



UNIVERSAL BASIC SKILLS

GRUNDKOMPETENZEN FÜR DIE ZUKUNFT

INHALT

Einleitung	2
Problembeschreibung	3
Was sind Universal Basic Skills?	4
Entwicklung von Basic Skills in der Elementarbildung	9
Entwicklung von Basic Skills in der Schule	14
Entwicklung von Basic Skills bei Erwachsenen	19
Zusammenfassung	23
Handlungsempfehlungen	24
Quellenverzeichnis	26

EINLEITUNG

Der Philosoph Karl Jaspers soll gesagt haben: „Erziehung ist die Hilfe zur Selbstwerdung in Freiheit“. Dieses „Selbstwerden“, das man weniger poetisch auch einfach „Entwicklung“ nennen könnte, ist jedoch nicht voraussetzungslos. Wem grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen fehlen, dessen Teilhabe an der Gesellschaft ist genauso eingeschränkt wie seine Fähigkeiten, sich innerhalb dieser zu entwickeln. Das ist von existenzieller Bedeutung, denn diesen Menschen fehlen damit auch die Voraussetzungen, um am modernen Wirtschaftsleben teilzunehmen. Fehlende Skills verurteilen somit häufig zu einem Leben in Armut und Deprivation.

Das gilt im globalen Kontext ebenso wie innerhalb von („modernen“) Gesellschaften. Auch in Österreich verfügt eine beträchtliche Zahl an Menschen über keine oder nur sehr niedrige Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben, Rechnen und adaptiven Problemlösen. Von darüber hinausgehenden Basis-Skills, wie sie die EU-Kommission definiert – zu denen sie auch wissenschaftliches Denken, digitale Fertigkeiten und staatsbürgergesellschaftliche Kompetenzen zählt –, ganz zu schweigen.

Bildungspolitisch scheint die Lösung auf der Hand zu liegen: eine stärker ergebnisorientierte Schulpolitik, die dafür Sorge trägt, dass als absoluter Mindeststandard die Grundkompetenzen beherrscht werden. Das Problem mit scheinbar einfachen Lösungen: Die Realität ist komplizierter, als sie suggerieren.

Denn tatsächlich finden sich die Menschen mit unterentwickelten Grundkompetenzen in allen Altersstufen, und nicht alle haben das österreichische Schulsystem durchlaufen. Zwar stimmt es, dass es noch immer zu viele Menschen gibt, die im öffentlichen Schulsystem mehrere Jahre verbracht haben und dieses mit niedrigen Lesekompetenzen verlassen, doch gilt das nicht für alle Personen mit mangelnden Grundkompetenzen. Erwachsene mit niedrigen Basis-Skills gibt es in Österreich auch aufgrund der Flucht- und Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte, und auch für diese Gruppe ist eine Skillverbesserung bildungs- und wirtschaftspolitisch sinnvoll.

Die Verbesserung des Skills-Niveaus erfordert daher Interventionen auf mehreren Ebenen des Bildungssystems: der Elementarbildung, der schulischen Bildung und der Erwachsenenbildung. Jede dieser Ebenen ist zudem von systemweiten Entwicklungen beeinflusst, darunter die Digitalisierung und die Einbettung in die Europäische Union, weswegen das Modell der Universal Basic Skills von Woessmann und Hanushek – das absolute Grundkompetenzen definiert – zwar analytisch hilfreich ist, ein Orientieren an dem von der EU-Kommission definierten Basic Skills in Österreich bildungspolitisch jedoch zielführender ist.

PROBLEMBESCHREIBUNG

„Wie steht es um die Studierfähigkeit der österreichischen Maturant:innen?“ „Sind Maturant:innen wirklich ‚hochschulreif‘?“. In unregelmäßigen Abständen werden diese oder ähnliche Fragen in der medialen Öffentlichkeit diskutiert. Um diesen kolportierten Mangel der Studierfähigkeit angehender Studierender auszugleichen, hat sich eine Ausbildungsnische entwickelt, die in Deutschland unter dem Begriff „Angleichungskurse“ läuft, die sicherstellen soll, dass Abiturient:innen überhaupt fähig sind, ein Studium zu beginnen (Deutschlandfunk 2025).

Dieser scheinbare Kompetenzverlust ist aber nicht auf angehende Akademiker:innen beschränkt. So ist es auch selten, dass man von Ausbildungsbetrieben lobende Worte über die durchschnittlichen Basiskompetenzen vieler Lehrlinge findet. Einige Unternehmen führen mittlerweile Eingangstests durch, um die Grundkompetenzen – Lesen, Schreiben, Rechnen – der Lehrlingskandidat:innen festzustellen. Das Erstaunliche: In Wien besteht nur rund ein Drittel der Bewerber:innen diese Tests (Smole 2023).

Angesichts dessen könnten sich manche zu einem Kulturpessimismus verleitet fühlen und sich darüber entrüsten, dass „die Jugend [...] heutzutage den Luxus [liebt]. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor den älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten sollte“, wie ein Sokrates zugeschriebenes Zitat es nennt. Doch das wäre vorschnell. Denn die OECD erhebt im Rahmen der PIAAC-Studie auch regelmäßig Daten zu den Grundkompetenzen

der Erwachsenenbevölkerung, und darin zeigt sich: Die Lesekompetenzen von Erwachsenen liegen in Österreich deutlich unter dem OECD-Schnitt, und: Je höher das Alter, desto geringer sind die durchschnittlichen Lesekompetenzen (OECD 2025). Mangelnde Grundkompetenzen betreffen somit nicht nur die Generation Z, sondern auch die Boomer. Die Herausforderungen sind also größer als gedacht.

Unterentwickelte Grundkompetenzen sind dabei nicht nur für die Betroffenen ein Problem, sondern haben volkswirtschaftliche Folgen. Fehlen größeren Bevölkerungsteilen die Skills, um an modernen Arbeitswelten teilzunehmen, folgt daraus nicht nur, dass mehr Sozialausgaben geleistet werden müssen, sondern auch, dass diese Leute nicht für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, was sich negativ auf das Wirtschaftswachstum auswirken kann.

Auf Basis eines Modells der „Global Universal Basic Skills“ haben die Ökonomen Ludger Wößmann und Eric Hanushek das ungenutzte volkswirtschaftliche Potenzial erhoben, das durch ein Anheben des Skill-Niveaus genutzt werden könnte.

WAS SIND UNIVERSAL BASIC SKILLS?

Universal Basic Skills sind Fundamentalfähigkeiten, die Grundbedingungen für die Mitwirkung an modernen Gesellschaften sind. Dazu zählen vorrangig: Lesen und Schreiben, Rechnen (Numeracy), kritisches Denken und Problemlösen.

Sie sind damit die Voraussetzung für den Erwerb weiterer Fähigkeiten – durch Ausbildungen – und die Teilnahme am Arbeitsmarkt. Menschen, die über diese Basic Skills nicht verfügen, sind damit meist vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen, mit allen sozialen und wirtschaftlichen Folgen, die damit einhergehen. Sicherzustellen, dass möglichst alle Bürger:innen über Universal Basic Skills verfügen, ist daher nicht nur bildungs- und sozialpolitisch bedeutsam, sondern auch wirtschaftspolitisch.

