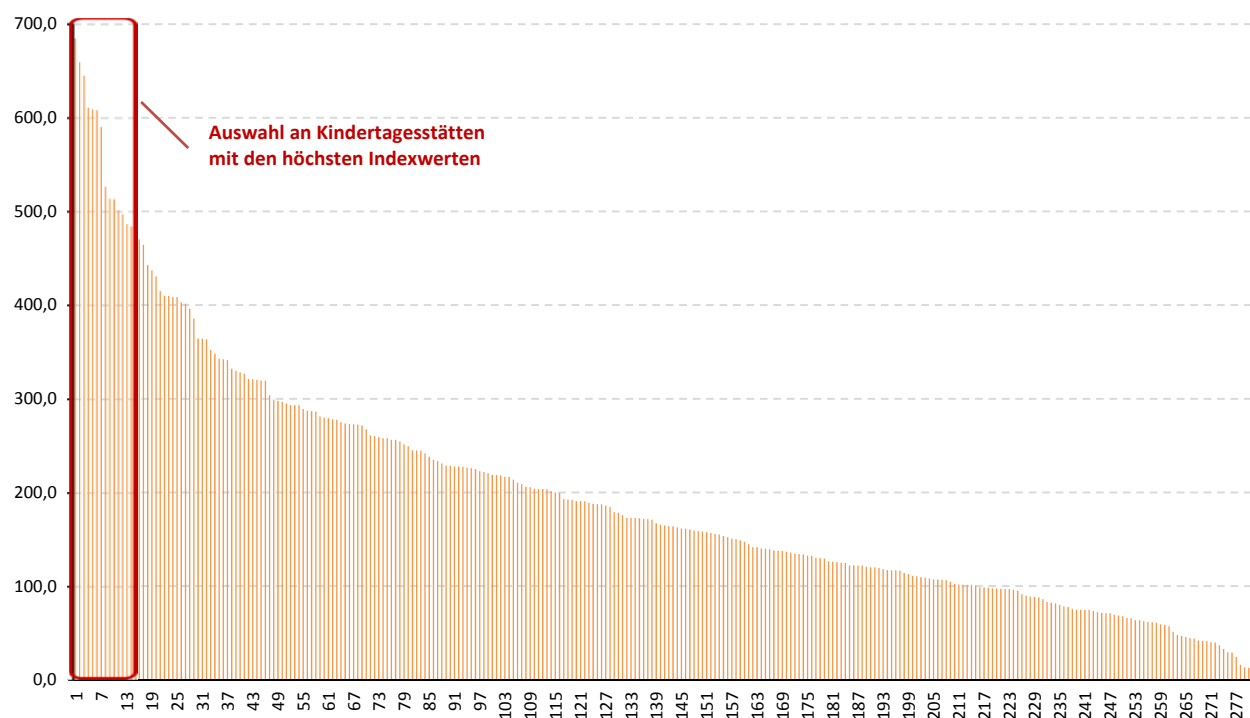
Aus diesem Grund knüpft dieses Konzept genau an der Stelle an, **in den besonders herausgeforderten Kindertageseinrichtungen die Personalausstattung in den Betreuungskernzeiten zu nächst bis zur Fortschreibung des Handlungsprogramms im Jahr 2021 zu verdoppeln.** Für den konkreten Praxisort entsteht dadurch eine verbesserte Fachkraft-Kind-Relation von 1:3 in der Kinderkrippe und 1:7,5 im Kindergartenbereich.

Mit dem zweckgebundenen und standortbezogenen Sachkostenbudget sollen gezielte und konzeptionell verankerte Angebotsstrukturen ergänzend aufgebaut werden. Dabei stehen die Schwerpunkte der Förderung kultureller Bildung sowie die Schaffung von bewegungsförderlichen Angeboten und die Sprachförderung im besonderen Fokus. Mit dem Sachkostenbudget können Experten gezielt zur Ergänzung der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte in der Kita eingesetzt werden. Die Rahmenkonzepte KuBiK - Kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen - ein Konzept des Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen und des Amtes für Kultur und Denkmalschutz und das Rahmenkonzept zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Sportvereinen bilden die konzeptionelle und strukturelle Grundlage.

Kulturelle Bildung ist ein wesentliches Element der frühkindlichen Bildung. Es reicht von musischer, bildnerischer, ästhetischer Bildung bis hin zu sprachlicher Bildung und dem Erlernen von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch kulturgebundenen Aspekten. Wie aber auch immer kulturelle Bildung umrissen wird, sie ist grundlegend für eine nachhaltige Entwicklung bis ins Erwachsenenalter und trägt damit ein Potential von Zukunftsgestaltung für den Einzelnen sowie für die Gesellschaft in sich.

Dort wo Mütter und Väter selbst einen schwierigen Zugang zu kultureller Bildung haben, kommt der Kindertageseinrichtung mit ihrem familienergänzenden Auftrag eine umso größere Rolle zu. Deshalb sollen mit einer Expert(inn)enschaft für diesen Bildungsbereich Kooperationen als ergänzende Angebotsstrukturen für Mädchen und Jungen entstehen.

Die nachfolgende Abb. 19 zeigt die unterschiedlichen Ausgangslagen und damit den besonderen



pädagogischen Auftrag in den Kindertageseinrichtungen (ohne Hort) mit den höchsten Indexwerten:

Abb. 19 – Mehrbedarfsindex 2017 für Dresdner Kindertagesstätten

Quelle: Amt für Kindertagesbetreuung, eigene Berechnung und Darstellung

Die Identifikation dieser Kindertageseinrichtungen findet mit Hilfe eines sekundärstatistischen Indikatorensystems – dem sogenannten Dresdner Mehrbedarfsindex – statt. Dieses Indikatorensystem wird a) mithilfe von Daten zur sozialen Lage auf Stadtteilebene und b) aus Daten zu weiteren Entwicklungs- und Teilhabesrisiken von Kindern auf Kita-Ebene gebildet.

Als besonders herausgeforderte Kindertageseinrichtungen wurden über diesen Dresdner Mehrbedarfsindex nachfolgende **13 Kindertagesstätten** identifiziert (vgl. Abb. 20):

