



**ÜGK Schweiz
COFO Suisse
VECOF Svizzera**

**Nationaler Bericht zu der Überprüfung des
Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023,
Sprachen 11. Schuljahr:
ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring**



Bericht im Auftrag der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK)

**Andrea B. Erzinger, Domenico Angelone, Franziska M. Locher,
Oliver Prosperi, Miriam Salvisberg, Martin J. Tomasik (Hrsg.)**

**Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der
Grundkompetenzen (ÜGK) 2023, Sprachen 11. Schuljahr:
ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring**

Impressum

Herausgebende:	Andrea B. Erzinger, Domenico Angelone, Franziska M. Locher, Oliver Prosperi, Miriam Salvisberg, Martin J. Tomasik
Auftraggeberin:	Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK)
Zitationsvorschlag:	Erzinger, A. B., Angelone, D., Locher, F. M., Prosperi, O., Salvisberg, M., & Tomasik, M. J. (Hrsg.). (2025). <i>Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023, Sprachen 11. Schuljahr: ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring</i> . Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. https://doi.org/10.48620/85368
Autorinnen und Autoren:	Franka Baron, François Delavy, Simon Seiler, Barbara Wilhelmi und Andrea B. Erzinger, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern (UniBE) Martin J. Tomasik und Stella S. Bollmann, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich (UZH) Franziska M. Locher und Dimitra Kolovou, Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) Domenico Angelone, Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB), Aarau Oliver Prosperi, Eva Roos und Carl Denecker, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève Miriam Salvisberg, Francesca Crotta und Sandra Fenaroli, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPSI-DFA/ASP), Locarno
Übersetzung und Lektorat:	Franka Baron und Julia Diarra, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern (UniBE) Gerard Adarve, Institut für Bildungsevaluation (IBE), Zürich
Auskunft:	Andrea B. Erzinger, Nationale Projektkoordination ÜGK / COFO / VECOF 2023, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern, +41 (0) 31 684 37 26, andrea.erzinger@unibe.ch
ÜGK-Webseite:	www.uegk-schweiz.ch
Weitere Sprachversionen:	Französisch , Italienisch
Copyright:	Creative Commons: Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0). Das Material unter der Creative-Commons-Lizenz darf unter den folgenden, von den Urheberinnen und Urhebern festgelegten Bedingungen verwendet werden: Sie dürfen das Material in jedem Format weitergeben, vervielfältigen, frei verwenden und weiterverteilen, vorausgesetzt, dass die Herausgebenden und die Nutzungsrechte in angemessener Weise genannt werden.

Inhalt

Vorwort der Auftraggeberin.....	7
1. Einleitung	8
1.1 Bildungsvergleichsstudien als Teil des nationalen Bildungsmonitorings.....	8
1.2 Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen im Jahr 2023.....	11
1.2.1 Zielpopulation und Stichprobe.....	11
1.2.2 Untersuchte Fach- und Kompetenzbereiche und Kompetenztests.....	15
1.2.3 Fragebogen für Schülerinnen und Schüler: Beitrag zur Kontextualisierung der Leistungen	18
1.2.4 Erhebungsmanagement und Auslieferung	19
1.2.5 Datenaufbereitung und -archivierung.....	21
1.3 Erstberichterstattung und Aufbau des vorliegenden Ergebnisberichts.....	23
2. Erreichen der Grundkompetenzen im Überblick	25
2.1 Schulsprache (L1).....	25
2.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Lesen.....	25
2.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Orthografie	26
2.1.2.1 Orthografie in der Schulsprache Deutsch.....	27
2.1.2.2 Orthografie in der Schulsprache Französisch.....	27
2.1.2.3 Orthografie in der Schulsprache Italienisch.....	28
2.2 Erste und zweite Fremdsprache (L2/L3).....	28
2.2.1 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen	29
2.2.1.1 Hörverstehen in der Fremdsprache Deutsch.....	29
2.2.1.2 Hörverstehen in der Fremdsprache Französisch.....	30
2.2.1.3 Hörverstehen in der Fremdsprache Englisch	31
2.2.2 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Leseverstehen.....	32
2.2.2.1 Leseverstehen in der Fremdsprache Deutsch.....	32
2.2.2.2 Leseverstehen in der Fremdsprache Französisch.....	33
2.2.2.3 Leseverstehen in der Fremdsprache Englisch.....	34
3. Erreichen der Grundkompetenzen nach Schultypen	36
3.1 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen nach Kantonen	37
3.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach Schultypen und Kantonen.....	38
3.2.1 Schulsprache (L1).....	38
3.2.1.1 Lesen in der Schulsprache.....	38
3.2.1.2 Orthografie in der Schulsprache Deutsch.....	39
3.2.1.3 Orthografie in der Schulsprache Französisch.....	39
3.2.1.4 Orthografie in der Schulsprache Italienisch.....	40
3.2.2 Erste und zweite Fremdsprache (L2/L3).....	41
3.2.2.1 Hörverstehen in der Fremdsprache Deutsch.....	41
3.2.2.2 Hörverstehen in der Fremdsprache Französisch.....	41
3.2.2.3 Hörverstehen in der Fremdsprache Englisch	42

3.2.2.4 Leseverstehen in der Fremdsprache Deutsch.....	43
3.2.2.5 Leseverstehen in der Fremdsprache Französisch.....	44
3.2.2.6 Leseverstehen in der Fremdsprache Englisch.....	45
4. Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler	47
4.1 Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht.....	48
4.1.1 Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen und Testregionen	48
4.1.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Geschlecht	49
4.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft	51
4.2.1 Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen und Testregionen.....	51
4.2.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft.....	53
4.3 Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache	55
4.3.1 Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen und Testregionen.....	55
4.3.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache.....	56
4.4 Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund.....	58
4.4.1 Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen und Testregionen.....	58
4.4.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund	60
5. Bilanz und Perspektiven.....	63
5.1 Zentrale Ergebnisse der ÜGK 2023.....	64
5.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen in den getesteten Kompetenzbereichen.....	64
5.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach Schultyp und individuellen Merkmalen	64
5.2 Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse	65
5.3 Was kann die ÜGK über das Bildungsmonitoring hinaus für die Bildungslandschaft in der Schweiz leisten? .	66
5.3.1 Kantonale Vertiefungen	66
5.3.2 Kantonsübergreifende Zusammenarbeit.....	67
5.3.3 Lancierung von Folgeprojekten	67
5.3.4 Verknüpfung der ÜGK-Daten mit externen Datenquellen.....	67
5.3.5 Sekundärdatenanalyse durch Forschende an Schweizer Hochschulen	68
5.4 Offene Fragen und Ausblick.....	68
Literaturverzeichnis.....	70
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	78
Anhang A: Zuteilung der Schulprogramme.....	80
Anhang B: Gruppenunterschiede nach individuellen Merkmalen	86
Anhang C: Kantonale Porträts.....	90
Literaturverzeichnis: Kantonale Porträts	178

Vorwort der Auftraggeberin

Die Bundesverfassung verpflichtet die Kantone, wichtige Eckwerte der obligatorischen Schule zu harmonisieren. Zu diesen Eckwerten gehören das Schuleintrittsalter, die Schulpflicht, die Dauer und die Ziele der Bildungsstufen sowie die Übergänge von einer Stufe zur anderen (Artikel 62 Absatz 4 Bundesverfassung).

Im Juni 2011 haben die 26 Kantone erstmals nationale Bildungsziele für vier Fachbereiche freigegeben und damit eine wichtige Grundlage für die Umsetzung des Verfassungsauftrages geschaffen. Die Bildungsziele beschreiben, über welche Grundkompetenzen die Schülerinnen und Schüler in der Schulsprache, in einer zweiten Landessprache und Englisch, in Mathematik und in den Naturwissenschaften an definierten Schnittstellen verfügen sollen.

Die Grundkompetenzen sind in die sprachregionalen Lehrpläne eingeflossen und bilden auch die Grundlage für weitere abzuleitende Instrumente und Prozesse. Die Lehrmittel und die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen werden im Prozess der Harmonisierung laufend weiterentwickelt und angepasst.

In den Jahren 2016 und 2017 wurden im Rahmen der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) erstmals schweizweit Erhebungen durchgeführt, die mittels Kompetenztests das Erreichen von ausgewählten Bildungszielen überprüften. Nach einer pandemiebedingten Verschiebung erfolgte 2023 die dritte Erhebung. Sie betraf erstmals die Kompetenzen in den Fachbereichen Schulsprache und Fremdsprachen im 11. Schuljahr, was sie vor dem Hintergrund der Umsetzung der Sprachenstrategie von 2004 besonders interessant macht.

ÜGK-Erhebungen sollen primär Informationen zu zwei Aspekten generieren: erstens zum Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in den getesteten Bereichen die Grundkompetenzen erreichen, und zweitens zur Übereinstimmung (Harmonisierung) zwischen den Kantonen, was diesen Anteil betrifft. Die ÜGK-Daten bestehen aus den Testergebnissen und aus Kontextinformationen, die über einen Fragebogen ermittelt wurden. Der Datensatz ist für das nationale Bildungsmonitoring und die kantonalen Qualitätsentwicklungsprozesse von grossem Interesse und steht auch der Forschung für deren spezifische Verwendungen zur Verfügung.

An der Planung, Durchführung und Auswertung der ÜGK 2023 waren zahlreiche Personen beteiligt, deren Arbeit hier verdankt werden soll. Die Universität Bern stellte in Zusammenarbeit mit Forschenden aus wissenschaftlichen Institutionen der drei grossen Sprachregionen mit grossem Einsatz die Umsetzung der ÜGK sicher. Kontaktpersonen vor Ort in den Kantonen, Gemeinden und Schulen sorgten für einen reibungslosen Ablauf der Erhebungen. Dank den Autorinnen und Autoren dieses Berichts stehen die Ergebnisse der ÜGK 2023 nun in übersichtlicher Form zur Verfügung. Ganz besonderer Dank gebührt den Schülerinnen und Schülern, die sich an den Erhebungen beteiligt haben.

1. Einleitung

1.1 Bildungsvergleichsstudien als Teil des nationalen Bildungsmonitorings

Als Large-Scale-Assessments (LSA) angelegte Bildungsvergleichsstudien erlauben Aussagen auf der Ebene von Bildungssystemen. Dabei wird die Datengrundlage für Überlegungen zu deren Optimierung sowie für die Einordnung der Ergebnisse in einen grösseren Kontext generiert. Large-Scale-Assessments haben eine Monitoring- und eine Benchmarking-Funktion ([Drechsel et al., 2015](#); [Nilsen et al., 2022](#); [Prenzel & Sälzer, 2019](#)).

Seit den 1990er Jahren nahmen einzelne Kantone oder Schweizer Sprachregionen an ausgewählten international vergleichenden Bildungsvergleichsstudien (z. B. *International Mathematics and Science Study* TIMSS) oder anderen thematisch unterschiedlichen Erhebungen im Schulbereich (*International Computer and Information Literacy Study* ICILS, *Teacher Education and Development Study in Mathematics* TEDS-M) teil. Seit 2000 stellt die regelmässige Beteiligung an PISA (*Programme for International Student Assessment*) – einer internationalen Bildungsvergleichsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) – einen zentralen Pfeiler des nationalen Bildungsmonitorings dar. Bei PISA werden keine curricularen Kompetenzen geprüft, sondern 15-Jährige werden nach dem Konzept der *Literacy* (Grundbildung) dahingehend getestet, inwieweit sie in der Lage sind, ihr Wissen und Können in einem neuen Zusammenhang und zur Lösung von verschiedenen, auch alltäglich anstehenden Problemstellungen anzuwenden ([Erzinger et al., 2023](#); [OECD, 2023](#)).

Nach der Publikation der Ergebnisse aus PISA 2000 beschloss die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) den *Aktionsplan PISA 2000 Folgemassnahmen*, welcher unter anderem die Forderung beinhaltet, die Lehrpläne weiterzuentwickeln ([EDK, 2003](#)).

In anderen Ländern wurden aufgrund der Erkenntnisse aus PISA 2000 Large-Scale-Assessments auf Grundlage von nationalen Bildungsstandards ausgebaut ([Nilsen et al., 2022](#)). So stellt beispielsweise in Deutschland die Beteiligung an nationalen und internationalen Bildungsvergleichsstudien seit 2006 einen zentralen Bestandteil der Gesamtstrategie zum Monitoring des deutschen Bildungssystems dar ([Sälzer, 2016](#)).

Nationale Bildungsstandards bilden die Voraussetzung für die Einrichtung von nationalen Large-Scale-Assessments. In der Schweiz, in der die Kantone für die obligatorische Schulbildung zuständig sind, war diese Voraussetzung in den 2000er Jahren noch nicht gegeben, da noch keine nationalen Bildungsziele verabschiedet waren. Die Harmonisierung der kantonalen Schulstrukturen in Bezug auf das Schuleintrittsalter und die Dauer der Schulpflicht, das Ausarbeiten von Empfehlungen zu den Rahmenlehrplänen, den Unterrichtsmitteln und der Ausbildung der Lehrpersonen wurde zwar bereits 1970 beschlossen ([Konkordat über die Schulkoordination, 1970](#)). Aber erst mit dem HarmoS-Konkordat ([Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule \(HarmoS-Konkordat\), 2007](#)) wurden Lösungen und Instrumente generiert, um diese Harmonisierung weiterzutreiben ([WBF &](#)

EDK, 2023).¹ Eines dieser Instrumente war die Entwicklung nationaler Bildungsziele sowie die Konzeptualisierung derer Überprüfung.²

Mit den Arbeiten zu HarmoS Mathematik (Konsortium Mathematik, 2009), Schulsprache (Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010), Fremdsprachen (Konsortium HarmoS Fremdsprachen, 2009) und Naturwissenschaften (Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+, 2010) wurden die Grundlagen dafür gelegt, dass die EDK im Jahr 2011 schliesslich in der Lage war, die nationalen Bildungsziele in Form von Grundkompetenzen in den Fachbereichen Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und Schulsprache zu verabschieden (EDK, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d; WBF & EDK, 2023). Die nationalen Bildungsziele wurden in der Schweiz als Grundkompetenzen im Sinne von Mindestkompetenzen definiert, die praktisch alle Schülerinnen und Schüler nach den jeweiligen Zyklen (d. h. am Ende des 4. Schuljahres HarmoS (nach dem Zyklus 1), am Ende des 8. Schuljahres HarmoS (nach dem Zyklus 2) und am Ende des 11. Schuljahres HarmoS (nach dem Zyklus 3)) erreicht haben sollten.³

An diesen Grundkompetenzen orientieren sich auch die für die Harmonisierung der Inhalte auf sprachregionaler Ebene erarbeiteten Lehrpläne (WBF & EDK, 2023). So wurde der *Lehrplan 21* im Jahr 2014 durch die damalige Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz⁴ genehmigt (D-EDK, 2016). Er stellte den ersten gemeinsamen Lehrplan für die obligatorische Schule in der deutschsprachigen Schweiz dar, womit die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone die Ziele der Schule als harmonisiert betrachten. Mittlerweile wurden in diesen 21 Kantonen kantonale Lehrpläne beschlossen und veröffentlicht, die auf dem Lehrplan 21 basieren (D-EDK, 2016). In der französischsprachigen Schweiz wurde der *Plan d'études romand (PER)* (CIIP, 2011) ab Schuljahr 2011/2012 eingeführt. Der *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PdS)*, als obligatorischer Lehrplan des Kantons Tessin im Jahr 2015 in einer ersten Version genehmigt, trat im Schuljahr 2018/2019 erstmalig und in einer weiterentwickelten Form im Schuljahr 2023/2024 in Kraft (Repubblica e Cantone Ticino, 2022).

Mit der Entwicklung gemeinsamer Bildungsziele und darauf aufbauender sprachregionaler Lehrpläne ist das Harmonisierungsziel, als solches eine Harmonisierung der Inhalte und der Anforderungen, gemäss Bildungsartikel der Bundesverfassung erreicht (Kosta HarmoS, 2022).

Auf diesen Grundlagen war auch in der Schweiz die Einführung einer Überprüfung der Bildungsziele möglich, was eine Erweiterung des nationalen Bildungsmonitorings um ein Large-Scale-Assessment auf

¹ Die Ergänzung der Bundesverfassung um den Art. 62 Abs. 4 BV am 21. Mai 2006 (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, 2024) verpflichtete die Kantone dann auch, für den Bereich der obligatorischen Schule gewisse Eckwerte wie Eintrittsalter, Schulpflicht und Dauer der Bildungsstufen sowie auch Bildungsziele zu harmonisieren.

² 2015 war die Schweiz das einzige OECD-Mitgliedsland, das noch über keine nationale Überprüfung von Bildungszielen verfügte (OECD, 2016).

³ Bei der HarmoS-Zählweise von Schuljahren werden die Jahre der obligatorischen Schule in der Schweiz gezählt (1–11). Darin enthalten sind zwei Jahre Kindergarten oder die ersten beiden Jahre einer Eingangsstufe (siehe auch *Obligatorische Schule: Schulstufen, Zählweise der Schuljahre*).

⁴ Die D-EDK umfasste drei Regionalkonferenzen: die der Ostschweiz (EDK-Ost), die der Nordwestschweiz (NW EDK) und die der Zentralschweiz (BKZ). Sie wurde 2018 aufgelöst. Gewisse sprachregionale Tätigkeiten im Bereich der obligatorischen Schule werden aber weiterhin gemeinsam abgestimmt und finanziert.

der nationalen Ebene mit nationalen Instrumenten zur Folge hatte: Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen.⁵ Das Konzept der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) wurde 2013 von der EDK-Plenarversammlung abgenommen ([Überprüfung der Erreichung der Grundkompetenzen; Konzept: Verabschiedung](#)).

Die ÜGK untersucht im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings anhand standardisierter, digitaler Kompetenztests, verbunden mit einem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, schweizweit, inwieweit jeweils am Ende eines Zyklus die Grundkompetenzen erreicht werden. Dabei wird der Anteil der Schülerinnen und Schüler schweizweit und pro teilnehmendem Kanton(steil) bestimmt, der die nationalen Bildungsziele (Grundkompetenzen) erreicht. Diese Ergebnisse lassen sich als Indikator für die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme interpretieren. Die auf Basis der ÜGK geschaffene Datengrundlage erlaubt eine Einordnung der Ergebnisse in einen grösseren Kontext sowie deren Vergleichbarkeit zwischen den Kantonen. Deren vertiefte Analyse bietet das Potenzial, einen eigenen Beitrag zu laufenden Optimierungsprozessen von Bildungssystemen oder auch von Lehr- und Lernprozessen zu leisten.

Die Inhaltsharmonisierung zwischen den Kantonen und die Entwicklung der sprachregionalen Lehrpläne erfolgten im Laufe der letzten 15 Jahre, deren Implementierung auf allen Klassenstufen in einzelnen Kantonen jedoch erst im Schuljahr 2022/23. Deshalb darf bei der Interpretation der Ergebnisse nicht ausser Acht gelassen werden, dass im Jahr 2023 noch nicht alle Schülerinnen und Schüler, die das 11. Schuljahr HarmoS besuchten, während ihrer Schulzeit auf Sekundarstufe I, geschweige denn während ihrer gesamten obligatorischen Schulzeit, auf der Grundlage der neuen Lehrpläne unterrichtet wurden. Ebenso wenig wurden bereits alle diese Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe I anhand von Lehrmitteln unterrichtet, welche auf der Grundlage der neuen Lehrpläne entwickelt wurden.

Die ÜGK 2016 wurde im 11. Schuljahr HarmoS in Mathematik durchgeführt ([Konsortium ÜGK, 2019a](#)), die ÜGK 2017 im 8. Schuljahr HarmoS in Sprachen ([Konsortium ÜGK, 2019b](#)). An diesen ersten beiden Erhebungen nahmen alle Schweizer Kantone teil. 2018 wurde von der Plenarversammlung der EDK beschlossen, dass die ÜGK 2020 im 11. Schuljahr HarmoS in Sprachen durchgeführt werden solle. Dabei wurde das Ziel verfolgt, dieselbe Kohorte von Schülerinnen und Schülern zu testen, welche bereits im Rahmen der ÜGK 2017 im 8. Schuljahr HarmoS in Sprachen getestet wurde. Aufgrund der COVID-19-Pandemie konnte die Erhebung im Frühjahr 2020 jedoch nicht durchgeführt werden und musste auf das Jahr 2023 verschoben werden ([EDK, 2018, 2020a](#)), was die Testung derselben Kohorte von Schülerinnen und Schülern verunmöglicht hat.

⁵ Aufgrund dieses Ausbaus des nationalen Bildungsmonitorings wurde von der EDK-Plenarversammlung beschlossen, dass sich die Schweiz ab 2015 nur noch an der internationalen Komponente von PISA (15-jährige Schülerinnen und Schüler auf nationaler Ebene) beteiligt, wobei sich einzelne Kantone nach eigenem Ermessen weiterhin mit kantonalen Stichproben beteiligen können. Die meisten Kantone, die sich zwischen 2000 und 2012 alle drei Jahre an PISA mit kantonalen Stichproben beteiligten, verzichteten ab 2015 darauf, weiterhin kantonale Stichproben zu ziehen.

1.2 Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen im Jahr 2023

Die ÜGK 2023 überprüfte das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (L1) sowie in der ersten und der zweiten Fremdsprache (L2/L3)⁶ im 11. Schuljahr HarmoS. Weil die Haupterhebung ursprünglich für das Jahr 2020 angesetzt war, wurde die Piloterhebung im Jahr 2019 durchgeführt. Wegen der Schulschliessungen im März 2020 aufgrund der COVID-19-Pandemie, konnte die Haupterhebung im Frühjahr 2020 jedoch nicht durchgeführt werden und wurde auf das Jahr 2023 verschoben (EDK, 2020a, 2020b).

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Zielpopulation und die Stichprobe (1.2.1), die untersuchten Fach- und Kompetenzbereiche und die Kompetenztests (1.2.2), der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler (1.2.3), das Erhebungsmanagement und die Auslieferung (1.2.4) sowie die Datenaufbereitung und -archivierung (1.2.5) beschrieben.

1.2.1 Zielpopulation und Stichprobe

Die Zielpopulation der ÜGK 2023 umfasste sämtliche Schülerinnen und Schüler, die in einer auf dem Schweizer Lehrplan beruhenden Schule im 11. Schuljahr HarmoS unterrichtet wurden. Gemäss dieser Definition waren private Schulen (unabhängig vom Subventionsgrad) grundsätzlich auch Teil der Population. Lediglich Schulen, die auf Basis von ausländischen Programmen oder in keiner der Landessprachen unterrichten, wurden nicht berücksichtigt. Landesweit umfasste die Zielpopulation knapp 85'000 Schülerinnen und Schüler, die in rund 1'800 Schulen unterrichtet wurden. Auf Schulebene wurden zunächst alle Sonderschulen ausgeschlossen (für nähere Erläuterungen zu den Ausschlussgründen siehe Bollmann & Tomasik, 2025). Innerhalb der zur Teilnahme bestimmten Schulen bestand anschliessend die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler aufgrund von bestimmten, eng definierten Kriterien (kognitive oder funktionale Beeinträchtigung sowie sehr schlechte Kenntnisse der Schulsprache) von der Erhebung auszuschliessen. Explizit kein Ausschlussgrund waren geringe Schulleistungen, disziplinarische Probleme oder der Nichtbesuch von einzelnen Schulfächern (beispielsweise wegen der Möglichkeit, ein Fach im 11. Schuljahr abzuwählen, oder aus Gründen individueller Lernzielanpassung). Zwischen den drei Sprachregionen variierten die Ausschlussquoten auf Schülerinnen-/Schülerebene nur geringfügig zwischen 1.3 Prozent in den deutschsprachigen Kantonen und 2.5 Prozent in der französischsprachigen Schweiz. Die Ausschlussquoten der einzelnen Kantone

⁶ Die erste Fremdsprache (L2) ist in den französischsprachigen Kantonen (inkl. der französischsprachigen Teile der zweisprachigen Kantone) Deutsch (BE_f, FR_f, VD, VS_f, NE, GE, JU), in den Kantonen ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG und TG Englisch und in den übrigen Kantonen und deutschsprachigen Kantonsteilen (BE_d, FR_d, SO, BS, BL, VS_d) sowie im Tessin Französisch (siehe [Erste obligatorische Fremdsprache](#)). Im Kanton GR wurde die erste Fremdsprache (je nach Kantonsteil Italienisch, Romanisch oder Deutsch) nicht getestet (siehe auch Ausführungen in Kapitel 1.2.2). Die zweite Fremdsprache (L3) ist in den Kantonen bzw. Kantonsteilen BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE und JU Englisch, in den Kantonen ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG und TG Französisch und im Kanton Tessin Deutsch (siehe [Zweite obligatorische Fremdsprache](#)).

finden sich in den kantonalen Porträts im Anhang C dieses Ergebnisberichts, detailliertere Informationen finden sich im technischen Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung der ÜGK 2023 ([Bollmann & Tomasik, 2025](#)).

Stichprobenziehungsverfahren. Die 25 teilnehmenden Kantone⁷ bzw. 28 sprachregionalen Kantonsteile⁸ lassen sich bezüglich der verwendeten Stichprobenverfahren in drei Gruppen einteilen (siehe auch [Bollmann & Tomasik, 2025](#)):

Gruppe 1 (Schulzensus): In den Kantonen BE_f, UR, SZ, OW, NW, GL, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, TI, VS_f, VS_d, NE, GE und JU wurde ein Stichprobenverfahren auf Schülerinnen-/Schülerebene eingesetzt. Das heisst, dass alle Schulen, die eine 11. Klasse führen, zur Teilnahme aufgeboten wurden, innerhalb dieser Schulen jedoch ein bestimmter Anteil der Schülerinnen und Schüler gezogen wurde.

Gruppe 2 (PPS-Verfahren): In den Kantonen ZH, BE_d, LU, SG, AG und VD wurde eine systematische Schulstichprobe mithilfe des PPS-Verfahrens (*Probability Proportional to Size*) gezogen, bevor 20 Schülerinnen und Schüler pro Schule gezogen wurden und (nach Möglichkeit) lediglich eine Testsitzung durchgeführt wurde. In Schulen mit Schülerbeständen unter 20 nahmen alle Schülerinnen und Schüler an der Erhebung teil.

Gruppe 3 (gemischtes Design): Die Kantone GR und TG stellen Spezialfälle dar, weil dort verhältnismässig kleine Schülerinnen-/Schülerpopulationen in einer relativ grossen Anzahl Schulen unterrichtet wurden (siehe auch [Bollmann & Tomasik, 2025](#)). Wie in Gruppe 2 wurden in diesen Kantonen zunächst Schulen ausgewählt, bevor die einzelnen Schülerinnen und Schüler gezogen wurden. Das zugrundeliegende Stichprobenverfahren unterschied sich jedoch von demjenigen in der Gruppe 2. Während ab einer bestimmten Schulgrösse sämtliche Schulen mit einer variierenden Anzahl Schülerinnen und Schüler an der ÜGK teilnahmen, wurde auf die Menge der vergleichsweise kleinen Schulen ein Stichprobenverfahren angewendet. In den gezogenen Schulen fand maximal eine Testsitzung mit 20 Schülerinnen und Schülern statt.