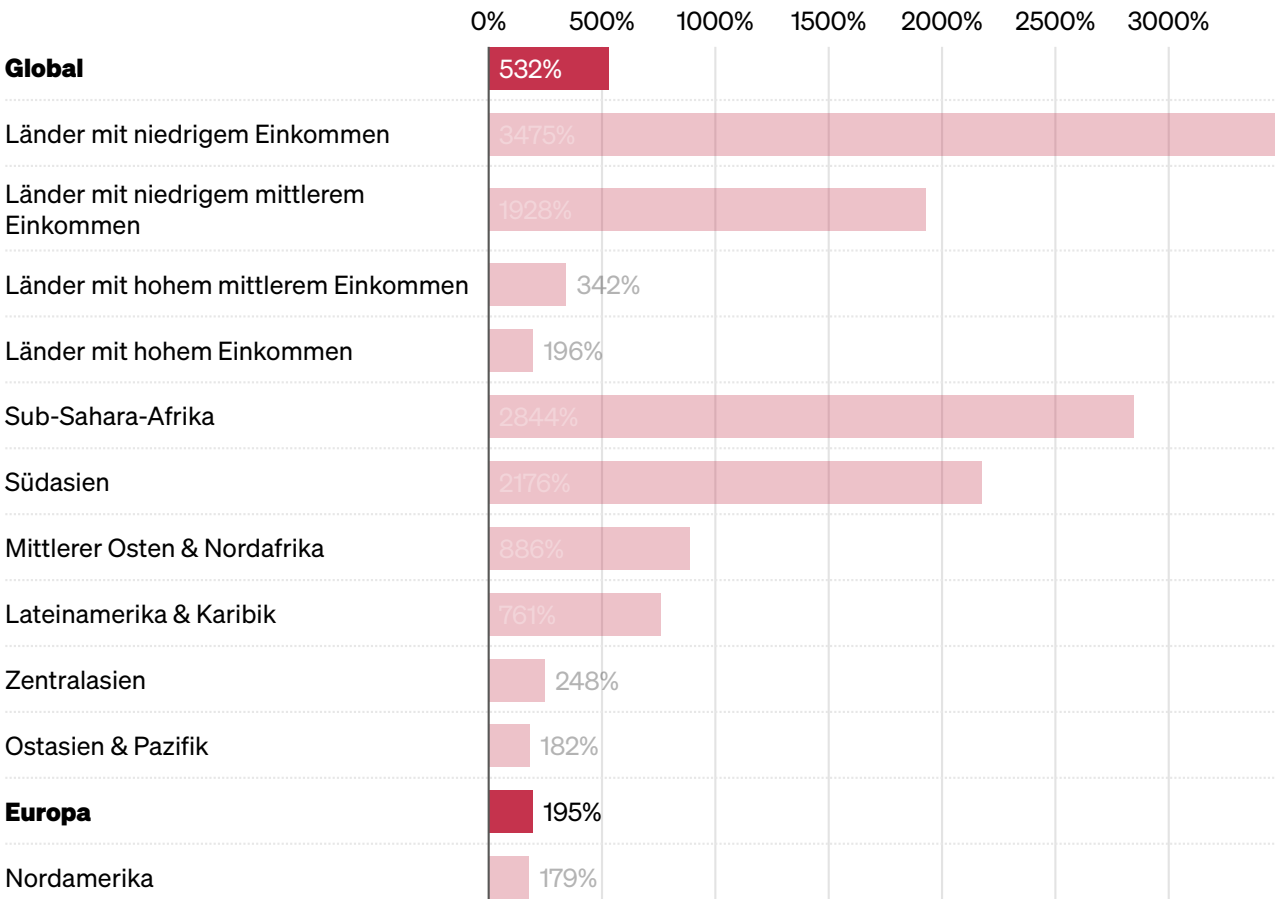
Gust, Hanushek und Wößman haben errechnet, dass – global betrachtet – derzeit zwei Drittel aller Jugendlichen nicht über Universal Basic Skills verfügen. Diesen Missstand zu beheben, hätte beeindruckende wirtschaftliche Effekte. So würde sich das weltweite BIP bis zum Ende des Jahrhunderts um 732 Trillionen Dollar erhöhen. Die Welt verliert durch mangelnde Grundbildung langfristig etwa ein Achtel des wirtschaftlichen Potenzials, das sie sonst hätte (Gust, Hanushek & Woessman 2024).

Ein Mangel an Basis-Skills hat in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen auch unterschiedliche Folgen. Für junge Menschen ohne Schulabschluss kann eine Verbesserung der Skills dazu führen, dass sie trotzdem einen Beruf erlernen und am Arbeitsmarkt teilnehmen

können, wobei Zahlen aus den USA nahelegen, dass zwei Drittel derjenigen mit Defiziten in Basic Skills dies bereits tun (Jurmo 2020, 40). Nichtsdestotrotz hat ein Skill-Upgrade Folgen, weil es dazu führen kann, dass Menschen besser bezahlten Tätigkeiten nachgehen können oder sich in der Folge weiterqualifizieren. Von dieser Entwicklung ist auch ihr unmittelbares Umfeld beeinflusst. Bedenkt man den Einfluss des ökonomischen Hintergrunds auf die Bildungsbiografien, profitieren die Arbeitnehmer:innen nicht nur ökonomisch von einer Verbesserung ihrer Kompetenzen. Es erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder Ausbildungen abschließen. Ein Fokus auf die Höherqualifizierung derjenigen, die über geringe Basic Skills verfügen, hat also potenziell positive Effekte auf ganze Familien- und Sozialsysteme.

Wirtschaftliche Gewinne durch bessere Grundkompetenzen

Geschätzte wirtschaftliche Gewinne für verschiedene Ländergruppen in Prozent des BIP bis zum Jahr 2100, wenn alle Kinder mindestens Basic Skills erreichen.



Grafik: NEOS Lab • Quelle: Gust, Hanushek & Woessmann (2022): 55.

Die Situation in Österreich

Österreich startet glücklicherweise nicht auf dem Niveau eines Schwellenlandes. Das österreichische Schulsystem ist, obwohl es in der medialen Berichterstattung oft eher negative Schlagzeilen macht, insgesamt ein solides und durchschnittliches Schulsystem. Das legen zumindest große Vergleichsstudien nahe. Entwicklungsbedarf ist jedoch zweifellos in vielen Bereichen vorhanden. Gleichzeitig – und seit 2015 beschleunigt – ist in Österreich eine Zunahme an Personen mit geringen Basis-Skills zu verzeichnen. Diese Werte betreffen die Gesamtbevölkerung, also nicht allein Schulabgänger:innen, sondern auch die Erwachsenenbevölkerung. Das bedeutet, dass die Vermittlung von fehlenden Basisskills keine reine schulbezogene Aufgabe ist, sondern ebenso eine Frage der Erwachsenenbildung.

Die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ aus dem Jahr 2025 versucht auch die Skills von Erwachsenen im OECD-Raum zu erheben und nachvollziehbar zu machen. Für Österreich ergibt sich dadurch ein vergleichsweise ernüchterndes Bild. Die durchschnittlichen Lesekompetenzen der Erwachsenen (251 Punkte) liegen unterhalb des OECD-Schnitts (259 Punkte). Ausschlaggebend sind vor allem die sehr niedrigen Werte derjenigen, die über einen niedrigen formalen Bildungsabschluss verfügen.

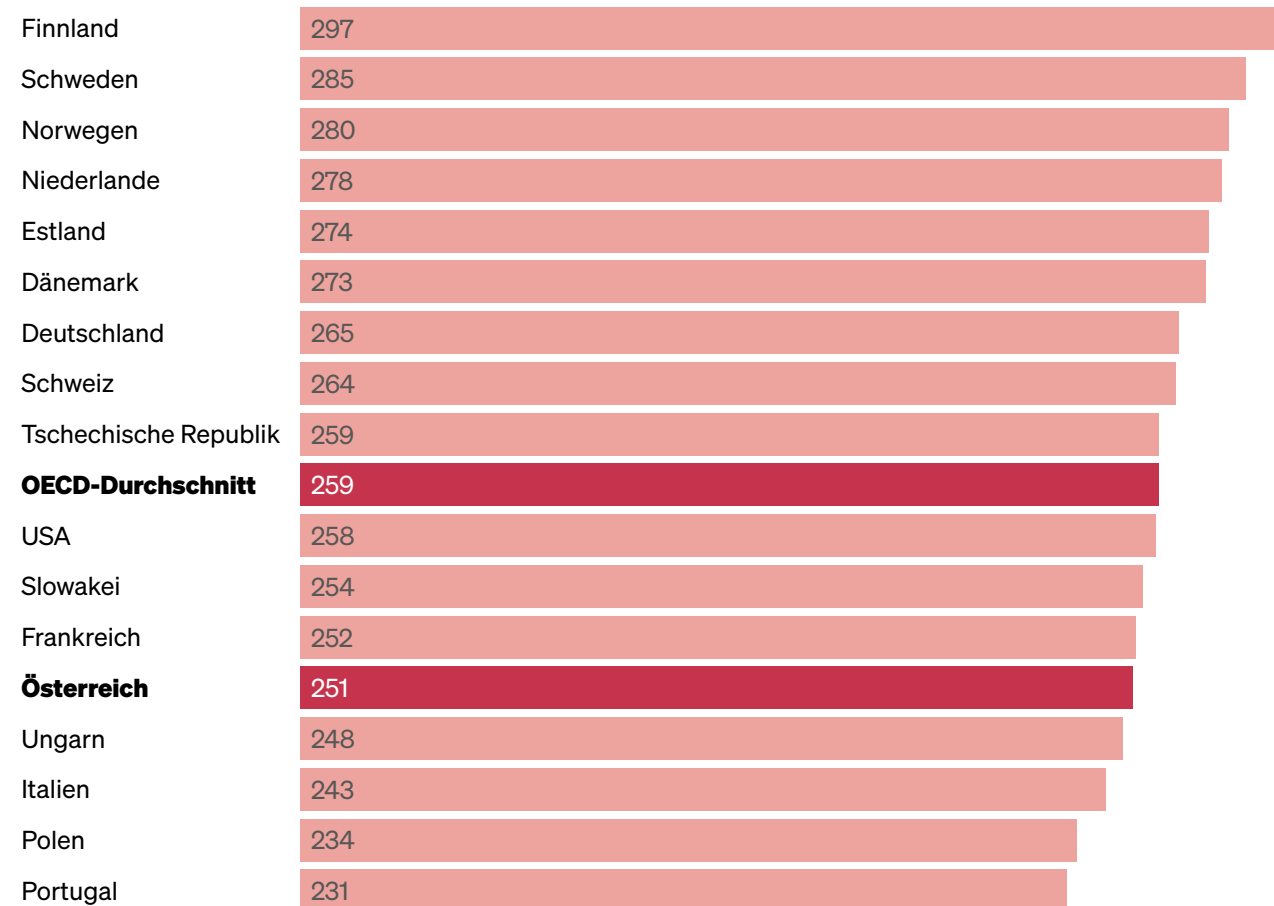
Daraus folgt zweierlei. Einerseits müssen Bildungseinrichtungen – z.B. über den Weg der Mittleren Reife – Mindeststandards an Kompetenzen vermitteln, die

für die Teilnahme am Arbeitsleben und zur autonomen Lebensführung zwingend erforderlich sind. Dazu zählen neben den oben erwähnten Skills im engeren Sinne aber auch emotionale Skills. Zu diesen Bildungseinrichtungen gehören konsequenterweise aber nicht nur die Sekundarstufen I und II, sondern auch die Elementarbildungseinrichtungen. Konkret bedeutet das, dass das Bildungssystem bei grundlegenden Basiskompetenzen stärker ergebnisorientiert sein sollte. Das muss aber nicht heißen, dass an den Übergängen zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen zwingend eine auf „high-stakes testing“ basierende Selektion stattfinden muss, d.h. zentral organisierte Abschlussprüfungen mit Selektionscharakter. Darüber hinaus ist es mit der Orientierung an Basis-Skills und deren Vermittlung im Regelschulsystem nicht getan, denn in einer zunehmend von Migration geprägten Volkswirtschaft bedarf es auch der Sicherstellung und Vermittlung dieser Skills im Rahmen der Erwachsenenbildung.



