



In PIAAC werden international Grundkompetenzen von Erwachsenen erhoben. In Deutschland ist die Bevölkerung seit der ersten Erhebung 2012 durch Einwanderung gewachsen und die Alterung der Gesellschaft weiter fortgeschritten. Darüber hinaus hat die Corona-Pandemie Kontakte und damit auch Bildung zeitweise massiv beeinträchtigt. In dem Beitrag wird gezeigt, wie sich Lesekompetenzen zwischen sozialen Gruppen in Deutschland unterscheiden und wie sich diese Unterschiede zwischen 2012 und 2023 entwickelt haben.

Schlagworte: Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Lesekompetenz; Erwachsener; Soziale Herkunft; Einwanderung; Bildungsforschung; Längsschnittuntersuchung; Deutschland

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Natascha Massing, Silke L. Schneider, Beatrice Rammstedt

## Elternhaus, Einwanderungsalter und Co

aus: Grundbildung & Grundkompetenzen (WBDIE2503W)  
Erscheinungsjahr: 2025  
Seiten: 34 - 37

Zum Einfluss sozialer Faktoren auf die Lesekompetenzen in PIAAC in Deutschland

# Elternhaus, Einwanderungsalter und Co

NATASCHA MASSING • SILKE L. SCHNEIDER • BEATRICE RAMMSTEDT

In PIAAC werden international Grundkompetenzen von Erwachsenen erhoben. In Deutschland ist die Bevölkerung seit der ersten Erhebung 2012 durch Einwanderung gewachsen und die Alterung der Gesellschaft weiter fortgeschritten. Darüber hinaus hat die Corona-Pandemie Kontakte und damit auch Bildung zeitweise massiv beeinträchtigt. In diesem Beitrag zeigen wir, wie sich Lesekompetenzen zwischen sozialen Gruppen in Deutschland unterscheiden und wie sich diese Unterschiede zwischen 2012 und 2023 entwickelt haben.

## Methoden und Daten

In jedem Land wurden 4.000–5.000 zufällig ausgewählte Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren für die PIAAC-Studie befragt. Die Erhebung umfasste neben einem persönlichen Interview zu Lebenssituation, Bildung und Erwerbstätigkeit die tabletbasierte Messung der Kompetenzen. Lesekompetenzen werden in PIAAC definiert als »geschriebene Texte verstehen, nutzen, bewerten, über sie reflektieren und sich mit ihnen auseinandersetzen, um eigene Ziele zu erreichen, Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben« (OECD, 2021). Für jede Befragungsperson wurde die Lesekompetenz auf einer Skala mit 500 Punkten durch zehn plausible Werte geschätzt (für Details s. OECD, 2025).

Um den Zusammenhang zwischen verschiedenen sozialen Faktoren und der Lesekompetenz unter Kontrolle der jeweils anderen Faktoren zu untersuchen, haben wir für jeden PIAAC-Zyklus eine multiple lineare Regressionsanalyse mit Lesekompetenz als abhängiger Variable durchgeführt. Wir verwenden hierfür die gewichteten deutschen PIAAC-Daten

