

Christina Anger / Vera Erdmann / Axel Plünnecke /
Ilona Riesen

Integrationsrenditen

Volkswirtschaftliche Effekte einer
besseren Integration von Migranten

Christina Anger / Vera Erdmann / Axel Plünnecke /
Ilona Riesen

Integrationsrenditen

Volkswirtschaftliche Effekte einer
besseren Integration von Migranten

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 978-3-602-14867-7 (Druckausgabe)

ISBN 978-3-602-45482-2 (E-Book|PDF)

Diese Analyse basiert auf einem Gutachten für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi).

Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Grafik: Dorothe Harren

© 2010 Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

Postfach 10 18 63, 50458 Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

Telefon: 0221 4981-452

Fax: 0221 4981-445

iwmedien@iwkoeln.de

www.iwmedien.de

Druck: Hundt Druck GmbH, Köln

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung | 5 |
| 2 | Stand der Integration von Migranten in Deutschland | 7 |
| 2.1 | Zugang zu Bildung | 7 |
| 2.1.1 | Bildungsstand von Migranten im internationalen Vergleich | 8 |
| 2.1.2 | Bildungsstand der erwachsenen Bevölkerung | 10 |
| 2.2 | Zugang zum Arbeitsmarkt | 13 |
| 2.2.1 | Arbeitsmarktbeteiligung von Migranten | 13 |
| 2.2.2 | Entlohnung von Migranten | 21 |
| 2.2.3 | Abschlüsse, Kompetenzen und Arbeitsmarkt | 26 |
| 2.3 | Einkommensmobilität und Armutsrisiken | 31 |
| 2.3.1 | Einkommensmobilität von Migranten | 31 |
| 2.3.2 | Armutsrisiken von Migranten | 36 |
| 2.4 | Zusammenfassung | 38 |
| 3 | Kurz- bis mittelfristige Perspektive: Der Zugang zur beruflichen und akademischen Bildung | 40 |
| 3.1 | Ausbildungsbeteiligung von jugendlichen Migranten | 40 |
| 3.1.1 | Übergang von der Schule in Berufsausbildung und Studium | 40 |
| 3.1.2 | Gründe für die Übergangsprobleme von Migranten | 43 |
| 3.1.3 | Ausbildungsverhalten von Migranten | 49 |
| 3.2 | Maßnahmen zur Integration jugendlicher Migranten in den Ausbildungsmarkt | 51 |
| 3.2.1 | Berufsorientierung und Berufsvorbereitung | 52 |
| 3.2.2 | Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze | 54 |
| 3.2.3 | Kosten pro besetzten Ausbildungsplatz | 60 |
| 3.3 | Anrechnung von im Ausland erworbenen Abschlüssen | 62 |
| 3.3.1 | Ausländische Abschlüsse von Migranten und ihre Anerkennung | 62 |
| 3.3.2 | Kompetenzniveau der Abschlüsse von Migranten und Nicht-Migranten | 71 |
| 3.4 | Zusammenfassung | 73 |
| 4 | Langfristige Perspektive: Der Zugang zur schulischen Bildung | 74 |
| 4.1 | Analyse der Ausbildungsreife von jugendlichen Migranten | 75 |
| 4.2 | Effekte von Maßnahmen zur frühen Förderung von Migrantenkindern | 77 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2.1 | Effekte des Besuchs einer Tagesstätte von Kindern unter drei Jahren | 77 |
| 4.2.2 | Effekte des Besuchs einer Tagesstätte von Kindern zwischen drei und sechs Jahren | 79 |
| 4.2.3 | Effekte der Sprachförderung | 81 |
| 4.3 | Effekte von Reformen im Schulsystem | 88 |
| 4.3.1 | Rahmenbedingungen der Schulen | 88 |
| 4.3.2 | Qualitätssteigerung in gegebenen Schulstrukturen | 92 |
| 4.4 | Zusammenfassung | 94 |
| 5 | Kosten der politischen Maßnahmen und Berechnung der Integrationsrenditen | 96 |
| 5.1 | Kurz- bis mittelfristige Perspektive | 96 |
| 5.1.1 | Kosten der Verbesserung des Übergangs von Migranten in die berufliche Bildung | 96 |
| 5.1.2 | Erträge eines verbesserten Übergangs | 98 |
| 5.1.3 | Statische Integrationsrendite | 101 |
| 5.2 | Langfristige Perspektive | 103 |
| 5.2.1 | Theoretische Grundlagen | 103 |
| 5.2.2 | Kosten der Verbesserung der Ausbildungsreife von Migranten | 105 |
| 5.2.3 | Erträge einer verbesserten Ausbildungsreife | 108 |
| 5.2.4 | Dynamische Integrationsrendite | 114 |
| 5.3 | Zusammenfassung | 116 |
| 6 | Zusammenfassung der Ergebnisse | 118 |
| 6.1 | Integration erwachsener Migranten in Deutschland | 118 |
| 6.2 | Probleme von Migranten beim Zugang zu Bildung und Arbeit | 121 |
| 6.3 | Politikempfehlungen | 123 |
| 6.4 | Kosten und Erträge der politischen Maßnahmen | 125 |
| | Anhang | 128 |
| | Literatur | 131 |
| | Kurzdarstellung / Abstract | 140 |
| | Die Autoren | 141 |

1

Einleitung

Die demografische Entwicklung wird in den kommenden Jahrzehnten zu einer spürbaren Verknappung des gesamtwirtschaftlichen Arbeitskräfteangebots führen. Infolgedessen dürfte die Wachstumsdynamik in Deutschland deutlich nachlassen (Plünnecke, 2007). Die Belastungen durch die aktuelle Staatsverschuldung und durch die Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme werden bei nachlassendem Wachstum zunehmen (SVR, 2008). Zur Stärkung des Wachstumspfades sind verschiedene politische Maßnahmen zielführend:

Erster Ansatzpunkt zur Vergrößerung des Arbeitskräfteangebots ist eine qualitäts- und quantitätsorientierte Reform des nationalen Bildungssystems (Koppel/Plünnecke, 2009). Durch Bildungsinvestitionen lässt sich der Anteil der Hochqualifizierten an der Bevölkerung erhöhen, sodass der speziell in den MINT-Fächern – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – bereits vorliegende Fachkräftemangel zumindest gemildert werden kann.

Der zweite Ansatzpunkt liegt darin, Erwerbspersonenpotenziale über eine verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erschließen. Durch eine erweiterte Betreuungsinfrastruktur zum Beispiel ließe sich die Erwerbstätigkeit vor allem von Frauen erhöhen. Somit könnten Familien ihre Kinderwünsche leichter realisieren. Dies hätte Einfluss auf die demografische Entwicklung und würde daher wachstumsstärkend wirken (Plünnecke/Seyda, 2007).

Ein dritter wichtiger Politikstrang befasst sich mit den Potenzialen von Migranten für den deutschen Arbeitsmarkt. Viele Industrienationen, die vor ähnlichen Problemen wie Deutschland stehen oder standen, setzen auf ein qualifikationsorientiertes Einwanderungssystem. Im Zeitalter der zunehmenden Internationalisierung nicht nur wissenschaftlicher Berufskarrieren erzielen Länder wie Kanada oder Australien beachtliche Erfolge mittels einer Politik des Braingain – das heißt einer Politik der gezielten Immigration besonders leistungsstarker Menschen (Koppel/Plünnecke, 2008).

Parallel zu einer solchen Stärkung der Zuwanderung ist es für Deutschland von zentraler Bedeutung, die bereits im Land lebenden Migranten besser als bisher zu integrieren. Zurzeit leben hierzulande über 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Obwohl sich viele Migranten bereits seit langer Zeit in Deutschland aufhalten, ist ihr Integrationsstand noch unzureichend (Riesen, 2009). Sowohl aus sozialpolitischen als auch aus wachstumspolitischen Gründen ist es wichtig, dass Menschen mit Migrationshintergrund erstens hohe Bildungs-

abschlüsse erreichen und zweitens voll am Arbeitsmarkt partizipieren. In diesen Bereichen ist ein deutlich besseres Abschneiden der Migranten als bisher anzustreben. Dabei spielt ein besserer Zugang zu beruflichen Ausbildungsplätzen und akademischen Studiengängen eine Schlüsselrolle. Eine gute Qualifikation erhöht auch bei Migrantenhaushalten die Aufstiegsmobilität.

Die vorliegende Analyse untersucht den aktuellen Stand der Integration in Deutschland und richtet ihr Augenmerk dabei auf die Qualifikationen von Migranten und auf die Übergangsprobleme, die speziell im Bereich der beruflichen Bildung bestehen. Ziel ist es, auf Basis dieser Anamnese Reformmaßnahmen vorzuschlagen, die zu einem höheren Qualifikationsniveau bei Migranten führen, und den öffentlichen Kosten dieser Maßnahmen deren fiskalische Erträge gegenüberzustellen. Es ist zu prüfen, ob sich die Reformen für den Staat in Form einer Integrationsrendite langfristig rechnen und ob sie als ein Baustein einer angebotsorientierten Wachstumspolitik dienen können. Nicht untersucht werden Maßnahmen zur Erhöhung der Erwerbsneigung oder zur Nachqualifikation älterer Migrantenkohorten.

Die Gliederung der Analyse soll anhand der Kernfragen der einzelnen Kapitel verdeutlicht werden. In Kapitel 2 wird zunächst der bisherige Integrationserfolg von Migranten untersucht:

- Gelingt der Zugang zu Bildung? Erzielen Migranten im Durchschnitt das gleiche Qualifikationsniveau wie Nicht-Migranten?
- Gelingt der Zugang zu Arbeit? Wird das gleiche Ausmaß an Erwerbstätigkeit und Entlohnung erreicht?
- Erlangen Migranten dieselben Aufstiegschancen?

Da sich der Bildungsstand als zentraler Faktor für den Integrationserfolg herausstellt, wird in Kapitel 3 der Zugang zur beruflichen und akademischen Bildung näher betrachtet:

- Wie lassen sich die Probleme jugendlicher Migranten speziell beim Übergang in die berufliche Bildung erklären? Welchen Einfluss haben hierbei Unterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten, die hinsichtlich der Ausbildungsreife bestehen?
- Wie kann die Ausbildungsbeteiligung von Migranten erhöht werden?
- Welche Potenziale bietet eine verbesserte Verwertbarkeit von im Ausland erworbenen Abschlüssen?

Die langfristige Perspektive eröffnend, sind die vorschulische und schulische Bildung und die daraus resultierende Ausbildungsreife der Migranten von entscheidender Bedeutung für den Integrationserfolg. Daraus ergeben sich die in Kapitel 4 behandelten Fragen:

- Warum schneiden Migrantenjugendliche bei den im allgemeinbildenden Schulsystem erworbenen Kompetenzen im Durchschnitt schlechter ab als andere Jugendliche?
- Welche Rolle spielen die frühkindliche Bildung, die schulische Infrastruktur und die qualitätsbezogenen Rahmenbedingungen an den Schulen? Welche Reformen sind in diesen Bereichen besonders hilfreich?

Schließlich ist auch zu untersuchen, ob sich Maßnahmen zur Stärkung des Zugangs zu Bildung und Arbeit und damit der Aufstiegsmobilität von Migranten für den Staat rechnen. Die entsprechenden Fragen behandelt Kapitel 5:

- Wie hoch sind die Kosten für einen verbesserten Übergang von Migranten in die berufliche Bildung und welche Erträge stehen den dafür erforderlichen bereits kurz- bis mittelfristig wirksamen Maßnahmen gegenüber?
- Wie hoch sind die Kosten der langfristig wirksamen Maßnahmen zur Stärkung der Ausbildungsreife von Migranten? Wie hoch sind langfristig die Erträge eines solchen Investitionsprogramms?

Die Analyse schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse in Kapitel 6.

2

Stand der Integration von Migranten in Deutschland

Um den Integrationsstand von Migranten in Deutschland zu bestimmen, wird zunächst ihre Bildung untersucht, anschließend die Arbeitsmarktintegration und im dritten Schritt folgen die Aufstiegschancen und Armutsrisiken. Im Einzelnen wird analysiert, wie hoch das Qualifikationsniveau von Migranten im Vergleich zu Nicht-Migranten ist, wie stark sich die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten und die Entlohnung unterscheiden und ob sich Nachteile bei der Aufstiegsmobilität auch dann ergeben, wenn Unterschiede bei Arbeitsmarktbelegung und Bildungsstand herausgerechnet werden. Zur begrifflichen Orientierung stellt Übersicht 1 wichtige Definitionen zusammen.

2.1 Zugang zu Bildung

Um den Zugang zu Bildung zu untersuchen, wird zunächst der Bildungsstand der Zuwanderer relativ zur einheimischen Bevölkerung einem internationalen Vergleich unterzogen. Anschließend werden die Qualifikationen der Migranten

Definitionen von „Migranten“

Übersicht 1

In der wissenschaftlichen Literatur werden verschiedene Abgrenzungen von „Migranten“ verwendet. Um die Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Analyse zu erleichtern, werden an dieser Stelle die verschiedenen Definitionen aufgelistet.

Die **Definition des Statistischen Bundesamts**, die im Mikrozensus eine Abgrenzung zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen erlaubt, lautet:

Menschen mit **Migrationshintergrund** sind „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“. Nach dieser Definition fallen also insbesondere alle Ausländer und (Spät-)Aussiedler und ihre Nachkommen sowie auch Kinder mit nur einem zugewanderten Elternteil unter diese Gruppe.

Eigene Migrationserfahrung bedeutet nach der Definition des Statistischen Bundesamts, dass die betrachteten Personen im Ausland geboren und selbst nach Deutschland eingewandert sind, eine **fehlende Migrationserfahrung** bedeutet, dass sie in Deutschland geboren sind. Im Folgenden werden Menschen mit Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung auch als **erste Migrantengeneration** und die in Deutschland geborenen als **zweite und höhere Migrantengeneration** bezeichnet.

Oft greift die vorliegende Analyse auch auf Daten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zurück. In den internationalen **Statistiken der OECD** wird im Gegensatz zum Mikrozensus häufig nicht unterschieden nach Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund, sondern es werden die **Staatsangehörigkeit** oder der **Geburtsort** zugrunde gelegt. Auf diese Weise wird unterteilt in die Gruppe der Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit (Ausländer) und die Gruppe derjenigen mit der Staatsangehörigkeit des jeweiligen Landes (zum Beispiel Deutsche). Oder es erfolgt eine Unterscheidung zwischen der Gruppe der im Ausland und der Gruppe der im Inland Geborenen.

Bisweilen verwendet die vorliegende Analyse auch den Begriff der **einheimischen Bevölkerung** als Gegensatz zur **zugewanderten Bevölkerung**. Eventuelle weitere verwendete Definitionen von Personen mit ausländischen Wurzeln werden im Folgenden an den entsprechenden Stellen präzisiert.

Eigene Zusammenstellung

differenziert nach Migrationsstatus für die erwachsene Bevölkerung dargestellt. Auf dieser Basis wird dann der Höherqualifizierungsbedarf bei Migranten ermittelt, der notwendig wäre, um einen mit Nicht-Migranten vergleichbaren Bildungsstand zu erreichen.

2.1.1 Bildungsstand von Migranten im internationalen Vergleich

Die Qualifikationen von Zuwanderern sind von enormer Bedeutung für ihren Integrationserfolg im Aufnahmeland. Je größer der Anteil der Geringqualifizierten unter den Migranten ist, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie von Arbeitslosigkeit betroffen sind und in Abhängigkeit von staatlichen Sozialtransfers geraten (Riesen, 2009). Der internationale Vergleich ergibt, dass in Deutschland der Anteil der im Ausland geborenen Personen mit höchstens einem Abschluss

der Sekundarstufe I mit 45,8 Prozent sehr hoch ist (Tabelle 1). Das heißt, dass fast die Hälfte aller Zugewanderten im Alter von über 15 Jahren maximal über einen Abschluss der Stufe 2 der ISCED-Klassifikation (International Standard Classification of Education) verfügt, was in Deutschland einem Haupt- oder Realschulabschluss oder dem Absolvieren eines Berufsvorbereitungsjahres entspricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 216). Damit hat Deutschland – hinter Frankreich, Österreich und den Niederlanden – den vierthöchsten Anteil an geringqualifizierten Migranten. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 41,1 Prozent. Erschwerend kommt hinzu, dass die Quote hochqualifizierter Zuwanderer in Deutschland mit 14,9 Prozent ebenfalls einen sehr schlechten Wert aufweist und fast 8 Prozentpunkte unter dem OECD-Durchschnitt von 22,7 Prozent liegt.

Qualifikationsstruktur der im Ausland und der im Inland geborenen Bevölkerung im internationalen Vergleich¹

Tabelle 1

Abschlüsse der über 15-Jährigen², im Jahr 2006

| | Im Ausland geboren | | Im Inland geboren | | Relation der Quoten ³ | |
|------------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------|
| | gering-qualifiziert | hoch-qualifiziert | gering-qualifiziert | hoch-qualifiziert | gering-qualifiziert | hoch-qualifiziert |
| | in Prozent | | | | | |
| Australien | 41,3 | 25,8 | 48,5 | 20,0 | 0,9 | 1,3 |
| Schweiz | 41,6 | 23,7 | 25,6 | 18,1 | 1,6 | 1,3 |
| Kanada | 30,1 | 38,0 | 31,6 | 31,5 | 1,0 | 1,2 |
| Österreich | 49,4 | 11,3 | 33,4 | 10,9 | 1,5 | 1,0 |
| USA | 39,2 | 26,1 | 20,3 | 27,4 | 1,9 | 1,0 |
| Deutschland | 45,8 | 14,9 | 24,2 | 19,3 | 1,9 | 0,8 |
| Schweden | 29,5 | 24,3 | 25,0 | 22,8 | 1,2 | 1,1 |
| Irland | 29,6 | 41,1 | 47,8 | 22,7 | 0,6 | 1,8 |
| Niederlande | 49,2 | 19,2 | 40,5 | 18,8 | 1,2 | 1,0 |
| Frankreich | 54,8 | 18,1 | 45,8 | 16,9 | 1,2 | 1,1 |
| OECD | 41,1 | 22,7 | 41,4 | 17,7 | 1,0 | 1,3 |
| Vereinigtes Königreich | 40,6 | 34,8 | 51,2 | 20,1 | 0,8 | 1,7 |
| Japan | 25,9 | 30,0 | 25,1 | 27,8 | 1,0 | 1,1 |

Rundungsdifferenzen. ¹ Absteigend sortiert nach dem Anteil der im Ausland geborenen Personen an der jeweiligen Landesbevölkerung; ² Geringqualifiziert: ISCED Stufe 0–2 (entspricht maximal Sekundarstufe-I-Abschluss); hochqualifiziert: ISCED Stufe 5/6 (entspricht tertiärem Abschluss); ³ Relation: Verhältnis des Anteils der Geringqualifizierten bzw. Hochqualifizierten unter der im Ausland geborenen Bevölkerung zum Anteil der Geringqualifizierten bzw. Hochqualifizierten unter der im Inland geborenen Bevölkerung.

Quelle: OECD, 2008a

Der relativ niedrige Bildungsstand der nach Deutschland zugewanderten Bevölkerung gewinnt noch an Gewicht, wenn deren Qualifikationsstruktur mit jener der im Inland geborenen Bevölkerung verglichen wird. Im OECD-Durchschnitt gibt es zwischen den beiden Gruppen nur geringfügige Abweichungen bei der Verteilung der Abschlüsse. Unter den Zuwanderern haben anteilmäßig mehr Personen einen tertiären Bildungsabschluss als unter den in den einzelnen OECD-Ländern Geborenen (Relation der Quoten: 1,3). Im unteren Qualifikationssegment besteht keine nennenswerte Differenz (Relation der Quoten: 1,0).

In Deutschland hingegen gibt es auffällige Unterschiede in den Qualifikationsstrukturen beider Bevölkerungsgruppen: Der Anteil der Zuwanderer mit nur maximal einem Sekundarstufe-I-Abschluss übersteigt den Anteil geringqualifizierter Einheimischer um 21,6 Prozentpunkte. Zudem gibt es unter den Einheimischen mehr Hochqualifizierte als unter den Personen, die nicht in Deutschland geboren sind. Das Qualifikationsniveau der Zuwanderer ist folglich im Durchschnitt deutlich niedriger als das der einheimischen Bevölkerung, sodass in Deutschland die durchschnittliche Humankapitalausstattung pro Kopf durch Zuwanderung gesunken ist. Besonders in wachstumsstarken Volkswirtschaften wie Kanada oder Australien konnte dagegen eine Zuwanderung erreicht werden, die zu einer Erhöhung des Humankapitals pro Kopf führte und hierdurch erhebliche wirtschaftliche Impulse generierte (Koppel/Plünnecke, 2008).

2.1.2 Bildungsstand der erwachsenen Bevölkerung

Mithilfe des Mikrozensus lassen sich seit dem Jahr 2005 umfassendere und feinere Analysen der Qualifikationsstrukturen der deutschen und der zugewanderten Bevölkerung durchführen. Auch hierbei fallen schon auf den ersten Blick gravierende Unterschiede zwischen beiden Bevölkerungsgruppen auf. In unterschiedlicher Detailliertheit sind sie bereits in zahlreichen Publikationen thematisiert worden (Beauftragte, 2009; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Riesen, 2009). Um Altersstruktureffekte auszuschließen, wird hier explizit die Gruppe der 25- bis 64-Jährigen betrachtet – also die Gruppe der erwachsenen, erwerbsfähigen und somit potenziell dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Bevölkerung (Abbildung 1).¹

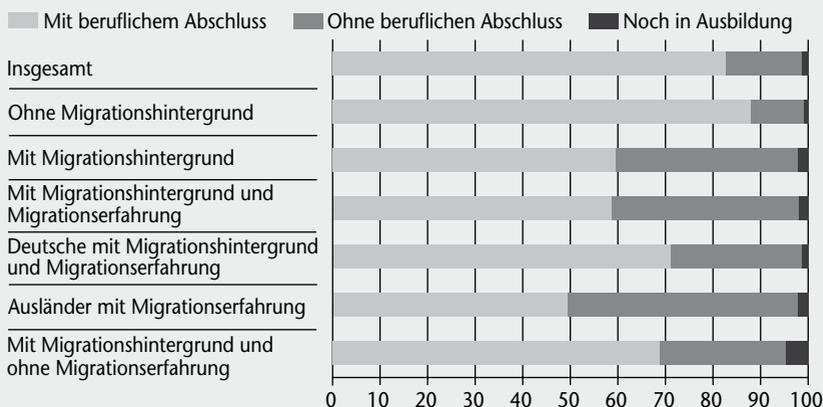
Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Qualifiziertenanteil an einer Bevölkerungsgruppe und der deutschen Staatsangehörigkeit beziehungsweise Deutschland als Geburtsort. Innerhalb der erwachsenen zugewanderten

¹ Die Qualifikation und Bildungssituation der unter 25-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund werden in Kapitel 3 ausführlich analysiert.

Qualifikationsstruktur nach Migrationsstatus

Abbildung 1

25- bis 64-Jährige, im Jahr 2007, in Prozent



Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Bevölkerung weisen die Gruppen derjenigen eine günstigere Qualifikationsverteilung auf, die entweder über die deutsche Staatsangehörigkeit oder über keine eigene Migrationserfahrung verfügen. Die ungünstigste Qualifikationsstruktur hat die Gruppe der Ausländer mit eigener Migrationserfahrung. Nur gut 49 Prozent von ihnen haben eine berufliche oder akademische Ausbildung absolviert und ebenfalls fast die Hälfte (knapp 49 Prozent) kann keinerlei beruflichen Abschluss vorlegen. Alle Migrantengruppen stehen schlechter da als die Personen ohne Migrationshintergrund. Während fast 88 Prozent der 25- bis 64-jährigen Nicht-Migranten über einen beruflichen Abschluss verfügen, liegt dieser Anteil bei Migranten um mehr als 28 Prozentpunkte darunter (gut 59 Prozent).

Abbildung 2 zeigt, dass den zweithöchsten Anteil an beruflich Mittelqualifizierten (Berufslehre und ähnliche Abschlüsse) hinter den Personen ohne Migrationshintergrund (61 Prozent) die Gruppe ohne eigene Migrationserfahrung (52 Prozent) aufweist. Erst dann folgt die Gruppe der Deutschen mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung (49 Prozent).

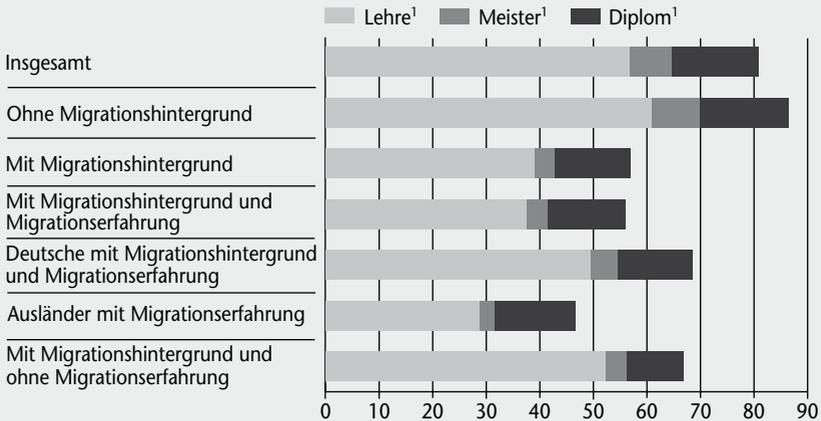
Ermittlung des Höherqualifizierungspotenzials

Aus den jeweiligen Jahrgangsstärken und Qualifikationsanteilen von Migranten und Nicht-Migranten (siehe Anhang A.1) lässt sich der Nachqualifizierungsbedarf berechnen, der erforderlich wäre, damit Migranten auf ebenso hohe Anteile an mindestens mittleren Qualifikationen kommen. Bei den 25- bis 34-Jährigen

Struktur der beruflichen Abschlüsse nach Migrationsstatus

Abbildung 2

25- bis 64-Jährige, im Jahr 2007, in Prozent



¹ Oder vergleichbarer Abschluss.

Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

beispielsweise ergibt sich bei 620.000 Personen ein Nachqualifizierungsbedarf (Tabelle 2). Bei den 35- bis 44-Jährigen ist das Höherqualifizierungspotenzial mit 733.000 Personen am größten.

Nachqualifizierungsbedarf nach Alter und Herkunft

Tabelle 2

im Jahr 2007

| Alter | Ohne | | Mit | | Differenz, in Prozentpunkten | Nachqualifizierungsbedarf, in 1.000 |
|-----------------|--|-------------------------|----------|-------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| | Migrationshintergrund und ohne beruflichen oder akademischen Abschluss | | | | | |
| | in 1.000 | in Prozent ¹ | in 1.000 | in Prozent ¹ | | |
| 25 bis 34 Jahre | 664 | 9 | 858 | 34 | 25 | 620 |
| 35 bis 44 Jahre | 1.023 | 9 | 958 | 39 | 30 | 733 |
| 45 bis 54 Jahre | 1.136 | 11 | 729 | 38 | 27 | 512 |
| 55 bis 64 Jahre | 1.178 | 14 | 646 | 44 | 30 | 439 |

¹ Anteil an der eigenen Bevölkerungsgruppe.

Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Auch in höheren Altersgruppen gibt es Nachqualifizierungsbedarf. Es wird jedoch mit zunehmendem Alter immer schwieriger, eine Höherqualifizierung aus ökonomischer Sicht vorteilhaft zu gestalten, da die Ertragsphase der Bildungsinvestition dann kürzer wird.

2.2 Zugang zum Arbeitsmarkt

Neben dem durchschnittlichen formalen Bildungsstand könnten weitere relevante Faktoren den Zugang von Migranten zum Arbeitsmarkt beeinflussen. Zur Analyse dieses Zugangs sollen zuerst ihre Arbeitslosenquoten den Quoten der Nicht-Migranten gegenübergestellt werden. Als Zweites werden qualifikationsbedingte Lohnunterschiede auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) untersucht. Der dritte Schritt vergleicht die Kompetenzen von erwachsenen Migranten und Nicht-Migranten, um mögliche Probleme beim Arbeitsmarktzugang zu beschreiben. Diese könnten in einer höheren Arbeitslosigkeit oder in geringeren Löhnen bestehen und aus unterschiedlichen Kompetenzniveaus bei gleichen formalen Qualifikationen resultieren.

2.2.1 Arbeitsmarktbeteiligung von Migranten

Dass ein Zuwanderer eine qualifizierte Erwerbstätigkeit ausübt, ist die wichtigste Weichenstellung dafür, im Aufnahmeland ein eigenständiges Leben zu führen. Da mit Blick auf die demografische Entwicklung in Deutschland die Altersstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verglichen mit jener der übrigen Bevölkerung günstiger ist, wird die Bedeutung der Migranten für den Arbeitsmarkt weiterhin zunehmen. Tabelle 3 zeigt jedoch, dass ihre Partizipation am Arbeitsmarkt deutlich hinter der von Nicht-Migranten zurückbleibt. Die Erwerbslosenquote – gemessen an den Erwerbspersonen der jeweiligen Bevölkerungsgruppe – ist bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit 14 Prozent doppelt so hoch wie bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Der Anteil der Erwerbsfähigen, die auf Arbeitslosengeld I (ALG I) oder Arbeitslosengeld II (ALG II) als überwiegende Quelle des Lebensunterhalts angewiesen sind, ist unter Migranten ebenfalls viel höher als der entsprechende Anteil bei Nicht-Migranten (21 versus 9 Prozent). Dies bedeutet, dass beim zentralen Indikator für eine erfolgreiche Integration – dem Zugang zu Arbeit – ein erhebliches Defizit zu verzeichnen ist.

Von den verschiedenen Migrantengruppen partizipieren wiederum diejenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit weniger am Arbeitsmarkt als diejenigen, welche die deutsche Staatsangehörigkeit haben. Hierbei verstärkt eine eigene Migrationserfahrung diesen negativen Zusammenhang.

Außerdem sind Menschen mit Migrationshintergrund in Arbeitertätigkeiten überrepräsentiert (Abbildung 3). Mit fast 49 Prozent liegt der Arbeiteranteil unter ihnen deutlich höher als bei Menschen ohne Migrationshintergrund (gut 26 Prozent). Der hohe Anteil geht vor allem auf Kosten der Angestellten- und der Beamtenquote: Während 54,6 beziehungsweise 6,7 Prozent der Nicht-Migranten solche Tätigkeiten ergreifen, sind es bei Migranten nur 39,7 und 1,2 Prozent.

Arbeitsmarktbeteiligung und -erfolg nach Migrationsstatus

Tabelle 3

im Jahr 2007

| | Erwerbs- personen, in 1.000 | Anteil | Anteil der ALG-I-/ |
|--|-----------------------------------|--------------|--------------------|
| | | Erwerbsloser | ALG-II-Empfänger |
| an den Erwerbspersonen der jeweiligen Gruppe, in Prozent | | | |
| Bevölkerung ohne Migrationshintergrund | 34.365 | 7 | 9 |
| Bevölkerung mit Migrationshintergrund | 7.405 | 14 | 21 |
| Bevölkerung mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung | 6.308 | 14 | 21 |
| davon: Ausländer mit Migrationserfahrung | 3.269 | 17 | 25 |
| davon: Deutsche mit Migrationserfahrung | 3.039 | 12 | 16 |
| Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ohne Migrationserfahrung | 1.097 | 13 | 21 |
| davon: Ausländer ohne Migrationserfahrung | 605 | 14 | 20 |
| davon: Deutsche ohne Migrationserfahrung | 492 | 12 | 21 |
| Nachrichtlich: | | | |
| Ausländer insgesamt | 3.874 | 16 | 24 |
| Deutsche mit Migrationshintergrund insgesamt | 3.531 | 12 | 17 |

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2008a

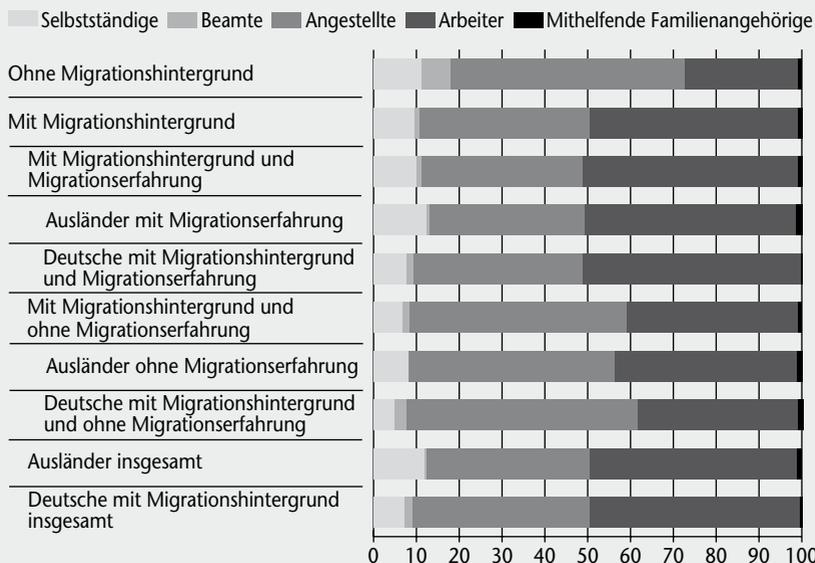
Auch der Anteil der Selbstständigen ist in der Erwerbsbevölkerung mit Migrationshintergrund niedriger als unter den Nicht-Migranten (9,4 versus 11,2 Prozent). Dabei bietet die Selbstständigkeit nicht nur für den Einzelnen Chancen, sondern auch für eine international verflochtene Gesellschaft. Abgesehen von der Schaffung von Arbeitsplätzen kann das Unternehmertum von Zugewanderten in Deutschland aufgrund ihrer Sprachkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen das Erschließen neuer Märkte im Ausland befördern (Beauftragte, 2009, 23 ff.). Zudem verdienen die selbstständigen Migranten in Deutschland häufig mehr als Angestellte gleicher Herkunft und zum Teil sogar mehr als Selbstständige ohne Migrationshintergrund, wodurch sich die Einkommensunterschiede zwischen der zugewanderten und der nicht zugewanderten Bevölkerung zumindest teilweise etwas verringern (OECD, 2005, 51 f.).

Der Zugang zum Arbeitsmarkt unterscheidet sich nicht nur aufgrund des geringeren formalen Bildungsstands der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Auch bei gleichem formalen Bildungsstand ist die Erwerbslosenquote unter Migranten höher als bei Nicht-Migranten (Tabelle 4).

Berufliche Stellung nach Migrationsstatus

Abbildung 3

im Jahr 2007, in Prozent der Erwerbstätigen



Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Ein ähnliches Muster – gemessen an der Differenz der Arbeitslosenquoten zwischen der im Inland und der im Ausland geborenen Bevölkerung – ist für Deutschland auch im internationalen Vergleich zu beobachten (Tabelle 5). Die Arbeitslosenquoten unterscheiden sich dabei leicht von den Angaben im Mikrozensus, da die internationalen Daten nicht für das Jahr 2007 vorliegen und ein anderes Konzept zur Abgrenzung von Migranten und Nicht-Migranten verwendet wird.

In Deutschland sind die Unterschiede zwischen den Anteilen arbeitsloser Zugewanderter und arbeitsloser Personen, die im Inland geboren wurden, größer als bei allen anderen in Tabelle 5 genannten Industrieländern. Außerdem sind hierzulande die absoluten Arbeitslosenquoten der gering- und der mittelqualifi-

Qualifikationsspezifische Erwerbslosenquoten

Tabelle 4

Erwerbslose zwischen 25 und 64 Jahren, im Jahr 2007, in Prozent

| | Ohne | Mit |
|--------------------|-----------------------|------|
| | Migrationshintergrund | |
| Geringqualifiziert | 15,3 | 19,3 |
| Mittelqualifiziert | 7,8 | 11,7 |
| Hochqualifiziert | 3,0 | 9,8 |

Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Arbeitslosenquoten nach Geburtsort und formalem Bildungsabschluss im internationalen Vergleich¹

Tabelle 5

Erwerbspersonen zwischen 15 und 64 Jahren, im Jahr 2005

| | Im Inland geboren | | | Im Ausland geboren | | | Differenz Inland – Ausland | | |
|------------------------|-------------------|--------|---------|--------------------|--------|---------|-------------------------------|--------|---------|
| | in Prozent | | | | | | in Prozentpunkten | | |
| | Sek I | Sek II | Tertiär | Sek I | Sek II | Tertiär | Sek I | Sek II | Tertiär |
| Australien | 10,4 | 6,2 | 2,7 | 10,8 | 8,5 | 5,7 | -0,5 | -2,3 | -3,0 |
| Schweiz | 3,9 | 2,3 | 1,6 | 8,8 | 5,8 | 5,2 | -4,9 | -3,4 | -3,6 |
| Kanada | 11,8 | 7,7 | 4,6 | 8,6 | 7,7 | 6,9 | 3,2 | 0,0 | -2,3 |
| Österreich | 9,9 | 5,1 | 2,2 | 14,0 | 9,4 | 6,7 | -4,2 | -4,3 | -4,5 |
| USA | 13,7 | 5,7 | 2,2 | 10,5 | 6,5 | 3,4 | 3,2 | -0,8 | -1,2 |
| Deutschland | 11,9 | 8,2 | 3,9 | 21,6 | 15,0 | 12,7 | -9,8 | -6,8 | -8,9 |
| Schweden | 4,1 | 3,2 | 1,7 | 10,3 | 7,9 | 6,4 | -6,2 | -4,7 | -4,7 |
| Irland | 14,6 | 6,0 | 3,5 | 18,1 | 11,1 | 7,5 | -3,4 | -5,1 | -4,0 |
| Niederlande | 4,3 | 2,1 | 1,5 | 9,7 | 5,0 | 4,3 | -5,4 | -2,9 | -2,8 |
| Frankreich | 17,1 | 11,5 | 6,5 | 24,1 | 18,8 | 11,9 | -7,1 | -7,3 | -5,3 |
| Vereinigtes Königreich | 7,3 | 5,1 | 2,9 | 11,3 | 8,8 | 5,6 | -4,1 | -3,7 | -2,7 |
| Japan | 6,5 | 5,0 | 3,5 | 7,8 | 6,5 | 4,0 | -1,2 | -1,5 | -0,5 |

Rundungsdifferenzen; Sek: Sekundarstufe. ¹ Absteigend sortiert nach dem Anteil der im Ausland geborenen Personen an der jeweiligen Landesbevölkerung.
Quelle: OECD, 2008a

zierten Zugewanderten die zweithöchsten – nach Frankreich – und bei den Hochqualifizierten die höchsten von allen aufgeführten Ländern. In Deutschland wird das Potenzial ausländischer Facharbeiter und speziell der Akademiker nicht im gleichen Maße erschlossen wie jenes der im Land geborenen Bevölkerung.

Sprachkenntnisse als Einflussfaktor

Die Arbeitsmarktpartizipation bildet den strukturellen Kern einer erfolgreichen Integration von Migranten. Wer jedoch die Landessprache nicht umfassend beherrscht, kann meist die durchaus vorhandenen und wertvollen eigenen Kenntnisse und seine Berufserfahrung nicht nutzen – sein Humankapital wird somit entwertet. Sprachkenntnisse spielen neben Bildungsniveau, Familienstand und betrieblicher Erfahrung für den Arbeitsmarkterfolg eine herausragende Rolle. Dabei verstärken sich diese Faktoren wechselseitig. Im erreichten Bildungsniveau und in der betrieblichen Erfahrung sind Effekte guter Sprachkenntnisse zwar bereits enthalten; sie weisen jedoch auch eine signifikante eigene Wirkung auf die Beschäftigungsmöglichkeiten und das Einkommen von Arbeitnehmern auf (Esser,

2006, 84 ff.; Dustmann/Fabbri, 2003). Mit wachsender Beherrschung der jeweiligen Landessprache verbessert sich der Arbeitsmarktzugang und vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit, eine höhere berufliche Position zu erreichen. Mit einer höheren Position geht in den meisten Fällen ein besseres Einkommen einher. Dabei deuten einzelne empirische Untersuchungen darauf hin, dass Sprachdefizite die Produktivitätsvorteile von höherer Bildung überproportional mindern. Dieser Befund wird für Deutschland auch dadurch bestätigt, dass bei den Hochqualifizierten die Beschäftigungslücken zwischen Deutschen und Ausländern auffällig groß sind (Riesen, 2009). Die Entfaltung der vollständigen Produktivität eines Hochschulabsolventen aus dem Ausland wird – auch bei formaler Anerkennung des Abschlusses – durch unzureichende Sprachbeherrschung besonders stark behindert.

Nach Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) wird die Aktivität bei der Arbeitssuche ebenfalls von den Sprachkenntnissen beeinflusst. Erwerbslose Personen mit Migrationshintergrund, die zu Hause vor allem deutsch sprechen, suchen intensiver nach Arbeit (IAB, 2006). Je besser sie die Sprache beherrschen, desto eher lesen sie Stellenanzeigen in Zeitungen oder recherchieren im Internet und bewerben sich. Erwerbslose Migranten hingegen, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache sprechen, suchen deutlich seltener aktiv nach Arbeit.

Diese Ergebnisse werden durch eine eigene Untersuchung mit SOEP-Daten bestätigt. Das Regressionsmodell zeigt, dass geringqualifizierte Migranten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit arbeitslos sind (Tabelle 6). Ebenso ist diese

Einflussfaktoren bei Migranten¹ auf die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein

Tabelle 6

| Variable | Odds Ratio² |
|---|-------------------------------|
| Zu Hause wird überwiegend die Sprache des Herkunftslandes beziehungsweise der Eltern gesprochen | 1,57* |
| Niedrige Qualifikation (Referenz: hohe Qualifikation) | 1,84** |
| Mittlere Qualifikation (Referenz: hohe Qualifikation) | 1,01 |
| Männlich (Referenz: weiblich) | 1,24 |
| Alter: 18 bis 30 Jahre (Referenz: 31 bis 50 Jahre) | 1,78*** |
| Alter: über 50 Jahre (Referenz: 31 bis 50 Jahre) | 1,05*** |
| N | 1.241 |
| Pseudo-R ² | 0,0362 |

¹ Auswertungen für die Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist oder bei denen die Muttersprache von mindestens einem Elternteil nicht Deutsch ist; ² *** = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau; ** = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau; * = signifikant auf dem 10-Prozent-Niveau.

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

Wahrscheinlichkeit bei jungen Migranten (im Alter von 18 bis 30 Jahren) und bei älteren Migranten (im Alter von über 50 Jahren) signifikant höher im Vergleich zu den 31- bis 50-Jährigen. Kontrolliert um diese Effekte wird deutlich, dass auch die Sprache im Haushalt eine wichtige Rolle spielt für die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein. So ist die Wahrscheinlichkeit gegenüber anderen Migranten der gleichen Qualifikation und des gleichen Alters um fast 60 Prozent höher, wenn zu Hause nicht deutsch gesprochen wird.

Da die Eltern einen vorrangigen Einfluss auf die sprachlichen Fertigkeiten ihrer Kinder ausüben, sind die Fertigkeiten der Erwachsenen sehr wichtig (Casey/Dustmann, 2008; Ehlich et al., 2007). Somit beeinflussen die Sprachkenntnisse der Eltern auch den späteren Arbeitsmarkterfolg der nächsten Generation.

Eine Befragung in den Jahren 2006 und 2007 erbrachte ähnliche Ergebnisse. Bei der Repräsentativbefragung ausgewählter Migrantengruppen (RAM) wurden Personen der fünf größten ausländischen Nationalitätengruppen in Deutschland befragt – Türkei, Italien, ehemaliges Jugoslawien, Polen und Griechenland (Haug, 2008, 23). Nach ihrer Selbsteinschätzung können die Betroffenen Deutsch insgesamt besser verstehen als sprechen (Tabelle 7). Deutsch sprechen wird

Deutschkenntnisse von Migranten¹

Tabelle 7

Selbsteinschätzung, in Prozent

| | Gut bis sehr gut | Mittelmäßig | Schlecht bis gar nicht |
|-----------|------------------|-------------|------------------------|
| Verstehen | 72 | 19 | 8 |
| Sprechen | 65 | 22 | 13 |
| Lesen | 60 | 19 | 21 |
| Schreiben | 47 | 21 | 32 |

Rundungsdifferenzen. ¹ Durchschnittswerte der Angaben von Befragten aus den Herkunftsländern Türkei, Italien, Staaten des ehemaligen Jugoslawiens, Polen und Griechenland.

Quellen: Haug, 2008, 24; eigene Berechnungen

zudem besser beherrscht als Deutsch lesen. Die niedrigsten Selbsteinschätzungen gab es beim Schreiben. Der Durchschnitt aller Bereiche ergibt gute bis mittelmäßige Deutschkenntnisse. Zudem lagen die Kenntnisse der zweiten Migrantengeneration auf einem deutlich höheren Niveau als die der ersten Generation (Haug, 2008, 28).

Exkurs: Die Integrationskurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

Bundesweite Integrationskurse wurden mit der Novellierung des Ausländerrechts und der Einführung des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) sowie der Integrationskursverordnung (IntV) im Jahr 2005 gestartet. Seitdem nahmen mehr als 540.000 Personen daran teil. 40 Prozent aller Teilnehmer schlossen den Kurs mit einer Prüfung ab. Fast die Hälfte der Prüfungsteilnehmer bestand die Prüfung und erreichte das Sprachlernziel B1 des Europäischen Sprachenportfolios (BAMF, 2009c). Der Integrationskurs umfasst bis zu 900 Unterrichtsstunden und beinhaltet neben dem eigentlichen Sprachkurs auch einen Orientierungskurs zur Staats- und Verfassungsordnung und zur Kultur und

Geschichte Deutschlands. Verantwortlich für die Durchführung der Kurse ist das BAMF, das sich dabei der Unterstützung verschiedener Behörden und Organisationen bedient.

Die Teilnehmergruppen sind im Aufenthaltsgesetz und in der Integrationskursverordnung festgelegt. Danach haben folgende Migrantengruppen einen gesetzlichen Anspruch auf eine Kurs- teilnahme:

- Zuwanderer, die ab dem 1. Januar 2005 einen Aufenthaltstitel bekommen haben und die nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen,
- langfristig aufenthaltsberechtigte Drittausländer (Nicht-EU-Bürger), wenn sie mehr als fünf Jahre Aufenthalt in einem anderen Staat der Europäischen Union (EU) nachweisen können, und
- Spätaussiedler.

Keinen gesetzlichen Anspruch haben, aber unter bestimmten Voraussetzungen teilnehmen können:

- Zuwanderer, die vor dem 1. Januar 2005 einen Aufenthaltstitel erhalten haben,
- EU-Bürger,
- deutsche Staatsangehörige (zum Beispiel Spätaussiedler, die bereits die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten haben), und
- langjährig Geduldete, wenn die Voraussetzungen des § 104a AufenthG vorliegen.

Zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet werden können:

- Ausländer, die ab dem 1. Januar 2005 einen Aufenthaltstitel erhalten haben, wenn sie sich nicht auf einfache beziehungsweise ausreichende (abhängig vom Aufenthaltsstatus) Art auf Deutsch verständigen können oder wenn sie ALG II bekommen, und
- Ausländer, die vor dem 1. Januar 2005 einen Aufenthaltstitel erhalten haben, wenn sie ALG II bekommen oder besonders integrationsbedürftig sind.

Deutsche Staatsangehörige, Spätaussiedler und EU-Bürger können nicht verpflichtet werden, an einem Integrationskurs teilzunehmen.

Die mit Abstand größte Teilnehmergruppe bilden mit 50,6 Prozent die Altzuwanderer unterschiedlicher Herkunft. Diese halten sich schon länger als zwei Jahre in Deutschland auf. Sie nehmen meist freiwillig an den Integrationskursen teil, weil sie noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorweisen können (Tabelle 8). Nur 15,5 Prozent aller Teilnehmer des Jahres 2008 wurden hierzu verpflichtet, weil sie ALG-II-Leistungen erhielten und über schlechte Deutschkenntnisse verfügten. Die Neuzuwanderer kommen nur auf ein gutes Viertel aller Teilnehmer.

Teilnehmer der BAMF-Integrationskurse nach Migrationsstatus

Tabelle 8

im Jahr 2008

| | Teilnehmer | In Prozent aller Teilnehmer |
|---|------------|-----------------------------|
| Neuzuwanderer nach § 4 Abs. 1 Nr. 1 IntV | 33.667 | 27,8 |
| Spätaussiedler | 2.766 | 2,3 |
| Altzuwanderer/EU-Bürger/Deutsche nach § 4 Abs. 1 Nr. 3 IntV | 61.319 | 50,6 |
| ALG-II-Bezieher | 18.827 | 15,5 |
| Altzuwanderer nach § 4 Abs. 1 Nr. 5 IntV | 4.696 | 3,9 |
| Insgesamt | 121.275 | 100 |

IntV: Integrationskursverordnung – Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler.
Quelle: BAMF, 2009b, 17

Ein Viertel der Kursteilnehmer hatte laut eigenen Angaben bereits vor der Einreise Kenntnisse der deutschen Sprache. Die neu Zugewanderten kommen hier mit 37 Prozent auf einen höheren Wert als die schon länger in Deutschland lebenden Ausländer mit 14 Prozent (BAMF, 2009b). Mit 48 Prozent am höchsten ist der entsprechende Anteil bei den deutschen Kursteilnehmern, von denen die meisten als Spätaussiedler oder deren Familienangehörige nach Deutschland kamen. Auch viele zuwandernde EU-Bürger hatten bereits Deutschkenntnisse in irgendeiner Form (20 Prozent). Der höhere Kenntnisstand der Neuzuwanderer hängt offenbar mit ihrem durchschnittlich höheren Bildungsniveau zusammen.

Neben den vor der Einreise erworbenen Deutschkenntnissen existieren weitere Faktoren, welche die Sprachkompetenz beeinflussen. So weisen nach dem Integrationskurs diejenigen Personen eine größere Sprachkompetenz auf, die jünger sind, über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, im Herkunftsland und in Deutschland bereits gearbeitet haben und die häufig Kontakte zu Deutschen sowie wenig Kontakte zu Personen aus ihrem Herkunftsland haben. Auch eine zunehmende Aufenthaltsdauer in Deutschland beeinflusst das erreichte Sprachniveau positiv.