Die Lesekompetenzen von Erwachsenen liegen in Österreich deutlich unter dem OECD-Schnitt

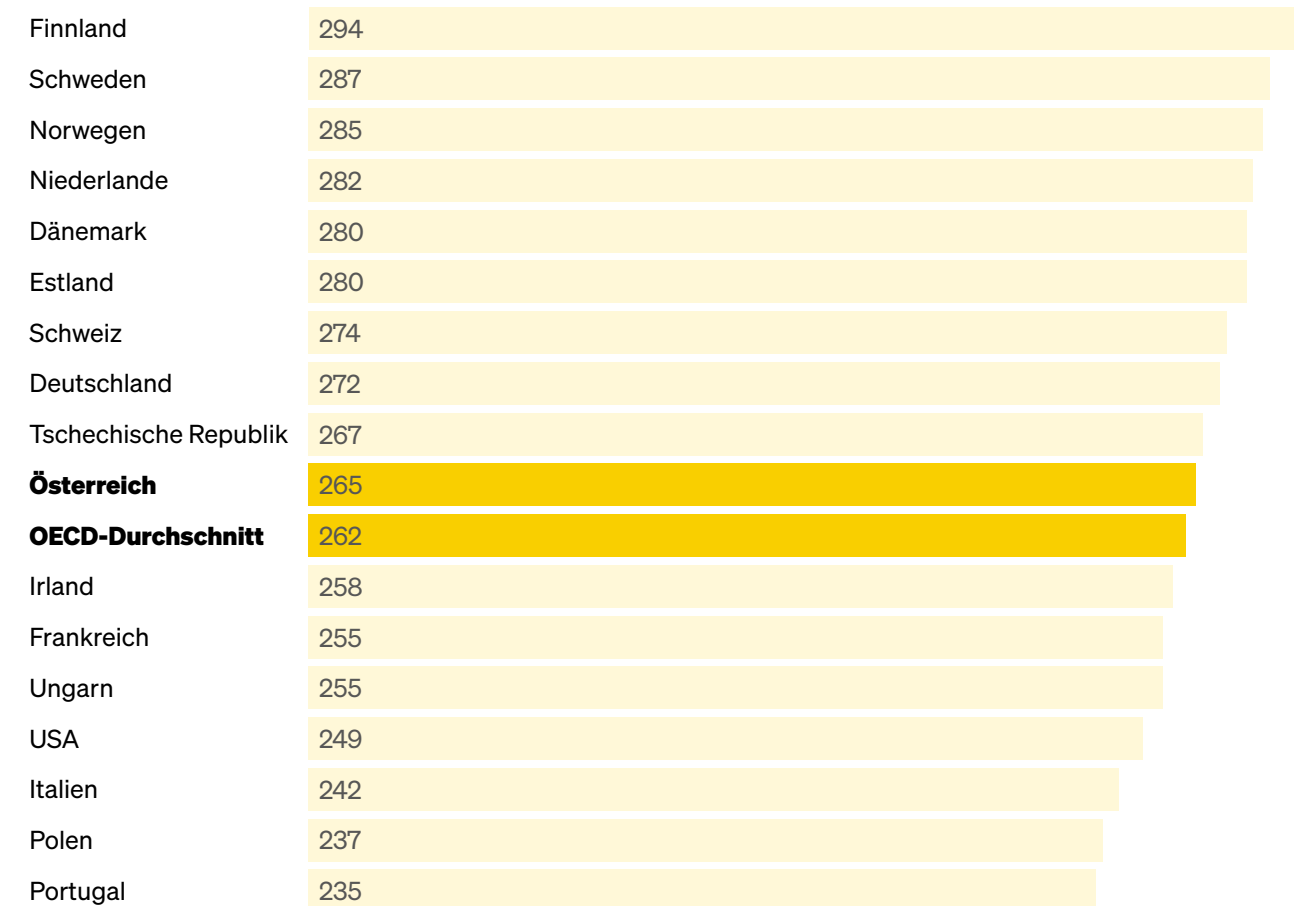
Bei den Lesekompetenzen erreichen erwachsene Österreicher:innen im Durchschnitt deutlich weniger Punkte als jene in anderen Ländern. Je niedriger der formale Bildungsabschluss ist, desto niedriger ist dieser Wert.



Grafik: NEOS Lab • Quelle: OECD - Education at a Glance (2025)

Die mathematischen Kompetenzen von Erwachsenen liegen in Österreich knapp über dem OECD-Schnitt

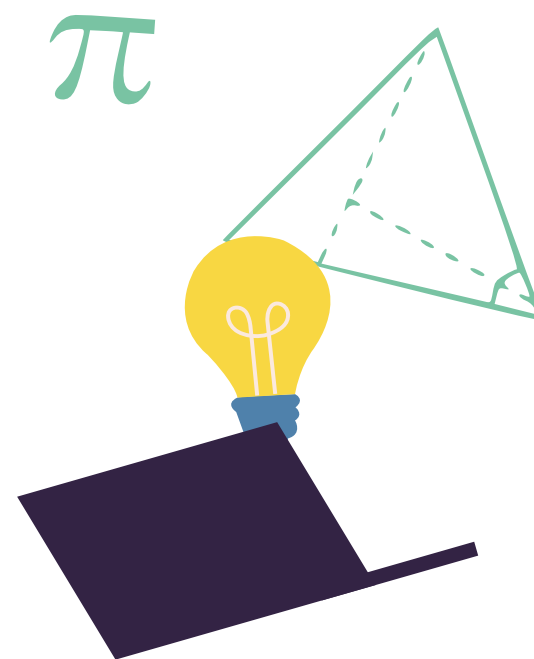
Bei den mathematischen Kompetenzen (numeracy skills) erreichen erwachsene Österreicher:innen im Durchschnitt etwas höhere Werte als im OECD-Schnitt. Je niedriger der formale Bildungsabschluss ist, desto niedriger ist dieser Wert.



Grafik: NEOS Lab • Quelle: OECD (2025) – Education at a glance

Wie könnte das gelingen?

Hanushek und Wößmann argumentieren, dass es dazu schon in der Primarstufe einer stärkeren Outcome-Orientierung bedarf. Denn die Daten ergeben ein uneinheitliches Bild, was den Zusammenhang von Schulzugänglichkeit und Wirtschaftswachstum angeht. Wo ein positiver Zusammenhang besteht, steht er mit der Erhöhung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus der Absolvent:innen in Verbindung und nicht mit dem Prozentsatz der Bevölkerung, der „beschult“ wird. Kurz gesagt: Ob ein Schulsystem erfolgreich ist, hängt davon ab, was in den Schulen passiert. Aus den OECD-Daten zu den Fähigkeiten im Erwachsenenalter folgt jedoch auch, dass Maßnahmen, die nur auf das Schulsystem im engeren Sinne abzielen, nicht alle Zielgruppen erreichen werden. Der Aufbau von absoluten Grundkompetenzen – Universal Basic Skills – betrifft auch die Erwachsenenbildung. Aus Studien zu Bildungsungleichheiten weiß man allerdings, dass diese vor allem durch möglichst frühzeitige Interventionen verringert werden kann, was bedeutet, dass auch elementarpädagogische Einrichtungen als Bildungseinrichtungen verstanden werden und stärker zielorientiert arbeiten müssen. Im Folgenden sollen daher Maßnahmen und Möglichkeiten vorgestellt werden, die auf den Ebenen der Kleinkindbildung, der Schulbildung und der Erwachsenenbildung zu einer Steigerung von Universal Basic Skills beitragen können.



ENTWICKLUNG VON BASIC SKILLS IN DER ELEMENTARBILDUNG

Positiv zu vermerken ist, dass Österreich in den meisten Bundesländern sehr hohe Betreuungsquoten in der Altersgruppe der Drei- bis Fünfjährigen aufweist, die auch häufig – spätestens in den verpflichtenden Kindergartenjahren – explizit schulvorbereitende Bildungsarbeit leisten. Anders sieht es bei der Gruppe der unter Dreijährigen aus, wo es in vielen Bundesländern nur sehr niedrige Betreuungsquoten gibt.