Angestrebte Stichprobenumfänge auf kantonaler Ebene. Im Rahmen der ÜGK 2023 wurde die zu ziehende Stichprobe in Kantonen der Gruppen 1 und 3 auf 800 Schülerinnen und Schüler festgelegt. In den Kantonen der Gruppe 2 wurden die Stichprobenumfänge auf 1'100 erhöht, um den erwarteten Klumpeneffekten aufgrund des zweistufigen Stichprobendesigns entgegenzuwirken. Dieser entsteht, weil sich zwei Schülerinnen und Schüler in einer Schule in ihren Leistungen tendenziell ähnlicher sind als zwei zufällig aus der Population gezogene Schülerinnen und Schüler. Ein zweistufiges Stichprobendesign liefert bei gleicher Stichprobengrösse deswegen weniger Informationen als ein einstufiges. Damit der Kanton ZH im Rahmen von Analysen auf nationaler Ebene nicht zu stark unterrepräsentiert wird (und es

⁷ Der Kanton ZG hat an der ÜGK 2023 nicht teilgenommen. Der Verzicht auf eine Teilnahme an der ÜGK in den Jahren 2023 und 2024 begründet sich im Wesentlichen im fehlenden Zusatznutzen für die kantonale Qualitätsentwicklung an den Schulen. Ungeachtet dessen wird im Verlauf des vorliegenden Ergebnisberichts von den entsprechenden Teilen der Schweiz gesprochen, selbst wenn der Kanton ZG nicht enthalten ist.

⁸ Im weiteren Verlauf des vorliegenden Dokuments werden mit dem Begriff «Kanton» die sprachregionalen Teile der Kantone BE, FR und VS miteinbezogen.

dadurch zu einer erhöhten Varianz der Schüलगewichte kommt), beträgt dort der angestrebte Stichprobenumfang 1'600 Schülerinnen und Schüler.

Stichprobenumfänge auf Schulebene. In Kantonen der Gruppe 1 beruhte die Anzahl gezogener Schülerinnen und Schüler auf dem kantonalen Auswahlssatz. Dieser wird so berechnet, dass in jedem Kanton die erwünschte Stichprobengrösse von 800 Schülerinnen und Schülern erreicht wird (für die exakte Berechnung des kantonalen Auswahlssatzes siehe [Bollmann & Tomasik, 2025](#)). In Kantonen der Gruppe 2 wurden pro gezogener Schule 20 Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der Erhebung aufgebeten. In Schulen mit weniger als 20 Schülerinnen und Schülern nahm die gesamte Schülerschaft an der Erhebung teil.

Stratifizierung auf Schulebene. Um die Effizienz der Stichprobenziehung zu erhöhen und um sicherzustellen, dass alle Teile der Population adäquat in der Stichprobe vertreten waren, wurde die Liste wählbarer Schulen vor dem Ziehungsprozess nach bestimmten Merkmalen geschichtet und sortiert. Analog zu den im Rahmen von PISA verwendeten Stichprobenverfahren ([OECD, 2017](#)) wurde bei der Vorbereitung der Schullisten sowohl auf explizite als auch auf implizite Stratifizierungsmethoden zurückgegriffen.

Die *explizite Stratifizierungsmethode* umfasst die Bildung von Schichten (Strata), die im Verlauf des Stichprobenprozesses unabhängig voneinander behandelt werden (vgl. [Meinck, 2015](#); [Rust, 2014, S. 126](#)). So bildet jeder Kanton ein explizites Stratum, was den Einsatz kantonspezifischer Verfahren ermöglicht. Innerhalb der Kantone der Gruppe 2 wurden mit Ausnahme des Kantons VD zwei Strata gebildet: eines für Schulen, die ausschliesslich Programme mit gymnasialen Anforderungen unterrichten (z. B. Kantonsschulen, Gymnasien, Bezirksschulen usw.), und ein zweites für alle anderen Schulen (meistens Sekundar- und Realschulen, *SeReal*). Die explizite Stratifizierung in den beiden Kantonen der Gruppe 3 bezieht sich, wie oben beschrieben, ausschliesslich auf die Schulgrösse.

Die *implizite Stratifizierungsmethode* bezieht sich auf die Sortierung der Schullisten nach bestimmten Schulmerkmalen. Eine adäquate Sortierung innerhalb der expliziten Strata kann dann zu einer Reduktion des Stichprobenfehlers führen, wenn die Ziehung der Schulen auf eine systematische Art und Weise durchgeführt wird (vgl. [Rust, 2014, S. 129](#)).

Innerhalb der expliziten Strata eines Kantons wurden die Schulen dementsprechend nach der Trägerschaft, nach dem Gemeindetyp (städtisch, intermediär, ländlich), nach dem Anteil unterrichteter Schulprogramme (z. B. Anteil Real) sowie – um eine Stichprobe mit ausschliesslich kleinen oder grossen Schulen zu verhindern – nach der geschätzten Anzahl unterrichteter Schülerinnen und Schüler sortiert.

In den Kantonen der Gruppe 2 wurde jeder gezogenen Schule eine Ersatzschule zugeordnet. Die Ersatzschulen wurden so gewählt, dass sie den gezogenen Schulen hinsichtlich der oben genannten Stratifizierungsvariablen möglichst ähnlich waren. Ersatzschulen wurden nur dann zur Teilnahme aufgefordert, wenn die ursprünglich gezogene Schule die Teilnahme verweigerte.

Stratifizierung auf Schülerinnen-/Schülerebene. In Schulen, in denen Programme unterschiedlicher Anspruchsstufen unterrichtet werden, wurden auch auf Schülerebene explizite Strata gebildet. Dabei ergeben sich für diese Schulen je nach kantonaler Einteilung zwei bis drei Strata für die jeweiligen

Anspruchsstufen. Dabei wurden in Strata mit der höchsten erwarteten Varianz im Zielmerkmal (z. B. Real- oder Sonderklassen) zusätzliche Schülerinnen und Schüler gezogen, während in Strata mit einer niedrigen zu erwartenden Varianz (z. B. Klassen mit gymnasialem Unterricht) der Stichprobenumfang leicht verringert wurde.

Ähnlich wie dies bei der Liste der wählbaren Schulen der Fall war, wurden die Listen wählbarer Schülerinnen und Schüler zudem nach bestimmten, mit der Schulleistung in Zusammenhang stehenden Merkmalen sortiert (implizite Stratifizierung). In der überwiegenden Mehrheit der Listen wurden das Geschlecht und die Klassenzugehörigkeit als Stratifizierungsvariablen verwendet.

Realisierte Stichprobenumfänge. Die realisierten Stichprobenumfänge auf Schul- und Schülerinnen-/Schülererebene finden sich in der untenstehenden Tabelle 1.1. Dort finden sich auch Angaben zur Schul- und Schülerinnen-/Schülerpopulation (ÜGK-Populationsumfang) sowie die geschätzten Ausschöpfungsquoten. Letztere ergeben sich aus dem weiter oben beschriebenen Ausschluss von Schülerinnen und Schülern aus einem der zulässigen Gründe sowie aus Non-Response aufgrund von Verweigerung, Krankheit oder sonstigen Gründen.

Tabelle 1.1: Stichprobenumfang, Populationsumfang der ÜGK und Ausschöpfungsquote

Kanton	realisierter Stichprobenumfang	ÜGK-Populationsumfang	Ausschöpfungsquote
ZH	1'233	13'907	96.6 %
BE_d	934	8'664	96.2 %
BE_f	645	857	97.3 %
LU	965	3'806	96.7 %
UR	295	332	98.0 %
SZ	709	1'564	98.0 %
OW	367	402	97.3 %
NW	369	403	95.8 %
GL	368	398	98.1 %
FR_f	659	2'946	94.8 %
FR_d	658	822	98.0 %
SO	741	2'466	95.4 %
BS	629	1'567	94.0 %
BL	676	2'812	96.4 %
SH	630	693	96.7 %
AR	413	493	95.5 %
AI	149	166	100.0 %
SG	949	5'292	97.6 %
GR	840	1'613	97.4 %
AG	937	6'064	96.8 %
TG	669	2'562	96.1 %
TI	728	3'338	96.1 %
VD	903	8'648	96.6 %
VS_f	647	2'536	97.1 %
VS_d	643	739	96.9 %
NE	599	1'749	92.8 %
GE	576	4'557	96.0 %
JU	637	736	97.4 %
TOTAL	18'568	80'132	96.4 %

Bildung von Stichprobengewichten. Die zur Berechnung der Stichprobengewichte verwendeten Methoden orientieren sich an international etablierten Schulleistungsstudien wie PISA, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) oder Progress in International Reading Literacy Studies (PIRLS). Die entsprechenden statistischen Theorien können beispielsweise bei Cochran (1977) oder Lohr (2021) nachgelesen werden.

Für die Analysen der im Rahmen der ÜGK gewonnenen Daten, die Berechnungen adäquater Schätzer des Stichprobenfehlers sowie um valide Schlussfolgerungen in Bezug auf die untersuchte Population treffen zu können, ist der Einbezug von Stichprobengewichten zwingend erforderlich. Für sämtliche an der ÜGK 2023 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden individuelle Schülergewichte sowie weitere Variablen berechnet, welche die Berechnung von Standardfehlern, Signifikanztests oder Konfidenzintervallen erlauben. Die Auswahlwahrscheinlichkeiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich zum Teil beträchtlich. Da die einzelnen Schülerinnen und Schüler deshalb einen jeweils unterschiedlich grossen Anteil der Population repräsentieren, ist es unbedingt notwendig, die Gewichte in sämtlichen Analysen zu berücksichtigen.

Aufgrund der unterschiedlichen Auswahlätze zwischen den Kantonen variieren die Gewichte auf nationaler Ebene relativ stark. Innerhalb der Kantone ist diese Varianz deutlich kleiner. Auch sind die Gewichte aufgrund von Non-Response nicht für jede Schülerin und jeden Schüler innerhalb eines expliziten Stratum identisch. Gewählte Schülerinnen und Schüler, die nicht ausgeschlossen worden waren und aufgrund von Verweigerung, Krankheit oder sonstigen Gründen nicht an der Erhebung teilnahmen (Non-Response auf Ebene der Schülerinnen und Schüler), wurden mit Gewichtsadjustments seitens der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler kompensiert (Non-Response-Adjustment; NRA). Gezogene Schulen, die eine Studienteilnahme verweigerten und für die in nützlicher Frist keine Ersatzschulen gefunden werden konnten (Non-Response auf Schulebene), wurden mit Gewichtsadjustments seitens der teilnehmenden Schulen kompensiert.

Das Gewicht jedes Schülers oder jeder Schülerin setzt sich am Ende also aus dem Basisgewicht der Schule, dem Basisgewicht innerhalb der Schule und zwei Korrekturfaktoren, mit denen eine allfällige Teilnahmeverweigerung oder ein Ausfall aufgrund technischer Probleme berücksichtigt wird, zusammen.

1.2.2 Untersuchte Fach- und Kompetenzbereiche und Kompetenztests

Mit der ÜGK 2023 wurde das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Deutsch, Französisch und Italienisch) sowie in der ersten und zweiten Fremdsprache (zweite Landessprache oder Englisch) im 11. Schuljahr HarmoS anhand standardisierter, tabletbasierter Kompetenztests überprüft. Die Tests umfassen dabei jeweils nur einen Ausschnitt aus den nationalen Bildungszielen für den jeweiligen Fachbereich (EDK, 2011a, 2011d).

In der Schulsprache wurden die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Orthografie* überprüft. Für den Kompetenzbereich Lesen sind nationale und für den Kompetenzbereich Orthografie sprachregionale Grundkompetenzen definiert (EDK, 2011d). Dementsprechend wurde im Kompetenzbereich Lesen ein nationaler und im Kompetenzbereich Orthografie jeweils ein sprachregionaler Test eingesetzt. Im Lesen

wurde das Verstehen unterschiedlicher Textarten (argumentative, informative, narrative und instruktive Texte) überprüft, wobei die Themen und der Wortschatz der Texte nahe der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sind. Im Kompetenzbereich Orthografie wurden in den Schulsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch jeweils drei Dimensionen des expliziten Regelwissens überprüft: In der Schulsprache Deutsch wurden die Dimensionen «Gross- und Kleinschreibung», «regelerorientierte Wortschreibung» und «Kommasetzung», in der Schulsprache Französisch die Dimensionen «Orthographe lexicale», «Orthographe grammaticale» und «Homophones» und in der Schulsprache Italienisch die Dimensionen «Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico», «Segni ortografici con valore morfologico e distintivo» und «Segni di punteggiatura» getestet.⁹

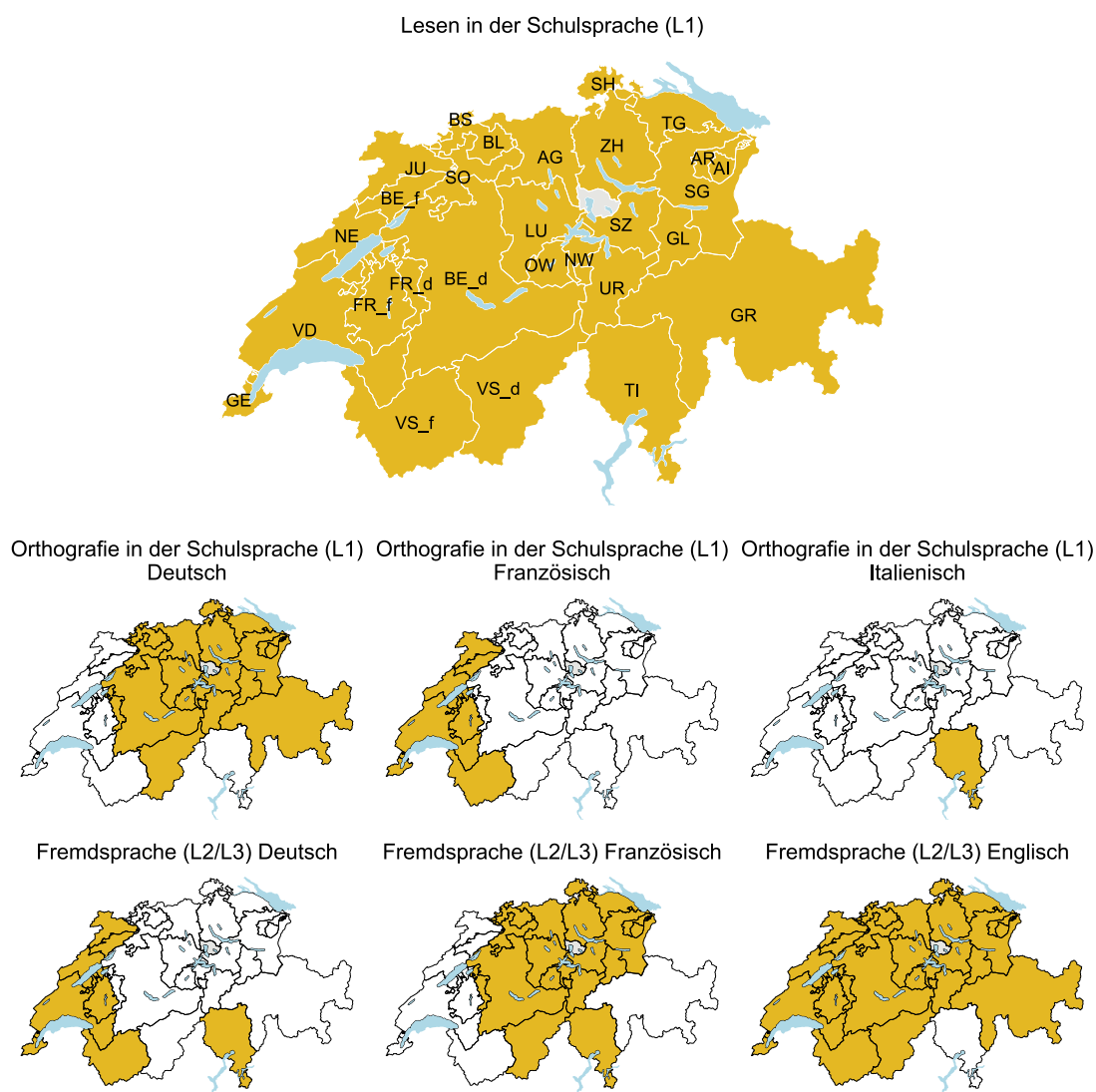
In der ersten und zweiten Fremdsprache wurden die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* anhand eines breiten Spektrums an unterschiedlichen Textarten aus dem privaten, öffentlichen und ausbildungsbezogenen Umfeld der Schülerinnen und Schüler überprüft. Die getesteten Fremdsprachen sind dabei je nach Kanton und Sprachregion Deutsch, Französisch oder Englisch. In den Kantonen bzw. Kantonsteilen der deutschsprachigen Schweiz wurden die Fremdsprachen Französisch und Englisch, in den Kantonen bzw. Kantonsteilen der französischsprachigen Schweiz die Fremdsprachen Deutsch und Englisch und im Kanton Tessin die Fremdsprachen Französisch und Deutsch getestet.¹⁰ Die Grundkompetenzen geben in den Kompetenzbereichen Leseverstehen und Hörverstehen in allen Fremdsprachen die Erreichung des Niveaus A2.2 des «Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)» als Mindeststandard vor (EDK, 2011a).

Die folgende Abbildung 1.1 gibt eine Übersicht, in welchem Kanton welche Kompetenztests eingesetzt wurden. Insgesamt ergeben sich sieben Testregionen, welche in diesem Bericht angeführt werden; wobei zu beachten ist, dass ein Kanton je nach Kompetenzbereich Teil von mehreren Testregionen sein kann. Die Testregionen sind: (1) Testregion Lesen in der Schulsprache, (2) Testregion Orthografie in der Schulsprache Deutsch, (3) Testregion Orthografie in der Schulsprache Französisch, (4) Testregion Orthografie in der Schulsprache Italienisch, (5) Testregion Fremdsprache Deutsch, (6) Testregion Fremdsprache Französisch und (7) Testregion Fremdsprache Englisch.

⁹ Im Kanton GR erfolgte die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen im 11. Schuljahr HarmoS aufgrund der vielfältigen Sprachsituation je nach Kantonsteil unterschiedlich. Im deutschsprachigen Kantonsteil erfolgten die Kompetenztests für Lesen und Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch. Im romanischsprachigen Kantonsteil erfolgten die Kompetenztests für Lesen und Orthografie ebenfalls in der Schulsprache (L1) Deutsch, weil für Schülerinnen und Schüler romanischsprachiger Schulen am Ende der obligatorischen Schulzeit in Deutsch die gleichen Grundkompetenzen wie für Schülerinnen und Schüler deutschsprachiger Schulen festgelegt sind. Im italienischsprachigen Kantonsteil erfolgten die Kompetenztests für Lesen in der Schulsprache (L1) Italienisch. Der Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch wurde nicht getestet.

¹⁰ Im Kanton GR wurde lediglich die zweite Fremdsprache (L3) Englisch überprüft.

Abbildung 1.1: Testregionen der durchgeführten Kompetenztests



Anmerkung: ZG hat an der ÜGK 2023 nicht teilgenommen und ist deshalb hellgrau hinterlegt. In GR sind für alle Schülerinnen und Schüler romanischsprachiger Schulen am Ende der obligatorischen Schulzeit (H11) in Deutsch die gleichen Grundkompetenzen wie für Schülerinnen und Schüler deutschsprachiger Schulen festgelegt. Deshalb haben sie an den Kompetenztests in der Schulsprache (L1) Deutsch teilgenommen. Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch wurde in GR nicht durchgeführt.

Um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler möglichst breit zu erfassen, wurden im Kompetenztest zum Lesen in der Schulsprache 15 Aufgaben mit insgesamt 44 Fragen bzw. Items eingesetzt. In den Schulsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch wurden dieselben, übersetzten Aufgaben verwendet. Im Kompetenzbereich Orthografie wurden in der Schulsprache Deutsch 50 Items, in der Schulsprache Französisch 54 Items und in der Schulsprache Italienisch 49 Items eingesetzt, die unabhängig voneinander entwickelt worden waren. Die Tests in den Fremdsprachen umfassen im Kompetenzbereich Leseverstehen 14 Aufgaben mit insgesamt 48 Items und im Kompetenzbereich Hörverstehen 14 Aufgaben mit insgesamt 52 Items. In den drei Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Englisch wurden dieselben, übersetzten Lese- bzw. Hörtexte eingesetzt, wobei die Anweisungen und Items in der jeweiligen Schulsprache formuliert sind.

Aufgrund des grossen Aufgabenpools und der beschränkten Testzeit wurden in jedem Kompetenzbereich verschiedene Testhefte eingesetzt, die jeweils nur eine Teilmenge aller verwendeten Testaufgaben enthielten. Damit die Aufgabenschwierigkeiten und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler trotzdem auf einer gemeinsamen Messskala abgebildet werden können, wurden die Testhefte so zusammengestellt, dass sie zum Teil gleiche Aufgabengruppen enthielten. Welches Testheft ein Schüler oder eine Schülerin bearbeiten musste, wurde zufällig bestimmt.

Die Testaufgaben wurden von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von pädagogischen Hochschulen und Universitäten der drei Sprachregionen der Schweiz mit Blick auf die jeweilige curriculare und kulturelle Passung in Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank der EDK (ADB) entwickelt und in der Software *Itembuilder* implementiert. Die Aufgaben durchliefen mehrere Review- und Validierungsprozesse und wurden im Frühjahr 2019 an einer Stichprobe von rund 2'100 Schülerinnen und Schülern pilotiert. Detailliertere Informationen zur Aufgaben- und Testentwicklung in den Schul- und Fremdsprachen mit entsprechenden Aufgabenbeispielen finden sich in der Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung der ÜGK 2023 ([Angelone, 2025](#)).

1.2.3 Fragebogen für Schülerinnen und Schüler: Beitrag zur Kontextualisierung der Leistungen

Damit die ÜGK dem durch das schweizerische Bildungsmonitoring anvisierten Ziel der systematischen, wissenschaftlich gestützten und auf Dauer angelegten Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über das schweizerische Bildungssystem und dessen Umfeld dienen kann, reicht die Erhebung von Grundkompetenzen über Kompetenztests allein nicht aus. Verschiedene theoretische Modelle gehen von einer hohen Komplexität von Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen aus (siehe u. a. [Brühwiler & Helmke, 2018](#); [Seidel, 2014](#)). Diese Bedingungsfaktoren lassen sich grob in individuelle, kontextuelle und unterrichtsbezogene Merkmale unterteilen. Der Erfassung dieser Merkmale auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, des Unterrichts, der Schule, des Elternhauses oder des Bildungssystems kommt bei der Interpretation der Anteile der Schülerschaft, welche die Grundkompetenzen erreichen, eine zentrale Bedeutung zu. Wird davon ausgegangen, dass Erhebungen über mehrere Zeitpunkte im Bildungsverlauf erfolgen, ist die Vergleichbarkeit im Rahmen der Kontextualisierung mitzuberücksichtigen. So lassen sich nicht nur die Testleistungen analysieren, sondern bei der Interpretation der Ergebnisse über die Zeit lassen sich auch die Zusammensetzung der Schülerschaft oder andere Merkmale mitberücksichtigen.

Im Rahmen der ÜGK 2023 wurde unmittelbar anschliessend an die Kompetenztests eine in der Software *Limesurvey* programmierte, 45-minütige Fragebogenbefragung bei denselben Schülerinnen und Schülern durchgeführt, welche die Tests absolviert hatten. Der Fragebogen wurde wie die Tests auf den Tablets ausgeliefert und die Testadministrierenden führten anhand eines standardisierten Skripts (siehe Kapitel [1.2.4](#)) durch die Fragebogenbefragung.

Die Kontextualisierungsebene der Schülerinnen und Schüler wurde bei der ÜGK 2023 durch Selbsteinschätzungen der Jugendlichen angegangen. Zwar bergen Selbsteinschätzungen das Risiko von

Verzerrungen aufgrund des Antwortverhaltens der Jugendlichen selbst (Kröhne et al., 2020; Moosbrugger & Kelava, 2020), aber auch die Chance, individuelle Einschätzungen zu erfassen, die über andere Quellen (z. B. Befragung von Eltern oder administrative Daten aus Registern) nicht angegangen werden können.

Der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler erfasst bei der ÜGK 2023 individuelle Merkmale bzw. Aspekte der Lernumwelt (z. B. Bildungswege, soziale Herkunft, Migrationshintergrund), Merkmale des Unterrichts bzw. didaktische Aspekte (Lehr- und Lernmethoden, Lernstrategien) sowie Lernvoraussetzungen bzw. -merkmale (Motivation, Emotionen, Selbstkonzept, Einstellungen, Wohlbefinden in der Schule, IT-Einstellungen und -Kompetenzen, siehe Erzinger et al., 2025).

Da die getesteten Fachbereiche bei der ÜGK 2023 (Sprachen im 11. Schuljahr HarmoS) im Vergleich zu der ÜGK 2017 (Sprachen im 8. Schuljahr HarmoS) um eine zweite Fremdsprache erweitert wurden, stellt der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der ÜGK 2023 eine Weiterentwicklung desjenigen der ÜGK 2017 (Erzinger et al., 2019) dar. Diese Weiterentwicklung war insbesondere aufgrund der ursprünglichen Planung, die ÜGK im Frühjahr 2020 durchzuführen, eine zentrale Bedingung bei der Fragebogenentwicklung. Die parallele Erfassung der zu untersuchenden Merkmale und Faktoren in den beiden aufeinanderfolgenden Erhebungen innerhalb derselben Kohorte hätte zusätzliche Auswertungsoptionen geboten. Aufgrund der pandemiebedingten Verschiebung der Erhebung auf das Jahr 2023 liess sich dieses Potenzial dieses Mal nicht realisieren und muss bei der Planung zukünftiger Erhebungen wieder aufgegriffen werden.

1.2.4 Erhebungsmanagement und Auslieferung

Die Piloterhebung für die ÜGK 2023 wurde im Frühjahr 2019 durchgeführt, die Haupterhebung erfolgte vom 17. April bis zum 2. Juni 2023. Die Planung und Durchführung übernahmen in den drei Schweizer Sprachregionen jeweils regionale Durchführungszentren. Die Durchführungszentren stellten während der Planung der Erhebung, aber auch bei der Durchführung der Testsitzungen national standardisierte Prozesse sicher.

Für die Vorbereitung der ÜGK 2023 arbeiteten die Durchführungszentren eng mit den jeweiligen Vertreterinnen oder Vertretern der kantonalen Bildungsdepartemente zusammen, die als Verbindungspersonen (kantonale Referenzpersonen) für die ÜGK fungieren. Auf der Ebene der Schulen wurde von der Schulleitung für jede Schule eine Schulkoordinatorin oder ein Schulkoordinator benannt, die bzw. der als Bindeglied zwischen der Schule und dem zuständigen Durchführungszentrum fungierte und die Durchführungszentren mit allen nötigen Informationen versorgte sowie bei den Vorbereitungen unterstützte.

Für die Vorbereitung der ÜGK 2023 hatten die Durchführungszentren mit allen teilnehmenden Schulen die folgenden offiziellen Kontakte:

Erstkontakt: Information der Schulen über die Teilnahme, Zusendung von Informationsmaterial, Bitte um Bereitstellung und Ausfüllen von Listen aller teilnahmeberechtigten Schülerinnen und Schüler sowie um Benennung einer Schulkoordinatorin oder eines Schulkoordinators.

Zweitkontakt: Aufforderung zur Ergänzung der Liste ausgewählter Schülerinnen und Schüler und Übermittlung von Anweisungen an die Schulkoordinatorin oder den Schulkoordinator.

Drittkontakt: Vereinbarung eines Termins für die Testsitzung.

Viertkontakt: Bestätigung des Termins und Versand des Informationsschreibens an die Eltern.

Fünftkontakt: Versenden eines Schreibens, in dem den Schulen für die gute Zusammenarbeit gedankt wird.

Detailliertere Informationen zu den einzelnen Dokumenten und deren Inhalten finden sich im technischen Bericht zur Implementierung der Erhebung der ÜGK 2023 (Arnold et al., 2025). Die Durchführungszentren informierten die kantonalen Referenzpersonen jeweils, wenn sie die entsprechenden Kontakte versendet hatten. Sie kontaktierten die kantonalen Referenzpersonen auch bei übergeordneten Fragen, die sich aus den Kontakten mit den Schulen ergaben (siehe Arnold et al., 2025).