Insgesamt geben erste Evaluationen der Integrationskurse Hinweise auf die positiven Wirkungen beispielsweise für die Alltagsgestaltung (inklusive Ämtergänge und Planung des Berufswegs). Bei der künftigen Schulwahl und der Wahl der beruflichen Bildung sind die Kurse nach Einschätzung vieler Teilnehmer (50 Prozent) oft hilfreich. Bei circa 20 Prozent förderte der Kursbesuch auch die Kontakthäufigkeit zu Deutschen. Eine besondere auf den Arbeitsmarkt gerichtete Motivation der Kursteilnehmer zeigt sich in ihren Erwartungen und Wünschen in Bezug auf die Organisation der Kurse: Mehr als zwei Drittel der Teilnehmer wünschen sich eine intensivere Behandlung des Themas Arbeit beziehungsweise Ausbildung (unter anderem durch Betriebsbesuche) und erhoffen sich vom Kursbesuch einen positiven Einfluss auf die Suche nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz (Haug/Zerger, 2006).

Trotz der genannten positiven Auswirkungen besuchen lediglich 40 Prozent der anfänglichen Teilnehmer den Kurs bis zum Ende und nehmen an der B1-Prüfung teil. Von allen Kursabgängern bestanden im Durchschnitt des gesamten Zeitraums seit dem Jahr 2005 nur 49 Prozent die B1-Prüfung. Während die Erfolgsquote der Kursteilnehmer – erfolgreiche Prüfungsteilnehmer im Verhältnis zu allen Abgängern – von nur 44 Prozent im Jahr 2007 über 51 Prozent im Jahr 2008 bis auf 66 Prozent im ersten Halbjahr 2009 anstieg, fiel der Anteil erfolgreicher Prüfungsteilnehmer an allen Prüfungsteilnehmern im gleichen Zeitraum von 67 Prozent auf 57 Prozent (BAMF, 2009b; 2009c). Aus welchen Gründen Teilnehmer den Kurs nicht abschlossen, ist unbekannt – ebenso wie der Stand ihrer Deutschkenntnisse. Allerdings zeigen einzelne Untersuchungen zur Effektivität von Sprachkursen für erwachsene Migranten, dass ein Teil der Abbrecher sogar ein höheres Sprachniveau aufweist und eventuell den Kurs abbrach, weil so schneller eine Beschäftigung aufgenommen werden konnte (Esser, 2006, 29 f.). Folglich lässt sich aus einer nur 40-prozentigen Abschlussquote der Integrationskurse in Deutschland nicht auf ihre Unwirksamkeit schließen.

Die Kosten der Sprachförderung für Erwachsene im Rahmen der Integrationskurse des BAMF beliefen sich im Jahr 2008 auf gut 169 Millionen Euro (Tabelle 9). Damit sind die Ausgaben im Vergleich zum Vorjahr um fast 43 Millionen Euro gestiegen. Die Hauptgründe dafür könnten in höheren Teilnehmer- und Wiederholerzahlen und in der Aufstockung der maximalen Kursdauer auf 900 Stunden liegen. Der in der Integrationskursverordnung festgelegte Preis pro Kursstunde und Person beträgt 2,35 Euro. Die Teilnehmer beteiligen sich in der Regel mit einem Euro pro Kursstunde an der Finanzierung. Die restlichen 1,35 Euro übernimmt das BAMF. Damit entstehen einem Teilnehmer bei einem Kursumfang von 645 Stunden Kosten in Höhe von 645 Euro. Unter bestimmten Voraussetzungen (zum Beispiel Spätaussiedlerstatus) werden die Teilnehmer von dem Kostenbeitrag befreit (BAMF, 2009a).

Öffentliche Ausgaben für BAMF-Integrationskurse

Tabelle 9

| | 2007 | 2008 |
|--|-------------|-------------|
| Ausgaben für BAMF-Integrationskurse insgesamt ¹ , in Euro | 126.732.731 | 169.400.887 |
| Teilnehmer insgesamt | 67.052 | 73.557 |
| Jährliche Ausgaben pro Teilnehmer, in Euro | 1.890 | 2.303 |

¹ Die Ausgaben setzen sich nicht nur aus der Grundfinanzierung für die Integrationskurse zusammen, sondern beinhalten auch die Verwaltungs- und Prüfungskosten, Kosten für die Lehrqualifizierung, Fahrtkosten und Kinderbetreuungskosten der Kursteilnehmer und anderes.

Quellen: BAMF, 2009b; eigene Berechnungen

2.2.2 Entlohnung von Migranten

Ein wichtiger Maßstab für den Arbeitsmarkterfolg von Migranten ist deren Entlohnung im Vergleich zur übrigen Bevölkerung. Bei diesen Vergleichen wird jedoch häufig außer Acht gelassen, dass unterschiedlich hohe Verdienste auch darauf zurückgeführt werden können, dass Migranten und Nicht-Migranten in unterschiedlichen Branchen oder Berufen arbeiten und dass sie sich hinsichtlich ihres Qualifikationsniveaus oder der geleisteten Arbeitszeit unterscheiden können. Über die Höhe des Lohnunterschieds lassen sich erst dann belastbare Aussagen treffen, wenn sich die beiden Gruppen in Merkmalen, die einen Einfluss auf die Lohnhöhe haben, nicht unterscheiden. Daher muss bei der Berechnung des Lohnunterschieds zwischen Migranten und Nicht-Migranten auf weitere mögliche Einflussfaktoren außer der Herkunft kontrolliert werden. Dazu werden im Folgenden basierend auf dem SOEP verschiedene multivariate Modelle berechnet.

Zunächst wird der alleinige Einfluss des Migrationsstatus auf die Lohnhöhe betrachtet. Die Untersuchungen beziehen sich auf das Jahr 2007 und umfassen alle erwerbstätigen Personen. Die Analysen führen zu dem Ergebnis, dass Migranten einen Lohnrückstand von 8,9 Prozent gegenüber Nicht-Migranten aufweisen (siehe Tabelle 13). Im Folgenden wird das Modell um andere Einflussfaktoren erweitert.

Einflussfaktor Bildung

Neben dem Migrationsstatus werden zur Bestimmung der Lohnhöhe zunächst die Faktoren hinzugezogen, die bei einem typischen Einkommensverlauf über das Erwerbsleben – der sogenannten Mincer-Funktion – berücksichtigt werden (Mincer, 1974). Dies sind der Bildungsstand (hier gemessen in standardisierten Bildungsjahren) und die Berufserfahrung (in Berufsjahren). Es wird davon ausgegangen, dass die Lohnhöhe die Arbeitsproduktivität einer Person widerspiegelt, die wiederum von deren Kenntnissen und Fertigkeiten (Humankapital) abhängt.

Die standardisierten Bildungsjahre erfassen das Humankapital, das im formalen Bildungssystem erworben wurde, und die Berufserfahrung umfasst jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die am Arbeitsplatz erlangt wurden. Angenommen wird, dass sowohl die Bildungsjahre als auch die Berufserfahrung einen positiven Einfluss auf die Lohnhöhe haben. Es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, dass der Zusammenhang zwischen Lohnhöhe und Berufserfahrung nicht linear verläuft, sondern eher ein konkaver Verlauf anzunehmen ist. Daher wird zusätzlich die quadrierte Berufserfahrung in die Analysen aufgenommen.

Durchschnittlich nehmen Migranten geringere Humankapitalinvestitionen vor als Nicht-Migranten. Im Jahr 2007 verfügten zusammengerechnet 32,7 Prozent der erwerbstätigen Nicht-Migranten über einen tertiären Bildungsabschluss (Meister-/Techniker-, Hochschulabschluss), bei den Migranten betrug der entsprechende Anteil nur 27,6 Prozent (Tabelle 10).

Formaler Bildungsstand von Erwerbstätigen nach Herkunft

Tabelle 10

im Jahr 2007, in Prozent

| | Migranten | Nicht-Migranten |
|---------------------------------|-----------|-----------------|
| Ohne Sek-II-Abschluss | 25,0 | 7,4 |
| Mit Sek-II-Abschluss | 47,4 | 59,9 |
| Mit Meister-/Technikerabschluss | 6,2 | 7,3 |
| Mit Hochschulabschluss | 21,4 | 25,4 |

Sek: Sekundarstufe.

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

Einflussfaktoren Branche, Beruf und Unternehmen

Des Weiteren unterscheiden sich die Löhne nach Branchen, Berufen und Unternehmen. Daher werden als weitere Erklärungsgrößen für die Bestimmung der Lohnhöhe Dummy-Variablen für verschiedene Branchen und Berufsgruppen sowie die Unternehmensgröße in die Berechnungen aufgenommen.

Tabelle 11 offenbart deutliche Unterschiede zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen hinsichtlich der gewählten Branchen. So ist der Anteil der Migranten, die im Verarbeitenden Gewerbe arbeiten, deutlich höher als bei den Nicht-Migranten. Die Lohnlücke zwischen ihnen lässt sich möglicherweise auf die unterschiedliche Branchen- und Berufswahl – sogenannte Selbstselektionseffekte – zurückführen und sollte nach einer Kontrolle auf diese Faktoren geringer ausfallen. Außerdem muss berücksichtigt werden, ob die jeweilige Person in Ost- oder in Westdeutschland lebt. Zwischen beiden Regionen bestehen erhebliche Lohndifferenzen.

Branchenverteilung von Erwerbstätigen nach Herkunft Tabelle 11

im Jahr 2007, in Prozent

| | Migranten | Nicht-Migranten |
|--|-----------|-----------------|
| Land- und Forstwirtschaft, Gartenbau, Tierhaltung und Fischerei, Bergbau, Energiewirtschaft und Wasserversorgung, Steine und Erden | 1,3 | 2,6 |
| Verarbeitendes Gewerbe | 34,7 | 21,9 |
| Baugewerbe | 5,6 | 5,8 |
| Handel und Reparatur | 10,6 | 13,2 |
| Verkehr und Nachrichtenübermittlung | 5,5 | 4,7 |
| Kredit- und Versicherungsgewerbe | 1,8 | 4,5 |
| Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen | 10,7 | 9,9 |
| Sonstige Dienstleistungen | 25,3 | 27,4 |
| Organisationen ohne Erwerbscharakter, öffentliche Verwaltung | 4,7 | 10,0 |
| Insgesamt | 100,0 | 100,0 |

Rundungsdifferenzen.

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

Einflussfaktor Arbeitslosigkeit

Migranten und Nicht-Migranten können verschieden häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sein. Je länger Erwerbsunterbrechungen andauern und je häufiger Phasen der Arbeitslosigkeit eintreten, desto schlechter entwickeln sich möglicherweise für die betroffene Person die beruflichen Perspektiven in der Zukunft. Eine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit führt zu Abschreibungen auf den bisher akkumulierten Bestand an Erfahrungswissen. Bereits angesammeltes Humankapital veraltet durch technischen Fortschritt und Innovationen im Arbeitsprozess. Dies kann sich nachteilig auf die Lohnhöhe im Anschluss an eine Erwerbsunterbrechung auswirken.

Um den Einflussfaktor Arbeitslosigkeit berücksichtigen zu können, wird eine Variable berechnet, die angibt, wie lange die jeweilige Person insgesamt arbeitslos war. Angaben zur Arbeitslosigkeit stehen jedoch nur auf jährlicher Basis zur Verfügung, sodass die Dauer der Arbeitslosigkeit möglicherweise etwas überschätzt wird. Dies trifft aber sowohl auf Migranten als auch auf Nicht-Migranten zu. Während erwerbstätige Nicht-Migranten in ihrer Erwerbsbiografie im Durchschnitt 1,08 Jahre arbeitslos waren, beträgt dieser Wert bei den Migranten 1,64 Jahre.

Einflussfaktor Arbeitszeit

Auch die Aufnahme einer Teilzeit- oder einer geringfügigen Beschäftigung kann sich nachteilig auf die Lohnhöhe auswirken und damit ein Erklärungsgrund

Status von Erwerbstätigen nach Herkunft Tabelle 12

im Jahr 2007, in Prozent

| | Migranten | Nicht-Migranten |
|-------------------------|-----------|-----------------|
| Vollzeitbeschäftigt | 65,2 | 71,2 |
| Teilzeitbeschäftigt | 23,6 | 19,8 |
| Geringfügig beschäftigt | 11,2 | 9,0 |

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

für die Lohnunterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten sein, da in solchen Beschäftigungsverhältnissen weniger betriebspezifisches Erfahrungswissen gewonnen werden kann. Ferner dürfte der Zugang zu höheren Karrierepfaden erschwert sein im Vergleich zu Vollzeitbeschäftigten. Daher

wird in den Berechnungen zusätzlich darauf kontrolliert, ob die Personen gegenwärtig einer Teilzeit- oder einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen.

Im Jahr 2007 arbeiteten mehr als 71 Prozent der erwerbstätigen Nicht-Migranten in Vollzeit, bei den Migranten betrug dieser Anteil gut 65 Prozent. Der Anteil der Teilzeit- oder geringfügig Beschäftigten fällt bei den Migranten entsprechend größer aus (Tabelle 12).

Ergebnisse der empirischen Analysen

Tabelle 13 stellt die Ergebnisse der Regressionsanalysen dar. Die abhängige Variable ist der logarithmierte effektive Bruttostundenlohn. Die Koeffizientenwerte für die einzelnen unabhängigen Variablen spiegeln die prozentuale Lohnveränderung wider, die sich im Durchschnitt bei einer Änderung der Variablenmerkmale ergibt. Die Analysen beziehen sich auf das Jahr 2007. Es werden nur Erwerbstätige berücksichtigt, da sich nur für diese Personengruppe die Lohnhöhe ermitteln lässt.

Modell 1 zeigt, dass der Lohnvorsprung der Nicht-Migranten vor den Migranten 8,9 Prozent beträgt, wenn nicht auf weitere die Lohnhöhe beeinflussende Faktoren neben der Herkunft kontrolliert wird. Es entsteht sogar ein Lohnvorsprung der Migranten vor den Nicht-Migranten von 6,1 Prozent, wenn die Qualifikation gemessen in Bildungsjahren und die Arbeitslosigkeitsdauer berücksichtigt werden (Modell 2). Ein Grund für den Lohnvorsprung kann darin liegen, dass Migranten vermehrt im Verarbeitenden Gewerbe arbeiten. In dieser Branche lassen sich oftmals höhere Löhne erzielen als in anderen Branchen.

Der Lohnabstand zwischen den beiden Personengruppen wird schließlich insignifikant, wenn weitere Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen werden (Modelle 3 und 4). Wenn sich Migranten und Nicht-Migranten hinsichtlich der verwendeten Variablen nicht unterscheiden, dann gibt es zwischen ihnen auch keinen signifikanten Lohnabstand.

Einen signifikanten Einfluss auf die Lohnhöhe haben die Zahl der Bildungsjahre, die Arbeitslosigkeitsdauer, die Berufserfahrung, die Dauer der Betriebszugehörigkeit, das Geschlecht und die Unternehmensgröße. Dabei steigen die durchschnittlichen Bruttostundenlöhne jedoch mit zunehmender Betriebszugehörigkeit und zunehmender Berufserfahrung nur unterproportional an. Dies zeigen die negativen Vorzeichen der quadrierten Ausdrücke in der Tabelle. Außerdem erzielen Personen aus Westdeutschland signifikant höhere Löhne als Personen aus Ostdeutschland.

Die Modelle 1 bis 3 berücksichtigen nicht den aktuellen Erwerbsstatus der jeweiligen Person. Es wurde jedoch schon darauf hingewiesen, dass auch dieser einen wesentlichen Einfluss auf die Lohnhöhe haben kann, da eine Teilzeit- oder eine geringfügige Beschäftigung mit geringeren Verdienstmöglichkeiten verbunden sein kann als eine Vollzeitbeschäftigung. Diese Hypothese bestätigt sich in Modell 4.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Migranten dann keinen Nachteil am Arbeitsmarkt in Form von geringeren Löhnen haben, wenn sie im gleichen

Einflussfaktoren auf die Lohnhöhe

Tabelle 13

Erwerbstätige zwischen 15 und 64 Jahren, Berechnungen für das Jahr 2007

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Migrant (Referenz: Nicht-Migrant) | -0,089*** | 0,061*** | 0,008 | -0,001 |
| Bildungsjahre | | 0,077*** | 0,057*** | 0,056*** |
| Erwerbsunterbrechung durch Arbeitslosigkeit | | -0,070*** | -0,031*** | -0,029*** |
| Berufserfahrung | | | 0,033*** | 0,033*** |
| Berufserfahrung ² | | | -0,001*** | -0,001*** |
| Betriebszugehörigkeit | | | 0,022*** | 0,019*** |
| Betriebszugehörigkeit ² | | | -0,0004*** | -0,0003*** |
| Geschlecht | | | 0,224*** | 0,178*** |
| Westdeutschland (Referenz: Ostdeutschland) | | | 0,300*** | 0,317*** |
| Unternehmensgröße | | | 0,024*** | 0,021*** |
| Teilzeit (Referenz: Vollzeit) | | | | -0,093*** |
| Geringfügig beschäftigt (Referenz: Vollzeit) | | | | -0,349*** |
| Branchendummies | nein | nein | ja | ja |
| Berufsdummies | nein | nein | ja | ja |
| Konstante | 2,599*** | 1,692*** | 0,448*** | 0,572*** |
| N | 10.850 | 10.563 | 10.287 | 10.287 |
| R ² | 0,0017 | 0,1898 | 0,4535 | 0,4702 |

*** = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau; ** = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau.

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

Umfang erwerbstätig sind, einen ähnlichen Bildungsstand haben und sich auch sonst in wichtigen arbeitsmarktrelevanten Merkmalen von Nicht-Migranten nicht unterscheiden. Beim Zugang zum Arbeitsmarkt besteht folglich eher das Problem einer qualifikationsspezifisch höheren Arbeitslosigkeit, hingegen kein Problem einer geringeren Vergütung.

2.2.3 Abschlüsse, Kompetenzen und Arbeitsmarkt

Der Zugang von Migranten zum Arbeitsmarkt ist differenziert zu betrachten. Bei gleichen formalen Qualifikationen ist ihre Arbeitslosigkeit höher als bei Nicht-Migranten. Betrachtet man die erwerbstätigen Migranten, so ergibt sich – wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt – kein prinzipieller Entlohnungsnachteil. Im Folgenden soll dieser Befund erklärt werden.

Für die Produktivität einer Erwerbsperson und damit für deren marktgerechte Entlohnung sind die Kompetenzen von entscheidender Bedeutung (Anger/Plünnecke, 2009). Am deutschen Arbeitsmarkt gibt es viele institutionelle Regelungen, die an formalen Qualifikationen orientiert die Entlohnung eines Arbeitnehmers regeln. Ein Beschäftigungshemmnis für Migranten entstünde folglich dann, wenn sich bei gegebenem formalen Bildungsabschluss die Kompetenzniveaus bei Migranten und Nicht-Migranten unterscheiden würden. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn ein Teil der Migranten einen Hochschulabschluss hat, gleichzeitig aber ein Kompetenzniveau aufweist, das nicht mit dem eines akademischen Abschlusses in Deutschland übereinstimmt. Empirisch lässt sich dieser Zusammenhang mit den Daten des International Adult Literacy Survey (IALS) überprüfen.

Das IALS erhob in den Jahren zwischen 1994 und 1998 repräsentative Daten für die Kompetenzen der 15- bis 64-jährigen Bevölkerung in verschiedenen Ländern in drei Kategorien: „Prose Literacy“ umfasst die Kenntnisse und Fähigkeiten, die benötigt werden, um Informationen aus Texten wie etwa Leitartikeln, Nachrichtenartikeln, Belletristik oder Gedichten zu verstehen und zu nutzen. Unter „Document Literacy“ werden die Kompetenzen erfasst, die erforderlich sind, um Informationen aus verschiedenen Formaten wie etwa Stellenbewerbungen, Lohnformularen, Beförderungsplänen, Karten, Tabellen, Abbildungen zu gewinnen und für eigene Zwecke einzusetzen. Schließlich werden unter „Quantitative Literacy“ die Kompetenzen zusammengefasst, ohne die weder Berechnungen vorgenommen noch Dateninformationen in gedruckten Texten sinnvoll genutzt werden können. In diese Rubrik fallen Fähigkeiten wie ein Scheckbuch zu saldieren, eine Rechnung zu lesen, ein Bestellformular auszufüllen oder den Zinsbetrag für ein Darlehen aus einer Werbeanzeige zu bestimmen. Das

Erhebungsdesign des IALS ermöglicht es zudem, die Kompetenzwerte für die drei Bereiche zu dem formalen Bildungsabschluss einer Person in Beziehung zu setzen.

Formale Bildungsabschlüsse in Deutschland gehen in der Regel mit relativ hohen Kompetenzen einher. Daraus folgt nicht, dass die Bevölkerung in Deutschland generell deutlich kompetenter ist als die Bevölkerung in vergleichbaren

Kompetenzen der Gering- und Mittelqualifizierten Tabelle 14 im internationalen Vergleich

Durchschnittswerte für 25- bis 64-jährige, im Zeitraum von 1994 bis 1998, in IALS-Punkten (Skala von 0 bis 500)

| | Prose Literacy ¹ | Document Literacy ² | Quantitative Literacy ³ | Durchschnitt |
|------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------|
| Schweden | 287 | 294 | 296 | 292 |
| Norwegen (Bokmål) | 276 | 284 | 286 | 282 |
| Deutschland | 269 | 280 | 289 | 279 |
| Dänemark | 265 | 282 | 290 | 279 |
| Niederlande | 273 | 277 | 279 | 276 |
| Tschechien | 262 | 274 | 291 | 276 |
| Finnland | 274 | 273 | 274 | 274 |
| Schweiz (Deutsch) | 258 | 265 | 276 | 266 |
| Schweiz (Französisch) | 257 | 265 | 276 | 266 |
| Neuseeland | 264 | 256 | 259 | 260 |
| Belgien (Flandrisch) | 253 | 261 | 263 | 259 |
| Schweiz (Italienisch) | 253 | 258 | 265 | 259 |
| Vereinigtes Königreich | 253 | 253 | 255 | 254 |
| Nordirland | 250 | 248 | 257 | 252 |
| USA | 253 | 246 | 254 | 251 |
| Irland | 252 | 244 | 250 | 249 |
| Ungarn | 231 | 237 | 257 | 242 |
| Italien | 233 | 228 | 239 | 233 |
| Slowenien | 212 | 213 | 224 | 216 |
| Polen | 214 | 207 | 221 | 214 |
| Chile | 208 | 207 | 194 | 203 |

Diese und die folgenden Berechnungen basieren auf dem IALS-Mikrodatensatz von Statistics Canada, der anonymisierte Daten aus den Jahren 1994 bis 1998 enthält. Alle Berechnungen mit diesen Mikrodaten wurden vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) vorgenommen; die Verantwortung für die Nutzung und die Interpretation dieser Daten liegt ausschließlich bei den Autoren des IW.

¹ Fähigkeit, Informationen aus Texten (zum Beispiel Zeitungsartikel, Gedichte und Belletristik) zu verstehen und zu nutzen; ² Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Formaten (zum Beispiel Stellenbewerbungen, Lohnformulare, Beförderungspläne, Karten, Tabellen und Abbildungen) zu gewinnen und für eigene Zwecke einzusetzen; ³ Fähigkeit, ohne die weder Berechnungen mit Zahlen vorgenommen noch Dateninformationen in gedruckten Texten sinnvoll genutzt werden können. Eigene Berechnungen auf Basis des IALS

Ländern. Vielmehr ist es so, dass in Deutschland hohe Bildungsabschlüsse seltener vorhanden sind als in anderen OECD-Volkswirtschaften, obwohl die Bevölkerung insgesamt in etwa ein ähnliches Kompetenzniveau aufweist.

Betrachtet man die Kompetenzen der Nicht-Akademiker unter der erwachsenen Bevölkerung, so fällt auf, dass in Deutschland das durchschnittliche Niveau sehr hoch ist (Tabelle 14). Dies verdankt sich der Tatsache, dass viele hochkompetente Erwachsene dieses Kompetenzniveau auch außerhalb der Hochschulen erreichen – zum Beispiel im Rahmen einer dualen Berufsausbildung. Im Durchschnitt erzielen

Kompetenzen der Hochqualifizierten im internationalen Vergleich

Tabelle 15

Durchschnittswerte für 25- bis 64-Jährige, im Zeitraum von 1994 bis 1998, in IALS-Punkten (Skala von 0 bis 500)

| | Prose Literacy ¹ | Document Literacy ² | Quantitative Literacy ³ | Durchschnitt |
|------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------|
| Schweden | 329 | 331 | 332 | 331 |
| Norwegen (Bokmål) | 314 | 325 | 326 | 322 |
| Tschechien | 301 | 319 | 336 | 319 |
| Belgien (Flandrisch) | 312 | 312 | 324 | 316 |
| Deutschland | 310 | 314 | 321 | 315 |
| Vereinigtes Königreich | 311 | 313 | 316 | 313 |
| Dänemark | 299 | 319 | 322 | 313 |
| Niederlande | 312 | 311 | 316 | 313 |
| Nordirland | 309 | 306 | 314 | 310 |
| Irland | 309 | 305 | 313 | 309 |
| Schweiz (Italienisch) | 303 | 306 | 315 | 308 |
| USA | 309 | 302 | 312 | 308 |
| Schweiz (Französisch) | 296 | 308 | 310 | 305 |
| Neuseeland | 307 | 301 | 304 | 304 |
| Finnland | 317 | 279 | 307 | 301 |
| Schweiz (Deutsch) | 289 | 300 | 306 | 298 |
| Italien | 292 | 285 | 298 | 292 |
| Slowenien | 279 | 285 | 300 | 288 |
| Ungarn | 271 | 279 | 307 | 286 |
| Polen | 275 | 273 | 285 | 278 |
| Chile | 270 | 265 | 273 | 269 |

¹ Fähigkeit, Informationen aus Texten (zum Beispiel Zeitungsartikel, Gedichte und Belletristik) zu verstehen und zu nutzen;
² Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Formaten (zum Beispiel Stellenbewerbungen, Lohnformulare, Beförderungspläne, Karten, Tabellen und Abbildungen) zu gewinnen und für eigene Zwecke einzusetzen; ³ Fähigkeit, ohne die weder Berechnungen mit Zahlen vorgenommen noch Dateninformationen in gedruckten Texten sinnvoll genutzt werden können.

Eigene Berechnungen auf Basis des IALS

die Nicht-Akademiker ein Kompetenzniveau von 279 Punkten in den drei im IALS getesteten Bereichen. Nur in Schweden und Norwegen schneidet die erwachsene Bevölkerung ohne akademischen Abschluss besser ab.

Aus den IALS-Ergebnissen lässt sich schließen, dass vor allem in Ländern, die ein eher niedriges Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf haben, formale Bildungsabschlüsse nur eingeschränkt aussagefähig sind. Vergleicht man die Kompetenzen der Nicht-Akademiker in Deutschland mit denen der Akademiker in Ländern mit geringerem Wohlstand, so fällt Folgendes auf: Das durchschnittliche Niveau von Nicht-Akademikern in Deutschland liegt ungefähr so hoch wie das von Akademikern in Polen und Chile und nur leicht unterhalb des Niveaus von Akademikern in Ungarn, Slowenien und Italien (Tabelle 15).

Insgesamt zeigt der internationale Vergleich, dass in Deutschland Personen bei gleichem formalen Bildungsabschluss durchschnittlich ein hohes Kompetenzniveau haben. Der Hauptgrund dafür ist die im deutschen Bildungssystem hohe Selektivität beim Zugang zu höheren Abschlüssen. Betrachtet man innerhalb Deutschlands die Kompetenzen von Migranten und Nicht-Migranten nach formalem Abschluss (Tabelle 16), so wird dies noch deutlicher, da viele Zuwanderer aus Ländern stammen, bei denen ein formaler Abschluss mit geringeren Kompetenzen verbunden ist als in Deutschland oder in anderen hochentwickelten OECD-Ländern.

Das durchschnittliche Kompetenzniveau eines Nicht-Akademikers, der in Deutschland geboren wurde, liegt beim IALS-Test nur unwesentlich niedriger als das Kompetenzniveau eines Akademikers, der im Ausland geboren wurde und während des Tests in Deutschland lebte. Hierbei streuen die Kompetenzen, das

Kompetenzen der 25- bis 64-Jährigen nach Herkunft Tabelle 16

Durchschnittswerte nach formalem Bildungsstand, im Zeitraum von 1994 bis 1998, in IALS-Punkten (Skala von 0 bis 500)

| Formaler Bildungsstand | Prose Literacy ¹ | Document Literacy ² | Quantitative Literacy ³ |
|--|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| In Deutschland geboren: gering- und mittelqualifiziert | 271 | 282 | 290 |
| Im Ausland geboren: gering- und mittelqualifiziert | 232 | 253 | 265 |
| Differenz | 39 | 29 | 25 |
| In Deutschland geboren: hochqualifiziert | 311 | 315 | 322 |
| Im Ausland geboren: hochqualifiziert | 278 | 286 | 301 |
| Differenz | 33 | 29 | 21 |

¹ Fähigkeit, Informationen aus Texten (zum Beispiel Zeitungsartikel, Gedichte und Belletristik) zu verstehen und zu nutzen; ² Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Formaten (zum Beispiel Stellenbewerbungen, Lohnformulare, Beförderungspläne, Karten, Tabellen und Abbildungen) zu gewinnen und für eigene Zwecke einzusetzen; ³ Fähigkeit, ohne die weder Berechnungen mit Zahlen vorgenommen noch Dateninformationen in gedruckten Texten sinnvoll genutzt werden können. Eigene Berechnungen auf Basis des IALS

heißt, ein Teil der ausländischen Akademiker erzielt die Punktwerte der einheimischen Akademiker, ein anderer Teil hingegen erreicht nur die Werte der einheimischen Nicht-Akademiker. Dieser Teil hat es folglich schwerer, auf dem Arbeitsmarkt für Akademiker Fuß zu fassen und ist stärker von Arbeitslosigkeit betroffen.

Außer auf geringere Kompetenzen könnten die schlechteren Testergebnisse von Migranten auch auf sprachliche Probleme beim Verständnis des IALS-Fragebogens zurückzuführen sein. Dies zeigt sich etwa daran, dass im Bereich „Prose Literacy“ der größte Abstand zu den Nicht-Migranten zu beobachten ist. Da die Testfragen einen hohen Praxisbezug haben, führen die Sprachprobleme dann auch am Arbeitsmarkt dazu, dass die Migranten ihre mit dem formalen Abschluss verbundenen Kompetenzen in Deutschland nicht umsetzen können.

In diese Richtung weist auch eine IW-Untersuchung, die unter anderem die Bildungsrenditen eines Studiums ermittelte. Am deutschen Arbeitsmarkt liegen im Vergleich zu Nicht-Migranten die Lohnprämien von Migranten niedriger, wenn nicht alle Bildungsabschlüsse in Deutschland erworben wurden (Tabelle 17). So beträgt die Lohnprämie eines Akademikers ohne Migrationshintergrund gegenüber einem Geringqualifizierten (ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder Abitur) fast 69 Prozent. Bei einem Migranten, der Abschlüsse aus dem Ausland hat, liegt

Lohnprämie von formalen Bildungsabschlüssen

Tabelle 17

nach Herkunft und nach Ort des Erwerbs der Abschlüsse, Schätzung der Mincer-Funktion für das Jahr 2007

| | Migranten, alle ... | Migranten, nicht alle ... | Nicht-Migranten |
|---|--|---------------------------|----------------------|
| | ... Bildungsabschlüsse in Deutschland erworben | | |
| Sek-II-Abschluss (Referenz: kein Sek-II-Abschluss) | 0,226*** (3,73) | 0,187*** (3,93) | 0,192*** (6,35) |
| Hochschulabschluss (Referenz: kein Sek-II-Abschluss) | 0,711*** (8,66) | 0,432*** (6,70) | 0,687*** (21,43) |
| Berufserfahrung | 0,050*** (3,55) | 0,020 (1,53) | 0,028*** (7,13) |
| Berufserfahrung ² | -0,001*** (-3,71) | -0,0002 (-1,03) | -0,001*** (-6,08) |
| Konstante | 1,827*** (9,53) | 1,941*** (10,16) | 1,934*** (33,00) |
| R ² | 0,2198 | 0,0853 | 0,1366 |
| N | 303 | 591 | 8.017 |

Abhängige Variable: logarithmierter Bruttostundenlohn; Schätzung von robusten linearen Regressionsmodellen; Sek: Sekundarstufe; *** = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau; ** = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau; * = signifikant auf dem 10-Prozent-Niveau; Werte in Klammern: t-Verte.

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

die Lohnprämie eines Studiums lediglich bei gut 43 Prozent. Stammen hingegen alle Abschlüsse aus Deutschland, so erhält der Migrant eine Lohnprämie von gut 71 Prozent. Ähnliche Lohnmerkmale lassen sich auch für mittlere Qualifikationen beobachten. Insgesamt bedeutet dies, dass für die Entlohnung nicht der Migrationsstatus, sondern das Land der Ausbildung entscheidend ist.

Dieser Abschnitt führt zu dem Ergebnis, dass die Kompetenzen von Akademikern in vielen Ländern geringer sind als in Deutschland. Für die Zuwanderer nach Deutschland ergab sich zudem, dass die Kompetenzen der Akademiker unter ihnen im Durchschnitt niedriger liegen als die von Akademikern ohne Migrationshintergrund. In dieselbe Richtung weist die Entlohnung der Migranten. Haben diese ihre Abschlüsse in Deutschland erworben, so erzielen sie eine ähnlich hohe Lohnprämie wie Nicht-Migranten. Es lässt sich also festhalten, dass das hierzulande relativ hohe Kompetenzniveau bei akademischen Abschlüssen den Arbeitsmarktzugang und eine der formalen Qualifikation entsprechende Beschäftigung von Akademikern aus dem Ausland erschwert.

2.3 Einkommensmobilität und Armutsrisiken

Aus bildungsökonomischer Sicht kann der Integrationserfolg von Migranten anhand des Zugangs zu Bildung, des Zugangs zu Arbeit und anhand der Einkommensmobilität untersucht werden.² Die Einkommensmobilität beschreibt, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Person oder ein Haushalt in höhere Einkommensbereiche aufsteigt oder in niedrigere absteigt. Im Folgenden soll zunächst die Einkommensmobilität von Migranten analysiert werden. Anschließend wird ihr Armutsrisiko ermittelt.

2.3.1 Einkommensmobilität von Migranten

Zur Bestimmung der Einkommensmobilität wird eine Einkommensverteilung analysiert, welche die untersuchten Haushalte fünf gleich großen Gruppen (Quintile) zuordnet (Schäfer/Schmidt, 2009). Die Autoren betrachten den Zeitraum von 1995 bis 2007, den sie für weitere Analysen in drei Teilzeiträume zergliedern. Der Vergleich der Mobilitätskennziffern von Migranten und Nicht-Migranten verdeutlicht, dass die Zugewanderten geringere Aufstiegsquoten und eine höhere Abstiegsquote aufweisen (Tabelle 18).

In Deutschland konnten 56 Prozent der Haushalte ohne Migrationshintergrund, die im Jahr 1995 zum einkommensärmsten Fünftel der Haushalte gehörten, in den darauf folgenden zwölf Jahren in höhere Einkommensbereiche aufsteigen.

² Zu einer Analyse dieser drei Ziele im europäischen Vergleich vgl. Plünnecke et al. (2009).

Mobilitätskennziffern nach Herkunft

Tabelle 18

für verschiedene Zeiträume, in Prozent

| Zeitraum | Aufstiegsquote aus dem untersten Einkommensquintil | | Abstiegsquote aus der Mittelschicht ¹ ins unterste Einkommensquintil | | Aufstiegsquote aus der Mittelschicht ¹ ins oberste Einkommensquintil | |
|-----------|--|-----------------|---|-----------------|---|-----------------|
| | Migranten | Nicht-Migranten | Migranten | Nicht-Migranten | Migranten | Nicht-Migranten |
| 1995–2007 | 51 | 56 | 22 | 12 | 10 | 17 |
| 1995–1999 | 38 | 47 | 18 | 11 | 5 | 10 |
| 1999–2003 | 42 | 48 | 18 | 10 | 8 | 11 |
| 2003–2007 | 32 | 40 | 14 | 9 | 8 | 12 |

¹ 2. bis 4. Einkommensquintil.
Quelle: Schäfer/Schmidt, 2009, 145

Bei den Migrantenhaushalten gelang dieser Sprung 51 Prozent. Im Zeitraum von 2003 bis 2007 lag diese Aufstiegsquote bei 40 Prozent (Nicht-Migranten) und 32 Prozent (Migranten). Besonders deutlich unterscheidet sich die Mobilität bei der Abstiegsquote aus der Mittelschicht. Während 22 Prozent der Migrantenhaushalte zwischen 1995 und 2007 in das unterste Quintil abstiegen, lag die Abstiegsquote unter den Nicht-Migranten bei lediglich 12 Prozent.

Die geringeren Aufstiegs- und die höheren Abstiegsquoten bei Migranten können verschiedene Ursachen haben. So sind die Qualifikation und der Erwerbsstatus einer Person entscheidende Größen zur Erklärung der Einkommensmobilität. Um den Einfluss des Migrationshintergrunds isoliert zu erfassen, wird eine logistische Regressionsschätzung durchgeführt.³ Die Ergebnisse sind in Tabelle 19 dargestellt und berücksichtigen die Aufstiegsmobilität von Migranten.

Um zu untersuchen, ob sich die Aufstiegschancen von Migranten und Nicht-Migranten unterscheiden, wenn ihr Qualifikationsniveau gleich ist, wird ein Interaktionsterm in die Schätzgleichung aufgenommen. Dazu wird die ursprüngliche Bildungsvariable in die dichotome Variable „Ausbildung“ überführt. Diese Variable nimmt den Wert eins an, wenn eine abgeschlossene Ausbildung vorliegt (Berufsausbildung, Fachschul-, Techniker- oder Meisterausbildung, Fachhochschul- oder Hochschulstudium). Sie nimmt den Wert null an, wenn keine Ausbildung abgeschlossen wurde. Der Interaktionsterm wird nun modelliert, indem das Produkt der binären Variablen „Migrant“ (ja/nein) und „Ausbildung“ (ja/nein) als multiplikativ verknüpfter Effekt „Migrant · Ausbildung“ in die Schätzgleichung integriert wird.⁴

³ Zur Analyse der Einkommensmobilität mithilfe von logistischen Regressionsschätzungen vgl. Schäfer/Schmidt (2009).

⁴ Zur Interpretation eines Interaktionsterms mit binären Variablen vgl. Wooldridge (2003), Abschnitt 7.4.

Determinanten des Aufstiegs aus dem untersten Einkommensquintil

Tabelle 19

Alle Personen, Odds Ratios

| Aufstieg aus dem untersten Einkommensquintil | Periode 1 (1995–1999) | Periode 2 (1999–2003) | Periode 3 (2003–2007) |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Geschlecht (Frau = 1) | 0,8883 | 1,3159 | 0,8166 |
| Alter (in Jahren) | 1,0474 | 1,0234 | 0,9412** |
| Quadriertes Alter/100 | 0,9463 | 0,9810 | 1,0642** |
| Migrant (ja = 1) | 0,6012* | 0,3903*** | 1,0423 |
| Ausbildung (ja = 1) ¹ | 1,1797 | 1,4151 | 1,6969** |
| Migrant · Ausbildung | 1,0525 | 1,6860 | 0,5166 |
| [Referenz: Alleinstehend (AS)] | | | |
| Alleinerziehend (AE) | 1,1575 | 0,6373 | 0,6148 |
| Paar ohne Kind(er) (PoK) | 1,6183 | 1,9762** | 1,3451 |
| Paar mit Kind(ern) (PmK) | 1,2162 | 2,2519*** | 1,0950 |
| [Referenz: Vollzeit (VZ)] | | | |
| Teilzeit (TZ) | 0,8704 | 0,6074 | 0,4806* |
| Ausbildung (AUSB) | 2,0015 | 0,4053 | 0,1435** |
| Nicht erwerbstätig (NET) | 0,4385*** | 0,1802*** | 0,2180*** |
| Arbeitslos (ALO) | 0,2747*** | 0,1392*** | 0,1332*** |
| Ostdeutschland | 0,9847 | 0,6908** | 0,8962 |
| [Referenz: Kein Wechsel des Haushaltstyps vom Jahr 2003 zum Jahr 2007] | | | |
| AS → PoK, PmK | 4,6487 | 0,9175 | 3,5404* |
| AE → PmK | 3,9968** | 2,4702 | 2,4639 |
| PoK → AS | 1,6416 | 2,0802 | 0,7500 |
| PoK → PmK | 1,3335 | 2,3280 | 1,4506 |
| PmK → AE | 0,3662** | 1,2543 | 0,2285*** |
| PmK → AS | 1,8471 | 2,3004 | 2,6002 |
| Andere Änderung | 1,4185 | 1,3948 | 6,3637*** |
| [Referenz: Keine Änderung des Erwerbsstatus vom Jahr 2003 zum Jahr 2007] | | | |
| VZ → TZ | 0,4548 | 1,8366 | 1,1707 |
| VZ, TZ, AUSB → ALO, NET | 0,3576*** | 0,3318*** | 0,2419*** |
| TZ → VZ | 2,8941 | 5,9490** | 12,1163*** |
| ALO, NET → VZ, TZ, AUSB | 6,1684*** | 6,1015*** | 3,6352*** |
| Andere Änderung | 1,2496 | 1,1783 | 1,4272 |
| Log-Likelihood | -838,46 | -861,36 | -1.035,12 |
| LR(.) | 251,33 | 338,47 | 365,81 |
| Prob > LR | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Pseudo-R ² | 0,130 | 0,164 | 0,150 |
| N | 1.400 | 1.498 | 1.844 |

Signifikanz basiert auf robusten Standardfehlern; *** = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau; ** = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau; * = signifikant auf dem 10-Prozent-Niveau; ¹ Ausbildung: mit abgeschlossener Berufsausbildung, Fachschul-, Meister- oder Technikerschulbildung oder mit abgeschlossenem (Fach-)Hochschulstudium.

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

In Tabelle 19 sind die relevanten Odds Ratios grau hinterlegt. Für die drei betrachteten Zeiträume ergibt sich kein einheitliches Bild. In den Perioden 1 und 2 haben Migranten eine geringere Aufstiegsmobilität aus dem untersten Einkommensquintil; kombiniert mit einem beruflichen Abschluss resultieren keine signifikanten Effekte. In Periode 3 zeigt sich ein signifikanter generell positiver Effekt einer höheren Qualifikation auf die Aufstiegsmobilität, aber kein zusätzlicher spezifischer Effekt einer Qualifikation von Migranten.

Dies lässt die folgenden Schlussfolgerungen zu: Migranten ohne Ausbildungsabschluss haben in Periode 2 im Vergleich zu Nicht-Migranten ohne Ausbildungsabschluss eine um gut 60 Prozent geringere Aufstiegschance (Tabelle 19; Koeffizient: 0,39). Alle anderen Aussagen sind wegen fehlender Signifikanz der Effekte nicht zu bestätigen. Dies bedeutet aber auch, dass kein Nachweis der Hypothese vorliegt, dass die Aufstiegschancen von Migranten mit Ausbildungsabschluss abweichen von denen der Nicht-Migranten mit Ausbildungsabschluss. Zusammenfassend formuliert: Allein geringqualifizierte Migranten haben im Vergleich zu geringqualifizierten Nicht-Migranten schlechtere Aufstiegschancen, während sich die Aufstiegschancen von ausgebildeten Personen bei beiden Bevölkerungsgruppen nicht signifikant unterscheiden.

Für Periode 3 führen die genannten methodischen Überlegungen zu den folgenden Aussagen: Die Aufstiegschancen von Nicht-Migranten steigen durch einen Ausbildungsabschluss ungefähr um das 1,7-Fache an. Hingegen lässt sich speziell für Migranten kein statistisch signifikanter Nachweis erbringen, dass aus einer abgeschlossenen Ausbildung eine höhere oder eine geringere Aufstiegschance resultiert. Im Übrigen kann auf Basis der Ergebnisse die These nicht belegt werden, dass Migranten mit Abschluss gegenüber Nicht-Migranten mit Abschluss im Nachteil sind hinsichtlich ihrer Aufstiegschancen, denn diese unterscheiden sich statistisch betrachtet nicht.

Aus den anderen Kontrollvariablen ist abzulesen, dass ein Wechsel der Familienform von Alleinerziehenden zu Paarfamilien die Aufstiegschancen erhöht und umgekehrt eine Trennung in einer Paarfamilie sie hochsignifikant senkt. Den stärksten Erklärungseffekt auf die Aufstiegsmobilität hat die Änderung des Erwerbsstatus: Die Aufnahme von Beschäftigung erhöht hochsignifikant die Aufstiegsmobilität, der Verlust der Erwerbstätigkeit senkt sie.

Tabelle 20 zeigt die Determinanten des Aufstiegs in die Mittelschicht und des Abstiegs aus dieser Schicht. Betrachtet man die Ergebnisse aus den Tabellen 19 und 20 gemeinsam, ist zu erkennen, dass der Interaktionsterm in keinem Modell statistisch signifikant ist. Das bedeutet zweierlei: Einerseits gibt es im Falle einer abgeschlossenen Ausbildung offenbar keinen Unterschied zwischen der Einkom-

Determinanten des Aufstiegs oder Abstiegs aus der Mittelschicht¹

Tabelle 20

Alle Personen, Odds Ratios

| | Aufstieg aus der Mittelschicht | | | Abstieg aus der Mittelschicht | | |
|---|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | Periode 1 (1995– 1999) | Periode 2 (1999– 2003) | Periode 3 (2003– 2007) | Periode 1 (1995– 1999) | Periode 2 (1999– 2003) | Periode 3 (2003– 2007) |
| Geschlecht (Frau = 1) | 1,7527*** | 0,9244 | 1,1203 | 0,6660*** | 0,8049 | 0,7859 |
| Alter (in Jahren) | 0,9489* | 1,0043 | 1,0084 | 1,0437 | 1,0089 | 1,0165 |
| Quadrirtes Alter/100 | 1,0569* | 0,9942 | 0,9840 | 0,9343** | 0,9703 | 0,9657 |
| Migrant (ja = 1) | 0,3732*** | 0,4749* | 0,6557 | 1,9748*** | 2,1804** | 1,5185 |
| Ausbildung (ja = 1) ² | 1,4659* | 1,8525*** | 1,5972*** | 0,7365* | 0,6207** | 0,4305*** |
| Migrant · Ausbildung | 1,3789 | 1,8792 | 1,0815 | 0,5679 | 0,7070 | 1,3960 |
| [Referenz: Alleinstehend (AS)] | | | | | | |
| Alleinerziehend (AE) | 1,9705 | 0,1792*** | 0,4732** | 0,6182 | 1,3716 | 1,1160 |
| Paar ohne Kind(er) (PoK) | 3,0574*** | 1,7069** | 0,9274 | 0,3940*** | 0,5153*** | 0,5521** |
| Paar mit Kind(ern) (PmK) | 1,8035* | 1,0025 | 0,9651 | 0,5811** | 0,6142** | 0,6980 |
| [Referenz: Vollzeit (VZ)] | | | | | | |
| Teilzeit (TZ) | 0,3290*** | 0,8684 | 0,7142 | 1,3122 | 1,3201 | 1,2149 |
| Ausbildung (AUSB) | 0,9778 | 0,2166 | 0,1896* | 2,0883 | 2,5533 | . |
| Nicht erwerbstätig (NET) | 0,2166*** | 0,3888*** | 0,4053*** | 4,6337*** | 4,5408*** | 2,7693*** |
| Arbeitslos (ALO) | 0,1530*** | 0,1790*** | 0,3762*** | 5,1359*** | 5,3202*** | 9,0850*** |
| Ostdeutschland | 0,4265*** | 0,3396*** | 0,5583*** | 1,4544*** | 1,1097 | 1,8904*** |
| [Referenz: Kein Wechsel des Haushaltstyps von 2003 zu 2007] | | | | | | |
| AS → PoK, PmK | 2,9336*** | 3,7481*** | 1,3731 | 0,3716* | 1,3682 | 0,5060 |
| AE → PmK | 1,6703 | 11,8271*** | 6,4498*** | 1,7296 | 0,6142 | 0,7948 |
| PoK → AS | 1,0852 | 1,2741 | 1,7949* | 1,9760* | 2,3363** | 2,8010*** |
| PoK → PmK | 0,0321*** | 0,0644*** | 0,2821* | 3,1265*** | 0,1574*** | 1,6639 |
| PmK → AE | 0,9847 | . | 0,4638 | 4,5130*** | 10,6303*** | 7,0899*** |
| PmK → AS | 1,7112 | 2,9826*** | 1,8872* | 1,9670* | 3,1703*** | 2,8614*** |
| Andere Änderung | 2,1703*** | 2,8985*** | 2,4128*** | 1,3676 | 2,5825*** | 0,8639 |
| [Referenz: Keine Änderung des Erwerbsstatus von 2003 zu 2007] | | | | | | |
| VZ → TZ | 0,2836* | 1,2369 | 0,5351* | 2,0488 | 3,7812** | 8,9249*** |
| VZ, TZ, AUSB → ALO, NET | 0,1842*** | 0,3796*** | 0,4719*** | 9,5237*** | 8,5041*** | 8,8770*** |
| TZ → AUSB | 3,2372** | 0,5351 | 1,3549 | 1,8031 | 3,5941** | 0,2654* |
| ALO, NET → VZ, TZ, AUSB | 4,5486*** | 3,8504*** | 1,9961** | 0,5203** | 0,4147* | 0,4000*** |
| Andere Änderung | 1,3720 | 2,1046* | 1,1452 | 0,9954 | 0,9440 | 1,5753 |
| Log-Likelihood | -1.510,93 | -1.755,04 | -2.703,88 | -1.660,03 | -1.501,68 | -1.942,30 |
| LR(.) | 362,34 | 364,95 | 387,41 | 426,55 | 515,39 | 616,62 |
| Prob > LR | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Pseudo-R ² | 0,107 | 0,094 | 0,067 | 0,114 | 0,146 | 0,137 |
| N | 5.246 | 5.355 | 7.994 | 5.246 | 5.428 | 7.978 |

Signifikanz basiert auf robusten Standardfehlern; *** = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau; ** = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau; * = signifikant auf dem 10-Prozent-Niveau. ¹ 2. bis 4. Einkommensquintil; ² Ausbildung: mit abgeschlossener Berufsausbildung, Fachschul-, Meister- oder Techniker Ausbildung oder mit abgeschlossenem (Fach-)Hochschulstudium.

Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

mensmobilität von Migranten und Nicht-Migranten. Es sind auch keine abgesicherten Schlussfolgerungen zur Einkommensmobilität für Migranten mit Ausbildung im Vergleich zu Migranten ohne Ausbildung möglich. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass sich bei ausgebildeten Personen die Aufstiegschancen von Migranten von denen der Nicht-Migranten *ceteris paribus* kaum unterscheiden. Andererseits lässt sich aber auch kein positiver Effekt einer Ausbildung auf die Einkommensmobilität speziell von Migranten nachweisen. Migranten wie auch die übrige Bevölkerung profitieren generell durch einen höheren Bildungsstand.

Hinsichtlich der Aufstiegsmobilität aus der Mittelschicht deuten die Ergebnisse in Tabelle 20 darauf hin, dass vor allem Nicht-Migranten in den Perioden 2 und 3 signifikant erhöhte Aufstiegschancen durch eine Ausbildung realisieren, während für Periode 1 allein nachweisbar ist, dass Migranten gegenüber Nicht-Migranten im Nachteil sind, wenn sie keine Ausbildung haben. Der letztgenannte Effekt ist jedoch für die Perioden 2 und 3 nicht oder nur schwach signifikant, das heißt, formal qualifizierte Migranten sind gegenüber den Nicht-Migranten offensichtlich nicht benachteiligt hinsichtlich ihrer Aufstiegschancen aus der Mittelschicht.

In Bezug auf die Abstiegsmobilität aus der Mittelschicht lässt sich erkennen, dass in den Perioden 1 und 2 Migranten gegenüber Nicht-Migranten von signifikant höheren Abstiegsrisiken betroffen sind, wenn sie keine Ausbildung haben. Diese Aussage gilt aber nicht mehr für Periode 3. Zudem ist für die Perioden 2 und 3 nachweisbar, dass ein Ausbildungsabschluss bei Nicht-Migranten zu geringeren Abstiegsrisiken führt, während dies bei Migranten nicht der Fall ist.

Es lassen sich somit zwei Zusammenhänge festhalten:

- Im Vergleich zu Nicht-Migranten mit abgeschlossener Ausbildung zeigen die Ergebnisse für Migranten gleicher Qualifikation in allen drei Perioden keine signifikant höheren oder niedrigeren Aufstiegschancen beziehungsweise Abstiegsrisiken.
- Im Vergleich zu Nicht-Migranten ohne abgeschlossene Ausbildung tragen Migranten ohne abgeschlossene Ausbildung in den Perioden 1 (1995–1999) und 2 (1999–2003) ein ungefähr doppelt so großes Abstiegsrisiko und haben in Periode 1 eine um rund 63 Prozent niedrigere Aufstiegschance. In Periode 3 – dem Zeitraum von 2003 bis 2007 – unterscheiden sich die Auf- und Abstiegsmobilität dieser beiden Gruppen nicht signifikant.

2.3.2 Armutsrisiken von Migranten

Deutliche Unterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten bestehen beim Armutsrisiko. Das Armutsrisiko – definiert als Anteil der Personen mit

einem bedarfsgewichteten Pro-Kopf-Einkommen von weniger als 60 Prozent des Medianeinkommens – liegt bei fast allen zu unterscheidenden Haushaltstypen unter den Migranten höher (Tabelle 21). Nur bei den Alleinerziehenden ist das Armutsrisiko unter den Nicht-Migranten etwas größer. Über alle Familienformen hinweg sind Migranten fast doppelt so oft von Einkommensarmut bedroht.

Eine wichtige Ursache für das höhere Armutsrisiko besteht in dem – bereits thematisierten – niedrigeren formalen Bildungsstand und der demzufolge höheren Erwerbslosenquote bei Migranten. Doch auch bei gleicher Erwerbsintensität unterscheiden sich die Armutsrisikoquoten von Migranten und Nicht-Migranten deutlich voneinander (Tabelle 22). Ein Grund hierfür liegt in der geringeren Entlohnung, die wiederum mit dem im Durchschnitt niedrigeren Bildungsstand der Migranten zusammenhängt.

Eine differenzierte Betrachtung der Bildungsintensität und deren Einfluss auf die Armutsrisikoquoten fördert ebenfalls interessante Aspekte zutage. Tabelle 22 verdeutlicht, dass in Haushalten mit niedriger Bildungsintensität die Armutsrisikoquote bei Migranten fast doppelt so hoch ist wie bei Nicht-Migranten. Wie bereits festgestellt, führt ein niedriges Qualifikationsniveau bei Migranten zu einer vergleichsweise gerin-

Relative Einkommensarmut nach Haushaltstyp und Herkunft

Tabelle 21

Armutsrisikoquoten, im Jahr 2007, in Prozent

| | Mit | Ohne |
|---------------------------------|-----------------------|------|
| | Migrationshintergrund | |
| Alleinstehend | 33,6 | 16,8 |
| Paar ohne Kinder | 13,8 | 5,3 |
| Alleinerziehend | 34,3 | 38,2 |
| Paar mit einem Kind | 17,4 | 5,5 |
| Paar mit zwei Kindern | 16,4 | 6,6 |
| Paar mit drei oder mehr Kindern | 30,3 | 10,4 |
| Sonstige | 29,4 | 12,2 |
| Insgesamt | 20,8 | 11,2 |

Quelle: Hülskamp/Schröder, 2009

Relative Einkommensarmut nach Erwerbs- und Bildungsintensität

Tabelle 22

Armutsrisikoquoten nach Herkunft, im Jahr 2007, in Prozent

| | Mit | Ohne |
|---------------------------|-----------------------|------|
| | Migrationshintergrund | |
| Erwerbsintensität | | |
| Niedrig | 35,7 | 22,6 |
| Mittel | 10,7 | 5,5 |
| Hoch | 5,5 | 1,3 |
| Bildungsintensität | | |
| Niedrig | 27,8 | 15,4 |
| Mittel | 11,5 | 11,2 |
| Hoch | 10,9 | 4,4 |

Quelle: Hülskamp/Schröder, 2009

geren Aufstiegsmobilität und zu einer höheren Arbeitslosigkeit. Betrachtet man Haushalte mit mittlerer Qualifikation, so unterscheiden sich die Armutsrisikoquoten der beiden Bevölkerungsgruppen kaum. Dieses Ergebnis ergänzt den obigen Befund, dass es bei den Mittelqualifizierten bei der Auf- und Abstiegsmobilität keine signifikanten Unterschiede gibt.

Bei den Haushalten mit hoher Qualifikation haben Migranten wiederum eine deutlich höhere Armutsrisikoquote als die Nicht-Migranten. Ein Grund dafür liegt in der deutlich größeren Gefahr, arbeitslos zu sein. Gerade formal hochqualifizierte Migranten, die ihre Bildungsabschlüsse nicht in Deutschland erworben haben, weisen Kompetenznachteile gegenüber den entsprechenden Nicht-Migranten auf. Sprachdefizite sind weitere Gründe für höhere Arbeitslosigkeitsrisiken und für geringere Löhne.

2.4 Zusammenfassung

Im Vergleich mit anderen hochentwickelten OECD-Staaten hat Deutschland – hinter Frankreich, Österreich und den Niederlanden – den vierthöchsten Anteil an Geringqualifizierten unter den Migranten. Gemessen am Anteil der Geringqualifizierten unter der im Inland geborenen Bevölkerung ist das Bildungsniveau der im Ausland geborenen Bevölkerung in den USA und in Deutschland am niedrigsten. Erschwerend kommt in Deutschland hinzu, dass der Anteil von Hochqualifizierten unter den im Ausland Geborenen sehr niedrig ist – wiederum verglichen mit dem entsprechenden Anteil bei den im Inland Geborenen. Betrachtet man das Bildungsniveau der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 25 und 64 Jahren differenzierter, so fällt ins Auge, dass der Anteil der Personen, die keinen beruflichen Abschluss haben, unter der Bevölkerung mit eigener Migrationserfahrung mit 40 Prozent deutlich höher ist als unter den Migranten ohne Migrationserfahrung (26 Prozent). Doch auch bei diesen in Deutschland aufgewachsenen Migranten liegt die Quote der Geringqualifizierten deutlich höher als bei den Nicht-Migranten (11 Prozent).

Gemessen an der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund und ohne beruflichen Abschluss besteht bei denjenigen mit einem solchen Hintergrund ein Nachqualifizierungsbedarf von rund 620.000 Personen im Alter zwischen 25 und 34 Jahren und von rund 733.000 Personen im Alter zwischen 35 und 44 Jahren. Auch bei älteren Personen gibt es einen erheblichen Qualifizierungsbedarf.

Auf dem Arbeitsmarkt schneiden Migranten ebenfalls schlechter ab. Die Erwerbslosenquote lag im Jahr 2007 mit 14 Prozent doppelt so hoch wie bei der übrigen Bevölkerung. Zudem ist unter der erwerbsfähigen Bevölkerung der Anteil von Personen, die auf ALG-I- oder ALG-II-Leistungen als überwiegende

Quelle des Lebensunterhalts angewiesen ist, deutlich größer als bei den Nicht-Migranten (21 versus 9 Prozent). Unter den Erwerbstätigen sind Migranten in Arbeitertätigkeiten überrepräsentiert. Eigene Berechnungen auf Basis von SOEP-Daten zeigen jedoch, dass Migranten kontrolliert um Branche, Qualifikation, Berufserfahrung und Geschlecht ebenso hohe Bruttostundenlöhne wie die übrigen Erwerbstätigen erreichen.

Die Unterschiede beim Arbeitsmarkterfolg resultieren zum Teil aus dem niedrigeren formalen Bildungsstand von Migranten. Aber auch bei gleichem Bildungsstand ergeben sich deutliche Unterschiede. So lagen im Jahr 2007 die qualifikationsspezifischen Erwerbslosenquoten bei der Migrantenbevölkerung deutlich höher. Dies gilt besonders für die Gruppe der Hochqualifizierten, bei denen die Erwerbslosenquote knapp 10 Prozent betrug gegenüber einer Quote von nur 3 Prozent bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund.

Ein Grund für Erwerbslosigkeit besteht in vorhandenen Sprachdefiziten. Eine eigene Berechnung – wiederum anhand von SOEP-Daten – ergibt, dass bei gegebenem Alter, Geschlecht und Qualifikationsniveau das Arbeitslosigkeitsrisiko gegenüber anderen Migranten um knapp 60 Prozent ansteigt, wenn im Haushalt nicht deutsch gesprochen wird. Die vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit bei den formal hochqualifizierten Migranten resultiert aus ihren geringeren durchschnittlichen Kompetenzen. Eine auf Basis von IALS-Daten durchgeführte Berechnung führte zu dem Resultat, dass das durchschnittliche Kompetenzniveau eines Nicht-Akademikers, der in Deutschland geboren wurde, dem durchschnittlichen Kompetenzniveau eines im Ausland geborenen Akademikers entspricht. Die Bedeutung des Orts der Hochschulausbildung wird auch von eigenen Berechnungen auf Basis des SOEP zur Bildungsrendite eines Studiums gestützt: Ein Akademiker ohne Migrationshintergrund weist verglichen mit einem Geringqualifizierten gleicher Herkunft eine Lohnprämie von knapp 69 Prozent auf. Ein Migrant hingegen, der Bildungsabschlüsse im Ausland erworben hat, erreicht bei einem Hochschulabschluss gegenüber einem geringqualifizierten Migranten nur eine Lohnprämie von gut 43 Prozent. Hat der Zuwanderer hingegen alle Abschlüsse in Deutschland erworben, erhält er sogar eine Lohnprämie von gut 71 Prozent.

Die Aufstiegsmobilität von Migranten ist niedriger als die von Nicht-Migranten. Kontrolliert um Qualifikationsunterschiede und andere Einflussgrößen lässt sich kein genereller Nachteil der Migranten bei der Aufstiegsmobilität mehr feststellen, wenn sie zumindest eine abgeschlossene Berufsausbildung haben. Die Abstiegsmobilität von Personen ohne Berufsausbildung ist bei Migranten höher als bei Nicht-Migranten.

Die Armutsrisikoquote von Migranten liegt im Durchschnitt aller Haushaltstypen mit knapp 21 Prozent ungefähr doppelt so hoch wie bei der übrigen Bevölkerung. Betrachtet man die Armutsrisiken differenziert nach dem Qualifikationsniveau, so zeigt sich, dass geringqualifizierte Migranten ein deutlich höheres Armutsrisiko tragen als die übrige Bevölkerung mit gleicher Qualifikation. Hingegen unterscheidet sich das Armutsrisiko von Migranten mit Berufsausbildung nicht von dem der übrigen Personen mit Berufsausbildung. Migranten mit hohem Bildungsabschluss sind allerdings mit knapp 11 Prozent mehr als doppelt so oft von Armut bedroht wie Nicht-Migranten (gut 4 Prozent). Eine Ursache hierfür liegt in der höheren Arbeitslosigkeit unter hochqualifizierten Migranten, die wiederum zum Teil zurückzuführen ist auf die geringeren Sprach- und anderen Kompetenzen verglichen mit den übrigen Akademikern.

3

Kurz- bis mittelfristige Perspektive: Der Zugang zur beruflichen und akademischen Bildung

Das Erlangen eines beruflichen oder akademischen Abschlusses führt zu einem verbesserten Zugang zum Arbeitsmarkt und zu höheren Aufstiegschancen. Im Folgenden wird die Ausbildungsbeteiligung von jugendlichen Migranten analysiert, es werden Möglichkeiten für einen besseren Übergang in Ausbildung beschrieben und die Anrechnung von im Ausland erworbenen Abschlüssen diskutiert.

3.1 Ausbildungsbeteiligung von jugendlichen Migranten

3.1.1 Übergang von der Schule in Berufsausbildung und Studium

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung oder in eine andere Bildungs- beziehungsweise Arbeitsmarktstation stellt die erste Qualitätsprüfung für den bisherigen Bildungsverlauf von Jugendlichen dar. Eventuelle Unterschiede im Übergangserfolg deuten auf das Vorhandensein von Faktoren hin, die bei Personen aus bestimmten Bevölkerungsgruppen einen erfolgreichen Übergang verhindern. So beobachtet man in Deutschland deutliche Disparitäten in den realisierten Ausbildungsplänen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (BIBB, 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008).

Laut einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) – der BIBB-Übergangsstudie 2006 – misslingt Schulabgängern mit Migrationshintergrund⁵ und maximal einem mittleren Schulabschluss⁶ deutlich häufiger als denjenigen ohne Migrationshintergrund ein unmittelbarer oder rascher Übergang in eine Ausbildung (Tabelle 23). Nur gut die Hälfte der Erstgenannten schaffen ohne nennenswerte Verzögerungen die erste Schwelle – 27 Prozent bekommen nach dem Beenden der allgemeinbildenden Schule schnell einen betrieblichen Ausbildungsplatz im dualen System (Typ 1), 16 Prozent einen nicht betrieblichen Ausbildungsplatz (Typ 2) und 11 Prozent durchlaufen eine Höherqualifizierung in einer Fachoberschule oder einem Fachgymnasium (Typ 4). Für die restlichen 46 Prozent (Typ 3 und Typ 5) gestaltet sich der Übergang verzögert oder sogar langwierig – teils mit Vorschaltung eines Bildungsgangs des Übergangssystems (Berufsvorbereitung etc.) – oder er gelingt überhaupt nicht. Unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist der Anteil derjenigen, die beim Übergang in eine Ausbildung auf Schwierigkeiten stoßen, mit 31 Prozent um 15 Prozent-

Beruflicher Werdegang von Schulabgängern mit maximal mittlerem Schulabschluss nach Herkunft

Tabelle 23

Befragung drei Jahre nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule, in Prozent

| Übergangstyp | Mit | Ohne |
|---|-----------------------|------|
| | Migrationshintergrund | |
| Typ 1: unmittelbarer und dauerhafter Übergang in eine betriebliche Ausbildung | 27 | 41 |
| Typ 2: rascher und dauerhafter Übergang in eine nicht betriebliche Ausbildung | 16 | 19 |
| Typ 3: kein oder ein langwieriger Übergang in eine Ausbildung; langfristiges Verharren in Bildungsgängen des Übergangssystems; wenn überhaupt, dann eine Einmündung in eine nicht betriebliche Ausbildung | 30 | 17 |
| Typ 4: schulische Höherqualifizierung in einer Fachoberschule oder einem Fachgymnasium | 11 | 9 |
| Typ 5: verzögerter Übergang in eine betriebliche Ausbildung; mit eventuellem Besuch eines Bildungsgangs des Übergangssystems vor der Ausbildung | 16 | 14 |

Quelle: BIBB, 2009, 167

⁵ Migrationshintergrund wird in der BIBB-Übergangsstudie indirekt definiert: „Kein Migrationshintergrund wurde angenommen, wenn ein Jugendlicher die deutsche Staatsangehörigkeit besaß, zudem als Kind in der Familie zuerst ausschließlich die deutsche Sprache gelernt hatte und außerdem Vater und Mutter in Deutschland geboren waren (BIBB, 2009, 164).“ Andernfalls wird von einem Migrationshintergrund ausgegangen.

⁶ An dieser Stelle werden nur die nicht studienberechtigten Schulabgänger berücksichtigt. Auf die Schulabgänger mit Studienberechtigung wird weiter unten eingegangen – bei der Betrachtung des Übergangs von der Schule in ein Hochschulstudium.

punkte geringer. Zudem gehören nur 17 Prozent der in der BIBB-Übergangsstudie befragten, nicht zugewanderten Schulabsolventen zu dem problematischsten Verlaufsmustertyp (Typ 3) und erfordern daher besondere Nachqualifizierungsanstrengungen. Bei Migrantenjugendlichen ist mit 30 Prozent ein fast doppelt so hoher Anteil dem Typ 3 zuzuordnen.

Auch wenn man die betrachtete Zielgruppe ausschließlich auf jene Schulabgänger begrenzt, die sich für eine Berufsausbildung im dualen System interessierten, sodass auf die Berufsausbildungsabsicht kontrolliert wird, weisen Bewerber mit Migrationshintergrund seit Jahren eine niedrigere Übergangsqote

Einmündungsquote in die duale Berufsausbildung

Tabelle 24

von Schulabgängern, die sich für eine solche Ausbildung interessierten, nach Herkunft, in Prozent

| | Mit | Ohne |
|------|-----------------------|------|
| | Migrationshintergrund | |
| 2004 | 45 | 56 |
| 2005 | 25 | 52 |
| 2006 | 42 | 54 |
| 2008 | 33 | 58 |

2007: keine Daten vorhanden.
Quelle: BIBB, 2009, 50

auf als die anderen Bewerber (Tabelle 24). Im Jahr 2008 überstieg die Erfolgswahrscheinlichkeit der Ausbildungsbewerber ohne Migrationshintergrund den Wert bei den Migrantenjugendlichen um 25 Prozentpunkte (58 versus 33 Prozent). In den Jahren davor lag sie zwar bei den Letztgenannten zeitweise über 40 Prozent, erreichte jedoch nie ein Niveau wie bei den einheimischen Jugendlichen.

Die Schwierigkeiten beim Übergang äußern sich auch in den niedrigen Ausbildungsbeteiligungsquoten junger Menschen ausländischer Nationalität⁷. Abbildung 4 zeigt, dass sich im Jahr 2007 nur knapp 24 Prozent der 18- bis 20-jährigen Ausländer in einer Berufsausbildung befanden, während es bei den gleichaltrigen Deutschen fast 58 Prozent waren (BIBB, 2009, 160). Beide Einmündungsquoten sind in den Jahren von 2003 bis 2006 gesunken. Im Jahr 2007 gibt es einen leichten Anstieg im Vergleich zum Vorjahr. Der Abstand zwischen den Quoten der beiden Gruppen hat sich dabei im Zeitverlauf jedoch kaum verändert und beträgt im Durchschnitt 33,6 Prozentpunkte.

Die niedrigen Übergangsqoten in Ausbildung im Allgemeinen und in die duale Berufsausbildung im Besonderen unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeuten, dass viele von ihnen ausbildungslos bleiben. Nach Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie 2006 (BIBB, 2009, 169) lag der Anteil ausbildungsloser, nicht studienberechtigter Jugendlicher mit Migrationshintergrund

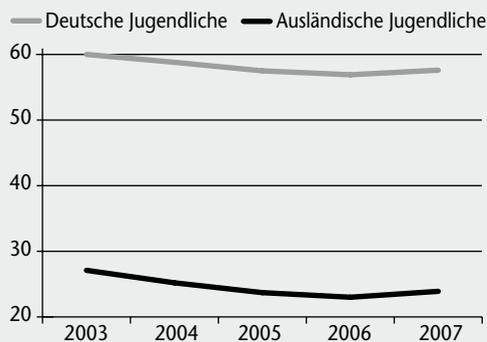
⁷ Da die Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamts ausschließlich nach Staatsangehörigkeit und nicht nach Migrationshintergrund unterscheidet, werden an dieser Stelle die Ausbildungsbeteiligungsquoten der ausländischen und der deutschen Bevölkerung miteinander verglichen.

an allen Jugendlichen ohne Ausbildung im Alter von 20 bis 24 Jahren mit fast 40 Prozent weit über ihrem Anteil an der Bevölkerung dieser Altersgruppe (24 Prozent). Migrant*innenjugendliche befinden sich außerdem viel häufiger als Jugendliche aus anderen Familien im Übergangssystem (17 versus 10 Prozent), also in einer Berufsvorbereitung oder einer Schule, die nur eine berufliche Grundbildung vermittelt. Des Weiteren sind sie häufiger arbeitslos (7 versus 3 Prozent).

Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen

Abbildung 4

nach Staatsangehörigkeit, im Alter von 18 bis 20 Jahren, in den Jahren 2003 bis 2007, in Prozent



Quelle: BIBB, 2009, 160

Deutlich günstiger sieht die Situation für diejenigen Schulabgänger mit Migrationshintergrund aus, die eine Studienberechtigung erworben haben. Sie sehen sich kaum Schwierigkeiten beim Übergang gegenüber. Fast alle von ihnen – ebenso wie die Schulabgänger ohne Migrationshintergrund – schaffen es, in den ersten drei Jahren nach Schulende in eine Berufsausbildung oder ein Studium einzumünden (Beicht/Granato, 2009, 12).

3.1.2 Gründe für die Übergangsprobleme von Migranten

Die Gründe für die niedrigeren Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Berufsausbildung und Studium sind vor allem in der schulischen Vorbildung (Abschlüsse und Kompetenzen) zu suchen. Denn in Bezug auf die Ausbildungswünsche und die Suchstrategien nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule unterscheiden sich Migrant*innenjugendliche kaum von anderen Jugendlichen (BIBB, 2009, 70 ff.; Beicht/Granato, 2009, 12).

Laut BIBB-Schulabgängerbefragung (BMBF, 2009) strebten im Frühjahr 2008 jeweils mehr als die Hälfte der Schulabgänger beider Bevölkerungsgruppen eine duale Berufsausbildung an. Je 15 Prozent der Jugendlichen hatten vor, eine nicht betriebliche Berufsausbildung, eine Beamtenausbildung oder einen Bildungsgang an einer weiterführenden allgemeinbildenden oder beruflichen Schule zu absolvieren – Letzteres mit dem Ziel eines allgemein oder beruflich qualifizierenden Abschlusses. 13 Prozent der Schulabgänger ohne Migrationshintergrund und

11 Prozent der Migrantenjugendlichen wollten ein Studium beginnen. Der einzige auffällige Unterschied zwischen beiden Gruppen besteht darin, dass unter den Migrantenjugendlichen der Anteil derjenigen, die planten, an einer beruflichen Schule einen Lehrgang ohne berufsqualifizierenden Abschluss (etwa eine Berufsvorbereitung) zu besuchen, doppelt so hoch war wie unter den übrigen Schulabgängern (6 versus 3 Prozent).

Jugendliche Migranten benutzen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz die gleichen Kanäle wie Nicht-Migranten (Beicht/Granato, 2009). Ein wichtiger Unterschied, der allerdings die Differenz beim Sucherfolg nicht vollständig erklären kann, ist die Nutzung sozialer Netzwerke: Während nicht studienberechtigte Jugendliche ohne Migrationshintergrund im Jahr 2008 in 76 Prozent der Fälle auf die Hilfe von Eltern, Familienangehörigen, Bekannten und Freunden bei der Kontaktaufnahme zu Betrieben zurückgriffen, waren es bei den Migranten nur 63 Prozent.

Die im selben Jahr realisierten Bildungswege der befragten Schulabgänger unterscheiden sich in einzelnen Punkten relativ stark von den beruflichen Plänen, die sie in der Befragung angaben. Am augenfälligsten ist: Unabhängig von der Herkunft gelang es Jugendlichen nicht in ausreichendem Maße, ihre Pläne bezüglich des Übergangs in eine duale Ausbildung zu realisieren. Dieser Befund fällt bei den Migranten noch deutlich ungünstiger aus als bei den Nicht-Migranten (Abbildung 5).

Während Schulabgänger ohne Migrationshintergrund zu ungefähr zwei Dritteln den gewünschten Ausbildungsplatz im dualen System fanden (von 56 Prozent geplant, von 35 Prozent realisiert), gelang dies Migrantenjugendlichen deutlich seltener (von 57 Prozent geplant, von 23 Prozent realisiert). Den Übergang in ein Studium schafften ebenfalls nicht alle, die dies anstrebten. Bei der Realisierung ihrer Pläne erfolglose Jugendliche mussten alternative Qualifizierungs- und Beschäftigungswege suchen.

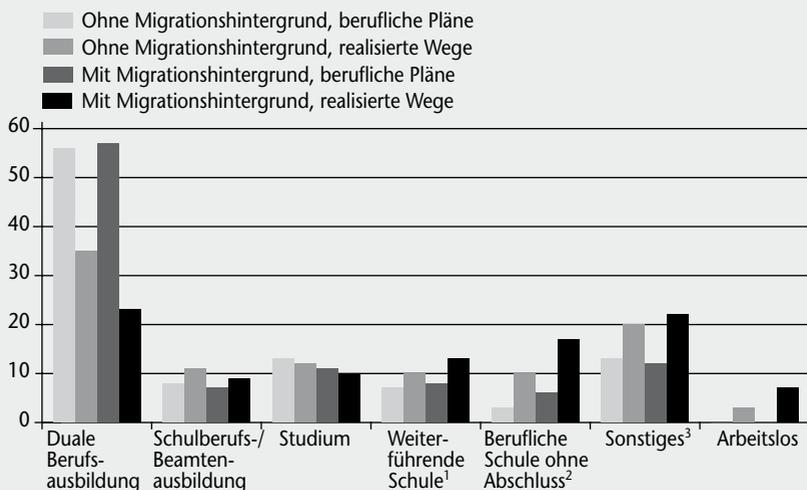
Vermutlich aus diesem Grund sind in beiden Bevölkerungsgruppen die Anteile der Jugendlichen, die eine schulische Berufsausbildung oder Beamtenausbildung begannen oder einen weiterführenden Lehrgang an einer beruflichen oder allgemeinbildenden Schule besuchten, höher als die Anteile derjenigen, die dies planten. Diese Bildungswege sind jedoch als eher unproblematisch zu bewerten, da sie entweder zu einem vollqualifizierenden beruflichen oder zu einem höheren allgemeinbildenden Abschluss führen und weitere Qualifizierungsperspektiven eröffnen (etwa ein Studium).

Viele der Jugendlichen, die ihre Pläne nicht verwirklichen konnten, mündeten jedoch in einen nicht beruflich qualifizierenden Lehrgang an einer beruflichen

Berufliche Pläne und realisierte Wege der Schulabgänger nach Herkunft

Abbildung 5

im Jahr 2008, in Prozent



Rundungsdifferenzen; ¹ Haupt-, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Fachoberschule, Fachgymnasium;
² Ein- oder zweijährige Berufsfachschule, die nicht zu einem Berufsabschluss führt, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr; ³ Arbeit, Praktikum, Wehr-, Zivildienst, freiwilliges soziales/ökologisches Jahr und anderes.
 Quelle: BMBF, 2009

Schule, in Arbeitslosigkeit oder in sonstige Tätigkeiten ein. Besonders im Übergangssystem und in der Arbeitslosigkeit waren wiederum Schulabgänger mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. Mit 17 Prozent waren sie deutlich häufiger als die Abgänger ohne Migrationshintergrund (10 Prozent) in Lehrgängen an beruflichen Schulen anzutreffen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, also an ein- oder zweijährigen Berufsfachschulen, im Berufsgrundbildungsjahr und im Berufsvorbereitungsjahr. Mit 7 Prozent waren sie mehr als doppelt so oft arbeitslos.

Die Hauptursachen dafür, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener in eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Studium einmünden, liegen weniger in ihren Zielen und Präferenzen als in den Kompetenzunterschieden zu den Nicht-Migranten. Als wichtigste Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang gelten der Schulabschluss und die damit korrelierenden Fähigkeiten. Ein niedriges Bildungsniveau kann zum Ausschluss von normalen Integrationsformen wie Hauptschule und dualem System führen (Allmendinger/Leibfried, 2003, 12). Jugendliche ohne Schulabschluss laufen Gefahr, dauerhaft vom Ar-

beitsmarkt ausgeschlossen zu werden (Reinberg/Hummel, 2007) – zumal der Anteil von Ausbildungsbewerbern mit Abitur gestiegen ist (Brenke, 2007, 440). Mit fortschreitender Veränderung der Arbeitswelt in Form einer Zunahme qualifizierter und wissensintensiver Tätigkeiten werden sich die Übergangsschwierigkeiten von Jugendlichen mit geringen Kompetenzen verstärken (Seibert/Kleinert, 2009; Schelten, 2009). Der misslungene Einstieg in das Berufsleben kann für sie zum Dauerhandicap werden und in Arbeitslosigkeit und Sozialhilfekarrieren münden. Außer den individuell erlebten Misserfolgen verursacht Bildungsarmut aber auch gesamtwirtschaftliche Fehlentwicklungen – durch Schwächung der Humankapitalbasis, was auf lange Sicht zu einer Verringerung des Wirtschaftswachstums führt (Anger et al., 2006, 5).

Folglich bieten sich Jugendlichen, die nicht mindestens den Hauptschulabschluss haben, kaum Chancen auf einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz. Dies gilt für alle Schulabgänger unabhängig von ihrer Herkunft. Umgekehrt erhöht sich mit steigendem Niveau des Abschlusses die Übergangswahrscheinlichkeit in eine berufliche Ausbildung oder ein Studium (Lex, 2007; Beicht/Granato, 2009). Der Zugang zu einem Studium ist nur möglich mit einem (Fach-)Abitur und unter Umständen auch nach einer mehrjährigen qualifizierten Berufstätigkeit und/oder mit einer Meister-/Technikerqualifikation.

Der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss ist unter den Migranten sehr hoch, der Abiturientenanteil demgegenüber sehr niedrig, wenn man die einheimische Bevölkerung als Vergleichsgruppe heranzieht. Im Jahr 2008 lag der Anteil der ausländischen Schulabgänger ohne Abschluss an allen ausländischen Abgängern allgemeinbildender Schulen bei 15 Prozent und war damit mehr als doppelt so hoch wie die entsprechende Quote bei den deutschen Jugendlichen, die 6,2 Prozent betrug (Statistisches Bundesamt, 2009b). Die Studienberechtigtenquote bei den ausländischen Jugendlichen erreicht bei weitem nicht das Niveau der Quote bei den einheimischen Jugendlichen. Gemessen an allen ausländischen Abgängern allgemeinbildender Schulen lag sie im Jahr 2008 bei nur 11 Prozent. Unter den deutschen Jugendlichen erreichten 31 Prozent der Schulabgänger eine Studienberechtigung. Dieser Abstand vergrößert sich noch, wenn jene Abiturienten berücksichtigt werden, die ihre Studienberechtigung an einer beruflichen Schule erworben haben: Nur 19 Prozent der Kohorte der 18- bis unter 20-jährigen Ausländer erwarben im Jahr 2008 eine Studienberechtigung an einer deutschen allgemein- oder berufsbildenden Schule. Unter den Deutschen war es mit 48 Prozent fast die Hälfte.

Das Fehlen von schulischen Abschlüssen und Zertifikaten ist aber nur eine Möglichkeit, um Bildungsarmut zu messen (Allmendinger/Leibfried, 2003, 13). Eine schlechte Ausstattung mit Abschlüssen spiegelt zwar oft niedrige Kompe-

tenzen wider, ist damit aber nicht deckungsgleich. Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass auch die Kompetenzen der Jugendlichen aus zugewanderten Familien im Durchschnitt unterhalb des durchschnittlichen Niveaus anderer Jugendlicher liegen. In allen in der PISA-Studie 2006 getesteten Kompetenzbereichen schneiden Schüler aus Migrantenfamilien deutlich schlechter ab als ihre deutschen Mitschüler (PISA/OECD, 2009). Zudem liegen die Kenntnisse der Migrantenschüler ohne eigene Migrationserfahrung in Mathematik und Naturwissenschaften sogar noch unter dem Niveau der Schüler, die selbst eingewandert sind. Bei einem differenzierten Blick am Beispiel der naturwissenschaftlichen Kompetenzen stellt sich heraus, dass auch im internationalen Vergleich deutsche Schulen relativ schlechte Integrationsleistungen erbringen (Tabelle 25). So erzielen einheimische 15-Jährige mit 532 Punkten ein weit überdurchschnittliches Kompetenzniveau

Naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülern nach Migrationsstatus im internationalen Vergleich Tabelle 25

im Jahr 2006, in PISA-Punkten

| Land | Schüler ohne Migrationshintergrund | Schüler mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung | Schüler mit Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung | Differenz zwischen Schülern mit Migrationshintergrund (ohne und mit eigener Migrationserfahrung) und Schülern ohne Migrationshintergrund ¹ |
|------------------------|------------------------------------|---|---|---|
| Australien | 529 | 528 | 527 | -2 |
| Deutschland | 532 | 439 | 455 | -85 |
| Frankreich | 505 | 456 | 438 | -53 |
| Irland | 510 | - | 500 | -11 |
| Kanada ² | 541 | 528 | 519 | -18 |
| Niederlande | 534 | 455 | 467 | -75 |
| Österreich | 523 | 431 | 435 | -90 |
| Schweden | 512 | 464 | 434 | -61 |
| Schweiz | 531 | 462 | 436 | -81 |
| USA | 499 | 456 | 442 | -48 |
| Vereinigtes Königreich | 519 | 493 | 479 | -33 |
| OECD | 506 | 466 | 453 | -57 |

¹ Die Differenzen in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen zwischen den Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sind in allen Ländern außer Australien und Irland statistisch signifikant; ² Differenz aus der PISA-Studie 2003; für das Jahr 2006 liegt kein Wert vor.

Quelle: PISA/OECD, 2009

(OECD-Durchschnitt: 506 Punkte), Migrantenkinder in Deutschland erreichen 85 Punkte weniger. Dies ist nach Österreich die zweithöchste Differenz im OECD-Ländervergleich.

In Deutschland ist unter den Migrantenjugendlichen auch der Anteil an bildungsarmen Schülern überdurchschnittlich hoch. Rund 40 Prozent der Migrantenschüler ohne eigene Migrationserfahrung müssen nach Ergebnissen der PISA-Studie 2006 in Naturwissenschaften als bildungsarm oder als Risikoschüler bezeichnet werden. Sie erreichen in Naturwissenschaften – der Schwerpunkt dieser PISA-Studie – maximal die Kompetenzstufe 1 und somit lediglich die unterste Kompetenzstufe (Klöß/Riesen, 2008; OECD, 2008b). Das Bildungsarmutrisiko liegt für die in Deutschland geborenen Migrantenkinder fast viermal so hoch wie für Schüler ohne Migrationshintergrund – womit Deutschland den schlechtesten Wert der betrachteten OECD-Länder aufweist (Tabelle 26)

Setzt man die Ergebnisse aus den PISA-Studien in Relation zum Anteil der Personen ohne abgeschlossene Ausbildung an der erwachsenen Bevölkerung, so

Anteil der Risikoschüler nach Herkunft im internationalen Vergleich

Tabelle 26

in Naturwissenschaften, im Jahr 2006, in Prozent

| Land | Schüler ohne Migrationshintergrund | Schüler mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung | Risikoverhältnis zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung und Schülern ohne Migrationshintergrund |
|------------------------|------------------------------------|---|--|
| Australien | 11,7 | 12,8 | 1,1 |
| Deutschland | 10,3 | 40,1 | 3,9 |
| Frankreich | 17,9 | 35,1 | 2,0 |
| Irland ¹ | 14,5 | 22,9 | 1,6 |
| Kanada | 8,1 | 11,5 | 1,4 |
| Niederlande | 10,2 | 32,8 | 3,2 |
| Österreich | 11,8 | 45,3 | 3,8 |
| Schweden | 13,1 | 28,5 | 2,2 |
| Schweiz | 9,4 | 31,3 | 3,3 |
| USA | 21,0 | 35,1 | 1,7 |
| Vereinigtes Königreich | 15,3 | 20,5 | 1,3 |
| OECD | 16,8 | 31,2 | 1,9 |

¹ Schüler mit eigener Migrationserfahrung.
Quelle: PISA/OECD, 2009

lässt sich Folgendes feststellen: Das anhand von Kompetenzen gemessene Bildungsarmutsrisiko der Schüler mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung von rund 40 Prozent kann offenbar zu einem guten Teil durch die berufliche Bildung reduziert werden. So liegt unter der erwachsenen Migrantenbevölkerung ohne eigene Migrationserfahrung der Anteil von Personen ohne abgeschlossene Ausbildung bei nur 26 Prozent.

3.1.3 Ausbildungsverhalten von Migranten

Ein weiterer Grund für die vergleichsweise niedrige Beteiligung von Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an Ausbildungen nach BBiG (Berufsbildungsgesetz) und HwO (Handwerksordnung) liegt in ihrer Konzentration auf nur wenige Berufe. Sehr hohe Ausbildungsquoten weisen diese Jugendlichen in sechs Berufen auf: Friseur/in, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/in, Medizinische(r) Fachangestellte(r), Kraftfahrzeugmechatroniker/in und Zahnmedizinische(r) Fachangestellte(r). Auf diese sechs konzentrieren sich fast 34 Prozent aller ausländischen Auszubildenden, aber nur gut 18 Prozent der deutschen Jugendlichen (Tabelle 27). In Berufen wie Industriekaufmann/-kauffrau, Industriemechaniker/in, Bankkaufmann/-kauffrau oder Mechatroniker/in sind die ausländischen Auszubildenden gegenüber den deutschen unterrepräsentiert. Insgesamt sind die meisten Auszubildenden in nur 20 Ausbildungsberufen anzutreffen – bei den deutschen Jugendlichen sind es knapp 52 Prozent, bei den Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sogar knapp 63 Prozent.

In schrumpfenden Berufen, das heißt in solchen, deren relatives Gewicht an der Ausbildung im Zeitablauf sinkt, liegt der Anteil bei den ausländischen Auszubildenden mit 43 Prozent um 9 Prozentpunkte über dem Anteil bei den deutschen Auszubildenden (34 Prozent) in diesen Berufen (eigene Berechnungen auf Basis von Angaben des Statistischen Bundesamts, 2008b). Am stärksten sind ausländische Männer davon betroffen. Diese Tatsache lässt sich vor allem auf den Strukturwandel und den Abbau von gewerblichen Berufen zurückführen, die von ausländischen Männern verhältnismäßig häufig nachgefragt werden (Burkert/Seibert, 2009).

Ein weiterer Faktor, der ebenfalls die Ausbildungsbeteiligungsquote beeinträchtigen kann, ist die Häufigkeit von Ausbildungsabbrüchen. Häufige Abbrüche in einer Bevölkerungsgruppe führen dazu, dass trotz zunächst erfolgter Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in betriebliche oder schulische Ausbildungen der Anteil dieser Gruppe an allen Auszubildenden dann wieder abfällt. Es lässt sich beobachten, dass sich der Migrationshintergrund bei den meisten Migrantengruppen verstärkend auf die Abbrecherquote auswirkt (Ulrich, 2009). Dabei

Die 20 beliebtesten Ausbildungsberufe¹

Tabelle 27

von ausländischen Jugendlichen², im Jahr 2007

| Beruf | Auszubildende insgesamt | Ausländische Auszubildende | Anteil unter den Auszubildenden | |
|---|-------------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------|
| | | | ausländischen | deutschen |
| in Prozent | | | | |
| Friseur/in | 39.360 | 5.122 | 7,4 | 2,2 |
| Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel | 78.691 | 5.046 | 7,3 | 4,8 |
| Verkäufer/in | 44.058 | 3.828 | 5,6 | 2,6 |
| Medizinische(r) Fachangestellte(r) | 39.262 | 3.437 | 5,0 | 2,3 |
| Kraftfahrzeugmechatroniker/in | 73.398 | 2.827 | 4,1 | 4,6 |
| Zahnmedizinische(r) Fachangestellte(r) | 28.310 | 2.802 | 4,1 | 1,7 |
| Bürokaufmann/-kauffrau | 59.996 | 2.472 | 3,6 | 3,8 |
| Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation | 36.484 | 1.919 | 2,8 | 2,3 |
| Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk | 32.914 | 1.701 | 2,5 | 2,0 |
| Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik | 33.872 | 1.636 | 2,4 | 2,1 |
| Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel | 40.722 | 1.555 | 2,3 | 2,6 |
| Industriemechaniker/in | 51.906 | 1.465 | 2,1 | 3,3 |
| Elektroniker/in | 34.185 | 1.381 | 2,0 | 2,2 |
| Maler/in und Lackierer/in | 24.608 | 1.355 | 2,0 | 1,5 |
| Hotelfachmann/-fachfrau | 31.171 | 1.266 | 1,8 | 2,0 |
| Koch/Köchin | 43.413 | 1.232 | 1,8 | 2,8 |
| Industriekaufmann/-kauffrau | 53.281 | 1.138 | 1,7 | 3,4 |
| Metallbauer/in | 27.430 | 1.093 | 1,6 | 1,7 |
| Bankkaufmann/-kauffrau | 33.986 | 572 | 0,8 | 2,2 |
| Mechatroniker/in | 24.807 | 384 | 0,6 | 1,6 |
| Alle übrigen Ausbildungsberufe | 762.313 | 26.562 | 38,6 | 48,2 |
| Insgesamt | 1.594.167 | 68.793 | 100 | 100 |

¹ Sortiert nach der Anzahl ausländischer Auszubildender; gleichlautende Berufe aus verschiedenen Ausbildungsbereichen wurden zusammengefasst; auslaufende Ausbildungsberufe wurden den Nachfolgeberufen zugeordnet; ² Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit.

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2008c

spielen die Art des schulischen Abschlusses und die Durchschnittsnote eine Rolle: Eine schlechte Durchschnittsnote im Abgangszeugnis begünstigt einen Ausbildungsabbruch, ein höherer Schulabschluss (auch nachträglich erworben) reduziert die Abbruchwahrscheinlichkeit. Im Jahr 2008 hatten 6,4 Prozent aller Abbrecher eine ausländische Staatsangehörigkeit. Gleichzeitig sind insgesamt aber nur 4,5 Prozent der Auszubildenden ausländischer Herkunft (eigene Berechnungen auf Basis von Angaben des Statistischen Bundesamts, 2009c).

Außerdem gibt es Berufe, in denen der Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge besonders hoch ist. Dort sind ausländische Jugendliche überdurchschnittlich häufig zu finden. So gehören zehn der 20 von ausländischen Jugendlichen am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe zu denjenigen mit den höchsten Abbruchwahrscheinlichkeiten. Die durchschnittliche Abbruchwahrscheinlichkeit – gemessen am Verhältnis von vorzeitig gelösten Ausbildungsverträgen zu allen Auszubildenden im jeweiligen Beruf – beträgt 8,6 Prozent. In Berufen wie Bürokaufmann, Zahnmedizinischer Fachangestellter, Metallbauer und Kaufmann im Einzelhandel liegt die Quote über dem Durchschnitt – bei 9 bis 10 Prozent. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk sowie Maler und Lackierer beenden zu 14 Prozent ihre Ausbildung ohne Abschluss. Friseure, Verkäufer und Hotelfachleute brechen in 16 Prozent der Fälle ab und angehende Köche sogar in jedem fünften Fall (Statistisches Bundesamt, 2009c).

3.2 Maßnahmen zur Integration jugendlicher Migranten in den Ausbildungsmarkt

Der vorangegangene Abschnitt hat gezeigt, dass jugendliche Migranten beim Übergang von der Schule in Ausbildung häufiger mit Problemen konfrontiert sind als andere Jugendliche. Mit verschiedenen Programmen fördern Bund und Länder die Integration von Schulabgängern in den Ausbildungsmarkt. Grundsätzlich sind dabei zwei Ansatzpunkte denkbar: Zum einen können geeignete Maßnahmen dafür sorgen, dass eine größere Zahl Jugendlicher die Ausbildungsreife erlangt, die notwendig ist, um eine Ausbildung überhaupt erfolgreich absolvieren zu können. Unternehmen bevorzugen Bewerber, bei denen das Risiko eines Ausbildungsabbruchs möglichst gering ist. Zum anderen gibt es die Möglichkeit, zusätzliche Ausbildungsplätze in Unternehmen zu schaffen. Mit mehr verfügbaren Plätzen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, auch schwer vermittelbare Jugendliche, zu denen häufig auch solche mit Migrationshintergrund zählen, in Ausbildung zu bringen.

Ausgehend von diesen beiden Ansatzpunkten werden in den folgenden Abschnitten Maßnahmen erläutert, die eine Integration jugendlicher Migranten in

den Ausbildungsmarkt zum Ziel haben. Es werden auch die Kosten dieser Maßnahmen ermittelt, die dann in Kapitel 5 zur Berechnung der Integrationsrendite weiterverwendet werden. Zunächst stellt Abschnitt 3.2.1 Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung vor, deren Zielsetzung in der Förderung von Jugendlichen mit mangelnder Ausbildungsreife besteht. Anschließend erörtert Abschnitt 3.2.2 verschiedene Förderprogramme, deren Zweck die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze auch für jugendliche Migranten ist. Einen Überblick über die Ergebnisse gibt Abschnitt 3.2.3.

3.2.1 Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

Maßnahmen der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung haben die Aufgabe, jene Jugendlichen zu unterstützen, die ohne Hilfe den Sprung in den Ausbildungsmarkt nicht schaffen würden. Dazu zählen beispielsweise Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit mangelnder Ausbildungsreife. Typischerweise besteht diese Zielgruppe zu einem nicht unerheblichen Teil aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Berufsorientierungsmaßnahmen dienen vor allem dazu, Schülern aus bestimmten Gruppen – etwa Hauptschülern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund – auf sie zugeschnittene Beratungsangebote zur Verfügung zu stellen. Ziel ist es, eine über das generelle Informationsangebot der Schulen hinausgehende Orientierungshilfe zu bieten, die diese Jugendlichen bei der Berufs- und Ausbildungswahl unterstützt. Auch Maßnahmen für Schüler an allgemeinbildenden Schulen, die auf eine Ausbildung vorbereiten, können Teil der Berufsorientierung sein (Neumann et al., 2009).

Berufsvorbereitungsmaßnahmen haben einen ausbildungsvorbereitenden Charakter und tragen dem Nachholbedarf nicht ausbildungsreifer Jugendlicher Rechnung. Sie sollen eine nachhaltige Integration dieser Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ermöglichen. Der größte Teil der Berufsvorbereitung findet an beruflichen Schulen statt, wobei die konkreten Maßnahmen sich meist von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Zu den Programmen zählen unter anderem die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB), das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das Programm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ). Da das EQJ-Programm in vielen Fällen zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze führt, wird es an dieser Stelle nicht weiter erläutert, sondern erst in Abschnitt 3.2.2 behandelt. Bei den BvB steht neben der Bestimmung der Fähigkeiten der Jugendlichen und daran ausgerichteter Hilfestellungen bei der Berufswahl vor allem der Erwerb weiterer, für Ausbildung und Beschäftigung relevanter Kompetenzen im Vorder-

grund. Auch das BVJ dient der Vermittlung allgemeiner berufsbezogener Kompetenzen und der beruflichen Orientierung. Im Unterschied dazu wird im BGJ bereits eine konkrete berufsbildbezogene Grundbildung vermittelt, sodass das BGJ sogar als erstes Ausbildungsjahr anerkannt werden kann (Werner et al., 2008).

In einer umfassenden Studie zur Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung haben Werner et al. (2008) die Kosten von Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ermittelt und analysiert. Grundsätzlich finanzieren die Bundesagentur für Arbeit (BA), der Bund oder die Länder die genannten Maßnahmen. So werden etwa die BvB von der BA bezahlt (es sei denn, es wird an beruflichen Schulen der Länder unterrichtet), während BVJ und BGJ durch die sie anbietenden Bundesländer finanziert werden. Im Jahr 2006 flossen insgesamt 14,5 Prozent der Ausgaben der öffentlichen Hand zur Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung in die Berufsvorbereitung mithilfe von Förderprogrammen. 34,1 Prozent wurden für die Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen ausgegeben. Auf die Berufsorientierung hingegen entfiel mit 1,4 Prozent nur ein vergleichsweise geringer Anteil. Im genannten Jahr summierten sich die öffentlichen Ausgaben für Maßnahmen zur Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung auf knapp 5,6 Milliarden Euro, darunter 2,7 Milliarden Euro für Berufsorientierung und Berufsvorbereitung (ohne EQJ-Maßnahmen; eigene Berechnungen auf Basis von Werner et al., 2008).