Für politische Entscheidungsträger:innen bemisst sich erfolgreiche Kleinkindpolitik daher meist an der Anzahl der Krippenplätze und deren Vereinbarkeit mit einer Vollzeittätigkeit. Dadurch geraten jedoch andere bedeutsame Parameter aus dem Blick, darunter die Qualität der Betreuung und die Frage des Kindeswohls.

Im Bereich frühkindliche Bildung bestehen in den meisten österreichischen Bundesländern, aber auch in vielen Mitgliedstaaten der Europäischen Union große Herausforderungen, und das in zweierlei Hinsicht. Einerseits werden vielerorts die Barcelona-Ziele, also eine Betreuungsquote bei den Null- bis Zweijährigen von mindestens 45 Prozent, nicht erfüllt – in Österreich nur in der Bundeshauptstadt Wien. Andererseits sind die Öffnungszeiten vieler Kinderbetreuungseinrichtungen nicht mit einer Vollzeittätigkeit der Eltern vereinbar. Dabei legen einige Studien nahe, dass sich frühzeitige institutionelle Kinderbetreuung positiv auf die Kompetenzentwicklung der Kinder auswirken kann.

Eine naheliegende Maßnahme lautet daher: Die Kinderbetreuungsangebote müssen ausgeweitet werden. Erstens weil deren Ausweitung in vielen Regionen überhaupt erst Wahlfreiheit in Sachen Kindererziehung ermöglicht und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert. Zweitens aber auch, weil sie – trotz substanzieller Investitionen – in Summe volkswirtschaftlich nützlich ist (Ableidinger 2025). Gelegentlich wird auch vermutet, dass eine Ausweitung an Kinderkrippenplätzen die Teilzeitarbeit von Eltern – vor allem Müttern – reduziert. Auch wenn ein Effekt auf die Teilzeitquote bei Frauen möglich ist, sind die Erwartungen, die daran geknüpft sind, möglicherweise überhöht (Lundström-Halbgebauer 2025). Kulturelle Faktoren, darunter Geschlechterstereotype, entfalten häufig trotz Verbesserungen bei den strukturellen Rahmenbedingungen eine starke Wirkung.

Alle der genannten sind valide und nachvollziehbare Argumente für eine Ausweitung der Kinderbetreuungsangebote. Was aber zu selten berücksichtigt wird, sind Fragen der Betreuungsqualität und von möglichen Bildungszielen in Kinderbetreuungseinrichtungen sowie mögliche negative Folgen von unzureichender institutionalisierter Kinderbetreuung. Analog zu den Zahlen von Hanushek und Wößmann könnte man sagen, dass die Binsenweisheit, dass der Besuch einer Schule nicht ausreicht, um etwas zu lernen, auch für die Elementarbildungseinrichtungen gilt. Auch für Kleinkindgruppen und Kindergärten stellt sich somit die Frage, welche pädagogischen Funktionen sie erfüllen sollen und wie diese erreicht und verbessert werden können.

Qualität vor Quantität

Was genau meint man, wenn man von der Qualität in einer elementarpädagogischen Einrichtung spricht? Zunächst ist ein leicht erhebbarer Parameter das zahlenmäßige Verhältnis von Pädagog:innen zu Kindern. Je niedriger dieser sogenannte Betreuungsschlüssel ist – bei Kindern unter drei Jahren idealerweise 1:3 – desto besser ist theoretisch die Betreuung in einer Kindergruppe. In Österreich beträgt dieser Betreuungsschlüssel in Krabbelstuben etwa 1:3,6 (Madner 2022), allerdings nur, wenn man Assistenzkräfte einkalkuliert. Das Verhältnis von voll ausgebildeten Pädagog:innen zu Kindern in Krabbelstuben beträgt 1:7.

Zentral für die Betreuungsqualität in Kinderkrippen ist aber auch die Eignung des Personals. Eine vielrezipierte Meta-Analyse von Bensel aus dem Jahr 1994 bzw. die großangelegte NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (NICHD 2005), die in den USA 1991 begonnen wurde, macht deutlich, dass schlechte institutionelle Kinderbetreuung für die Kinder potenziell schädlich sein kann. Für Kleinstkinder bedeuten solche Einrichtungen akuten und hormonell messbaren Stress. Die beobachtbaren Folgen sind Verhaltensauffälligkeiten, die die Psyche eines Kindes nachhaltig verändern können.

Abgesehen davon, dass die Studienautor:innen eine Fremdbetreuung von Babys absolut nicht empfehlen, belegen die Ergebnisse die Bedeutsamkeit stabiler, feinfühlig und responsiver frühkindlicher Bindungserfah-

rungen (Winnicott 1973: 173). Dies gilt für Eltern ebenso wie für Pädagog:innen. Werden in Kinderbetreuungseinrichtungen die Bedürfnisse und Gefühle von Kindern entweder nicht wahrgenommen, nicht „contained“ – also gibt es keine Unterstützung bei der Gefühlsverarbeitung – ist der Umgang gleichgültig oder (offen oder verdeckt) feindselig, ist eine Fremdbetreuung dort nicht zu empfehlen. Dazu kommt, dass neuere Theorien, wie die Mentalisierungstheorie, nahelegen, dass die an Bindungspersonen erlernte Affektregulation nicht nur die emotionale Reifung und die Entwicklung von Empathie, sondern auch die kognitive Entwicklung stark beeinflusst. (Fonagy, Target et al. 2016)

Die Qualität der Betreuung und der Bildung, die in diesen Einrichtungen stattfindet, darf also nicht aus dem Blick geraten. Frühkindliche Bindungserfahrungen beeinflussen nicht nur die spätere Bildungsbiografie, sondern sind fundamental für die emotionale und kognitive Entwicklung eines Menschen. Ein niedriges Pädagog:innen-Kind-Verhältnis und ein hervorragend ausgebildetes pädagogisches Personal, das feinfühlig und bindungsorientiert auf die emotionalen Bedürfnisse der Kinder eingehen kann, ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass die Expansion von Kinderbetreuungsplätzen nicht auf Kosten derjenigen geht, für die sie eigentlich da sein sollten.

Bildungsziele in der Elementarpädagogik

Eine qualitätsvolle Kleinkindbetreuung hat daher – neben frühen Kompetenzentwicklungen in den Bereichen Sprache und Kognition – vor allem auch die Funktion, Kinder emotional und psychisch stark zu machen und sozial zu integrieren. All dies sind Grundvoraussetzungen, die die Entwicklung von Kompetenzen im engeren Sinn erleichtern und späteren Problemen im Schulsystem vorbeugen können. Damit die für den elementarpädagogischen Sektor definierten Bildungsziele erreicht werden können, müssen einige Vorbedingungen erfüllt sein, die die strukturelle Versorgung betreffen. Denn während weit über 90 Prozent aller Kinder im Alter von vier und fünf Jahren einen Kindergarten besuchen, ist das bei jüngeren Kindern nicht der Fall. Hier ist die institutionelle Versorgung deutlich weniger ausgeprägt. Während jedoch die gesetzliche Elternkarenz im längstmöglichen Fall bis zum zweiten Geburtstag des Kindes dauern kann, bieten nicht alle österreichischen Bundesländer eine kostenlose elementarpädagogische Versorgung ab dem zweiten Geburtstag an. So startet der kostenfreie Halbtagskindergarten in Oberösterreich mit 2,5 Jahren, in Salzburg mit drei und in Tirol mit vier Jahren.

Handlungsempfehlungen für den elementarpädagogischen Bereich

Daraus folgen für den elementarpädagogischen Bereich folgende Maßnahmen:

- Eine strukturelle Verbesserung des elementarpädagogischen Angebots für unter Dreijährige, d.h. mehr qualitätsvolle Einrichtungen, die mit einer Vollzeit-Erwerbstätigkeit der Eltern vereinbar sind
- Eine qualitative Verbesserung der elementarpädagogischen Versorgung durch niedrigere Betreuungsschlüssel und eine Ausbildung, die die Pädagog:innen für die Relevanz von Bindung und die Entwicklung von Affektregulation sensibilisiert
- Die Definition von erreichbaren, altersadäquaten Grundkompetenzen in den Bereichen Sprache, Mathematik und adaptives Problemlösen
- Die Definition von Qualitätsstandards für die beiden (verpflichtenden) Kindergartenjahre, in denen die Kinder auf den Besuch der Volksschulen vorbereitet werden
- Die Verpflichtung der einzelnen Kinderbetreuungseinrichtungen und Kindergärten, eigene Bildungspläne bzw. Curricula auf Basis der oben genannten Qualitätsstandards zu entwickeln