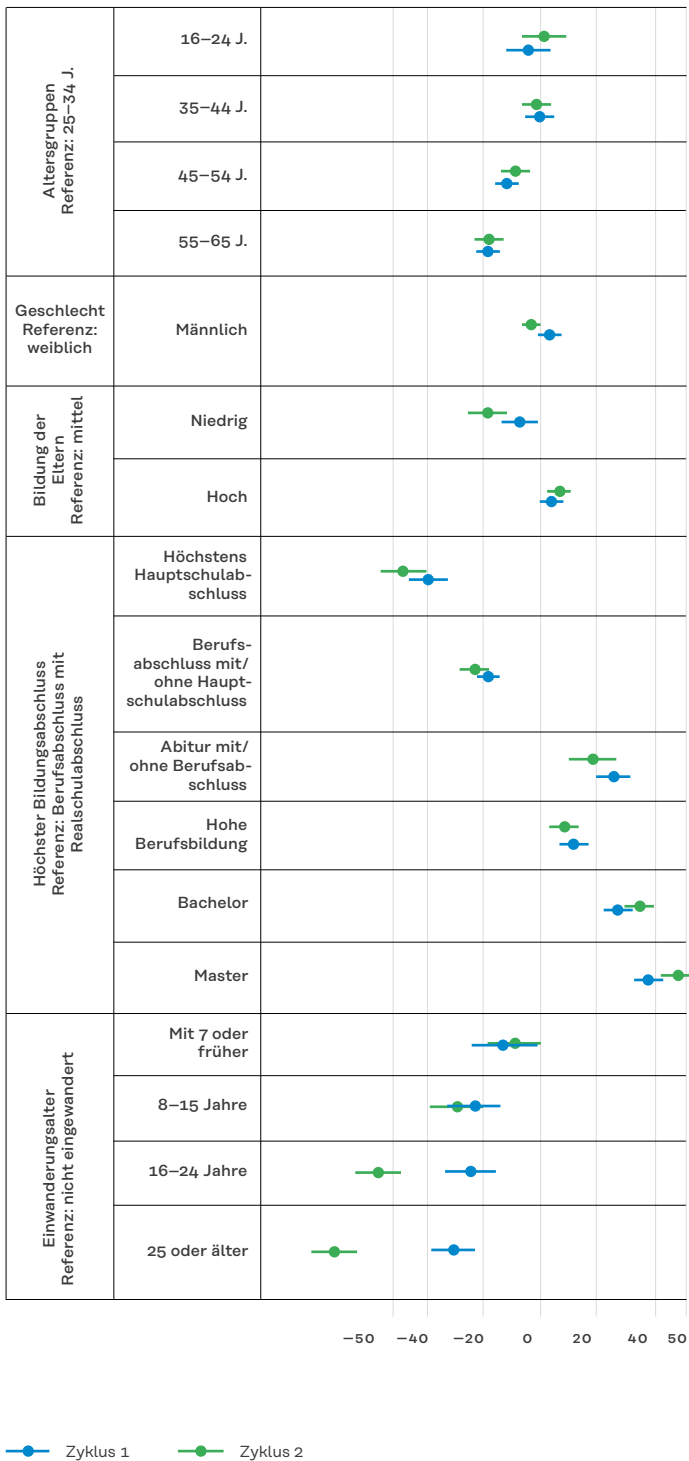
(Zabal et al., 2025; Rammstedt et al., 2016) unter Berücksichtigung des komplexen Stichprobendesigns. Darüber hinaus berichten wir im Folgenden aus der Literatur bekannte Ergebnisse und Erklärungen zu diesen Zusammenhängen.

## Wie hängen soziale Merkmale mit Lesekompetenzen zusammen?

Frühere Analysen zeigen, dass die Lesekompetenz Erwachsener in Deutschland 2023 trotz der skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen mit einem Mittel von 266 Punkten auf vergleichbarem Niveau wie 2012 liegt (Rammstedt et al., 2024). Wie aber variiert die Lesekompetenz in Deutschland zwischen sozialen Gruppen, und wie haben sich Gruppenunterschiede über die Zeit entwickelt?

Die Ergebnisse unserer Regressionsanalysen (s. Abb. 1) bestätigen die bekannten Zusammenhänge zwischen den betrachteten sozialen Merkmalen und Lesekompetenzen (z.B. Rammstedt et al. 2024; OECD, 2024; Maehler et al., 2013). In Bezug

ABB. 1: Unterschiede in der Lesekompetenz nach sozialen Faktoren



Anmerkungen: Abhängige Variable = Lesekompetenz. Dargestellt werden die Unterschiede in der Lesekompetenz im Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie. Wenn das Konfidenzintervall die 0-Linie berührt, ist der Effekt nicht statistisch signifikant. Fälle mit fehlenden Angaben auf einer der erklärenden Variablen wurden ausgeschlossen. Fallzahlen Zyklus 1: 4.438; Zyklus 2: 3.914. Bestimmtheitsmaß  $R^2$ , Zyklus 1: 38 %; Zyklus 2: 50 %. Datenquelle (gewichtet): Zabal et al. (2025) und Rammstedt et al. (2016).