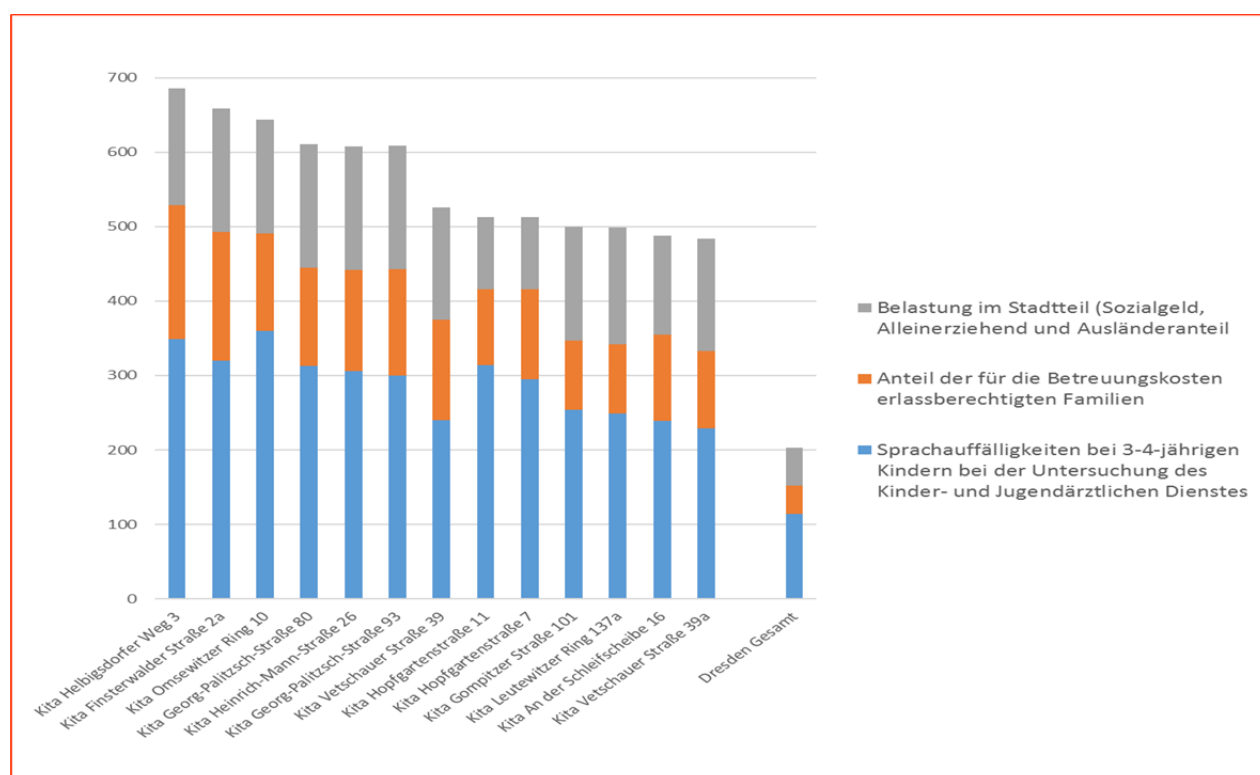


Abb. 20 – Auswahl an Kindertagesstätten mit höchster Belastung laut Mehrbedarfsindex 2017 für Dresdner Kindertagesstätten

* Die berechnete **Belastung im Stadtteil** setzt sich zusammen aus:

- 1) der Anzahl der nichterwerbsfähigen Empfängerinnen und Empfänger von Sozialgeld nach dem SGB II und deren Anteil an den Einwohnern unter 15 Jahren im Stadtteil.⁶
- 2) dem Ausländeranteil, d.h. dem Anteil aller Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Art. 116 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) sind. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit.⁷
- 3) den Alleinerziehenden, d.h. der Anzahl von Ein-Eltern-Haushalten und deren Anteil an allen Haushalten mit Kindern.⁸

Quelle: Amt für Kindertagesbetreuung, eigene Berechnung und Darstellung

⁶ vgl. Landeshauptstadt Dresden (Hrsg.): Dresden in Zahlen. I. Quartal 2017, S. 30.

⁷ vgl. Landeshauptstadt Dresden (Hrsg.): Dresden in Zahlen. I. Quartal 2017, S. 24.

⁸ vgl. Landeshauptstadt Dresden (Hrsg.): Statistische Mitteilungen. Bevölkerung und Haushalte 2016, S. 110 f.

Der Mehrbedarfsindex in diesen 13 Kindertageseinrichtungen ist mehr als das Doppelte bis dreimal so hoch gegenüber den Kindertageseinrichtungen im Dresdner Durchschnitt. Exemplarisch am Index der Entwicklungs- und Teilhabarisiken bedeutet es an einem Standort, dass 80 % der untersuchten Vierjährigen in den Kindergruppen Sprachauffälligkeiten aufweisen und 75 % der Familien vom Elternbeitrag befreit sind.

Insgesamt werden in diesen genannten **13 Einrichtungen** rund 1300 Kinder und deren Familien erreicht.

4.1.3 Zielerreichungsmessung – Evaluation

In der Fachwelt fehlen noch die Wirkungsstudien hinsichtlich eines Zusammenhangs von verbesserter Strukturqualität auf die Kompetenzentwicklung von Mädchen und Jungen. Damit dieser wichtige Programmschritt auch nachhaltig eine Entwicklung dokumentieren und nachweisen kann, soll mit der bereits involvierten Expertenschaft (Vertreterinnen und Vertreter des Kompetenz- und Beratungszentrums an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden, dem Forschungs- und Entwicklungsinstitut PädQUIS und dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst der Landeshauptstadt Dresden) und ggf. weiteren Partnerinnen und Partnern ein Konzept für eine turnusmäßige intern und extern dokumentierende Evaluation entwickelt werden.

In den benannten Kindertageseinrichtungen wird das Instrument »Grenzsteine der Entwicklung«, zum frühzeitigen Erkennen von Risiken in den Bildungsverläufen von Kindern, angewendet. In den „Grenzsteinen“ sind Fähigkeiten in sechs wichtigen Bereichen (Körpermotorik, Hand-Fingermotorik, Sprachentwicklung, kognitive Entwicklung, soziale und emotionale Kompetenz) beschrieben, die ein Kind zum angegebenen Zeitraum erreichen sollte. Derzeit bleiben ein Großteil der Mädchen und Jungen in den identifizierten 13 Kindertageseinrichtungen hinter den Entwicklungsmarken in den sechs genannten Bereichen zurück.

Die Evaluation sichert auf Grundlage dieses Konzeptes, den Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Wirkung der Verbesserung der Personalausstattung für eine bedarfsgerechtere Bildungsbegleitung der Mädchen und Jungen und die Messung des entsprechenden Zielerreichungsgrades.

4.2. Aufnahme von Horteinrichtungen ins Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

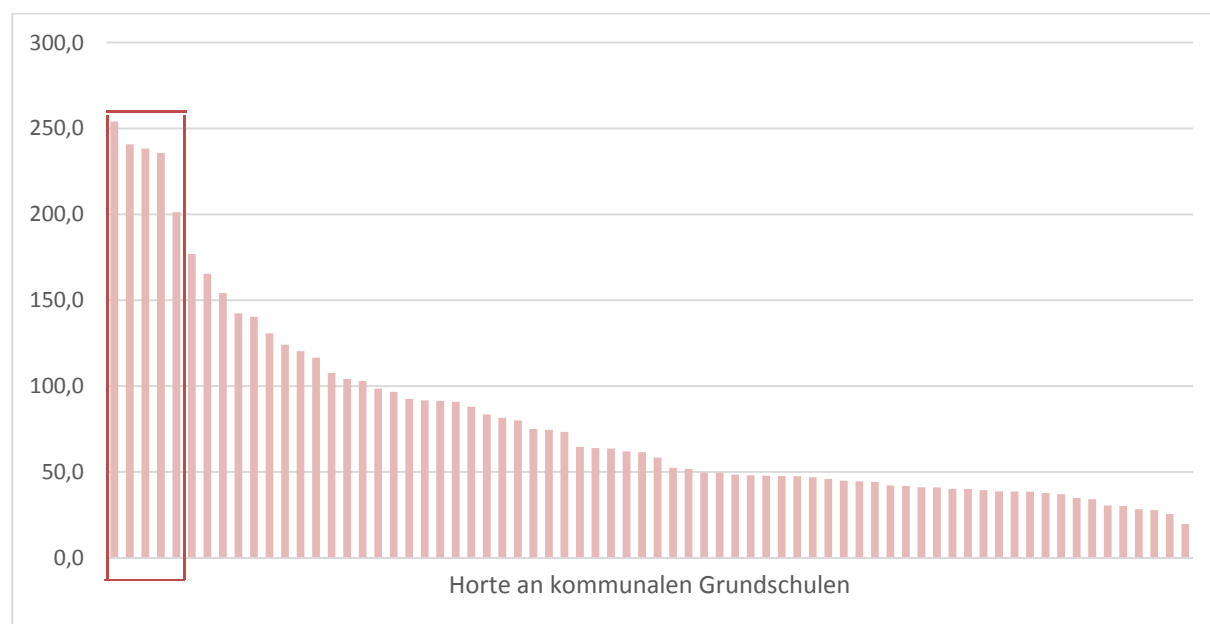
Die Situationsbeschreibungen sind in den Horteinrichtungen korrespondierend. Auch hier zeigt sich in den am stärksten herausgeforderten Standorten ein doppelt so hoher Anteil von Sprachauffälligkeitsbefunden im Vergleich zum Dresdner Durchschnitt. Ebenso übersteigt die Zahl der erlassberechtigten Familien in diesen Einrichtungen den Dresdner Wert um das Drei- bis sogar Vierfache.