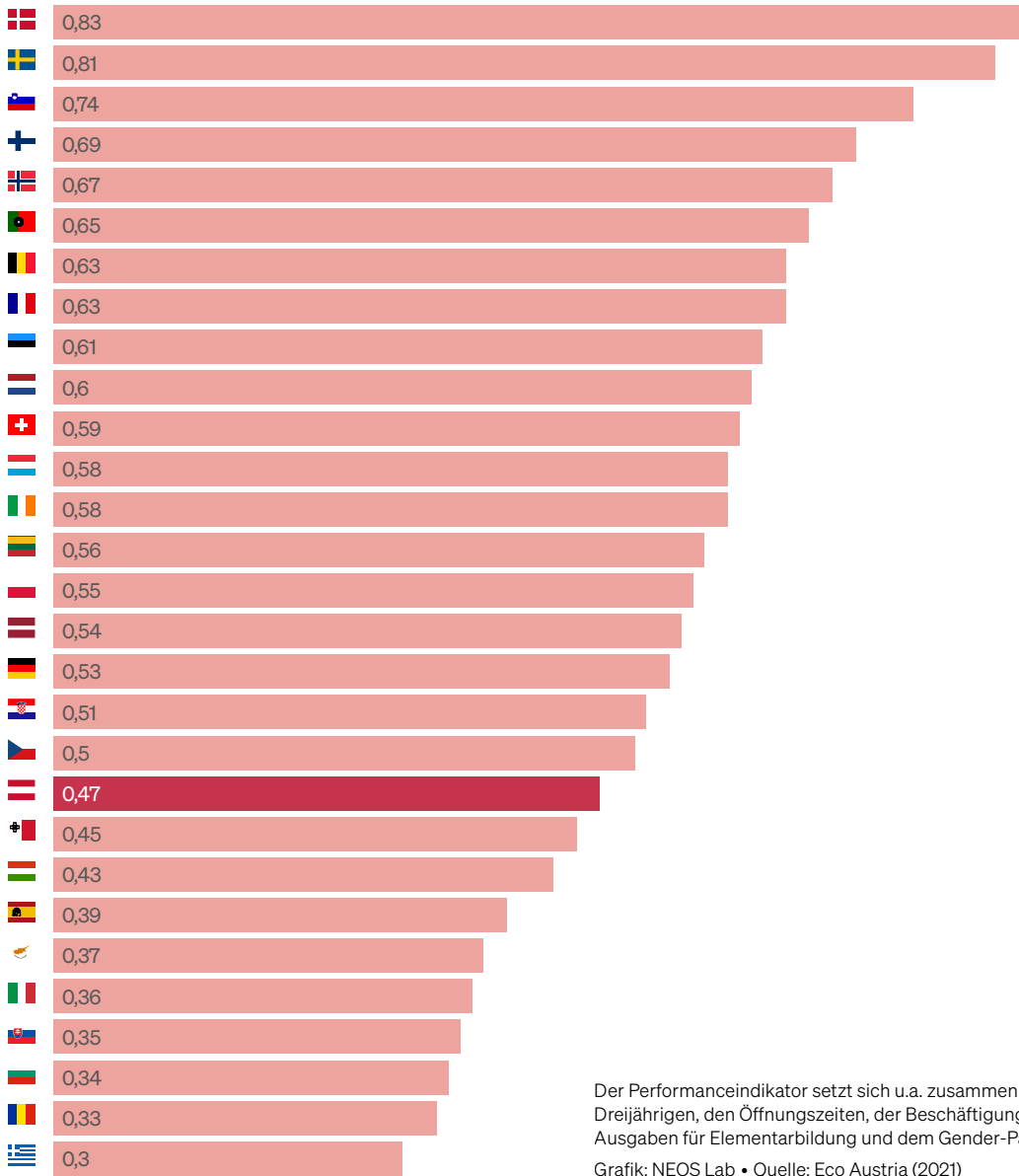
Good-Practice-Beispiel

Obwohl vielen Eltern intuitiv klar ist, ob eine Elementarbildungseinrichtung gut ist oder nicht, ist die Qualität eines Kindergartens oder eines Elementarbildungssystems abseits des Betreuungsschlüssels und der Qualifikation der Pädagog:innen schwer in objektive Kriterien übersetzbar. Das Wirtschaftsforschungsinstitut EcoAustria hat jedoch einen solchen Performance-Indikator zur Elementarbildung entwickelt, der sich aus 14 Einzelindikatoren zusammensetzt, darunter neben den oben genannten auch das Ganztagsangebot (Köppl-Turyna/Graf 2021: 115-122). Auf Basis dieses Performance-Indikators gilt das Betreuungsangebot für Null- bis Zweijährige in Österreich als stark verbesserungsbedürftig.

Am besten schneidet auf Basis dieses Indikators Dänemark ab. Auch andere nordeuropäische Staaten wie Schweden, Finnland, Norwegen, Estland und die Niederlande erzielen in diesem Ranking deutlich bessere Positionen als Österreich. Gleichzeitig handelt es sich bei den genannten Staaten um jene Länder, die bei der Kompetenzerhebung im Erwachsenenalter im Schreiben/Lesen sowie in Mathematik am besten abschneiden. Es ist völlig klar, dass das Elementarbildungssystem hier nur ein Faktor von mehreren ist – darunter kulturelle Faktoren wie die gesellschaftliche Haltung zu Büchern und zu Bildung allgemein, soziodemografische Erklärungen, das restliche Bildungssystem usw. –, gleichzeitig zeigen unterschiedliche Studien einen positiven Zusammenhang zwischen qualitativvoller frühkindlicher Bildung und erfolgreichen Bildungsbiografien (Vandell et al. 2010). Die qualitativvolle Erweiterung frühkindlicher Bildungsangebote und die Entwicklung strategischer Leitlinien, die für alle Einrichtungen verpflichtend sind, können daher einen positiven Beitrag zur langfristigen Verbesserung bei Universal Basic Skills haben.

Performance der Elementarbildung im Ländervergleich

Performanceindikator für Kleinkindbetreuung und elementare Bildung im Ländervergleich



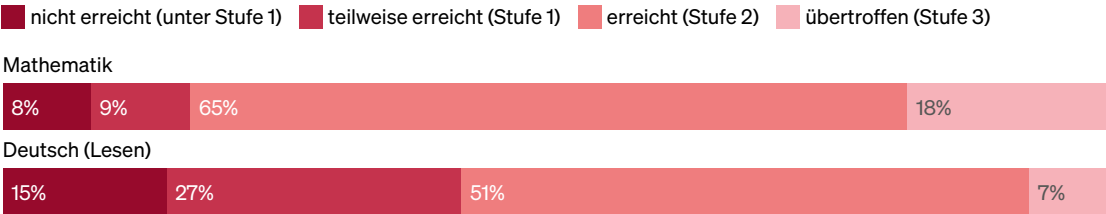
Der Performanceindikator setzt sich u.a. zusammen aus der Kinderbetreuungsquote der unter Dreijährigen, den Öffnungszeiten, der Beschäftigungsquote der Mütter, der Armutsquote, den Ausgaben für Elementarbildung und dem Gender-Pay-Gap
Grafik: NEOS Lab • Quelle: Eco Austria (2021)

ENTWICKLUNG VON BASIC SKILLS IN DER SCHULE

Wie steht es um die Grundkompetenzen der Schüler:innen in Österreich? Die kurze Antwort lautet: durchwachsen. Zwar erreicht oder übertrifft die Mehrheit der Schüler:innen am Ende der 4. Schulstufe die Bildungsstandards sowohl in Mathematik als auch in Deutsch, doch besonders bei den Lesekompetenzen gibt es eine große Gruppe mit Defiziten.

42 Prozent der Volksschüler:innen erreichen die Bildungsstandards im Lesen nicht

Am Ende der 4. Schulstufe erreichen 42 Prozent der Schüler:innen in Österreich die Bildungsstandards im Lesen nicht. In Mathematik sind es nur 17 Prozent.

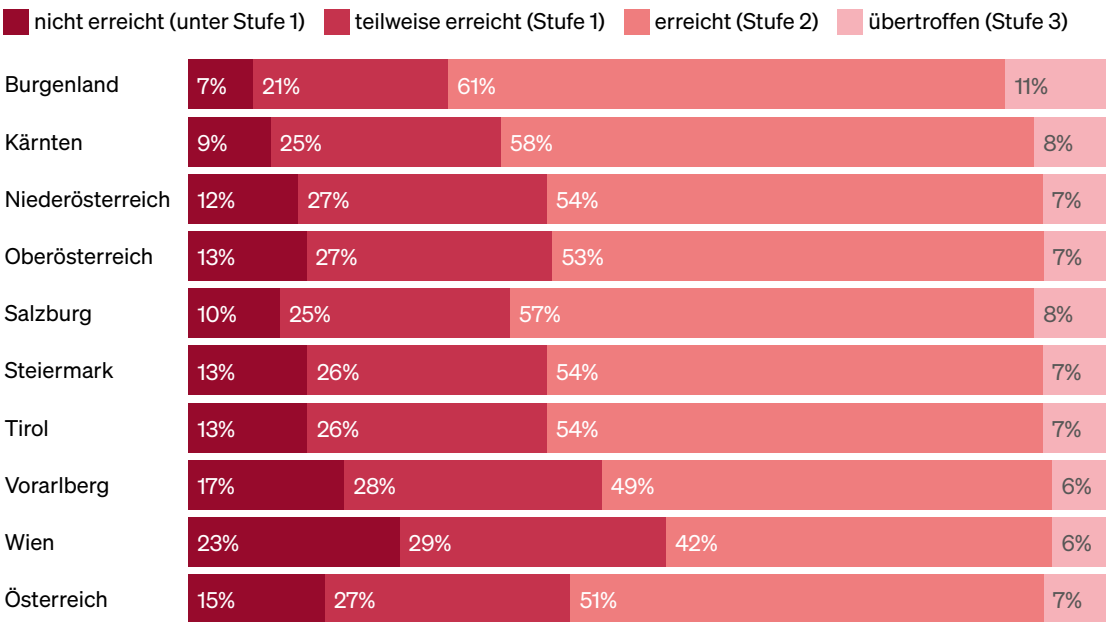


Lesehilfe: „Bildungsstandards am Ende der 4. Schulstufe...“
Grafik: NEOS Lab • Quelle: BMB – iKM PLUS (2023–2025)

So erreichen 42 Prozent der Volksschüler:innen am Ende der 4. Schulstufe die Bildungsstandards im Lesen nicht. Durch Schul- und Ausbildungspflicht bleiben diese 42 Prozent zwar weiterhin im System, doch niedrige Lesekompetenzen führen fast zwangsläufig zu einer Überforderung in Ausbildungspfaden, für die Grundkompetenzen schlicht erforderlich sind.