Diese 2,7 Milliarden Euro werden bei den folgenden Berechnungen auf diejenigen Bildungsgänge bezogen, für die verlässliche Teilnehmerzahlen existieren. Dies sind Schüler in der schulischen Berufsvorbereitung, BvB-Teilnehmer, die nicht an beruflichen Schulen unterrichtet wurden, Teilnehmer am Ausbildungsplatzprogramm Ost sowie geförderte Jugendliche im Rahmen der Berufsausbildung benachteiligter Auszubildender der BA. Im Jahr 2006 lag die Zahl der Teilnehmer an den genannten Bildungsgängen bei 417.548 (eigene Berechnung auf Basis von Werner et al., 2008).

Um zu berechnen, wie hoch bei Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung die Kosten sind, um einen Teilnehmer erfolgreich in Ausbildung zu vermitteln, sind die Gesamtkosten auf jene Teilnehmer umzulegen, die im Anschluss an die Maßnahme auch tatsächlich einen Ausbildungsplatz bekommen haben. Dazu wird für die Teilnehmer an Berufsorientierung und vor allem an Berufsvorbereitung die Übergangsquote in Berufsausbildungen benötigt. Werner et al. (2008) zitieren diesbezüglich verschiedene Untersuchungen wie die BIBB-Übergangsstudie und den Berufsbildungsbericht, die teilweise zu unterschiedlichen Resultaten kommen (BMBF, 2006; 2008). Insgesamt lag die höchste Übergangsquote laut BIBB-Übergangsstudie mit 37 Prozent beim BGJ vor. Diese

Quote soll im Folgenden verwendet werden, um eine Überschätzung der Kosten zu vermeiden. Die Anzahl der Teilnehmer an Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, die im Anschluss daran eine Ausbildung beginnen konnten, betrug somit knapp 154.500 im Jahr 2006 (eigene Berechnung auf Basis von Werner et al., 2008).

Im Durchschnitt verblieben Schulabgänger mit maximal Hauptschulabschluss 1,4 Jahre in Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung (Werner et al., 2008). Unter Einbeziehung der Anzahl der Teilnehmer, die im Anschluss eine Ausbildung begannen (knapp 154.500), und der Ausgaben der öffentlichen Hand für die Maßnahmen (2,7 Milliarden Euro) ergeben sich bei einer Dauer von 1,4 Jahren Kosten in Höhe von 24.685 Euro pro erfolgreichen Teilnehmer. Es kostete also im Jahr 2006 durchschnittlich knapp 25.000 Euro, einen Jugendlichen, für den der Ausbildungsmarkt sonst schwer zugänglich gewesen wäre, mithilfe von Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung in Ausbildung zu bringen.

3.2.2 Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze

In Deutschland bildete im Jahr 2007 ein knappes Viertel aller Betriebe aus – und damit etwa die Hälfte der ausbildungsberechtigten Betriebe (BMBF, 2008). Dabei stieg der Anteil ausbildender Betriebe nach Betriebsgrößenklassen an. Während bei den Betrieben mit weniger als 50 Beschäftigten etwas mehr als jeder Fünfte ausbildete, war dies bei fast einem Viertel derjenigen mit 50 bis 249 Beschäftigten der Fall. Von den Großunternehmen mit 250 oder mehr Beschäftigten bildeten rund 86 Prozent aus (BIBB, 2008; teilweise eigene Berechnungen).

Von Personen mit Migrationshintergrund geführte Unternehmen (im Folgenden bezeichnet als Unternehmen mit Migrationshintergrund) machten im Jahr 2005 knapp 14 Prozent aller Unternehmen in Deutschland aus. Dies entsprach etwa 570.000 Unternehmen. Vier von fünf Unternehmen mit Migrationshintergrund waren in Handel und Gastgewerbe und in den Sonstigen Dienstleistungen tätig (Christ et al., 2007). Die Ausbildungsbetriebsquote von Unternehmen mit Migrationshintergrund lag im Jahr 2005 bei durchschnittlich 14,2 Prozent (Christ et al., 2007). Dies ist deutlich weniger als im bundesdeutschen Durchschnitt, der im selben Jahr bei 24,1 Prozent lag (BIBB, 2008).

Allerdings ist das Ausbildungspotenzial von Unternehmen mit Migrationshintergrund begrenzt: Im Jahr 2005 hatten fast zwei Drittel dieser Selbstständigen keine weiteren Beschäftigten und rund ein Viertel beschäftigte weniger als sechs Mitarbeiter (Christ et al., 2007). Im bundesdeutschen Durchschnitt betrug die Ausbildungsbetriebsquote von Kleinbetrieben mit maximal neun Beschäftigten

17,1 Prozent (BIBB, 2008). Unternehmen mit Migrationshintergrund bildeten also zwar in geringerem Umfang aus als der Durchschnitt aller Unternehmen; der Unterschied belief sich nach Berücksichtigung der Unternehmensgröße aber nur noch auf ungefähr 3 Prozentpunkte. Der Anteil der Ausbildungsbetriebe variiert je nach Herkunftsland der Unternehmer. So lag die Ausbildungsbetriebsquote im Jahr 2005 bei griechischstämmigen Unternehmen bei knapp 11 Prozent, italienischstämmige Unternehmen kamen auf eine Quote von 10 Prozent und türkischstämmige auf eine von 19 Prozent. Rund 17 Prozent der Unternehmen, die von Personen aus der ehemaligen Sowjetunion geführt wurden, bildeten aus (Leicht et al., 2005).

Eine Erhöhung der Anzahl an Ausbildungsplätzen für Jugendliche mit Migrationshintergrund wird mithilfe verschiedener Programme angestrebt. Dabei sind grundsätzlich Programme, welche die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze bezwecken, von Programmen zu unterscheiden, bei denen das vorrangige Ziel in der Weiterqualifizierung der Jugendlichen besteht. Zusätzliche Ausbildungsplätze entstehen bei Letzteren nur indirekt als Folge der Weiterqualifizierung. Die bedeutendsten Programme werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Jobstarter

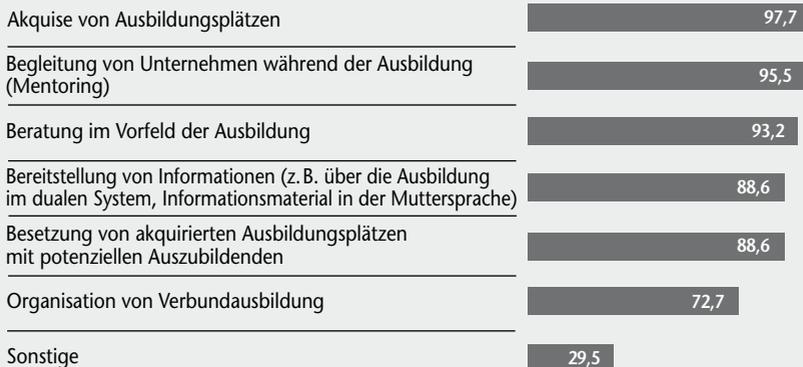
Im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten und durch Gelder des Europäischen Sozialfonds (ESF) unterstützten Ausbildungsstrukturprogramms „Jobstarter – Für die Zukunft ausbilden“ werden regionale Projekte gefördert, die im Wesentlichen das Ziel verfolgen, zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze zu gewinnen. In jährlichen Förderrunden werden seit dem Jahr 2006 unterschiedliche Schwerpunkte unterstützt – beispielsweise Ausbildungsplatzentwicklung, passgenaue Vermittlung, Stiftungsgründung oder Verzahnung von Schulen und Unternehmen (Jobstarter, 2009a). Im Rahmen des Jobstarter-Programms befasst sich der Programmbereich KAUSA (Koordinierungsstelle Ausbildung in Ausländischen Unternehmen), der zunächst selbstständig war, mit der Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft in Unternehmen mit Migrationshintergrund. Es werden hier speziell Projekte unterstützt, die Informationen über berufliche Bildung in Migrantenbetrieben verbreiten und diese dazu motivieren, selbst auszubilden (Jobstarter, 2009b). Solche Projekte bedienen sich vor allem der in Abbildung 6 dargestellten Maßnahmen.

In den ersten drei Jahren des Jobstarter-Programms – dem Zeitraum von 2006 bis 2008 – wurden durch die geförderten Projekte rund 32.000 Ausbildungsplätze akquiriert, von denen rund 17.200 zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze waren. Bei Kosten von insgesamt 125 Millionen Euro über die gesamte Laufzeit

Maßnahmen zur Schaffung von Ausbildungsplätzen in Unternehmen mit Migrationshintergrund

Abbildung 6

in Modellprojekten, im Jahr 2006, in Prozent



Quelle: Christ et al., 2007, 59

von Jobstarter bis zum Jahr 2013 lassen sich die Programmkosten für den Zeitraum von 2006 bis 2008 auf knapp 47 Millionen Euro approximieren. Bezogen auf die Anzahl zusätzlicher Ausbildungsplätze, die in diesem Zeitraum geschaffen wurden und besetzt werden konnten, ergeben sich daraus Kosten von rund 3.850 Euro pro Ausbildungsplatz (eigene Berechnung auf Basis von BMBF, 2009 und Jobstarter, 2009c). Da nur 16 Prozent dieser Plätze an Jugendliche mit Migrationshintergrund vergeben wurden (Jobstarter, 2009c), ist es notwendig, eine größere Anzahl zusätzlicher Ausbildungsplätze zu schaffen, damit Migrantenjugendliche in größerem Umfang profitieren können.

Projekte in Unternehmen mit Migrationshintergrund

Verschiedene Studien belegen, dass es wahrscheinlich ist, dass in Ausbildungsbetrieben mit Migrationshintergrund auch die meisten Auszubildenden einen solchen aufweisen. In einer repräsentativen Befragung unter mehr als 1.000 Unternehmen, deren Eigentümer oder Geschäftsführer einen Migrationshintergrund haben, fand die Rambøll Management GmbH heraus, dass zwischen Unternehmen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein erhebliches Matching-Potenzial besteht (Christ et al., 2007). 43 Prozent dieser Betriebe stellten zum Befragungszeitpunkt bewusst Auszubildende mit Migrationshintergrund ein. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Anteil erhöht, da unter den Betrieben, die zum

Befragungszeitpunkt planten, in den nächsten zwölf Monaten auszubilden, sogar 61 Prozent Migrantenjugendliche bevorzugten. In einer anderen Studie wird konstatiert, dass gerade Unternehmen mit Migrationshintergrund einen Beitrag zur Linderung der Ausbildungsplatzproblematik bei den entsprechenden Jugendlichen leisten können (Leicht et al., 2005).

Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) fragte die Rambøll Management GmbH Ende des Jahres 2006 zudem die Leiter von Projekten, die im Bereich der Schaffung von Ausbildungsplätzen in Unternehmen mit Migrationshintergrund tätig sind, nach Projektstruktur, Maßnahmen und Ergebnissen. Die Projekte wurden mithilfe der Förderprogramme Jobstarter, STARegio, BQF, EQUAL oder als Einzelprojekt durchgeführt.⁸ Die auf Basis dieser Befragung berechneten Kosten pro besetzten betrieblichen Ausbildungsplatz in einem Unternehmen mit Migrationshintergrund betragen rund 4.350 Euro (Median; eigene Berechnung auf Basis von Christ et al., 2007). Das Kriterium der Zusätzlichkeit wurde jedoch nicht überprüft. Ebenfalls unklar bleibt, wie viele der besetzten Ausbildungsplätze an Migrantenjugendliche vergeben wurden.

Programm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ)

Das durch die BA finanzierte EQJ-Programm dient dazu, schwer vermittelbare Jugendliche an eine Ausbildung heranzuführen. Zielgruppe sind Jugendliche, die aufgrund individueller Faktoren eingeschränkte Vermittlungschancen besitzen, nicht in vollem Maße über die notwendige Ausbildungsbefähigung verfügen oder die lernbeeinträchtigt oder sozial benachteiligt sind (vgl. § 235b SGB III). Jugendliche mit Migrationshintergrund zählen ebenfalls zu dieser Zielgruppe. Die einen Ausbildungsplatz suchenden Jugendlichen werden im Rahmen des EQJ-Programms für einen Zeitraum zwischen sechs und zwölf Monaten als Praktikanten in Unternehmen tätig. Sollten sie noch der Schulpflicht unterliegen, so muss während dieser Zeit auch eine Berufsschule besucht werden. Ziel ist es, die Jugendlichen mithilfe der im Praktikum vermittelten Fähigkeiten und Qualifikationen auf eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf vorzubereiten. Die BA bezuschusst die Vergütung der Einstiegsqualifizierung mit 212 Euro monatlich, zuzüglich eines pauschalen Zuschusses zum durchschnittlichen Gesamtsozialversicherungsbeitrag. Unternehmen profitieren von der Bereitstellung der Praktikums-

⁸ Das Programm STARegio ist im Jahr 2008 im Programm Jobstarter aufgegangen. Zuvor wurden mithilfe von STARegio regionale Projekte zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze gefördert. Die Programme BQF (Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf) und EQUAL (Neue Wege zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheiten von Arbeitenden und Arbeitsuchenden) sind Ende 2007 ebenfalls ausgelaufen und werden daher hier nicht weiter diskutiert.

plätze, da die Kosten für sie vergleichsweise gering sind und sie potenzielle Auszubildende vor Abschluss eines Ausbildungsvertrags kennenlernen und deren Leistungsfähigkeit im betrieblichen Umfeld überprüfen können.

Zunächst wurde das EQJ-Programm für drei Jahre (zwischen 2004 und 2007, jeweils von Oktober bis September) angeboten und im Jahr 2007 dann bis 2010 verlängert. Für die ersten beiden Programmjahre war eine Förderung von jeweils bis zu 25.000 EQJ-Plätzen abgesichert. Anschließend wurde sie auf 40.000 Plätze jährlich erhöht (BMAS, 2007). Insgesamt 87.451 Jugendliche nahmen in den ersten drei Jahren an EQJ-Maßnahmen teil (eigene Berechnung auf Basis von Becker et al., 2008). Im Verlauf dieser Zeit erhöhte sich die Zahl derjenigen Teilnehmer, die im Anschluss einen betrieblichen Ausbildungsplatz fanden – häufig bei dem Unternehmen, bei dem sie das EQJ-Praktikum absolviert hatten. Von einer Übergangsquote von 53,2 Prozent im ersten Programmjahr stieg die Quote bis zum dritten Programmjahr auf 63,4 Prozent an (Becker et al., 2008). Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschieden sich bei der Übergangsquote nur unwesentlich von Jugendlichen, die aufgrund anderer Vermittlungshemmnisse vom EQJ-Programm gefördert wurden. Knapp 7 Prozent der EQJ-Betriebe bildeten im Anschluss an eine Maßnahme der ersten drei Programmjahre erstmalig aus (eigene Berechnung auf Basis von Becker et al., 2008). Etwa die Hälfte aller EQJ-Betriebe verzeichnete einen Anstieg der Ausbildungsquote.

Die Begleitforschung zum EQJ-Programm bewertet die Wirkungen der Maßnahme anhand einer Kontrollgruppe Jugendlicher, die im gleichen Zeitraum an keiner oder an einer anderen Fördermaßnahme teilgenommen haben. Für diese ergibt sich eine gewichtete Übergangsquote in eine betriebliche Ausbildung von 32 Prozent. Der Nettoeffekt des EQJ-Programms beträgt demnach 28 Prozent (gewichtete durchschnittliche Übergangsquote des EQJ-Programms: 60 Prozent). Dies bedeutet, dass 28 Prozent der Jugendlichen, die im Rahmen dieses Programms ein Praktikum absolviert hatten, aufgrund dieser Tatsache einen betrieblichen Ausbildungsplatz fanden. Die Kosten in den ersten drei Jahren lagen bei insgesamt 183,7 Millionen Euro (Becker et al., 2008). Bezogen auf den Nettoeffekt von 28 Prozent oder 24.486 Jugendlichen ergeben sich Kosten in Höhe von rund 7.500 Euro pro zusätzlichen Ausbildungsplatz.

Das EQJ-Programm läuft im Jahr 2010 aus. In den ersten drei Programmjahren hatten etwa ein Drittel der Teilnehmer einen Migrationshintergrund (Becker et al., 2008). Die Anzahl der Teilnehmer an der Maßnahme scheint allerdings seitdem allgemein rückläufig zu sein. So weist die BA für das Berichtsjahr 2008 nur noch knapp 27.000 Neueintritte in eine EQJ-Maßnahme aus; rund ein Viertel weniger als im Jahr zuvor (BA, 2009).

Ausbildungsbonus

Um zusätzliche Ausbildungsplätze für sogenannte Altbewerber zu schaffen – also für Jugendliche aus früheren Schulentlassjahren, die bereits eine Ausbildungsstelle gesucht, aber keine gefunden haben –, wurde Ende August 2008 der Ausbildungsbonus eingeführt. Diese Förderung der BA ist nicht projektgebunden; das Geld geht direkt an die ausbildenden Unternehmen. Bietet ein Unternehmen einen zusätzlichen Ausbildungsplatz für einen förderungsbedürftigen Jugendlichen an, so erhält es – je nach der ortsüblichen oder tarifvertraglich vereinbarten Ausbildungsvergütung – pro Teilnehmer 4.000, 5.000 oder 6.000 Euro. Dazu muss der eingestellte Auszubildende erstens in einem früheren Jahr die Schule verlassen haben. Zweitens darf er keine zu hohe Schulbildung haben (heißt: ohne Abschluss oder mit Sonderschul-/Haupt-/Realschulabschluss bei höchstens ausreichender Note in Mathematik oder Deutsch) oder er muss lernbeeinträchtigt beziehungsweise sozial benachteiligt sein. Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund einen großen Teil dieser Zielgruppe ausmachen. Bis Ende Februar 2009 sind mithilfe des Ausbildungsbonus bereits mehr als 12.700 zusätzliche Ausbildungsplätze für Altbewerber geschaffen worden. Das Programm ist bis Ende 2010 befristet (BMBF, 2009; BMAS, 2008).

Passgenaue Vermittlung Auszubildender an ausbildungswillige Unternehmen

Nicht alle durch Förderprogramme geschaffenen Ausbildungsplätze werden auch besetzt. Im Jobstarter-Programm beispielsweise lag der Anteil besetzter Ausbildungsplätze zwischen Anfang 2006 und Juni 2009 bei lediglich 65 Prozent (Jobstarter, 2009d). Die Ursachen sind vielfältig. Eine Untersuchung der Programmstelle beim BIBB ergab, dass nicht nur die mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen, sondern auch Unprofessionalität aufseiten der Betriebe und regionale Probleme wie eine schlechte Infrastruktur oder Überalterung zu Besetzungsproblemen führen (Liebscher/Tschöpe, 2008). Durch eine Erhöhung des Anteils besetzter Ausbildungsplätze ließen sich die Kosten pro besetzten Ausbildungsplatz deutlich verringern.

An dieser Stelle greift das Programm „Passgenaue Vermittlung“, das durch das BMWi und den ESF finanziert wird. Berater der Industrie- und Handelskammern, der Handwerkskammern und der Kammern der Freien Berufe besuchen ausbildungswillige kleine und mittlere Betriebe und unterstützen diese bei der Auswahl der Auszubildenden. So sollen Fehlbesetzungen vermieden und Abbruchquoten verringert werden. Bis März 2008 wurden rund 5.000 Ausbildungsplätze vermittelt, was pro Platz Kosten von etwa 1.000 Euro verursacht hat (eigene Berechnung auf Basis von ZDH, 2008). Diese Ausbildungsplätze wurden zwar

nicht neu geschaffen, jedoch wäre es laut dieser Berechnung lohnenswert, durch die Förderung im Rahmen des Programms „Passgenaue Vermittlung“ weitere Ausbildungsplätze zu besetzen. Das Programm war bis Ende 2009 befristet.

3.2.3 Kosten pro besetzten Ausbildungsplatz

Wie die vorangegangenen Abschnitte dargestellt haben, werden jugendliche Migranten in Deutschland durch verschiedene Programme gefördert, die ihnen den Einstieg in das berufliche Bildungssystem erleichtern sollen. Tabelle 28 fasst die Kosten für Ausbildungsplätze zusammen, die dank verschiedener Maßnahmen entstehen.

Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung zur Gewährleistung der Ausbildungsreife von Jugendlichen verursachen mit Abstand die größten Kosten. Mit knapp 25.000 Euro pro besetzten Ausbildungsplatz sind sie mehr als dreimal so hoch wie die Kosten der nächstteuersten Maßnahme, dem EQJ-Programm mit 7.500 Euro pro zusätzlichen besetzten Ausbildungsplatz. Am günstigsten sind durch das Programm Jobstarter geschaffene und besetzte Ausbildungsplätze, die unter 4.000 Euro kosten.

Kosten pro besetzten Ausbildungsplatz in verschiedenen Programmen

Tabelle 28

| | Kosten pro besetzten Ausbildungsplatz, in Euro | Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund an den Auszubildenden, in Prozent |
|---|--|---|
| Programme zur Förderung der Ausbildungsreife | | |
| Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung | 24.685 | k. A. |
| Programme zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze | | |
| Jobstarter | 3.850 | 16 |
| Projekte für Unternehmen mit Migrationshintergrund ¹ | 4.350 | 43 |
| EQJ-Programm ² | 7.500 | 33 |
| Ausbildungsbonus | 4.000 / 5.000 / 6.000 | k. A. |

¹ Inklusive Projekten im Rahmen von Jobstarter, STARegio, BQF und EQUAL; ² Schätzung.

Quellen: Becker et al., 2008; BMBF, 2009; Christ et al., 2007; Jobstarter, 2009a; Werner et al., 2008; eigene Berechnungen

Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und die Programme zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze sind zu den Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zu zählen, deren Ziel die Integration von Arbeitsuchenden in den Arbeitsmarkt ist (BA, 2004). Des Weiteren gehören besonders die Beratung und Vermittlung von (Langzeit-)Arbeitslosen, Weiterbildungsmaßnahmen und

Leistungen zur Unterstützung von Selbstständigkeit zu den Instrumenten der aktiven Arbeitsmarktpolitik (Bernhard et al., 2008). Es existieren zahlreiche Studien, welche die Wirksamkeit und Effizienz dieser Förderung und vor allem den Zusammenhang zwischen Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik und der Höhe der Arbeitslosigkeit untersuchen. Allerdings fokussieren diese Studien meist nicht auf Maßnahmen der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung oder der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze. Auch die Wirkung speziell bei benachteiligten Gruppen wie Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird nicht gesondert betrachtet. Dies erschwert die Übertragbarkeit solcher Forschungsergebnisse auf die für die vorliegende Analyse relevanten Förderprogramme. Dennoch sollen hier einige ausgewählte Evaluationen zur aktiven Arbeitsmarktpolitik kurz vorgestellt werden, um den gesamtwirtschaftlichen Einfluss entsprechender Maßnahmen zu verdeutlichen.

Die meisten Studien zu dieser Thematik kommen zu dem Ergebnis, dass aktive Arbeitsmarktpolitik im Wesentlichen drei Effekte hat: Erstens führen Fördermaßnahmen kurzfristig zu sogenannten Lock-in-Effekten, die bewirken, dass die Beschäftigung und die Löhne sinken. Hintergrund ist die Tatsache, dass Personen aufgrund einer Teilnahme an diesen Maßnahmen ihre Suchintensität nach einer Beschäftigung verringern oder von ihren Sachbearbeitern bei der BA weniger Stellenangebote mitgeteilt bekommen (Ours, 2004). Zweitens steigt mittelfristig die Beschäftigung, weil die Teilnehmer in den Programmen zusätzliche Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben konnten. Aus diesem Grund nehmen drittens in der mittleren Frist auch die Löhne zu.

Mit einem deutschen Mikrodatsatz zeigen Lechner/Wunsch (2007), dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Stärke dieser Effekte der aktiven Arbeitsmarktpolitik und der Arbeitslosenquote zu Beginn der jeweiligen Fördermaßnahme. Bei höherer Arbeitslosigkeit ergibt sich mittelfristig eine stärkere positive Wirkung auf die Beschäftigung und auf die Löhne als bei geringerer Arbeitslosigkeit. Bezogen auf die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung könnte es vor diesem Hintergrund sinnvoll sein, in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit den Programmumfang deutlich zu erweitern, um diese positiven Wirkungen abzuschöpfen.

Die Maßnahmen der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und der Schaffung von Ausbildungsplätzen richten sich hauptsächlich an Jugendliche unter 25 Jahren. In einer Metastudie, der 97 Untersuchungen mit Mikrodatsätzen verschiedener Staaten zugrunde liegen, belegen Card et al. (2009), dass Förderprogramme, die sich speziell an Jugendliche richten, seltener positive Effekte auf die Beschäftigung und die Löhne haben als Programme, deren Zielgruppe weniger spezifisch

ist. An einem dänischen Datensatz zeigen Jensen et al. (2003) jedoch, dass Förderprogramme, die speziell auf jugendliche Schulabbrecher ausgerichtet sind, den Übergang der Teilnehmer in eine Ausbildung signifikant erhöhen und auch den Übergang in den Arbeitsmarkt verbessern. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Forslund/Nordström Skans (2006) für Schweden. Außerdem zeigen die Autoren, dass aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche bis 25 Jahre generell effektiver ist als für ältere Personen, vor allem wenn die Jugendlichen noch nicht lange arbeitslos sind.

Grundsätzlich folgt aus vielen Evaluationen, dass aktive Arbeitsmarktpolitik bei einer zielgenauen Ausgestaltung dazu führen kann, dass sich mittelfristig die Beschäftigungszahlen erhöhen und die Löhne steigen. Besonders in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit sind entsprechende Maßnahmen sinnvoll, um positive Beschäftigungseffekte anzuregen und somit zum Abbau von Arbeitslosigkeit beizutragen. Vor diesem Hintergrund kann die Förderung besonders von jugendlichen Migranten mithilfe von Programmen, die der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung oder der Schaffung von Ausbildungsplätzen dienen, gerechtfertigt werden. Allerdings wäre es aufgrund der hohen Kosten von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung wesentlich effizienter, wenn die Jugendlichen ihre Ausbildungsreife während der Schulzeit erlangten und nicht erst nachträglich in Reparaturmaßnahmen.

3.3 Anrechnung von im Ausland erworbenen Abschlüssen

Neben der Vermittlung von Qualifikationen stellt die Anrechnung bereits vorhandener Qualifikationen eine wichtige Aufgabe zur Integration von Migranten dar. Im Folgenden sollen daher die Potenziale untersucht werden, die sich aus einer erweiterten Anrechenbarkeit von im Ausland erworbenen Abschlüssen ergeben.

3.3.1 Ausländische Abschlüsse von Migranten und ihre Anerkennung

Mehr als zwei Drittel der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sind im Ausland geboren und waren bei der Einreise durchschnittlich 24 Jahre alt (Statistisches Bundesamt, 2008a). Das bedeutet, dass ein großer Teil die schulische und berufliche Bildung höchstwahrscheinlich bereits im Herkunftsland erlangt hat. Wie in Kapitel 2 ausgeführt, besitzen mit 39 Prozent zwar vergleichsweise wenige Menschen mit Migrationshintergrund einen formalen beruflichen Abschluss. Dennoch handelt es sich bei diesen 39 Prozent mit rund sechs Millionen Personen um eine recht große Gruppe, die ein entsprechendes Potenzial an Erwerbspersonen darstellt. Nach einer Sonderauswertung des

Ausländische berufliche Abschlüsse nach Herkunft der Migranten

Tabelle 29

im Jahr 2007

| Ehemalige oder aktuelle Staatsangehörigkeit | Im Ausland erworbene Abschlüsse | | | | | |
|---|---------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| | in 1.000 | in Prozent aller Abschlüsse | davon: | | | |
| | | | Mittlerer Abschluss ¹ | | Tertiärer Abschluss ² | |
| | | | in 1.000 | in Prozent aller mittleren Abschlüsse | in 1.000 | in Prozent aller tertiären Abschlüsse |
| Insgesamt | 2.853 | 47 | 1.754 | 46 | 1.018 | 58 |
| EU 27 | 851 | 48 | 494 | 47 | 332 | 57 |
| Polen | 215 | 61 | 142 | 62 | 66 | 65 |
| Russische Föderation | 197 | 67 | 100 | 62 | 90 | 80 |
| Türkei | 121 | 21 | 90 | 21 | > 24 | > 35 |
| Ehemalige Sowjetunion | 403 | 68 | 207 | 63 | 185 | 82 |
| Ehemaliges Jugoslawien | 231 | 46 | 187 | 48 | 40 | 51 |
| Afrika | 61 | 42 | 33 | 41 | > 20 | > 54 |
| Amerika | 84 | 53 | 26 | 42 | > 47 | > 63 |
| Asien, Australien und Ozeanien | 283 | 54 | 140 | 54 | 137 | 61 |
| Spätaussiedler | 807 | 49 | 582 | 51 | 199 | 53 |

Rundungsdifferenzen. ¹ Lehre und ähnliche berufsqualifizierende Abschlüsse; ² Universitäts-, Fachhochschulabschlüsse und Promotion sowie Meister-, Techniker- und Fachschulabschlüsse.

Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Mikrozensus 2007 (Statistisches Bundesamt, 2009a) ist fast die Hälfte (47 Prozent) dieser formalen Abschlüsse im Ausland erworben und sozusagen nach Deutschland importiert worden (Tabelle 29).

Von insgesamt gut 2,85 Millionen aus dem Ausland mitgebrachten Abschlüssen (47 Prozent der rund sechs Millionen Abschlüsse von Migranten insgesamt) sind ungefähr 61 Prozent eher dem mittleren Berufsbildungsniveau (Lehre und ähnliche berufsqualifizierende Abschlüsse) zuzuordnen. Höhere Qualifikationen wie ein Hochschulabschluss oder Meister- beziehungsweise Technikerqualifikationen machen etwa 36 Prozent der schon vor der Einreise nach Deutschland erworbenen Qualifikationen aus. Die in der Tabelle nicht aufgeführten restlichen Abschlusstypen sind eher dem unteren Qualifikationsniveau zuzuordnen.

Es ist also fast die Hälfte aller Abschlüsse, über die in Deutschland lebende Migranten verfügen, in den Herkunftsländern erworben worden. Dabei fällt auf,

dass der Anteil bei den tertiären Abschlüssen mit 58 Prozent über dem entsprechenden Anteil bei den mittleren Qualifikationen (46 Prozent) liegt. Besonders hoch sind die Anteile der mittelqualifizierten Bildungsausländer unter den Personen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion (insbesondere Russland). Dies trifft auch auf die formal Hochqualifizierten zu: 82 Prozent der Akademiker aus der ehemaligen Sowjetunion und 80 Prozent der Akademiker aus Russland erwarben ihren Hochschulabschluss im Ausland.

Angesichts der demografischen Entwicklung und der Fachkräfteengpässe in einzelnen Arbeitsmarktbereichen ist zudem die sektorale oder fachliche Zuordnung der Qualifikationen von hohem Interesse. Die schon genannte Mikrozensus-Sonderauswertung der im Ausland erworbenen Abschlüsse von Migranten zeigt, dass mit Abstand die höchsten Anteile der mittleren Qualifikationen (53 Prozent) und der Weiterbildungsabschlüsse (50 Prozent) der ingenieurwissenschaftlichen Ausrichtung entstammen (Tabelle 30). Diesem Bereich sind vor allem berufsqualifizierende Abschlüsse im Bergbau, in der Elektrotechnik und im allgemeinen Ingenieurwesen (Beispiel: Mechatroniker) zuzuordnen. Unter den ausländischen Hochschulabschlüssen machen die Ingenieurwissenschaften zwar ebenfalls die größte Gruppe aus, erreichen jedoch mit 27 Prozent nicht so eine dominante Stellung wie bei den beiden anderen Abschlusstypen.

Ausländische berufliche Abschlüsse der Migranten

Tabelle 30

in Deutschland nach Fachrichtung und formalem Bildungsstand, im Jahr 2007

| | Mittlerer Abschluss ¹ | Weiterbildungsabschluss ² | Hochschulabschluss ³ | Insgesamt |
|---|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------|
| Abschlüsse insgesamt, in 1.000 | 1.828 | 201 | 817 | 2.853 |
| Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport, in Prozent | 2 | 6 | 21 | 8 |
| Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, in Prozent | 20 | 10 | 20 | 19 |
| Mathematik, Naturwissenschaften, in Prozent | 1 | 2 | 12 | 4 |
| Humanmedizin, Veterinärmedizin, in Prozent | 6 | 17 | 8 | 7 |
| Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, in Prozent | 13 | 6 | 2 | 10 |
| Ingenieurwissenschaften, in Prozent | 53 | 50 | 27 | 46 |
| Kunst, Kunstwissenschaft, in Prozent | 2 | 4 | 7 | 4 |
| Sonstige/ohne Angaben, in Prozent | 3 | 3 | 1 | 3 |

Rundungsdifferenzen. ¹ Lehre und ähnliche berufsqualifizierende Abschlüsse; ² Meister-, Techniker- und Fachschulabschlüsse; ³ Universitäts-, Fachhochschulabschlüsse und Promotion.

Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Des Weiteren bilden mittlere Abschlüsse in Rechts- und Wirtschaftsberufen (20 Prozent aller mittleren Abschlüsse) sowie in Agrar-, Forst- und Ernährungsberufen (13 Prozent) relativ große Gruppen. Hinter den ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Weiterbildungsabschlüssen bringen Migranten verhältnismäßig oft medizinische und rechts- oder wirtschaftsorientierte Qualifikationen mit. Im Hochschulbereich wurden dagegen – nach den Ingenieurwissenschaften – mehr Abschlüsse in Sprach- und Kulturwissenschaften (21 Prozent) als in Medizin (8 Prozent) erworben. Die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften kommen auf 20 Prozent aller Studienabschlüsse.

Insgesamt machen die Zahlen die hohe Notwendigkeit deutlich, sich mit den beruflichen Qualifikationen und den damit zusammenhängenden Kompetenzen von Migranten auseinanderzusetzen. Damit diese Kompetenzen auf dem deutschen Arbeitsmarkt gleichberechtigt mit denen einheimischer Arbeitnehmer eingesetzt werden können, müssen die Arbeitgeber diesbezügliche Informationen über die Zugewanderten erhalten. Die Signalwirkung, die üblicherweise durch die Zertifizierung von Qualifikationen erreicht wird, kann im Falle ausländischer Abschlüsse im Grunde nur durch Feststellungs- und Anerkennungsverfahren und durch eine daraus resultierende Bescheinigung der vorhandenen Kompetenzen erreicht werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es bei den (Aus-)Bildungsniveaus, die sich in Kenntnissen und Fähigkeiten ausdrücken, große Unterschiede zwischen den Ländern geben kann. Daher ist eine Gleichstellung ausländischer Qualifikationen mit den deutschen ohne eine explizite Prüfung nicht möglich.

Prinzipiell existieren in Deutschland bereits zahlreiche Praktiken der Begutachtung beruflicher Abschlüsse aus dem Ausland. Üblicherweise wird unterschieden zwischen der Anerkennung zwecks Zulassung zu weiteren schulischen oder akademischen Bildungsgängen (sogenannte akademische Anerkennung) und der formalen Begutachtung von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen (sogenannte berufliche Anerkennung).

Während bei der akademischen Anerkennung die Zuständigkeiten zwar dezentral, aber dennoch klar geregelt sind und es Anerkennungsmöglichkeiten für alle Ausländer gibt, sind die Zuständigkeiten bei der beruflichen Anerkennung nicht im gleichen Ausmaß festgelegt. Als wichtigste Institution für die Bewertung ausländischer Qualifikationen in Deutschland gilt die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) bei der Kultusministerkonferenz (KMK). Der Schwerpunkt der Beratungs- und Informationsaktivitäten der ZAB liegt dabei auf Hochschulqualifikationen, Hochschulsystemen und dem Hochschulzugang in Deutschland. Der breitgefächerte Bereich der ausländischen Berufsabschlüsse unterhalb des Hochschulniveaus kann nur für einzelne gut untersuchte

Herkunftsländer, mit denen teilweise bilaterale Abkommen bestehen, abgedeckt werden. Zudem wird ein Fokus auf reglementierte Berufe und zulassungspflichtige Gewerke des Handwerks gelegt, da ein formales Anerkennungsverfahren nur bei solchen Berufen möglich ist. Zuständig für die praktische Durchführung der Bewertungen (Kompetenzfeststellungs- und Anerkennungsverfahren) sind Kammern und Ministerien, die auch die Ausbildung in diesen Berufsbereichen regeln und verantworten. Sie stellen mit Unterstützung der ZAB Gutachten aus. Für Einwanderer aus Frankreich, Österreich und der Schweiz gibt es gesonderte Regelungen (bilaterale Abkommen). Drittstaatler (Nicht-EU-Bürger) hingegen haben nur einen begrenzten Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren.

Für die meisten Berufe – die sogenannten nichtreglementierten Berufe – existieren nur begrenzte Optionen zur formalen Prüfung und Bescheinigung ihrer Gleichwertigkeit. Zwar besteht teilweise die Möglichkeit, bei der zuständigen Stelle eine informelle Bewertung zu beantragen; dies ist jedoch nicht bundesweit geregelt und wird daher in der Praxis auch sehr unterschiedlich gehandhabt (Englmann/Müller, 2007). Eine Ausnahme stellen Spätaussiedler dar, die laut Bundesvertriebenengesetz (BVFG) bei allen beruflichen Qualifikationen ein formales Anerkennungsverfahren beantragen und einen offiziellen Bescheid über das Ergebnis erhalten können (§ 10 BVFG). Für andere Zuwanderergruppen – EU- und Nicht-EU-Bürger – ist oft kein formales Anerkennungsverfahren möglich.

Da die Intransparenz der Verfahren und der Ausschluss von Migrantengruppen von einem geregelten Zugang zu den Anerkennungsverfahren mittlerweile einer breiten politischen und öffentlichen Kritik unterliegen, sind hier in der nächsten Zeit politische oder rechtliche Weiterentwicklungen zu erwarten (Bundesregierung, 2009).

Die formale Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse und Qualifikationen von Migranten ist für ihre Integration in den Arbeitsmarkt von großer Bedeutung. Zudem spielen formale und informelle Stellungnahmen zur Vergleichbarkeit einer aus- mit einer inländischen Qualifikation bei der Erteilung von Aufenthalts- und Arbeitserlaubnissen eine wichtige Rolle (vgl. § 18a AufenthG oder § 27 BeschV). Eine Studie des Instituts Arbeit und Qualifikation an der Universität Duisburg-Essen (Brussig et al., 2009) stellt fest, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Arbeitsstelle zu finden, für zugewanderte ALG-II-Bezieher mit einem anerkannten beruflichen oder akademischen Abschluss um rund 50 Prozent höher ist als für solche mit einem nicht anerkannten Abschluss (Tabelle 31).

In der Summe haben 40,2 Prozent der ALG-II-Bezieher mit Migrationshintergrund einen ausländischen Berufsabschluss erworben. Nicht einmal ein Drittel dieser ausländischen Abschlüsse (11,4 Prozentpunkte) wurde in Deutsch-

Übergangswahrscheinlichkeit in Beschäftigung bei ALG-II-Beziehern¹ mit Migrationshintergrund

Tabelle 31

nach Anerkanntheit des Abschlusses, im Jahr 2007/2008, in Prozent

| | Anteil an den ALG-II-Beziehern mit Migrationshintergrund | Übergangswahrscheinlichkeit in Beschäftigung |
|--|--|--|
| Ausländischer Abschluss, anerkannt | 11,4 | 31,9 |
| Ausländischer Abschluss, nicht anerkannt | 28,8 | 21,2 |
| Abschluss, in Deutschland erworben | 16,6 | 31,6 |
| Ohne Abschluss | 43,2 | 20,0 |
| Insgesamt (Durchschnitt) | 100,0 | 22,6 |

Rundungsdifferenzen. ¹ Nur erwerbsfähige Personen über 25 Jahre.
Quelle: Brussig et al., 2009, 7 ff.

land anerkannt. Die Wahrscheinlichkeit einer formalen Anerkennung steigt dabei mit dem Niveau des Abschlusses (Brussig et al., 2009, 8). Von den 84,4 Prozent der Akademiker mit ausländischen Abschlüssen an allen ALG II beziehenden Akademikern mit Migrationshintergrund erreichten 36,1 Prozentpunkte eine Anerkennung in Deutschland; dies sind circa 43 Prozent. Von den ALG-II-Beziehern mit Migrationshintergrund, die eine Lehre oder eine schulische Berufsausbildung absolviert haben, brachten 56,6 Prozent diesen Abschluss aus dem Ausland mit. Nur bei 11,5 Prozentpunkten davon – also gut 20 Prozent der mittleren ausländischen Abschlüsse – wurde die Qualifikation einer deutschen gleichgestellt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen in einer fallbeispielgestützten Studie Englmann/Müller (2007) im Rahmen des Projekts „Global Competences“. Die Ergebnisse können zwar aufgrund des qualitativen Untersuchungsdesigns nicht verallgemeinert werden, jedoch lässt sich aus dieser Studie festhalten, dass Akademiker verschiedener Fachrichtungen systematisch höhere Anerkennungsquoten erreichten als Migranten mit berufsbildenden Abschlüssen (Englmann/Müller, 2007, 198 ff.).

Eine wichtige Erklärung dieses Befunds aus beiden genannten Untersuchungen besteht sicherlich in der eingangs beschriebenen Ausgestaltung der Anerkennungsprozesse. Besonders hinsichtlich der Bewertung von beruflichen Abschlüssen unterhalb des hochschulischen Niveaus sind formale Zugangsmöglichkeiten nur eingeschränkt gegeben und lediglich die Gruppe der Spätaussiedler profitiert von einer klaren rechtlichen Gestaltung.

Nicht nur die formalen beruflichen Qualifikationen von Zuwanderern sind auf dem Arbeitsmarkt von Bedeutung. Auch ihre sozialen und kulturellen Kompetenzen sind als ein positiver Beitrag der Menschen mit Migrationshintergrund zu

betrachten. So belegen Studien einen positiven Einfluss des passgenauen Humankapitals in ethnisch spezialisierten Markt Bereichen (Constant/Zimmermann, 2008; Settlemeyer, 2009). Gerade in Stadtteilen oder Gegenden mit einem hohen Migrantenanteil können interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten sogar notwendig sein. Dabei liegt das Augenmerk besonders auf der vermittelnden Funktion der Multikulturalität – zwischen Unternehmen und Kunden (nicht nur aus den jeweiligen Herkunftsländern, sondern auch aus anderen Ländern), innerhalb des Unternehmens, vom Inland zum Ausland sowie innerhalb Deutschlands (Settlemeyer, 2009). Die Voraussetzungen für die Nutzung interkultureller Kompetenzen sind erstens der Bedarf im Unternehmen, zweitens die Interkulturalität einer Fachkraft (als Zusatzqualifikation, die auf Fachkenntnissen aufbaut) und drittens die Bereitschaft der Fachkraft zum Einsatz und Ausbau der interkulturellen Kompetenzen (zum Beispiel von Fachvokabular).

Migranten ist es in diesem Zusammenhang auch möglich, sogenannte ethnische Nischen durch die Gründung von herkunftslandbezogenen Unternehmen zu besetzen. Dabei können sie nicht nur für ihre Landsleute, sondern auch für Arbeitnehmer ohne Migrationshintergrund als attraktiver Arbeitgeber auftreten.

Exkurs: Rechtlicher Aufenthaltsstatus als Arbeitsmarkthindernis

Seit der Reform des Zuwanderungsrechts im Jahr 2005 wurden das Ausländerrecht und der Zugang zum Arbeitsmarkt für Ausländer neu geregelt und in bestimmter Hinsicht vereinfacht (Dienelt, 2009). Mit dem Aufenthaltsgesetz wurde die Anzahl der Aufenthaltstitel – die zum Aufenthalt in Deutschland berechtigenden Dokumente – reduziert. Aktuell gibt es vier Aufenthaltstitel: 1. Visum, 2. verschiedene Arten der (befristeten) Aufenthaltserlaubnis, 3. (unbefristete) Niederlassungserlaubnis und 4. Erlaubnis zum Daueraufenthalt-EG.

Die wichtigste Vereinfachung beim Arbeitsmarktzugang bezieht sich auf die Verwaltungsvorgänge: Im Rahmen des sogenannten One-Stop-Governments werden in einem behördeninternen Abstimmungsprozess der Aufenthaltstitel und die Arbeitserlaubnis erteilt. Diese Umstellung hat zur Folge, dass die Arbeitserlaubnis direkt aus dem Aufenthaltstitel hervorgeht. Die Voraussetzungen für die Erteilung eines Aufenthaltstitels und zur Ausübung der Erwerbstätigkeit⁹ sind dabei vor allem im Aufenthaltsgesetz (AufenthG), in der Beschäftigungsverordnung (BeschV) und der Beschäftigungsverfahrensverordnung (BeschVerfV) geregelt.

Nach der neuen Gesetzeslage haben folgende Migrantengruppen einen uneingeschränkten Arbeitsmarktzugang:

- Menschen mit Migrationshintergrund, welche die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen,
- Nicht-EU-Bürger (Drittstaatler) mit einer Niederlassungserlaubnis,
- EU-Bürger aus den alten EU-Ländern (EU-15),
- EU-Bürger aus den neuen EU-Ländern mit Arbeitserlaubnis-EU,
- anerkannte Asylberechtigte,
- ausländische Ehegatten von Deutschen und
- Geduldete mit einem deutschen Ausbildungs- oder Hochschulabschluss.

⁹ Als Erwerbstätigkeit gelten nach § 2 Abs. 2 AufenthG die Beschäftigung im Sinne von § 7 des Sozialgesetzbuchs (SGB) IV (sozialversicherungspflichtige abhängige Beschäftigung) und die selbstständige Tätigkeit.

Drittstaatler und Staatsangehörige aus den neuen EU-Ländern haben in Deutschland folglich nur einen eingeschränkten Arbeitsmarktzugang, falls sie über keine Niederlassungserlaubnis verfügen. Eingeschränkter Arbeitsmarktzugang bedeutet hier, dass ein Ausländer nur unter bestimmten Auflagen eine Erwerbstätigkeit in Deutschland aufnehmen darf. Zu den Auflagen und Einschränkungen gehören vor allem:

- die Notwendigkeit der Zustimmung der BA zu der Erwerbstätigkeit in Deutschland (unter anderem Vorrangprüfung, Prüfung der Arbeitsbedingungen nach § 39 AufenthG),
- Wartezeiten mit gleichzeitigem Verbot von Erwerbstätigkeit (§ 60a AufenthG i. V. m. § 10 BeschVerfV),
- fehlender Zugang zu Anerkennungsverfahren für ausländische Bildungs- und Berufsabschlüsse bei gleichzeitiger Erfordernis der Anerkennung für die Erteilung der Aufenthaltserlaubnis (§ 18 AufenthG i. V. m. § 27 BeschV) und
- Hindernisse beim Ausüben selbstständiger Tätigkeit in bestimmten Berufen.

Je nach Aufenthaltsstatus können dabei verschiedene Auflagen greifen. Folgende Beispiele zeigen, dass das Arbeitsmarktzugangsrecht nach wie vor relativ kompliziert und restriktiv in Bezug auf Drittstaatler ist. Grundsätzlich können Ausländer aus Nicht-EU-Staaten nur zur Erwerbstätigkeit zugelassen werden, wenn sie folgenden Status besitzen (teilweise sind auch Staatsangehörige der neuen EU-Länder noch immer von Einschränkungen betroffen):

- Aufenthaltserlaubnis nach § 18 AufenthG zum Zwecke der Erwerbstätigkeit. Die Aufenthaltserlaubnis wird nur für jene Beschäftigungen erteilt, die in der Beschäftigungsverordnung genannt sind. Beispielsweise werden Akademiker nur bei Vorliegen eines konkreten Stellenangebots und bei Erfüllung zahlreicher weiterer Voraussetzungen – unter anderem einer anerkannten oder mit einer deutschen vergleichbaren Qualifikation – zum Arbeitsmarkt zugelassen. Fachkräfte mit mittleren Qualifikationen und Geringqualifizierte werden lediglich in Ausnahmefällen zugelassen (zum Beispiel Saisonbeschäftigte nach § 18 BeschV);
- Aufenthaltserlaubnis nach § 16 AufenthG für ausländische Studierende. Eine Beschäftigung ist möglich an bis zu 90 Arbeitstagen oder 180 halben Arbeitstagen pro Jahr und studentische Nebentätigkeit an wissenschaftlichen Einrichtungen ohne zeitliche Beschränkung. Nach Abschluss des Studiums kann die Aufenthaltserlaubnis – mit den gleichen Auflagen – um bis zu ein Jahr zur Arbeitssuche verlängert werden. Bei der Einstellung in einem der studierten Fachrichtungen entsprechenden Beruf erhalten die Absolventen einen unbeschränkten Arbeitsmarktzugang;
- Asylbewerber und Geduldete nach dem ersten Aufenthaltsjahr;
- Unionsbürger aus den neuen EU-Ländern können nach einer Vorrangprüfung und Prüfung der Arbeitsbedingungen zu Beschäftigungen zugelassen werden, wenn sie eine mindestens dreijährige Berufsausbildung haben (§ 284 SGB III i. V. m. § 39 AufenthG);
- Familienangehörige von in Deutschland lebenden Ausländern, wenn der in Deutschland lebende Familienangehörige ebenfalls zur Erwerbstätigkeit berechtigt ist (§ 29 Abs. 5 AufenthG);
- Hochqualifizierte bei Vorliegen eines konkreten Arbeitsplatzangebots und weiteren Bedingungen bezüglich der Ausbildung und Entlohnung nach § 19 AufenthG. Damit erhalten sie eine Niederlassungserlaubnis und sind danach keinerlei Restriktionen mehr unterworfen. Insgesamt lebten im Jahr 2007 in Deutschland allerdings nur 959 Ausländer mit einer Niederlassungserlaubnis nach § 19 AufenthG (Heß, 2009, 22). Das Mindesteinkommen, das die Hochqualifizierten erreichen mussten, wurde daher im Jahr 2009 abgesenkt;
- Forscher und ihre Ehegatten nach § 20 AufenthG;
- Selbstständige nach § 21 AufenthG.