Für den sicheren Datenaustausch zwischen den Kantonen und den Durchführungszentren sowie zwischen den Schulen und den Durchführungszentren wurde die eigens dafür entwickelte Online-Plattform «LSA-Tools» verwendet.

Die unmittelbare Vorbereitung der einzelnen Testsitzung mit den teilnehmenden Schulen eine Woche vor der Erhebung sowie die effektive Durchführung der Testsitzung wurden von Testadministratorinnen und Testadministratoren vorgenommen. Die Testadministratorinnen und Testadministratoren wurden von den Durchführungszentren rekrutiert und erhielten eine umfassende Schulung, die alle Aspekte der Durchführung einer ÜGK-Testsitzung abdeckte (siehe Arnold et al., 2025). Die Schulung der Testadministrierenden diente der Sicherstellung des über alle Sprachregionen und Testsitzungen standardisierten Vorgehens bei der Testsitzung.

Die Auslieferung der Tests und des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler erfolgte auf Tablets, welche die Testadministrierenden zusammen mit der nötigen Server- und Netzwerkinfrastruktur in die Schulen mitbrachten.

In der Regel wurden in jeder Sitzung maximal 20 Schülerinnen und Schüler getestet. Wenn Mitarbeitende der Schule während der Testsitzung anwesend waren, mussten sie zur Sicherstellung der Geheimhaltung der Testinhalte eine Vertraulichkeitserklärung unterzeichnen. Normalerweise hielten sich die Testadministratorinnen und Testadministratoren nach der Begrüssung mit den Schülerinnen und Schülern allein auf und führten sie anhand des standardisierten Skripts durch die Testsitzung. Diese umfasste sechs Testteile (die Dauer variierte zwischen 10 und 25 Minuten pro Teil) sowie einen Schülerfragebogen (45 Minuten). Es wurden je zwei Testteile in der Schulsprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch) und je zwei Testteile in der ersten und zweiten Fremdsprache, die in der Schule unterrichtet werden, bearbeitet. Im Kanton Graubünden wurden eine Fremdsprache (Englisch) und die Schulsprache (Deutsch oder Italienisch) getestet. Insgesamt dauerte die gesamte Testsitzung inklusive mehrerer kurzer und einer langen Pause für die Schülerinnen und Schüler 3 Stunden und 20 Minuten (abweichend in Graubünden, siehe Arnold et al., 2025). Die Testsitzungen wurden durch die Testadministratorinnen und Testadministratoren dokumentiert (z. B. Erfassung von abwesenden

Schülerinnen und Schülern anhand der Anwesenheitsliste oder Erfassung der spezifischen Informationen zum Ablauf der Testsitzung anhand des Testsitzungsprotokolls, siehe [Arnold et al., 2025](#)).

Bei organisatorischen oder technischen Schwierigkeiten konnten die Testadministratorinnen und Testadministratoren das Erhebungsmanual oder das technische Handbuch zu Rate ziehen, anhand deren sie geschult wurden. Diese waren sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form verfügbar, zusammen mit einem einseitigen Dokument («Spickzettel») zum schnellen Nachschlagen. Liessen sich die Schwierigkeiten mit diesen Unterlagen nicht lösen, bestand die Möglichkeit, die Support-Hotline der regionalen Durchführungszentren anzurufen.

Mitarbeitende der Universität Bern sowie der regionalen Durchführungszentren waren zuständig für das Qualitätsmonitoring der ÜGK 2023 und dokumentierten die Durchführung einzelner Testsitzungen (insgesamt 15 Testsitzungen in den drei Sprachregionen) an den Schulen.

1.2.5 Datenaufbereitung und -archivierung

Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden die Daten aus dem Samplingprozess (insbesondere zur Gewichtung, siehe Kapitel [1.2.1](#)), die Informationen der Testadministrierenden zu den einzelnen Testsitzungen (siehe Kapitel [1.2.4](#)) und die während der Auslieferung digital generierten Testsitzungsdaten verarbeitet. Parallel erfolgte die Kodierung der offenen Angaben aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler. In der Folge wurden aus den Daten des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler Konstrukte gebildet, welche die Grundlagen für die weitere Datenaufbereitung und die nachfolgenden Auswertungen darstellten. Dies betrifft die individuellen Merkmale *soziale Herkunft* (siehe Kapitel [4.2](#)), *zu Hause gesprochene Sprache(n)* (siehe Kapitel [4.3](#)) und *Migrationshintergrund* (siehe Kapitel [4.4](#)), die neben dem *Geschlecht* (siehe Kapitel [4.1](#)) in Kapitel 4 im Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen analysiert werden. Diese Merkmale werden in den genannten Kapiteln dieses Berichts inhaltlich eingeführt, die Details zur genauen Bildung der Variablen finden sich im Data Manual, welches die als Scientific Use File veröffentlichten Daten begleitet ([Seiler & Uslu, 2025](#)).

Zur Skalierung der Leistungsdaten wurden Modelle der Item-Response-Theorie (vgl. z. B. [Rost, 2004](#)) verwendet. Die Itemschwierigkeiten wurden getrennt nach Fach- und Kompetenzbereich jeweils anhand eines eindimensionalen Rasch-Modells (1PL-Modell) geschätzt.¹¹ Zur Bestimmung der Schülerkompetenzen wurden für jeden Fach- und Kompetenzbereich anhand eines Rasch-Skalierungsmodells unter Berücksichtigung der Zusammenhänge zwischen Leistungsdaten und Kontextvariablen jeweils 20 Plausible Values ([von Davier et al., 2009](#)) gezogen. Weil die Kontextvariablen zum Teil fehlende Werte aufwiesen, wurden alle fehlenden Werte gleichzeitig mit der Ziehung der Plausible Values imputiert ([Robitzsch et al., 2016](#)).

Im Anschluss an die Skalierung der Leistungsdaten wurde unter der Leitung der Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank der EDK (ADB) pro Fachbereich (Schulsprache und Fremdsprachen) jeweils ein

¹¹ Die Parameterschätzung erfolgte nach dem Marginal-Maximum-Likelihood-Verfahren unter Berücksichtigung der Schüलगewichte mit dem R-Paket «TAM» ([Robitzsch et al., 2022](#)).

zweitägiger Standardsetting-Workshop durchgeführt. Ziel des Standardsettings war es, auf den kontinuierlichen Kompetenzskalen jeweils einen Schwellenwert festzulegen, der es erlaubt, Schülerinnen und Schüler dahingehend einzustufen, ob sie die Grundkompetenzen erreicht haben oder nicht. Die Schwellenwerte wurden von Expertinnen- und Expertengruppen mittels einer modifizierten Bookmark-Methode (Karantonis & Sireci, 2006; Mitzel et al., 2001) bestimmt. Die Expertinnen- und Expertengruppen setzten sich aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die an der Aufgabenentwicklung mitgearbeitet hatten, externen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die nicht an der Aufgabenentwicklung beteiligt waren, sowie praktizierenden Lehrpersonen des 11. Schuljahres zusammen.

Zu Beginn der Workshops wurden die Expertinnen und Experten jeweils geschult: Nach einer Einführung in die ÜGK in der Schweiz und in die Standardsetting-Methode wurden die entsprechenden nationalen Bildungsstandards (*Grundkompetenzen*) mit ihren «Can-do»-Deskriptoren erläutert. Unklarheiten in den Begrifflichkeiten wurden in Kleingruppen und im Plenum diskutiert. Im Anschluss daran erfolgte in mehreren Bewertungsrunden die Bestimmung der Schwellenwerte. Dazu wurde der Expertinnen- und Expertengruppe ein Itembuch vorgelegt, in dem alle Testaufgaben bzw. Items des entsprechenden Kompetenzbereiches nach der empirisch ermittelten Schwierigkeit geordnet waren. Jede Seite enthielt den Stimulus und die Fragestellung bzw. Aufforderung der Testaufgabe, die Lösung und die Seitenzahl. In Runde 1 wurden die Expertinnen und Experten aufgefordert, im Itembuch an jener Stelle ein Lesezeichen (Bookmark) zu setzen, an der sie die Schwelle zwischen Grundkompetenzen und höheren Kompetenzen vermuteten. Dazu mussten die Expertinnen und Experten für jedes Item folgende Frage beantworten: «Sollte eine Schülerin/ein Schüler, die/der gerade über Grundkompetenzen verfügt, dieses Item in der Regel (d. h. in 2 von 3 Fällen) richtig lösen können? – Ja oder nein?». Bei dem Item, bei dem die Antwort «Nein» lautete, sollte ein Lesezeichen gesetzt werden, allerdings erst nachdem geprüft worden war, ob nicht nachfolgende (d. h. empirisch schwierigere) Items wieder als Grundkompetenz-Items eingestuft werden müssten. Das Ziel bestand darin, den definitiven Übergang zu den Items zu finden, die von Schülerinnen und Schülern mit Grundkompetenzen (in der Regel) nicht mehr korrekt beantwortet werden können. Nachdem in der Gruppe alle Lesezeichen gesetzt waren, wurden die entsprechenden Seitenzahlen gesammelt und grafisch aufbereitet. Die Grafik mit den individuellen Bewertungen (Seitenzahlen) und einem ersten Schwellenwert, der dem Mittelwert aller Seitenzahlen entspricht, wurde der Expertinnen- und Expertengruppe als Rückmeldung gezeigt. Die Rückmeldung wurde dann im Plenum mit einem Fokus auf die Gründe für unterschiedliche Bewertungen diskutiert. In Runde 2 wurden die Expertinnen und Experten aufgefordert, das Itembuch unter Berücksichtigung der vorangehenden Diskussionen nochmals durcharbeiten und ihre Einschätzung (allenfalls) anzupassen. Anschliessend wurden der Expertinnen- und Expertengruppe wiederum die Streuung der Seitenzahlen und der Schwellenwert gezeigt. Zusätzlich wurde sie explorativ darüber in Kenntnis gesetzt, wie viele Schülerinnen und Schüler beim entsprechenden Schwellenwert die Grundkompetenzen nicht erreichen würden. Diese Information hat, wie die Seitenzahlen und Argumente der anderen, den Zweck, eine weitere kritische Prüfung der eigenen Einschätzung anzustossen. Wenn nach der zweiten und eventuell weiteren Runden die Gruppe das Bedürfnis hatte, die aktuelle Einschätzung zu korrigieren, wurde der

Prozess wiederholt, bis die Expertinnen- und Expertengruppe den festgelegten Schwellenwert in einem Konsentsentscheid als vertretbar erachtete. Detaillierte Informationen zur Skalierung der Leistungsdaten und zum Standardsetting finden sich in Angelone (2025).

Der resultierende, für diesen Bericht genutzte Datensatz steht Forschenden als sogenanntes Scientific Use File (SUF) auf SWISSUbase (Projektnummer 20925) zur Verfügung. Neben weiterer Datendokumentation (z. B. Codebook oder Screenshots aller Fragen des Kontextfragebogens) wird dieser Datensatz von einem Data Manual begleitet.

Das Data Manual (Seiler & Uslu, 2025) enthält eine durch Verweise auf weiterführende Dokumentationen ergänzte Zusammenfassung der Datenerhebung sowie detaillierte Informationen zur Struktur des Datensatzes, zur Datenaufbereitung und Hinweise, die bei der Datenanalyse beachtet werden sollten. Die Beschreibung der Datenaufbereitung umfasst grundlegende Schritte der Datenbereinigung, Konventionen zur Benennung und Rekodierung von Variablen sowie Beschreibungen generierter Variablen (z. B. Indikatoren für den sozioökonomischen Status). Ziel des Data Manuals ist es, die Nachvollziehbarkeit der Datenaufbereitung sicherzustellen und den Nutzenden des Datensatzes umfassende Informationen für den Umgang mit den Daten bereitzustellen. Das Data Manual umfasst daher auch Beschreibungen und Definitionen der Variablen, die im Erstbericht für die Analysen verwendet werden, und bietet eine Starthilfe sowohl für eigenständige Analysen anderer Forschenden als auch für das Reproduzieren der Resultate in diesem Bericht.

1.3 Erstberichterstattung und Aufbau des vorliegenden Ergebnisberichts

Die Erstberichterstattung besteht aus dem vorliegenden Ergebnisbericht sowie aus folgenden im Rahmen der Erstberichterstattung veröffentlichten Dokumentationen und technischen Berichten:

Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Sprachen, 11. Schuljahr. Technischer Bericht (Bollmann & Tomasik, 2025)

Der technische Bericht *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung* liefert detaillierte Informationen zum Design der Stichprobenziehung. Er beschreibt die Zielpopulation, das Vorgehen bei der Auswahl der Schul- und Schülerstichprobe sowie die Stichprobenziehung und dokumentiert die Erstellung der Stichproben- und Nonresponsegewichte. Darüber hinaus liefert der Bericht Informationen zur Berechnung der Stichprobenvarianz. Die Funktion dieses Berichts besteht darin, die Stichprobenziehung sowie die Gewichte und deren Verwendung zu dokumentieren.

Testentwicklung und Skalierung. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Sprachen, 11. Schuljahr. Technischer Bericht (Angelone, 2025)

Der technische Bericht *Testentwicklung und Skalierung* liefert umfassende Informationen über den Prozess der Entwicklung, Validierung und Implementierung der Testinstrumente. Er beschreibt die Schritte der Testkonstruktion, einschliesslich der Auswahl der Testaufgaben. Ausserdem erklärt er die

Methoden der Skalierung, die zur Auswertung der Testergebnisse verwendet werden, und geht auf die psychometrischen Eigenschaften der Tests ein. Der Bericht soll Transparenz über die Qualität der Testaufgaben schaffen und das Testverfahren dokumentieren.

Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Sprachen, 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht ([Erzinger et al., 2025](#))

Der konzeptionelle Bericht *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung* bietet eine detaillierte Beschreibung der theoretischen und empirischen Grundlagen der im Fragebogen verwendeten Konstrukte. Er soll allen Interessierten und den Nutzerinnen und Nutzern des Datensatzes ein tieferes Verständnis für die bei der ÜGK 2023 im Rahmen des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler eingesetzten Messinstrumente vermitteln.

Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Languages, Grade 11. Technical Report ([Arnold et al., 2025](#))

Der technische Bericht *Study Implementation* enthält detaillierte Informationen zur praktischen Durchführung der Untersuchung. Er beschreibt die Schritte der Umsetzung, einschliesslich der Organisation und Durchführung der Datenerhebung in den Schulen durch Testadministratorinnen und Testadministratoren. Der Bericht soll Transparenz über den gesamten Implementierungsprozess schaffen und die Qualitätssicherung bei der Durchführung der Studie dokumentieren.

Ergebnisbericht zur ÜGK 2023

Der vorliegende nationale Ergebnisbericht zur ÜGK 2023 umfasst in Kapitel 2 die Ergebnisse zum Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (2.1) und in den Fremdsprachen (2.2). In Kapitel 3 werden die Ergebnisse zum Erreichen der Grundkompetenzen nach dem Schultyp angeführt. Kapitel 4 berichtet über die Ergebnisse zum Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen: Geschlecht (4.1), soziale Herkunft (4.2), zu Hause gesprochene Sprache(n) (4.3) und Migrationshintergrund (4.4). In Kapitel 5 werden zentrale Ergebnisse der ÜGK 2023 diskutiert und Perspektiven in Bezug auf die Erforschung und Optimierung des Schweizer Bildungssystems aufgezeigt.

Im Anhang C werden die Ergebnisse aller an der ÜGK 2023 beteiligten Kantone bzw. Kantonsteile in kantonalen Porträts abgebildet.

2. Erreichen der Grundkompetenzen im Überblick

Dieses Kapitel zeigt auf, wie viele Schülerinnen und Schüler im 11. Schuljahr HarmoS die Grundkompetenzen (GK) in der Schulsprache (L1) (Kompetenzbereiche Lesen und Orthografie) sowie in der ersten und der zweiten Fremdsprache (L2/L3)¹² (jeweils Kompetenzbereiche Hörverstehen und Leseverstehen) erreichen. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler wird auf Ebene der Gesamtschweiz (bzw. der jeweils betrachteten Vergleichsgruppe) und der einzelnen Kantone aufgezeigt.

2.1 Schulsprache (L1)

Die Aneignung der Schulsprache in den verschiedenen Kompetenzbereichen ist essenziell für den weiteren Bildungsweg und die gesellschaftliche Integration (Mullis & Martin, 2021; Schwabe et al., 2015). Im Kontext von Bildungsinstitutionen ist der erfolgreiche Erwerb der Schulsprache nicht nur ein Ziel für sich, sondern auch ein Mittel für die Aneignung von Inhalten in weiteren Fachbereichen (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010; Schmellentin & Lindauer, 2020). Nur wer Texte versteht, kann sich lesend Wissen aneignen und dieses kritisch hinterfragen. Ebenso ist es wichtig, das eigene Wissen für andere nachvollziehbar zu machen, indem eine Frage schriftlich angemessen behandelt werden kann – das heisst, durch einen kohärenten und verständlichen Text.

Die nationalen Bildungsstandards im Fach Schulsprache umfassen die vier handlungsorientierten Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Hinzu kommen zwei weitere Kompetenzbereiche: Grammatik und Orthografie. Diese beiden beziehen sich auf formale und strukturelle Aspekte der Sprachverwendung (EDK, 2011d). Für einen ausführlichen Beschrieb der schulsprachlichen Kompetenzbereiche siehe Angelone et al. (2025). Im Folgenden wird das Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen dargestellt, die bei der ÜGK 2023 im Rahmen der Schulsprache getestet wurden, nämlich Lesen und Orthografie (siehe Kapitel 1.2.2). Der Fokus liegt im 11. Schuljahr HarmoS beim Lesen auf dem Verständnis unterschiedlicher Textarten und dem Erkennen von deren impliziten und expliziten Intentionen und bei der Orthografie auf der Fähigkeit, Texte möglichst fehlerfrei zu schreiben und zu korrigieren, relevante Rechtschreibregeln anzuwenden sowie verschiedene Strategien zur Fehlervermeidung und -korrektur zu nutzen (EDK, 2011d).

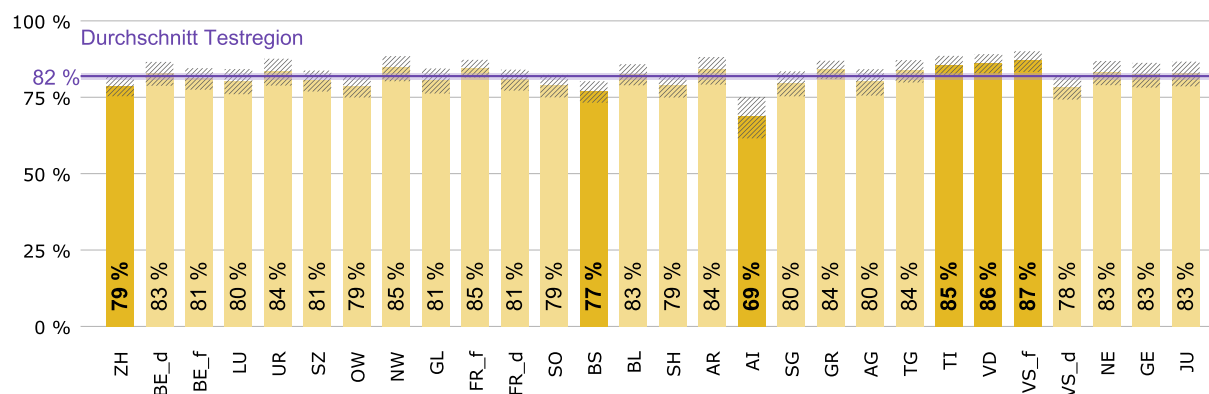
2.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Lesen

Da für den Kompetenzbereich Lesen in der Schulsprache (L1) nationale Grundkompetenzen verabschiedet wurden (siehe Kapitel 1.2.2), wurde ein nationaler Test eingesetzt und die Ergebnisse werden über alle drei Schulsprachen hinweg berichtet (Testregion Lesen (L1), vgl. Abbildung 1.1). Im Kompetenzbereich Lesen erreichen insgesamt 82 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen

¹² L2 ist die erste Fremdsprache und L3 die zweite Fremdsprache.

in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.1 dargestellt. Das schmale lila Band zeigt das 95%-Konfidenzintervall¹³ des geschätzten Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in der Testregion die Grundkompetenzen erreichen. Statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Tessin mit einem Anteil von 85 Prozent, Waadt mit einem Anteil von 86 Prozent und Wallis (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 87 Prozent.¹⁴ Statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Zürich mit einem Anteil von 79 Prozent, Basel-Stadt mit einem Anteil von 77 Prozent und Appenzell Innerrhoden mit einem Anteil von 69 Prozent.

Abbildung 2.1: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Lesen in der Schulsprache (L1) nach Kantonen



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Lesen in der Schulsprache (L1) und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben.

2.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Orthografie

Für den Kompetenzbereich Orthografie wurden sprachregionale Grundkompetenzen definiert (siehe auch Kapitel 1.2.2), weshalb bei der ÜGK 2023 in den verschiedenen Schulsprachen auch unterschiedliche Tests eingesetzt wurden. Die folgenden Kapitel berichten über das Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Orthografie in den drei Schulsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch.

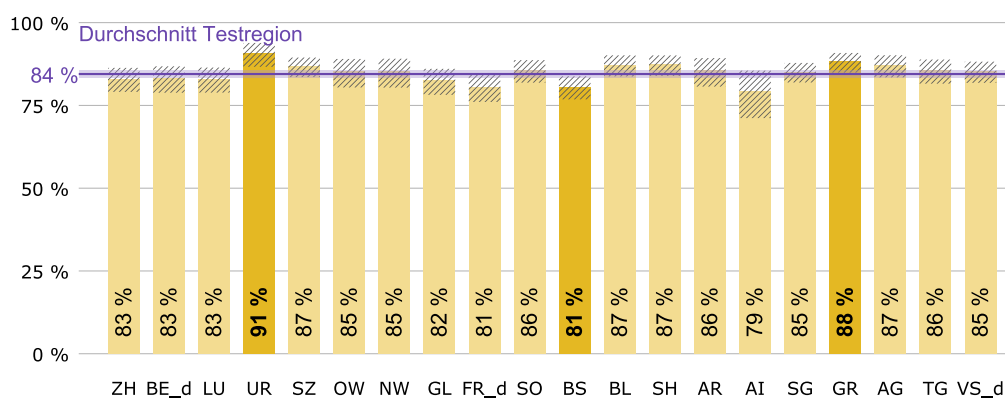
¹³ Die Konfidenzintervalle stellen grafisch den Wertebereich dar, der mit einer 95%-Wahrscheinlichkeit den wahren Wert der betroffenen Population einschliesst.

¹⁴ Unterschiede zwischen zwei Messwerten (beispielsweise zwischen zwei Kantonsmittelwerten) werden als statistisch signifikant bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Zufall zustande gekommen sind, sehr gering ist (unter 5 %). Die statistische Signifikanz wird anhand statistischer Tests ermittelt, die die Varianz und Kovarianz der Messwerte einbeziehen. Die Methode berücksichtigt die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung sowie den Messfehler.

2.1.2.1 Orthografie in der Schulsprache Deutsch

In der Testregion Orthografie (L1) Deutsch erreichen insgesamt 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Orthografie. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.2 dargestellt. Statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Uri mit einem Anteil von 91 Prozent und Graubünden mit einem Anteil von 88 Prozent. Der Kanton Basel-Stadt mit einem Anteil von 81 Prozent liegt statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone.

Abbildung 2.2: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch nach Kantonen

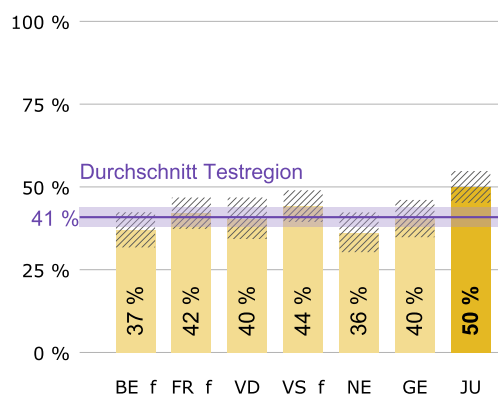


Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Orthografie (L1) Deutsch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben.

2.1.2.2 Orthografie in der Schulsprache Französisch

In der Testregion Orthografie (L1) Französisch erreichen insgesamt 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Orthografie. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.3 dargestellt. Der Kanton Jura mit einem Anteil von 50 Prozent liegt statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone. Kein Kanton liegt statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone.

Abbildung 2.3: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch nach Kantonen

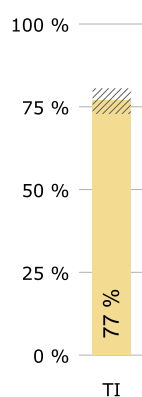


Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Orthografie (L1) Französisch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben.

2.1.2.3 Orthografie in der Schulsprache Italienisch

In der Testregion Orthografie (L1) Italienisch erreichen insgesamt 77 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Orthografie. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.4 dargestellt.

Abbildung 2.4: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch im Kanton Tessin



Anmerkung: Die Schraffierung am oberen Ende der gelben Säule zeigt das 95%-Konfidenzintervall für den geschätzten Anteil an.

2.2 Erste und zweite Fremdsprache (L2/L3)

In der Schweiz mit ihren vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Romanisch hat der Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition. Das frühe Erlernen von Fremdsprachen kann einen positiven Effekt auf die Mehrsprachigkeit haben (Berthele & Udry, 2022; Haenni Hoti et al., 2009; Lurin & Schwob, 2016). Die Sprachenstrategie der EDK (2004) legte deshalb fest, dass spätestens ab dem 7. Schuljahr HarmoS der Unterricht von zwei Fremdsprachen einsetzt, wovon mindestens eine zweite die Landessprache ist. Der Fremdsprachenunterricht betont Kompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeit bzw. der Sprachmittlung: Schülerinnen und Schüler lernen die Fremdsprachen zu

verstehen, in die Schulsprache oder eine weitere Fremdsprache zu übersetzen und sich in diesen Fremdsprachen zu verständigen. Die Förderung der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen ist eine wesentliche Voraussetzung für den weiteren (beruflichen) Werdegang in der mehrsprachigen Schweiz und einem globalisierten Umfeld.

Die Bildungsziele unterscheiden nicht nach erster und zweiter Fremdsprache (EDK, 2011a), was konkret bedeutet, dass die Grundkompetenzen, die am Ende des dritten Zyklus erreicht werden sollten, dieselben sind. Deshalb wird bei der Darstellung der Ergebnisse zum Erreichen der Grundkompetenzen in den Fremdsprachen in den folgenden Unterkapiteln nicht gesondert darauf eingegangen, ob es sich in den verschiedenen Kantonen jeweils um die erste oder die zweite Fremdsprache handelt.

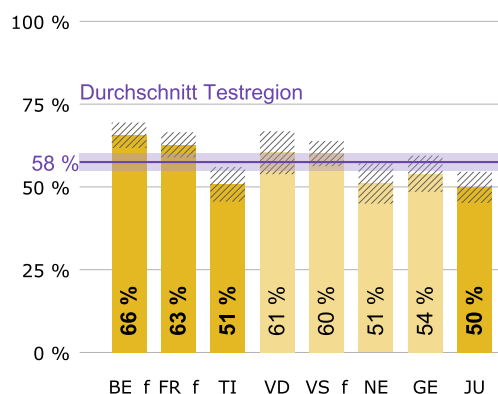
In den Grundkompetenzen für die Fremdsprachenfächer sind Bildungsziele für die fünf Kompetenzbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Teilnahme an Gesprächen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben festgelegt. Diese werden durch Aussagen zu Zielen in den Bereichen der Sprachmittlung sowie der interkulturellen und methodischen Kompetenzen ergänzt. Für eine ausführliche Darstellung des Kompetenzmodells zu den Fremdsprachen siehe Angelone et al. (2025). Im Folgenden liegt der Fokus auf den Kompetenzbereichen, die bei der ÜGK 2023 im Rahmen der Fremdsprachen getestet wurden, nämlich auf Hörverstehen und Leseverstehen (siehe Kapitel 1.2.2). Die Grundkompetenzen in diesen Bereichen sind auf dem Niveau A2.2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat, 2020) angesiedelt und bezeichnen damit Kompetenzen am Übergang zwischen elementarer und selbstständiger Sprachverwendung (EDK, 2011a).