auf das Geschlecht zeigen sich nur geringfügige Unterschiede in den Lesekompetenzen von Frauen und Männern. Befragte ab einem Alter von 45 Jahren haben signifikant niedrigere Lesekompetenzen als jüngere Personen. Dieser Zusammenhang kann sowohl durch Unterschiede in der Sozialisation zwischen Geburtskohorten, insbesondere der erfahrenen Grundbildung, als auch durch Alterungsprozesse erklärt werden (Baltes et al., 1999). Im internationalen Vergleich sind die Unterschiede in den mittleren Lesekompetenzen zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe in Deutschland mit 24 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) leicht unterdurchschnittlich (Rammstedt et al. 2024).

In allen Ländern hängen Lesekompetenzen mit der sozialen Herkunft – z.B. gemessen über die Bildung der Eltern – zusammen. Dies erklärt sich durch sozial differenzierte Lernumfelder, Leistungsniveaus und Bildungsentscheidungen (Boudon, 1974), die sich auf den weiteren Erwerb von Lesekompetenz auswirken. Der Einfluss des Elternhauses bleibt in Deutschland auch erhalten, wenn der höchste Bildungsabschluss der Befragungsperson, der den Einfluss der sozialen Herkunft stark vermittelt, kontrolliert wird. Die Ergebnisse von PIAAC zeigen, dass die Bildung der Eltern mit 79 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) in Deutschland einen vergleichsweise großen Einfluss auf das Kompetenzniveau der Nachkommen hat (Rammstedt et al. 2024; Massing et al., 2025).

Den größten Einfluss auf die Lesekompetenzen hat in allen Ländern der formale Bildungsabschluss. Dabei zeigt sich, dass in Deutschland der allgemeinbildende Schulabschluss für Lesekompetenzen besonders relevant ist. Lesekompetenzen werden primär im Bildungssystem vermittelt und der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen hängt z.T. von Schulleistungen ab. Im internationalen Vergleich ist der Abstand zwischen formal niedrig und hoch gebildeten Personen in Deutschland mit 98 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) besonders ausgeprägt (Rammstedt et al. 2024).

Über fast alle Länder hinweg zeigt sich außerdem, dass im Ausland geborene Personen im Mittel geringere Lesekompetenzen aufweisen als im Inland Geborene. Dies ist insofern nicht überraschend, dass für die große Mehrzahl dieser Personen die Testsprache nicht ihre Erstsprache ist. Jedoch ist auch diese Differenz in Deutschland im internationalen Vergleich mit 70 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) besonders stark ausgeprägt (s. Rammstedt et al., 2024).

Es gibt allerdings auch große Unterschiede in den Lesekompetenzen innerhalb der Gruppe der Eingewanderten (Rammstedt et al., 2024): Je jünger eine Person zum Zeitpunkt der Einwanderung, desto ähnlicher sind die Lesekompetenzen mit denen nicht eingewanderter Personen. Dies liegt einerseits an der damit verbundenen längeren Aufenthaltsdauer und entsprechend längeren Zeit, um die deutsche Sprache zu erwerben, und andererseits daran, dass der Spracherwerb

in jüngerem Alter leichter fällt (z.B. Singleton, 2001). Da das Einwanderungsalter auch wichtige Hinweise für die Verortung bildungspolitischer Interventionen im Bildungsverlauf gibt, wird dieser Faktor in diesem Beitrag genauer beleuchtet. Wir unterscheiden dabei zwischen in Deutschland geborenen Personen und vier Gruppen Eingewanderter: 1) Personen, die noch vor Schuleintritt eingewandert sind, haben geringere Nachteile in Lesekompetenzen als 2) Personen, die erst später in ihrem Schulleben oder 3) nach der allgemeinen Schulpflicht eingewandert sind. Insbesondere 4) Personen, die in einem Alter eingewandert sind, in welchem die formale (Aus-)Bildung weitgehend abgeschlossen ist, haben deutlich geringere Lesekompetenzen in der deutschen Sprache als Nicht-Eingewanderte.