Bereits mit Beschluss des Stadtrates A0394/17 wurde der Prüfauftrag zur Aufnahme von Hortstandorten an Grundschulen in das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ erteilt. Dazu wurde das Handlungskonzept erweitert bzw. eine Modifizierung des Indikatorensystems für die Auswahl der Hortstandorte an Grundschulen vorgenommen. Das Konzept ist in der Anlage 2 abgebildet.

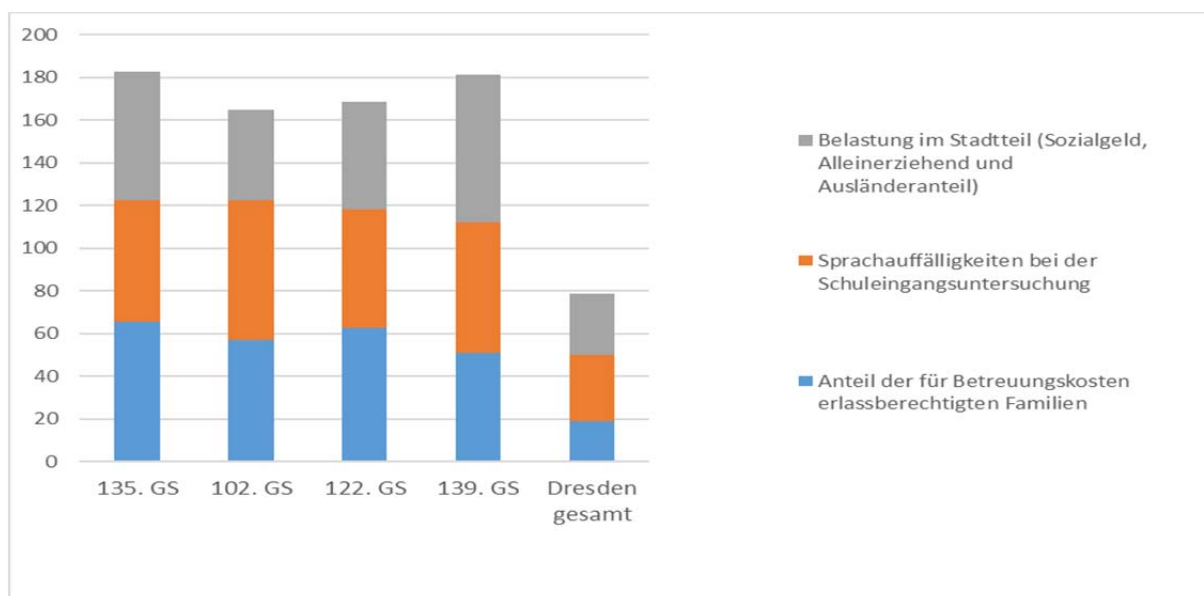
Der Hort hat die Aufgabe, die Betreuung, Bildung und Entwicklung der Mädchen und Jungen zu unterstützen. Der Hortnachmittag bietet die Chance, durch die Interaktion mit Gleichaltrigen und Freunden außerhalb des Klassenverbandes miteinander Fähigkeiten zu entwickeln und prak-

tisch zu erproben, die die Kinder im sozialen, emotionalen, praktischen und gemeinschaftlichen Zusammenleben brauchen. In den von sozialen Belastungslagen herausgeforderten Horten lassen sich zwei Entwicklungslinien skizzieren. Zum einen ist das Aufwachsen der Mehrheit der Kindschaft von sozialer, materieller, sozialer und kultureller Armut und damit einhergehender Benachteiligung bei der Bildung, Teilhabe und Wohlbefinden/Gesundheit geprägt. Kinder mit Sprachproblemen sind besonders gefährdet, Ausgrenzungstendenzen aufgrund ihres Defizits zu erleben, das sie von alterstypischen Aktivitäten ausschließt. Zum anderen wird die Kindschaft durch die Zunahme der Anzahl von Zugewanderten an den benannten Hortstandorten im Hinblick auf ihre kulturellen Hintergründe vielfältiger. Dies ist eine große Chance, aber auch Quelle für Konflikte unter einzelnen Kindern, Gruppen von Kindern und mit Pädagoginnen/ Pädagogen. Die Unterschiedlichkeit der kulturellen Normen, Werte, Rollenerwartungen, Kulturtechniken, Konfliktlösungsstrategien, Sprachkompetenzen muss gewürdigt, aber auch so begleitet und zusammengeführt werden, dass die individuellen Entwicklungsthemen der Mädchen und Jungen dieser Alterspanne - Pubertät, Rolle in der Gruppe, Zugehörigkeit vs. Individualität Berücksichtigung finden, aber auch ein gemeinschaftliches Zusammenleben und Lernen ermöglicht werden.

Abb. 21 – Mehrbedarfsindex 2017 für Kindertagesbetreuung – Horte an Grundschulen in Dresden



Quelle: Amt für Kindertagesbetreuung, eigene Berechnung und Darstellung (ohne Schulen in freier Trägerschaft)



Quelle: Amt für Kindertagesbetreuung, eigene Berechnung und Darstellung (ohne Schulen in freier Trägerschaft)

* Die berechnete **Belastung im Stadtteil** setzt sich zusammen aus:

- 1) der Anzahl der nichterwerbsfähigen Empfängerinnen und Empfänger von Sozialgeld nach dem SGB II und deren Anteil an den Einwohnern von 6 - 10 Jahren im Stadtteil.⁹
- 2) dem Ausländeranteil, d.h. dem Anteil aller Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Art. 116 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) sind. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit.¹⁰
- 3) den Alleinerziehenden, d.h. der Anzahl von Ein-Eltern-Haushalten und deren Anteil an allen Haushalten mit Kindern.¹¹

⁹ vgl. Landeshauptstadt Dresden (Hrsg.): Dresden in Zahlen. I. Quartal 2017, S. 30.