2.2.1 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen

2.2.1.1 Hörverstehen in der Fremdsprache Deutsch

In der Testregion Fremdsprache Deutsch erreichen insgesamt 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3). Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.5 dargestellt. Das schmale lila Band zeigt das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in den entsprechenden Kantonen die Grundkompetenzen erreichen. Statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Bern (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 66 Prozent und Freiburg (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 63 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Tessin mit einem Anteil von 51 Prozent und Jura mit einem Anteil von 50 Prozent.

Abbildung 2.5: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Kantonen

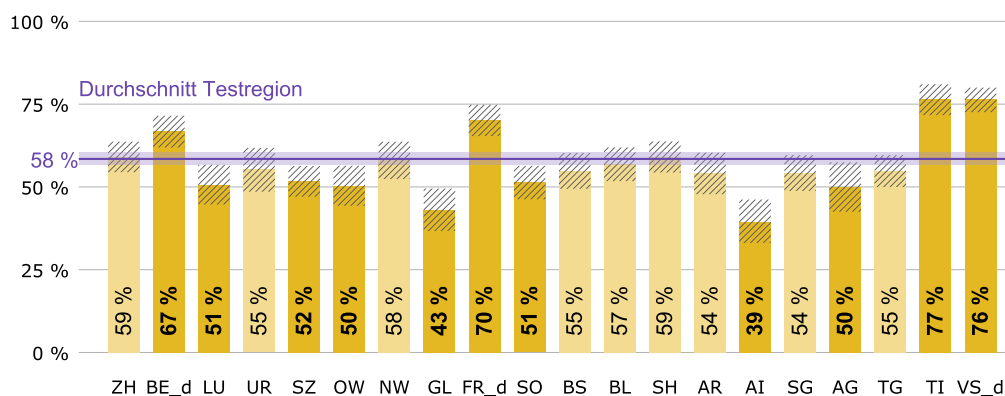


Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Hörverstehen in der Fremdsprache Deutsch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben. In der französischsprachigen Schweiz ist Deutsch erste Fremdsprache (L2), im Kanton Tessin zweite Fremdsprache (L3).

2.2.1.2 Hörverstehen in der Fremdsprache Französisch

In der Testregion Fremdsprache Französisch erreichen insgesamt 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3). Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.6 dargestellt. Das schmale lila Band zeigt das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in den entsprechenden Kantonen die Grundkompetenzen erreichen. Statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Bern (deutschsprachiger Teil) mit einem Anteil von 67 Prozent, Freiburg (deutschsprachiger Teil) mit einem Anteil von 70 Prozent, Tessin mit einem Anteil von 77 Prozent und Wallis (deutschsprachiger Teil) mit einem Anteil von 76 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Luzern mit einem Anteil von 51 Prozent, Schwyz mit einem Anteil von 52 Prozent, Obwalden mit einem Anteil von 50 Prozent, Glarus mit einem Anteil von 43 Prozent, Solothurn mit einem Anteil von 51 Prozent, Appenzell Innerrhoden mit einem Anteil von 39 Prozent und Aargau mit einem Anteil von 50 Prozent.

Abbildung 2.6: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Kantonen

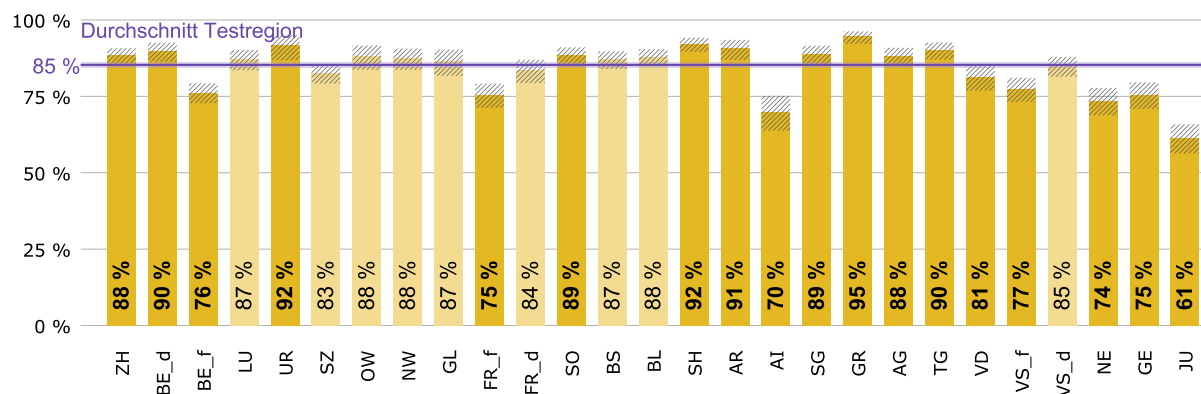


Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Hörverstehen in der Fremdsprache Französisch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben. In den Kantonen BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI und VS_d ist Französisch erste Fremdsprache (L2), in den Kantonen ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG und TG zweite Fremdsprache (L3).

2.2.1.3 Hörverstehen in der Fremdsprache Englisch

In der Testregion Fremdsprache Englisch erreichen insgesamt 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3). Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.7 dargestellt. Das schmale lila Band zeigt das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in der Testregion die Grundkompetenzen erreichen. Statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Zürich mit einem Anteil von 88 Prozent, Bern (deutschsprachiger Teil) mit einem Anteil von 90 Prozent, Uri mit einem Anteil von 92 Prozent, Solothurn mit einem Anteil von 89 Prozent, Schaffhausen mit einem Anteil von 92 Prozent, Appenzell Ausserrhoden mit einem Anteil von 91 Prozent, Sankt Gallen mit einem Anteil von 89 Prozent, Graubünden mit einem Anteil von 95 Prozent, Aargau mit einem Anteil von 88 Prozent und Thurgau mit einem Anteil von 90 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Bern (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 76 Prozent, Freiburg (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 75 Prozent, Appenzell Innerrhoden mit einem Anteil von 70 Prozent, Waadt mit einem Anteil von 81 Prozent, Wallis (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 77 Prozent, Neuenburg mit einem Anteil von 74 Prozent, Genf mit einem Anteil von 75 Prozent und Jura mit einem Anteil von 61 Prozent.

Abbildung 2.7: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Kantonen



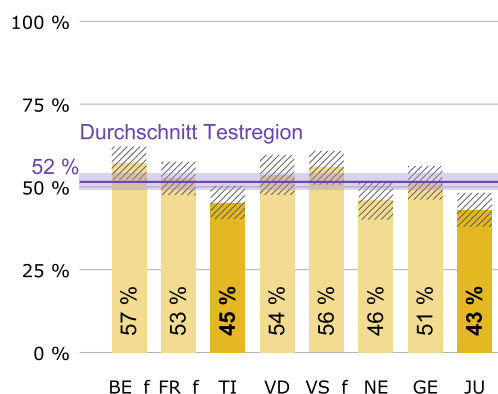
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Hörverstehen in der Fremdsprache Englisch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben. In den Kantonen ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG und TG ist Englisch erste Fremdsprache (L2), in den Kantonen BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE und JU zweite Fremdsprache (L3).

2.2.2 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Leseverstehen

2.2.2.1 Leseverstehen in der Fremdsprache Deutsch

In der Testregion Fremdsprache Deutsch erreichen insgesamt 52 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3). Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.8 dargestellt. Das schmale lila Band zeigt das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in den entsprechenden Kantonen die Grundkompetenzen erreichen. Kein Kanton liegt statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone. Statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Tessin mit einem Anteil von 45 Prozent und Jura mit einem Anteil von 43 Prozent.

Abbildung 2.8: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Kantonen

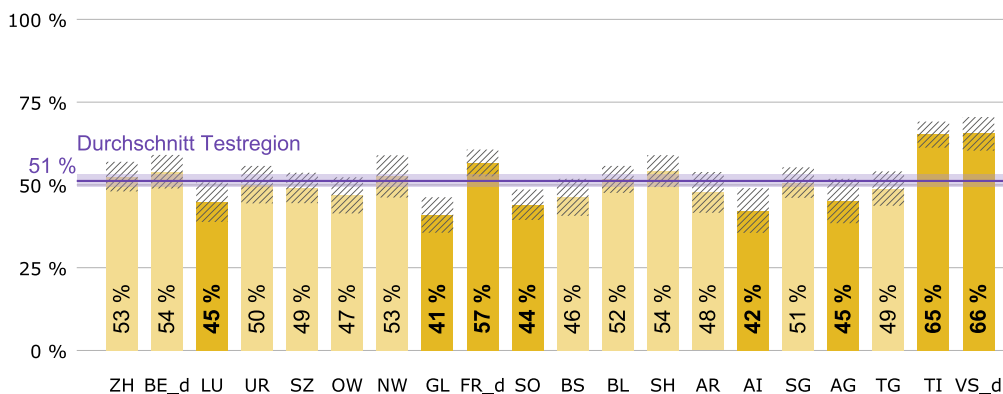


Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Leseverstehen in der Fremdsprache Deutsch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben. In der französischsprachigen Schweiz ist Deutsch erste Fremdsprache (L2), im Kanton Tessin zweite Fremdsprache (L3).

2.2.2.2 Leseverstehen in der Fremdsprache Französisch

In der Testregion Fremdsprache Französisch erreichen insgesamt 51 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3). Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.9 dargestellt. Das schmale lila Band zeigt das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in den entsprechenden Kantonen die Grundkompetenzen erreichen. Statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Freiburg (deutschsprachiger Teil) mit einem Anteil von 57 Prozent, Tessin mit einem Anteil von 65 Prozent und Wallis (deutschsprachiger Teil) mit einem Anteil von 66 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Luzern mit einem Anteil von 45 Prozent, Glarus mit einem Anteil von 41 Prozent, Solothurn mit einem Anteil von 44 Prozent, Appenzell Innerrhoden mit einem Anteil von 42 Prozent und Aargau mit einem Anteil von 45 Prozent.

Abbildung 2.9: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Kantonen

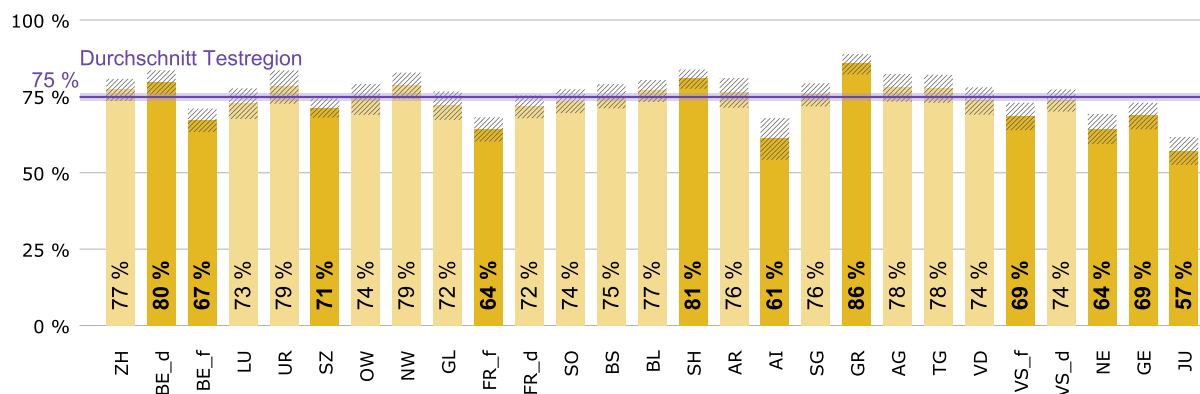


Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Leseverstehen in der Fremdsprache Französisch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben. In den Kantonen BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI und VS_d ist Französisch erste Fremdsprache (L2), in den Kantonen ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG und TG zweite Fremdsprache (L3).

2.2.2.3 Leseverstehen in der Fremdsprache Englisch

In der Testregion Fremdsprache Englisch erreichen insgesamt 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3). Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 2.10 dargestellt. Das schmale lila Band zeigt das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in der Testregion die Grundkompetenzen erreichen. Statistisch signifikant über dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Bern (deutschsprachiger Teil) mit einem Anteil von 80 Prozent, Schaffhausen mit einem Anteil von 81 Prozent und Graubünden mit einem Anteil von 86 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Durchschnitt der betrachteten Kantone liegen die Kantone Bern (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 67 Prozent, Schwyz mit einem Anteil von 71 Prozent, Freiburg (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 64 Prozent, Appenzell Innerrhoden mit einem Anteil von 61 Prozent, Wallis (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 69 Prozent, Neuenburg mit einem Anteil von 64 Prozent, Genf mit einem Anteil von 69 Prozent und Jura mit einem Anteil von 57 Prozent.

Abbildung 2.10: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Kantonen



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Durchschnitt der Testregion Leseverstehen in der Fremdsprache Englisch und das helle lila Band das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant vom Durchschnitt der Testregion abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben. In den Kantonen ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG und TG ist Englisch erste Fremdsprache (L2), in den Kantonen BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE und JU zweite Fremdsprache (L3).

3. Erreichen der Grundkompetenzen nach Schultypen

Wie bereits in Kapitel 1 angemerkt, sind in der Schweiz die Kantone für die obligatorische Schulbildung zuständig. Sie konkretisieren den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen, indem sie pädagogische Schwerpunkte definieren sowie Mittel und Wege beschreiben, wie diese Schwerpunkte umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang definiert auch jeder Kanton das kantonale Schulprogramm, nach dem die Schülerinnen und Schüler im Kanton unterrichtet werden.¹⁵ Die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den bei der ÜGK 2023 untersuchten Fach- und Kompetenzbereichen werden pro Kanton und nach kantonalem Schulprogramm in den kantonalen Porträts im Anhang C berichtet.

Für den vorliegenden Bericht wurden die kantonalen Schulprogramme in einen nationalen Schultyp mit drei Ausprägungen transferiert (siehe Tabelle A.1 im Anhang A)¹⁶, da diese schweizweit am häufigsten vorkommen (EDK & IDES, 2024):

- Schultyp mit *Grundanforderungen* (geteilte und kooperative/integrierte Modelle)
- Schultyp mit *erweiterten Anforderungen* (geteilte und kooperative/integrierte Modelle)
- Schultyp mit *progymnasialem Unterricht* (geteilte und kooperative/integrierte Modelle)

Entlang dieser Kategorisierung lassen sich die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache (L1) und Orthografie in der Schulsprache (L1) sowie Leseverstehen und Hörverstehen in den Fremdsprachen (L2/L3) pro Anforderungsniveau darstellen (siehe Kapitel 3.2).¹⁷ Dieser Vergleich ermöglicht, die Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen pro Kanton unter Berücksichtigung systematischer Unterschiede der Schulprogramme zu interpretieren.

Neben den drei genannten Schultypen gibt es zwei weitere Kategorien, die zahlenmässig aber kaum ins Gewicht fallen. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Unterricht keinem offiziellen kantonalen Schulprogramm folgt (dies trifft üblicherweise auf Privatschulen zu), und die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, bei denen die gemachten Angaben keine Zuordnung zu einem der drei oben genannten

¹⁵ Grundsätzlich lassen sich drei Strukturmodelle unterscheiden: *Geteilte Modelle*: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Leistungskriterien in separate Klassen; *Kooperative Modelle*: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Stammklassen nach Leistungskriterien, mit leistungsdifferenzierten Niveauebenen. Die Zuteilung zu den Schultypen erfolgt anhand der Stammklassen; *Integrierte Modelle*: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Stammklassen ohne Leistungsselektion, mit leistungsdifferenzierten Niveauebenen. Die Zuteilung zu den Schultypen erfolgt anhand ausgewählter Niveauebenen.

¹⁶ Die Kategorisierung bezieht sich auf die Sekundarstufe I.

¹⁷ Es gilt zu berücksichtigen, dass es den nationalen Schultyp als solchen nicht gibt, sondern dass er hier spezifisch für diesen Vergleich gebildet wurde.

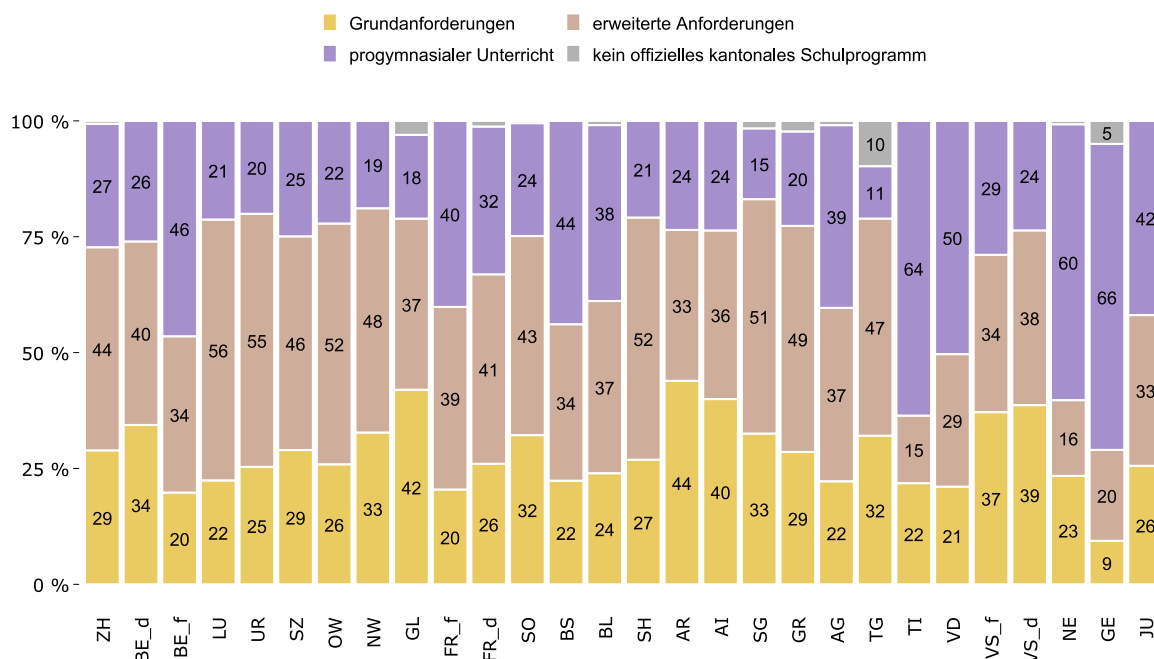
Schultypen erlauben. Für diese beiden Gruppen werden in Kapitel 3.2 die Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, nicht beschrieben.¹⁸

3.1 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen nach Kantonen

Im folgenden Abschnitt wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen und auf die zwei weiteren Kategorien (kein kantonales Programm und keine Zuordnung möglich) dargestellt.

Wie der Abbildung 3.1 zu entnehmen ist, gibt es zwischen den Kantonen deutliche Unterschiede in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundanforderungen variiert zwischen 9 Prozent und 44 Prozent. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit erweiterten Anforderungen variiert zwischen 15 Prozent und 56 Prozent. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit progymnasialen Unterricht variiert zwischen 11 Prozent und 66 Prozent.

Abbildung 3.1: Verteilung der zugeordneten Schultypen in den Kantonen



Anmerkung: Die Prozentzahl wird bei Anteilen unter 5 % nicht angegeben. Durch das Runden der Zahlen kann die Summe in manchen Fällen nicht 100 % betragen.

¹⁸ Die kantonsspezifischen Verteilungen sowie die Anteile der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulinstitutionen oder Institutionen mit verstärktem Stützunterricht sind in den kantonalen Porträts im Anhang C dargestellt.

3.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach Schultypen und Kantonen

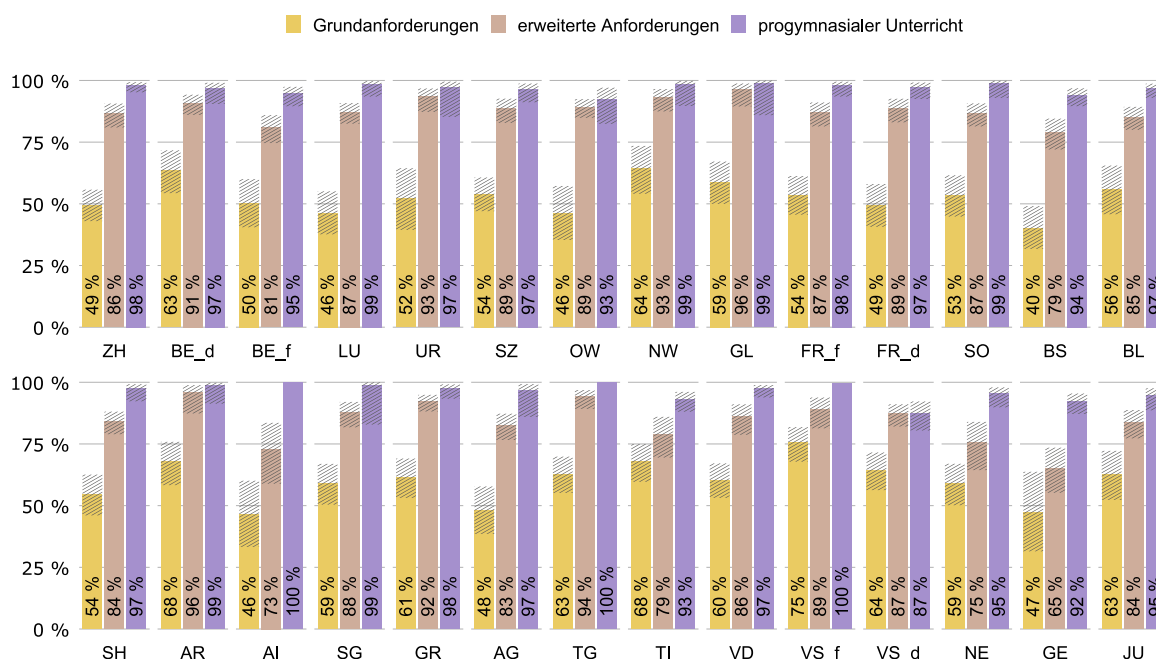
Im folgenden Abschnitt werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler beschrieben, die in den drei Schultypen die Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache und Orthografie in der Schulsprache sowie in den Kompetenzbereichen Leseverstehen und Hörverstehen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache erreichen.

3.2.1 Schulsprache (L1)

3.2.1.1 Lesen in der Schulsprache

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 40 Prozent und 75 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 65 Prozent und 96 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialem Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 87 Prozent und 100 Prozent.

Abbildung 3.2: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Lesen in der Schulsprache (L1) nach Schultypen und Kantonen



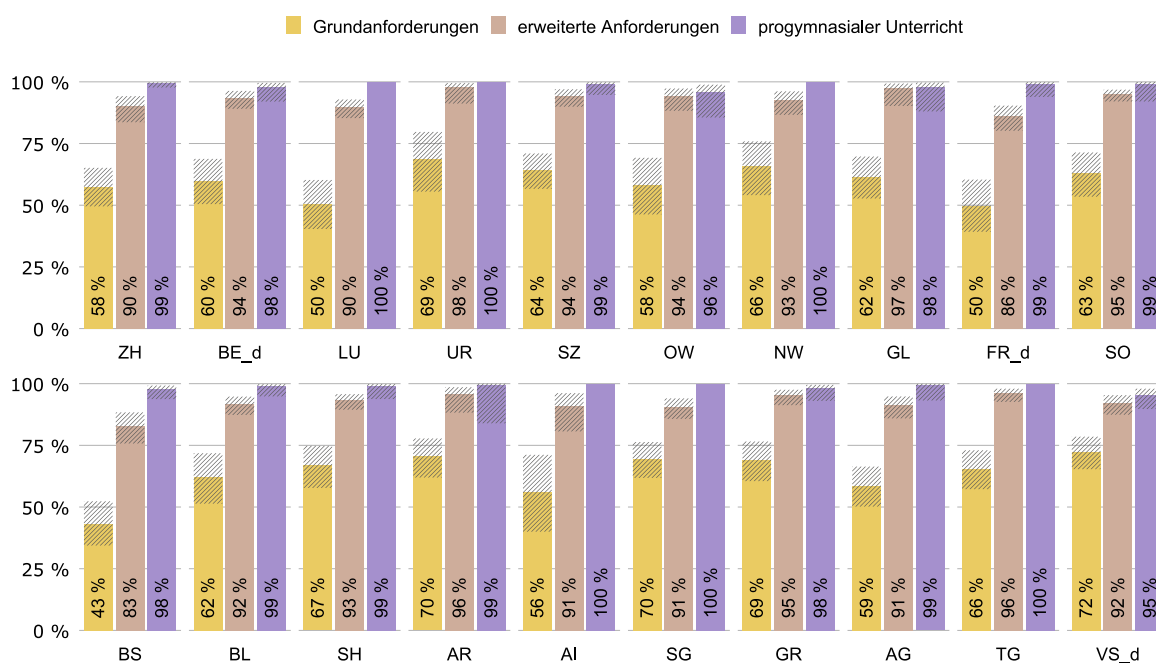
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Das Konfidenzintervall kann nicht berechnet werden, wenn alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Schultyp des Kantons die Grundkompetenzen auch unter Berücksichtigung des Messfehlers erreichen.

Zusammengenommen ist festzustellen, dass, während beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen und insbesondere beim Schultyp mit progymnasialem Unterricht die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreicht, es beim Schultyp mit Grundanforderungen in manchen Kantonen weniger als die Hälfte ist (vgl. Abbildung 3.2).

3.2.1.2 Orthografie in der Schulsprache Deutsch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 43 Prozent und 72 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 83 Prozent und 98 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialen Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 95 Prozent und 100 Prozent.

Abbildung 3.3: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch nach Schultypen und Kantonen



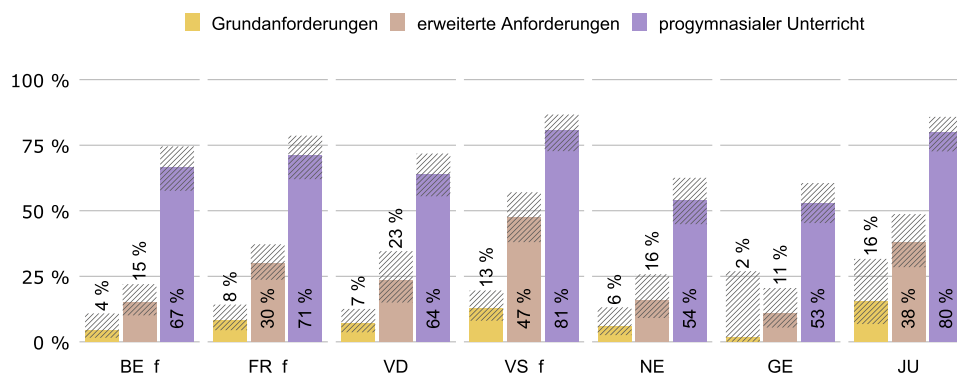
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Das Konfidenzintervall kann nicht berechnet werden, wenn alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Schultyp des Kantons die Grundkompetenzen auch unter Berücksichtigung des Messfehlers erreichen.

Es ist festzustellen, dass beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen und insbesondere beim Schultyp mit progymnasialen Unterricht die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreicht, es beim Schultyp mit Grundanforderungen in manchen Kantonen jedoch weniger als die Hälfte ist (vgl. Abbildung 3.3).

3.2.1.3 Orthografie in der Schulsprache Französisch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 2 Prozent und 16 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 11 Prozent und 47 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialen Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 53 Prozent und 81 Prozent.