In Wien ist der Anteil an Schüler:innen mit niedrigen Lesekompetenzen am höchsten

Die Kompetenzverteilung ist stark von sozioökonomischen Faktoren abhängig. Im Durchschnitt schneiden urbane Regionen schlechter ab als ländliche.



Grafik: NEOS Lab • Quelle: BMB – iKM PLUS (2023–2025)

Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse nach Bundesland, zeigt sich, dass die Gruppe der Volksschüler:innen mit niedrigen Lesekompetenzen in Wien am höchsten ist. Als bevölkerungsreichstes Bundesland, das zudem den höchsten Anteil an Kindern aus Familien mit sozioökonomischen Herausforderungen und Migrationsbiografien aufweist, ist dieses Ergebnis naheliegend. In diesem Zusammenhang ist überraschend, dass das Bundesland mit der zweitgrößten Gruppe an Schüler:innen mit niedrigen Lesekompetenzen Vorarlberg ist. Unabhängig vom Bundesland schneiden urbane Regionen im Durchschnitt schlechter ab als ländliche. Diese Ergebnisstreuung zeigt aber auch, dass es eine Maßnahmenflexibilität braucht, um Lösungen zu finden, die für jede Region passend sind. Dessen ungeachtet legen die oben genannten Ergebnisse nahe, dass Lesen und Schreiben in der Muttersprache ein größerer Raum in allen Schulstufen und Schultypen gegeben werden sollte.

Beim Rückgang der Lesekompetenzen steht Österreich nicht allein da. In vielen Ländern führen abnehmende Ergebnisse bei der Erhebung von Lesekompetenzen zur Diskussion möglicher Gründe und Lösungen dafür. Schwedens Regierung erregte im Jahr 2023 international Aufsehen, weil sie öffentlichkeitswirksam eine Rückkehr zu Füllfeder und Kugelschreiber und ein Abwenden von Tablet und Laptop verkündete. Grundlage war eine Empfehlung des Karolinska-Instituts, das eine „Analogisierung“ der Schulen vorsah, um den abnehmenden Lesekompetenzen entgegenzuwirken (orf.at 2023).

Der pädagogische Wert des gewöhnlichen Lesens sowie des Schreibens mit der Hand wird auch von einigen empirischen Studien nahegelegt, auf die sich die Unterstützer:innen der Empfehlungen des Karolinska-Instituts stützen. Gleichzeitig ist die digitale Welt eine Realität, der sich zu entziehen einerseits schwer möglich ist und in der sich junge Menschen andererseits ganz selbstverständlich unabhängig davon bewegen, ob sie in der Schule damit konfrontiert werden oder nicht. Sinnvoll ist eine Auseinandersetzung mit den digitalen Realitäten auf jeden Fall, worunter auch die Rezeption digitaler Nachrichten und deren Manipulierbarkeit gehören. Wobei klar sein muss, dass Fake News nicht auf digitale Medien beschränkt sind und auch in klassischen Medien Fehler, Falschdarstellungen oder mangelhafte Einladungs politik bei Diskussionsformaten (Stichwort: false balance) vorkommen.

Die Frage, welche Fähigkeiten die Schule vermitteln soll, erhält somit durch den technologischen Wandel eine neue Dringlichkeit. Die klassischen Grundkompetenzen bleiben nach wie vor unverzichtbar, müssen jedoch um digitale und medienbezogene Kompetenzen erweitert werden. Digitale Grundbildung bedeutet dabei mehr als technisches Bedienungswissen: Sie umfasst die Fähigkeit, sich souverän und verantwortungsbewusst in digitalen Räumen zu bewegen, Informationen kritisch zu bewerten und sich vor Cyberrisiken zu schützen. Diese Fähigkeiten können in einem eigenständigen Unterrichtsfach vermittelt werden oder fächerübergreifend als Unterrichtsprinzip verankert werden. Gleichzeitig geraten aufgrund der Folgen, die die Einschränkungen

der Corona-Krise hatten, die sozialen und emotionalen Kompetenzen stärker in den Blick; Fähigkeiten also, die durch Automatisierung und KI gerade nicht ersetzt, sondern zunehmend wertvoller werden. Das sogenannte social & emotional learning sollte daher in Zukunft wohl einen größeren Raum in der Schule einnehmen.

Um diesen Wandel umzusetzen, braucht es jedoch zunächst eine gezielte Weiterbildung der Lehrenden selbst, sowohl im Bereich Digitalisierung als auch bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen. Grundsätzlich stellt sich dabei die politische Frage, wer Bildung gestaltet: Neben staatlichen Institutionen ist Bildung immer auch eine Aufgabe, die von Familien, der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft geleistet wird, weswegen diese auch stärker in die Entwicklung von Bildungspolitik einbezogen werden sollten.

Gleichzeitig, und auch das ist eine wesentliche Erkenntnis, die sich aus den Arbeiten von Hanushek & Wößmann ableiten lässt, ist es nicht genug, die nationalen Schulsysteme und ihre Lehrpläne mit Themen der heutigen Zeit zu konfrontieren. Gerade bei schnelllebigen Entwicklungen muss eine Curriculumsentwicklung, die meist sehr lange dauert, dem technischen Wandel hinterherhinken. Das erfordert einen stärkeren Fokus auf die zugrundeliegenden und weiterhin relevanten Skills. Im Falle der (digitalen) Medienkompetenz betrifft dies etwa analytische Kompetenzen, die stärker mit einem Erkennen von Fake News korrelieren als andere Parameter (Sultan et al. 2024). Wie bei der Vermittlung anderer Kompetenzen auch, wären politische Entschei-

dungsträger:innen daher gut beraten, sich zu überlegen, wie bildungspolitische Ziele konkret erreicht werden können. Dazu bedarf es auch einer kritischen Analyse der Unterrichtsqualität im Hinblick auf ihren Impact. Das Problem dabei: Diese lässt sich seitens der Politik nicht unmittelbar und rasch verändern, sondern nur über Empfehlungen, Lehrplanentwicklungen sowie hochschulpolitische Entscheidungen sehr langfristig steuern. Auf die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Schüler:innen sollte dabei jedoch nicht vergessen werden.

Daraus erwachsen einige Handlungsempfehlungen.

Handlungsempfehlungen für den schulischen Bereich

- Leseförderung als bildungspolitische Priorität verankern. Da 42 Prozent der Volksschüler:innen am Ende der 4. Schulstufe die Bildungsstandards im Lesen nicht erreichen, sollten Lesen und Schreiben in der Erstsprache in allen Schulstufen und Schultypen einen größeren Stellenwert erhalten – mit regional differenzierten Maßnahmen, die den unterschiedlichen Ausgangssituationen in urbanen und ländlichen Gebieten Rechnung tragen.
- Digitale und Medienkompetenz in der Schule verankern. Digitale Grundbildung sollte mit dem Fokus auf kritisches Denken, den souveränen Umgang mit digitalen Informationen und die Identifikation von Desinformation in allen Medienformen in den Sekundarstufen verankert sein.
- Social & Emotional Learning strukturell stärken. Soziale und emotionale Kompetenzen sollten einen verbindlicheren Platz im Schulalltag erhalten, da sie durch Automatisierung und KI nicht ersetzbar, sondern zunehmend wertvoller werden.
- Gezielte Fort- und Weiterbildung für Lehrende sicherstellen. Jede inhaltliche Reform des Bildungswesens setzt voraus, dass Lehrpersonen selbst über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, insbesondere in den Bereichen Digitalisierung sowie soziale und emotionale Bildung. Hier braucht es systematische, praxisnahe Weiterbildungsangebote.
- Bürokratieabbau in der Schule. Lehrpersonen sollten durch den Abbau administrativer Tätigkeiten entlastet werden, damit sie sich auf ihre Kernaufgabe konzentrieren können: das Unterrichten und Bilden der nächsten Generationen.