## »Insbesondere in der Sprachförderung für Eingewanderte besteht dringender Handlungsbedarf.«

Die Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen in der Lesekompetenz sind 2012 und 2023 prinzipiell ähnlich. Es zeigen sich jedoch zwei zentrale Veränderungen: Zum einen ist der Anteil der statistisch erklärten Kompetenzunterschiede durch die hier berücksichtigten Faktoren 2023 deutlich höher als 2012 (50 vs. 38 %). Zum anderen haben sich von 2012 bis 2023 die Kompetenzunterschiede zwischen den Gruppen (mit Ausnahme der Altersgruppen und Geschlechter) z. T. deutlich vergrößert: Personen mit niedriger sozialer Herkunft und niedrigen Bildungsabschlüssen haben 2023 niedrigere Lesekompetenzen als 2012, und Personen mit hoher sozialer Herkunft und hohen Bildungsabschlüssen höhere Lesekompetenzen (→ ABB. 1). Diese Unterschiede zwischen Zyklus 2 und 1 sind jedoch nicht statistisch signifikant. Besonders groß und auch statistisch signifikant sind die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten bei Eingewanderten, die im Alter von 16 oder höher eingewandert sind. Hier spielt sicherlich eine Rolle, dass die Aufenthaltsdauer der zwischen 2012 und 2023 eingewanderten Erwachsenen zum Erhebungszeitpunkt zum Teil noch nicht lang genug war, um solide Deutschkenntnisse zu erwerben.

## Zusammenfassung und bildungspolitischer Ausblick

PIAAC zeigt empirisch wichtige Bereiche auf, in denen sich Lesekompetenzen zwischen sozialen Gruppen in Deutschland unterscheiden, nämlich Alter, soziale Herkunft, formale Bildung sowie (bei Eingewanderten) das Alter zum Zeitpunkt der Einwanderung. In den letzten drei Bereichen haben sich die Kompetenzunterschiede 2023 im Vergleich zu 2012 substantiell vergrößert, und zwar einerseits, weil schon benachteiligte Gruppen weiter zurückgefallen sind, und andererseits, weil Gruppen mit hohen Lesekompetenzen ihren Vorsprung weiter ausbauen konnten. Auf der positiven Seite zeigen die Befunde aber auch, dass sich die Lesekompetenzen bei formal hoch gebildeten Personen im Mittel im Zeitvergleich verbessert haben und dass Personen, die vor Schuleintritt eingewandert sind, sich in ihren Lesekompetenzen 2023 nicht mehr von Nicht-Eingewanderten unterscheiden.

Damit deuten die Ergebnisse auf mehrere bildungspolitische Handlungsfelder hin: Verringerung des Einflusses der sozialen Herkunft, Verbesserung der Kompetenzvermittlung in der Schule, Steigerung der Grundkompetenzen bei formal niedrig gebildeten Personen, Aufrechterhaltung der Grundkompetenzen im Alter sowie Ausweitung der Möglichkeiten für Eingewanderte, die deutsche Sprache zu erlernen. Insbesondere in der Sprachförderung für Eingewanderte besteht dringender Handlungsbedarf. Zunächst muss das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache im allgemeinbildenden Schulsystem ausgebaut werden, damit eingewanderte Schulkinder im Unterricht besser lernen und ihr volles Potenzial entfalten können. Junge Erwachsene, die zwischen dem Alter von 16 und 24 Jahren einwandern, könnten durch Angebote im berufsschulischen Bereich erreicht werden, um ihnen einen guten Einstieg in eine Fachausbildung oder ein Studium und dann den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Darüber hinaus muss viel mehr getan werden, um Eingewanderten, die als (ältere) Erwachsene nach Deutschland kommen, zügig und ohne Barrieren den Erwerb der deutschen Sprache zu ermöglichen.