¹⁰ vgl. Landeshauptstadt Dresden (Hrsg.): Dresden in Zahlen. I. Quartal 2017, S. 24.

¹¹ vgl. Landeshauptstadt Dresden (Hrsg.): Statistische Mitteilungen. Bevölkerung und Haushalte 2016, S. 110 f.

4.3. Die schulische Bildung

4.3.1 Das Familienklassenzimmer als gemeinsames jugendhilfliches Projekt von Stadt und Land

In besonders herausgeforderten Sozialräumen zeigt sich bereits in der Grundschule schuldistanziertes Verhalten bei Kindern. Respektlosigkeit und aggressives Verhalten in der Schule, Grenzverletzungen, Arbeitsverweigerung, Leistungsverweigerung, Schul- und Leistungsangst, geringe Lernmotivation, selbstverletzendes Verhalten, Entwicklungs- und Identitätskrisen bis hin zum vollständigen Rückzug aus dem System sind Erscheinungsformen von Schuldistanz. Diese Problemlagen sind im regulären Schulbetrieb nur schwer zu bearbeiten mit der Folge, dass das System Schule diese Problemherausforderung mit Exklusion beantwortet bzw. mangels Möglichkeiten und Ressourcen mit Exklusion beantworten muss. Mit dem Familienklassenzimmer wird nunmehr versucht, einen anderen Weg zu beschreiten.

Im Zeitraum von März 2015 bis Juni 2017 wurde das Familienklassenzimmer als Modellprojekt an der 139. Grundschule in Gorbitz erfolgreich erprobt. Die Evaluation des Projektes spiegelt wider, dass das Familienklassenzimmer zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems beiträgt. Die sich abzeichnenden Schulwechsel bzw. Übergänge in das Förderschulsystem konnten mehrheitlich (bei 97 % der Kinder) abgewendet und die Familiensysteme gestärkt werden.

Dieses erfolgreiche Modell wurde von Stadt und Land gemeinsam getragen. In dieser Vorlage wird daher der Vorschlag unterbreitet, das Modellprojekt an weiteren Dresdner Grundschulen zu etablieren.

Wie funktioniert das Familienklassenzimmer?

Unter dem Begriff des Familienklassenzimmers ist ein besonderes Lernsetting im Lebensraum Schule zu verstehen, welches die Methoden des systemischen Ansatzes der Multifamilientherapie nutzt und Schule zu einem inklusiven Lernort weiterentwickelt. Häufig liegt eine wechselseitige Schuldzuweisung von Elternhaus und Schule hinter den Problematiken (Asen, 2009).

Das Familienklassenzimmer ist ein präventives Projekt, dessen Ziel darin besteht, dass Schülerinnen und Schüler, deren schulischer Erfolg insbesondere dadurch gefährdet ist, dass sie die Anforderungen beim Einhalten von Regeln und Arbeitsstrukturen nicht ausreichend erfüllen können und zum Teil trotz guter Begabungen den Anforderungen nicht entsprechen können, mit aktiver Unterstützung ihrer Eltern bzw. eines Elternteils diese Kompetenzen im Projekt erwerben. Die Fachkräfte fungieren dabei nicht nur als Expertinnen und Experten, sondern als „Kopiloten“, indem sie die Problemlösungsfindung bei den Betroffenen durch einen systemischen Ansatz fördern (Asen, 2009)

Multifamilientherapie arbeitet mit der Erkenntnis, dass Schwierigkeiten bei der Ausübung der elterlichen Sorge bzw. eingetretene Fehlentwicklungen, beispielsweise in den Bereichen Frustrationstoleranz, Lernmotivation und Sozialkompetenz, keine isolierte Erfahrung einzelner Familien sind und auch andere Menschen davon betroffen sind. „Wir sitzen alle im selben Boot.“ und „Wir sind ja nicht die Einzigen.“ sind wesentliche Leitsätze der Multifamilientherapie.

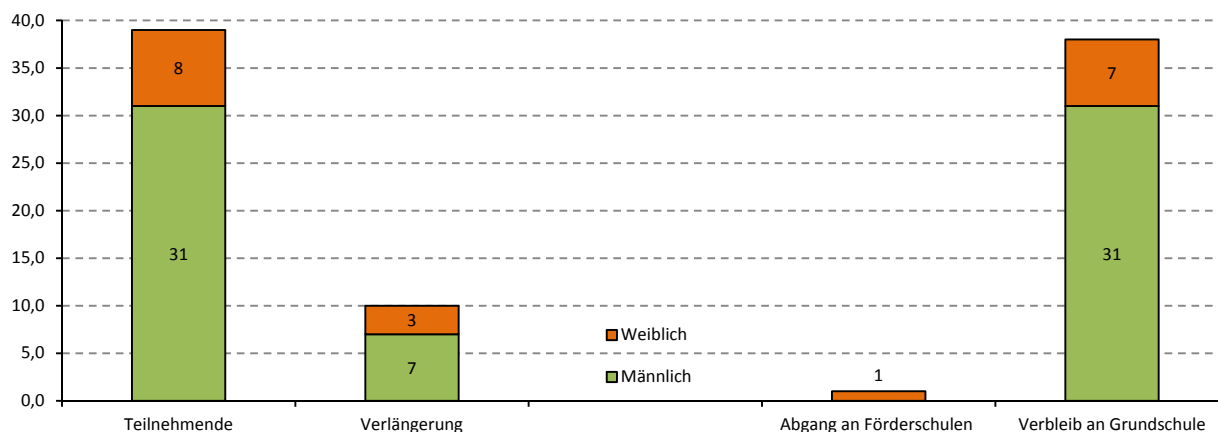
Die Teilnahme von Familien mit ähnlichen Problemlagen ist mit der Überlegung verbunden, dass sich Betroffene gegenseitig unterstützen, neue Lösungen zu finden und Ideen auszutauschen, um dadurch die Herausforderungen bei den individuellen und familiären Entwicklungsaufgaben in der eigenen Familie zunehmend besser bewältigen zu können.

Die Eltern sollen sich gegenseitig unterstützen, voneinander lernen, die schulische Situation ihrer Kinder besser wahrzunehmen und damit eine Stärkung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit erfahren. Die Kinder sollen lernen, die komplexen Anforderungen des Schulalltages in der Klasse zu

bewältigen. In Gruppenrollen werden Veränderungen im familiären System angeregt, so dass eine gesunde Entwicklung der Kinder möglich wird. Hierbei sollen vor allem die familiären Ressourcen genutzt und gestärkt werden. Unterstützt wird besonders die Möglichkeit der Familien und ihrer Mitglieder untereinander zu lernen. Die Kooperation mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer ist dabei von großer Bedeutung. Im Familienklassenzimmer werden schulischer Unterricht, beziehungsfördernde Aktivitäten untereinander und Reflexionsaustausch kombiniert.

Im Ergebnis haben im Zeitraum von März 2015 bis Juni 2017 insgesamt 39 Kinder und deren Eltern das Familienklassenzimmer durchlaufen (vgl. Abb. 23), mit vorwiegend positivem Ergebnis.