Drittstaatler ohne eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis (inklusive Asylbewerber im ersten Jahr ihres Aufenthalts), die eine Beschäftigung aufnehmen wollen, die nicht in der Beschäftigungsverordnung und der Beschäftigungsverfahrenverordnung genannt wird, können keine Arbeitsmarktzugangsrechte in Deutschland bekommen.

Ausländische Bevölkerung nach aufenthaltsrechtlichem Status

Übersicht 2

im Jahr 2009

| Aufenthaltsrechtlicher Status | Anzahl | Anteil, in Prozent | Arbeitsmarkt-zugang | Dominante Herkunftsgruppe(n) ¹ |
|---|-----------|--------------------|---|---|
| Nach altem Recht (vor dem Jahr 2005) | | | | |
| Zeitlich befristet | 314.245 | 5 | Teilweise eingeschränkt | Türkei (49) |
| Zeitlich unbefristet | 1.712.776 | 25 | Frei | Türkei (47) Ehemaliges Jugoslawien (17) |
| Nach neuem Recht (ab dem Jahr 2005) | | | | |
| Aufenthaltslaubnis zum Zweck der Ausbildung (zeitlich befristet) | 141.236 | 2 | Keiner oder eingeschränkt | China (21) Ehemalige Sowjetunion (15) |
| Aufenthaltslaubnis zum Zweck der Erwerbstätigkeit (zeitlich befristet) | 86.736 | 1 | Eingeschränkt | China (13) Ehemalige Sowjetunion (13) USA (12) |
| Aufenthaltslaubnis aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen (zeitlich befristet) | 169.782 | 3 | Eingeschränkt | Ehemaliges Jugoslawien (29) Ehemaliges Serbien/ Montenegro (19) Türkei (11) Irak (11) |
| Aufenthaltslaubnis aus familiären Gründen (zeitlich befristet) | 768.270 | 11 | Je nach Status des Familienangehörigen, zu dem zugezogen wird | Türkei (31) Ehemaliges Jugoslawien (19) Ehemalige Sowjetunion (14) |
| Besondere Aufenthaltsrechte (zeitlich befristet) | 121.150 | 2 | Eingeschränkt | Türkei (35) Ehemaliges Jugoslawien (28) Ehemaliges Serbien/ Montenegro (19) |
| Niederlassungserlaubnis (zeitlich unbefristet) | 1.121.280 | 17 | Frei | Türkei (32) Ehemaliges Jugoslawien (26) Ehemalige Sowjetunion (13) |
| Sonstige Fälle (zum Beispiel Heimatlose) | 174.999 | 3 | Frei | Europäische Staaten insgesamt (73) Türkei (13) |
| EU-Recht, EU-Aufenthalts-titel/Freizügigkeitsbescheinigung | 1.522.861 | 23 | Frei | EU (97) |
| Duldung (zeitlich befristet) | 103.218 | 2 | Eingeschränkt | Ehemaliges Jugoslawien (26) Ehemaliges Serbien/ Montenegro (19) Ehemalige Sowjetunion (10) |

| | | | | |
|---|-----------|-----|---------------|---|
| Aufenthaltsgestattung (zeitlich befristet) | 25.254 | > 1 | Eingeschränkt | Irak (23) Afrikanische Staaten insgesamt (18) Ehemalige Sowjetunion (12) |
| Ohne Aufenthaltstitel, Duldung oder Aufenthalts- gestattung | 465.811 | 7 | Eingeschränkt | Europäische Staaten insgesamt (83) |
| Insgesamt | 6.727.618 | 100 | – | EU (35) Türkei (25) Ehemaliges Jugoslawien (14) |

¹ Prozentangaben in Klammern.
Quelle: Statistisches Bundesamt, 2010

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine Neuzuwanderung in den deutschen Arbeitsmarkt für Nicht-EU-Bürger rechtlich stark eingeschränkt und daher nahezu unmöglich ist. Nur in Ausnahmefällen erhalten selbst Hochqualifizierte den Zugang zum Arbeitsmarkt. Das bestätigen auch die Daten zur Verteilung der in Deutschland lebenden Ausländer nach dem aufenthaltsrechtlichen Status (Übersicht 2). Die Mehrheit der Drittstaatler, die über keinen unbefristeten Aufenthaltstitel verfügen, hält sich in Deutschland aus familiären Gründen auf. Diese Migrantengruppe hat den gleichen Arbeitsmarktzugang wie ihre in Deutschland lebenden Familienangehörigen, zu denen sie zuziehen. Die Aufenthaltserlaubnis zwecks Aufnahme der Erwerbstätigkeit, die normalerweise zur Arbeitsaufnahme nach Deutschland einreisende Neuzuwanderer bekommen, besitzt nur gut 1 Prozent aller Ausländer. Insgesamt haben ungefähr 40 Prozent aller Drittstaatler einen zeitlich befristeten Aufenthaltstitel, eine Duldung oder eine Aufenthaltsgestattung (eigene Berechnungen auf Basis von Angaben des Statistischen Bundesamts, 2010). Sie unterliegen somit Einschränkungen beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung oder zum Arbeitsmarkt. Etwa 60 Prozent aller Ausländer leben dauerhaft in Deutschland und bekamen je nach vorherigem Status im Laufe der Zeit eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis und seit der Reform des Ausländerrechts im Jahr 2005 eine Niederlassungserlaubnis. Diese Drittstaatler haben eine uneingeschränkte Arbeitserlaubnis.

3.3.2 Kompetenzniveau der Abschlüsse von Migranten und Nicht-Migranten

Wie in Abschnitt 3.3.1 dargestellt, ist bei Anerkennungsprozessen in Bezug auf formale Qualifikationen aus dem Ausland eine differenzierte Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Kompetenzen notwendig. Zahlreiche internationale Studien belegen, dass sich die Staaten nicht nur im Niveau ihrer wirt-

Kompetenzen von Akademikern nach Herkunft

Tabelle 32

Durchschnittswerte, im Zeitraum von 1994 bis 1998, in Prozent

| | Prose Literacy ¹ | Document Literacy ² | Quantitative Literacy ³ |
|--|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Migranten mit Kompetenzstufe 3 oder höher ⁴ | 57 | 41 | 57 |
| Nicht-Migranten mit Kompetenzstufe 3 oder höher ⁴ | 80 | 81 | 86 |
| Differenz | 23 | 40 | 29 |

¹ Fähigkeit, Informationen aus Texten (zum Beispiel Zeitungsartikel, Gedichte und Belletristik) zu verstehen und zu nutzen;

² Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Formaten (zum Beispiel Stellenbewerbungen, Lohnformulare, Beförderungspläne, Karten, Tabellen und Abbildungen) zu gewinnen und für eigene Zwecke einzusetzen; ³ Fähigkeit, ohne die weder Berechnungen mit Zahlen vorgenommen noch Dateninformationen in gedruckten Texten sinnvoll genutzt werden können;

⁴ Auf einer Skala von 5 (hoch) bis 1 (niedrig).

Eigene Berechnungen auf Basis des IALS

schaftlichen Entwicklung und ihres Wohlstands unterscheiden, sondern auch in der Qualität der Bildungssysteme. Ähnlich wie die PISA-Studie für 15-jährige Schüler belegt das International Adult Literacy Survey (IALS) für Erwachsene große Unterschiede in den erreichten Kompetenzen (Tabellen 32 und 33; vgl. zur Erklärung der dort aufgelisteten Testkategorien Abschnitt 2.2.3).

Bei den Akademikern erreicht unter den Nicht-Migranten der Median-Akademiker in allen drei Bereichen der IALS-Erhebung die Kompetenzstufe 3. Über 80 Prozent der Akademiker ohne Migrationshintergrund erzielen mindestens diese Kompetenzstufe (Tabelle 32). Unter den Migranten mit akademischem Abschluss hingegen sind deutlich weniger Personen auf Stufe 3 oder höher zu finden. Ungefähr knapp die Hälfte der Migranten erreicht nicht das Niveau, das rund 80 Prozent der Akademiker aus Deutschland erreichen. Das heißt, unter Migranten besteht eine breite Streuung bei den Kompetenzen.

Aufgrund der größeren Fallzahlen lässt sich für die Gruppe der Nicht-Akademiker eine Aufschlüsselung nach den fünf Kompetenzstufen des IALS-Tests vornehmen. Wie Tabelle 33 zeigt, erreichen auch hier die Nicht-Migranten häufiger höhere Kompetenzstufen. Bei den Migranten sind in den drei getesteten Bereichen zwischen 17,7 und 43,1 Prozent auf der untersten Stufe zu finden, bei der übrigen Bevölkerung sind dies nur zwischen 7 und 15,2 Prozent. Es lässt sich also auch für die Bildungsabschlüsse unterhalb des akademischen Abschlusses feststellen, dass es unter Migranten eine erhebliche Streuung bei den Kompetenzen gibt, sodass die Anerkennung von Abschlüssen kompetenzorientiert erfolgen sollte.

Neben transparenten Regelungen zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse sind folglich ebenso Nachqualifizierungsangebote zu schaffen, um sicherzustellen, dass mit den Abschlüssen auch entsprechende Kompetenzen verbunden sind und sie damit anerkannt werden können.

Kompetenzen von Nicht-Akademikern nach Herkunft Tabelle 33

Durchschnittswerte, im Zeitraum von 1994 bis 1998, in Prozent

| Kompetenzstufe ¹ | Migranten | | | Nicht-Migranten | | |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| | Prose Literacy ² | Document Literacy ² | Quantitative Literacy ² | Prose Literacy ² | Document Literacy ² | Quantitative Literacy ² |
| 5 | 0,0 | 0,0 | 1,0 | 0,6 | 0,9 | 2,0 |
| 4 | 3,6 | 10,2 | 11,6 | 9,0 | 14,3 | 18,2 |
| 3 | 20,0 | 24,0 | 30,3 | 37,0 | 40,3 | 45,4 |
| 2 | 33,3 | 40,9 | 39,4 | 38,1 | 35,1 | 27,5 |
| 1 | 43,1 | 24,8 | 17,7 | 15,2 | 9,4 | 7,0 |

¹ Auf einer Skala von 5 (hoch) bis 1 (niedrig); ² Erklärung siehe Tabelle 32, Fußnoten 1 bis 3.
Eigene Berechnungen auf Basis des IALS

3.4 Zusammenfassung

Für eine erfolgreiche Integration von Migranten in den Arbeitsmarkt und zur Vermeidung von Armutsrisiken sind vor allem der Zugang zu einer beruflichen Ausbildung und die Angleichung von Sprach- und anderen Kompetenzen entscheidend.

Schulabgängern mit Migrationshintergrund und maximal mittlerem Schulabschluss gelingt deutlich seltener ein erfolgreicher Übergang in die berufliche Bildung als den übrigen Schulabgängern mit demselben formalen Bildungshintergrund. Nach Angaben der BIBB-Übergangsstudie schaffen 60 Prozent der Nicht-Migranten einen unmittelbaren oder raschen dauerhaften Übergang in eine betriebliche oder nicht betriebliche Ausbildung. Bei den Migranten beträgt diese Quote nur 43 Prozent.

Die Hauptursachen für die schlechteren Übergangschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen weniger in Unterschieden bei Zielen oder Präferenzen, sondern häufig in Kompetenzunterschieden im Vergleich zu anderen Jugendlichen. So sind nach Daten der PISA-Studie 2006 im Bereich Naturwissenschaften über 40 Prozent der 15-jährigen Migranten ohne eigene Migrationserfahrung (zweite Generation) als Risikogruppe einzustufen. Diese als bildungsarm zu bezeichnende Gruppe macht unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lediglich einen Anteil von gut 10 Prozent aus. Betrachtet man die erwachsene Bevölkerung mit Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung, so haben 26 Prozent von ihnen keine abgeschlossene Berufsausbildung. Damit gelingt es dem beruflichen Bildungssystem vergleichsweise gut, die bei Schülern festzustellende Bildungsarmut in der anschließenden Bildungsphase zu reduzieren.

Jugendliche Migranten werden in Deutschland mithilfe verschiedener Programme gefördert. Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sind mit Kosten von knapp 25.000 Euro pro anschließend besetzten Ausbildungsplatz verbunden. Das EQJ-Programm, das in der vorliegenden Analyse zu den Maßnahmen der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze gezählt wurde, verursacht lediglich Kosten von 7.500 Euro pro besetzten zusätzlichen Platz. Programme wie Jobstarter sind aus Kostensicht ebenfalls vorteilhaft. Aufgrund der insgesamt hohen Aufwendungen für Nachqualifizierungsmaßnahmen wäre es aber in jedem Fall kosteneffizienter, Migranten bereits in früheren Bildungsphasen besser zu fördern, sodass mehr von ihnen die Ausbildungsreife am Ende der Schulzeit erreichen.

Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird für Migranten mit eigener Migrationserfahrung erschwert, wenn im Ausland erworbene Abschlüsse nicht anerkannt werden. Ungefähr 2,9 Millionen Migranten in Deutschland haben ihre beruflichen Abschlüsse im Ausland gemacht. Unter den ALG-II-Beziehern wurde nicht einmal in einem Drittel der Fälle der ausländische Abschluss anerkannt. Formale Anerkennungen spielen zudem bei der Erteilung der Arbeitserlaubnis eine Rolle. Transparente Anerkennungsverfahren sind daher wichtig für den Integrationserfolg auf dem Arbeitsmarkt.

Betrachtet man die Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung mit akademischem Abschluss, so ergibt eine eigene Auswertung der IALS-Daten, dass lediglich zwischen 41 und 57 Prozent der Migranten die Kompetenzstufe 3 oder höher in den drei getesteten Bereichen erreichen. Unter Nicht-Migranten erzielen hingegen zwischen 80 und 86 Prozent dieses Niveau. Auch bei den Nicht-Akademikern ist der Anteil hochkompetenter Personen in der Gruppe ohne Migrationshintergrund deutlich höher.

4

Langfristige Perspektive: Der Zugang zur schulischen Bildung

Langfristig ist es vor allem wichtig, die Ausbildungsreife von Migranten zu fördern. Wie gezeigt, bestehen bei einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhebliche Kompetenzmängel. Aus diesem Grund werden nun die Einflussfaktoren auf die Kompetenzen untersucht und anschließend Maßnahmen zur Förderung von Migrantenkindern analysiert.

4.1 Analyse der Ausbildungsreife von jugendlichen Migranten

Auf Basis einer multivariaten Regressionsanalyse mit PISA-Daten des Jahres 2003 befasst sich dieser Abschnitt mit den Faktoren, welche die Ausbildungsreife von Jugendlichen beeinflussen. Darauf aufbauend kann der höhere Anteil an nicht ausbildungsreifen Jugendlichen unter den Migranten näher untersucht und differenziert betrachtet werden. Auf diese Weise lässt sich klären, inwieweit die mangelnde Ausbildungsreife auf den Migrationshintergrund selbst oder aber auf andere Faktoren zurückzuführen ist (siehe Anhang A.2).

Die Auswertung der PISA-Befunde ergibt, dass in Deutschland jene Kinder weit hinter das Testergebnis anderer Kinder zurückfallen, deren Eltern keinen Abschluss der Sekundarstufe II (Lehre oder Abitur) haben. Ferner fallen Kinder stark zurück, wenn es nur wenige Bücher im Haushalt gibt. Die sogenannte Bildungsferne der Eltern ist somit von großer Bedeutung für die Bildungschancen der Kinder.

Im PISA-Datensatz sind Migranten und Nicht-Migranten unterschiedlich stark von Bildungsferne betroffen. So haben 54,3 Prozent der Migrantenkinder Eltern, die keinen Sekundarstufe-II-Abschluss haben (Tabelle 34). Unter der einheimischen Bevölkerung sind dies nur 8,3 Prozent der Kinder. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch bei der Anzahl der Bücher im Haushalt. 17,6 Prozent der Migrantenhaushalte besitzen weniger als zehn Bücher (Nicht-Migranten: 4,7 Prozent). Beides wirkt sich negativ auf die Punktzahl aus, die Migrantenkinder im Bereich Textverständnis (Lesen) erzielen – einer Schlüsselkompetenz für die spätere Ausbildungsreife.

Auch unabhängig von der Bildungsferne schneiden Migranten im Textverständnis und in den Naturwissenschaften schlechter ab als Nicht-Migranten (siehe Anhang A.2). Ein Migrationshintergrund führt zu einem Rückgang der Kompetenzen im Textverständnis um knapp 14 Punkte; zusätzlich fallen die Jugendlichen um gut 49 Punkte zurück, wenn zu Hause nicht deutsch gesprochen wird. In Mathematik ergeben sich aus einem Migrationshintergrund keine signifikanten Nachteile. Kinder aus Familien jedoch, in denen nicht deutsch gesprochen wird, fallen auch hier deutlich zurück.

Der Zugang zu Lernmitteln ist ebenfalls von großer Bedeutung für die PISA-Ergebnisse im Textverständnis. Es zeigt sich, dass zwar mehr Kinder aus Migrantenfamilien von fehlenden Lernmitteln im Haushalt betroffen sind, jedoch das Ausmaß an davon betroffenen Kindern mit 6,6 Prozent (Wörterbuch/Lexikon fehlt) und 15,5 Prozent (PC fehlt) eher gering ist (Tabelle 34).

Auch der Zugang zu frühkindlicher Bildung hat Auswirkungen auf den Kompetenzstand der Jugendlichen. Von den Migrantenjugendlichen in der PISA-

Einflussfaktoren auf das Textverständnis

Tabelle 34

im Jahr 2003

| | Auswirkungen auf die erreichte PISA-Punktzahl im Textverständnis (Lesen) | Anteil unter den Migranten in Prozent | Anteil unter den Nicht-Migranten |
|---|--|---------------------------------------|----------------------------------|
| Bildungshintergrund der Eltern | | | |
| Eltern haben keinen Abschluss der Sekundarstufe II | -55,6 | 54,3 | 8,3 |
| Eltern haben weniger als zehn Bücher | -64,3 | 17,6 | 4,7 |
| Zugang zu Lernmitteln | | | |
| Eltern haben kein Wörterbuch/Lexikon | -28,1 | 6,6 | 3,0 |
| Eltern haben keinen PC | -28,1 | 15,5 | 7,4 |
| Kindergartenbesuch | | | |
| Kinder haben den Kindergarten maximal ein Jahr lang besucht | -16,2 | 35,9 | 13,6 |
| Freude am Unterricht | | | |
| Schüler kommen nicht gut mit den Lehrern aus | -10,1 | 37,4 | 34,0 |
| Schüler arbeiten nicht mit Begeisterung mit | -24,3 | 41,7 | 34,9 |
| Häufige Abwesenheit vom Unterricht | -44,7 | 8,9 | 4,4 |

Eigene Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003

Studie hatte mehr als ein Drittel den Kindergarten maximal ein Jahr besucht. Unter den Nicht-Migranten war lediglich knapp jeder siebte Jugendliche nur für kurze Zeit oder gar nicht im Kindergarten. Ein längerer Besuch führt zu einer Zunahme des Kompetenzniveaus im Textverständnis um gut 16 Punkte.

Schüler mit Migrationshintergrund arbeiten in der Schule öfter ohne Begeisterung mit als andere Schüler. Hierdurch sinken die Leistungen im Textverständnis um mehr als 24 Punkte. Auch bleiben etwas mehr Migranten dem Unterricht häufig fern. Häufige Abwesenheit führt zu einer starken Verschlechterung des Testergebnisses um fast 45 Punkte.

Als zentrale Befunde kann man somit festhalten, dass Migrantenkinder seltener frühkindliche Bildungseinrichtungen besuchen, häufiger aus bildungsfernen Haushalten stammen, dort weniger gut von ihren Eltern unterstützt werden können und seltener mit Begeisterung in der Schule mitarbeiten. Daraus lässt sich ableiten, dass Reformmaßnahmen vor allem dazu führen sollten,

- die Teilnahme von Migrantenkindern an frühkindlicher Bildung zu stärken,
- die Auswirkungen des Bildungshintergrunds der Eltern zu reduzieren und
- die Freude der Kinder am Unterricht zu steigern.

Konkrete Instrumente, die in den folgenden Abschnitten ausführlich diskutiert werden, sind:

- der Ausbau der frühkindlichen Bildung (Abschnitt 4.2),
- eine spätere Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen und ein erweitertes Angebot an Ganztagschulen (Abschnitt 4.3.1) und
- die Einführung von mehr Schulautonomie, einer verbesserten Fortbildung für Lehrer und einer leistungs- und zielorientierten Lehrervergütung (Abschnitt 4.3.2).

4.2 Effekte von Maßnahmen zur frühen Förderung von Migrantenkindern

Der institutionelle frühkindliche Bildungssektor in Deutschland lässt sich in zwei Teilbereiche differenzieren. Zum einen haben Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder sowohl halb- als auch ganztags in einer Krippe betreuen zu lassen, die sich an die Altersgruppe der unter Dreijährigen (U3) richtet. Zum anderen bietet der Kindergarten Betreuungsmöglichkeiten ab dem dritten Lebensjahr bis zum Zeitpunkt der Einschulung. Gemäß des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ist es Aufgabe des Kindergartens, die Eltern bei der Ausübung ihrer Erwerbstätigkeit und ihrer familiären Pflichten zu unterstützen, indem dieser die erste Stufe des allgemeinen Bildungssystems darstellt. Obwohl ein Besuch keiner der beiden genannten Einrichtungen verpflichtend ist, besteht ihr Auftrag dennoch darin, die Kinder auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten. Schon auf dieser Bildungsstufe werden die Grundlagen gelegt für ein gutes Abschneiden auf den weiteren Stufen des Bildungssystems und damit letztlich auch für das Arbeitseinkommen, das künftig erreicht werden kann.

4.2.1 Effekte des Besuchs einer Tagesstätte von Kindern unter drei Jahren

Eine Studie von Fritschi/Oesch (2008) untersucht die langfristigen Bildungseffekte bei Krippenkindern in Deutschland. Die Autoren ermitteln den Nutzen eines Krippenbesuchs, indem sie analysieren, welchen Einfluss der Besuch einer Krippe auf die später besuchte Schulform der Sekundarstufe I hat. Zu diesem Zweck betrachten sie anhand von SOEP-Daten die Bildungswege von in Deutschland geborenen Kindern der Geburtsjahrgänge 1990 bis 1995.

Neben dem Effekt, den der Krippenbesuch auf die Wahrscheinlichkeit hat, dass das Kind aufs Gymnasium geht, wird zusätzlich auf weitere mögliche Einflussfaktoren kontrolliert, um sicherzustellen, dass der quantitative Effekt dem

Krippenbesuch zuzuschreiben ist. Fritschi/Oesch (2008) kommen zu folgendem Ergebnis: Der Besuch eines Gymnasiums wird maßgeblich von der Bildung der Eltern und der Teilnahme an frühkindlicher Bildung bestimmt. Kinder, deren Eltern das Abitur haben, besuchen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit selbst ein Gymnasium. Kinder hingegen, deren Eltern lediglich einen Hauptschulabschluss haben, gehen eher nicht aufs Gymnasium. Darüber hinaus werden Krippenkinder – verglichen mit Kindern, deren frühkindliche Bildung lediglich aus einem Kindergartenbesuch besteht –, mit höherer Wahrscheinlichkeit in der Sekundarstufe I in ein Gymnasium eingestuft. Die Wahrscheinlichkeit steigt infolge des Krippenbesuchs von 36 Prozent auf gut 50 Prozent.

Weniger signifikante Faktoren sind das Einkommen der Eltern, die Anzahl der Geschwister, das Geschlecht und der Geburtsjahrgang. Die Tatsache, dass ein Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil wurde im Ausland geboren) vorliegt, hat einen negativen Einfluss auf die Besuchswahrscheinlichkeit eines Gymnasiums.

Um in einem weiteren Schritt ermitteln zu können, wie sich frühkindliche Bildung auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen auswirkt, unterteilen Fritschi/Oesch (2008) die Grundgesamtheit in zwei Gruppen: Kinder ohne versus mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (Eltern Migranten). Darüber hinaus wird nach dem höchsten Schulabschluss der Eltern unterschieden. Kinder mit Migrationshintergrund oder mit Eltern, deren höchster Bildungsabschluss in einem Hauptschulabschluss besteht, werden als „aus benachteiligten Verhältnissen“ stammend bezeichnet – etwa ein Drittel der Kinder ist dieser Gruppe zuzuordnen. In allen vier untersuchten Gruppen (Eltern Migranten, Eltern Hauptschule, Eltern Realschule, Eltern Gymnasium) geht der Besuch einer Krippe mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, in der Sekundarstufe I in das Gymnasium eingestuft zu werden. Als Referenzgruppe dienen diejenigen Kinder, die allenfalls einen Kindergarten, aber keine Krippe besucht haben (Tabelle 35).

Wahrscheinlichkeit eines späteren Besuchs des Gymnasiums

Tabelle 35

in Abhängigkeit vom Krippenbesuch und vom Elternhaus, in Prozent

| | Eltern | | | |
|---|-----------|------------|-------------|-----------|
| | Gymnasium | Realschule | Hauptschule | Migranten |
| Mit Krippenbesuch im Alter unter drei Jahren | 76,1 | 49,4 | 20,4 | 26,8 |
| Ohne Krippenbesuch im Alter unter drei Jahren | 61,0 | 32,6 | 11,2 | 17,2 |

Quelle: Fritschi/Oesch, 2008

Bei Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern, deren Eltern lediglich einen Hauptschulabschluss haben, erhöht der Krippenbesuch die Wahrscheinlichkeit, später aufs Gymnasium zu gehen, jeweils um ungefähr 10 Prozentpunkte – auf 26,8 Prozent (Eltern Migranten) und auf 20,4 Prozent (Eltern Hauptschule). Betrachtet man die relative Verbesserung, die sich aus einem Krippenbesuch ergibt, profitieren besonders Kinder aus benachteiligten Verhältnissen von einer Teilnahme an frühkindlicher Bildung: Die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund verzeichnet in der Wahrscheinlichkeit, in ein Gymnasium eingestuft zu werden, einen Zuwachs um knapp 56 Prozent, während dieser bei den nicht benachteiligten Kindern (Eltern Gymnasium/Realschule) nur bei etwa 38 Prozent liegt.

Einschränkend ist hinzuzufügen, dass nicht beobachtbare Unterschiede bei den Eltern einen Teil des Effekts erklären könnten. So ist es zum Beispiel möglich, dass bei gleicher formaler Qualifikation bestehende Unterschiede in der Bildungsorientierung der Eltern zu einer unterschiedlichen Wahrscheinlichkeit des Krippenbesuchs der unter Dreijährigen führen (Self Selection).

4.2.2 Effekte des Besuchs einer Tagesstätte von Kindern zwischen drei und sechs Jahren

Spieß et al. (2003) befassen sich in ihrer Studie mit den Langzeiteffekten eines Kindergartenbesuchs. Dazu analysieren sie unter Schülern in Westdeutschland anhand von SOEP-Daten den Zusammenhang zwischen dem Besuch des Kindergartens und der in der 7. Klasse besuchten Schulform. Konkret ermitteln sie, inwieweit der Kindergartenbesuch, der spätestens im letzten Jahr vor der Einschulung erfolgte, die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, lediglich mit einem Hauptschulabschluss abzuschließen. Dieser Effekt wird sowohl für die Untergruppe der deutschen Kinder als auch für die aus Migrantenhaushalten stammenden Kinder separat berechnet. Von den insgesamt 316 erfassten Kindern wurden fast zwei Drittel (206 Kinder) den deutschen zugeordnet, während das verbleibende gute Drittel (110 Kinder) die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund bildete. Mithilfe einer multivariaten Analyse wird auf einen möglichen Selektionseffekt kontrolliert, da davon auszugehen ist, dass Eltern, die sich mehr um die Ausbildung ihrer Kinder sorgen, eher dazu tendieren, sie in einem Kindergarten anzumelden. Demnach wären bessere Leistungen in der Schule nicht auf den Kindergartenbesuch selbst zurückzuführen, sondern auf die größere Unterstützung durch die Eltern.

Die Bewertung der Schulleistungen (besuchte Schulform) der Kinder in Westdeutschland in den Jahren 1992 bis 1994 in Abhängigkeit von Kindergartenbesuch

und Herkunft führt zu folgendem Ergebnis: Innerhalb der betrachteten Gruppen ist der Anteil an ehemaligen Kindergartenkindern unter den Schülern einer höheren Schulform (Realschule/Gymnasium) deutlich größer als unter den Hauptschülern. Dies ist sowohl im relativen Vergleich als auch in absoluten Zahlen der Fall. So schaffen deutlich mehr ehemalige Kindergartenkinder den Sprung auf eine Realschule oder ein Gymnasium als solche, die nicht im Kindergarten waren. Mit Ausnahme der Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft fällt der Anteil der Nicht-Kindergartenkinder auf Hauptschulen viel höher aus als auf den Realschulen und Gymnasien.

Die Regressionsanalyse ergibt, dass gerade Kinder mit einem Migrationshintergrund von einem Kindergartenbesuch profitieren: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein solches Kind eine Hauptschule besucht, sinkt dadurch um 25,9 Prozentpunkte – von 71,7 Prozent auf 45,8 Prozent. Innerhalb der Teilstichprobe der deutschen Kinder sinkt dieser Wert nur um 13,4 Prozentpunkte. Außerdem liegt die Wahrscheinlichkeit, dass ein deutsches Kind ohne Kindergartenbesuch später auf die Hauptschule geht, um knapp 50 Prozent unter der bei einem nicht-deutschen Kind. Darüber hinaus besteht innerhalb der Gruppe der deutschen Kinder kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kindergartenbesuch im letzten Jahr vor der Einschulung und dem Besuch einer höheren Schulform.

Spieß et al. (2003) führen diesen Befund auf verschiedene Ursachen zurück. Zum einen bilden sowohl der Kindergarten als auch die Krippe für viele ausländische Kinder den ersten Berührungspunkt mit der deutschen Kultur. Entscheidend ist hier vor allem die Aneignung der deutschen Sprache, die als Grundlage kultureller und gesellschaftlicher Integration dient. Da in vielen Migrantenhaushalten noch die Muttersprache gesprochen wird, leisten frühkindliche Bildungseinrichtungen einen wichtigen Beitrag zur Eingliederung von Migrantenkindern in die Gesellschaft.

Zum anderen ist bei Deutschen und Migranten eine unterschiedlich hohe Akzeptanz der frühkindlichen Bildungseinrichtungen festzustellen. Von deutschen Eltern wird der Kindergarten unabhängig von deren sozioökonomischem Status akzeptiert, von Migranteneltern hingegen nicht (Büchel/Spieß, 2002). Weil deutsche Eltern nahezu aller sozialen Schichten ihre Kinder zumindest einen Kindergarten besuchen lassen, während dies bei den ausländischen Eltern nicht der Fall ist, kann es gut sein, dass sich der größere positive Effekt des Kindergartenbesuchs bei Kindern mit Migrationshintergrund zum Teil auf diesen oben bereits beschriebenen Selektionseffekt zurückführen lässt.

Nach den Erkenntnissen von Lamb (1998) ist jedoch nicht nur der Besuch einer frühkindlichen Bildungseinrichtung von Bedeutung für die spätere soziale

Entwicklung des Kindes und für dessen Lernleistungen, sondern auch die Qualität der Einrichtung. So konnte festgestellt werden, dass Kinder, die eine frühkindliche Bildungseinrichtung von besserer Qualität besucht hatten, über höhere Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen (Relationship Skills) verfügten und einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung erfuhren. Demgegenüber besaßen Kinder, die eine qualitativ schlechtere Einrichtung besucht hatten, geringere soziale Kompetenzen und wiesen häufiger ein aggressives Verhalten auf.

Schütz/Wößmann (2005) zeigen, dass sich der Effekt des familiären Hintergrunds auf die Kompetenzen von Kindern aus bildungsfernen Haushalten durch frühkindliche Bildungseinrichtungen reduzieren lässt. Dies gilt aber nur dann, wenn mehr als 60 Prozent aller Kinder eine solche Einrichtung besuchen. Ist die Quote geringer, so vergrößert sich der Effekt des familiären Hintergrunds sogar, da dann vor allem Kinder aus bildungsnahen Haushalten frühkindlich gefördert werden, sodass deren Vorsprung gegenüber anderen Kindern steigt. Würde die Besuchsquote von 60 Prozent auf 100 Prozent erhöht, kann der Effekt des familiären Hintergrunds um ein Fünftel reduziert werden.

Insgesamt machen die aufgeführten Studien deutlich, dass verstärkt Kinder aus bildungsfernen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund von einer Betreuung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen profitieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus einer Migrantenfamilie eine höhere Schulform besucht, wird nicht nur vom Besuch eines Kindergartens positiv beeinflusst, sondern auch von dem einer Krippe. Geht ein ausländisches Kind vor dem Kindergarten zusätzlich in eine Krippe, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, in der Sekundarstufe I auf das Gymnasium zu kommen. Die Ergebnisse der Studien zeigen aber auch, dass eine Teilnahme an frühkindlicher Bildung allein noch nicht zu gleichen Bildungschancen bei deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund führt.

4.2.3 Effekte der Sprachförderung

Für eine Integration in Deutschland stellt das Erlernen der deutschen Sprache eine vorrangige Bedingung dar. In allen Lebensbereichen bestimmt die Sprache die Teilhabe- und Erfolgsmöglichkeiten eines Menschen. Der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes durch einen Migranten wird von einer Reihe Faktoren beeinflusst (Esser, 2006):

- von der Motivation zum Erlernen der Sprache, etwa der Aussicht auf ein höheres Einkommen,
- vom Zugang zu Lernangeboten, etwa der Möglichkeit, an einem Sprachkurs teilzunehmen,

- von der Fähigkeit, eine Sprache zu erlernen, also von der allgemeinen Intelligenz oder speziellen Begabungen und
- von den Kosten, die mit dem Lernen verbunden sind, etwa dem Faktor Zeit oder von direkten Kosten.

Dementsprechend beeinflussen die jeweiligen Lebensumstände sowie die Förderinstrumente, die auf die einzelnen Faktoren einwirken, auch das Erlernen der deutschen Sprache bei Migranten im Allgemeinen.

So belegen empirische Untersuchungen negative Auswirkungen auf den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes bei nur temporär geplanter Migration und bei einem höheren Einreisealter. Eine zeitlich begrenzte Einwanderungsperspektive beeinträchtigt beispielsweise die Lernmotivation. Ein eher hohes Alter bei der Einreise nach Deutschland geht oft mit höheren Opportunitätskosten einher (entgangenes Einkommen während eines Sprachkurses, eventuell niedrigere Sprachlernfähigkeiten). Den Spracherwerb fördern können dagegen: freiwillige Migration, längere Aufenthaltsdauer, ein höheres Niveau bei Bildung, Intelligenz und kulturellem Kapital sowie ein größerer kultureller Eigenwert der zu erlernenden Sprache. Auch bei primär familiären Motiven für die Zuwanderung und bei Flüchtlingen sind die Sprachkenntnisse schlechter als bei freiwilliger Einwanderung aus primär ökonomischen Motiven. Die Unterschiede verringern sich jedoch im Laufe des Aufenthalts (Esser, 2006, 22).

Der Faktor Bildung hat einen besonders starken Einfluss auf das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes. Nach einer Schätzung verbessern sich die Sprachkenntnisse unter statistischer Kontrolle anderer wichtiger Einflussgrößen mit jedem Jahr an Bildung um 2 Prozent (Esser, 2006, 24). Dabei sind in der Regel die Auswirkungen der im Aufnahmeland erworbenen Bildung stärker als die der Bildung, die aus dem Herkunftsland mitgebracht wurde. Große Auswirkungen hat jedoch Analphabetismus: Die fehlende Schreibfertigkeit in der Muttersprache beeinträchtigt stark den Erwerb der Schreibfertigkeit in der Zweitsprache.

Sprachkenntnisse im Vorschulalter

Untersuchungen zeigen einen starken negativen Zusammenhang zwischen der im Elternhaus verwendeten Sprache und den Lesekompetenzen in der Grundschule (Abbildung 7). Mit steigender Dauer des Kindergartenbesuchs in Verbindung mit der Nutzung von Deutsch als Familiensprache verbessern sich die Lesekompetenzen erheblich. Nach Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie und der Psycholinguistik ist Sprachaneignung im Kindesalter ein in sich selbstständiger, biologisch determinierter Prozess, der durch die unmittelbare Umgebung des Kindes – die nächsten Bezugspersonen – in Gang gesetzt und

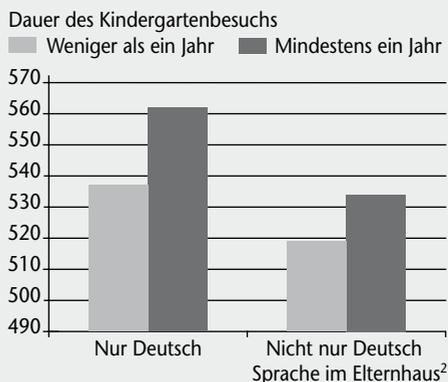
beeinflusst wird (Ehlich et al., 2007, 34). Da die Entwicklung basaler kognitiver Fähigkeiten, welche die Sprachaneignung voraussetzt, und der Erwerb erster sprachlicher Strukturen im Wesentlichen bis zum Ende des dritten Lebensjahres stattfinden, empfiehlt sich eine Beobachtung und Förderung der Sprachentwicklung in diesem Zeitfenster bei allen Kindern, um eine Herausbildung von Sprachstörungen zu vermeiden. Schwer umzusetzen ist ein solche Beobachtung bei Familien ohne ausreichende Deutschkenntnisse, deren Kinder keine Kinderbetreuungseinrichtung besuchen. Im Alter von drei bis sechs Jahren können eventuelle sprachliche Defizite noch ohne hohen Lernaufwand für das Kind reduziert werden. Ab der Einschulung steigen die Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten rapide an (Erlernen der Schrift) und die bis dahin entstandenen Defizite beeinträchtigen direkt die weitere Schullaufbahn (Ehlich et al., 2007, 47).

Die Besuchsquote der Migrantenkinder in Kindertagesstätten (Krippen und Kindergärten) liegt deutlich unter dem bei einheimischen Kindern zu verzeichnenden Niveau: Im Jahr 2007 besuchten mit insgesamt 509.800 Kindern nur 46 Prozent der unter Sechsjährigen aus Migrantenfamilien¹⁰ eine solche Einrichtung. Bei den Kindern deutscher Eltern lag diese Quote bei 59 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2009e). Außerdem wird in 60 Prozent der befragten Migrantenfamilien mit betreuten Kindern überwiegend nicht deutsch gesprochen. Erschwerend kommt hinzu, dass 30 Prozent aller Kinder mit fremdländischer Familiensprache Einrichtungen besuchen, in denen mehr als 50 Prozent der Kinder zu Hause ebenfalls nicht deutsch sprechen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 53). Bei diesen Kindern ist davon auszugehen, dass sie einen zusätzlichen Sprachförderbedarf aufweisen.

Lesekompetenzen von Grundschulern

Abbildung 7

in Abhängigkeit von der im Elternhaus gesprochenen Sprache und der Dauer des Kindergartenbesuchs, im Jahr 2006, in IGLU-Punkten¹



¹ IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung;

² Nur Eltern ohne Hochschulabschluss.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008

¹⁰ Der Migrationshintergrund in den Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe wird im Gegensatz zum Mikrozensus über die Fragen nach einem ausländischen Herkunftsland mindestens eines Elternteils und der Vorrangigkeit in der Familie gesprochenen Sprache ermittelt.

Aus diesen Gründen richtete sich die bildungs- und erziehungspolitische Aufmerksamkeit in den letzten Jahren verstärkt auf den Bereich Sprachkompetenz. Mit Blick sowohl auf die zu erwartenden späteren Leistungen in der Schule als auch auf die generelle soziale Integration wird der Sprachentwicklung der Kinder in den Tageseinrichtungen eine immer größere Bedeutung beigemessen. In vielen Bundesländern wurden sprachdiagnostische Verfahren im Verlauf der Kindergartenzeit beziehungsweise vor der Einschulung durchgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 57; Dietz/Lisker, 2008, 45; siehe auch Übersicht 3). Die untersuchte Gruppe bei solchen Verfahren sind meist Kinder im Alter zwischen dreieinhalb und fünfzehn Jahren (Ehlich et al., 2007, 46; Haug, 2008, 16). Die Sprachstandserhebungen dienen der Diagnose, ob Kinder in ihrem Sprachniveau dem erwarteten Niveau ihres Alters entsprechen. Auf Basis dieser Diagnose sollen zielgruppenspezifische Fördermaßnahmen ausgearbeitet und durchgeführt werden. Die Teilnahme an solchen Erhebungen ist in vielen Bundesländern mittlerweile Pflicht. Aufgrund des Bildungsföderalismus liegen jedoch ganz unterschiedliche Konzeptionen und Instrumente der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor (Dietz/Lisker, 2008, 45).

Darüber hinaus sind – einer Expertise des DJI (2008) zufolge – die Sprachförderbereiche in den Bundesländern noch nicht ausreichend auf die Ergebnisse der Diagnoseverfahren abgestimmt. Auf eine solche Abstimmung zielt beispielsweise das bundesweite Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig), an dem zehn Bundesländer beteiligt sind. Es sollen dort die verschiedenen Erfahrungen mit Sprachstandserhebungen gebündelt und wissenschaftlich begleitet werden, um die Instrumentenentwicklung zu verbessern (Dietz/Lisker, 2008, 45). Parallel dazu werden für die Elementar- und die Primarstufe Bildungs- beziehungsweise Lehrpläne entwickelt oder aktualisiert, welche die sprachliche Förderung der Migrantenkinder systematisieren und unterstützen sollen (BAMF, 2006).

Trotz der uneinheitlichen Praxis bei den Sprachstandserhebungen lässt sich aus einzelnen Erhebungen ableiten, dass noch nicht allen Kindern die nötigen Sprachkenntnisse von Kinderbetreuungseinrichtungen und den Familien vermittelt werden konnten und der Sprachförderbedarf relativ hoch ist. Zudem gilt für alle Untersuchungen, in denen eine Differenzierung nach Migrationshintergrund oder Herkunftssprache möglich war, dass der Anteil an Förderbedürftigen unter Migrantenkindern tendenziell um ein Mehrfaches höher liegt als bei anderen Kindern. Dies ist als Hinweis darauf zu werten, dass die Kenntnisse der deutschen Sprache bei Migrantenkindern im Vorschulalter auf einem niedrigeren Niveau liegen (Haug, 2008, 20).

Vorschulische Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung

Übersicht 3

in ausgewählten Bundesländern, im Jahr 2008

| | Sprachstands- erhebungen vorhanden? | Sprachstands- erhebungen pflicht? | Altersgruppe | Teilnehmer- quote, in Prozent | Sprach- förderung Pflicht? | Förderbedarfs- quote, in Prozent |
|----|---|---|------------------|-------------------------------------|---|---|
| BB | ja | ja | ab 5 Jahren | 1/3 der Kitas | ja | 15 |
| BE | ja | ja, bei Sprach- förderbedarf auffälliger Kinder, anson- sten freiwillig | ab 4 Jahren | 100 | ja, für Nicht-Kita- Kinder | 22,3 (Kita- Kinder), 48 (Nicht-Kita- Kinder) |
| BW | ja | ja | 3- bis 4-jährige | k. A. | nein | 25–30 |
| BY | ja | ja, für Kinder nicht-deutscher Herkunft | 4- bis 5-jährige | k. A. | ja | 70 (Kinder nicht-deutscher Herkunft) |
| HB | ja | ja | ab 5 Jahren | 100 | ja, mit Ein- verständnis der Eltern | 15 (38,7 in Bremerhaven) |
| HE | ja | nein | 3- bis 4-jährige | k. A. | nein | k. A. |
| HH | ja | ja, bei Sprach- förderbedarf auffälliger Kinder | 5- bis 6-jährige | k. A. | ja | 13,5 (Vorschul- klassen), 24 (Schule) |
| MV | nur bei Teilnahme am FörMig-Modell- projekt ¹ , nicht landesweit | ja, bei Sprach- förderbedarf auffälliger Kinder | ab 5 Jahren | k. A. | k. A. | k. A. |
| NI | ja | ja | ab 5 Jahren | 100 | ja | 12,5 |
| NW | ja | ja | 3- bis 4-jährige | 100 | ja | 17 |
| RP | ja, aber nicht landesweit | ja, für Nicht- Kita-Kinder | ab 5 Jahren | k. A. | ja, für Nicht-Kita- Kinder | k. A. |
| SH | ja | ja, für Nicht- Kita-Kinder | 3- bis 5-jährige | 10 | ja | k. A. |
| SL | ja, aber nicht landesweit | nein | ab 5 Jahren | 100 | k. A. | 13,4 |
| SN | ja | ja | ab 3 Jahren | k. A. | k. A. | k. A. |

Kita: Kindertagesstätte. ¹ FörMig: Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“.
Quelle: Dietz/Lisker, 2008

Sprachkenntnisse in der Schule

Die Schulleistungen sind sowohl direkt als auch indirekt mit den sprachlichen Kompetenzen verknüpft – Kenntnisse in der entsprechenden Unterrichtssprache sind daher zentral (Esser, 2006; OECD, 2006, 70). Leistungen in sprachlichen

Fächern wie Lesen und Schreiben werden bei Migranten von den gleichen Faktoren positiv beeinflusst, die im Allgemeinen auch für den Zweitspracherwerb günstig sind, etwa von einem niedrigen Einreisealter und einer guten Bildung der Eltern. Besonders ungünstig wirkt es sich auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen aus, wenn das Lernen in Schulen und Schulklassen mit hohen Anteilen von Schülern stattfindet, welche die Landessprache nicht ausreichend beherrschen.

Dies wurde unter anderem von den Ergebnissen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wiederholt bestätigt. Bei IGLU 2006 hatten die Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, gegenüber ihren Mitschülern mit deutschen Eltern einen Leseleistungsrückstand von 48 IGLU-Punkten (Bos et al., 2007, 263 ff.). Nach Kontrolle auf die Anzahl der Bücher im Haushalt, die soziale Schicht und das Bildungsniveau der Eltern reduziert sich die Differenz zwar, sie bleibt jedoch mit 27 Punkten auf einem hohen Niveau. Zudem erreichen 26 Prozent der Viertklässler mit Migrationshintergrund maximal die Kompetenzstufe 2 und verfügen damit am Ende der Grundschulzeit nicht über eine Lesekompetenz, die es ihnen erlauben würde, sich selbstständig weitere relevante Lernbereiche zu erschließen (Bos et al., 2007, 266).

Auch PISA-Daten belegen die Notwendigkeit einer stärkeren Sprachförderung im deutschen Bildungswesen. So hat nach den Ergebnissen von PISA 2006 der überwiegende Gebrauch der nicht-deutschen Muttersprache im Elternhaus der getesteten Schüler einen starken negativen Effekt auf die gemessenen Kompetenzen (Esser, 2006, 67 f.; OECD, 2007, 118 f.). Insgesamt gaben nur 56 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund an, zu Hause deutsch zu sprechen (PISA-Konsortium Deutschland, 2007, 347).

Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes beeinflussen nicht nur die sprachlichen Schulleistungen wie das Lesen, sondern als eine notwendige Grundkompetenz auch die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften (Esser, 2006, 70 f.; PISA-Konsortium Deutschland, 2007). In allen drei Kompetenzbereichen – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – sind die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten mit 85 bis 93 PISA-Punkten signifikant (PISA/OECD, 2009). Auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds bleibt die Leistungslücke, die sich aus der zu Hause gesprochenen Sprache ergibt, auf einem signifikanten Niveau. Dabei verschwindet der negative Effekt des höheren Einreisealters von Jugendlichen mit eigener Migrationserfahrung. Offenbar sind die allgemein festgestellten Unterschiede zwischen den Leistungen von Migranten und Nicht-Migranten durch die geringeren Sprachkenntnisse von erst nach dem Kleinkindalter zugewanderten Jugendlichen bedingt.

Ein Drittel der jüngeren Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland – knapp 1,7 Millionen Personen – ist selbst zugewandert. 44 Prozent oder 743.000 der heute unter 25-Jährigen mit eigener Migrationserfahrung reisten im Alter von sechs bis 17 Jahren nach Deutschland ein (Statistisches Bundesamt, 2008a) und sind somit als Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem zu betrachten. Diese Kinder und Jugendlichen haben einen speziellen Förderbedarf, vor allem in Form einer Förderung ihrer Deutschkenntnisse.

Zwar gibt es hierzulande für solche Quereinsteiger je nach Bundesland verschiedene Vorbereitungsmaßnahmen, in denen sie zwischen sechs und 24 Monaten und oftmals von spezifisch qualifizierten Lehrkräften in ihrem Integrationsprozess begleitet werden (BAMF, 2008, 16). Trotzdem gibt Deutschland im internationalen Vergleich mit Blick auf die Leistungsdisparitäten zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kein gutes Bild ab. OECD-Untersuchungen zeigen, dass diejenigen Länder, die gut ausgebaute Sprachförderprogramme mit klar definierten Zielen und Standards haben, meist nur geringe Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund aufweisen und Leistungssteigerungen bei der zweiten Generation im Vergleich zur ersten erzielen (OECD, 2006, 11). Dies sind Länder wie Australien, Kanada oder Schweden. Deutschland gehört zu den Ländern, in denen Migrantenkinder signifikant schlechtere Leistungsniveaus erbringen und die sprachliche Förderung in den Schulen systematisch unzureichend zu sein scheint.