Als Erschwernis für Handlungsansätze, die Erwachsene außerhalb des formalen Bildungssystems ansprechen sollen, ist zu berücksichtigen, dass Personen mit niedrigen Lesekompetenzen seltener an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit hohen Lesekompetenzen (Massing & Gauly, 2025). Dies mag einerseits dadurch bedingt sein, dass Personen mit geringer Lesekompetenz seltener erwerbstätig sind oder eher in Berufen tätig sind, die weniger Möglichkeiten zur Weiterbildung bieten. Hier müssen Wege gefunden werden, Personen mit niedrigen Lesekompetenzen durch gezielte Weiterbildungsangebote auch außerhalb des beruflichen Umfelds anzusprechen und effektiv zu erreichen.



Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse von PIAAC 2023, dass die soziale Schere bei den Lesekompetenzen im Laufe der letzten Jahre weiter aufgegangen ist. Darüber hinaus werden Lesekompetenzen zunehmend stark durch soziale Merkmale determiniert. Beides läuft dem Grundsatz der Chancengleichheit zuwider. Insbesondere für benachteiligte Personengruppen gilt es, Rahmenbedingungen und Angebote zu schaffen, um Kompetenzentwicklungen zu erleichtern. Weitere Forschung in diesem Bereich ist nötig, um die komplexen Beziehungen zwischen den verschiedenen Faktoren zu verstehen, beispielsweise um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass viele Menschen auf mehreren Ebenen gleichzeitig – zum Beispiel durch Einwanderung und niedrige soziale Herkunft – benachteiligt sind, und um geeignete Interventionen zu entwickeln.



DR. SILKE L. SCHNEIDER

ist Senior Researcher in der Abteilung SDM bei GESIS. Sie leitet die GESIS-Beteiligung am internationalen PIAAC-Konsortium für Zyklus 2.

Silke.Schneider@gesis.org



DR. NATASCHA MASSING

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Survey Design and Methodology (SDM) bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Sie war in beiden Zyklen Teil des nationalen Teams sowie Mitglied des internationalen Konsortiums von PIAAC.

Natascha.Massing@gesis.org



PROF. DR. BEATRICE RAMMSTEDT

ist Vizepräsidentin von GESIS und Professorin für Psychologische Diagnostik, Umfragedesign und Methodik an der Universität Mannheim. Sie war nationale Projektmanagerin für beide Zyklen von PIAAC in Deutschland.

Beatrice.Rammstedt@gesis.org

Baltes, P.B., Staudinger, U.M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.471>

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. John Wiley & Sons.

Maehler, D.B., Massing, N., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Staudinger, U.M., & Wolf, C. (2013). Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In B. Rammstedt (Ed.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 77–126). Waxmann.

Massing, N. & Gauly, B. (2025, July 16). *Participation in Adult Education by Different (Socio-demographic) Groups in Austria, Denmark, Germany, and Switzerland Results from PIAAC Cycle 2* [presentation at the European Survey Research Conference]. Utrecht University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36717.29920>

Massing, N., Gauly, B., Martin, S., Kapidzic, S., Rammstedt, B., & Zabal, A. (2025). A first look at low literates in PIAAC Germany 2023. *International Journal of Lifelong Education*, 44(5), 497–521. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2520491>

OECD (2024). *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>

OECD (2025). *Survey of Adult Skills 2023 technical report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/80d9f692-en>

Rammstedt, B., Martin, S., Zabal, A., Konrad, I., Maehler, D., Perry, A., Massing, N., Ackermann-Piek, D., & Helmschrott, S. (2016). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduced version*. Data file version 2.2.0 [ZA5845]. GESIS Data Archive. <https://doi.org/10.4232/1.12560>

Rammstedt, B., Gauly, B., Kapidzic, S., Maehler, D., Martin, S., Massing, N., Schneider, S.L., & Zabal, A. (2024). *PIAAC 2023: Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999652>

Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77–89. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000058>

Zabal, A., Martin, S., Massing, N., Gauly, B., Kapidzic, S., & Rammstedt, B. (2025). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Cycle 2: PIAAC Germany 2023 – Scientific Use File*. Data file version 1.0.0 [ZA9009]. GESIS Data Archive. <https://doi.org/10.4232/1.14530>