Abbildung 3.4: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch nach Schultypen und Kantonen



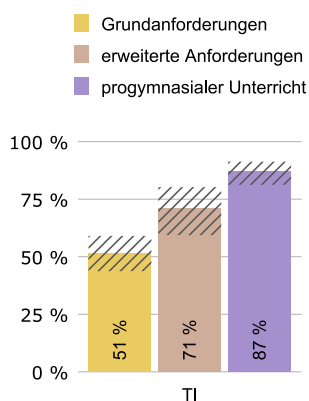
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an.

Während beim Schultyp mit progymnasialem Unterricht in allen Kantonen über die Hälfte und in zwei dieser Kantone sogar vier Fünftel der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreicht, sind es beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen weniger als die Hälfte und beim Schultyp mit Grundanforderungen weniger als ein Sechstel der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 3.4). Die Unterschiede zwischen dem Schultyp mit progymnasialem Unterricht und dem Schultyp mit Grundanforderungen sind hier sehr gross.

3.2.1.4 Orthografie in der Schulsprache Italienisch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler im Kanton Tessin bei 51 Prozent, im Schultyp mit erweiterten Anforderungen bei 71 Prozent und im Schultyp mit progymnasialem Unterricht bei 87 Prozent. Bei jedem Schultyp erreichen somit über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen (vgl. Abbildung 3.5).

Abbildung 3.5: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch nach Schultypen im Kanton Tessin



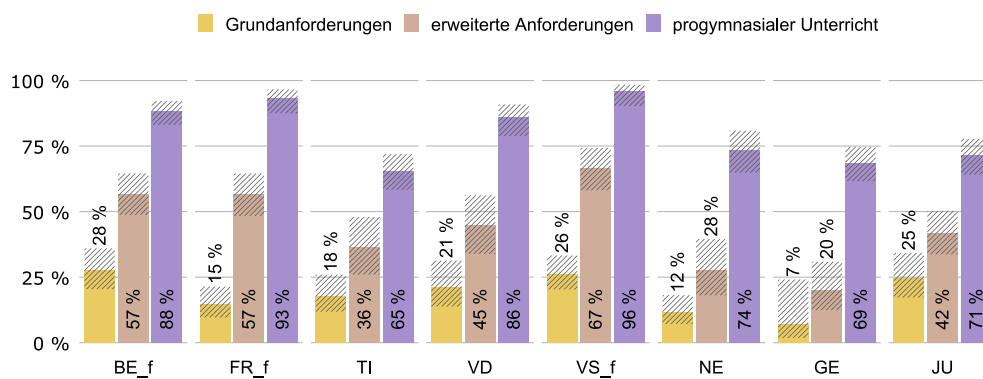
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für den geschätzten Anteil an.

3.2.2 Erste und zweite Fremdsprache (L2/L3)

3.2.2.1 Hörverstehen in der Fremdsprache Deutsch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 7 Prozent und 28 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 20 Prozent und 67 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialem Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 65 Prozent und 96 Prozent.

Abbildung 3.6: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Schultypen und Kantonen



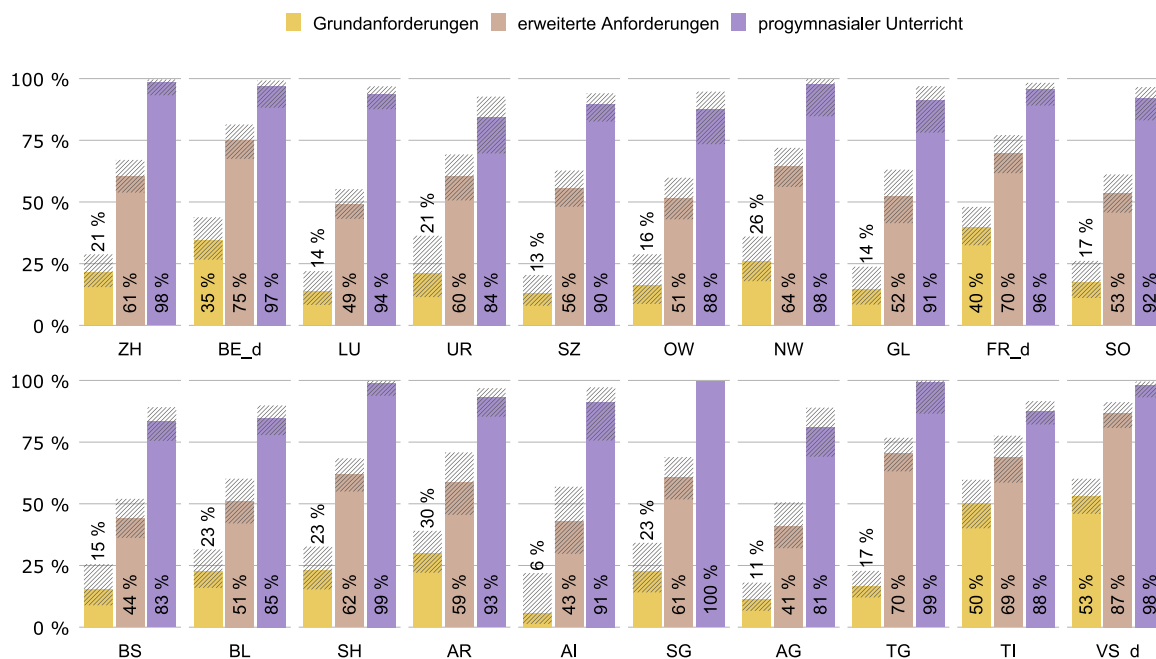
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an.

Beim Schultyp mit progymnasialem Unterricht erreichen viele Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen, beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen und insbesondere beim Schultyp mit Grundanforderungen sind es in den meisten Kantonen jedoch weniger als die Hälfte (vgl. Abbildung 3.6).

3.2.2.2 Hörverstehen in der Fremdsprache Französisch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 6 Prozent und 53 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 41 Prozent und 87 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialem Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 81 Prozent und 100 Prozent.

Abbildung 3.7: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Schultypen und Kantonen



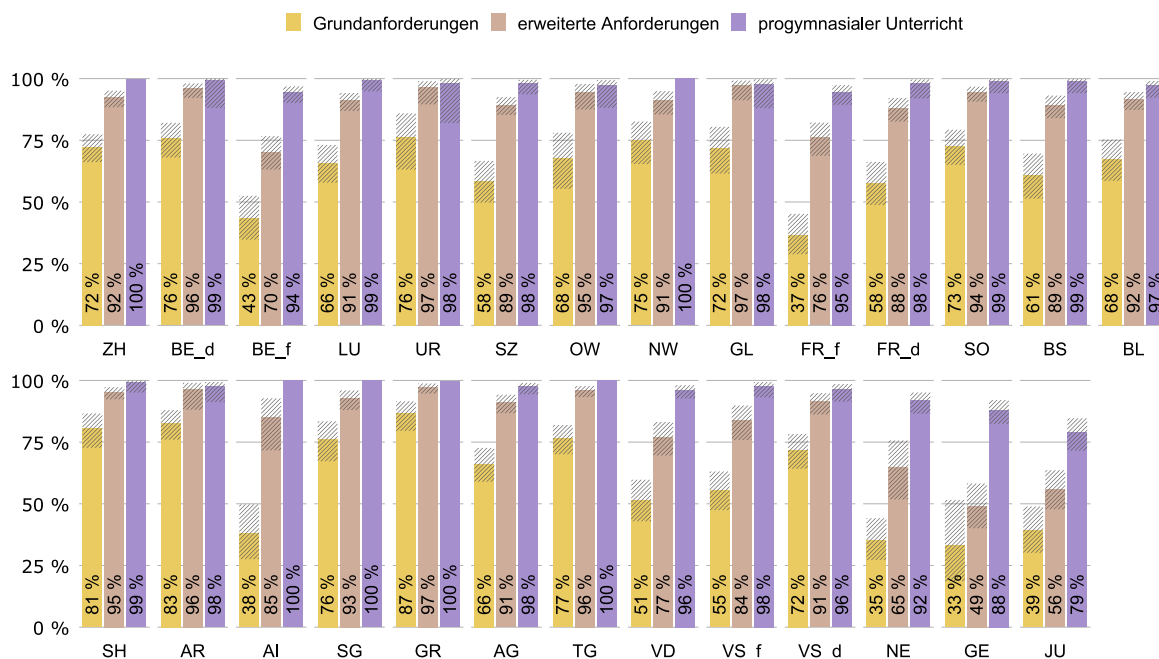
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Das Konfidenzintervall kann nicht berechnet werden, wenn alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Schultyp des Kantons die Grundkompetenzen auch unter Berücksichtigung des Messfehlers erreichen.

Während beim Schultyp mit progymnasialem Unterricht die meisten Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen, sind es beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen und vor allem im Schultyp mit Grundanforderungen in einigen Kantonen weniger als die Hälfte (vgl. Abbildung 3.7).

3.2.2.3 Hörverstehen in der Fremdsprache Englisch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 33 Prozent und 87 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 49 Prozent und 97 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialem Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 79 Prozent und 100 Prozent.

Abbildung 3.8: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Schultypen und Kantonen



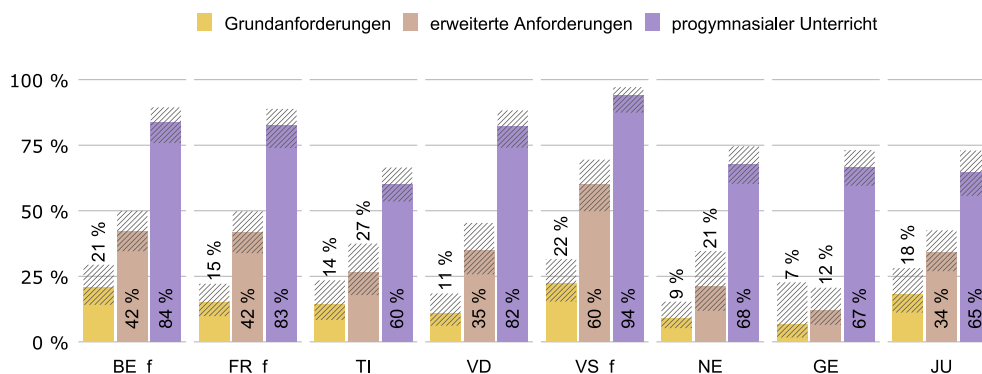
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Das Konfidenzintervall kann nicht berechnet werden, wenn alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Schultyp des Kantons die Grundkompetenzen auch unter Berücksichtigung des Messfehlers erreichen.

Es ist festzustellen, dass im Schultyp mit höheren Anforderungen in der Regel höhere Anteile an Grundkompetenzen erreicht werden, während es bei den Schülerinnen und Schülern im Schultyp mit Grundanforderungen in manchen Kantonen weniger als die Hälfte ist (vgl. Abbildung 3.8).

3.2.2.4 Leseverstehen in der Fremdsprache Deutsch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 7 Prozent und 22 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 12 Prozent und 60 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialem Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 60 Prozent und 94 Prozent.

Abbildung 3.9: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Schultypen und Kantonen



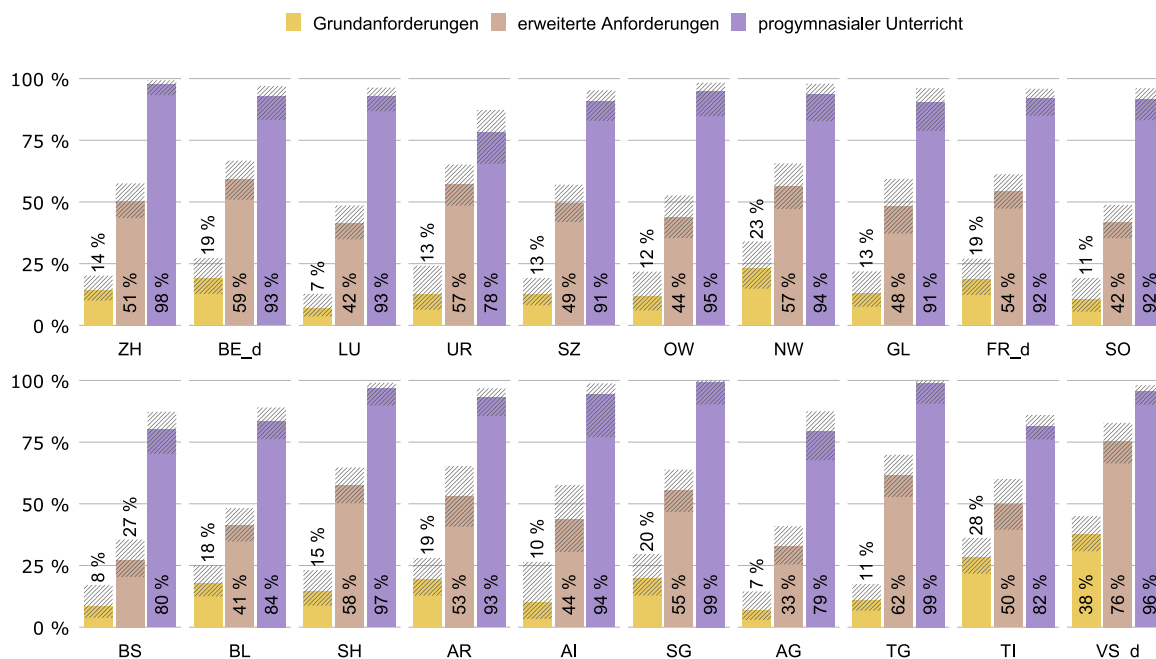
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an.

Beim Schultyp mit progymnasialem Unterricht erreichen viele Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen, im Schultyp mit erweiterten Anforderungen sind es hingegen in fast allen Kantonen weniger als die Hälfte und im Schultyp mit Grundanforderungen liegen die Anteile sogar überall unter einem Viertel (vgl. Abbildung 3.9).

3.2.2.5 Leseverstehen in der Fremdsprache Französisch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 7 Prozent und 38 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 27 Prozent und 76 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialem Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 78 Prozent und 99 Prozent.

Abbildung 3.10: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Schultypen und Kantonen



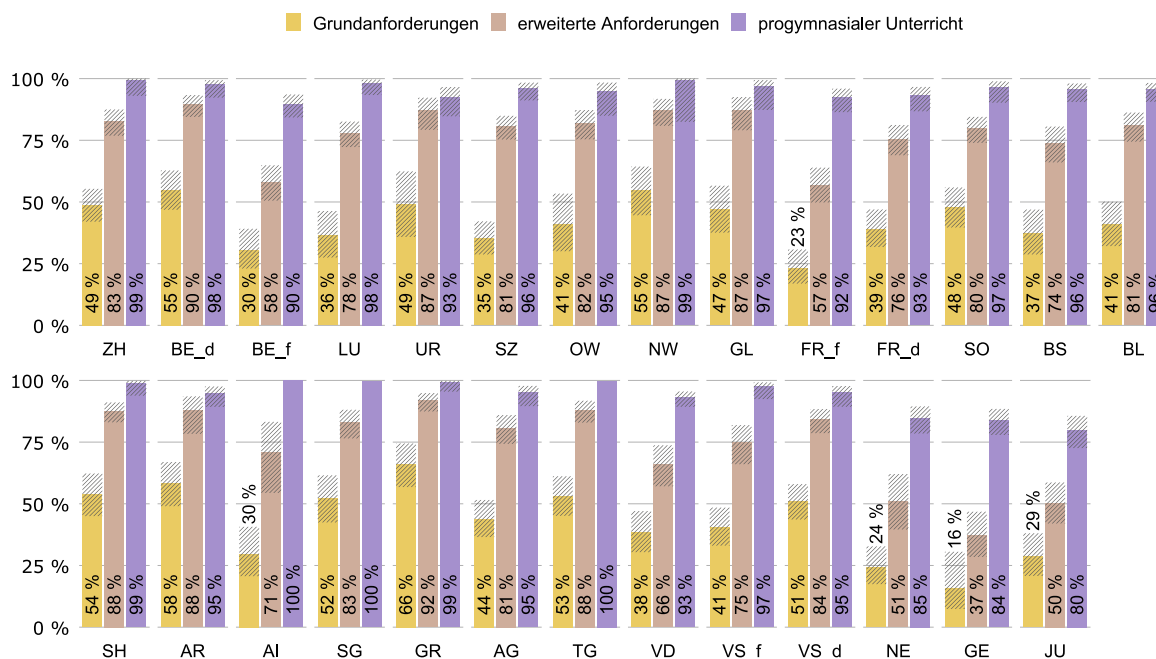
Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an.

Es ist festzustellen, dass beim Schultyp mit progymnasialem Unterricht die meisten Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen, es beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen jedoch in manchen Kantonen weniger als die Hälfte und im Schultyp mit Grundanforderungen nochmals deutlich weniger Schülerinnen und Schüler sind (vgl. Abbildung 3.10).

3.2.2.6 Leseverstehen in der Fremdsprache Englisch

Im Schultyp mit Grundanforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 16 Prozent und 66 Prozent. Im Schultyp mit erweiterten Anforderungen liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 37 Prozent und 92 Prozent. Im Schultyp mit progymnasialem Unterricht liegt der Anteil der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler zwischen 80 Prozent und 100 Prozent.

Abbildung 3.11: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Schultypen und Kantonen



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Das Konfidenzintervall kann nicht berechnet werden, wenn alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Schultyp des Kantons die Grundkompetenzen auch unter Berücksichtigung des Messfehlers erreichen.

Während beim Schultyp mit progymnasialem Unterricht die meisten Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen, sind es beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen weniger und im Schultyp mit Grundanforderungen in einigen Kantonen weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 3.11).

4. Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler

In diesem Kapitel werden die Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache und Orthografie in der Schulsprache sowie Leseverstehen und Hörverstehen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache erreichen, nach individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler beschrieben. Dabei werden Merkmale von Schülerinnen und Schülern betrachtet, die einerseits durch Bildungsangebote nicht beeinflussbar sind und andererseits gemäss bisherigen Forschungsbefunden ([Brühwiler & Helmke, 2018](#); [Erzinger et al., 2023](#); [OECD, 2023](#); [Verner & Helbling, 2019](#)) mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen: das *Geschlecht*, die *soziale Herkunft* der Schülerin bzw. des Schülers, die *zu Hause gesprochene Sprache* und das Vorhandensein eines *Migrationshintergrunds*.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt pro Kanton und Testregion die Zusammensetzungen der Schülerschaft im Hinblick auf die vier in diesem Kapitel betrachteten individuellen Merkmale aufgezeigt. Vor diesem Hintergrund lassen sich in der Folge die Anteile der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler einordnen. Je nach durchgeführtem Kompetenztest werden insgesamt sieben Testregionen betrachtet (siehe Abbildung 1.1 in Kapitel 1.2.2 für einen Überblick): (1) Testregion Lesen in der Schulsprache, (2) Testregion Orthografie in der Schulsprache Deutsch, (3) Testregion Orthografie in der Schulsprache Französisch, (4) Testregion Orthografie in der Schulsprache Italienisch, (5) Testregion Fremdsprache Deutsch, (6) Testregion Fremdsprache Französisch und (7) Testregion Fremdsprache Englisch. Diese Testregionen setzen sich je nach untersuchtem Kompetenzbereich aus unterschiedlichen Kantonen zusammen.

In einem zweiten Schritt werden die Anteile der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler für jede Kategorie des betrachteten individuellen Merkmals, das heisst für *Geschlecht*, *soziale Herkunft*, *zu Hause gesprochene Sprache* und *Migrationshintergrund*, einzeln dargestellt. Die Ergebnisse werden für jeden untersuchten Kompetenzbereich ausgewiesen, das heisst für Lesen in der Schulsprache und Orthografie in der Schulsprache sowie für Hörverstehen und Leseverstehen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache.

Im letzten Schritt wird der für die jeweils anderen individuellen Merkmale statistisch kontrollierte Zusammenhang eines jeden individuellen Merkmals mit den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler beschrieben.¹⁹ Dies ermöglicht es, den spezifischen Zusammenhang eines individuellen Merkmals mit dem Erreichen der Grundkompetenzen in einem Kompetenzbereich zu identifizieren, unabhängig von den anderen betrachteten individuellen Merkmalen. Es kann beispielsweise sein, dass ein festgestellter Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Erreichen der

¹⁹ Die kontrollierten Anteile wurden auf Basis von multiplen logistischen Regressionen berechnet.

Grundkompetenzen zum Teil auf den Zusammenhang des Migrationshintergrunds mit der zu Hause gesprochenen Sprache oder der sozialen Herkunft zurückführbar ist. Wenn der GK-erreichende Anteil der zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich ist, dann sind diese zwei Gruppen möglicherweise auch in der Verteilung der zu Hause gesprochenen Sprache und bezüglich der sozialen Herkunft unterschiedlich. Durch die Kontrolle der zu Hause gesprochenen Sprache und der sozialen Herkunft wird in diesem Beispiel der eigenständige Zusammenhang des Migrationshintergrunds isoliert. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt in Bezug auf die jeweiligen Abbildungen in den entsprechenden Kapiteln sowie in Bezug auf die Tabellen B.1 bis B.4 im Anhang B zur statistischen Signifikanz einzelner Gruppenunterschiede.

Diese Zusammenhänge werden jeweils für die ganze Testregion dargestellt, kantonsspezifische Zusammenhänge finden sich in den kantonalen Porträts im Anhang C.

4.1 Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht

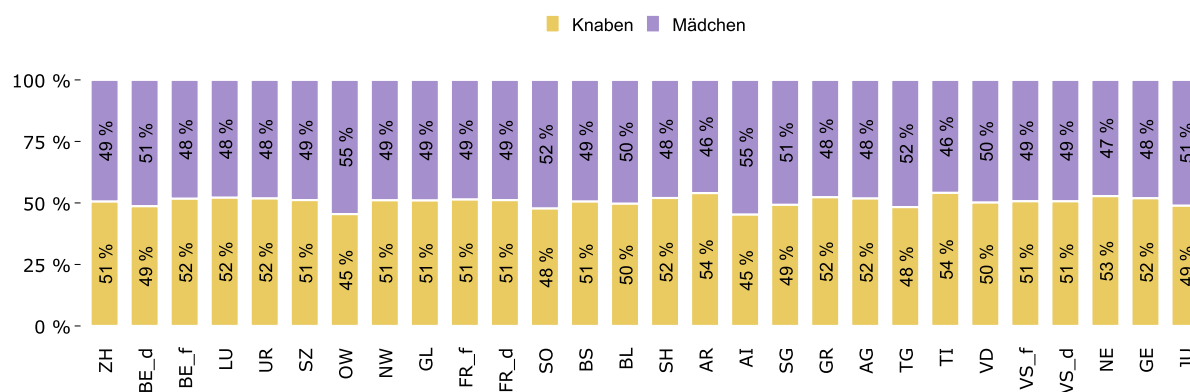
In diesem Abschnitt wird zuerst die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Geschlecht für die Kantone und die Testregionen dargestellt. Anschliessend werden die Unterschiede beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache und Orthografie in der Schulsprache sowie Leseverstehen und Hörverstehen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache getrennt nach Geschlecht beschrieben. Dies wird zunächst ohne Berücksichtigung (unkontrolliert) und anschliessend unter Einbezug der anderen betrachteten Merkmale (kontrolliert) durchgeführt.

4.1.1 Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen und Testregionen

An der ÜGK 2023 nahmen 51 Prozent Knaben und 49 Prozent Mädchen teil. Die Verteilung der Geschlechter in den Kantonen und in den Testregionen wird in den Abbildungen [4.1](#) (Kantone) und [4.2](#) (Testregionen) dargestellt.

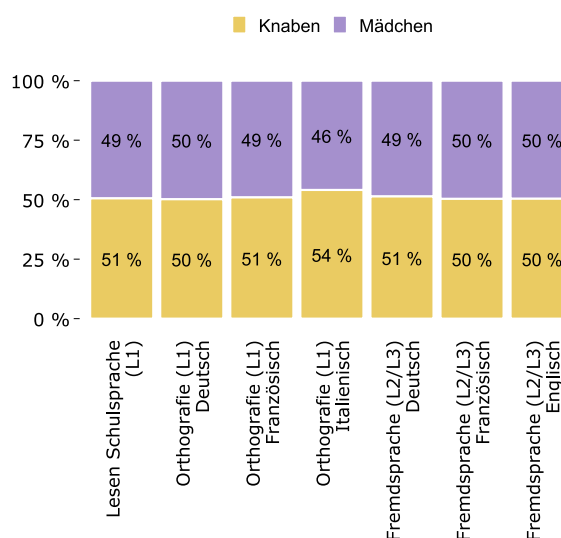
Die Geschlechter sind in den Kantonen annähernd gleichmässig verteilt. Der Anteil der Knaben und Mädchen bewegt sich zwischen 45 Prozent und 55 Prozent (vgl. Abbildung [4.1](#)).

Abbildung 4.1: Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen



Auch in den verschiedenen Testregionen ist das Geschlechterverhältnis ungefähr ausgeglichen. Während in den meisten Testregionen tendenziell gleich viele oder etwas weniger Mädchen als Knaben vertreten sind, unterscheidet sich die Testregion Orthografie (L1) Italienisch bei dieser Verteilung von den anderen Testregionen. In dieser sind es 54 Prozent Knaben und 46 Prozent Mädchen (vgl. Abbildung 4.2). Gerade in kleinen Testregionen (und die Testregion Orthografie (L1) Italienisch ist die kleinste der hier untersuchten Testregionen) gleichen sich Ungleichheiten bei der Verteilung am wenigsten aus.

Abbildung 4.2: Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Testregionen

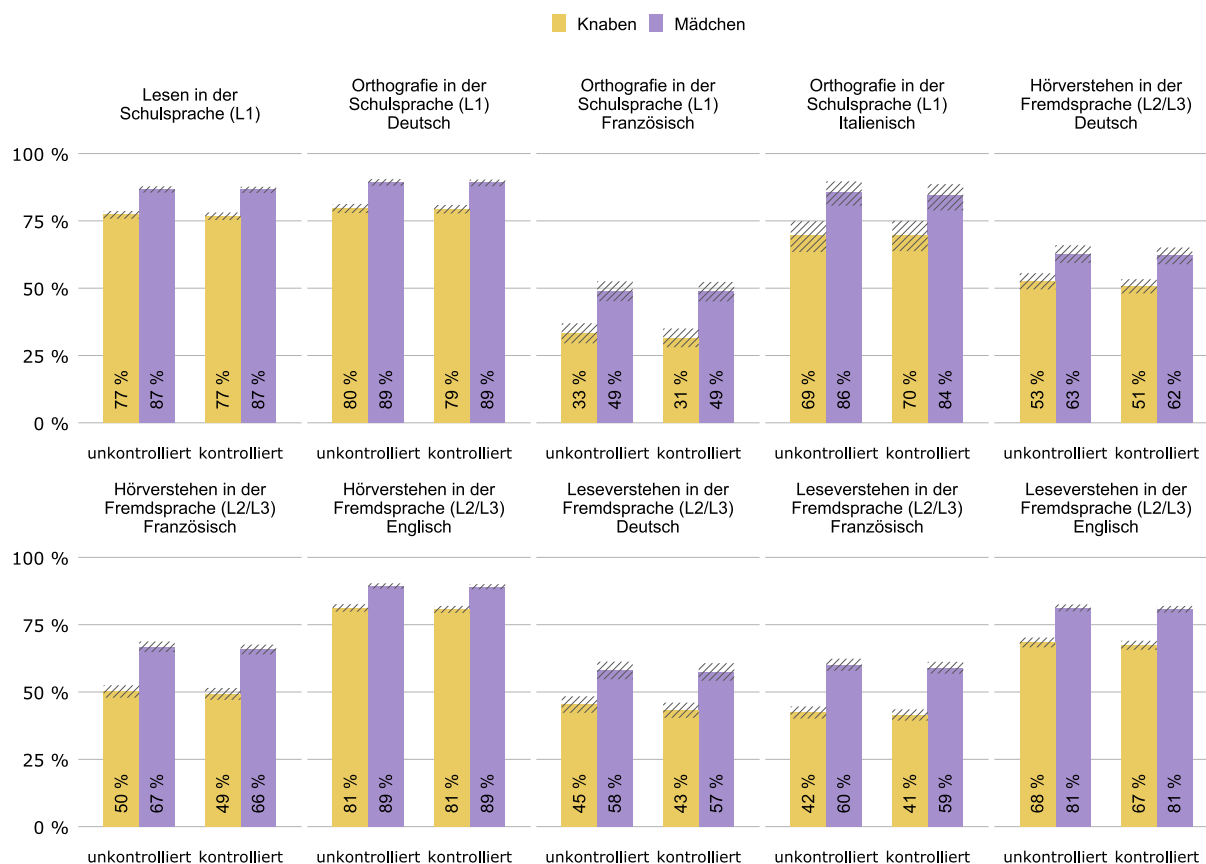


Anmerkung: Ein Kanton kann je nach Kompetenzbereich Teil von mehreren Testregionen sein, siehe Abbildung 1.1.