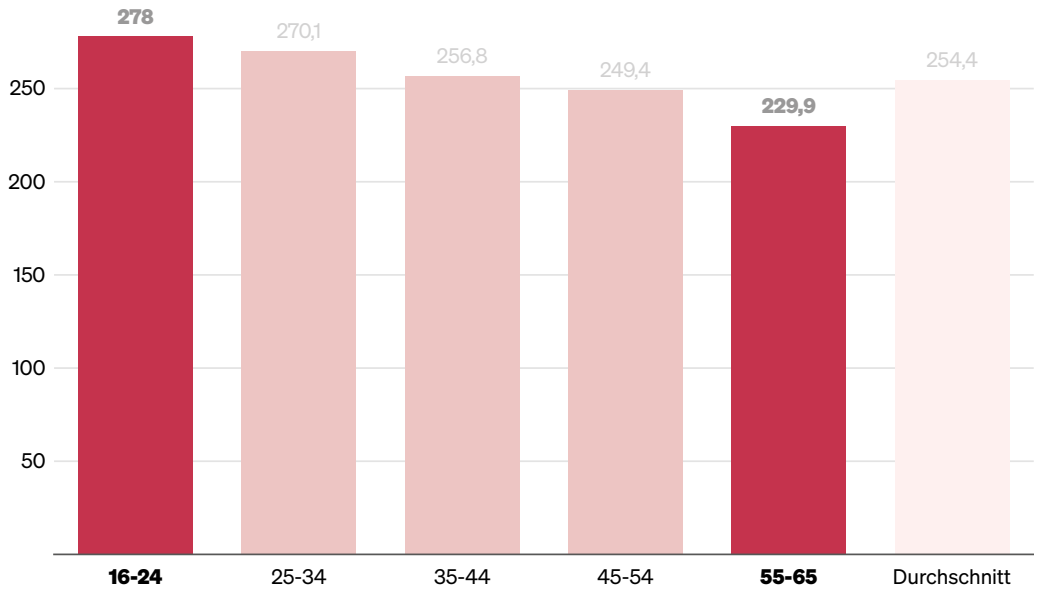
ENTWICKLUNG VON BASIC SKILLS BEI ERWACHSENEN

Die Frage von absoluten Grundkompetenzen ist nicht nur eine Frage der schulischen Bildung. Die regelmäßig stattfindende OECD-Studie PIAAC, die die Grundkompetenzen der Erwachsenen im OECD-Raum erhebt, zeichnet diesbezüglich sogar ein eher überraschendes Bild. Anders als kulturpessimistische Kommentare, die über „digitale Demenz“ oder die vermeintlichen Defizite

der jüngeren Generationen klagen, zeigt sich, dass die Grundkompetenzen mit dem Alter eher abnehmen. Am Beispiel der Lesekompetenzen zeigt sich das eindrucksvoll. So erreicht die jüngste Generation (16–24) im Durchschnitt fast 50 Punkte mehr als die älteste untersuchte Generation (55–65). Dieser Unterschied entspricht ungefähr einem Skill-Level. Die jüngste Altersgruppe

Je höher das Alter, desto niedriger die durchschnittlichen Lesekompetenzen

Die einzelnen Balken entsprechen einer Altersgruppe. Die Balkenhöhe gibt die erreichte Punktezahl bei der Lesekompetenzerhebung an.



Die Gruppe der 55-65-Jährigen erreicht bei den Erhebungen im Durchschnitt niedrigerer Werte als alle jüngeren Altersgruppen
Grafik: NEOS Lab • Quelle: OECD - PIAAC (2024)

erreicht im Durchschnitt Lesekompetenzen auf Stufe 3, die älteste Gruppe Lesekompetenzen auf Stufe 2. Die Kompetenzstufen reichen von 1 bis 5, wobei „Stufe 5“ dem besten zu erreichenden Ergebnis entspricht und es eine weitere Stufe „unter 1“ gibt, für Menschen, die nur sehr kurze und simple Leseaufgaben bewältigen können.

Die Sicherstellung von Basic Skills geht daher über bildungspolitische Maßnahmen hinaus, wenn man diese nur als Maßnahmen der Kinder- und Jugendbildung versteht, wo es um die erstmalige Entwicklung und Verbesserung von Kompetenzen geht. Tatsächlich bedeutet die Erhöhung von Grundkompetenzen oftmals auch das Up- und Re-Skilling von Erwachsenen. Das Problem: Anders als das Schulsystem, durch das alle, die in Österreich leben, aufgrund der Unterrichtspflicht gehen müssen, gibt es kein ähnlich verbindliches Ausbildungssystem für Erwachsene. Die bestehenden Maßnahmen stehen daher vor dem Problem, dass sie ihre Zielgruppe nur schwer erreichen können oder schlicht nicht über ausreichend Kapazitäten verfügen, um allen, die sie brauchen würden, Weiterbildungsmaßnahmen zu vermitteln.

Ein Grund dafür liegt auch darin, dass manche an der Wirksamkeit von Erwachsenenbildungsmaßnahmen zweifeln. Wenn Lese- und Rechenkompetenzen im Erwachsenenalter unveränderlich wären, hätten Grundbildungsprogramme und arbeitsplatzbezogene Lernmaßnahmen einen geringen Return on Investment – Kindheit wäre dann die vielversprechendere Phase für Interventionen. Es gibt jedoch Studien, die zeigen, dass

Kompetenzveränderungen möglich sind, auch wenn sie ungleich über Bevölkerungsgruppen verteilt sind: Ältere und geringer Gebildete sind stärker gefährdet, Kompetenzen zu verlieren, als Menschen mit höherem Ausbildungsabschluss und Einkommen (Lechner et al. 2021).

In Österreich besteht mit der Initiative „Level Up“ grundsätzlich bereits eine Möglichkeit, sogenannte Basisbildung in den Grundkompetenzen zu erhalten bzw. den Pflichtschulabschluss nachzuholen. Dieses Programm wurde im Jahr 2024 für weitere vier Jahre mit 172,8 Millionen Euro finanziert. Wichtig im Zusammenhang mit dieser Initiative ist, dass sie sich an alle Erwachsenen unabhängig ihres Alters richtet und daher kein Programm zur Höherqualifizierung von älteren Arbeitslosen ist, die statistisch betrachtet den höchsten Upskillingbedarf hätten. Die Zielgruppe besteht daher u.a. aus jüngeren Menschen, die ihre Ausbildung vorzeitig abgebrochen haben oder aufgrund von Flucht- und Migrationserfahrung über keine strukturierte Ausbildungsbiografie verfügen.

Das Institut für Höhere Studien (IHS) hat Ende 2023 eine Evaluation des vormals noch unter dem Namen „Initiative Erwachsenenbildung“ firmierenden Level-Up-Programms vorgenommen (Steiner et al. 2023). In Hinblick auf die Altersstruktur zeigt sich, dass vor allem in jenem Kurspfad, der zum Pflichtschulabschluss führt, jüngere Menschen eindeutig überwiegen. Nur 3,4 Prozent der Teilnehmer:innen sind über 40. Im Bereich „Basisbildung“ ist die Altersstruktur gemischerter, wobei auch hier die unter 19-Jährigen die relativ größte Gruppe ausmachen.

Hier sind jedoch immerhin 12,7 Prozent älter als 50. Beim Geschlechterverhältnis zeigt sich ein Frauenüberhang. Etwa 60 Prozent der Programmteilnehmer:innen sind weiblich. Laut IHS wäre ein ausgeglicheneres Verhältnis wünschenswerter, da die Gruppe der NEETs – Not in Employment, Education or Training – also den jungen Arbeitslosen – mehrheitlich aus Männern besteht. Zwischen 2018 und 2022 haben in beiden Programmbereichen 23.801 Personen teilgenommen (Steiner et al. 2023: 16). Einige von diesen haben mehrere Kurse besucht.

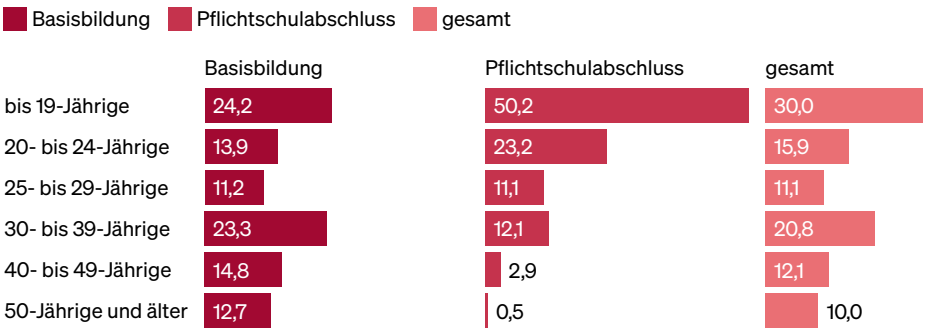
Anhand dieser Zahlen zeigt sich, dass das Level-Up-Programm in seiner derzeitigen Dimension nicht ausreicht, um den gesamten Upskillingbedarf im Bereich Basic Skills zu leisten. Auch das IHS kommt zu dem Schluss, dass allein auf Basis der Zahl der Early School Leavers,

die sich im Jahr 2019 auf 116. 000 belief, die derzeitigen Kapazitäten nicht ausreichen, um alle Betroffenen zu erreichen (Ebd.: 18). Positiv vermerkt das IHS jedoch die hohe Abschlussquote (80 %). Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Programme primär von Menschen mit Migrationsbiografie wahrgenommen werden. Österreicher:innen ohne Migrationshintergrund finden sich unter den Kursteilnehmer:innen nur wenige.