Sprachkenntnisse bei Schulabsolventen

Eine zentrale Schaltstelle im Bildungs- und Lebensweg aller Jugendlichen ist der Übergang von der Schule in den Beruf. Schüler mit Migrationshintergrund und einer anderen Familiensprache als Deutsch stehen dort häufig vor besonderen Herausforderungen. Unzureichende Deutschkenntnisse können eine wichtige Ursache sein für die geringe Ausbildungsbeteiligung dieser Jugendlichen – speziell bei Seiteneinsteigern mit einem hohen Einreisealter. Die vorhandenen Sprachförderangebote enden häufig mit dem Ende der Schulzeit. Es werden kaum Projekte durchgeführt, welche Sprachförderung mit Berufsorientierung und aktiver Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche verbinden oder auch noch in der Ausbildungszeit Unterstützung leisten. Die Maßnahmen des Übergangssystems konzentrieren sich auf berufsqualifizierende, -vorbereitende und -vermittelnde Maßnahmen außerhalb der Sprachförderung (BAMF, 2008, 17).

Erschwerend kommt hinzu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich im Bildungssystem befinden, in der Regel keinen Anspruch auf einen Integrationskurs haben (vgl. Abschnitt 2.2.1). Aber auch diejenigen, die einen solchen

Anspruch haben und einen Integrationskurs für Jugendliche besuchen, wünschen sich häufig (zu 47 Prozent), dass die Unterrichtsmaterialien und -methoden ihren Interessen und Bedürfnissen stärker entsprechen und die Sprachförderung mehr mit den Themen Berufsbildung und Berufsbildungsvorbereitung verbunden wird (Haug/Zerger, 2006, 33).

Insgesamt betrachtet lässt sich in Bezug auf die sprachliche Förderung von Migranten in Deutschland unterstreichen, dass ein frühzeitiges Einsetzen der Maßnahmen sehr wichtig ist, um späteren Nachholbedarf zu vermeiden. Frühe und gezielte Sprachförderung verbessert nicht nur die Bildungschancen der Betroffenen, sondern perspektivisch auch ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (BAMF, 2008, 12). Eine zusätzliche systematische Bedarfserhebung würde helfen, solche Maßnahmen zu entwickeln und sie effektiv und effizient einzusetzen.

4.3 Effekte von Reformen im Schulsystem

4.3.1 Rahmenbedingungen der Schulen

Die meisten Länder der EU und der OECD haben inzwischen ein flächendeckendes Angebot an Ganztagschulen. Der Vorteil einer Ganztagschule liegt in der Erhöhung der gemeinsamen Lernzeit, was unter anderem eine stärkere Rhythmisierung des Lernens und eine bessere soziale Kontrolle ermöglicht. Um alle Schüler gleichermaßen fördern zu können und die Unterschiede zu reduzieren, die sich aus divergierenden sozioökonomischen Hintergründen ergeben, sollten möglichst viele Migrantenschüler eine solche Schule besuchen.

Die spezifischen Wirkungen des Ganztagschulbesuchs auf Schüler mit Migrationshintergrund werden im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Ganztagschulbesuch und Integrationsprozesse bei Migranten“ (GIM) untersucht. Die drei Schwerpunkte des Projekts, das bis zum Ende des Jahres 2010 läuft, liegen in der Analyse erstens der sozialen Integration in Ganztagschulen, zweitens der systemischen Integration durch den Erwerb gesellschaftlicher Kompetenzen und drittens des Erwerbs der deutschen Sprache in Ganztagschulen (Reinders et al., 2008). Schon vor Abschluss der Untersuchungen ist zu vermuten, dass die Ganztagschule der zentrale Integrationsort für Kinder mit Migrationshintergrund ist (Reinders et al., 2008, zitiert nach Zickgraf, 2008). Radisch et al. (2006) zeigen in ihrer Studie, dass solche Kinder durch Ganztagsangebote im Grundschulbereich tatsächlich gut erreicht werden.

Zusätzlich zum Lehrpersonal an den Ganztagschulen sollte ergänzend eine ausreichende Zahl an Schulpsychologen beschäftigt werden. Augenblicklich gibt

es an deutschen Schulen deutlich zu wenig Personal in diesem Bereich. Die Psychologen könnten hierbei nicht nur die Schüler im Rahmen der Einzelfallhilfe, der Unterrichtshilfe und der Schullaufbahnplanung beraten, sondern auch die Lehrer und die Schulleitung hinsichtlich der Leistungsmessung, der individuellen Förderung von Schülern oder bei Erziehungskonflikten unterstützen.

Neben der Personalstruktur und dem Umfang von Unterricht und Nachmittagsbetreuung an Schulen spielt auch die Struktur des Schulsystems eine Rolle für den Bildungserfolg. Es sind hier vor allem zwei Determinanten von Bedeutung: Zum einen beeinflusst der Zeitpunkt der Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen den Bildungserfolg. Zum anderen wirkt die Anzahl an Schulformen auf die Chancengleichheit im Bildungssystem.

Hanushek/Wößmann (2006) zeigen in einer international vergleichenden Studie anhand von IGLU- und PISA-Daten, dass in Ländern, welche die Schüler schon in der Sekundarstufe I auf verschiedene Schulformen aufteilen, der Abstand der schulischen Leistungen von guten und schlechten Schülern zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I zunimmt. In Deutschland ist dieser Effekt stärker als in allen anderen betrachteten Ländern. Im Gegensatz dazu reduziert sich diese Streuung in den Ländern, die keine oder eine späte Trennung der Schüler vornehmen. Dies deutet darauf hin, dass ein frühes Tracking (die Trennung von Schülern nach ihren Leistungen oder Fähigkeiten) Ungleichheiten in den schulischen Leistungen verstärkt. Ökonometrische Berechnungen bestätigen diese Hypothese. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass eine frühe Aufteilung auf verschiedene Schulformen eine systematische Zunahme der Streuung der Schulleistungen der Schüler zur Folge hat.

In Deutschland werden Schüler deutlich früher – in der Regel im Alter von zehn Jahren – auf verschiedene Schulformen aufgeteilt als in vielen anderen Ländern (Wößmann, 2009). Übersicht 4 zeigt, dass von 26 betrachteten Ländern nur Österreich eine ähnliche Politik verfolgt. Die übrigen 24 Länder teilen ihre Schüler erst in einem um bis zu sechs Jahre höheren Alter auf verschiedene

Alter der Schüler bei der Aufteilung auf Schulformen im internationalen Vergleich Übersicht 4

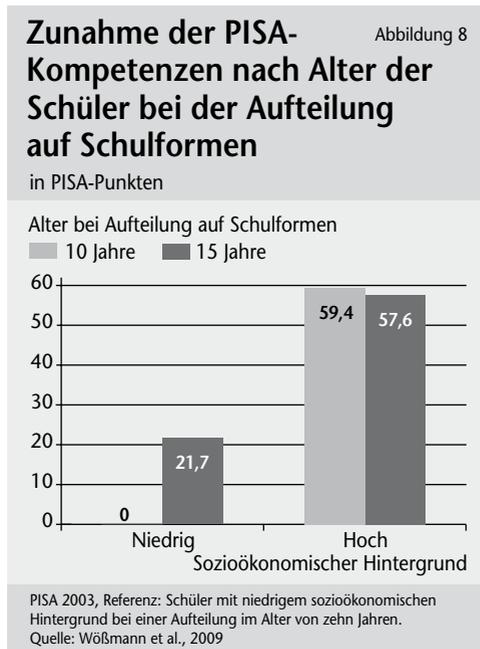
| Alter, in Jahren | Land |
|------------------|--|
| 10 | Deutschland, Österreich |
| 11 | Slowakei, Tschechien, Ungarn |
| 12 | Belgien, Niederlande |
| 13 | – |
| 14 | Italien, Südkorea |
| 15 | Frankreich, Griechenland, Irland, Japan, Polen, Portugal, Schweiz |
| 16 | Australien, Dänemark, Finnland, Island, Kanada, Norwegen, Schweden, Spanien, USA, Vereinigtes Königreich |

Quelle: Wößmann, 2009, 26

Schulformen auf. Die meisten der Länder, in denen das Tracking erst im Alter von 16 Jahren stattfindet, weisen die Schüler innerhalb einer Schulform Klassen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zu.

Auch Untersuchungen von Schütz et al. (2008) ergeben, dass eine eher späte Trennung der Schüler die Streuung der Schulleistungen verringern kann. So steigt der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Schülerleistungen zwischen dem IGLU-Test (Grundschüler) und dem PISA-Test (15-jährige Schüler) in jenen Ländern tendenziell an, die ihre Schüler früh trennen. Schütz et al. (2008) ermittelten, dass der Einfluss des familiären Hintergrunds um rund ein Fünftel sinkt, wenn die Trennung vier Jahre später als nach Klasse 4 vorgenommen wird.

Dass besonders Schüler mit ungünstigem sozioökonomischen Hintergrund, zu denen in vielen Fällen auch solche mit Migrationshintergrund zählen, von einer späteren Aufteilung auf verschiedene Schulformen profitieren, belegen Wößmann et al. (2009) in einer Untersuchung von 27 Ländern. Durch ein späteres Tracking erhöhen sich die Leistungen von Schülern mit niedrigem sozioökonomischen Status¹¹ (Abbildung 8). Als Berechnungsbasis dienen die im Durchschnitt



erreichten PISA-Punkte dieser Schüler in Bildungssystemen mit einem Tracking im Alter von zehn Jahren. Die Schüler mit niedrigem sozioökonomischen Status erzielen bei einer Trennung, die erst mit 15 Jahren stattfindet, um 21,7 Punkte höhere Werte. Im Gegensatz dazu bewirkt das spätere Tracking für Schüler mit hohem sozioökonomischen Hintergrund keinen signifikanten Unterschied.

In einer Untersuchung, die sich auf Deutschland und die unterschiedlichen Zeitpunkte der Trennung von Schülern in den einzelnen Bundesländern beschränkt, zeigt Wößmann (2007),

¹¹ Der sozioökonomische Status wird anhand des Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) der PISA-Studie bestimmt, in welchen der höchste Abschluss und die höchste berufliche Position der Eltern und die Anzahl der heimischen Besitztümer inklusive Bücher eingehen.

dass die Ergebnisse der internationalen Studien keineswegs auf Unterschiede in der Kultur, Sprache oder dem Rechtssystem der Staaten zurückzuführen sind. Für die deutschen Bundesländer, in denen die Trennung der Schüler zwei Jahre später (mit zwölf statt mit zehn Jahren) durchgeführt wird, ergibt sich ein ähnliches Muster wie bei den internationalen Analysen. Eine Untersuchung von Weber (2006) belegt zudem, dass eine späte Aufteilung einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz der Schüler mit Migrationshintergrund hat.

Aus den vorgestellten Studien (vgl. auch Brunello/Checchi, 2007) lässt sich folgern, dass eine eher späte Trennung der Schüler nach verschiedenen Schulformen sinnvoll sein kann, weil sie die Chancengleichheit erhöht und die Streuung bei den schulischen Leistungen verringert. Besonders Schüler mit einem sozioökonomisch ungünstigen Hintergrund profitieren von einem späten Tracking. Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass Eltern mit geringer Bildung ihre Kinder vorzugsweise auf Schulformen schicken, die nur niedrige Bildungsabschlüsse ermöglichen (Dustmann, 2004).

Neben dem in Übersicht 4 dargestellten durchschnittlichen Alter der Schüler bei der Trennung ist es auch von Bedeutung, auf wie viele unterschiedliche Schulformen das Schulsystem eines Landes seine Schüler aufteilt (Übersicht 5). Eine geringere Zahl an Schulformen führt dabei zu einer geringeren Streuung der Leistungen.

Die deutschen Bundesländer trennen ihre Schüler nicht nur zu unterschiedlichen Zeitpunkten, sondern sie weisen auch unterschiedlich viele Schulformen auf. Wößmann (2007) ermittelt, dass die Chancengleichheit umso höher ist, je weniger Schulformen es gibt. Für benachteiligte Schüler, zu denen auch viele mit Migrationshintergrund zählen, bedeutet ein System mit nur wenigen Schulformen eine signifikante Erhöhung der Bildungschancen.

Aus den Erfahrungen mit Gesamtschulsystemen in Deutschland lässt sich jedoch keine Überlegenheit von Gesamtschulen folgern. Die Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) des Max-Planck-

Anzahl der Schulformen Übersicht 5 in der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

| Anzahl der Schulformen | Land |
|------------------------|--|
| 1 | Australien, Dänemark, Finnland, Kanada, Spanien, USA, Vereinigtes Königreich |
| 2 | Griechenland |
| 3 | Italien, Japan, Portugal, Südkorea, Ungarn |
| 4 | Belgien, Deutschland ¹ , Irland, Niederlande, Österreich |
| 5 | Tschechien |

¹ In einigen Bundesländern existieren weniger als vier Schulformen.
Quelle: Ariga et al., 2005, 3

Institut für Bildungsforschung ergibt, dass die stärksten Leistungszuwächse auf dem Gymnasium erreicht werden, gefolgt von der Realschule, der Gesamtschule und schließlich der Hauptschule. Die unterschiedliche Leistungsentwicklung wird bei der BIJU-Studie besonders deutlich, da es hier möglich ist, einen Entwicklungszeitraum von vier Jahren in den Blick zu nehmen (Baumert/Köller, 1998).

Die Effekte einer Umstellung des Schulsystems sind mit hohen Unsicherheiten verbunden. Beispielsweise ist eine andere Form der Binnendifferenzierung im Unterricht notwendig, sodass zur Änderung der Schulstruktur komplementäre Veränderungen an anderer Stelle im Schulsystem notwendig wären. Eine Empfehlung kann daher lauten, die Trennung der Schüler zwei Jahre später als bisher durchzuführen. Die Schulstruktur an sich ist nicht der entscheidende Faktor für eine bessere individuelle Förderung. Wichtiger sind Maßnahmen zur Qualitätssteigerung in den gegebenen Schulstrukturen.

4.3.2 Qualitätssteigerung in gegebenen Schulstrukturen

Eine entscheidende Erklärungsvariable für den Erfolg von Schülern stellt deren Motivation und Freude am Unterricht dar. Spitzer (2007) zufolge wird neutrales Material in unterschiedlichen Bereichen des Gehirns gespeichert, und zwar in Abhängigkeit davon, in welchem emotionalen Zustand es gelernt wurde. Die spätere Erinnerungsleistung ist am höchsten, wenn beim Erlernen ein positiver emotionaler Zustand bestand. Studien mit kontrollierten Experimenten zeigen, dass Schüler signifikant bessere Schulergebnisse erreichen, wenn sie in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Selbstwirksamkeit ist der Schlüssel dafür, durch Üben besser zu werden (Spitzer, 2007). Mädchen schneiden beispielsweise dann in Mathematik besser ab, wenn ihnen zuvor vermittelt wurde, dass sie mathematische Probleme lösen können. Selbstbejahung erhöht die Eigenständigkeit des Lernens und ermöglicht Erfolgserlebnisse. Hulleman/Harackiewicz (2009) weisen nach, dass Schüler stärker motiviert werden, wenn das Unterrichtsmaterial mit ihren Lebenszielen verknüpft wird. Durch Interventionen, welche die Relevanz des Erlernen aufzeigen, steigen in der randomisierten Feldstudie besonders das Interesse und der Erfolg derjenigen Teilnehmer, welche zuvor die geringste Erfolgswahrscheinlichkeit hatten.

Die Schulen sollten daher die diesbezüglichen Unterrichtskompetenzen ausbauen. Hierzu ist an der Lehrerbildung und -fortbildung anzusetzen. Dabei sind auch integrationsspezifische Inhalte stärker zu berücksichtigen. Eine Studie von Sprietsma (2009) stellt fest, dass ein Teil der Lehrer Migrantenschüler bei gleicher Leistung deutlich schlechter bewertet. Dies kann sich negativ auf deren Selbstwirksamkeit und auf ihre Schullaufbahn auswirken.

Aus ökonomischer Sicht lässt sich das Reformziel der Qualitätssteigerung an Schulen besser umsetzen, wenn die Schulen die entsprechenden Anreize für Lehrer stärken. Der Freiheitsgrad der Lehrer bei der Festsetzung ihres Arbeits- und Fortbildungseinsatzes ist erheblich, Kontrollmöglichkeiten und Kontrollintensität sind hingegen relativ gering. Es überrascht daher umso mehr, dass in Deutschland im Schuldienst eine standardisierte, leistungsunabhängige Besoldungsstruktur zu finden ist. Verbindet man hingegen die Autonomie der Schulen und Lehrer mit einer Überprüfung der Lernergebnisse der Schüler in Form von zentralen Abschlussprüfungen oder standardisierten Tests, so entsteht eine gewisse Transparenz bei den konkreten Auswirkungen der Entscheidungen der Schulverantwortlichen und Lehrer. Eine regelmäßige und nachvollziehbare Rechenschaftslegung (interne und externe Evaluation) jeder Schule gegenüber der Öffentlichkeit, ob und wie weit vorgegebene Bildungsstandards realisiert wurden, ist ein Faktor, der sich komplementär zur Schulautonomie verhält (Wößmann, 2004, 6 f.; Wößmann, 2005, 14; Anger et al., 2006).

Die Grundidee von Zielvereinbarungen liegt darin, dass die handlungsleitenden Motive eines Mitarbeiters, der über einen erheblichen Handlungsspielraum verfügt und besser über die täglichen beruflichen Anforderungen informiert ist als die Geschäftsleitung, in Einklang gebracht werden mit den Zielen, welche die Organisation als Ganze verfolgt. Aus dieser Grundidee folgt, dass sich die Schulleitung zunächst darüber im Klaren sein muss, welche konkreten Ziele die eigene Schule insgesamt ansteuern will. Sie steht vor der Aufgabe, eine allgemeine bildungspolitische Vorgabe auf die Bedingungen des spezifischen Schulumfelds zu übersetzen. Zur Verbesserung der Integration von Migrantenschülern mit Lernproblemen sollte eine Schule deren individuelle Förderung verbessern. Hierzu sind die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrer auszubauen und Werkzeuge zu entwickeln, um die Stärken der Schüler zu fördern und ihnen weitere Kompetenzen zu vermitteln. Diese Ziele lassen sich sehr gut auch als konkrete Ziele für die Lehrkräfte formulieren und vereinbaren. Ein ziel- und leistungsorientiertes Vergütungssystem vermehrt die Anreizinstrumente der Schulleitung und ermöglicht es dieser, durch mehr Handlungsautonomie an den Schulen bessere Ergebnisse zu erzielen (Klein/Stettes, 2009).

Empirische Untersuchungen belegen, dass ziel- und leistungsorientierte Vergütungssysteme für Lehrer positive Effekte auf die Lernergebnisse von Schülern haben können (Cooper/Cohn, 1997; Ladd, 1999). Darüber hinaus bedarf es zur Qualitätssteigerung einer Kombination von Schulautonomie und standardisierten Vergleichsarbeiten für alle Schulen. Der Effekt einer solchen Kombination ist von der OECD auf Basis des PISA-Datensatzes 2006 ermittelt worden (OECD, 2008c):

Effekt von Schulautonomie und standardisierten Vergleichsarbeiten auf die von Schülern erreichte PISA-Punktzahl

Tabelle 36

| Maßnahmen | Standardisierte Vergleichsarbeiten | Keine standardisierten Vergleichsarbeiten |
|----------------------|------------------------------------|---|
| Schulautonomie | +63 | +41 |
| Keine Schulautonomie | +46 | Ausgangsszenario = 0 |

Quelle: OECD, 2008c

Werden Schulautonomie und Vergleichsarbeiten gemeinsam verankert, so lassen sich erhebliche Kompetenzzuwächse bei den Schülern erzielen (Tabelle 36).

Schulautonomie bei gleichzeitiger Einführung standardisierter Vergleichsarbeiten und einer ziel- und leistungsorientierten Vergütung der Lehrer stärkt die Freiheit und Verantwortung auf dezentraler Ebene und entfacht einen Qualitätswettbewerb in und zwischen den Schulen. Dieser erhöht letztlich das Kompetenzniveau junger Menschen und verbreitert somit auch die Basis für Höherqualifizierungen. In der Folge absolvieren dann mehr Personen beispielsweise eine Aufstiegsfortbildung zum Meister/Techniker oder ein Studium.

4.4 Zusammenfassung

Langfristig ist die Ausbildungsreife von Migranten entscheidend für ihren Integrationserfolg. Eine eigene Auswertung von PISA-Daten ergab, dass der Bildungshintergrund der Eltern, der Besuch einer frühkindlichen Bildungseinrichtung, der Zugang zu Lernmitteln im Elternhaus und die Freude am Unterricht wichtige Einflussgrößen für die Kompetenzen 15-jähriger Schüler sind. Migranten stammen häufiger als andere Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, besuchen seltener einen Kindergarten, haben einen geringeren Zugang zu Lernmitteln und arbeiten seltener mit Begeisterung in der Schule mit.

Verschiedene Untersuchungen ergaben, dass besonders der Besuch frühkindlicher Einrichtungen den späteren Bildungserfolg von Migranten signifikant positiv beeinflusst. Auch der Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen im Vorschulalter und den Lesekompetenzen in der Grundschule ließ sich durch Untersuchungen belegen. Wird im Elternhaus deutsch gesprochen und wird der Kindergarten länger als ein Jahr besucht, so liegt die am Ende der Grundschulzeit vorhandene Lesekompetenz deutlich höher. Viele Bundesländer haben sprachdiagnostische Verfahren während der Kindergartenzeit eingeführt und bieten eine systematische Sprachförderung an.

Des Weiteren ließ sich empirisch nachweisen, dass der Zeitpunkt der Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schulformen signifikante Effekte auf die Kompetenzentwicklung hat. So steigen die Leistungen der Kinder am unteren Ende der Skala des sozioökonomischen Hintergrunds durch eine eher späte Trennung deutlich an, während es am oberen Ende zu keinen signifikanten Veränderungen kommt. Überdies weisen erste Erfahrungen mit Ganztagschulen darauf hin, dass sich solche Schulen positiv auf die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund auswirken.

Zudem zeigen Studien, dass unabhängig von der Schulstruktur die individuelle Förderung von Jugendlichen signifikant positive Effekte hat. Durch eine Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schüler lässt sich ihre Motivation deutlich steigern, wodurch sich wiederum ihre Leistungen verbessern. Mehr Schulautonomie verbunden mit standardisierten Vergleichsarbeiten und mit einer leistungs- und zielorientierten Lehrervergütung wirken ebenfalls positiv. Reformen in diesem Bereich sollten auch zu einer Ausweitung der Lehrerfortbildung führen, um integrationsspezifische Aspekte besser berücksichtigen und Instrumente zur Stärkung der Selbstwirksamkeit von Schülern anbieten zu können.

Damit mehr Migranten am Ende der Schulzeit die notwendige Ausbildungsreife haben, sollten Reformmaßnahmen vor allem an drei Punkten ansetzen: bei der frühkindlichen Bildung, bei den Auswirkungen des Bildungshintergrunds der Eltern auf die Kompetenzen ihrer Kinder und bei der Freude am Unterricht. Es sollte die Infrastruktur der frühkindlichen Bildung ausgebaut und dafür gesorgt werden, dass speziell Migrantenkinder öfter als bisher entsprechende Einrichtungen besuchen. Zudem ist das Angebot an Ganztagschulen auszuweiten. Ebenfalls empfehlen sich eine um zwei Jahre spätere Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen und eine größere Schulautonomie. Dazu sind eine bessere Aus- und Fortbildung und eine leistungs- und zielorientierte Vergütung der Lehrer einzuführen.

Konkretes Ziel beim Ausbau der Betreuungsinfrastruktur sollte es sein, dass 35 Prozent der unter dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund eine Krippe besuchen können. Ferner ist für Kinder ab einem Alter von drei Jahren eine Besuchsquote von Kindertagesstätten von 100 Prozent anzustreben. Aus einer besseren und früh einsetzenden Förderung und den damit verbundenen Höherqualifizierungseffekten ergeben sich dann zusätzlich notwendige Plätze in der gymnasialen Oberstufe, in der beruflichen Bildung und an den Hochschulen.

5

Kosten der politischen Maßnahmen und Berechnung der Integrationsrenditen

Die im dritten und vierten Kapitel diskutierten Reformmaßnahmen zu einer verbesserten Integration und damit der Höherqualifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund werden in diesem Kapitel hinsichtlich ihrer Kosten- und Nutzeneffekte bewertet. Aus den mit den Maßnahmen verbundenen Ausgaben und den durch die Höherqualifizierung entstehenden Erträgen (Wertschöpfungseffekte, Steuermehreinnahmen) lässt sich eine Integrationsrendite berechnen. Zunächst analysiert Abschnitt 5.1 in kurz- bis mittelfristiger Perspektive den Effekt zusätzlicher Ausgaben im bestehenden Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Abschnitt 5.2 untersucht dann, welche dynamischen langfristigen Effekte entstehen, wenn durch verbesserte Förderung im frühkindlichen Bereich und in den Schulen mehr Migranten am Ende der Schulzeit die Ausbildungsreife erreichen. Da eine exakte Quantifizierung der Effekte der genannten Reformmaßnahmen nicht möglich ist, werden sie im Rahmen von Integrationsszenarien geschätzt.

5.1 Kurz- bis mittelfristige Perspektive

Ein verbesserter Übergang an der Schwelle von der Schule ins Berufsleben wirkt sich bereits kurz- bis mittelfristig positiv aus. Im Folgenden werden die Maßnahmen zur Integration von Jugendlichen in Ausbildung und Beschäftigung knapp beschrieben und den entstehenden fiskalischen Effekten gegenübergestellt.

5.1.1 Kosten der Verbesserung des Übergangs von Migranten in die berufliche Bildung

Wie Abschnitt 3.2 darstellte, gibt es grundsätzlich zwei Wege, um Jugendliche, die Schwierigkeiten beim Übergang in Ausbildung haben, zu unterstützen: Der erste besteht in den verschiedenen Maßnahmetypen des Übergangssystems, der zweite in der Einbeziehung der Betriebe. Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Ausbildungsförderung haben im deutschen Bildungssystem momentan eine eher kurative Aufgabe, da sie vornehmlich Bildungsfunktionen übernommen haben, die ursprünglich den allgemeinbildenden Schulen zugeordnet waren (zum Beispiel die Vermittlung von Basiskompetenzen und die Eingliederung in die Gesellschaft). Aus diesem Grund ist ein weitaus präventiverer Ansatz der arbeitsmarktintegrierenden Programme für Jugendliche erstrebenswert. Vor allem Migranten fallen in die Zielgruppen der Programme.

Die Kalkulation der Kosten erfolgt aus gesamtfiskalischer Sicht und setzt sich aus direkten und indirekten Kosten zusammen. Während die direkten Kosten die unmittelbar entstehenden Maßnahmekosten sind, handelt es sich bei den indirekten Kosten um entgangene Einnahmen des Staates während der betreffenden Bildungsphase. Berücksichtigt werden hier lediglich die Ausgaben für Maßnahmen und Qualifizierungsangebote für Jugendliche unter 25 Jahren, denen der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung und dann in den Arbeitsmarkt ohne zusätzliche Hilfe verwehrt bleiben würde. Hauptsächlich sind dies benachteiligte Jugendliche, also solche ohne Schulabschluss oder lediglich mit einem Hauptschulabschluss, arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche sowie solche mit Migrationshintergrund. Im Folgenden werden die Kosten für einen einzelnen Migrantenjugendlichen ermittelt.

Die direkten Kosten bestehen in den Ausgaben der öffentlichen Hand für Integrationsangebote und werden in zwei Zielbereichen erfasst, wobei einer davon wiederum in zwei Teilbereiche untergliedert wird. Hinsichtlich des Zielbereichs Berufsorientierung werden die Kosten aller berufsorientierenden Maßnahmen erfasst, sofern diese über das generelle Informationsangebot der Schulen hinausgehen. Der Zielbereich Berufsvorbereitung setzt sich aus den Teilbereichen Förderprogramme und Berufliche Schulen zusammen. In der ersten Kategorie werden die Ausgaben von Bund und Ländern für berufsvorbereitende Maßnahmen berücksichtigt, in der zweiten die Kosten der Länder und Kommunen für Maßnahmen an den beruflichen Schulen. Jedoch gelingt nicht allen Teilnehmern der genannten Maßnahmen der Übergang in eine Berufsausbildung. Die Ausgaben für alle Teilnehmer sind daher auf die erfolgreichen Teilnehmer umzulegen, um die Kosten zu ermitteln, zu denen die Maßnahmen ihr Ziel tatsächlich erreichen. Es ergeben sich für Berufsorientierung und Berufsvorbereitung insgesamt durchschnittliche Kosten in Höhe von 24.685 Euro pro erfolgreich in Ausbildung gebrachten Teilnehmer (vgl. Tabelle 28, Abschnitt 3.2.3).

In Abschnitt 3.2 wurden zudem verschiedene Maßnahmen aufgezeigt, um den Übergang von Jugendlichen in Ausbildung mittels der Einbeziehung der Betriebe zu organisieren, und die für einen zusätzlichen Ausbildungsplatz jeweils anfallenden Kosten ermittelt. Für die weiteren Berechnungen sollen exemplarisch die Ausgaben für die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ-Programm) verwendet werden. Pro zusätzlich geschaffenem und besetztem Ausbildungsplatz fallen dort Kosten in Höhe von rund 7.500 Euro für die öffentliche Hand an. Die beiden Alternativen – Berufsorientierung und Berufsvorbereitung einerseits, EQJ-Programm andererseits – werden im Folgenden näher betrachtet, wobei jeweils den unterschiedlichen Kosten die Erträge gegenübergestellt werden.

5.1.2 Erträge eines verbesserten Übergangs

Die staatlichen Erträge von Integrationsmaßnahmen im Übergangssystem speisen sich im Wesentlichen aus zwei Quellen. Die erste Kategorie von Erträgen ergibt sich aus der Vermeidung indirekter Folgekosten – nämlich von Kosten der Arbeitslosigkeit, die aufgrund einer nicht abgeschlossenen Berufsausbildung eines Jugendlichen entstehen, der somit auch nicht in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen wird. Dabei ist es unerheblich, ob die Ausbildung trotz Fördermaßnahmen nicht erfolgreich abgeschlossen wurde oder ob diese Hilfen nie in Anspruch genommen worden sind. Personen ohne Berufsabschluss haben im Durchschnitt ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko und sind häufiger auch tatsächlich von Arbeitslosigkeit betroffen. Daher lassen sich die gesellschaftlichen Folgekosten, die sich durch die Berufsausbildung eines Jugendlichen vermeiden lassen, anhand der Höhe sozialstaatlicher Leistungen messen. Hierzu dienen die Ausgaben für das Arbeitslosengeld (ALG I und ALG II). Staatliche Erträge aus vermiedenen Kosten der Arbeitslosigkeit fallen erstens während der drei Jahre der Berufsausbildung und zweitens nach deren Abschluss an.

Eine zweite Kategorie von Erträgen entsteht nach Abschluss der Berufsausbildung in Form von staatlichen Mehreinnahmen. Die Produktivität von Personen mit Berufsabschluss ist höher, was im Durchschnitt höhere Einkommen und somit höhere staatliche Einnahmen aus Steuern und Sozialabgaben bedeutet. Eine Berufsausbildung hingegen, die nicht erfolgreich abgeschlossen wurde, führt dazu, dass die betreffende Person in der Regel schlechter qualifiziert ist, eine geringere Produktivität aufweist und ein geringeres Einkommen erzielt. Zudem hat sie – wie bereits erwähnt – ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko und ist häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. Arbeitslosigkeit kann außer Einkommenseinbußen weitere negative Auswirkungen mit sich bringen. So sind Arbeitslose oftmals weniger zufrieden als Erwerbstätige und ihre Gesundheit ist häufig schlechter, wobei besonders Letzteres auch monetäre Auswirkungen auf die Gesellschaft hat. Diese Auswirkungen lassen sich jedoch nicht hinreichend quantifizieren, um in die folgenden Analysen mit einzufließen. Daher errechnen sich das Wertschöpfungspotenzial und damit die staatlichen Mehreinnahmen aus der Nachqualifizierung Jugendlicher lediglich aus dem zusätzlichen Erwerbseinkommen, welches aufgrund eines Berufsabschlusses erzielt werden kann.

Um zum einen die Einsparmöglichkeiten des Staates in der Arbeitslosenversicherung (beim ALG I) und in der sozialen Mindestsicherung (beim ALG II) durch den Rückgang von Arbeitslosigkeit berechnen zu können und zum anderen die bei einer höheren Produktivität entstehende Wertschöpfung, werden einige Annahmen getroffen:

- Geringqualifizierte Erwerbspersonen, die nachträglich eine Berufsausbildung absolvieren, senken ihr Arbeitslosigkeitsrisiko auf das Niveau von Erwerbspersonen mit Berufsabschluss. Infolgedessen steigt ihr Durchschnittseinkommen auf das Niveau eines beruflich Qualifizierten.
- Innerhalb der Gruppe der Erwerbspersonen mit Berufsabschluss bleiben das durchschnittliche Arbeitslosigkeitsrisiko und das Einkommensniveau unverändert.
- Ein Teil derer, die (Sozial-)Leistungen vom Staat beziehen, ist aufgrund der Qualifizierung künftig nicht mehr auf diese Unterstützung angewiesen, da der Berufsabschluss ihnen den Sprung aus der Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis ermöglicht. Zudem erzielen sie in diesem Beschäftigungsverhältnis ein höheres Einkommen, als sie als geringqualifizierte Erwerbstätige erzielt hätten. Demnach gibt das Wertschöpfungspotenzial die Einkommenssteigerung an, die sich erstens aus der Aufnahme der Erwerbstätigkeit und zweitens aus dem Mehrverdienst zusammensetzt.

Um das Einsparpotenzial in der Arbeitslosenversicherung zu bestimmen, wird auf das ALG I abgestellt (Bezugsjahr 2006). Andere Geldleistungen der passiven Arbeitsförderung wie Kurzarbeitergeld und Wintergeld oder Ausgaben für Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik werden nicht berücksichtigt. Im Ergebnis

Einsparpotenzial des Staates Tabelle 37 **bei der Arbeitslosenunterstützung durch Höherqualifizierung eines Geringqualifizierten¹**

pro Person, im Jahr 2006, in Euro

| | Einsparung |
|-----------------------|-------------------|
| Vermeidung von ALG I | 292 |
| Vermeidung von ALG II | 1.653 |

¹ Auf das Niveau einer Person mit abgeschlossener Berufsausbildung.
 Quelle: Werner et al., 2008

könnten durch Nachqualifizierung aller geringqualifizierten Arbeitslosen, die ALG I beziehen, indirekte Kosten in Höhe von etwa 2,1 Milliarden Euro eingespart werden. Diese Summe lässt sich in Relation zu allen geringqualifizierten Erwerbspersonen setzen: Das Einsparpotenzial durch eine Nachqualifizierung von Arbeitslosen ohne Berufsausbildung beträgt 292 Euro pro Erwerbsperson und Jahr (Tabelle 37). Wenn alle 7,2 Millionen Erwerbspersonen ohne Berufsausbildung nachqualifiziert würden, ergibt sich laut Werner et al. (2008) im Bereich der sozialen Grundsicherung (ALG II) ein Einsparpotenzial von gut 11 Milliarden Euro jährlich. Dieser Wert lässt sich wiederum auf alle geringqualifizierten Erwerbspersonen beziehen und in eine Pro-Kopf-Angabe umrechnen: Das Einsparpotenzial durch eine Nachqualifizierung von Personen ohne Berufsausbildung beträgt in der sozialen Grundsicherung 1.653 Euro pro Erwerbsperson und Jahr.

Um die Wertschöpfungseffekte der Höherqualifizierung eines Migranten zu messen, wird auf Basis des SOEP ermittelt, um wie viel die Einnahmen der öffentlichen Hand aus Steuern und Sozialabgaben steigen, wenn der Geringqualifizierte auf das Niveau eines Mittelqualifizierten (abgeschlossene Berufsausbildung) gebracht wird. Die Berechnung erfolgt in drei Schritten:

Im ersten Schritt werden die Gesamtabgaben bestimmt, die ein erwerbstätiger mittelqualifizierter Migrant an den Staat leistet. Im Durchschnitt beträgt der Bruttojahreslohn eines Migranten mit Berufsabschluss gut 25.300 Euro – inklusive des Arbeitgeberanteils zur Sozialversicherung fallen insgesamt gut 13.800 Euro an Steuern und Sozialabgaben an (Tabelle 38). Im zweiten Schritt werden die Gesamtabgaben für einen erwerbstätigen Migranten ohne Berufsabschluss berechnet. Der durchschnittliche Bruttojahreslohn beträgt hier knapp 22.300 Euro, die Summe der Steuern und Sozialabgaben gut 11.400 Euro.

Gesamtabgaben eines erwerbstätigen Migranten

Tabelle 38

mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung, im Jahr 2006, in Euro

| | Bruttojahreslohn | Nettojahreslohn | Gesamtabgaben ¹ |
|--------------------------------------|------------------|-----------------|----------------------------|
| Mit abgeschlossener Berufsausbildung | 25.327 | 16.585 | 13.807 |
| Ohne abgeschlossene Berufsausbildung | 22.298 | 15.335 | 11.423 |

¹ Steuern und Sozialabgaben inklusive Arbeitgeberanteil.
Quellen: SOEP, 2008; eigene Berechnungen

In einem dritten Schritt wird berücksichtigt, dass die Erwerbstätigenquote von Migranten mit mittlerer Qualifikation höher ist als die von Migranten mit geringer Qualifikation. Der erwartete Anstieg bei den staatlichen Einnahmen errechnet sich aus der Differenz der mit der jeweiligen Erwerbstätigenquote multiplizierten Gesamtabgaben und beträgt knapp 3.000 Euro (Tabelle 39).

Einfluss einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf die Gesamtabgaben eines Migranten

Tabelle 39

unter Berücksichtigung der Erwerbstätigenquote, im Jahr 2006

| | Erwerbstätigen- quote, in Prozent | Gesamtabgaben ¹ | Erwartungswert der Gesamtabgaben ¹ |
|--------------------------------------|---|----------------------------|--|
| | | in Euro | |
| Mit abgeschlossener Berufsausbildung | 88,3 | 13.807 | 12.192 |
| Ohne abgeschlossene Berufsausbildung | 80,7 | 11.423 | 9.218 |
| Differenz | | | 2.974 |

¹ Steuern und Sozialabgaben inklusive Arbeitgeberanteil.
Quellen: SOEP, 2008; Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Die fiskalischen Erträge, die entstehen, wenn ein Migrant durch Qualifikationsmaßnahmen eine abgeschlossene Berufsausbildung erreicht, setzen sich zusammen aus den vermiedenen Kosten für ALG I und ALG II und den Mehreinnahmen aus Steuern und Sozialabgaben. Diese Erträge belaufen sich jährlich pro Person auf gut 4.900 Euro (Tabelle 40).

Einfluss einer abgeschlossenen Berufsausbildung eines Migranten¹ auf den Gesamtertrag des Staates

Tabelle 40

im Jahr 2006, in Euro

| | Erträge pro Person |
|---|--------------------|
| Vermeidung von ALG I | 292 |
| Vermeidung von ALG II | 1.653 |
| Höhere Steuer- und Sozialeinnahmen ² | 2.973 |
| Summe = Gesamtertrag | 4.918 |

¹ Geringqualifiziert; ² Inklusive Arbeitgeberanteil.
Quellen: Werner et al., 2008; eigene Berechnungen

5.1.3 Statische Integrationsrendite

Zur Berechnung der Rendite der kurz- bis mittelfristig wirkenden Integrationsmaßnahmen ist eine finanzmathematische Zahlungsreihe zu definieren. In der ersten Periode fallen laut Abschnitt 5.1.1 Kosten in Höhe von 7.500 Euro an, wenn das EQJ-Programm zur Integration genutzt wird. Werden ausschließlich Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung gewählt, entstehen pro erfolgreichen Übergang in eine Berufsausbildung Ausgaben in Höhe von 24.685 Euro.

In den sich daran anschließenden drei Jahren wird der jugendliche Migrant in der hier durchgeführten Szenariorechnung eine Berufsausbildung im dualen System absolvieren. Hier liegen die jährlichen Kosten für die öffentliche Hand bei 2.200 Euro pro Auszubildenden (Statistisches Bundesamt, 2009d). In diesem Zeitraum hätte der Migrant ferner erwartete Gesamtabgaben (Steuern und Sozialabgaben inklusive Arbeitgeberanteil) in Höhe von jährlich 9.218 Euro geleistet, wenn er keine Ausbildung durchlaufen, sondern als Geringqualifizierter dem Arbeitsmarkt zur Verfügung gestanden hätte.

Allerdings wäre der geringqualifizierte Migrant mit einer Wahrscheinlichkeit von 19,3 Prozent erwerbslos gewesen und hätte ein durchschnittliches ALG II (ohne Unterkunft) in Höhe von monatlich rund 508 Euro (BA, 2008) erhalten, sodass im Erwartungswert Kosten für Arbeitslosigkeit in Höhe von jährlich knapp 1.177 Euro entstanden wären. Im Anschluss an die Berufsausbildung steigt der erwartete jährliche Gesamtertrag an Steuern und Sozialabgaben um 4.918 Euro an. Wenn die duale Ausbildung mit einer Wahrscheinlichkeit von 85 Prozent erfolgreich bestanden wird, ergeben sich folglich zusätzliche Erträge des Staates in Höhe von jährlich gut 4.180 Euro. Tabelle 41 gibt eine Übersicht über diese Zahlungsströme.

Zahlungsströme bei einer Investition des Staates in die Berufsausbildung eines geringqualifizierten Migranten

Tabelle 41

in Euro, Bezugsjahr 2006

| Alter | Kosten | | | | Erträge | |
|-------|---|---|---------------------------|---|--|--|
| | der Maßnahmen des ÜGS ¹ | | der Berufs- ausbildung | Entgangene Gesamt- abgaben ² | Vermiedene Kosten der Arbeits- losigkeit während | Zusätzliche Gesamt- abgaben ² und vermiedene Kosten der Arbeitslosig- keit nach |
| | Alternative 1: ÜGS mit EQJ- Programm ³ | Alternative 2: ÜGS mit Berufs- orientierung und Berufs- vorbereitung | | | | |
| 18 | 7.500 | 24.685 | | | | |
| 19 | | | 2.200 | 9.218 | 1.177 | |
| 20 | | | 2.200 | 9.218 | 1.177 | |
| 21 | | | 2.200 | 9.218 | 1.177 | |
| 22 | | | | | | 4.180 |
| 23 | | | | | | 4.180 |
| 24 | | | | | | 4.180 |
| ... | | | | | | ... |
| 64 | | | | | | 4.180 |

¹ Übergangssystem; ² Steuern und Sozialabgaben inklusive Arbeitgeberanteil; ³ Programm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher.
Eigene Berechnungen

Für das Erwerbsleben des Migranten lässt sich auf Grundlage der Zahlungsströme aus Tabelle 41 eine fiskalische Rendite berechnen. Hierzu wird anhand der folgenden Formel der Zinssatz bestimmt, bei dem die diskontierten zukünftigen Einnahmen mit den diskontierten zukünftigen Ausgaben der öffentlichen Hand übereinstimmen (Gleichung 1).

$$(1) \sum_{t=0}^T \frac{b_t - c_t}{(1+r)^t} = 0$$

mit:

b_t = Erträge der Integrationsmaßnahmen im Jahr t

c_t = Kosten der Integrationsmaßnahmen im Jahr t

r = interne Rendite (zu errechnen)

Die interne Rendite oder Ertragsrate ist also der Zinssatz, bei dem die diskontierten Kosten und Erträge der Integrationsmaßnahmen gleich sind (Blöndal et al., 2002, 55 ff.). Sie ist damit ein Maß für die durchschnittliche Verzinsung der staatlichen Investitionen in eine bessere Integration. Da alle Daten zu konstanten Preisen angegeben werden, handelt es sich dabei um eine reale Rendite.

Die Berechnung auf Basis obiger Formel ergibt eine fiskalische Rendite in Höhe von knapp 6 bis gut 9 Prozent. Die Höhe der Rendite ist davon abhängig, wie effizient das Übergangssystem gestaltet ist. Bei Migranten, die über das EQJ-Programm in Ausbildung integriert werden können, beträgt die Rendite gut 9 Prozent. Das heißt, die staatlichen Ausgaben für dieses Programm in Höhe von 7.500 Euro und die staatlichen Ausgaben für die duale Berufsausbildung sowie die entgangenen Steuern und Sozialabgaben während Ausbildungszeit verzinsen sich durch die nach der Ausbildung höheren Erträge aus Steuern und Sozialabgaben sowie vermiedenen Kosten der Arbeitslosigkeit mit rund 9 Prozent. Beim System der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ergibt sich aufgrund der höheren Kosten im Übergangssystem (knapp 25.000 Euro) eine fiskalische Rendite von nur 6 Prozent. Die Rendite der Integrationsmaßnahmen ist folglich von deren Effektivität abhängig. Auch wenn sich solche Integrationshilfen gesamtwirtschaftlich rechnen, ist ihre Wirkung lediglich kurativ. Aus diesem Grund sollten bildungspolitische Reformen durchgesetzt werden, die weitere Einsparpotenziale bieten und deren Ausrichtung präventiver Natur ist. So ist eine Verringerung der Zahl an Schulabgängern mit ungenügender Ausbildungsreife anzustreben.

5.2 Langfristige Perspektive

Auf lange Sicht ist es entscheidend, das hohe Ausmaß an Bildungsarmut, welches bei den unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund festzustellen ist, zu reduzieren und deren Ausbildungsreife auf das durchschnittliche Niveau der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu bringen. Für die hierzu notwendigen Reformmaßnahmen werden im Folgenden die Kosten berechnet und den Erträgen gegenübergestellt, die sich in dynamischer Hinsicht im Rahmen eines Wachstumsmodells ermitteln lassen.

5.2.1 Theoretische Grundlagen

Die Effekte einer besseren Integration von Migranten auf das Wachstum der deutschen Volkswirtschaft lassen sich mittels verschiedener ökonomischer Überlegungen erläutern. Zum einen führt ein höheres Bildungsniveau von Migranten dazu, dass der mit dem demografischen Wandel einhergehende Fachkräftemangel und die damit verbundenen Wertschöpfungsverluste reduziert werden können (Koppel/Plünnecke, 2009). Zum anderen lassen sich Erklärungsansätze der Neoklassischen Wachstumstheorie und der Neuen Wachstumstheorie hinzuziehen. Durch eine bessere Integration steigt der Humankapitalstock in Deutschland an. Dies führt unter der Voraussetzung offener internationaler Kapitalmärkte zu einem

Zufluss auch an Realkapital. Bei internationaler Kapitalmobilität muss die Akkumulation von Kapital nicht allein aus dem Inland über Ersparnisse geleistet werden. Das international verfügbare Kapital wird – bei Annahme eines vollkommenen Kapitalmarktes – in diejenige Weltregion fließen, in der es die höchste Rendite erzielt (Barro et al., 1995).

Befindet sich die Volkswirtschaft unterhalb ihres sogenannten Steady-State-Niveaus, so ist das Kapital knapp im Verhältnis zur Arbeit. Daraus folgt eine hohe Verzinsung, die wiederum zu hohen Zuflüssen von Sachkapital aus dem Ausland führt. Barro et al. (1995) zeigen in einem Modell mit offenem Kapitalmarkt, in dem Sachkapital international mobil, Humankapital aber immobil ist, dass gerade das Humankapital der entscheidende wachstumsrelevante Faktor für das Bruttoinlandsprodukt (BIP) je Einwohner ist. Der Entwicklungsstand einzelner Staaten hängt nach diesem Modell also nur vom Humankapital ab, sodass eine heimische Akkumulation dieses Faktors – etwa durch eine verbesserte Integration von Migranten – das Niveau des BIP je Einwohner erhöht.

Hochqualifizierte Zuwanderung führt dazu, dass das durchschnittliche Humankapital pro Kopf ansteigt und dass wachstumsförderliche Reformen in anderen Bereichen eine erhöhte Wachstumsdynamik des Pro-Kopf-BIP ermöglichen. Ist die Qualifikation der Zuwanderer jedoch niedriger als die der einheimischen Bevölkerung, so sinken das Humankapital und die potenzielle Wachstumsdynamik des BIP je Einwohner.

Ein anderer positiver Wachstumsimpuls einer verbesserten Integration von Migranten lässt sich aus dem oben erwähnten demografischen Wandel ableiten. Kremer/Thomson (1998, 5) sehen in der Altersstruktur des Humankapitals mögliche Wachstumshemmnisse: "Imperfect substitutability between the human capital of young and old workers can thus help explain why per capita output does not converge instantaneously, as the open-economy, neoclassical growth models predicts." In ihrem Modell unterscheiden die Autoren zwischen dem Humankapital von alten und jungen Arbeitskräften. Die beiden Gruppen sind in der Produktion nicht vollständig durch einander substituierbar, sondern weisen einen komplementären Charakter auf. Dies rührt daher, dass ältere Arbeitskräfte durch Learning-by-Doing-Prozesse Erfahrung im Form von spezifischem Wissen erworben haben, das für die Produktion benötigt wird und das von den jüngeren Arbeitskräften nicht zur Verfügung gestellt werden kann. Ihre formale Bildung dient den Jüngeren aber dazu, den aktuellen Wissensstand ins Unternehmen einzubringen und schnell von den Erfahrungen der Älteren zu lernen. Letztere haben somit neben der Funktion als Arbeitskraft auch die Funktion, das spezifische Humankapital der jüngeren Arbeitskräfte zu erhöhen.

Die unterstellte Komplementarität wird von empirischen Untersuchungen gestützt (Katz/Murphy, 1992; Murphy/Welch, 1992). Sie ist für die Wachstumseffekte einer besseren Integration von großer Bedeutung, weil die Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich jünger ist als die übrige Bevölkerung. Gelingt es durch eine verbesserte Integration, den Anteil an Hochqualifizierten zu erhöhen, so nimmt vor allem das Humankapital der jüngeren Bevölkerung deutlich zu, welches aufgrund des demografischen Wandels besonders knapp wird.

Deutschland kann zurzeit noch nicht stark genug von Zuwanderern profitieren. Wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, ist die durchschnittliche Qualifikation der Zuwanderer deutlich niedriger als das Niveau der im Inland geborenen Bevölkerung. Koppel/Plünnecke (2008) weisen nach, dass sich statistisch rund 80 Prozent der Streuung bei den Wachstumsraten von OECD-Staaten mit hohem Migrantenanteil auf Unterschiede der Qualifikationsstruktur zwischen den im Inland und den im Ausland Geborenen zurückführen lassen. Die Gründe für diesen Befund wurden in vielen empirischen Studien in denjenigen Ländern analysiert, die einen strikt positiven Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau, Arbeitsmarktentwicklung und -produktivität zeigen (Cobb-Clark, 2004; Green/Green, 1995).