4.1.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Geschlecht

Zwischen Knaben und Mädchen gibt es bei allen untersuchten Kompetenzbereichen – also beim Lesen (L1) und bei der Orthografie (L1) Deutsch, Französisch und Italienisch sowie beim Hörverstehen und Leseverstehen in den Fremdsprachen (L2/L3) Deutsch, Englisch und Französisch – statistisch signifikante Unterschiede, wobei die Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen bei den Mädchen höher sind als bei den Knaben (vgl. unkontrollierte Säulen in Abbildung 4.3; vgl. auch Tabelle B.1 im Anhang B zur statistischen Signifikanz der Unterschiede).

Abbildung 4.3: Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach Geschlecht



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht. Ein Vergleich zweier Schätzwerte ausschliesslich auf der Grundlage von Konfidenzintervallen ist ungenau; ob sich die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Gruppen statistisch signifikant unterscheiden, wird deshalb auf der Basis von statistischen Tests in der Tabelle B.1 im Anhang B ausgewiesen. Unkontrolliert bedeutet, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch nicht berücksichtigt sind. Kontrolliert bedeutet hingegen, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch einbezogen sind, was eine Schätzung des um die anderen Merkmale kontrollierten Anteils ermöglicht.

Wenn die weiteren betrachteten individuellen Merkmale – soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache und Migrationshintergrund – statistisch kontrolliert werden, lässt sich feststellen, ob die beobachteten Unterschiede nach Geschlecht durch die anderen Merkmale erklärt werden können, die möglicherweise mit dem Geschlecht zusammenhängen.

Auch unter Kontrolle der anderen individuellen Merkmale bleiben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in allen Kompetenzbereichen statistisch signifikant (vgl. B.1 im Anhang B). In Abbildung 4.3 unterscheiden sich die Säulen mit den kontrollierten Anteilen nur geringfügig von jenen mit den unkontrollierten Resultaten. Das bedeutet, dass Unterschiede nach Geschlecht nicht auf Zusammenhänge mit anderen Merkmalen zurückzuführen sind. Diese Unterschiede erweisen sich damit als robust.

4.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

In diesem Abschnitt wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach ihrer sozialen Herkunft in den Kantonen und in den Testregionen dargestellt. Die soziale Herkunft wird mit einem Index gemessen, der sich aus dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern, dem höchsten elterlichen Berufsstatus – gemessen anhand des ISEI-08 (vgl. [Ganzeboom, 2010](#)) – und der Anzahl der Bücher zu Hause zusammensetzt (vgl. [Seiler & Uslu, 2025](#)). Bei der sozialen Herkunft wird zwischen Schülerinnen und Schülern im ersten Viertel (unterste und damit sozial am stärksten benachteiligte 25 %), im zweiten Viertel (zweitunterste 25 %), im dritten Viertel (zweitoberste 25 %) und im vierten Viertel (oberste und damit sozial am stärksten privilegierte 25 %) der sozialen Herkunft auf Ebene der Gesamtschweiz unterschieden. In Hinblick auf die Kantone und auf die betrachteten Testregionen heisst das, dass im Folgenden jeweils deren Zusammensetzung mit der Zusammensetzung der Schülerschaft bezüglich der sozialen Herkunft in der gesamten Schweiz abgeglichen wird.

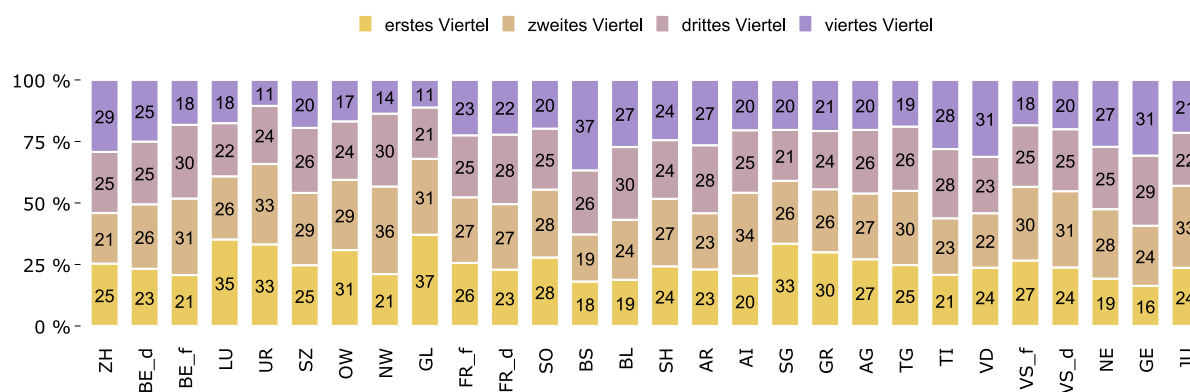
Im Folgenden wird zuerst die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Herkunft in den Kantonen und Testregionen dargestellt. Anschliessend werden die Unterschiede beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache und Orthografie in der Schulsprache sowie Leseverstehen und Hörverstehen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache getrennt nach sozialer Herkunft beschrieben. Dies wird zunächst ohne Berücksichtigung (unkontrolliert) und anschliessend unter Einbezug der anderen betrachteten Merkmale (kontrolliert) durchgeführt.

4.2.1 Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen und Testregionen

Wie bereits erwähnt, wird die Population der ÜGK 2023 entsprechend der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Viertel aufgeteilt. Die Verteilung dieser gesamtschweizerischen Viertel der sozialen Herkunft in den Kantonen und in den Testregionen wird in den Abbildungen [4.4](#) (Kantone) und [4.5](#) (Testregionen) dargestellt.

Zwischen den Kantonen lassen sich einige Unterschiede bei der Zusammensetzung der Schülerschaft nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler erkennen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im ersten Viertel der sozialen Herkunft reicht von 16 Prozent im Kanton Genf bis 37 Prozent im Kanton Glarus. Der Kanton Glarus hat damit in einer gesamtschweizerischen Betrachtung einen deutlich grösseren Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler als der Kanton Genf. Der Anteil im zweiten Viertel der sozialen Herkunft liegt zwischen 19 Prozent im Kanton Basel-Stadt und 36 Prozent in Nidwalden. Im dritten Viertel der sozialen Herkunft sind es zwischen 21 Prozent in den Kantonen Glarus und St.Gallen und 30 Prozent in den Kantonen Bern (französischsprachiger Teil), Nidwalden und Basel-Landschaft. Im vierten Viertel der sozialen Herkunft reicht der Anteil von 11 Prozent in den Kantonen Uri und Glarus bis 37 Prozent im Kanton Basel-Stadt. Der Kanton Basel-Stadt hat damit in einer gesamtschweizerischen Betrachtung einen deutlich grösseren Anteil an sozial privilegierten Schülerinnen und Schüler als der Kanton Glarus. Diese und weitere Prozentwerte sind der Abbildung [4.4](#) zu entnehmen.

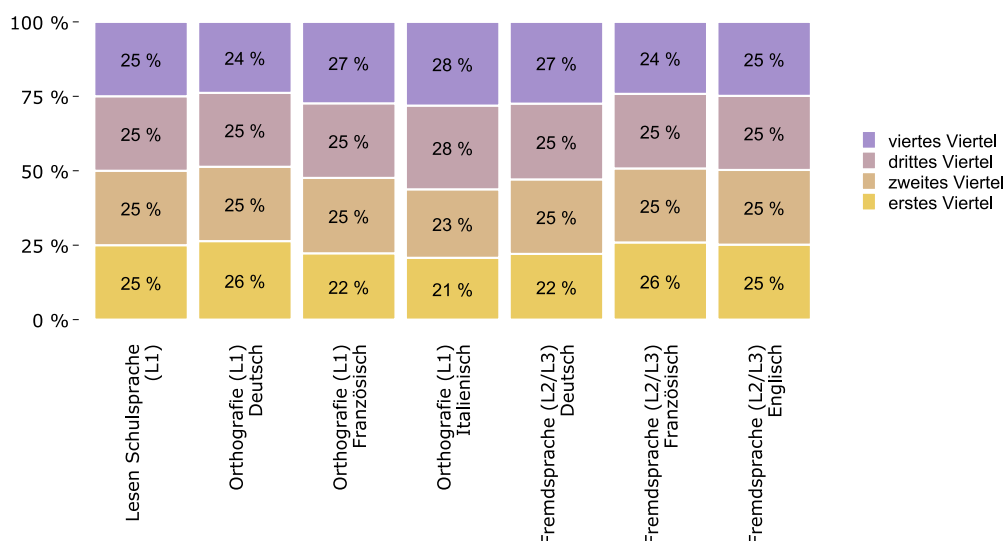
Abbildung 4.4: Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen



Anmerkung: Durch das Runden der Zahlen kann die Summe in manchen Fällen nicht 100 % betragen.

Die Verteilungen in den Testregionen sind – wie aufgrund deren Grösse im Allgemeinen zu erwarten – ausgeglichener als in den Kantonen (vgl. Abbildung 4.5). In den Testregionen Orthografie (L1) Französisch sowie Orthografie (L1) Italienisch und in der Testregion Fremdsprache Deutsch sind etwas weniger Schülerinnen und Schüler aus dem ersten Viertel der sozialen Herkunft und etwas mehr aus dem vierten Viertel der sozialen Herkunft vertreten. In der Testregion Orthografie (L1) Deutsch und in der Testregion Fremdsprache Französisch sind verhältnismässig mehr Schülerinnen und Schüler des ersten und weniger des vierten Viertels der sozialen Herkunft vertreten. Ausschliesslich in der Testregion Orthografie (L1) Italienisch ist ein Unterschied beim zweiten und dritten Viertel der sozialen Herkunft zu erkennen: Es sind weniger Schülerinnen und Schüler im zweiten und mehr im dritten Viertel der sozialen Herkunft vertreten als in den anderen Testregionen.

Abbildung 4.5: Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Testregionen

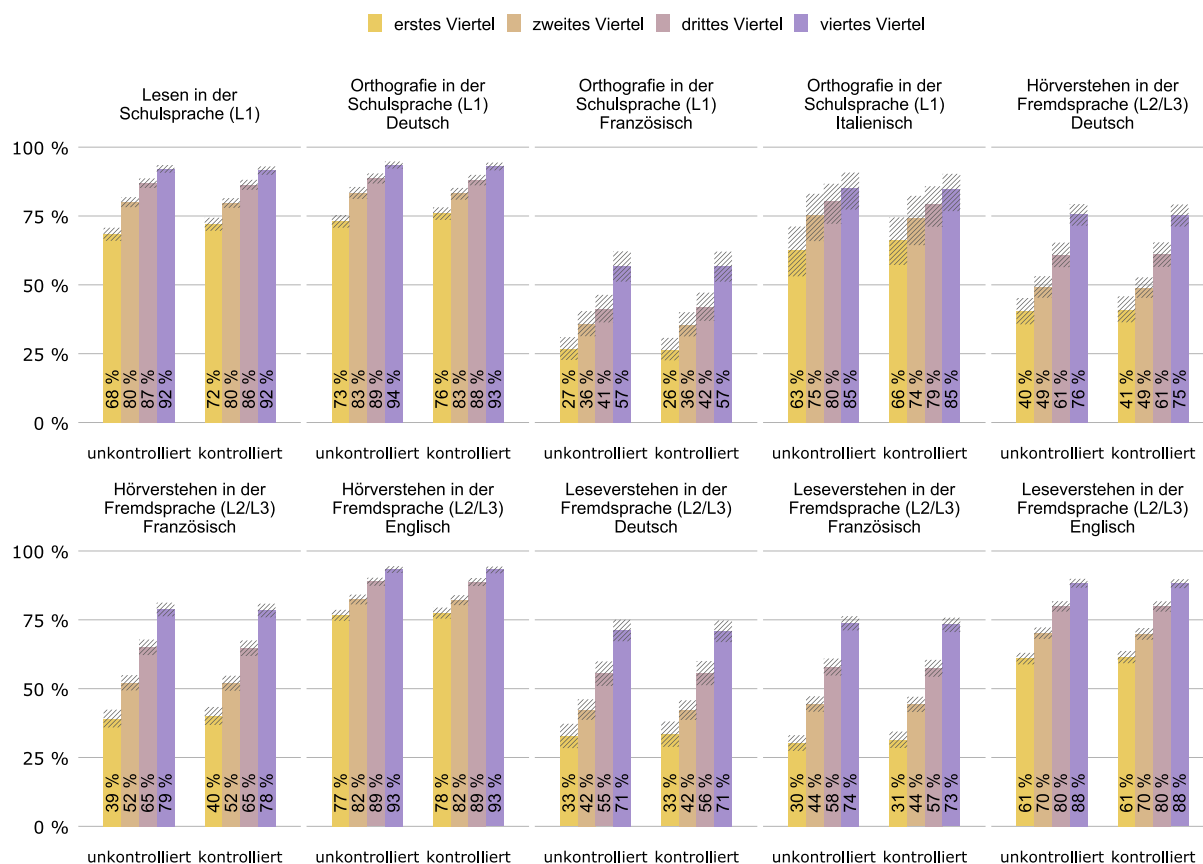


Anmerkung: Ein Kanton kann je nach Kompetenzbereich Teil von mehreren Testregionen sein, siehe Abbildung 1.1. Durch das Runden der Zahlen kann die Summe in manchen Fällen nicht 100 % betragen.

4.2.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler pro Viertel der sozialen Herkunft unterscheidet sich in fast allen Kompetenzbereichen signifikant voneinander. Einzig bei der Orthografie (L1) Französisch und bei der Orthografie (L1) Italienisch ist dies nicht systematisch der Fall. Bei der Orthografie (L1) Französisch gibt es zwischen Schülerinnen und Schülern des zweiten und des dritten Viertels der sozialen Herkunft keine statistisch signifikanten Unterschiede beim Erreichen der Grundkompetenzen. Bei der Orthografie (L1) Italienisch sind die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern des zweiten und dritten Viertels, des zweiten und vierten Viertels sowie des dritten und vierten Viertels der sozialen Herkunft statistisch nicht signifikant (vgl. unkontrollierte Säulen in Abbildung 4.6; vgl. auch Tabelle B.2 im Anhang B zur statistischen Signifikanz der Unterschiede). Die überwiegend statistisch signifikanten und meist deutlichen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Vierteln der sozialen Herkunft zeigen, dass das Erreichen der Grundkompetenzen in den betrachteten Kompetenzbereichen mit der sozialen Herkunft zusammenhängt.

Abbildung 4.6: Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach sozialer Herkunft



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht. Ein Vergleich zweier Schätzwerte ausschliesslich auf der Grundlage von Konfidenzintervallen ist ungenau; ob sich die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Gruppen statistisch signifikant unterscheiden, wird deshalb auf der Basis von statistischen Tests in der Tabelle B.2 im Anhang B ausgewiesen. Unkontrolliert bedeutet, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch nicht berücksichtigt sind. Kontrolliert bedeutet hingegen, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch einbezogen sind, was eine Schätzung des um die anderen Merkmale kontrollierten Anteils ermöglicht.

Für den eigenständigen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Erreichen der Grundkompetenzen werden die kontrollierten Anteile – also unter statistischer Berücksichtigung des Geschlechts, der zu Hause gesprochenen Sprache und des Migrationshintergrunds – betrachtet.

Fast alle statistisch signifikanten Unterschiede bleiben auch unter Kontrolle der anderen betrachteten Merkmale statistisch signifikant (vgl. Tabelle B.2 im Anhang B). In Abbildung 4.6 unterscheiden sich die Säulen mit den kontrollierten Anteilen nur geringfügig von jenen mit den unkontrollierten Resultaten. Dies deutet darauf hin, dass die soziale Herkunft in einem wesentlichen Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen steht.

4.3 Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

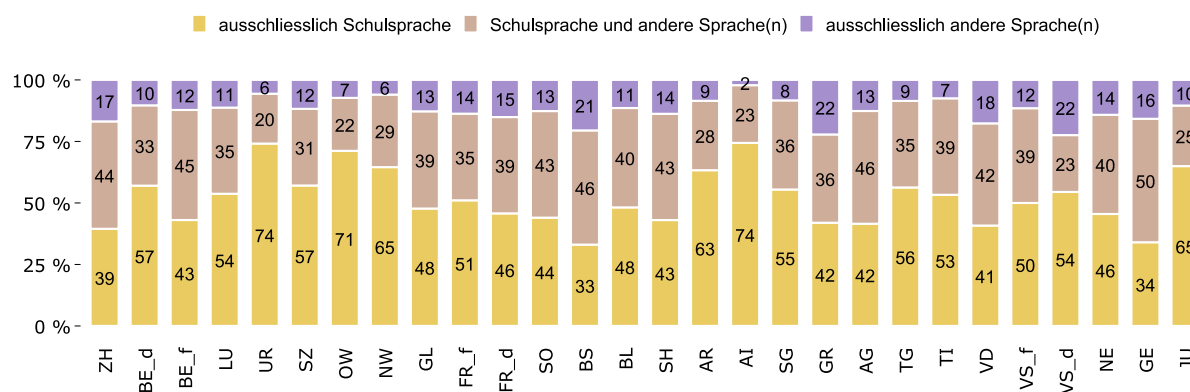
In diesem Abschnitt wird zuerst die Verteilung der zu Hause gesprochenen Sprache in den Kantonen und in den Testregionen dargestellt, wobei zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschieden wird, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, denjenigen, die zu Hause sowohl die Schulsprache als auch mindestens eine andere Sprache sprechen, und denjenigen, die zu Hause ausschliesslich mindestens eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen. Anschliessend werden die Unterschiede beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache und Orthografie in der Schulsprache sowie Leseverstehen und Hörverstehen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache getrennt nach der zu Hause gesprochenen Sprache beschrieben. Dies wird zunächst ohne Berücksichtigung (unkontrolliert) und anschliessend unter Einbezug der anderen betrachteten Merkmale (kontrolliert) durchgeführt.

4.3.1 Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen und Testregionen

Die Population der ÜGK 2023 setzt sich aus 47 Prozent Schülerinnen und Schülern zusammen, die zu Hause die Schulsprache sprechen, 40 Prozent, die sowohl die Schulsprache als auch mindestens eine weitere Sprache zu Hause sprechen, und 13 Prozent, die ausschliesslich mindestens eine andere Sprache zu Hause sprechen. Die Verteilung dieser Kategorien in den Kantonen und in den Testregionen wird in den Abbildungen [4.7](#) (Kantone) und [4.8](#) (Testregionen) dargestellt.

Bei Betrachtung der in den Kantonen zu Hause gesprochenen Sprache(n) wird deutlich, dass in fast allen Kantonen die Schülerinnen und Schüler, die ausschliesslich die Schulsprache zu Hause sprechen, den grössten Anteil ausmachen. Eine Ausnahme sind die Kantone Zürich, Bern (französischsprachiger Teil), Basel-Stadt, Aargau, Waadt und Genf. Hier ist jeweils der Anteil derjenigen (leicht) höher, welche zu Hause die Schulsprache und mindestens eine andere Sprache sprechen (diese Anteile variieren von 42 % bis 50 %; vgl. Abbildung [4.7](#)). Im Kanton Schaffhausen sind die Anteile dieser beiden Gruppen gleich gross (jeweils 43 %). Die Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich mindestens eine andere Sprache sprechen, machen in jedem Kanton den geringsten Anteil aus, nämlich zwischen 2 Prozent im Kanton Appenzell Innerrhoden und 22 Prozent in den Kantonen Graubünden und Wallis (deutschsprachiger Teil).

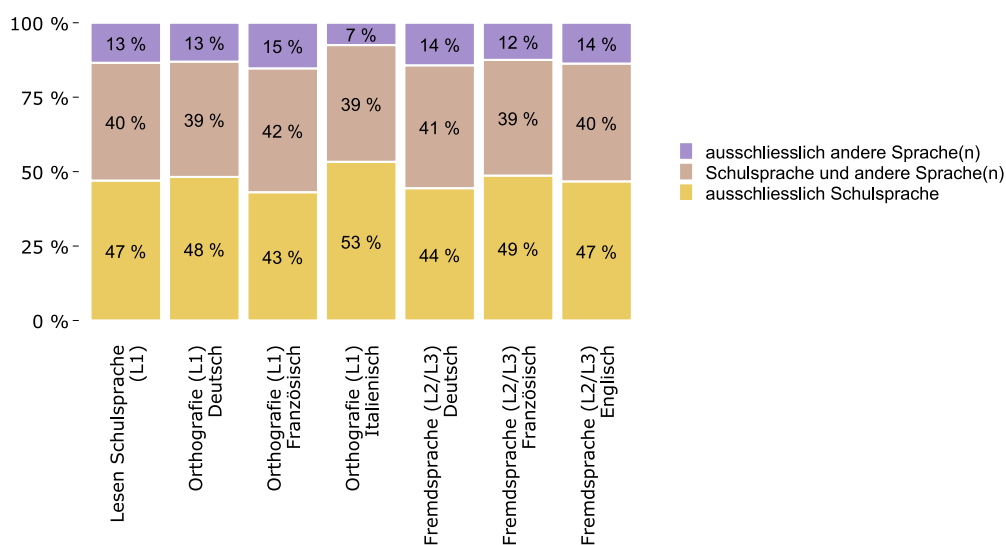
Abbildung 4.7: Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen



Anmerkung: Durch das Runden der Zahlen kann die Summe in manchen Fällen nicht 100 % betragen.

In allen Testregionen sprechen die meisten Schülerinnen und Schüler ausschliesslich die Schulsprache zu Hause. Den kleinsten Anteil machen in allen Testregionen Schülerinnen und Schüler aus, die zu Hause ausschliesslich mindestens eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen.

Abbildung 4.8: Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Testregionen



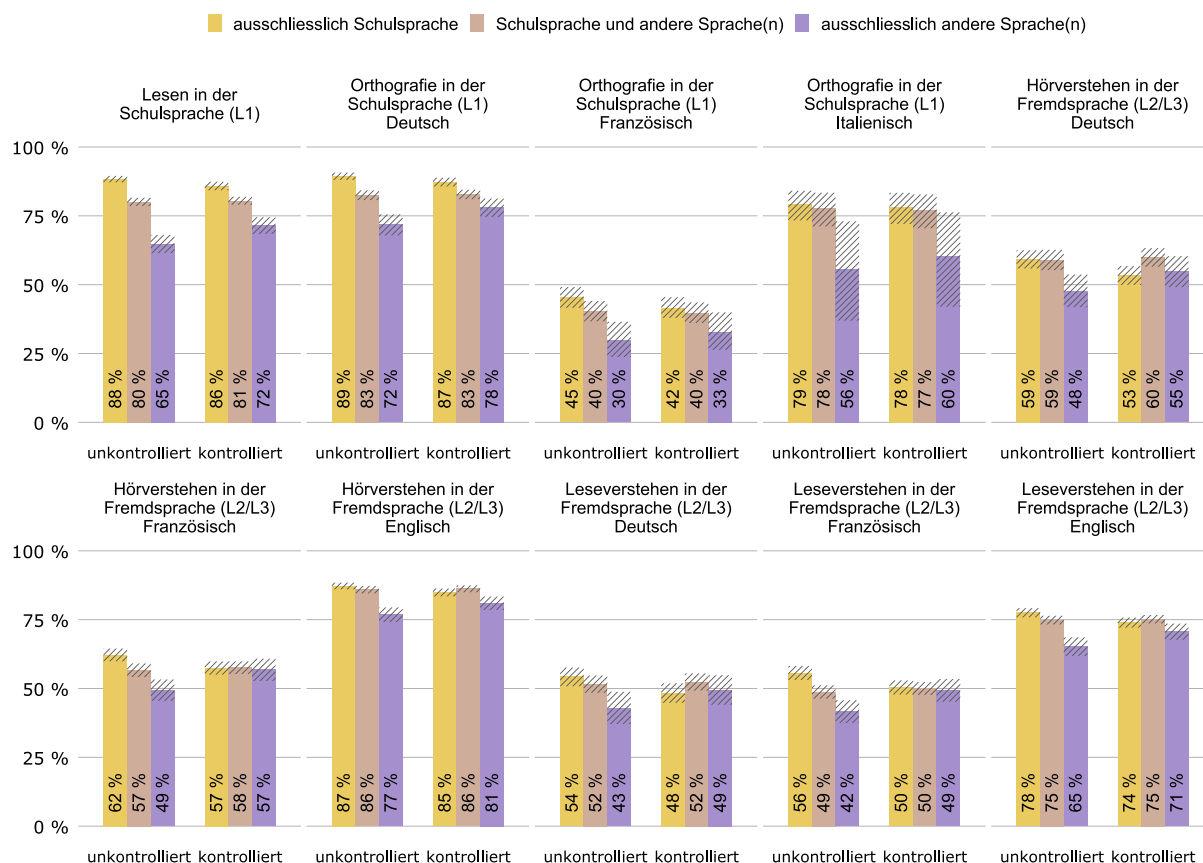
Anmerkung: Ein Kanton kann je nach Kompetenzbereich Teil von mehreren Testregionen sein, siehe Abbildung 1.1. Durch das Runden der Zahlen kann die Summe in manchen Fällen nicht 100 % betragen.

4.3.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich zwischen jenen, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, und jenen, die zu Hause ausschliesslich mindestens eine andere Sprache sprechen, in allen Kompetenzbereichen statistisch signifikant (vgl. unkontrollierte Säulen in Abbildung 4.9; vgl. auch Tabelle B.3 im Anhang B zur statistischen Signifikanz der Unterschiede). Allerdings sind nicht in allen Kompetenzbereichen auch signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, welche zu Hause die Schulsprache und mindestens eine andere Sprache

sprechen, und den anderen Gruppen zu finden. In den Kompetenzbereichen Orthografie (L1) Italienisch, Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch sowie Hörverstehen in den Fremdsprachen (L2/L3) Deutsch und Englisch unterscheiden sich diejenigen, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, und diejenigen, welche zu Hause die Schulsprache und mindestens eine weitere Sprache zu Hause sprechen, statistisch nicht signifikant voneinander.

Abbildung 4.9: Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach zu Hause gesprochener Sprache



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht. Ein Vergleich zweier Schätzwerte ausschliesslich auf der Grundlage von Konfidenzintervallen ist ungenau; ob sich die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Gruppen statistisch signifikant unterscheiden, wird deshalb auf der Basis von statistischen Tests in der Tabelle B.3 im Anhang B ausgewiesen. Unkontrolliert bedeutet, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch nicht berücksichtigt sind. Kontrolliert bedeutet hingegen, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch einbezogen sind, was eine Schätzung des um die anderen Merkmale kontrollierten Anteils ermöglicht.