Abb. 23 – Ergebnisse des Modellprojektes Familienklassenzimmer 2015 bis 2017 (in Fallzahlen)



Quelle: Amt für Kinder, Jugend und Familie, eigene Darstellung

Das Familienklassenzimmer erweist sich als **wirkungsvolles Angebot**, um herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern durch die verstärkte Kooperation von schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Familien zu begegnen. Daher soll an insgesamt acht Grundschulen (einschließlich der Modellprojekt-Grundschule) die Etablierung des Familienklassenzimmers erfolgen. Die nachfolgenden Grundschulen befinden sich in Sozialräumen mit einem hohen Benachteiligungsindex¹² sowie den höchsten Falldichten in den Hilfen zur Erziehung:

- 139. Grundschule (*wie bisher*) (Gorbitz)
- 135. Grundschule (Gorbitz)
- 120. Grundschule (Prohlis)
- 122. Grundschule (Prohlis)
- 129. Grundschule (Prohlis)
- 37. Grundschule (Löbtau-Nord)
- 102. Grundschule (Johannstadt-Nord)
- 93. Grundschule (Leuben).

Das Familienklassenzimmer ist ein institutionsübergreifendes Projekt, welches bisher mit Ressourcen der Sächsischen Bildungsagentur (26 %) – seit 1. Januar 2018 Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB)¹³ – und der Landeshauptstadt Dresden (74 %) gemeinsam finanziert und inhaltlich gestaltet wurde.

¹² Der Benachteiligungsindex der Jugendhilfeplanung setzt sich zusammen aus den Indikatoren: Alleinerziehendenquote, SGB II-Quote, Sozialgeldquote, Langzeitarbeitslosenquote und Jugendarbeitslosenquote.

¹³ Das Sächsische Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) als die dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus nachgeordnete Schulaufsichtsbehörde vereint seit 01.01.2018 die bisherige Sächsische Bildungsagentur und das Sächsische Bildungsinstitut.

Eine zentrale Erfahrung des Projektes war zudem, dass wir in Zukunft gemeinsam aus dem ver-säulten Zuständigkeitsdenken des Systems Schule und des Systems Jugendhilfe herauskommen müssen. Es bedarf eines gemeinsamen Vorgehens und einer gemeinsamen Anstrengung. Im Vergleich zur klassischen jugendhilflichen Intervention ist das Familienklassenzimmer sogar die kostengünstigere Variante der Problembearbeitung.

In der Anlage 3 zu dieser Vorlage findet sich ein Evaluationsbericht zum Projekt Familienklassenzimmer an der 139. Grundschule.

Wir als Stadt gehen davon aus, dass das Land ebenfalls ein Interesse an der Ausdehnung des Projektes hat.

4.3.2 Mehr Personal an den besonders herausgeforderten Schulen

Gleichermaßen wie wir als Stadt ohne einen anderen Betreuungsschlüssel in Kitas in den Problemgebieten nicht erfolgreich sein können, genauso wenig können die benachbarten Schulen in diesen Gebieten ein besseres Ergebnis erzielen, ohne den Ressourceneinsatz zu erhöhen.

Der Kernsatz des „2. Dresdner Bildungsbericht 2014“ der Landeshauptstadt Dresden gilt daher nicht nur für die in der städtischen Zuständigkeit befindlichen Kindertageseinrichtungen, sondern auch für die sich in der Zuständigkeit des Landes befindenden Schulen:

„Stark erhöhte soziale Belastungslagen zeigen sich in der Landeshauptstadt Dresden räumlich konzentriert und mit direkter Auswirkung auf Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung über die gesamte Lebensspanne. Es lassen sich dabei konkrete Einrichtungen identifizieren, an denen über eine belastungsorientierte Steuerung und eine intensive Abstimmung die Ressourcen der Partnerinnen und Partner in Kommune und Land zu einem langfristigen, verlässlichen und abgestimmten Ganzen zusammengebracht werden können, um den Bildungserfolg entscheidend zu verbessern“.¹⁴

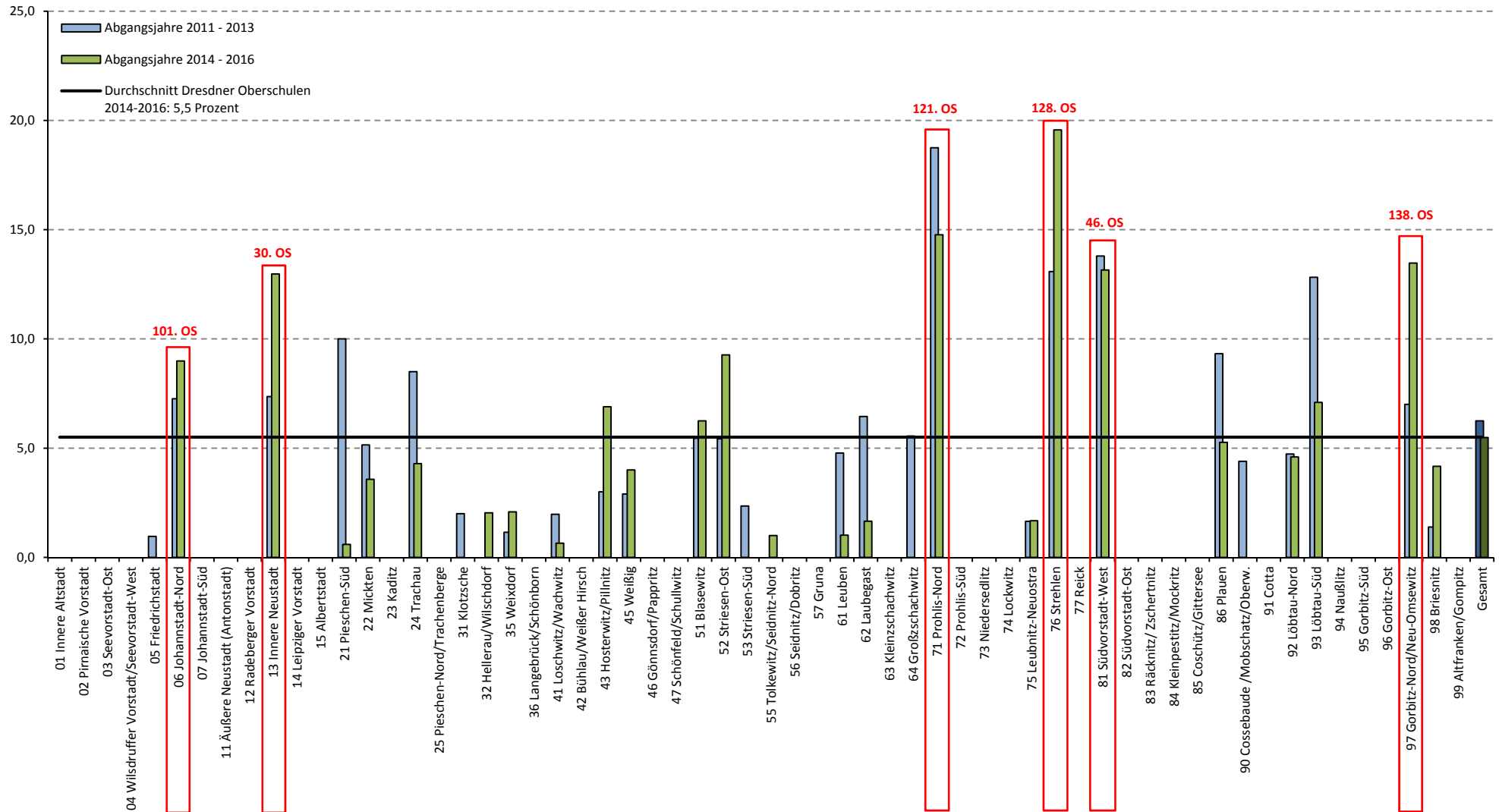
Im Kapitel 2 sind die Dresdner Schulen bereits dargestellt und die Unterschiede hinsichtlich **zentraler Kompetenz- und Leistungsparameter** beispielhaft herausgearbeitet worden:

- Anteil der Kinder mit ärztlich begründeter Empfehlung zur Rückstellung der Einschulung
- Anteil der Kinder mit Schulempfehlung für sonderpädagogischen Förderbedarf
- Anteil der Kinder mit Gymnasialempfehlung an öffentlichen Dresdner Grundschulen
- Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an öffentlichen Dresdner Grund- und Oberschulen
- Anteil an Abgehenden ohne Hauptschulabschluss an Dresdner Oberschulen sowie nachfolgend
- Anteil an Abgehenden mit maximal Hauptschulabschluss an Dresdner Oberschulen

Zur Verdeutlichung dieser Unterschiede seien noch einmal die Dresdner Oberschulen in ihrer stadträumlichen Einbettung dargestellt, zunächst mit dem Anteil derjenigen, die die Oberschule ohne einen formalen Schulabschluss verlassen (vgl. Abb. 24). Dazu korrespondiert die Übersicht derjenigen, die maximal einen Hauptschulabschluss erreicht haben (vgl. Abb. 25).

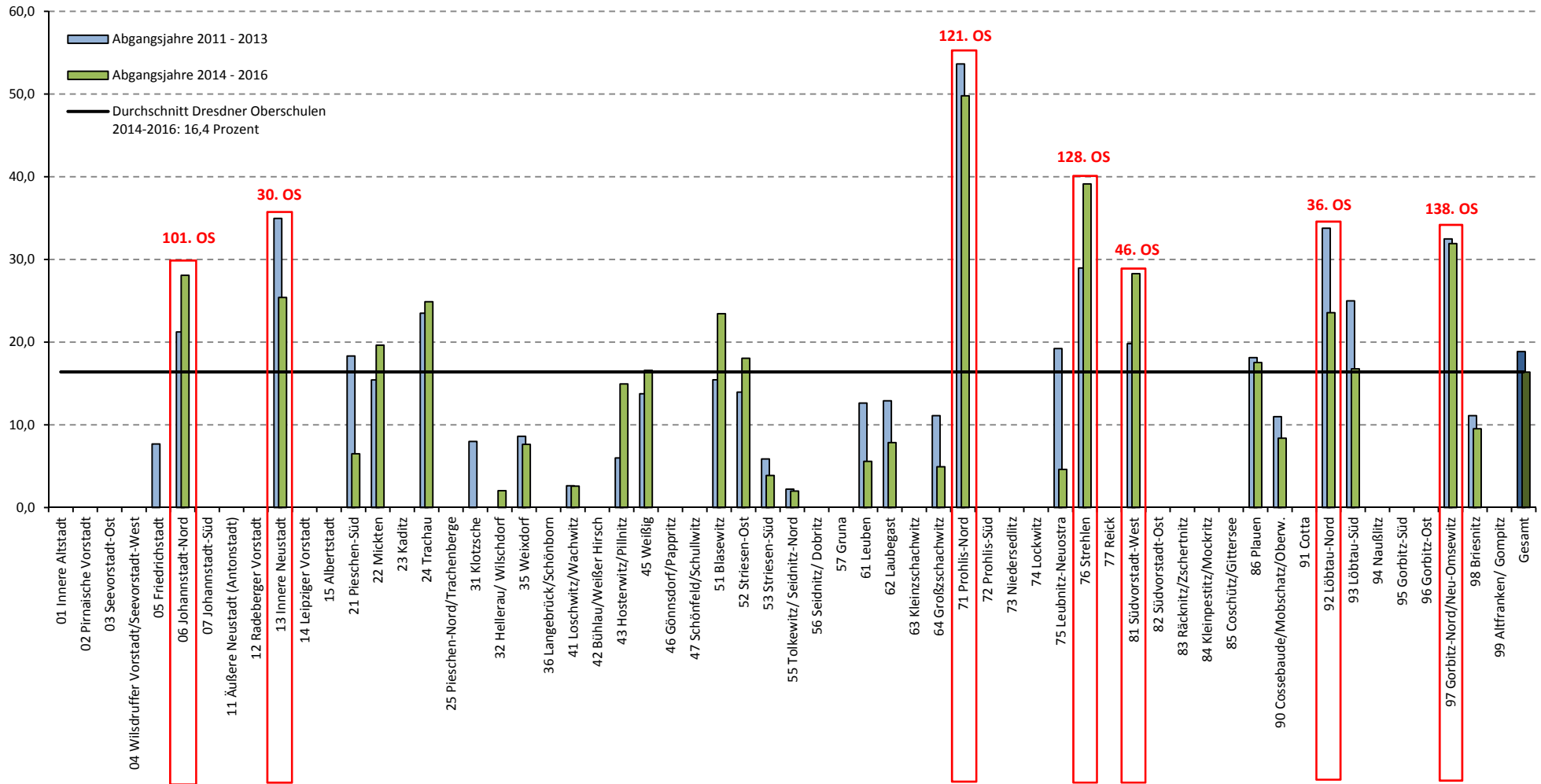
¹⁴ vgl. Landeshauptstadt Dresden (2014): 2. Dresdner Bildungsbericht 2014, S. 32.

Abb. 24 – Anteil an Abgehenden ohne Hauptschulabschluss (mit Abgangszeugnis) an Oberschulen in Dresden in den Zeiträumen 2011 – 2013 und 2014 – 2016 nach Stadtteil (in %)



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen; eigene Berechnung und Darstellung (Auszug aus 3. Dresdner Bildungsbericht 2018 vorab)

Abb. 25 – Anteil an Abgehenden ohne Realschulabschluss bzw. mit max. (qualifizierendem) Hauptschulabschluss an Oberschulen in Dresden in den Zeiträumen 2011 – 2013 und 2014 – 2016 nach Stadtteil (in %)



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen; eigene Berechnung und Darstellung (Auszug aus 3. Dresdner Bildungsbericht 2018 vorab)

Angesichts der Herausforderungen, vor denen der Freistaat Sachsen steht, die vorhandenen Lehrerstellen zu besetzen, erscheint es gegenwärtig unrealistisch zu sein, selbst für besonders herausgeforderte Schulen über einen erhöhten Lehrereinsatz und in der Folge eventuell kleinerer Klassen oder alternativ eines zweiten Lehrers in der Klasse nachzudenken.