5.2.2 Kosten der Verbesserung der Ausbildungsreife von Migranten

Es ist zukunftsentscheidend, die Kompetenzen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zu fördern. Was die langfristige Perspektive angeht, ist ein Ausbau der frühkindlichen Bildung besonders wichtig.

Die Teilnahme an frühkindlicher Bildung unterscheidet sich je nachdem, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht (Tabelle 42). Das DJI kommt für Migrantenkinder – definiert anhand des Geburtsorts der Mutter – auf eine Inan-

Teilnahme an frühkindlicher Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund

Tabelle 42

im Jahr 2006

| | Unter drei Jahre | Drei bis sechs Jahre |
|--|------------------|----------------------|
| Kinder mit Migrationshintergrund, insgesamt | 675.350 | 697.390 |
| Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Einrichtungen frühkindlicher Bildung, in Prozent aller Kinder mit Migrationshintergrund | 6,6 | 84,1 |
| Zielbetreuungsquote, in Prozent | 35 | 100 |
| Notwendige zusätzliche Plätze | 191.800 | 110.900 |

Rundungsdifferenzen.

Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; DJI, 2008, 207; eigene Berechnungen

spruchnahme von Betreuung bei unter dreijährigen Kindern von 6,6 Prozent (Nicht-Migranten: 22,4 Prozent). Bei den drei- bis sechsjährigen Kindern liegt die Quote bei 84,1 Prozent (Nicht-Migranten: 90,2 Prozent).

Für eine erweiterte frühkindliche Förderung von Migrantkindern müssten zusätzliche Plätze in Kindertagesstätten finanziert werden. Ein sechsständiger Kindergartenplatz kostet pro Jahr circa 4.750 Euro (Anger et al., 2007). Um einen Betreuungsanteil von 100 Prozent zu erreichen, werden knapp 111.000 zusätzliche Plätze im Elementarbereich benötigt. Hieraus ergeben sich Kosten von etwa 0,5 Milliarden Euro jährlich (Tabelle 43). Für unter dreijährige Kinder wird eine Betreuungsquote von 35 Prozent angestrebt. Pro Krippenplatz fallen für den Staat Ausgaben in Höhe von circa 7.700 Euro an. Bei rund 190.000 zusätzlichen Plätzen ergeben sich für die U3-Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund jährliche Kosten von etwa 1,5 Milliarden Euro.

Kosten einer verbesserten Lerninfrastruktur für Kinder mit Migrationshintergrund

Tabelle 43

pro Jahr, in Milliarden Euro

| | Kosten |
|---|--------|
| Ausbau der Krippenplätze für unter dreijährige Kinder (Ziel: 35 Prozent) | 1,5 |
| Ausbau der Kindergartenplätze für drei- bis sechsjährige Kinder (Ziel: 100 Prozent) | 0,5 |
| Erweiterung besonderer Maßnahmen (Sprachförderung etc.) | 0,3 |
| Ausbau der Ganztagsgrundschulen | 0,8 |
| Summe | 3,1 |

Eigene Berechnungen

Im Alter von drei bis sechs Jahren besteht bei Kindern mit Migrationshintergrund häufig ein besonderer Förderbedarf, zum Beispiel im Bereich ihrer Sprachkompetenzen. Die Kosten für Kinder mit einem solchen besonderen Förderbedarf erhöhen sich im Vergleich zu einem Regelkindergartenplatz annahmegemäß um etwa das 1,3-Fache. Dieser Faktor lehnt sich an die Gewichtungsfaktoren der „kindbezogenen Förderung“ an, wie sie für das Bundesland Bayern entwickelt worden sind (Krauß, 2004, 96). Wird diese Förderung im letzten Kindergartenjahr umgesetzt, so bedeutet dies für den Staat Ausgaben in Höhe von jährlich etwa 0,3 Milliarden Euro.

Im Grundschulbereich sind für eine verbesserte Förderung Halbtags- in Ganztags-Grundschulen umzuwandeln. Derzeit fallen je Grundschulkind Kosten in Höhe von circa 4.000 Euro pro Jahr an (Statistisches Bundesamt, 2009d). Der Ausbau von Grundschulen zu Ganztags-Grundschulen würde nach Berücksichtigung der Effizienzgewinne jährlich gut 2,2 Milliarden Euro kosten (Koppel/Plünnecke, 2009;

Dohmen/Fuchs, 2009). Da ungefähr ein Drittel aller Grundschüler einen Migrationshintergrund haben, würden hier folglich Ausgaben von knapp 0,8 Milliarden Euro anfallen. Insgesamt summieren sich die Kosten für die bessere Lerninfrastruktur für Migranten damit auf 3,1 Milliarden Euro.

Bei einer erfolgreichen frühen Förderung entstehen in späteren Stufen des Bildungssystems (Oberstufe, duale Berufsausbildung, Hochschule) zusätzliche Kosten, denn die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund steigt aufgrund der genossenen Förderung an. Diesbezüglich werden im Folgenden zwei Szenarien untersucht. In Szenario 1 halbiert sich der bisherige Unterschied zwischen den Beteiligungsquoten. In Szenario 2 gelingt eine volle Integration, das heißt, die Beteiligungsquoten sind identisch. Die Lücke zwischen der Beteiligungsquote bei den Nicht-Migranten und der Beteiligungsquote bei den Migranten wird in Prozentpunkten angegeben; Bezugsjahr der Quoten ist jeweils das Jahr 2006.

Derzeit besteht bei den unter Zehnjährigen ein Jahrgang aus circa 225.000 Personen mit Migrationshintergrund. Wenn der Anteil eines solchen Jahrgangs im Abitur um 27 Prozentpunkte zunimmt und diese Schüler zwei Jahre in der Oberstufe unterrichtet werden, steigt die Schülerzahl dort um 122.000 Schüler mit Migrationshintergrund an (Tabelle 44). Wird die Abiturientenlücke nur halb geschlossen, so sind es 61.000 Schüler. Wächst der Anteil der Migranten in dualer Berufsausbildung um 30 Prozentpunkte, so erhöht sich die Zahl der Auszubildenden bei drei Jahren Ausbildung um 189.000. Die größte Zunahme entstünde an den Hochschulen. Wenn hier die Quote unter den Bildungsinländern mit

Zusätzliche Plätze in späteren Bildungsstufen infolge einer besseren frühkindlichen Förderung

Tabelle 44

| | Anteil unter Personen mit Migrations- hintergrund, im Jahr 2006 in Prozent | Anteil unter Personen ohne Migrations- hintergrund, im Jahr 2006 | Zusätzliche Bildungsplätze | | Jährliche Kosten pro Bildungsplatz, in Euro |
|--|---|--|----------------------------|------------|--|
| | | | Szenario 1 | Szenario 2 | |
| Oberstufe, zwei Jahre | 18 | 45 | 61.000 | 122.000 | 5.400 |
| Duale Berufs- ausbildung, drei Jahre | 26 | 56 | 94.500 | 189.000 | 2.200 |
| Hochschule, fünf Jahre | 6 | 30 | 135.000 | 270.000 | 7.200 |

Die Berechnungen gehen von einer Jahrgangsstärke von 225.000 Personen mit Migrationshintergrund aus.
Quellen: Statistisches Bundesamt, 2008d; Siegert, 2009; eigene Berechnungen

Migrationshintergrund um 24 Prozentpunkte steigt und gleichzeitig etwa fünf Jahrgänge an den Hochschulen studieren, dann kommen 270.000 Studierende mit Migrationshintergrund hinzu.

Wird die zusätzliche Zahl an Bildungsteilnehmern mit den Ausgaben pro Bildungsplatz multipliziert, so ergeben sich die jährlichen Folgekosten einer verbesserten frühen Förderung von Migrantenkindern. Bei voller Bildungsintegration (Szenario 2) fallen pro Jahr Kosten in Höhe von 3 Milliarden Euro an. Bei einer halben Integration – das heißt, die Lücke zwischen den Beteiligungsquoten wurde halbiert (Szenario 1) – sind es 1,5 Milliarden Euro (Tabelle 45).

Kosten der zusätzlichen Plätze in späteren Bildungsstufen

Tabelle 45

für Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund, pro Jahr, in Milliarden Euro

| | Szenario 1 | Szenario 2 |
|---|------------|------------|
| Zusätzliche Plätze in der Oberstufe | 0,3 | 0,7 |
| Zusätzliche Plätze in der dualen Berufsausbildung | 0,2 | 0,4 |
| Zusätzliche Studienplätze | 1,0 | 1,9 |
| Summe | 1,5 | 3,0 |

Eigene Berechnungen

5.2.3 Erträge einer verbesserten Ausbildungsreife

In einer Volkswirtschaft gibt es verschiedene Möglichkeiten, das Wachstum des Pro-Kopf-Einkommens zu beeinflussen. An dieser Stelle soll gezeigt werden, welchen Einfluss eine bessere Integration gemessen an höheren Bildungsabschlüssen oder Kompetenzen von Migranten auf die Entwicklung des BIP hat. Hierzu wird zunächst auf ein empirisches Modell des Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) aus dem Jahresgutachten 2002/2003 zurückgegriffen (SVR, 2002, Ziffer 594 ff.). Dieses Modell 1 wird auch bei Koppel/Plünnecke (2009) zur Berechnung der Wachstumseffekte von Maßnahmen gegen den Fachkräftemangel verwendet und dort näher erläutert. Es bildet zudem die Basis des wachstumsgerechten Konjunkturpakets der Bundesregierung (SVR, 2008). Anschließend werden die Effekte in einem anderen Modell – Modell 2 – überprüft, welches das Humankapital anhand der Ergebnisse von Kompetenztests misst.

Erträge nach Modell 1

Für die Berechnung der langfristigen Erträge von Integrationsmaßnahmen werden drei Szenarien betrachtet. Im Basisszenario bleiben die Strukturdaten des

Jahres 2007 (Tabelle 46) bis zum Ende des Betrachtungszeitraums im Jahr 2050 erhalten. Da der Anteil der im Ausland geborenen Bevölkerung in den kommenden Jahrzehnten innerhalb der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung zunehmen wird, werden im Basisszenario unter Ceteris-paribus-Annahmen die durchschnittliche Qualifikation der Gesamtbevölkerung sinken und die durchschnittliche Erwerbslosenquote steigen.

Qualifikation und qualifikationsspezifische Erwerbslosenquoten nach Herkunft

Tabelle 46

25- bis 64-Jährige, im Jahr 2007, in Prozent

| | Qualifikation | | Erwerbslosenquote | |
|--------------------|-----------------------|-----|-----------------------|------|
| | Ohne | Mit | Ohne | Mit |
| | Migrationshintergrund | | Migrationshintergrund | |
| Geringqualifiziert | 13 | 43 | 15,3 | 19,3 |
| Mittelqualifiziert | 61 | 39 | 7,8 | 11,7 |
| Hochqualifiziert | 26 | 18 | 3,0 | 9,8 |

Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Ähnlich wie in Abschnitt 5.2.2 werden auch hier zwei Szenarien betrachtet. In Szenario 1 wird hier angenommen, dass es durch eine erfolgreiche Integrationspolitik gelingt, bis zum Jahr 2050 den Abstand bei den formalen Bildungsabschlüssen zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund zu halbieren. Das bedeutet, dass es unter den Migranten höhere Anteile an Personen mit mittlerer und hoher Qualifikation gibt und einen niedrigeren Anteil an Geringqualifizierten. Ferner wird durch entsprechende Nachqualifizierungsangebote und Anrechnungsverfahren der Arbeitsmarktzugang verbessert. Dadurch wird in Szenario 1 bewirkt, dass sich auch der Unterschied bei den qualifikationsspezifischen Erwerbslosenquoten zwischen Migranten und Nicht-Migranten halbiert.

Qualifikation und qualifikationsspezifische Erwerbslosenquoten der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Jahr 2050

Tabelle 47

25- bis 64-Jährige, in Prozent

| | Qualifikation | | | Erwerbslosenquote | | |
|--------------------|---------------|------------|------------|-------------------|------------|------------|
| | Basisszenario | Szenario 1 | Szenario 2 | Basisszenario | Szenario 1 | Szenario 2 |
| Geringqualifiziert | 43 | 28 | 13 | 19,3 | 17,3 | 15,3 |
| Mittelqualifiziert | 39 | 50 | 61 | 11,7 | 9,8 | 7,8 |
| Hochqualifiziert | 18 | 22 | 26 | 9,8 | 6,4 | 3,0 |

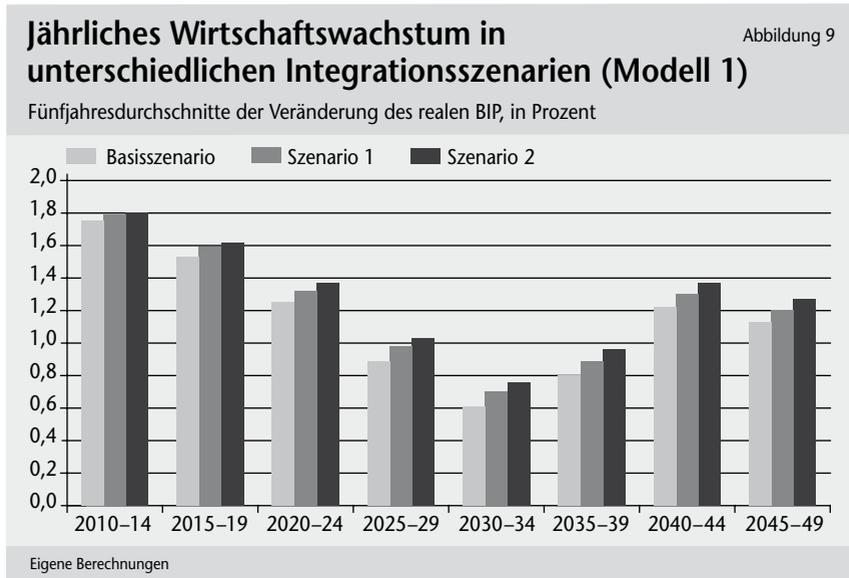
Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

In Szenario 2 wird angenommen, dass durch die Integrationsmaßnahmen das Qualifikationsniveau und die Erwerbslosenquote der im Inland geborenen Bevölkerung vollständig erreicht werden (Tabelle 47).

Berücksichtigt man diese Szenarien im Wachstumsmodell und die Entwicklung der Bevölkerung gemäß der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (Nettozuwanderung: 100.000 Personen) und geht man von konstanten Werten für die übrigen Wachstumstreiber aus, so ergibt sich in den drei Szenarien ein u-förmiger Verlauf der jährlichen Wachstumsraten des realen BIP.

Insgesamt zeigt sich, dass die in den kommenden Jahrzehnten infolge des demografischen Wandels sinkenden Wachstumsraten durch eine verbesserte Integration von Migranten erhöht werden können. Die jährlichen Wachstumsraten dürften durch das oben beschriebene volle Integrationsszenario um knapp 0,2 Prozentpunkte zunehmen. So beträgt die jährliche Wachstumsrate im Minimum (Zeitraum von 2030 bis 2034) beim Basisszenario gut 0,6 Prozent und erhöht sich in Szenario 2 auf ungefähr 0,8 Prozent. Wird nur das Szenario 1 erreicht, so steigen die Wachstumsraten im genannten Zeitraum gegenüber dem Basisszenario auf 0,7 Prozent oder um fast 0,1 Prozentpunkte an (Abbildung 9).

Auch für den Staat bringt die steigende Wachstumsdynamik hohe Erträge. Bei Annahme einer konstanten Steuer- und Sozialabgabenquote am BIP erhöhen sich die Einnahmen der öffentlichen Hand in den beiden Integrationsszenarien deutlich (Tabelle 48).



Erträge des Staates durch eine verbesserte Integration von Migranten (Modell 1)¹

Tabelle 48

pro Jahr, in Milliarden Euro

| | Veränderung des BIP | | Veränderung Steuern + Sozialabgaben ² | |
|------|---------------------|------------|--|------------|
| | Szenario 1 | Szenario 2 | Szenario 1 | Szenario 2 |
| 2020 | 15,0 | 18,9 | 5,9 | 7,4 |
| 2025 | 25,6 | 35,8 | 10,0 | 14,0 |
| 2030 | 38,0 | 56,4 | 14,9 | 22,1 |
| 2035 | 51,5 | 79,5 | 20,2 | 31,2 |
| 2040 | 66,7 | 105,8 | 26,1 | 41,5 |
| 2045 | 83,0 | 135,6 | 32,5 | 53,2 |
| 2050 | 99,7 | 167,3 | 39,1 | 65,6 |

¹ Im Vergleich zum Basisszenario und ohne Berücksichtigung der Einsparung von Nachqualifizierungskosten;

² Annahme: Steuer- und Sozialabgabenquote = 39,2 Prozent des BIP.

Eigene Berechnungen

Schon bei Szenario 1 ist im Jahr 2020 mit jährlichen Mehreinnahmen der öffentlichen Hand in Höhe von 5,9 Milliarden Euro zu rechnen. Im Jahr 2030 werden sie bereits 14,9 Milliarden Euro betragen und bis zum Jahr 2050 auf 39,1 Milliarden Euro ansteigen.

Erträge nach Modell 2

Für ein alternatives Wachstumsmodell kann auf die Studien von Hanushek/Wößmann (2008) und Wößmann/Piopiunik (2009) zurückgegriffen werden. Der Einfluss steigender Kompetenzen auf die jährliche Wachstumsrate wird im Rahmen einer multivariaten Regression geschätzt. Der Regressionskoeffizient für eine Erhöhung der Kompetenzen in Mathematik/Naturwissenschaften (Durchschnittswert beider Testbereiche) um 100 PISA-Punkte beträgt dabei 1,265 Punkte der jährlichen Wachstumsrate. Auch hier werden wieder zwei Szenarien betrachtet. In Szenario 2 wird angenommen, dass die Migranten das durchschnittliche PISA-Ergebnis der Nicht-Migranten voll erreichen. In Szenario 1 halbiert sich der Abstand zwischen den PISA-Ergebnissen beider Gruppen.

Zur Berechnung der Erträge ist in einem ersten Schritt zu ermitteln, wie stark sich die besseren Ergebnisse der Jugendlichen im Zeitablauf auf die Qualifikationen der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter auswirken. Steigen die Kompetenzen der 15-jährigen Schüler, wird erst knapp 50 Jahre später der volle Effekt erreicht. Diese Punktzunahme wird dann im zweiten Schritt mit dem Regressionskoeffizienten multipliziert, um die Zunahme bei der Wachstumsrate des BIP zu berechnen. Aus dem höheren BIP-Verlauf ergeben sich dann im dritten Schritt die staatlichen Mehreinnahmen aus Steuern und Sozialabgaben.

Zunächst ist also zu ermitteln, wie stark sich im Zieljahr die Kompetenzen erhöhen, wenn bei den Personen im erwerbsfähigen Alter der Anteil derjenigen, die einen Migrationshintergrund haben, im Jahr 2050 annahmegemäß 30 Prozent beträgt.

Die 15-jährigen Schüler ohne Migrationshintergrund erreichten im PISA-Test 2006 in Mathematik/Naturwissenschaften durchschnittlich 532 Punkte, die mit Migrationshintergrund nur 447 Punkte. Aufgrund des schlechteren Testergebnisses würde bei einem steigenden Anteil an Migranten auf 30 Prozent im Jahr 2050 die durchschnittliche PISA-Punktzahl der Gesamtbevölkerung von gegenwärtig 516 Punkten nur noch bei 506 Punkten (Basisszenario) liegen. Gelingt eine bessere Integration, so nehmen die Kompetenzen der Personen mit Migrationshintergrund zu, sodass der Durchschnitt der erreichten PISA-Punkte steigt. In Szenario 1 halbiert sich die Kompetenzlücke – die Migranten kommen auf 490 Punkte und der Durchschnitt erhöht sich um 13 Punkte auf 519 Punkte. In Szenario 2 erzielen die Migranten die Kompetenzwerte der übrigen Bevölkerung, sodass der Durchschnitt um 26 Punkte auf 532 Punkte zunimmt (Tabelle 49).

PISA-Punktverbesserung im Jahr 2050

Tabelle 49

in Mathematik/Naturwissenschaften

| Erwerbsbevölkerung, im Jahr 2050 | Basis-szenario ¹ | Szenario 1 | Szenario 2 | Differenz Szenario 1 ² | Differenz Szenario 2 ² |
|---|-----------------------------|------------|------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Ohne Migrationshintergrund: 70 Prozent | 532 | 532 | 532 | 0 | 0 |
| Mit Migrationshintergrund: 30 Prozent | 447 | 490 | 532 | 43 | 85 |
| Durchschnitt | 506 | 519 | 532 | 13 | 26 |

Rundungsdifferenzen. ¹ PISA-Testwerte des Jahres 2006, Durchschnittswert bei der angenommenen Bevölkerungsstruktur des Jahres 2050; ² Differenz zum Basisszenario.

Quellen: PISA/OECD, 2009; eigene Berechnungen

Aus der Zunahme der PISA-Punktzahl lässt sich nun mit dem Modell von Wößmann/Piopiunik (2009) berechnen, um wie viel die Wachstumsrate des BIP zunimmt, wenn eine besser qualifizierte Bevölkerung die Erwerbsbevölkerung stellt. Angenommen wird, dass sich die in Kapitel 3 dargestellten Maßnahmen an der Schwelle von der Schule in Ausbildung bis zum Jahr 2020 bereits auf die Kompetenzen der ersten zehn Jahrgänge auswirken. In den darauf folgenden drei Jahrzehnten profitieren die nächsten 30 Jahrgänge dann von den in Kapitel 4 geschilderten Maßnahmen einer frühen Förderung.

Setzt man die Zunahme bei den Kompetenzen der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in das Wachstumsmodell ein, so erhöht sich die jährliche Wachstumsrate des BIP je Einwohner im Jahr 2020 um 0,04 bis 0,08 Prozentpunkte.

Kompetenzen und Wirtschaftswachstum

Tabelle 50

Erhöhung der Wachstumsrate des BIP je Einwohner durch Erhöhung der Kompetenzen der Erwerbsbevölkerung (Modell 2)¹, in Prozentpunkten

| | Erhöhung der Kompetenzen | | Erhöhung der Wachstumsrate | |
|------|--------------------------|------------|----------------------------|------------|
| | Szenario 1 | Szenario 2 | Szenario 1 | Szenario 2 |
| 2010 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| 2020 | 3,25 | 6,50 | 0,04 | 0,08 |
| 2030 | 6,50 | 13,00 | 0,08 | 0,16 |
| 2040 | 9,75 | 19,50 | 0,12 | 0,25 |
| 2050 | 13,00 | 26,00 | 0,16 | 0,33 |

¹ Im Vergleich zum Basiszenario.

Quellen: Wößmann/Piopiunik, 2009; eigene Berechnungen

Ab dem Jahr 2050 steigt diese Wachstumsrate um 0,16 bis 0,33 Prozentpunkte (Tabelle 50).

Berücksichtigt man in Modell 2 die veränderte Wachstumsdynamik gegenüber dem Basiszenario, so ergibt sich im dritten Berechnungsschritt die in Tabelle 51 dargestellte jährliche Zunahme des BIP bis zum Jahr 2050, die in etwa mit der aus Modell 1 übereinstimmt (vgl. Tabelle 48). Die Wachstumserträge einer besseren Integration haben somit bei Verwendung des Wachstumsmodells des SVR (2002) und beim Modell von Wößmann/Piopiunik (2009) eine ähnliche Größenordnung. Das bedeutet, dass sich die Erträge einer besseren Integration sowohl über formale Qualifikationen oder Bildungsjahre als auch über Kompetenzen modellieren lassen. Zur Berechnung der dynamischen Integrationsrendite wird im Folgenden allein das Modell des SVR, also Modell 1, verwendet.

Erträge des Staates durch Erhöhung der Kompetenzen

Tabelle 51

der Erwerbsbevölkerung¹ (Modell 2), pro Jahr, in Milliarden Euro

| | Veränderung des BIP | | Veränderung Steuern + Sozialabgaben ² | |
|------|---------------------|------------|--|------------|
| | Szenario 1 | Szenario 2 | Szenario 1 | Szenario 2 |
| 2020 | 5,0 | 10,0 | 2,0 | 3,9 |
| 2025 | 11,9 | 23,9 | 4,7 | 9,4 |
| 2030 | 22,3 | 44,7 | 8,7 | 17,5 |
| 2035 | 36,0 | 72,4 | 14,1 | 28,4 |
| 2040 | 54,1 | 109,2 | 21,2 | 42,8 |
| 2045 | 78,4 | 158,7 | 30,7 | 62,2 |
| 2050 | 108,7 | 220,8 | 42,6 | 86,6 |

¹ Im Vergleich zum Basiszenario und ohne Berücksichtigung der Einsparung von Nachqualifizierungskosten;

² Annahme: Steuer- und Sozialabgabenquote = 39,2 Prozent des BIP.

Quellen: Wößmann/Piopiunik, 2009; eigene Berechnungen

5.2.4 Dynamische Integrationsrendite

Aus den Kosten der genannten langfristig wirksamen Integrationsmaßnahmen einerseits und den mit dem Produktivitätswachstum verbundenen staatlichen Mehreinnahmen andererseits lässt sich eine Integrationsrendite berechnen. Hierbei ist festzuhalten, dass die Ausgaben zunächst die Einnahmen übersteigen. Auf lange Sicht aber werden die Erträge deutlich über den Kosten liegen. Somit weist die Zahlungsreihe des Staates den typischen Charakter einer Investition auf (Tabelle 52).

Kosten und Erträge¹ des Staates durch eine bessere Integration von Migranten²

Tabelle 52

pro Jahr, in Milliarden Euro

| | Kosten | | Veränderung Steuern + Sozialabgaben ³ | |
|------|------------|------------|--|------------|
| | Szenario 1 | Szenario 2 | Szenario 1 | Szenario 2 |
| 2010 | 3,1 | 3,1 | 0,0 | 0,0 |
| 2020 | 4,6 | 6,1 | 5,9 | 7,4 |
| 2025 | 4,6 | 6,1 | 10,0 | 14,0 |
| 2030 | 4,6 | 6,1 | 14,9 | 22,1 |
| 2035 | 4,6 | 6,1 | 20,2 | 31,2 |
| 2040 | 4,6 | 6,1 | 26,1 | 41,5 |
| 2045 | 4,6 | 6,1 | 32,5 | 53,2 |
| 2050 | 4,6 | 6,1 | 39,1 | 65,6 |

¹ Erträge aus Modell 1, vgl. Tabelle 48; ² Im Vergleich zum Basisszenario und ohne Berücksichtigung der Einsparung von Nachqualifizierungskosten; ³ Annahme: Steuer- und Sozialabgabenquote = 39,2 Prozent des BIP. Eigene Berechnungen

Aus dieser Zahlungsreihe lässt sich die fiskalische Verzinsung der Integrationsmaßnahmen berechnen.¹² Hierzu wird wieder anhand der Gleichung (1) aus Abschnitt 5.1.3 der Zinssatz bestimmt, bei dem die diskontierten zukünftigen Einnahmen mit den diskontierten zukünftigen Ausgaben der öffentlichen Hand übereinstimmen. Im Unterschied zur statischen Rendite, welche die Vorteilhaftigkeit von kurzfristig wirksamen Reparaturen (Nachqualifizierungen) misst, handelt es sich nun um eine längerfristig wirksame Rendite für ein Investitionsprogramm. Die Rendite ist dabei abhängig vom Gesamtzeitraum T, bis zu dem die zusätzlichen Kosten und Erträge berücksichtigt werden. Betrachtet man lediglich den Zeitraum

¹² Die Effekte der Integrationsmaßnahmen auf Nachqualifizierungskosten werden in dieser Berechnung nicht berücksichtigt, da eine genaue Quantifizierung von aus einer steigenden Ausbildungsreife resultierenden Einsparungen bei Nachqualifizierungen aufgrund fehlender Angaben zum Migrationshintergrund nicht möglich ist. Eigene Berechnungen zu Ausgaben für kurzfristige Integrationshilfen und zu möglichen Einsparpotenzialen bei der Nachqualifizierung zeigen allerdings, dass die in Tabelle 53 aufgeführten Renditekennzahlen keine relevanten Veränderungen erfahren. Die Ergebnisse in Tabelle 53 sind somit robust.

bis zum Jahr 2025, so sind die zusätzlichen Erträge des Staates geringer als die zusätzlichen Kosten. Bis zum Jahr 2030 ergibt sich bei Szenario 1 bereits eine reale fiskalische Rendite von 4,1 Prozent. Betrachtet man die folgenden Jahre bis zum Jahr 2050, so steigt die Rendite auf 12,1 Prozent, wenn es gelingt, den Abstand bei formaler Bildung und Arbeitsmarktzugang zwischen Nicht-Migranten und Migranten zu halbieren (Tabelle 53).

Interne Rendite der Integrationsmaßnahmen für den Staat

Tabelle 53

in Abhängigkeit vom Planungszeitraum, in Prozent

| Von 2010 bis | Szenario 1 | Szenario 2 |
|--------------|------------|------------|
| 2025 | negativ | negativ |
| 2030 | 4,1 | 6,1 |
| 2035 | 8,5 | 10,4 |
| 2040 | 10,5 | 12,4 |
| 2045 | 11,6 | 13,4 |
| 2050 | 12,1 | 13,8 |

Eigene Berechnungen

Im Folgenden wird der Barwert der zukünftigen Kosten und Erträge berechnet (Kapitalwert). Im Zeitraum von 2010 bis 2050 ergibt sich bei einem Diskontsatz von 3 Prozent und bei Szenario 1 für das Jahr 2010 ein Kapitalwert von 164 Milliarden Euro (Tabelle 54).

Der Ertrag ist abhängig vom gewählten Diskontsatz. Bei einem Satz von 1,4 Prozent – wie auch beim Stern-Report (Stern, 2007) unterstellt – ergibt sich ein staatlicher Vermögensgewinn in Form diskontierter künftig höherer Einnahmen aus Steuern und Sozial-

Reformeffekt der Integrationsmaßnahmen bis zum Jahr 2050

Tabelle 54

Kapitalwert der künftigen Zahlungsströme des Staates, Basisjahr 2010, in Milliarden Euro

| Diskontsatz, in Prozent | Szenario 1 | Szenario 2 |
|-------------------------|------------|------------|
| 1,4 | 277 | 467 |
| 3 | 164 | 280 |
| 4 | 118 | 204 |

Eigene Berechnungen

abgaben von 277 Milliarden Euro (Szenario 1) oder 467 Milliarden Euro (Szenario 2). Bei einem sehr vorsichtig gewählten Satz von 4 Prozent wird ein Nettoertrag in Höhe von 118 Milliarden Euro (Szenario 1) oder 204 Milliarden Euro (Szenario 2) erzielt.

Aus den Berechnungen folgt, dass die öffentliche Hand die zusätzlichen Ausgaben für eine bessere Integration zu einem am Kapitalmarkt realistischen Realzinssatz von 3 Prozent finanzieren und die Kreditkosten durch die späteren Mehreinnahmen tilgen kann. Darüber hinaus kann der Staat sogar für bereits heute bestehende anderweitige Schulden in Höhe von 164 Milliarden Euro bis zum Jahr 2050 die Zinslast tragen und den Kredit tilgen. Investitionen zur Verbesserung des Integrationserfolgs können also dazu beitragen, die finanzielle

Handlungsstärke des Staates langfristig zu sichern. Ungefähr ein gutes Zehntel der heutigen Staatsschulden ließe sich durch Reformen zur Verbesserung der Integration von Migranten abtragen.

5.3 Zusammenfassung

Die dargestellten kurz- bis mittelfristig wirksamen Integrationsmaßnahmen führen zu zusätzlichen Kosten und Erträgen der öffentlichen Hand, die sich zur Berechnung einer Integrationsrendite heranziehen lassen. Durch zusätzliche Berufsorientierung und Berufsvorbereitung oder durch das EQJ-Programm lässt sich der Zugang von Migranten zu einer Berufsausbildung verbessern. In der Folge nimmt das Risiko ab, Arbeitslosengeld beziehen zu müssen, die Produktivität steigt, wodurch wiederum die geleisteten Steuern und Sozialabgaben zunehmen. Durch eine Höherqualifizierung eines geringqualifizierten Migranten auf das Niveau einer abgeschlossenen Berufsausbildung lassen sich aufseiten der öffentlichen Hand durchschnittlich etwa 300 Euro an ALG-I-Zahlungen und 1.650 Euro an ALG-II-Zahlungen pro Jahr einsparen. Ferner steigen die durchschnittlichen Einnahmen aus Steuern und Sozialabgaben um knapp 3.000 Euro. Insgesamt ergeben sich damit jährliche Erträge von etwa 4.950 Euro. Berücksichtigt man, dass nicht alle Geförderten ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren, sinkt der jährliche Ertrag des Staates auf rund 4.180 Euro.

Die Nachqualifizierungsmaßnahmen sind für die öffentliche Hand mit Kosten verbunden. Diese betragen pro zusätzlichen Ausbildungsplatz zwischen 7.500 und knapp 25.000 Euro. Während der beruflichen Ausbildung im dualen System entstehen zudem für drei Jahre Ausgaben von jährlich 2.200 Euro. In dieser Zeit muss der Staat auf mögliche Steuern und Sozialabgaben eines geringqualifizierten Migranten verzichten, spart aber gleichzeitig eventuell zu zahlendes ALG. In der Differenz bedeutet dies weitere Kosten von jährlich rund 8.000 Euro für drei Jahre.

Stellt man bei den kurz- bis mittelfristig wirksamen Integrationsmaßnahmen die zusätzlichen Kosten und Erträge einander gegenüber, so ergibt sich für die öffentliche Hand eine interne Rendite von knapp 6 bis gut 9 Prozent.

Langfristig sollten die Maßnahmen im Übergangssystem vermieden werden. Dazu muss es gelingen, durch eine möglichst frühe Förderung dafür zu sorgen, dass Migranten am Ende ihrer Schulzeit im Durchschnitt höhere Kompetenzen und die Ausbildungsreife erreichen. Die entsprechenden Maßnahmen sind ebenfalls mit Kosten und Erträgen verbunden, auf deren Basis die Berechnung einer Integrationsrendite erfolgt. Zur Förderung von Migrantenkindern sind zusätzliche Ausgaben im Bereich der frühkindlichen Bildung, der Sprachförderung, der in-

dividuellen Förderung in den Schulen und für den Ausbau von Grundschulen zu Ganztagschulen notwendig. Diese Ausgaben belaufen sich auf 3,1 Milliarden Euro pro Jahr. Hinzu kommen Folgekosten in Höhe von jährlich gut 1,5 Milliarden Euro für zusätzliche Plätze in der Oberstufe, in der dualen Berufsausbildung und an den Hochschulen, wenn die frühe Förderung dazu führt, dass sich die Differenz in der Bildungsbeteiligung zwischen Migranten und Nicht-Migranten halbiert (Szenario 1). Wird eine vollständige Angleichung der Bildungsbeteiligung beider Gruppen (Szenario 2) erreicht, so müssen weitere zusätzliche Plätze in den drei genannten Bereichen bereitgestellt werden; die Folgekosten betragen dann knapp 3,1 Milliarden Euro.

Durch eine Halbierung der Qualifikationsunterschiede zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund erhöht sich langfristig die jährliche Wachstumsdynamik des BIP um etwa 0,1 Prozentpunkte. Dadurch nehmen die Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen zu. Die zusätzlichen Erträge liegen im Jahr 2020 bei jährlich knapp 6 Milliarden Euro und steigen bis zum Jahr 2050 auf jährlich gut 39 Milliarden Euro an. In Szenario 2 ergeben sich im Jahr 2050 sogar Erträge von fast 66 Milliarden Euro.

Stellt man die Erträge der langfristig wirksamen Integrationsmaßnahmen deren Kosten gegenüber, so errechnet sich daraus für die öffentliche Hand eine hohe interne Rendite von gut 12 Prozent (Szenario 1) bis knapp 14 Prozent (Szenario 2) im Jahr 2050. Ähnliche Werte resultieren, wenn ein Wachstumsmodell auf Basis von Kompetenzen (gemessen in PISA-Punkten) zur Kalkulation der Effekte verwendet wird.

Werden die zusätzlichen Einnahmen und Ausgaben des Staates mit einem Diskontsatz von 3 Prozent belegt, so erhält man den Barwert der staatlichen Investition. Halbieren sich die Qualifikationsunterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten (Szenario 1), so entsteht abzüglich aller Kosten und bei einem Planungshorizont bis zum Jahr 2050 ein Kapitalwert in Höhe von 164 Milliarden Euro. Dies bedeutet, dass der Staat sowohl die zusätzlichen Ausgaben für eine bessere Integration finanzieren als auch bestehende Staatsschulden in Höhe von 164 Milliarden Euro durch die Wachstums- und Fiskaleffekte bis zum Jahr 2050 tilgen kann. Bei der Nivellierung der Qualifikationsunterschiede in Szenario 2 beläuft sich der Kapitalwert sogar auf 280 Milliarden Euro.

6

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Analyse untersucht den Stand der Integration bei der Migrantenbevölkerung in Deutschland und ihre spezifischen Probleme beim Zugang zu Bildung und Arbeit. Auf dieser Basis gibt sie Empfehlungen für politische Maßnahmen und berechnet die fiskalischen Erträge dieser Maßnahmen. Die wichtigsten Resultate werden hier zusammengefasst.¹³

6.1 Integration erwachsener Migranten in Deutschland

Der Integrationsstand lässt sich differenziert messen am Bildungsniveau, am Arbeitsmarktzugang, an der Einkommensmobilität und an den Armutrisiken:

Bildungsniveau

- Im internationalen Vergleich hochentwickelter OECD-Staaten verzeichnet Deutschland – hinter Frankreich, Österreich und den Niederlanden – den viert-höchsten Anteil an Geringqualifizierten unter den Migranten. Zudem gibt es große Unterschiede zwischen den Bevölkerungsgruppen: Relativ zum Anteil von Geringqualifizierten bei der im Inland geborenen Bevölkerung schneiden die im Ausland Geborenen in Deutschland und den USA am schlechtesten ab. Erschwerend kommt hinzu, dass hierzulande – verglichen mit der Quote bei den im Inland Geborenen – die Quote an Hochqualifizierten bei den im Ausland Geborenen sehr niedrig ist.
- Betrachtet man das Bildungsniveau der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 25 und 64 Jahren, so fällt auf, dass in der Gruppe ohne eigene Migrationserfahrung mit 26 Prozent deutlich weniger Personen keinen beruflichen Abschluss haben als in der Gruppe mit eigener Migrationserfahrung (40 Prozent). Doch auch bei denjenigen, die in Deutschland aufgewachsen sind, ist die Bildungsarmutsquote deutlich höher als bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (11 Prozent).
- 15 Prozent der Personen zwischen 25 und 64 Jahren mit eigener Migrationserfahrung haben einen Hochschulabschluss. Damit liegen sie beim Zugang zu akademischen Abschlüssen vor der Gruppe der Migranten ohne eigene Migrationserfahrung (11 Prozent).

¹³ Bei den im Folgenden abschließend aufgeführten Berechnungsergebnissen handelt es sich stets um gerundete Werte.

- Beim Zugang zum beruflichen Bildungssystem liegen jedoch die in Deutschland Aufgewachsenen mit einem Anteil von 56 Prozent deutlich vor denjenigen mit eigener Migrationserfahrung, von denen nur 42 Prozent einen Berufsabschluss haben.
- Gemessen an der Zahl erwachsener Personen ohne beruflichen Abschluss, die keinen Migrationshintergrund haben, besteht bei der geringqualifizierten Bevölkerung mit Migrationshintergrund ein Nachqualifizierungsbedarf von 620.000 Personen im Alter zwischen 25 und 34 Jahren und von 730.000 Personen im Alter zwischen 35 und 44 Jahren. Auch bei älteren Migranten gibt es einen erheblichen Bedarf an Nachqualifizierung.

Arbeitsmarktzugang

Die ungünstigeren Eckdaten der Migrantenbevölkerung spiegeln sich auch in den zentralen Arbeitsmarktkennziffern wider. Die Befunde zum Arbeitsmarktzugang lauten wie folgt:

- Die Erwerbslosenquote der Bevölkerung mit Migrationshintergrund lag im Jahr 2007 bei 14 Prozent und damit doppelt so hoch wie die der übrigen Bevölkerung. Auch der Anteil der erwerbsfähigen Personen, die auf ALG-I- oder ALG-II-Leistungen als überwiegende Quelle des Lebensunterhalts angewiesen sind, ist mit 21 Prozent deutlich höher als bei den Nicht-Migranten (9 Prozent).
- Erwerbstätige Migranten sind in Arbeitertätigkeiten überrepräsentiert. Mit 49 Prozent ist der Arbeiteranteil unter ihnen viel größer als bei der übrigen Bevölkerung (26 Prozent). Der größere Arbeiteranteil geht vor allem zulasten der Beamten- und der Angestelltenquote.
- Die Unterschiede beim Arbeitsmarkterfolg resultieren zum Teil aus einem geringeren formalen Bildungsstand. Aber auch bei gleichem Bildungsstand ergeben sich große Unterschiede zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen. So lagen die qualifikationsspezifischen Erwerbslosenquoten bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Jahr 2007 deutlich höher – vor allem bei den Hochqualifizierten mit 10 Prozent Erwerbslosen gegenüber einer Quote von nur 3 Prozent bei den Hochqualifizierten ohne Migrationshintergrund. Auch der internationale Vergleich zeigt, dass in Deutschland die Arbeitslosenquoten von Migranten verglichen mit der einheimischen Bevölkerung hoch sind, speziell bei den formal Hochqualifizierten.
- Ein wesentlicher Grund für die höhere Arbeitslosigkeit besteht in vorhandenen Sprachdefiziten. Eine eigene Berechnung auf Basis von SOEP-Daten führte zu dem Resultat, dass bei gegebenem Alter, Geschlecht und Qualifikationsniveau das Arbeitslosigkeitsrisiko gegenüber anderen Migranten um 60 Prozent ansteigt,

wenn im Haushalt nicht deutsch gesprochen wird. Die Integrationskurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge sind daher für den beruflichen Erfolg sehr hilfreich.

- Mit Blick auf erwerbstätige Migranten ergab eine eigene Berechnung mit SOEP-Daten, dass sie kontrolliert um Branche, Qualifikation, Berufserfahrung und Geschlecht ebenso hohe Bruttostundenlöhne erzielen wie Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund. Der durchschnittliche Lohnunterschied von 9 Prozent lässt sich somit vollständig durch Faktoren wie das im Durchschnitt geringere Bildungsniveau, weniger Berufserfahrung oder längere Phasen der Erwerbsunterbrechung erklären.
- Ein Grund für die vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit unter formal hochqualifizierten Migranten sind die geringeren durchschnittlichen Kompetenzen, die aus im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen resultieren. Eigene Berechnungen auf Basis von IALS-Daten kamen zu dem Ergebnis, dass das durchschnittliche Kompetenzniveau eines Nicht-Akademikers, der in Deutschland geboren und ausgebildet wurde, dem durchschnittlichen Kompetenzniveau eines Akademikers entspricht, der im Ausland geboren und ausgebildet wurde.
- Die Bedeutung des Orts speziell der Hochschulausbildung belegten auch eigene Berechnungen auf Basis des SOEP zur Bildungsrendite eines Studiums. Ein Akademiker ohne Migrationshintergrund erhält verglichen mit einem Geringqualifizierten gleicher Herkunft eine Lohnprämie von 69 Prozent. Ein Akademiker mit Migrationshintergrund, der Bildungsabschlüsse im Ausland erworben hat, erreicht bezogen auf einen geringqualifizierten Migranten nur eine Lohnprämie von 43 Prozent. Hat er hingegen alle Abschlüsse in Deutschland erworben, so erzielt er gegenüber dem Geringqualifizierten eine Lohnprämie von 71 Prozent.

Einkommensmobilität und Armutsrisiken

Als Befund zur Einkommensmobilität und zu den Armutsrisiken von Migranten ist folgendes festzuhalten:

- Eigene Berechnungen zur Einkommensmobilität auf Basis von SOEP-Daten verdeutlichten die hohe Bedeutung der Qualifikation für den Integrationserfolg. Die Aufstiegsmobilität von Migranten ist insgesamt niedriger als die der übrigen Bevölkerung. Kontrolliert um Qualifikationsunterschiede und andere Einflussgrößen gibt es keinen generellen Nachteil der Migranten bei der Aufstiegsmobilität, wenn sie mindestens eine abgeschlossene Berufsausbildung haben. Die Abstiegsmobilität von Migranten ist höher, wenn sie keinen beruflichen Abschluss besitzen.
- Auch bei der Untersuchung von Armutsrisiken auf Basis einer Auswertung des SOEP zeigte sich, dass die Qualifikation entscheidend ist. So liegen die

Armutsrisikoquoten bei Migranten in der Regel sehr viel höher als bei Nicht-Migranten – im Durchschnitt aller betrachteten Haushaltstypen mit 21 Prozent fast doppelt so hoch. Eine Differenzierung nach der Bildungsintensität ergab ein heterogenes Bild: Geringqualifizierte Migranten weisen ein ungefähr doppelt so großes Armutsrisiko auf wie die Geringqualifizierten der übrigen Bevölkerung. Das Armutsrisiko von Migranten mit mittlerer Qualifikation hingegen unterscheidet sich nur unwesentlich von dem der Nicht-Migranten dieser Qualifikationsgruppe. Unterschiede gibt es wiederum bei den Hochqualifizierten. Migranten mit hohem Bildungsabschluss sind mit 11 Prozent mehr als doppelt so häufig von Armut bedroht wie Nicht-Migranten (4 Prozent). Ein Grund hierfür liegt in der relativ hohen Arbeitslosigkeit unter den hochqualifizierten Migranten. Diese ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie oftmals vergleichsweise geringe Sprachkompetenzen haben.

6.2 Probleme von Migranten beim Zugang zu Bildung und Arbeit

Für eine erfolgreichere Integration von Migranten in den Arbeitsmarkt und zur Vermeidung von Armutsrisiken gibt es vor allem zwei Ansatzpunkte: die Verbesserung des Zugangs zu einer beruflichen Ausbildung und – speziell bei den Hochqualifizierten – die Angleichung von Sprach- und anderen Kompetenzen an das Niveau der einheimischen Bevölkerung. Die Befunde zum Bildungszugang von Migranten lauten:

Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt

- Schulabgängern mit Migrationshintergrund und maximal mittlerem Schulabschluss gelingt viel seltener ein erfolgreicher Übergang in die berufliche Bildung als den übrigen Schulabgängern mit dem gleichen Schulabschluss. Nach Angaben der BIBB-Übergangsstudie schaffen 60 Prozent der Nicht-Migranten unmittelbar oder rasch einen dauerhaften Übergang in eine betriebliche oder nicht betriebliche Ausbildung. Bei den Migranten beträgt die entsprechende Quote nur 43 Prozent.
- Die Hauptursachen für die schlechteren Übergangschancen der Migrantenjugendlichen liegen weniger in Unterschieden bei ihren Zielen oder Präferenzen als vielmehr in ihren vergleichsweise geringen Kompetenzen. Nach Daten der PISA-Studie 2006 im Schwerpunktbereich Naturwissenschaften sind unter den 15-jährigen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lediglich 10 Prozent in die Risikogruppe einzustufen. Bei den Migrantenjugendlichen ohne eigene Migrationserfahrung macht dieser als bildungsarm zu bezeichnende Bevölkerungsanteil hingegen 40 Prozent aus. Zieht man zum Vergleich die erwachsene Bevölkerung

mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung heran, so haben 26 Prozent von ihnen – und damit relativ wenige – keine abgeschlossene Ausbildung. Somit gelingt es dem beruflichen Bildungssystem vergleichsweise gut, das hohe Niveau an Bildungsarmut unter Schülern in der anschließenden Bildungsphase zu reduzieren.

- Jugendliche Migranten werden in Deutschland mithilfe verschiedener Programme gefördert. Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sind mit Kosten von 25.000 Euro pro anschließend besetzten Ausbildungsplatz verbunden. Das EQJ-Programm, das hier zu den Maßnahmen zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze gezählt wurde, verursacht lediglich Kosten in Höhe von 7.500 Euro pro besetzten zusätzlichen Ausbildungsplatz. Programme wie Jobstarter sind aus Kostensicht ebenfalls vorteilhaft. Dennoch wäre es in jedem Fall kosteneffizienter, Migranten bereits in frühen Bildungsphasen stärker zu fördern, sodass mehr von ihnen die Ausbildungsreife am Ende der Schulzeit erreichen, statt in Nachqualifizierungsmaßnahmen zu investieren.
- Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird für Migranten mit eigener Migrationserfahrung erschwert, wenn im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden. 2,9 Millionen Migranten in Deutschland haben Abschlüsse aus dem Ausland. Unter den ALG-II-Beziehern wurde ein solcher Abschluss nur in einem Drittel der Fälle anerkannt. Formale Anerkennungen spielen zudem bei der Erteilung der Arbeitserlaubnis eine Rolle. Transparente Anerkennungsverfahren sind daher wichtig für den Integrationserfolg.
- Bezogen auf die Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung mit akademischem Abschluss zeigte eine eigene Auswertung von IALS-Daten, dass in den drei Testbereichen lediglich zwischen 41 und 57 Prozent der Migranten die Kompetenzstufe 3 oder höher erreichen (auf einer Skala von 1 bis 5); bei den Nicht-Migranten sind es hingegen zwischen 80 und 86 Prozent. Auch unter der Bevölkerung ohne akademischen Abschluss liegt der Anteil hochkompetenter Personen unter den Nicht-Migranten deutlich höher.