Das IHS kommt zu dem Schluss, dass sich „Level Up“ positiv auf die Arbeitsmarktintegration auswirkt und auch positive psychosoziale Effekte auf die Betroffenen hat. Gleichzeitig bestehen weitere Probleme, vor allem an den Übergängen vom Ausbildungsprogramm zum Beruf, welche Kursteilnehmer:innen meist selbstständig bewältigen müssen, häufig auf Basis mangelnder Infor-

In der Erwachsenenbildung gibt es mehr Junge als Alte

Teilnehmer:innen in den Level-Up-Kursen Basisbildung und Pflichtschulabschluss nach Altersgruppe



mationen, wie ein Berufseinstieg gelingen kann. (Steiner et al. 2023: 100).

Daraus folgen für die Verbesserung von Basic Skills bei Erwachsenen folgende Handlungsempfehlungen.

Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung

- Eine Ausweitung des Level-Up-Programms inklusive einer Erhöhung der Finanzierung und deren längerfristige Absicherung.
- Eine bessere Vernetzung des Programms mit Unterstützungsorganisationen im Sozialbereich, aber auch mit dem AMS, um den Austausch zwischen AMS und Level Up zu verbessern.
- Systematische Nachbetreuungsangebote sowie Bildungs- und Berufsberatung nach Kursende, um den Übergang ins Erwerbsleben zu vereinfachen.
- Ein ergänzender Fokus auf digitale Kompetenzen und „Future Skills“, die am heutigen Arbeitsmarkt zum Teil schon für die Bewerbungen erforderlich sind.



ZUSAMMENFASSUNG

Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und kritisches Denken sind die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und wirtschaftlichen Wohlstand. Wer nicht über sie verfügt, ist vom modernen Arbeitsmarkt weitgehend ausgeschlossen, mit gravierenden Folgen für Individuen, Familien und die Volkswirtschaft insgesamt.

Obwohl Österreich über ein solides Bildungssystem verfügt, zeigen internationale Vergleichsstudien erheblichen Handlungsbedarf: 42 Prozent der Volksschüler:innen erreichen am Ende der vierten Schulstufe die Lesestandards nicht, die Lesekompetenzen Erwachsener liegen unter dem OECD-Schnitt, und der Anteil von Personen mit geringen Basiskompetenzen ist seit 2015 gestiegen. Diese Herausforderung betrifft nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern alle Altersgruppen, und erfordert daher Interventionen auf drei Ebenen: der Elementarbildung, der schulischen Bildung und der Erwachsenenbildung.

In der Elementarbildung ist die Versorgungslage für Kinder unter drei Jahren in vielen Bundesländern nach wie vor unzureichend, und Fragen der Betreuungsqualität werden gegenüber reinen Kapazitätszielen zu oft vernachlässigt. Dabei zeigt die Forschung klar, dass qualitätsvolle frühkindliche Bildung, geprägt von stabilen Bindungserfahrungen, niedrigen Betreuungsschlüsseln und pädagogisch gut ausgebildetem Personal, langfristig positive Effekte auf Bildungsbiografien hat. Im Schulbereich bleibt Leseförderung die dringlichste Aufgabe, während gleichzeitig digitale, mediale sowie soziale und emotionale Kompetenzen stärker verankert werden müssen. Im Bereich Erwachsenenbildung erreicht das bestehende Level-Up-Programm zwar nachweislich positive Effekte, verfügt jedoch bei Weitem nicht über ausreichende Kapazitäten, um den gesamten Upskillingbedarf zu decken, insbesondere ältere Erwachsene und Männer werden kaum erreicht.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Elementarbildung

- Strukturelle Verbesserung des elementarpädagogischen Angebots für unter Dreijährige, um Lücken bei der Versorgung und den Öffnungszeiten zu schließen.
- Qualitative Verbesserung der Betreuung durch niedrigere Betreuungsschlüssel und eine bindungs- und affektregulationsorientierte Ausbildung des pädagogischen Personals.
- Definition altersadäquater Grundkompetenzziele in den Bereichen Sprache, Mathematik und Problemlösen sowie verbindlicher Qualitätsstandards für die letzten zwei Kindergartenjahre.
- Verpflichtung der Einrichtungen zur Entwicklung eigener Bildungspläne auf Basis dieser Standards.

Schulische Bildung

- Leseförderung als bildungspolitische Priorität verankern, mit regional differenzierten Maßnahmen für urbane und ländliche Gebiete.
- Digitale und Medienkompetenz in den Schulen etablieren, mit Fokus auf kritisches Denken, souveränem Umgang mit digitalen Informationen und Erkennen von Desinformation.
- Social & Emotional Learning strukturell stärken, da diese Kompetenzen durch Automatisierung und KI nicht ersetzbar, sondern zunehmend wertvoller werden.
- Gezielte Fort- und Weiterbildung für Lehrende sicherstellen, insbesondere in den Bereichen Digitalisierung sowie soziale und emotionale Bildung.
- Bürokratieabbau vorantreiben, um Lehrpersonen zu entlasten und den Fokus auf Unterrichtsqualität und messbare Outcomes zu stärken.

Erwachsenenbildung

- Ausweitung und längerfristige Finanzierungsabsicherung des Level-Up-Programms, um den tatsächlichen Upskillingbedarf abzudecken.
- Bessere Vernetzung mit dem AMS und Unterstützungsorganisationen, um Zielgruppen besser zu erreichen und Übergänge in den Arbeitsmarkt zu erleichtern.
- Systematische Nachbetreuung und Bildungs- und Berufsberatung nach Kursende als fester Bestandteil des Programms.
- Ergänzendes Fokus auf digitale Kompetenzen und zukunftsrelevante Skills, die am modernen Arbeitsmarkt zunehmend zur Grundvoraussetzung werden.



QUELLENVERZEICHNIS

Deutschlandfunk (2025): Philologen für Abgleich der Ansprüche von Universitäten und Abitur. In: Deutschlandfunk.
In: <https://www.deutschlandfunk.de/philologen-fuer-abgleich-der-ansprueche-von-unis-und-abitur-102.html> (letzter Zugriff am 07.07.2026).

Sarah Gust, Eric A. Hanushek, Ludger Woessmann (2024): Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development. In: *Journal of Development Economics*, Vol. 166.

Monika Köppl-Turyna/Nikolaus Graf (2021): *Endbericht. Kinderbetreuung und Elementarpädagogik im internationalen Vergleich: Best-Praxis Modelle.* In: https://ecoaustria.ac.at/wp-content/uploads/2021/10/20210920_EcoAustria-Studie_JRS_Final.pdf (letzter Zugriff am 07.07.2026).

Christian M. Lechner et al. (2021): Stability and change in adults' literacy and numeracy skills: Evidence from two large-scale panel studies. In: *Personality and Individual Differences*, Vol. 180.

Georg Lundström-Halbgebauer (2025): Fünf Mythen über die Teilzeit. In: NEOS Lab. In: <https://lab.neos.eu/blog/2025/8/fuenf-mythen-ueber-die-teilzeit> (letzter Zugriff am 07.07.2026).

NICHD Early Child Care Research Network (Hg.) (2005): *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development.* New York: Guilford Press.

ORF.at (2023): Schwedens Schulen: Mehr Feder und Bleistift statt Tablet. In: ORF.at, 12.09.2023. In: <https://orf.at/stories/3330743/> (letzter Zugriff am 07.07.2026).

Ernst Smole (2023): Rechnen, Schreiben, Lesen erst am Ende der Lehre. In: Kurier. In: <https://kurier.at/meinung/gastkommentar/rechnen-schreiben-lesen-erst-am-ende-der-lehre/402468986> (letzter Zugriff am 07.07.2026).

Martin Steiner/Gabriele Pessl-Falkensteiner/Maria Köpping/Ingrid Juen/Kristina Spoljaric (2023): *Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung: Endbericht.* Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).

Mubashir Sultan et al. (2024): Susceptibility to online misinformation: A systematic meta-analysis of demographic and psychological factors. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 121, No. 47.

Deborah L. Vandell/ Jay Belsky/ Margaret Burchinal et al. (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. In: *Child Development*, Vol. 81, No. 3, 737–756.

Ralf A. Wilke/Christian Lipowski/Benjamin Koebel (2022): Fertility, economic incentives and individual heterogeneity: Register data-based evidence from France and Germany. In: *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, Vol. 185, Supplement 2, 515–546.

Donald W. Winnicott (1973): *The Child, the Family, and the Outside World.* Harmondsworth: Penguin.

IMPRESSUM:

NEOS Lab – Das liberale Forum

Am Heumarkt 7/2/1

1030 Wien

Österreich

Druck: Printpool, Stiftgasse 27, 1070 Wien