In den mit dem Freistaat geführten Gesprächen in Zusammenhang mit dieser Vorlage machte dieser jedoch darauf aufmerksam, dass er aktuell und zukünftig noch verstärkter mit zukünftigen Personalressourcen und zwar jenseits klassischer Lehrerstellen, besonders auch in herausgeforderten Schulen, zusätzliche Unterstützung leisten will. Zu nennen sind:

- Ausbau der Schulsozialarbeit

In der Landeshauptstadt Dresden werden hier im Schuljahr 2018/2019 insgesamt 71 Schulen mit 91,45 VZÄ Schulsozialarbeitern versorgt werden. Die Finanzierung dieser Stellen erfolgt mit 4,34 Millionen Euro über Gelder des Freistaates Sachsen und 1,54 Millionen Euro mit Mitteln aus dem städtischen Jugendhilfeetat.

- Schlassistenzprogramm

Hier soll insbesondere eine Unterstützung von Schulen mit besonderen Herausforderungen erfolgen (z. B. hoher Anteil von Vorbereitungsklassen, hoher Migranten/Migrantinnenanteil, hoher Anteil von Schülerinnen/Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, hoher Anteil von Schülerinnen/Schülern mit wirtschaftlich schwachem Hintergrund). Geplant ist, ab 1. Januar 2019 das Programm gestaffelt sachsenweit wie folgt aufzubauen:

- 2019 130 VZÄ
- 2020 195 VZÄ
- 2021 290 VZÄ
- 2022 und 2023 433 VZÄ.

Die Rekrutierung insbesondere von nichtpädagogischem Personal mit einer geplanten Vergütung bis zur Entgeltgruppe E 9 zur Unterstützung und Entlastung von Lehrkräften an diesen Schulen soll dabei im Mittelpunkt stehen. Dieses Programm wird seitens des Freistaates derzeit unteretzt. Es ist aber zugesagt, dass die Landeshauptstadt Dresden in das Programm mit einbezogen wird.

- Programm „Teach first“

Hier soll der Einsatz von 60 sog. „Fellows“ der Stiftung „Teach first“ Deutschland an sächsischen Schulen ab dem Schuljahr 2018/2019 vorbereitet werden. „Fellows“ sind Hochschulabsolventen mit überdurchschnittlichem gesellschaftlichem Engagement, die vor Eintritt in das Berufsleben zwei Jahre an Schulen zur Unterstützung tätig sind. Es erfolgt der Einsatz bei individueller Betreuung, außerunterrichtlichen Angeboten, Grundförderung und Binnendifferenzierung. Die Landeshauptstadt Dresden wird in dieses Programm mit einbezogen.

5. Finanzierung

In Anlage 4 zu dieser Vorlage sind die haushaltsstellenkonkreten Auswirkungen auf den städtischen Haushalt ab dem Jahr 2019 dargestellt. Da es sich hier vornehmlich um Personalkosten handelt, werden die zusätzlichen Kosten entsprechend der Tarifentwicklung ggf. weiter zu dynamisieren sein.

Grob skizziert handelt es sich bei diesem Programm um folgende Kostenpositionen:

Position	Maßnahme	Kosten in Millionen Euro	
		2019	2020
1	Verdopplung des Personalschlüssels in 13 Kindertagesstätten während Betreuungskernzeit	3,19	6,37
2	Erhöhung des Sachkostenbudgets für 13 Kindertagesstätten	0,4	0,4
3	Aufnahme von 4 Horten in das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“	0,17	0,18
4	Evaluation und Prozessbegleitung	0,23	0,23
5	Städtischer Anteil „Familienklassenzimmer“	0,3	0,3

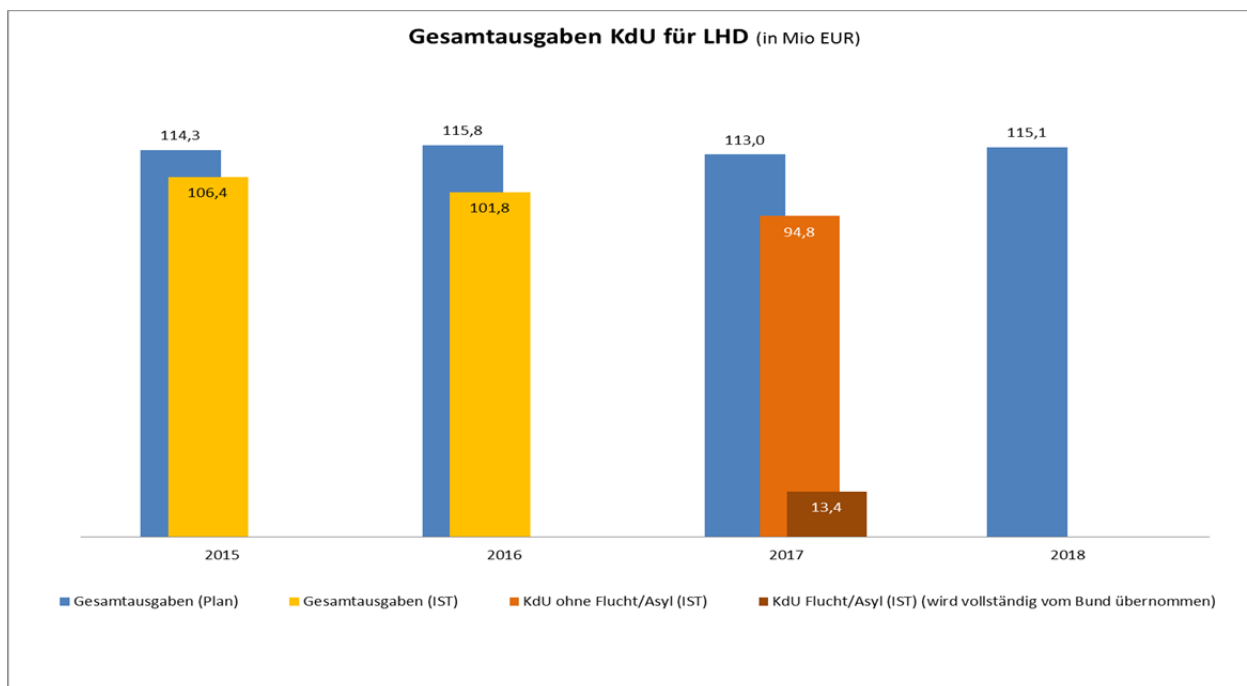
Die Positionen 1, 2 und 4 sind in Form zusätzlicher Zuschussgrößen für das Amt für Kindertagesbetreuung im städtischen Haushalt 2019 und 2020 eingeordnet. Die Position 3 ist ebenfalls im städtischen Haushalt 2019/2020 in der Projektförderung des Amtes für Kindertagesbetreuung verankert (kein zusätzlicher Zuschuss). Die Erhöhung der Sachkosten ist mit Wirkung vom 1. Januar 2019 an unterstellt. Die Erhöhung der Personalkosten in Position 1 ist ab Jahresmitte mit Beginn des neuen Schuljahres 2019/2020 unterstellt. Die Aufnahme der Horte in das Handlungsprogramm erfolgt ab 1. Januar 2019.

Die Aufwendungen für das Familienklassenzimmer haben nicht zu einer Erhöhung von Haushaltsansätzen im Budgetbereich des Jugendamtes geführt, da unterstellt wurde, dass dies aus den bis Mitte 2018 noch nicht ausgegebenen Geldern aus dem Präventionsfonds der Förderung freier Träger des Jugendamtes dauerhaft finanziert werden könnte.