Ausbildungsreife

Langfristig betrachtet ist eine im Verlauf der Schulzeit erworbene Ausbildungsreife entscheidend für eine erfolgreiche Integration. Zur Erklärung der oftmals mangelnden Ausbildungsreife von Migranten lässt sich Folgendes anführen:

- Eine eigene Auswertung von PISA-Daten zeigte, dass der Bildungshintergrund der Eltern, der Besuch einer frühkindlichen Bildungseinrichtung, der Zugang zu Lernmitteln im Haushalt und die Freude am Unterricht wichtige Einflussgrößen für die Kompetenzen der getesteten 15-jährigen Schüler sind. Migranten stammen

häufiger aus bildungsfernen Elternhäusern, besuchen seltener einen Kindergarten, haben einen geringeren Zugang zu Lernmitteln und arbeiten seltener mit Begeisterung in der Schule mit.

- Mehrere Untersuchungen ergaben, dass besonders der Zugang zu frühkindlichen Bildungseinrichtungen den späteren Bildungserfolg von Migranten signifikant positiv beeinflusst. Auch der Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen im Vorschulalter und den Lesekompetenzen in der Schule ist vielfach belegt. Wird im Elterhaus deutsch gesprochen und wird der Kindergarten länger als ein Jahr besucht, so sind die Leistungen im Lesen am Ende der Grundschulzeit deutlich besser. Viele Bundesländer haben daher sprachdiagnostische Verfahren während der Kindergartenzeit eingeführt und bieten eine systematische Sprachförderung an.
- Es ließ sich zudem im internationalen Vergleich empirisch nachweisen, dass der Zeitpunkt der Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schulformen signifikante Effekte auf die Leistungen benachteiligter Kinder hat. Die Kompetenzen der Kinder am unteren Ende der Kompetenzverteilung steigen durch eine eher späte Trennung deutlich an, während es am oberen Ende zu keinen signifikanten Veränderungen kommt. Die BIJU-Studie zeigte hingegen, dass die bisherigen Erfahrungen mit Gesamtschulen in Deutschland diese positiven Ergebnisse für die gesamte Schuldauer nicht bestätigen. Daher wird von der vorliegenden Analyse als Reformempfehlung eine um zwei Jahre spätere Trennung der Kinder (mit zwölf statt mit zehn Jahren) in einer insgesamt weniger stark gegliederten Schulstruktur vorgeschlagen.
- Des Weiteren verdeutlichten Studien, dass unabhängig von der Schulstruktur eine individuelle Förderung von Jugendlichen positive Effekte hat. Durch eine Stärkung der Selbstwirksamkeit lässt sich die Motivation der Schüler deutlich erhöhen, sodass sie bessere Leistungen erbringen. Auch mehr Schulautonomie verbunden mit standardisierten Vergleichsarbeiten und einer leistungs- und zielorientierten Lehrervergütung erzeugt positive Effekte. Daraus könnte auch eine Verbesserung der Lehrerfortbildung resultieren, um integrationsspezifische Aspekte gezielter berücksichtigen und Instrumente zur Stärkung der Selbstwirksamkeit von Schülern anbieten zu können.

6.3 Politikempfehlungen

Aus den Befunden zum Zugang von Migranten zur beruflichen Bildung und aus den Ursachen ihrer oftmals mangelnden Ausbildungsreife lassen sich Integrationsmaßnahmen mit kurz- bis mittelfristiger und mit langfristiger Wirkung ableiten.

Kurz- bis mittelfristig wirksame Maßnahmen

Kurz- bis mittelfristig wirksam sind vor allem Maßnahmen, die eher einen kurativen oder Reparaturcharakter haben. Zur Verstärkung der Wirksamkeit ist das gegenwärtige System der Nachqualifizierung zu verbessern:

- Das Übergangssystem sollte jugendliche Migranten in ihren Kompetenzen so fördern, dass sie anschließend eine Berufsausbildung aufnehmen können. Kostengünstigere Alternativen, als es die Berufsorientierung und -vorbereitung sind, bestehen in Programmen wie Jobstarter und dem Ausbildungsbonus oder im Rahmen von Projekten für von Migranten geleitete Unternehmen. Auch das EQJ-Programm ist ein guter Weg, Jugendlichen mit Migrationshintergrund den erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung im dualen System zu ermöglichen.
- Ein weiteres kurzfristig zu realisierendes Potenzial ergibt sich aus einer vermehrten Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Da solche auch bei Akademikern häufig mit einem geringeren Kompetenzniveau verbunden sind als Abschlüsse aus Deutschland, sollten Nachqualifizierungsangebote geschaffen werden, die sicherstellen, dass mit gleichen formalen Abschlüssen auch vergleichbare Kompetenzen verbunden sind.

Langfristig wirksame Maßnahmen

Langfristig wirksam sind früh einsetzende Maßnahmen, die dazu führen, dass Migranten am Ende ihrer Schulzeit im Durchschnitt höhere Kompetenzen aufweisen als bisher. Im Einzelnen werden hier folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- Damit Schulabgänger die nötige Ausbildungsreife haben, sollten die Teilnahme der Migranten an frühkindlicher Bildung ausgedehnt, die Auswirkungen des Bildungshintergrunds der Eltern auf die Kompetenzen der Kinder reduziert und die Freude am Unterricht gestärkt werden. Dazu ist die frühkindliche Bildungsinfrastruktur auszubauen. Bei den Krippen, den Kindergärten und auch bei den Schulen ist auf Ganztagsangebote zu achten. Außerdem ist eine um zwei Jahre spätere Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen empfehlenswert. Weitere Maßnahmen sind: mehr Schulautonomie, eine bessere Fortbildung der Lehrer und die Einführung einer leistungs- und zielorientierten Vergütung.
- Beim Ausbau der Infrastruktur sollte es das Ziel sein, dass 35 Prozent der unter dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund eine frühkindliche Einrichtung besuchen. Bei den Kindergärten (Kinder von drei bis sechs Jahren) ist eine Besuchsquote von 100 Prozent anzustreben. Aufgrund der verbesserten frühen Förderung und den damit verbundenen Höherqualifizierungseffekten werden dann auch zusätzliche Plätze in der Oberstufe, in der beruflichen Ausbildung und an den Hochschulen notwendig.

6.4 Kosten und Erträge der politischen Maßnahmen

Rendite der kurz- bis mittelfristig wirksamen Maßnahmen

Die kurz- bis mittelfristig wirksamen Maßnahmen führen zu zusätzlichen Kosten und zusätzlichen Erträgen der öffentlichen Hand. Auf deren Basis kann eine statische Integrationsrendite berechnet werden:

- Durch mehr Angebote in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung oder zusätzliche EQJ-Maßnahmen lässt sich für Migranten der Zugang zu einer Berufsausbildung verbessern. In der Folge nimmt die Gefahr ab, Arbeitslosengeld beziehen zu müssen, und die Produktivität steigt, womit infolge höherer Einkommen wiederum die staatlichen Einnahmen aus Steuern und Sozialabgaben zunehmen.
- Durch die Höherqualifizierung eines geringqualifizierten Migranten auf das Niveau einer abgeschlossenen Berufsausbildung lassen sich pro Jahr im Durchschnitt 300 Euro an ALG-I-Zahlungen und 1.650 Euro an ALG-II-Zahlungen aufseiten der öffentlichen Hand einsparen. Ferner steigen durch die höhere Produktivität des nunmehr beruflich Ausgebildeten dessen Steuern und Sozialabgaben um durchschnittlich 3.000 Euro pro Jahr. Insgesamt ergeben sich damit jährliche Erträge von 4.950 Euro. Berücksichtigt man, dass nicht alle geförderten Personen ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren, sinkt der jährliche Ertrag auf 4.180 Euro.
- Die Integrationsmaßnahmen sind mit Kosten für die öffentliche Hand verbunden. Diese betragen pro besetzten Ausbildungsplatz je nach Maßnahme zwischen 7.500 und 25.000 Euro.
- Während der beruflichen Ausbildung entstehen Ausbildungskosten in Höhe von jährlich 2.200 Euro für drei Jahre. In dieser Zeit muss der Staat zudem auf die Steuern und Sozialabgaben verzichten, die der geringqualifizierte Migrant im Falle einer Erwerbstätigkeit geleistet hätte. Gleichzeitig spart der Staat die Kosten, die im Falle einer Arbeitslosigkeit entstanden wären. In der Differenz bedeutet dies weitere Kosten von jährlich 8.000 Euro für die Dauer von drei Jahren.
- Stellt man die Kosten und Erträge der kurz- bis mittelfristig wirksamen Integrationsmaßnahmen gegenüber, so ergibt sich für die öffentliche Hand – je nach Szenario – eine Rendite von 6 bis 9 Prozent.

Rendite der langfristig wirksamen Maßnahmen

Die langfristig wirksamen Maßnahmen sollten möglichst dazu führen, dass die Programme des Übergangssystems weniger in Anspruch genommen werden.

Dazu muss es gelingen, bei den Migranten die Ausbildungsreife der Schulabgänger dem Niveau der Nicht-Migranten anzugleichen. Die dazu erforderlichen Maßnahmen sind ebenfalls mit Kosten und Erträgen verbunden, auf deren Basis die Berechnung einer dynamischen Integrationsrendite beruht:

- Für eine früh einsetzende Förderung der Kompetenzen sind zusätzliche Ausgaben im Bereich der frühkindlichen Bildung, der Sprachförderung, der individuellen Förderung in den Schulen und für den Ausbau der Ganztagschulen notwendig. Die Ausgaben belaufen sich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf jährlich 3,1 Milliarden Euro. Hinzu kommen Folgekosten in Höhe von jährlich 1,5 Milliarden Euro für zusätzliche Plätze in der Oberstufe, in der beruflichen Ausbildung und an den Hochschulen, wenn der Ausbau der frühkindlichen Förderung dazu führt, dass sich die Differenz in der Bildungsbeteiligung zwischen Migranten und Nicht-Migranten in diesen drei Bereichen jeweils halbiert (Szenario 1). Wird sogar eine vollständige Angleichung der Bildungsbeteiligung erreicht (Szenario 2), so müssen noch mehr zusätzliche Plätze bereitgestellt werden. Die Folgekosten betragen dann 3,1 Milliarden Euro.
- Durch eine Halbierung der Qualifikationsunterschiede zwischen beiden Bevölkerungsgruppen (Szenario 1) erhöht sich langfristig die jährliche Wachstumsdynamik des BIP um 0,1 Prozentpunkte. Damit nehmen die Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen zu. Die zusätzlichen Einnahmen liegen im Jahr 2020 bei jährlich 6 Milliarden Euro und steigen bis zum Jahr 2050 auf jährlich 39 Milliarden Euro an. In Szenario 2 ergeben sich im Jahr 2050 sogar jährliche Erträge von 66 Milliarden Euro.
- Stellt man die Kosten der langfristig wirksamen Maßnahmen zur Verbesserung der Integration von Migranten den Erträgen gegenüber, so ergibt sich für die öffentliche Hand bezogen auf das Jahr 2050 eine hohe Rendite von 12 Prozent (Szenario 1) bis 14 Prozent (Szenario 2). Ein ähnliches Ergebnis errechnet sich, wenn ein Wachstumsmodell verwendet wird, das die Effekte statt auf der Basis von formalen Qualifikationen auf Basis von Kompetenzen kalkuliert.
- Werden die zusätzlichen Einnahmen und Ausgaben des Staates mit einem Diskontsatz von 3 Prozent belegt, so erhält man den Kapitalwert der Investition. Halbieren sich die Qualifikationsunterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten, so entsteht abzüglich aller Kosten der öffentlichen Hand bei einem Planungshorizont bis zum Jahr 2050 ein Ertrag in Höhe von 164 Milliarden Euro. Dies bedeutet, dass der Staat sowohl die zusätzlichen Ausgaben für die bessere Integration finanzieren kann als auch bestehende anderweitige Staatsschulden in Höhe von 164 Milliarden Euro durch die Realisierung zusätzlicher Wachstums- und Fiskaleffekte bis zum Jahr 2050 tilgen kann. Bei Szenario 2, in dem die

Qualifikationsunterschiede nivelliert sind, beläuft sich der Kapitalwert auf 280 Milliarden Euro.

Maßnahmen zu einer besseren Integration von Migranten sind also nicht nur für die Einzelnen von Vorteil, indem diese von besseren Ausbildungs- und Erwerbsperspektiven profitieren. Sie lohnen sich auch für den Staat und die Volkswirtschaft. Die Maßnahmen sollten vor allem an der Ausbildungsreife ansetzen. Damit mehr Migranten diese am Ende ihrer Schulzeit erreichen, ist eine möglichst frühe Förderung von Migrantenkindern notwendig.

Qualifikationen der Bevölkerung in Deutschland nach Migrationsstatus

Anhang A.1

im Jahr 2007, in 1.000 Personen

| | Mit beruflichem Abschluss | Lehre ¹ | Meister ¹ | Diplom ¹ | Ohne beruflichen Abschluss | Noch in Ausbildung | Summe |
|--|---------------------------|--------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|--------------------|--------|
| Bevölkerung insgesamt | 50.269 | 35.318 | 4.816 | 8.743 | 17.050 | 14.938 | 82.257 |
| Bevölkerung ohne Migrationshintergrund | 44.253 | 31.321 | 4.428 | 7.380 | 11.935 | 10.659 | 66.847 |
| Bevölkerung mit Migrationshintergrund | 6.016 | 3.995 | 388 | 1.362 | 5.116 | 4.279 | 15.411 |
| Bevölkerung mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung | 5.298 | 3.431 | 351 | 1.270 | 4.257 | 979 | 10.534 |
| Deutsche mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung | 2.888 | 2.031 | 215 | 533 | 1.587 | 467 | 4.942 |
| Ausländer mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung | 2.409 | 1.401 | 136 | 737 | 2.670 | 512 | 5.591 |
| Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ohne Migrationserfahrung | 719 | 564 | 38 | 93 | 858 | 3.300 | 4.877 |
| Deutsche mit Migrationshintergrund und ohne Migrationserfahrung | 303 | 227 | 15 | 47 | 457 | 2.429 | 3.189 |
| Ausländer mit Migrationshintergrund und ohne Migrationserfahrung | 416 | 334 | 22 | 46 | 402 | 871 | 1.689 |
| Deutsche mit Migrationshintergrund insgesamt | 3.191 | 2.258 | 230 | 580 | 2.044 | 2.896 | 8.131 |
| Ausländer insgesamt | 2.825 | 1.731 | 158 | 783 | 3.072 | 1.383 | 7.280 |
| 25- bis 64-jährige insgesamt | 37.036 | 25.460 | 3.592 | 7.274 | 7.192 | 637 | 44.865 |
| 25- bis 64-jährige ohne Migrationshintergrund | 32.079 | 22.212 | 3.273 | 6.087 | 4.002 | 442 | 36.523 |
| 25- bis 64-jährige mit Migrationshintergrund | 4.957 | 3.247 | 320 | 1.188 | 3.191 | 195 | 8.343 |
| 25- bis 64-jährige mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung | 4.408 | 2.832 | 287 | 1.103 | 2.981 | 155 | 7.544 |
| 25- bis 64-jährige Deutsche mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung | 2.290 | 1.597 | 167 | 452 | 892 | 52 | 3.234 |
| 25- bis 64-jährige Ausländer mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung | 2.118 | 1.236 | 119 | 650 | 2.089 | 103 | 4.310 |
| 25- bis 64-jährige mit Migrationshintergrund und ohne Migrationserfahrung | 548 | 417 | 33 | 84 | 211 | 40 | 799 |

¹ Oder vergleichbarer Abschluss. Quellen: Statistisches Bundesamt, 2009a; eigene Berechnungen

Einflussfaktoren auf die von Schülern erreichte PISA-Punktzahl in Deutschland

Anhang A.2

im Jahr 2003

| | Lesen | Mathematik | Naturwissenschaften |
|---|----------|------------|---------------------|
| Familiärer Hintergrund | | | |
| Eltern haben keinen Sekundarstufe-II-Abschluss | -55,6*** | -50,8*** | -63,8*** |
| Mindestens ein Elternteil hat einen Sekundarstufe-II- oder postsekundären Abschluss | -22,5*** | -23,4*** | -31,7*** |
| Mindestens ein Elternteil hat einen Meister- oder Technikerabschluss | -18,8*** | -16,0*** | -26,9*** |
| Bücher im Haushalt (ausgelassen: mehr als 500 Bücher) | | | |
| 0 bis 10 Bücher | -64,3*** | -67,7*** | -80,0*** |
| 11 bis 25 Bücher | -47,5*** | -64,2*** | -62,7*** |
| 26 bis 100 Bücher | -29,0*** | -44,1*** | -44,3*** |
| 101 bis 200 Bücher | -15,9*** | -26,2** | -29,6*** |
| 201 bis 500 Bücher | -3,3 | -11,7** | -12,6** |
| Kinder leben nicht bei der Kernfamilie | -1,2 | 4,0 | -0,01 |
| Eltern sind von Arbeitslosigkeit betroffen | 2,9 | -1,6 | -3,9 |
| Zu Hause wird nicht deutsch gesprochen | -49,3*** | -31,1*** | -38,2*** |
| Migrationshintergrund | -13,7** | -6,8 | -17,3*** |
| Häusliche Inputs | | | |
| Im Haushalt ist kein Wörterbuch/Lexikon vorhanden | -28,1*** | -30,1*** | -19,5** |
| Im Haushalt ist kein Computer vorhanden | -28,1*** | -29,5*** | -25,2*** |
| Der Kindergarten ist gar nicht oder ein Jahr und weniger besucht worden | -16,2*** | -26,5*** | -23,8*** |
| Zuspätkommen zur Schule pro Woche (ausgelassen: nie zu spät) | | | |
| 5-mal oder öfter zu spät | -24,2** | -37,0*** | -26,6** |
| 3- oder 4-mal zu spät | -36,3*** | -30,2*** | -28,6*** |
| 1- oder 2-mal zu spät | -2,9 | -4,7 | -9,6** |
| Weniger als 5 Stunden für Hausaufgaben pro Woche | -7,4** | -4,0 | -8,5** |
| Öffentliche Inputs und Teilnahme der Schüler | | | |
| Verfügbarkeit von Lehrmaterialien (ausgelassen: fehlen gar nicht) | | | |
| Lehrmaterialien fehlen etwas | 14,7** | 12,9* | 11,4* |
| Lehrmaterialien fehlen sehr | 1,6 | -2,0 | 0,4 |
| Verfügbarkeit von Laborausstattung (ausgelassen: fehlt gar nicht) | | | |
| Laborausstattung fehlt etwas | -3,4 | -3,2 | 1,9 |
| Laborausstattung fehlt sehr | -9,0 | -8,7 | 4,3 |

| | Lesen | Mathematik | Naturwissenschaften |
|--|----------|------------|---------------------|
| Verfügbarkeit von Lehrern (ausgelassen: fehlen gar nicht) | | | |
| Lehrer fehlen etwas | -14,4** | -13,2* | -25,2*** |
| Lehrer fehlen sehr | -14,9 | -0,5 | -39,2*** |
| Schüler-Lehrer-Relation | 0,01 | 0,01 | 0,01 |
| Schul- und Klassenklima | | | |
| Schüler kommen nicht gut mit den Lehrern aus | -10,1*** | -5,8* | -8,0** |
| Respekt vor den Lehrern (ausgelassen: fehlt gar nicht) | | | |
| Respekt fehlt etwas | -20,9*** | -18,8** | -20,1*** |
| Respekt fehlt sehr | -20,9 | -26,3 | -22,9 |
| Schüler arbeiten nicht mit Begeisterung mit | -24,3*** | -18,1*** | -24,2*** |
| Fehlen der Schüler (ausgelassen: keine Abwesenheit) | | | |
| Manchmal Abwesenheit | -2,9 | -2,1 | -1,1 |
| Häufige Abwesenheit | -44,7*** | -46,1*** | -31,7** |
| Persönliche Charakteristika | | | |
| Alter | -17,4** | -22,9*** | -20,3*** |
| Geschlecht (weiblich) | 23,0*** | -25,8*** | -24,1*** |
| Effekt einer höheren Klassenstufe | 38,5*** | 44,2*** | 35,7*** |
| Konstante | 863,6*** | 983,3*** | 967,9*** |
| Schüler | 3.045 | 3.045 | 3.045 |
| Schulen | 183 | 183 | 183 |
| R ² | 0,3821 | 0,3736 | 0,4005 |
| Abhängige Variable: Punkte im PISA-Test; Schätzung von cluster-robusten linearen Regressionsmodellen; *** = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau; ** = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau; * = signifikant auf dem 10-Prozent-Niveau. Eigene Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003 | | | |

Literatur

Allmendinger, Jutta / **Leibfried**, Stephan, 2003, Bildungsarmut, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 53. Jg., Nr. 21/22, S. 12–18

Anger, Christina / **Plünnecke**, Axel, 2009, Signalisiert die Akademikerlücke eine Lücke bei den Hochqualifizierten? Deutschland und die USA im Vergleich, in: IW-Trends, 36. Jg., Nr. 2, S. 19–32

Anger, Christina / **Plünnecke**, Axel / **Seyda**, Susanne, 2006, Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland, IW-Analysen, Nr. 18, Köln

Anger, Christina / **Plünnecke**, Axel / **Tröger**, Michael, 2007, Renditen der Bildung. Investitionen in den frühkindlichen Bereich, Gutachten des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln für die Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V., URL: <https://www.wissensfabrik-deutschland.de/portal/streamer?fid=421412> [Stand: 2009-12-14]

Ariga, Kenn / **Brunello**, Giorgio / **Iwahashi**, Roki / **Rocco**, Lorenzo, 2005, Why Is the Timing of School Tracking So Heterogeneous?, IZA Discussion Paper, No. 1854, Bonn

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld

BA – Bundesagentur für Arbeit, 2004, Kompendium Aktive Arbeitsmarktpolitik nach dem SGB II, URL: http://erwerbslose.verdi.de/aktuelles_aktionen/1-_-jobs_arbeitsgelegenheiten/data/ba_kompenium_aktive_arbeitsmarktpolitik [Stand: 2009-11-26]

BA, 2008, Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach SGB II. Geldleistungen für Bedarfsgemeinschaften, Juni 2008, URL: <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200806/iiiia7/geldleistungen-bedarfd.xls#Tabelle1.1!A1> [Stand: 2008-06-10]

BA, 2009, Arbeitsmarkt in Zahlen: Förderstatistik. Förderung der Berufsausbildung, Deutschland, Berichtsjahr 2008, Nürnberg

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2006, Bundesweites Integrationsprogramm. Feststellung der Sprachförderangebote des Bundes und der Länder, Dokumentation, Nürnberg

BAMF, 2008, Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vorschläge zur Weiterentwicklung, Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach § 45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung, Nürnberg

BAMF, 2009a, Das Integrationsportal. Fragen und Antworten, URL: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_282266/SubSites/Integration/DE/01_Ueberblick/Angebote/Integrationskurse/TeilnehmerAnbieter/teilnehmeranbieter-inhalt.html#doc284256bodyText6 [Stand: 2009-11-10]

BAMF, 2009b, Integrationskurse. Eine Erfolgsgeschichte und ein Modell für Europa, Bilanz 2008, Nürnberg

BAMF, 2009c, Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2009, URL: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_449766/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Statistiken/2009__integrationskursgeschaeftsstatistik__Halbjahr_201__de.html [Stand: 2009-11-25]

Barro, Robert J. / **Mankiw**, N. Gregory / **Sala-i-Martin**, Xavier, 1995, Capital Mobility in Neoclassical Models of Growth, in: American Economic Review, Vol. 85, No. 1, S. 103–115

Baumert, Jürgen / **Köller**, Olaf, 1998, Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen?, in: Pädagogik, 50. Jg., Nr. 6, S.12–18

Beauftragte – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009, Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring, URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2009/06/2009-06-10-erster-integrationsindikatorenbericht.html> [Stand: 2009-08-26]

Becker, Carsten / **Grebe**, Tim / **Asmus**, Jürgen, 2008, Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher – EQJ-Programm, im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, Abschlussbericht, Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH, URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A041-Erschliessung/Publikation/pdf/Abschlussbericht-GIB-EQJ-Programm.pdf> [Stand: 2009-08-03]

Beicht, Ursula / **Granato**, Mona, 2009, Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund, Bonn

Bernhard, Sarah / **Hohmeyer**, Katrin / **Jozwiak**, Eva / **Koch**, Susanne / **Kruppe**, Thomas / **Stephan**, Gesine / **Wolff**, Joachim, 2008, Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und ihre Wirkungen, IAB-Forschungsbericht, Nr. 2/2008, URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2008/fb0208.pdf> [Stand: 2009-11-27]

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2008, Betriebe und Ausbildungsbetriebe nach Betriebsgrößenklassen 1999–2007, URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbildungsbetriebsquote_d_1999-2007.pdf [Stand: 2009-08-11]

BIBB, 2009, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn

Blöndal, Sveinbjörn / **Field**, Simon / **Girouard**, Nathalie, 2002, Investment in Human Capital through upper-secondary and tertiary education, OECD Economic Studies, No. 34, Paris

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2007, Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (Ausbildungspakt), URL: <http://www.bmas.de/coremedia/generator/13148/ausbildungspakt.html> [Stand: 2009-08-03]

BMAS, 2008, Fragen und Antworten zum Ausbildungsbonus und zur Berufseinstiegsbegleitung, URL: http://www.bmas.de/coremedia/generator/26430/property=pdf/ausbildungsbonus_faq_2008_06_05.pdf [Stand: 2009-08-07]

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, Berufsbildungsbericht 2006, Bonn

BMBF, 2008, Berufsbildungsbericht 2008, Bonn

BMBF, 2009, Berufsbildungsbericht 2009, Bonn

- Bos**, Wilfried / **Hornberg**, Sabine / **Arnold**, Karl-Heinz / **Faust**, Gabriele / **Fried**, Lilian / **Lankes**, Eva-Maria / **Schwippert**, Knut / **Valtin**, Renate, 2007, IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster
- Brenke**, Karl, 2007, Ausbildung ausweiten und effektiver gestalten, in: DIW-Wochenbericht, 74. Jg., Nr. 29, S. 437–443
- Brunello**, Giorgio / **Checchi**, Daniele, 2007, Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence, in: Economic Policy, Vol. 22, No. 52, S. 781–861
- Brussig**, Martin / **Dittmar**, Vera / **Knuth**, Matthias, 2009, Verschenkte Potenziale. Fehlende Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALG II-Bezieher/innen mit Migrationshintergrund, IAQ-Report, Nr. 2009-08, URL: <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2009/report2009-08.php> [Stand: 2009-12-08]
- Büchel**, Felix / **Spieß**, Katharina, 2002, Formen der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 220, Berlin
- Bundesregierung**, 2009, Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen, URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2009/12/2009-12-09-auslaendische-abschluesse-werden-einfacher-anerkannt.html> [Stand: 2010-01-05]
- Burkert**, Carola / **Seibert**, Holger, 2009, Integrationspotenziale der dualen Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund, URL: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1635.asp [Stand: 2009-09-01]
- Card**, David / **Kluve**, Jochen / **Weber**, Andrea, 2009, Active Labor Market Policy Evaluations. A Meta-Analysis, IZA Discussion Paper, No. 4002, Bonn
- Casey**, Teresa / **Dustmann**, Christian, 2008, Intergenerational transmission of language capital and economic outcomes, in: Journal of Human Resources, Vol. 43, No. 2, S. 299–324
- Christ**, Friedemann / **Reinecke**, Meike / **Welker**, Carsten, 2007, Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung von Unternehmen mit Migrationshintergrund, Abschlussbericht der Studie von Ramböll Management GmbH für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, URL: http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/abschlussbericht-erh_C3_B6hung-der-ausbildungsbeteiligung-unternehmen-mit-Migrationshintergrund,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf [Stand: 2009-07-01]
- Cobb-Clark**, Deborah, 2004, Selection Policy and the Labour Market Outcomes of New Immigrants, IZA Discussion Paper, No. 1380, Bonn
- Constant**, Amelie F. / **Zimmermann**, Klaus F., 2008, Integration von Migranten. Ethnische Identität bestimmt ökonomischen Erfolg, in: DIW-Wochenbericht, 75. Jg., Nr. 42, S. 644–650
- Cooper**, Samuel T. / **Cohn**, Elchanan, 1997, Estimation of a Frontier Production Function for the South Carolina Educational Process, in: Economics of Education Review, Vol. 16, No. 3, S. 313–327

Currie, Janet, 2001, Early Childhood Education Programs, in: *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 15, No. 2, S. 213–238

Dienelt, Klaus, 2009, Einführung, in: *Ausländerrecht*, München, S. XI–XLI

Dietz, Sandra / Lisker, Andrea, 2008, Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten, Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, URL: http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf [Stand: 2009-12-30]

DJI – Deutsches Jugendinstitut, 2008, *Zahlenspiegel 2007. Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik*, München

Dohmen, Dieter / Fuchs, Kathrin, 2009, Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen. Teilhabe durch qualitativ hochwertige und gut ausgebaute Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur sichern, Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/ Die Grünen, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, FiBS-Forum, Nr. 44, Berlin

Dustmann, Christian, 2004, Parental background, secondary school track choice, and wages, in: *Oxford Economic Papers*, Vol. 56, No. 2, S. 209–230

Dustmann, Christian / Fabbri, Francesca, 2003, Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK, in: *Economic Journal*, Vol. 113, No. 489, S. 695–717

Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Garme, Brigitta / Komor, Anna / Krumm, Hans-Jürgen / McNamara, Tim / Reich, Hans H. / Schnieders, Guido / Bergh, Huub van den / Thije, Jan D. ten, 2007, Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Berlin

Englmann, Bettina / Müller, Martina, 2007, Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland, Augsburg

Esser, Hartmut, 2006, Migration, Sprache und Integration, AKI-Forschungsbilanz, Nr. 4, Berlin

Forsslund, Anders / Nordström Skans, Oskar, 2006, Swedish youth labour market policies revisited, IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation Working Paper, No. 6/2006, URL: <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2006/wp06-06.pdf> [Stand: 2009-11-27]

Fritschi, Tobias / Oesch, Tom, 2008, Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern, Gutachten für die Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Green, Alan / Green, David, 1995, Canadian Immigration Policy. The Effectiveness of the Point System and Other Instruments, in: *Canadian Journal of Economics*, Vol. 28, No. 4b, S. 1006–1041

Hanushek, Eric A. / Wößmann, Ludger, 2006, Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Difference-in-Differences Evidence Across Countries, in: *Economic Journal*, Vol. 116, No. 510, S. C63–C76

Hanushek, Eric A. / Wößmann, Ludger, 2008, The Role of Cognitive Skills in Economic Development, in: *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, No. 3, S. 607–668

- Haug**, Sonja, 2008, Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland, BAMF Working Paper, No. 14, Nürnberg
- Haug**, Sonja / **Zerger**, Fritzhof, 2006, Integrationskurse. Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung, BAMF Working Paper, No. 5, Nürnberg
- Heß**, Barbara, 2009, Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Drittstaaten nach Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, BAMF Working Paper, No. 28, Nürnberg
- Hulleman**, Chris S. / **Harackiewicz**, Judith M., 2009, Promoting Interest and Performance in High School Science Classes, in: *Science*, Vol. 326, No. 5928, S. 1410–1412
- Hülkamp**, Nicola / **Schröder**, Christoph, 2009, Einkommensungleichheit und -armut in Deutschland, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), *Agenda 20D*, Köln, S. 169–196
- IAB** – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2006, Arbeitsuche von Migranten. Deutschkenntnisse beeinflussen Suchintensität und Suchwege, IAB-Kurzbericht, Nr. 25, Nürnberg
- Jensen**, Peter / **Rosholm**, Michael / **Svarer**, Michael, 2003, The response of youth unemployment to benefits, incentives, and sanctions, in: *European Journal of Political Economy*, Vol. 19, No. 2, S. 301–316
- Jobstarter**, 2009a, Förderrunden, URL: <http://www.jobstarter.de/de/1913.php> [Stand: 2009-08-06]
- Jobstarter**, 2009b, KAUSA: Koordinierungsstelle – Ausbildung in Ausländischen Unternehmen, URL: <http://www.jobstarter.de/de/114.php> [Stand: 2009-08-06]
- Jobstarter**, 2009c, Das Ausbildungsprogramm Jobstarter. Ziele und Aufgaben, URL: <http://www.jobstarter.de/de/104.php> [Stand: 2009-08-06]
- Jobstarter**, 2009d, Die Projekte bei Jobstarter, URL: <http://www.jobstarter.de/de/106.php> [Stand: 2009-08-05]
- Katz**, Lawrence F. / **Murphy**, Kevin M., 1992, Changes in Relative Wages, 1963–87. Supply and Demand Factors, in: *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 107, No. 1, S. 35–78
- Klein**, Helmut E. / **Stettes**, Oliver, 2009, Reform der Lehrerbeschäftigung. Effizienzpotenziale leistungsgerechter Arbeitsbedingungen, IW-Positionen, Nr. 40, Köln
- Klös**, Hans-Peter / **Riesen**, Ilona, 2008, Migration, Bildung und Arbeitsmarktintegration. Reformpolitische Handlungsfelder in einer bildungsökonomischen Perspektive, in: *Migration und Soziale Arbeit*, 30. Jg., Nr. 3/4, S. 275–283
- Konsortium Bildungsberichterstattung**, 2006, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld
- Koppel**, Oliver / **Plünnecke**, Axel, 2008, Braingain – Braindrain. Die Wachstumspotenziale der Zuwanderung, IW-Positionen, Nr. 33, Köln
- Koppel**, Oliver / **Plünnecke**, Axel, 2009, Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte, IW-Analysen, Nr. 46, Köln

Krauß, Günter, 2004, Neue Wege der Förderung für Kindertageseinrichtungen in Bayern. Das neue Fördermodell: Kindbezogene Förderung, in: Diller, Angelika / Leu, Hans R. / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.), *Kitas und Kosten. Die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen auf dem Prüfstand*, München, S. 95–106

Kremer, Michael / **Thomson**, James, 1998, Why Isn't Convergence Instantaneous? Young Workers, Old Workers, and Gradual Adjustment, in: *Journal of Economic Growth*, Vol. 3, No. 1, S. 5–28

Ladd, Helen, 1999, The Dallas school accountability and incentive program. An evaluation of its impacts on student outcomes, in: *Economics of Education Review*, Vol. 18, No. 1, S. 1–16

Lamb, Michael E., 1998, Nonparental Child Care. Context, Quality, Correlates, and Consequences, in: Damon, William (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4, *Child Psychology in Practice*, New York, S. 73–133

Lechner, Michael / **Wunsch**, Conny, 2007, Are Training Programs More Effective When Unemployment is High?, IAB Discussion Paper, No. 7/2007, URL: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2007/dp0707.pdf> [Stand: 2009-11-26]

Leicht, René / **Humpert**, Andreas / **Leiss**, Markus / **Zimmer-Müller**, Michael / **Lauxen-Ulbrich**, Maria / **Fehrenbach**, Silke, 2005, Die Bedeutung der ethnischen Ökonomie in Deutschland. Push- und Pull-Faktoren für Unternehmensgründungen ausländischer und ausländischstämmiger Mitbürger, Institut für Mittelstandsforschung, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, URL: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/C-D/die-bedeutung-der-ethnischen-oekonomie-fuer-deutschland-kurzfassung,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand: 2009-08-05]

Lex, Tilly, 2007, Migrantenjugendliche auf dem Weg von der Schule ins Arbeitsleben. AussiedlerInnen, Jugendliche türkischer sowie deutscher Herkunft im Vergleich, in: *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 58. Jg., Nr. 1, S. 30–40

Liebscher, Sandra / **Tschöpe**, Tanja, 2008, Matching. Die Besetzung von Ausbildungsplätzen, Erste Ergebnisse einer Befragung der Jobstarter-Projekte, Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung für das Programm Jobstarter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, URL: http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_besetzung_ausbildungsplaetze.pdf [Stand: 2009-08-05]

Mincer, Jacob, 1974, *Schooling, Experience, and Earnings*, New York

Murphy, Kevin M. / **Welch**, Finish, 1992, The Structure of Wages, in: *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 107, No. 1, S. 407–437

Neumann, Michael / **Schmidt**, Jörg / **Werner**, Dirk, 2009, Die Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung, in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 61. Jg., Nr. 3, S. 24–28

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2005, *Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland*, Paris

OECD, 2006, *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Paris

- OECD**, 2007, Bildung auf einen Blick 2007, OECD-Indikatoren, Paris
- OECD**, 2008a, Profile of Immigrant Populations in the 21st Century, Paris
- OECD**, 2008b, OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland, Paris
- OECD**, 2008c, Science competencies for tomorrow's world, URL: http://www.oecdwash.org/PDFFILES/02_08_08_Schleicher_PISA.pdf [Stand: 2009-09-09]
- OECD**, 2009, Bildung auf einen Blick 2009, OECD-Indikatoren, Paris
- Ours**, Jan C. van, 2004, The Locking-in Effect of Subsidized Jobs, in: Journal of Comparative Economics, Vol. 32, No. 1, S. 37–52
- PISA – Programme for International Student Assessment / OECD**, 2009, PISA 2006 results, URL: http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html#tables_figures_dbase [Stand: 2009-10-15]
- PISA-Konsortium Deutschland**, 2007, PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster
- Plünnecke**, Axel, 2007, Die Wachstumseffekte des demografischen Wandels in Deutschland, der EU und den USA, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Köln
- Plünnecke**, Axel / **Scharnagel**, Benjamin / **Stettes**, Oliver / **Angenendt**, Jan, 2009, Einstiegsmonitor Europa. Welche europäischen Staaten bieten die besten Perspektiven für Arbeit, Bildung und sozialen Aufstieg?, IW-Analysen, Nr. 54, Köln
- Plünnecke**, Axel / **Seyda**, Susanne, 2007, Wachstumseffekte einer bevölkerungsorientierten Familienpolitik, IW-Analysen, Nr. 27, Köln
- Radisch**, Falk / **Klieme**, Eckhard / **Bos**, Wilfried, 2006, Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Nr. 1, S. 30–50
- Reinberg**, Alexander / **Hummel**, Markus, 2007, Der Trend bleibt. Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos, IAB-Kurzbericht, Nr. 18, Nürnberg
- Reinders**, Heinz / **Gogolin**, Ingrid / **Deth**, Jan W. van, 2008, Ganztagsschulbesuch und Integration bei Schülern mit Migrationshintergrund, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Nr. 4/2008, S. 497–502
- Riesen**, Ilona, 2009, IW-Integrationsmonitor, in: IW-Trends, 36. Jg., Nr. 1, S. 99–114
- Schäfer**, Holger / **Schmidt**, Jörg, 2009, Strukturen und Determinanten der Einkommensmobilität in Deutschland, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Agenda 20D, Köln, S. 131–168
- Schelten**, Andreas, 2009, Der Übergangssektor – ein großes strukturelles Problem, in: Die berufsbildende Schule, 61. Jg., Nr. 4, S. 107–108
- Schütz**, Gabriela / **Ursprung**, Heinrich W. / **Wößmann**, Ludger, 2008, Education Policy and Equality of Opportunity, in: Kyklos, Vol. 61, No. 2, S. 279–308

Schütz, Gabriela / Wößmann, Ludger, 2005, Chancengleichheit im Schulsystem. Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper, No. 17, München

Seibert, Holger / Kleinert, Corinna, 2009, Duale Berufsausbildung, Ungelöste Probleme trotz Entspannung, IAB-Kurzbericht, Nr. 10, Nürnberg

Settelmeyer, Anke, 2009, Unternehmen können richtig punkten. Interkulturelle Kompetenz als Erfolgsfaktor sichern, Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen, URL: <http://www.denk-doch-mal.de/node/35> [Stand: 2009-09-16]

Siegert, Manuel, 2009, Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland, BAMF Working Paper, No. 22, Nürnberg

SOEP – Das Sozio-oekonomische Panel, 2008, SOEP Data 1984–2007, DVD, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.), Berlin

Spieß, Katharina / Büchel, Felix / Wagner, Gert, 2003, Children Placement in Germany. Does Kindergarten Attendance Matter?, IZA Discussion Paper, No. 722, Bonn

Spitzer, Manfred, 2007, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin

Sprietsma, Maresa, 2009, Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School, ZEW Discussion Paper, No. 09-074, Mannheim

Statistisches Bundesamt, 2008a, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2007, Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2008b, Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2007/2008, Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2008c, Bildung und Kultur, Berufliche Bildung 2007, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2008d, Bildungsgesamtbericht, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2009a, Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus, Geschlecht, Ländern und ausgewählten Altersgruppen insgesamt 2007, Sonderauswertung des Mikrozensus für das IW Köln, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2009b, Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2008/09, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2009c, Bildung und Kultur, Berufliche Bildung 2008, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2009d, Ausgaben je Schüler/in 2006, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2009e, Kinder und Jugendhilfe 2008. Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt, 2010, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, Fachserie 1, Reihe 2, Wiesbaden

Stern, Nicholas, 2007, The Economics of Climate Change. The Stern Review, Cambridge

SVR – Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2002, Zwanzig Punkte für Beschäftigung und Wachstum, Jahresgutachten 2002/03, Wiesbaden

SVR, 2008, Die Finanzkrise meistern – Wachstumskräfte stärken, Jahresgutachten 2008/09, Wiesbaden

Ulrich, Joachim Gerd, 2009, Determinanten des Ausbildungserfolgs bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, URL: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA-5AB8B2B4/kibb/AGBFN-FT09_Forum4_Ulrich_praes.pdf [Stand: 2009-09-16]

Weber, Andrea M., 2006, Educational Effects of Alternative School Tracking Regimes in Germany, Diskussionspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften, Universität Hannover, Nr. 353, URL: <http://www.wiwi.uni-hannover.de/Forschung/Diskussionspapiere/dp-353.pdf> [Stand: 2009-12-03]

Werner, Dirk / **Neumann**, Michael / **Schmidt**, Jörg, 2008, Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen, Bertelsmann Stiftung, URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xml/nachrichten_90745.htm [Stand: 2009-10-05]

Wooldridge, Jeffrey M., 2003, Introductory Econometrics. A Modern Approach, Mason (Ohio)

Wößmann, Ludger, 2004, The Effect Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA, CESifo Working Paper, No. 1330, München

Wößmann, Ludger, 2005, Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse. Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten, Ifo Working Paper, No. 16, München

Wößmann, Ludger, 2007, Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity. German States as a Microcosm for OECD Countries, Harvard University, Program on Education Policy and Governance, Research Paper, No. PEPG 07-02, URL: http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG07-02_Woessmann.pdf [Stand: 2009-12-02]

Wößmann, Ludger, 2009, International Evidence on School Tracking. A Review, CESifo DICE Report, in: Journal for Institutional Comparisons, Vol. 7, No. 1, S. 26–34

Wößmann, Ludger / **Lüdemann**, Elke / **Schütz**, Gabriela / **West**, Martin R., 2009, School Accountability, Autonomy and Choice around the World, Cheltenham

Wößmann, Ludger / **Piopiunik**, Marc, 2009, Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum, Gutachten für die Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

ZDH – Zentralverband des deutschen Handwerks, 2008, Passgenaue Vermittlung Auszubildender an ausbildungswillige Unternehmen, URL: <http://www.zdh.de/bildung/ausbildung/foerderprogramme/passgenaue-vermittlung.html> [Stand: 2009-08-07]

Zickgraf, Peer, 2008, „Weiß man zu wenig, arbeitet man im Nebel“ – Ganztagschule und Integration, URL: <http://www.ganztagschulen.org/11105.php> [Stand: 2009-12-14]

Kurzdarstellung

Durch eine bessere Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von Migranten in Deutschland können Fachkräftepotenziale erschlossen werden, um die Herausforderungen des demografischen Wandels besser zu meistern. Hierzu sind mit kurzfristiger Wirkung die Möglichkeiten der Verwertung im Ausland erworbener Qualifikationen zu erweitern, Sprach- und Integrationskurse auszubauen und die Übergänge in die berufliche Bildung effizienter zu gestalten. Langfristig ist es entscheidend, die Ausbildungsreife von Migranten zu erhöhen, indem die frühkindliche Bildung quantitativ und qualitativ ausgeweitet, individuell in Ganztagschulen gefördert und das Lernklima durch mehr Schulautonomie, gezielte Weiterbildung und eine zielorientierte Vergütung von Lehrern verbessert wird. Auf Dauer zahlen sich die jährlichen Kosten der besseren Förderinfrastruktur von rund 4,6 Milliarden Euro für den Staat mit einer Rendite von 12 Prozent aus, wenn es dadurch gelingt, die Unterschiede in den Qualifikationen von Migranten zu Nicht-Migranten zu halbieren. Die Volkswirtschaft profitiert, da sich die jährliche Wachstumsrate des Bruttoinlandsprodukts um 0,1 Prozentpunkte erhöht.

Abstract

By integrating migrants more effectively into the education system and the labour market in Germany it is possible to tap a potential source of skilled workers and thus cope better with the challenge of demographic change. Short term solutions include improving the opportunities for migrants to capitalise on qualifications obtained abroad, expanding language and integration courses and organising the transition from school to occupational training more efficiently. In the long term it is essential to raise the educational level of migrants applying for occupational training by extending, and improving the quality of, pre-school education, providing individual coaching in all-day schools and improving the learning environment. This last aspect can be achieved by allowing schools more autonomy, giving teachers specialised training and relating their pay to specific goals. At around 4.6 billion euros, the annual costs of such an improved educational infrastructure will pay off in the long run. Halving the difference in qualifications between migrants and non-migrants would bring the state a return of 12 per cent. Raising the annual growth rate of gross domestic product by 0.1 percentage points, this would benefit the economy as a whole.

Die Autoren

Dr. rer. pol. **Christina Anger**, geboren 1974 in Hildesheim; Studium der Volkswirtschaftslehre und Promotion in Trier; seit 2004 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Referentin für Beschäftigung und Qualifikation innerhalb des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik.

Dr. rer. pol. **Vera Erdmann**, geboren 1981 in Gütersloh; Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Paderborn, der Memorial University of Newfoundland, der Erasmus Universität Rotterdam und der Universität zu Köln sowie Promotion an der Universität zu Köln; seit 2009 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Referentin im Projekt „Ingenieurmonitor“ innerhalb des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik.

Prof. Dr. rer. pol. **Axel Plünnecke**, geboren 1971 in Salzgitter; Studium der Volkswirtschaftslehre in Göttingen und Promotion in Braunschweig; seit 2003 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Referent für Bildungsökonomie; seit 2005 stellvertretender Leiter des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik; seit 2010 zudem Professor für Wirtschaftswissenschaften an der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement in Saarbrücken.

Dipl.-Handelslehrerin **Ilona Riesen**, geboren 1976 in Tallinn (Estland); Studium der Wirtschaftspädagogik in Köln; seit 2007 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Referentin im Projekt „Bildungsmonitor“ innerhalb des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik.

Positionen – Beiträge zur Ordnungspolitik

In der Reihe IW-Positionen – Beiträge zur Ordnungspolitik aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln sind erschienen:

Stefan Hardege

Freie Berufe in Deutschland

Bestandsaufnahme und Reformoptionen

IW-Positionen 32, 2008, 62 Seiten, 11,80 €

Oliver Koppel / Axel Plünnecke

Braingain – Braindrain

Die Wachstumspotenziale der Zuwanderung

IW-Positionen 33, 2008, 56 Seiten, 11,80 €

Ralph Brügelmann / Winfried Fuest

Erbschaftsteuerreform

Eine halbherzige Lösung

IW-Positionen 34, 2008, 44 Seiten, 11,80 €

Christina Anger / Axel Plünnecke

Frühkindliche Förderung

Ein Beitrag zu mehr Wachstum
und Gerechtigkeit

IW-Positionen 35, 2008, 44 Seiten, 11,80 €

Hubertus Bardt

Sichere Energie- und Rohstoffversorgung

Herausforderung für Politik und Wirtschaft?

IW-Positionen 36, 2008, 44 Seiten, 11,80 €

Holger Schäfer

Die soziale Grundsicherung in Deutschland

Status quo, Reformoptionen und
Reformmodelle

IW-Positionen 37, 2008, 64 Seiten, 11,80 €

Jürgen Matthes

Die Rolle des Staates in einer neuen Weltwirtschaftsordnung

Eine ordnungspolitische Rückbesinnung

IW-Positionen 38, 2009, 44 Seiten, 11,80 €

Berthold Busch

Der EU-Binnenmarkt

Anspruch und Wirklichkeit

IW-Positionen 39, 2009, 52 Seiten, 11,80 €

Helmut E. Klein / Oliver Stettes

Reform der Lehrerbeschäftigung

Effizienzpotenziale leistungsgerechter
Arbeitsbedingungen

IW-Positionen 40, 2009, 68 Seiten, 11,80 €

Klaus-Heiner Röhl / Peggy von Speicher

Ostdeutschland 20 Jahre nach dem Mauerfall

Ist die Investitionsförderung Triebfeder von

Industriewachstum und regionaler Entwicklung?

IW-Positionen 41, 2009, 52 Seiten, 11,80 €

Hubertus Bardt

Grundzüge einer effizienten Klimapolitik

IW-Positionen 42, 2009, 64 Seiten, 11,80 €

Christian Hollmann / Michael Neumann /
Jörg Schmidt / Dirk Werner

Perspektiven der dualen Berufsausbildung

Höhere Qualität und Effizienz durch mehr
Flexibilisierung und Durchlässigkeit

IW-Positionen 43, 2010, 78 Seiten, 11,80 €

Oliver Stettes

Effiziente Personalpolitik bei alternden Belegschaften

IW-Positionen 44, 2010, 60 Seiten, 11,80 €

Hubertus Bardt

Energieversorgung in Deutschland

Wirtschaftlich, sicher und umweltverträglich

IW-Positionen 45, 2010, 58 Seiten, 11,80 €

Klaus-Heiner Röhl

Der deutsche Wagniskapitalmarkt

Ansätze zur Finanzierung von Gründern
und Mittelstand

IW-Positionen 46, 2010, 56 Seiten, 11,80 €

Christiane Konegen-Grenier

Regulierung der Hochschulautonomie

IW-Positionen 47, 2010, 54 Seiten, 11,80 €

Die Reihe ist im Fortsetzungsbezug zu Sonderkonditionen erhältlich.

Bestellungen über www.iwmedien.de/books