Bei der Betrachtung der kontrollierten Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen – wenn also die Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund berücksichtigt werden – ist erkennbar, ob die beobachteten Unterschiede nach zu Hause gesprochener Sprache durch die anderen Merkmale erklärt werden können, die möglicherweise mit der zu Hause gesprochenen Sprache zusammenhängen. Dabei zeigt sich, dass einige der Unterschiede, die unkontrolliert statistisch signifikant sind, unter Berücksichtigung der anderen Merkmale statistisch nicht signifikant sind und umgekehrt (vgl. Tabelle B.3 im Anhang B): Während es in der Schulsprache (insbesondere im Lesen, etwas abgeschwächt auch in der Orthografie) einen relevanten eigenständigen Zusammenhang zwischen der zu Hause

gesprochenen Sprache und dem Erreichen der Grundkompetenzen gibt, ist dies in den Fremdsprachen nicht der Fall. Dort sind die ohne Kontrolle zu beobachtenden Unterschiede vollständig oder zu einem grossen Teil auf Unterschiede in der sozialen Herkunft und/oder dem Migrationshintergrund zurückzuführen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zum untersuchten Merkmal zu Hause gesprochene Sprache ein weniger klares Bild als beim Geschlecht oder der sozialen Herkunft. Konsistent statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Erreichen der Grundkompetenzen und der zu Hause gesprochenen Sprache – d. h. in allen Kategorien, sowohl unkontrolliert als auch kontrolliert – zeigen sich nur in den Kompetenzbereichen Lesen (L1) und Orthografie (L1) Deutsch. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler ist in der Gruppe, welche zu Hause ausschliesslich die Schulsprache spricht, jeweils am grössten. Darüber hinaus lassen sich im Gesamtbild keine systematischen Zusammenhänge identifizieren, d. h. es zeigen sich vereinzelt – je nach Kompetenzbereich, je nach Wahl der Kategorie zur Gegenüberstellung (z. B. Schulsprache versus nicht Schulsprache) und je nachdem, ob für andere Merkmale kontrolliert wurde oder nicht – Unterschiede im Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler.

4.4 Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund

In diesem Abschnitt wird zuerst die Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf deren Migrationshintergrund in den Kantonen und in den Testregionen dargestellt. Dabei wird zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, denjenigen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation und denjenigen mit Migrationshintergrund in der ersten Generation unterschieden.²⁰ Anschliessend werden die Unterschiede beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache und Orthografie in der Schulsprache sowie Leseverstehen und Hörverstehen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache getrennt nach Migrationshintergrund beschrieben. Dies wird zunächst ohne Berücksichtigung (unkontrolliert) und anschliessend unter Einbezug der anderen betrachteten Merkmale (kontrolliert) durchgeführt.

4.4.1 Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen und Testregionen

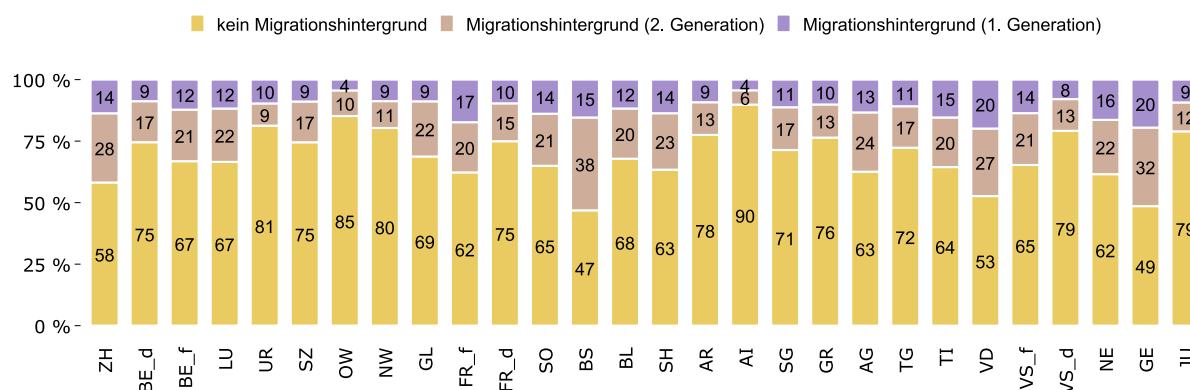
Die Population der ÜGK 2023 setzt sich aus 64 Prozent Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, 23 Prozent mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation und 14 Prozent mit Migrationshintergrund der ersten Generation zusammen. Die Verteilung des Merkmals

²⁰ *Ohne Migrationshintergrund* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren wurde. *Mit Migrationshintergrund der zweiten Generation* bedeutet, dass die Schülerin/der Schüler in der Schweiz geboren wurde, nicht aber die beiden Elternteile. *Mit Migrationshintergrund der ersten Generation* bedeutet, dass sowohl die Schülerin/der Schüler als auch beide Elternteile nicht in der Schweiz geboren sind.

Migrationshintergrund in den Kantonen und in den Testregionen wird in den Abbildungen 4.10 (Kantone) und 4.11 (Testregionen) dargestellt.

In allen Kantonen machen die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund den grössten Anteil aus. Am deutlichsten zeigt sich dies mit 90 Prozent im Kanton Appenzell Innerrhoden (vgl. Abbildung 4.10). Am geringsten ist dieser Anteil in den Kantonen Basel-Stadt (47 %) und Genf (49 %), welche die einzigen Kantone sind, in denen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund weniger als die Hälfte aller betrachteten Schülerinnen und Schüler ausmachen. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation reichen von 6 Prozent im Kanton Appenzell Innerrhoden bis 38 Prozent im Kanton Basel-Stadt. Die Kantone Appenzell Innerrhoden und Obwalden sind diejenigen Kantone mit dem niedrigsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der ersten Generation (jeweils 4 %), während die Kantone Waadt und Genf hier die grössten Anteile haben (jeweils 20 %).

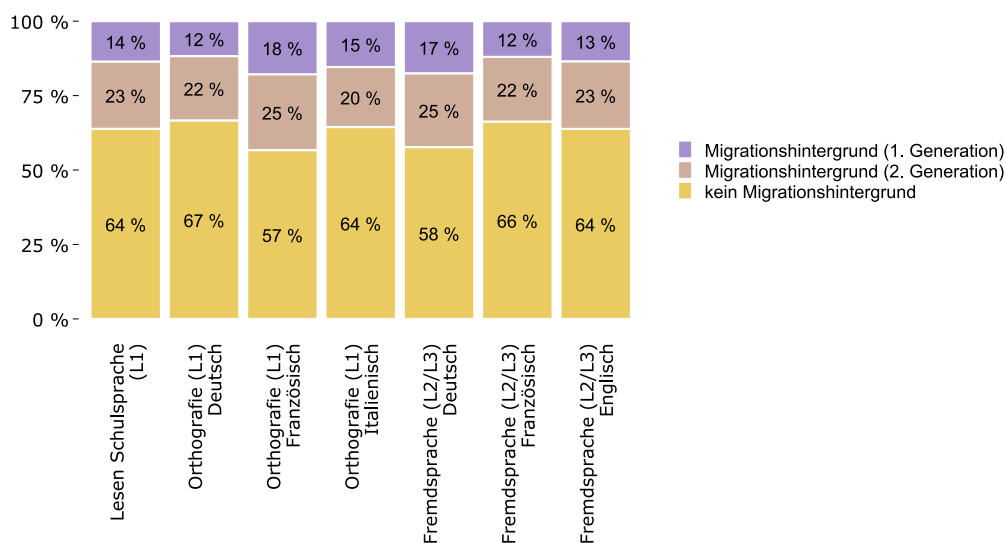
Abbildung 4.10: Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen



Anmerkung: Durch das Runden der Zahlen kann die Summe in manchen Fällen nicht 100 % betragen.

Die Testregion Orthografie (L1) Deutsch hat mit 67 Prozent den grössten Anteil und die Testregion Orthografie (L1) Französisch mit 57 Prozent den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die keinen Migrationshintergrund haben (vgl. Abbildung 4.11). Den grössten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation haben die Testregionen Orthografie (L1) Französisch und Fremdsprache Deutsch (jeweils 25 %), wohingegen der geringste Anteil dieser Gruppe in der Testregion Orthografie (L1) Italienisch besteht (20 %). Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der ersten Generation bilden in den Testregionen insgesamt die kleinste Gruppe. Der Anteil ist in der Testregion Orthografie (L1) Deutsch und Testregion Fremdsprache Französisch mit jeweils 12 Prozent am niedrigsten und in der Testregion Orthografie (L1) Französisch mit 18 Prozent am höchsten.

Abbildung 4.11: Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Testregionen

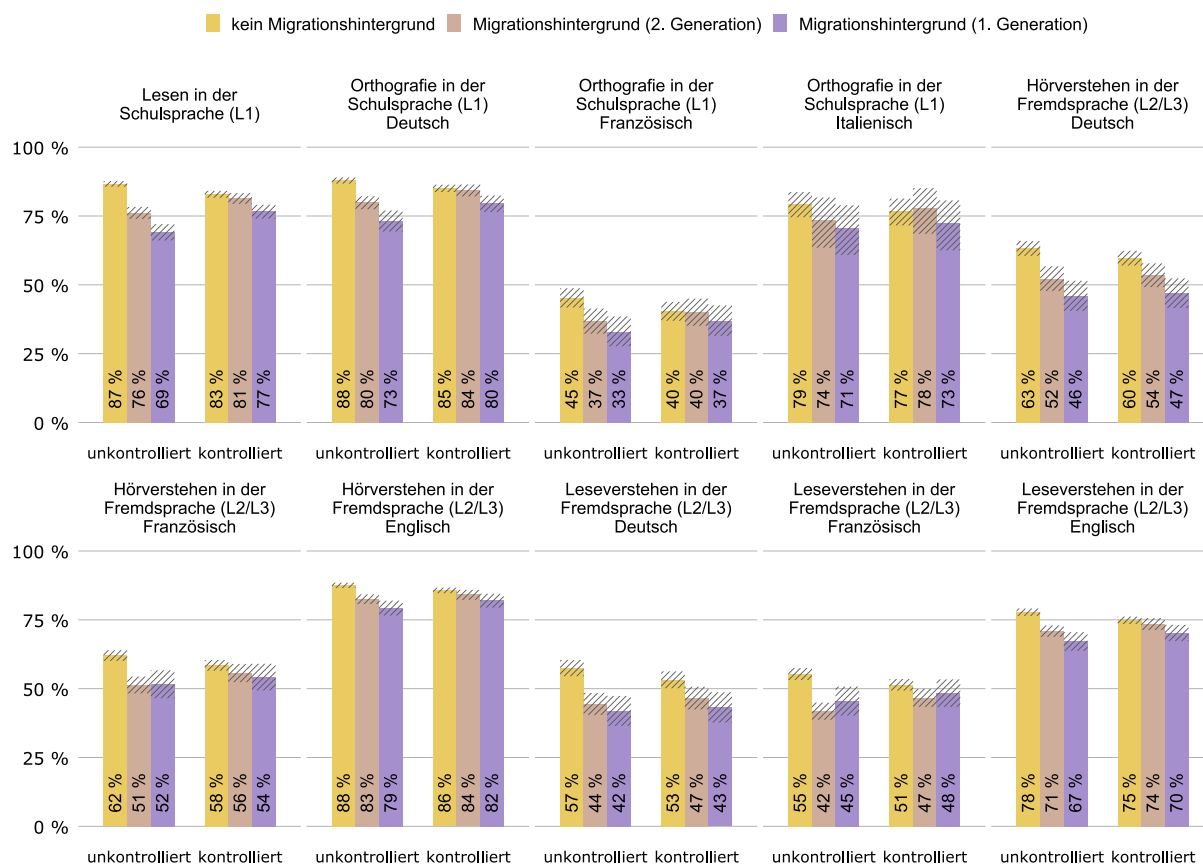


Anmerkung: Ein Kanton kann je nach Kompetenzbereich Teil von mehreren Testregionen sein, siehe Abbildung 1.1. Durch das Runden der Zahlen kann die Summe in manchen Fällen nicht 100 % betragen.

4.4.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund

In allen Kompetenzbereichen, mit Ausnahme des Bereichs Orthografie (L1) Italienisch, ist der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund statistisch signifikant höher als der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (unabhängig davon, ob 1. oder 2. Generation). Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten und der zweiten Generation sind nur in den Kompetenzbereichen Lesen (L1), Orthografie (L1) Deutsch, Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch sowie Hörverstehen und Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch statistisch signifikant (vgl. unkontrollierte Säulen in Abbildung 4.12; vgl. auch Tabelle B.4 im Anhang B zur statistischen Signifikanz der Unterschiede).

Abbildung 4.12: Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach Migrationshintergrund



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht. Ein Vergleich zweier Schätzwerte ausschliesslich auf der Grundlage von Konfidenzintervallen ist ungenau; ob sich die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Gruppen statistisch signifikant unterscheiden, wird deshalb auf der Basis von statistischen Tests in der Tabelle B.4 im Anhang B ausgewiesen. Unkontrolliert bedeutet, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch nicht berücksichtigt sind. Kontrolliert bedeutet hingegen, dass die übrigen drei individuellen Merkmale statistisch einbezogen sind, was eine Schätzung des um die anderen Merkmale kontrollierten Anteils ermöglicht.

Unter Berücksichtigung der zusätzlich betrachteten individuellen Merkmale – Geschlecht, soziale Herkunft und zu Hause gesprochene Sprache – ist erkennbar, ob die beobachteten Unterschiede nach Migrationshintergrund durch die anderen Merkmale erklärt werden können, die möglicherweise mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen. Es wird deutlich, dass einige der Unterschiede, die unkontrolliert statistisch signifikant sind, kontrolliert statistisch nicht signifikant sind (vgl. Tabelle B.4 im Anhang B). Insbesondere die ohne Kontrolle beobachteten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und jenen der zweiten Migrationsgeneration sind nicht oder nur zum Teil auf eigenständige Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund und dem Erreichen der Grundkompetenzen zurückzuführen, sondern weitgehend auf Unterschiede in der sozialen Herkunft und der zu Hause gesprochenen Sprache.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zum untersuchten Merkmal Migrationshintergrund ein ähnlich unklares Bild wie die Ergebnisse zur zu Hause gesprochenen Sprache. Konsistent statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Erreichen der Grundkompetenzen und dem Migrationshintergrund –

d. h. in allen Kategorien, sowohl unkontrolliert als auch kontrolliert – zeigen sich nur im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch. In einer Reihe von Kompetenzbereichen ist der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und jenen mit einem Migrationshintergrund in der ersten Generation statistisch signifikant: Lesen (L1), Orthografie (L1) Deutsch, Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch, Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch, Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch sowie Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch), wobei diese Unterschiede teils recht klein sind. Ansonsten lassen sich keine systematischen Zusammenhänge identifizieren, d. h. es zeigen sich vereinzelt – je nach Kompetenzbereich, je nach Wahl der Kategorie zur Gegenüberstellung (z. B. Migrationshintergrund (2. Generation) versus keinen Migrationshintergrund) und je nachdem, ob für andere Merkmale kontrolliert wurde oder nicht – Unterschiede im Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler.

5. Bilanz und Perspektiven

Im Jahr 2011 hat die EDK nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule freigegeben (EDK, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Die nationalen Bildungsziele sind als Mindeststandards (*Grundkompetenzen*) formuliert und beschreiben, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in der Schulsprache, in den Fremdsprachen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften bis zu einer bestimmten Schulstufe erreicht haben sollen. Für die Schulsprache, Mathematik und Naturwissenschaften wurden Grundkompetenzen definiert, die bis am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres der obligatorischen Schule zu erreichen sind. Da der Fremdsprachenunterricht in der Regel erst nach dem 4. Schuljahr einsetzt, wurden in den Fremdsprachen Grundkompetenzen definiert, die bis zum Ende des 8. und 11. Schuljahres zu erreichen sind.

Mit der *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK)* wird im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings anhand standardisierter, computerbasierter Kompetenztests schweizweit untersucht, inwieweit die Grundkompetenzen auf bestimmten Schulstufen erreicht werden. Ziel der ÜGK ist die Evaluation von Leistungen des Bildungssystems der obligatorischen Schule, nicht aber die Beurteilung einzelner Schulen oder Lehrpersonen (EDK, 2014).

Im Rahmen einer ÜGK-Erhebung wird jeweils nur eine Jahrgangsstufe und lediglich ein Ausschnitt aus den Grundkompetenzen getestet. Die erste Erhebung zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen fand im Jahr 2016 im Fach Mathematik im 11. Schuljahr HarmoS statt (Konsortium ÜGK, 2019a). Mit der zweiten Erhebung im Frühjahr 2017 wurde das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Lesen und Orthografie) und in der ersten Fremdsprache (Leseverstehen und Hörverständnis) im 8. Schuljahr HarmoS überprüft (Konsortium ÜGK, 2019b).

Die dritte Erhebung im Jahr 2023 untersuchte das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Lesen und Orthografie) sowie in der ersten und zweiten Fremdsprache (Leseverstehen und Hörverstehen) im 11. Schuljahr HarmoS. Neben den Leistungstests (siehe Kapitel 1.2.2) wurde auch ein Fragebogen für Schülerinnen und Schüler eingesetzt (siehe Kapitel 1.2.3), der eine bessere Interpretierbarkeit der Testergebnisse bei der ÜGK ermöglicht.

Das vorliegende Kapitel erläutert zuerst zentrale Ergebnisse der ÜGK 2023 (5.1) und geht dann auf Einschränkungen ein, die bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten (5.2). In der Folge wird diskutiert, inwiefern die ÜGK auch über das reine Bildungsmonitoring hinaus einen Beitrag zur Erforschung und Optimierung des Schweizer Bildungssystems leisten kann (5.3). Abschliessend wird gezielt auf einzelne offene Fragen eingegangen und ein Ausblick gegeben (5.4).

5.1 Zentrale Ergebnisse der ÜGK 2023

5.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen in den getesteten Kompetenzbereichen

Schweizweit erreichen am Ende der Sekundarstufe I insgesamt 82 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen (GK) im Lesen in der Schulsprache, wobei die Anteile in den Kantonen zwischen 69 und 87 Prozent variieren. Für den Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache unterscheiden sich die festgelegten Grundkompetenzen und dementsprechend auch die Testinhalte zwischen den Schulsprachen. In den Kantonen mit Deutsch als Schulsprache erreichen insgesamt 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen (Variation zwischen den Kantonen: 79 bis 91 %), in den Kantonen mit Französisch als Schulsprache erreichen 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen (Variation zwischen den Kantonen: 36 bis 50 %) und im Kanton Tessin mit Italienisch als Schulsprache erreichen 77 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in der Orthografie.

In Kantonen, in welchen die Fremdsprache Französisch unterrichtet wird, erreichen am Ende der Sekundarstufe I im Leseverstehen insgesamt 51 Prozent (Variation zwischen den Kantonen: 41 bis 66 %) und im Hörverstehen insgesamt 58 Prozent (Variation zwischen den Kantonen: 39 bis 77 %) die Grundkompetenzen. In Kantonen, in welchen die Fremdsprache Deutsch unterrichtet wird, erreichen im Leseverstehen 52 Prozent (Variation zwischen den Kantonen: 43 bis 57 %) und im Hörverstehen insgesamt 58 Prozent (Variation auf Kantonsebene: 50 bis 66 %) die Grundkompetenzen. In Kantonen, in welchen die Fremdsprache Englisch unterrichtet wird, erreichen im Leseverstehen insgesamt 75 Prozent (Variation zwischen den Kantonen: 57 bis 86 %) und im Hörverstehen insgesamt 85 Prozent (Variation auf Kantonsebene: 61 bis 95 %) die Grundkompetenzen.

5.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach Schultyp und individuellen Merkmalen

Die Ergebnisse zeigen auch, dass das Erreichen der Grundkompetenzen in allen untersuchten Kompetenzbereichen stark mit dem besuchten Schultyp der Sekundarstufe I zusammenhängt. Die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler sind im Schultyp mit Grundanforderungen deutlich geringer als in den anspruchsvolleren Schultypen (im Schultyp mit erweiterten Anforderungen und im Schultyp mit progymnasialem Unterricht). Schülerinnen und Schüler der anspruchsvollen Schultypen erreichen in weiten Teilen die Grundkompetenzen.

Der Grad des Erreichens der Grundkompetenzen unterscheidet sich auch nach individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler: Die Mädchen erreichen in allen untersuchten Kompetenzbereichen häufiger die Grundkompetenzen als die Knaben. Auch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler steht in einem systematischen Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen. Schülerinnen und Schüler im obersten Viertel der sozialen Herkunft erreichen in allen untersuchten

Kompetenzbereichen deutlich öfter die Grundkompetenzen als Schülerinnen und Schüler im niedrigsten Viertel der sozialen Herkunft.

Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen nach der zu Hause gesprochenen Sprache der Schülerinnen und Schüler sind bei statistischer Kontrolle des Geschlechts, der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds vor allem in den beiden Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache (L1) und Orthografie in der Schulsprache (L1) feststellbar. Die grössten – und auch statistisch signifikanten – Unterschiede in den beiden Kompetenzbereichen zeigen sich dabei zwischen Schülerinnen und Schülern, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, und solchen, die zu Hause ausschliesslich mindestens eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, wobei letztere die Grundkompetenzen deutlich weniger oft erreichen.

Mit Blick auf den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler treten bei statistischer Kontrolle des Geschlechts, der sozialen Herkunft und der zu Hause gesprochenen Sprache die grössten – und auch statistisch signifikanten – Unterschiede in den Kompetenzbereichen Lesen in der Schulsprache (L1) sowie Leseverstehen und Hörverstehen der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch auf, wobei vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen weniger oft erreichen.

5.2 Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse

In der ÜGK wurden nicht alle in den nationalen Bildungszielen ([EDK, 2011a](#), [2011d](#)) beschriebenen Grundkompetenzen für die ausgewählten Fachbereiche geprüft (siehe auch Kapitel [1.2.2](#)). In der Schulsprache wurden nur das Lesen und die Orthografie getestet. In den Fremdsprachen beschränkte man sich auf das Leseverstehen und das Hörverstehen. Die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) wurden nicht untersucht. Dies ist vor allem auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen, unter denen die Erhebung konzipiert und durchgeführt wurde. So wurde unter anderem angestrebt, die Tests an einem halben Tag durchzuführen, um die Schulen nicht zu überlasten. Zudem sollten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nicht überfordert werden, aber dennoch an den Kompetenztests in allen geprüften Fachbereichen teilnehmen.

Die Testleistungen der ÜGK werden durch einen Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler kontextualisiert (siehe auch Kapitel [1.2.3](#)). In Bezug auf die Kontextualisierung von Leistungen von Schülerinnen und Schülern mittels eines Fragebogens gibt es eine Reihe von Einschränkungen: Einerseits besteht bei Fragebogenerhebungen grundsätzlich die Gefahr von Verzerrungen durch Selbstberichte, andererseits fehlen weitere Kontextualisierungsebenen wie z. B. Lehrpersonen, Schulleitungen oder Eltern. Letztere würden sich dazu eignen, die Antworten der Schülerinnen und Schüler zu validieren; zusätzlich würde der Einbezug weiterer Ebenen die Generierung relevanter Kontextinformationen aus anderen Perspektiven ermöglichen.

Das Ziel der ÜGK ist das Systemmonitoring, d. h. die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, um der nationalen und lokalen Bildungsverwaltung verlässliche Erkenntnisse über das Bildungssystem zu liefern. Aufgrund dieser Anlage der ÜGK – die Tests sind nicht für

individualdiagnostische Zwecke konzipiert worden²¹ – sind die Ergebnisse ausschliesslich auf nationaler sowie kantonaler Ebene korrekt interpretierbar: Jede Schülerin/Jeder Schüler bearbeitet ein eigenes Testheft und damit jeweils nur einen kleinen Anteil des gesamten Aufgabenpools. Dadurch sind die individuellen Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit einem Messfehler behaftet und nicht direkt miteinander vergleichbar (siehe Informationen zum Stichprobenziehungsverfahren in Kapitel 1.2.1, zum Testdesign in Kapitel 1.2.2 und zum Vorgehen bei der Aufbereitung der Daten in Kapitel 1.2.5). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der vorliegende Bericht aufgrund der Anlage der ÜGK als Systemmonitoring rein deskriptiv ist: Es werden Mittelwerte und Zusammenhänge beschrieben; Aussagen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen können nicht vorgenommen werden.

5.3 Was kann die ÜGK über das Bildungsmonitoring hinaus für die Bildungslandschaft in der Schweiz leisten?

Die ÜGK leistet durch die Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsziele in den einzelnen Kantonen und in der Schweiz einen wichtigen Beitrag zum nationalen Bildungsmonitoring. Über diese Überprüfung und die damit zusammenhängende, grundlegende Berichterstattung über die Zielerreichung und die Harmonisierung unter den Kantonen hinaus bieten die generierten Daten der ÜGK aber noch weiteres Potenzial, Bildungsfragen zu untersuchen und die Schweizer Bildungslandschaft weiterzuentwickeln.

5.3.1 Kantonale Vertiefungen

Die Daten der ÜGK bieten den Kantonen die Möglichkeit, Vertiefungsanalysen vorzunehmen. Dass die Kantone als primäre Zielgruppe der ÜGK über die Rezeption des vorliegenden Berichts hinaus Gebrauch von dieser Möglichkeit machen, zeigte sich in den vergangenen Jahren an verschiedenen Stellen. So liess beispielsweise der Kanton Glarus auf der Grundlage der Daten der ÜGK 2017 weiterführende Analysen dazu erstellen, ob bzw. inwiefern das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache und der ersten Fremdsprache mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler, mit der Unterstützung durch bzw. der Motivation der Eltern sowie mit der Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit der Nutzung von ICT zusammenhängt (Pham & Arnold, 2019). Ein weiteres Beispiel stellt der Kanton Genf dar, der einen kantonalen Vertiefungsbericht zu den Ergebnissen der ÜGK 2016 und 2017 erstellen liess. Dabei wurden neben den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kanton Genf auch verschiedene Aspekte des Engagements der Schülerinnen und Schüler für die Schule und das Lernen identifiziert, die mit dem Erwerb von Grundkompetenzen zusammenhängen. In diesem Zusammenhang wurden Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Kategorien des kantonalen Schulprogramms festgestellt. Im Rahmen dieses kantonalen Berichts wurden die Daten der ÜGK mit den Informationen aus der Genfer Schuldatenbank (nBDS) verknüpft, um Schulnoten in die Analysen miteinzubeziehen (Petrucchi & Roos, 2020).

²¹ Schülerinnen und Schüler sowie Schulen dürfen gemäss ÜGK-Reglement nicht identifiziert werden.

5.3.2 Kantonsübergreifende Zusammenarbeit

Ferner bietet die gemeinsame Bearbeitung einer Fragestellung durch mehrere Kantone eine interessante Möglichkeit zur Beantwortung von Bildungsfragen und die Weiterentwicklung der Schweizer Bildungslandschaft. So haben sich im Jahr 2020 die Kantone Zürich, Glarus, St.Gallen, Aargau und Thurgau gemeinsam entschieden, auf der Grundlage der Daten der ÜGK 2016 vertieft der Frage nachzugehen, weshalb sich die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Erreichen der Grundkompetenzen zwischen den Kantonen unterscheiden. Drei der Kantone haben im Anschluss daran beschlossen, zu den Analysen je einen kantonalen Bericht verfassen zu lassen ([Erzinger et al., 2022](#); [Herzing et al., 2022](#); [Seiler et al., 2022](#)). In der Folge wurden die Ergebnisse des wissenschaftlichen Vertiefungsberichts durch die Kantone für eine breitere Öffentlichkeit übersetzt und aufbereitet (siehe z. B. [Kanton Zürich – Überprüfung der Grundkompetenzen](#)). Basierend auf dieser Initiative wurden Handlungsempfehlungen entwickelt (siehe z. B. [Porträt des Kantons Thurgau – Fazit und Handlungsempfehlungen der Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebungen 2016](#)) sowie die Ergebnisse in bildungspolitischen Berichten verarbeitet (siehe z. B. [Kantonsrat St.Gallen, 2022](#)).