Mit diesem Maßnahmeprogramm geht die Landeshauptstadt Dresden deutlich über ihren unmittelbaren Pflichtenkanon hinaus. Es wird insofern eine klassische freiwillige Aufgabe übernommen. Dass dies sinnvoll ist, ist auf den vorangegangenen Seiten ausführlich beschrieben. Dass dies haushaltspolitisch möglich ist, liegt insbesondere auch daran, dass die ebenfalls bereits ausführlich dargestellte positive Arbeitsmarktentwicklung der Landeshauptstadt Dresden sich auch niederschlägt in positiven Effekten im städtischen Haushalt. Dabei soll im Folgenden bewusst von der Steuereinnahmenseite abgesehen werden, die ja ebenfalls erheblich von der guten Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung über deutlich steigende Einnahmen, insbesondere beim Gemeindeanteil an der Einkommenssteuer partizipiert. Auf der Ausgabenseite ist der zentrale Belastungspunkt einer schlechten Arbeitsmarktsituation im kommunalen Bereich die Höhe der Ausgaben für die Kosten der Unterkunft (KdU). In der Abbildung 26 kann man sehen, dass die Gesamtausgaben der KdU der Landeshauptstadt Dresden im Haushaltsjahr 2015 und 2016 deutlich hinter den Planansätzen zurückgeblieben sind. Für 2017 ist das Bild insofern differenzierter, als dass die anerkannten Flüchtlinge in den Rechtskreis des SGB II hineingekommen sind, hier aber der Bund die hundertprozentige Finanzierung übernommen hat. Rechnet man

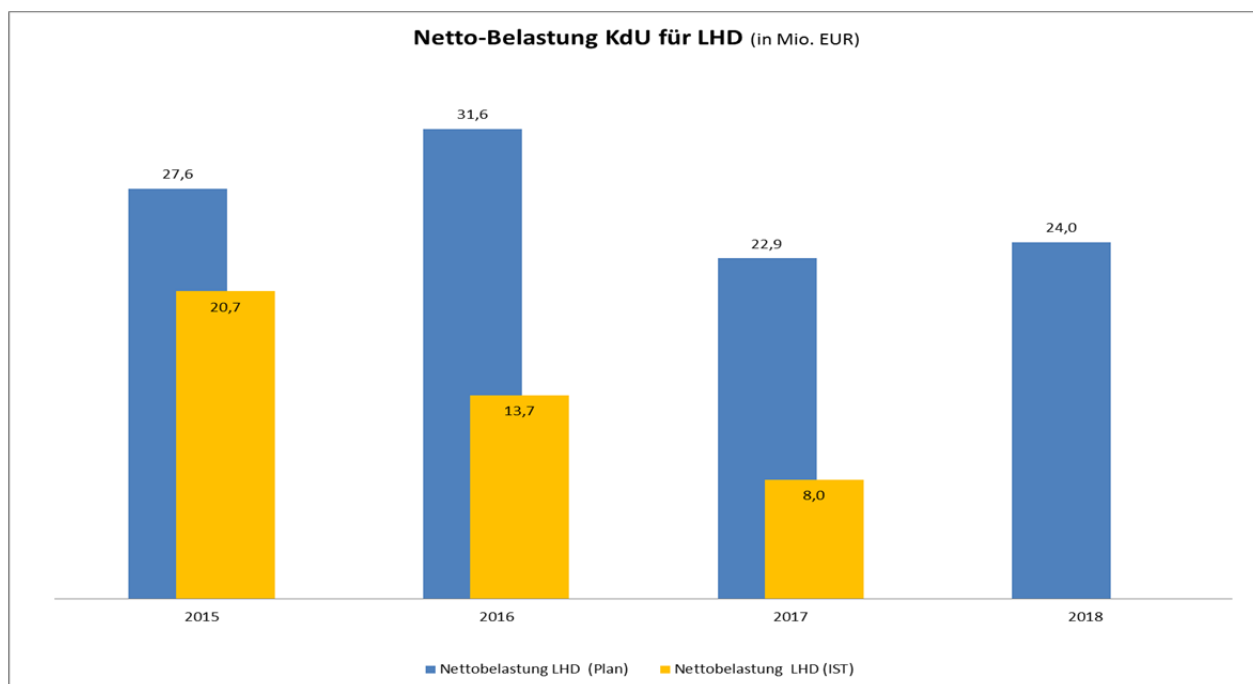
den für die anerkannten Flüchtlinge ausgegebenen Betrag heraus, so hätte man dann die ungefähre KdU-Größe außerhalb des Bereiches Flucht und Asyl.

Abb. 26 – Entwicklung der Gesamtausgaben Kosten der Unterkunft für die LHD – Plan/Ist Vergleich



Haushaltspolitisch von entscheidender Bedeutung für die Landeshauptstadt Dresden ist am Ende die Nettobelastung für den städtischen Haushalt, die sich ergibt, wenn aus den Bruttoausgaben für KdU die Zahlungen sowohl des Bundes wie des Landes abgezogen werden. In Abbildung 27 ist dargestellt, wie sich die Haushaltsplanansätze der Nettobelastung im letzten und aktuellen Doppelhaushalt entwickelt haben. Die Nettobelastung ist für die Stadt kontinuierlich rückläufig, so dass genau hier die haushälterischen Spielräume bestehen, die Haushaltsentlastungen infolge der positiven Arbeitsmarktentwicklung über das Bildungssystem mittelbar und langfristig wieder zu einer Verbesserung des Arbeitsmarktes zu verwenden.

Abb. 27 – Entwicklung der Netto-Belastung der Kosten der Unterkunft für die LHD – Plan/Ist Vergleich



Literaturverzeichnis

- Asen, E. u. (2009). *Praxis der Multifamilientherapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag GmbH.
- Becker, B. (2010). *Wer profitiert mehr vom Kindergarten?* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.
- Berger, P. A., Keller, C., Klärner, A., & Neef, R. (Hrsg.). (2014). *Urbane Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bröskamp, B. (2017). Der Markt der frühkindlichen Bildung. In M. Rieger-Ladich, & C. Grabau, *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 15–33). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Burgdorff, F. (2015). Bildung und Stadtentwicklung Hand in Hand. In T. Coelen, A. J. Heinrich, & A. Million, *Stadtbaustein Bildung* (S. 117–123). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Coelen, T., Heinrich, A. J., & Million, A. (Hrsg.). (2015). *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. A. Berger, C. Keller, A. Klärner, & R. Neef, *Urbane Ungleichheiten* (S. 135–155). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Keller, C., Klärner, A., & Neef, R. (2014). Urbane Ungleichheiten – zur gesellschaftlichen Produktion und Gestalt räumlicher Ungleichheitsstrukturen. In P. A. Berger, C. Keller, A. Klärner, & R. Neef, *Urbane Ungleichheiten* (S. 7–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Radtke, F.-O., Hullen, M., & Rathgeb, K. (2005). *Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement* (1. Aufl. Ausg., Bd. 6). Frankfurt am Main: Universität Frankfurt Institut für Schulpädagogik und Didaktik.
- Roßbach, H.-G. K. (2008). *Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft .
- Siebert-Ott, G. (2013). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In G. Auernheimer, *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 145–159). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tunsch, C. (2015). *Bildungseffekte urbaner Räume*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.