5.3.3 Lancierung von Folgeprojekten

Als weiteren Punkt liefert die ÜGK eine wichtige Grundlage, um Entscheide für neue Projekte bzw. Folgeprojekte zu fällen. So hat beispielsweise der Kanton Genf entschieden, das Forschungsprojekt *Séparer pour adapter l'enseignement : quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois* zu initiieren, um differenziertere Informationen über die Wirkungsweise des Unterrichts, das Funktionieren der Schulen sowie zusätzliche Lehr- und Lernbedingungen zu generieren ([Petrucci, 2024](#)).

5.3.4 Verknüpfung der ÜGK-Daten mit externen Datenquellen

Die Verknüpfung der Daten der ÜGK mit externen Datenquellen bietet ebenfalls Potenzial, um Bildungsfragen zu untersuchen und die Schweizer Bildungslandschaft weiterzuentwickeln. So wurden beispielsweise von Forschenden aus dem Kanton Tessin Daten der ÜGK mit der kantonalen Datenbank GAS-GAGI (Verwaltung der Schulen – Verwaltung der Schüler und Institutionen) verknüpft, in der auch die Schulnoten der Schülerinnen und Schüler in Mathematik, deren Niveauteilungen (A oder B) in Mathematik und Deutsch sowie Informationen zu deren weiterführender Ausbildung nach der obligatorischen Schulzeit erfasst sind. Dadurch liess sich das Erreichen der Grundkompetenzen mit Bedingungen im kantonalen Schulsystem in Zusammenhang setzen und gleichzeitig mit Entscheidungen für die nachobligatorische Ausbildung verbinden ([Crotta et al., 2020](#)).

Es besteht auch die Möglichkeit, nationale Administrativdaten mit den Daten der ÜGK verknüpfen zu lassen (siehe [BFS-Datenverknüpfung](#)). Für Analysen im Bildungsbereich eignen sich Registerdaten aus unterschiedlichen Quellen, die zentrale Zusatzinformationen enthalten. In diesem Zusammenhang gilt es, auf das BFS-Programm *Längsschnittanalysen im Bildungsbereich (LABB)* hinzuweisen, das harmonisierte

und strukturierte Längsschnittdaten über Bildungsverläufe für Forschung und Kantone bereitstellt (siehe auch unter [LABB](#)). Entsprechende Verknüpfungen wurden bereits im Rahmen der ÜGK für die Datenvalidierung und -aufbereitung genutzt ([Ackermann & Erzinger, 2023](#)), aber auch für Analysen von ÜGK-Daten im Schweizer Bildungsbericht (siehe z. B. [SKBF, 2023](#)), der ein zentrales Produkt des Schweizer Bildungsmonitorings darstellt.

5.3.5 Sekundärdatenanalyse durch Forschende an Schweizer Hochschulen

Zu guter Letzt weckt die qualitativ hochwertige Datengrundlage der ÜGK auch zunehmend das Interesse von Forschenden, die es sich zum Ziel gemacht haben, Bildungsforschung zu betreiben, die Lehr- und Lernprozesse in der Schweiz zu untersuchen und somit wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft zu liefern (z. B. [Ambrosetti et al., 2022](#); [Erzinger et al., 2020](#); [Girnat et al., 2020](#); [Hascher & Hagenauer, 2020](#); [Jann & Hupka-Brunner, 2020](#); [Petrucci et al., 2020](#); [Schmutz, 2024](#)).

5.4 Offene Fragen und Ausblick

Obwohl der vorliegende Ergebnisbericht zur ÜGK 2023 wichtige Erkenntnisse liefert, gibt es doch einige Fragen, die im Rahmen der Erstberichterstattung nicht beantwortet werden. Eine dieser Fragen bezieht sich auf die nationalen Bildungsziele für die Fremdsprachen. Diese unterscheiden nicht danach, ob eine Fremdsprache in einem Kanton als erste (L2) oder zweite (L3) eingeführt wird (siehe auch Kapitel [1.2.2](#)). Deshalb wurden im Rahmen des vorliegenden nationalen Ergebnisberichts Regionen gebildet, die denselben Test bearbeitet haben (siehe *Testregionen* in Kapitel [1.2.2](#)). Hier wäre aber auch eine andere Perspektive denkbar: Für Vertiefungsanalysen eignet sich zum Beispiel eine Unterscheidung nach erster und zweiter Fremdsprache. Diese Unterscheidung liesse sich damit begründen, dass die erste Fremdsprache in allen Kantonen bereits ab dem 5. Schuljahr HarmoS erlernt wird, die zweite in der grossen Mehrheit der Kantone ab dem 7. Schuljahr HarmoS. Hier könnte vertiefend der Frage nachgehen werden, ob sich Synergieeffekte zwischen dem Erlernen mehrerer Fremdsprachen im Schulalter ergeben und ob diese Synergieeffekte unabhängig von der jeweiligen Fremdsprache auftreten. So zeigte eine Längsschnittstudie im Kanton Luzern am Ende des ersten Unterrichtsjahrs der zweiten Fremdsprache positive Effekte von Englisch als erste Fremdsprache auf den Erwerb von Französisch als zweite Fremdsprache ([Haenni Hoti et al., 2011](#); [Haenni Hoti & Werlen, 2009](#)). Treten entsprechende Synergieeffekte unabhängig von der jeweiligen Fremdsprache auf, würde das die bildungspolitische Annahme stützen, dass die Bildungsziele unabhängig davon, ob die Sprache als erste oder zweite Fremdsprache unterrichtet wird, erreicht werden können.

Darüber hinaus gilt es aber auch, zahlreiche weitere Aspekte im Zusammenhang mit dem Erreichen der nationalen Bildungsziele in den Fremdsprachen zu berücksichtigen, welche bei der ÜGK unter Umständen nicht direkt erfasst wurden, z. B.: Wie unterscheiden sich die Lehrpläne oder auch die Anzahl Lektionen pro Fremdsprache in den Kantonen? Welche Elemente werden über den reinen Unterricht in der Fremdsprache hinaus angeboten (z. B. Immersionsunterricht, Sprachaustausch)? Ab wann standen

die Lehrmittel zum Erlernen der Fremdsprachen in den Kantonen zur Verfügung? Wie wurden die Lehrpersonen ausgebildet, die den Fremdsprachenunterricht anbieten? Wie (geografisch) nahe steht der Kanton der jeweiligen Fremdsprache bzw. ist es allenfalls ein zweisprachiger Kanton? Diese und weitere Faktoren stellen im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Fremdsprache relevante Aspekte dar. Sie spielen auch eine Rolle, wenn untersucht wird, ob Schülerinnen und Schüler unabhängig von der jeweiligen Fremdsprache vergleichbar motiviert lernen oder mit vergleichbaren Mitteln bei den Lernfortschritten unterstützt werden. Darüber hinaus lassen sich einige dieser Faktoren auch auf weitere bei der ÜGK untersuchte Fachbereiche übertragen.

Mit Blick auf die in diesem Kapitel gezogene Bilanz und die vorgestellten Perspektiven sei abschliessend auf eine wichtige Weiterentwicklung des schweizerischen Bildungsmonitorings hingewiesen: Ab 2028 wird die ÜGK durch das Monitoring der Grundkompetenzen abgelöst, das alle vier Jahre im 8. und 11. Schuljahr HarmoS die Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Schulsprache und Fremdsprachen erfasst. Mit dieser Weiterentwicklung in Richtung eines regelmässigen Monitorings der Grundkompetenzen werden die für das Schweizer Bildungsmonitoring zur Verfügung stehenden Daten weiter optimiert, und es ergeben sich neue Potenziale zur Untersuchung relevanter Bildungsfragen in der Schweiz und zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, T. P., & Erzinger, A. (2023). *Evaluation von Datenverknüpfungen mit Daten aus dem Scientific Use File der ÜGK und Registerdaten des BFS*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/182873>
- Ambrosetti, A., Benini, S., & Fenaroli, S. (2022). Aspettative educative future delle allieve e degli allievi categorizzate/i con e senza bisogni educativi speciali: un'analisi comparativa includendo variabili individuali e contestuali. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 44(2), 195–208. <https://doi.org/10.25656/01:25398>
- Angelone, D. (Hrsg.). (2025). *Testentwicklung und Skalierung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB). <https://doi.org/10.48620/85370>
- Arnold, E., Denecker, C., Locher, F., & Mazzoni, P. (2025). *Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages Grade 11. Technical Report*. St.Gallen University of Teacher Education (PHSG); Educational Research Service (SRED); Centre for Innovation and Research on Education Systems (CIRSE, DFA/ASP, SUPSI). <https://doi.org/10.48620/85367>
- Berthele, R., & Udry, I. (2022). Multilingual boost vs. cognitive abilities: Testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 142–161. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1632315>
- Bollmann, S., & Tomasik, M. (2025). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.48620/85369>
- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 78–92). Beltz Psychologie Verlags Union. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/504>
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (2024). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>
- CIIP. (2011). *Commentaires du Règlement d'application de la Convention scolaire romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). <https://www.ciip.ch/files/1080/Documents/Documents-officiels/2011/Reglement-applic-commentaires-Conv-scolaire-romande-25-11-2011.pdf>
- Cochran, W. (1977). *Sampling Techniques*. John Wiley and Sons.
- Crotta, F., Salvisberg, M., & Zanolla, G. (2020). Note scolastiche e competenze fondamentali in matematica degli allievi dell'11° anno HarmoS in Ticino. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 42(2), 323–342. <https://doi.org/10.25656/01:21395>

- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 - von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Drechsel, B., Prenzel, M., & Seidel, T. (2015). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 343–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_15
- EDK. (2003). *Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen: Beschluss Plenarversammlung 12.6.2003*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/33241>
- EDK. (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination: Beschluss vom 25. März 2004*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/30008>
- EDK. (2011a). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96780>
- EDK. (2011b). *Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96784>
- EDK. (2011c). *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96787>
- EDK. (2011d). *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96791>
- EDK. (2014). *Organisationsreglement über die Durchführung der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen vom 8. Mai 2014*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/113128>
- EDK. (2018). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen; zu testende Fachbereiche in der Erhebung 2020, 11. Schuljahr: Beschlussfassung*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/133108>
- EDK. (2020a). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen; Angepasster Zeitplan zur Durchführung der Erhebungen im 4. und 11. Schuljahr: Beschluss*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/210793>

- EDK. (2020b). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen; Verzicht auf die Durchführung der Erhebung 2020 und Erarbeitung eines neuen Zeitplans für die Erhebungen 2020 und 2022: Beschluss*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/209009>
- EDK, & IDES. (2024). *[Kantonsumfrage 2022/2023]. Grundlegende Informationen zu den kantonalen Bildungssystemen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK); Informations- und Dokumentationszentrum (IDES). <https://edudoc.ch/record/237686>
- Erzinger, A. B., Eckstein, B., & Brühwiler, C. (2020). Das Erreichen der Grundkompetenzen und die Qualität des Mathematikunterrichts aus Schülersicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 343–366. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.4>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Dutrevis, M., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., & Soussi, A. (2019). *Erläuterungen zu den Skalen des Kontextfragebogens der ÜGK Sprachen 2017: Theoretischer Hintergrund, Inhalte und Konstrukte*. Universität Bern; Pädagogische Hochschule St.Gallen. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/976>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Pham, G., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., Soussi, A., & Wilhelmi, B. (2025). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85361>
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Universität Bern. <https://dx.doi.org/10.48350/187037>
- Erzinger, A. B., Seiler, S., & Herzing, J. M. E. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons St.Gallen. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebungen 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/170353>
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband mit Deskriptoren*. Klett.
- Ganzeboom, H. B. (2010, Mai 1). *A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007: With an analysis of quality of occupational measurement in ISSP*. Annual Conference of International Social Survey Programme. Lisbon.
- Girnat, B., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2020). Der Zusammenhang von Schülermotivation und Mathematikleistung in der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2016. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 414–438. <https://doi.org/10.25656/01:21399>

- Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz*. Swiss Coordination Centre for Educational Research (SKBF).
<https://doi.org/10.25656/01:5133>
- Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W., & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98–116.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2010.527006>
- Haenni Hoti, A. U., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W., & Werlen, E. (2009). *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern. <https://edudoc.ch/record/32473>
- Haenni Hoti, A. U., & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern.
<https://edudoc.ch/record/33759>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.25656/01:21400>
- Herzing, J. M. E., Seiler, S., Benz, R., & Erzinger, A. B. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons Zürich. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebung 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern.
<https://doi.org/10.48350/170352>
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) (2007). <https://edudoc.ch/record/24711>
- Jann, B., & Hupka-Brunner, S. (2020). Warum werden Frauen so selten MINT-Fachkräfte? Zur Bedeutung der Differenz zwischen mathematischen Kompetenzen und Selbstkonzept. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 391–413.
<https://doi.org/10.25656/01:21401>
- Kantonsrat St.Gallen. (2022). *Perspektiven Der Volksschule 2030*.
[https://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-
stgallen/statistik/b15/B15_Perspektivenbericht_Volksschule_2030.pdf](https://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-
stgallen/statistik/b15/B15_Perspektivenbericht_Volksschule_2030.pdf)
- Karantonis, A., & Sireci, S. G. (2006). The Bookmark Standard-Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(1), 4–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00047.x>
- Konkordat über die Schulkoordination (1970). <https://edudoc.ch/record/1987>
- Konsortium HarmoS Fremdsprachen. (2009). *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*. Stand: 18. Juni 2009. Universität Freiburg. <https://edudoc.ch/record/87025>

- Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+. (2010). *Naturwissenschaften. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand Juli 2009, mit Ergänzungen und Korrekturen Januar 2010*. Pädagogische Hochschule Bern.
<https://edudoc.ch/record/86401>
- Konsortium HarmoS Schulsprache. (2010). *Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 17. Januar 2010*. Pädagogische Hochschule Zürich; Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz.
<https://edudoc.ch/record/87022>
- Konsortium Mathematik. (2009). *HarmoS Mathematik. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Basisstandards). Stand: 13. Dezember 2009*. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz.
<https://edudoc.ch/record/87030>
- Konsortium ÜGK. (2019a). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2016: Mathematik 11. Schuljahr*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK); Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/386>
- Konsortium ÜGK. (2019b). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK); Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/385>
- Kosta HarmoS. (2022). *Gesamtschau zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK). Bericht des Koordinationsstabs für die Umsetzung der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Kosta HarmoS)*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/232876>
- Kröhne, U., Deribo, T., & Goldhammer, F. (2020). Rapid guessing rates across administration mode and test setting. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 62(2), 147–177.
<https://doi.org/10.25656/01:23630>
- Lohr, S. L. (2021). *Sampling: Design and Analysis* (3. Aufl.). Chapman; Hall/CRC.
<https://doi.org/10.1201/9780429298899>
- Lurin, J., & Schwob, I. (2016). *Langues et motivations pour les langues des jeunes gens genevois : données d'une enquête nationale*. Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://edudoc.ch/record/121884>
- Meinck, S. (2015). Computing Sampling Weights in Large-Scale Assessments in Education. *Survey Insights: Methods from the Field, Weighting: Practical Issues and «How to» Approach*.
<https://doi.org/10.13094/SMIF-2015-00004>

- Mitzel, H. C., Lewis, D. M., Patz, R. J., & Green, D. R. (2001). The bookmark procedure: Psychological perspectives. In G. J. Cizek (Hrsg.), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives* (S. 249–281). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Hrsg.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (S. 5–26). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
- Nilsen, T., Stancel-Piątak, A., & Gustafsson, J. (Hrsg.). (2022). *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Perspectives, Methods and Findings*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Petrucchi, F. (2024). *Séparer pour adapter l'enseignement : quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois*. Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/36887/telecharger>
- Petrucchi, F., Ambrosetti, A., Crotta, F., & Nidegger, C. (2020). Impact des établissements sur les performances des élèves. Une étude basée sur les résultats de l'enquête COFO 2016. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 305–322. <https://doi.org/10.25656/01:21411>
- Petrucchi, F., & Roos, E. (2020). *Atteinte des compétences fondamentales dans le canton de Genève : que nous enseignent les enquêtes COFO 2016 et 2017 ?* Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/22248/telecharger>
- Pham, G., & Arnold, E. (2019). ÜGK | VeCoF | COFO. *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen. Ergebnisse der Erhebungen von 2016 und 2017. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse. Vertiefende Analysen der Daten der Erhebung ÜGK 2017 mit Fokus auf den Kanton Glarus. Interner Bericht*. Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Prenzel, M., & Sälzer, C. (2019). Large-Scale Assessments of Educational Systems. In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 536–552). Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00041>

- Repubblica e Cantone Ticino. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2024/01/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2022). *TAM: Test Analysis Modules* [Software]. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.TAM>
- Robitzsch, A., Pham, G., & Yanagida, T. (2016). Fehlende Daten und Plausible Values. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R: Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 259–293). facultas.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion* (2. Aufl.). Huber.
- Rust, K. (2014). Sampling, Weighting, and Variance Estimation in International Large-Scale Assessments. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Hrsg.), *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (S. 117–153). CRC Press.
- Sälzer, C. (2016). *Studienbuch Schulleistungsstudien: das Rasch-Modell in der Praxis*. Springer Spektrum.
- Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2020), 669–677. <https://doi.org/10.25656/01:21585>
- Schmutz, R. (2024). Inequality of Educational Opportunity in Switzerland: Exploring Regional Differences and Institutional Factors. *International Journal of Educational Research*, 128(102495). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102495>
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). Reading skills of students in different school tracks: Systematic (dis)advantages based on item formats in large scale assessments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 781–801. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0645-3>
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866. <https://doi.org/10.25656/01:14686>
- Seiler, S., Erzinger, A. B., & Herzing, J. M. E. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons Thurgau. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebung 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/170354>
- Seiler, S., & Uslu, S. (Hrsg.). (2025). *Data Manual. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages Grade 11. Data Documentation*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85366>
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf

- Verner, M., & Helbling, L. A. (2019). *Sampling ÜGK 2016: Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2016*. Institut für Bildungsevaluation. <https://doi.org/10.5167/uzh-180406>
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What Are Plausible Values and Why Are They Useful? In M. von Davier & D. Hastedt (Hrsg.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Bd. 2). EA-ETS Research Institute.
- WBF, & EDK. (2023). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2023 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK); Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF). <https://edudoc.ch/record/232785>

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1.1 Testregionen der durchgeführten Kompetenztests – S.17

Abbildung 2.1 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Lesen in der Schulsprache (L1) nach Kantonen – S.26

Abbildung 2.2 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch nach Kantonen – S.27

Abbildung 2.3 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch nach Kantonen – S.28

Abbildung 2.4 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch im Kanton Tessin – S.28

Abbildung 2.5 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Kantonen – S.30

Abbildung 2.6 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Kantonen – S.31

Abbildung 2.7 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Kantonen – S.32

Abbildung 2.8 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Kantonen – S.33

Abbildung 2.9 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Kantonen – S.34

Abbildung 2.10 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Kantonen – S.35

Abbildung 3.1 Verteilung der zugeordneten Schultypen in den Kantonen – S.37

Abbildung 3.2 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Lesen in der Schulsprache (L1) nach Schultypen und Kantonen – S.38

Abbildung 3.3 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch nach Schultypen und Kantonen – S.39

Abbildung 3.4 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch nach Schultypen und Kantonen – S.40

Abbildung 3.5 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch nach Schultypen im Kanton Tessin – S.40

Abbildung 3.6 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Schultypen und Kantonen – S.41

Abbildung 3.7 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Schultypen und Kantonen – S.42

Abbildung 3.8 Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Schultypen und Kantonen – S.43

[Abbildung 3.9](#) Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch nach Schultypen und Kantonen – S.44

[Abbildung 3.10](#) Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch nach Schultypen und Kantonen – S.45

[Abbildung 3.11](#) Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch nach Schultypen und Kantonen – S.46

[Abbildung 4.1](#) Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen – S.49

[Abbildung 4.2](#) Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Testregionen – S.49

[Abbildung 4.3](#) Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach Geschlecht – S.50

[Abbildung 4.4](#) Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen – S.52

[Abbildung 4.5](#) Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Testregionen – S.52

[Abbildung 4.6](#) Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach sozialer Herkunft – S.54

[Abbildung 4.7](#) Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen – S.56

[Abbildung 4.8](#) Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Testregionen – S.56

[Abbildung 4.9](#) Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach zu Hause gesprochener Sprache – S.57

[Abbildung 4.10](#) Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen – S.59

[Abbildung 4.11](#) Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Testregionen – S.60

[Abbildung 4.12](#) Unkontrollierte und kontrollierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen getrennt nach Migrationshintergrund – S.61

[Tabelle 1.1](#) Stichprobenumfang, Populationsumfang der ÜGK und Ausschöpfungsquote – S.14

[Tabelle A.1](#) Zuteilung der Schulprogramme – S.80

[Tabelle B.1](#) Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach Geschlecht bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen – S.86

[Tabelle B.2](#) Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach sozialer Herkunft bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen – S.87

[Tabelle B.3](#) Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach zu Hause gesprochener Sprache bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen – S.88

[Tabelle B.4](#) Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach Migrationshintergrund bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen – S.89

Anhang A: Zuteilung der Schulprogramme

Tabelle A.1: Zuteilung der kantonalen Schulprogramme zu Strukturmodellen und Schultyp

	Geteilte Modelle			Kooperative/Integrative Modelle			
	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Keine Differenzierung
ZH	Gymnasium Handelsmittelschule	Sekundarschule Abteilung A (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III)	Sekundarschule Abteilung B (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III) Sekundarschule Abteilung C (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III) Kleinklassen für SuS mit besonders hohem Förderbedarf Aufnahmeklasse für Fremdsprachige (besondere Klasse)		Sekundarschule Abteilung A (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III)	Sekundarschule Abteilung B (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III) Sekundarschule Abteilung C (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III)	
BE_d	Gymnasialer Unterricht (GYM1) Spezielle Sekundarklasse (spez. Sek)	Sekundarschule ohne Niveauunterricht (Schulmodell 1 oder 2)	Realschule ohne Niveauunterricht (Schulmodell 1 oder 2) Besondere Klasse der Sekundarstufe I		Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3a / Manuel) Gemischte Real-Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3b oder 4) – wenn mind. 2x Niveau «Sek» in den Fächern Math., Schulsprache, Franz.	Realklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3a / Manuel) Gemischte Real-Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3b oder 4) – wenn mind. 2x Niveau «Real» in den Fächern Math., Schulsprache, Franz.	Gesamtschule ohne Selektion Sekundarstufe I (nur Privatschulen)

	Geteilte Modelle			Kooperative/Integrative Modelle			
	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Keine Differenzierung
BE_f			Classes d'enseignement spécialisé	Section préparant aux écoles de maturité (P)	Section moderne (M)	Section générale (G)	
LU	Lang- und Kurzzeitgymnasium	Getrennte Sekundarschule Niveau A Getrennte Sekundarschule Niveau B	Getrennte Sekundarschule Niveau C		Kooperative Sekundarschule Niveau A/B Integrierte Sekundarschule – wenn mind. 2x Niveau A oder B in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	Kooperative Sekundarschule Niveau C Integrierte Sekundarschule – wenn nicht mind. 2x Niveau A oder B in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	
UR	Gymnasium				Kooperative Oberstufe: Stammklasse KOST A Integrierte Oberstufe (Stammklasse ohne Selektion) – wenn mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	Kooperative Oberstufe: Stammklasse KOST B Integrierte Oberstufe (Stammklasse ohne Selektion) – wenn nicht mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	
SZ	Gymnasium	Dreiteilige Sekundarstufe Profil A	Dreiteilige Sekundarstufe Profil B Dreiteilige Sekundarstufe Profil C Integrationsklassen		Kooperative Sekundarstufe KOS Profil A Talentklassen – wenn mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	Kooperative Sekundarstufe KOS Profil B Kooperative Sekundarstufe KOS Profil C Talentklassen – wenn nicht mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	
OW	Gymnasium				Integrierte Orientierungsschule – wenn mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	Integrierte Orientierungsschule – wenn nicht mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	

	Geteilte Modelle			Kooperative/Integrative Modelle			
	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Keine Differenzierung
NW	Gymnasium				Niveau A KORS IORS – wenn mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	Niveau B KORS IORS – wenn nicht mind. 2x Niveau A in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	
GL	Gymnasium	Sekundarschule (getrenntes Modell)	Oberschule (getrenntes Modell) Realschule (getrenntes Modell)		Integratives Modell (Ober-, Real- und Sekundarschule gemeinsam) – wenn 2x Niveau «Sek» oder 1x Niveau «Sek» und 1x Niveau «Real» in den Fächern Math. und Engl.	Integratives Modell (Ober-, Real- und Sekundarschule gemeinsam) – wenn nicht 2x Niveau «Sek» oder 1x Niveau «Sek» und 1x Niveau «Real» in den Fächern Math. und Engl.	
FR_d	Orientierungsschule Progymnasialklassen	Orientierungsschule: Sekundarklassen	Orientierungsschule Realklasse				
FR_f	Classes prégymnasiales PGL Classe prégymnasiales PGS	Classes générales G	Classes à exigences de base EB Classes de soutien Classes d'enseignement spécialisé				
SO	Gymnasium Sekundarschule P (progymnasiale Anforderungen)	Sekundarschule E (erweiterte Anforderungen)	Sekundarschule B (Basisanforderungen) Klassen für Fremdsprachige				
BS	Sekundarschule P-Zug (Hohe Anforderungen)	Sekundarschule E-Zug (Erweiterte Anforderungen)	Sekundarschule A-Zug (Allgemeine Anforderungen) Spezialangebot (SPA) Einstiegsgruppen (für Fremdsprachige)				

	Geteilte Modelle			Kooperative/Integrative Modelle			
	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Keine Differenzierung
BL	Sekundarschule Leistungszug P	Sekundarschule Leistungszug E	Sekundarschule Leistungszug A Kleinklassen Integrationsklassen für Fremdsprachige				
SH	Kantonsschule	Sekundarschule	Sonderklasse (Werkjahr) Realschule (teilweise ISF)		Gegliederte Sekundarschule Stammklasse E	Gegliederte Sekundarschule Stammklasse G	
AR	Kantonsschule ab 11. Schuljahr (HarmoS-Zählung)				Kooperative Sekundarschule Stammklasse E Integrierte Sekundarschule – wenn 2x Niveau e oder 1x Niveau e und 1x Niveau m in den Fächern Math. und Engl.	Kooperative Sekundarschule Stammklasse G Integrierte Sekundarschule – wenn nicht 2x Niveau e oder 1x Niveau e und 1x Niveau m in den Fächern Math. und Engl.	
AI	Gymnasium	Sekundarschule	Realschule Kleinklasse		Integrierte Sekundarschule – Integrierte Sekundarschule – wenn mind. 2x Niveau e in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	Integrierte Sekundarschule – Integrierte Sekundarschule – wenn nicht 2x Niveau e in den Fächern Math., Schulsprache, Engl.	
SG	Mittelschule (Gymnasien)	Sekundarschule (kooperative, typengetrennte OS)	Realschule (kooperative, typengetrennte OS) Kleinklasse		Sekundarschule mit Niveaus (kooperative, typengetrennte OS) Sekundarschule (typengemischte OS) Sekundarschule mit Niveaus (typengemischte OS)	Realschule mit Niveaus (kooperative, typengetrennte OS) Realschule (typengemischte OS) Realschule mit Niveaus (typengemischte OS)	
GR_d	Gymnasium (Untergymnasium)	Kooperatives Modell B: Sekundarschule	Kooperatives Modell B: Realschule		Kooperatives Modell C: Sekundarschule	Kooperatives Modell C: Realschule	

	Geteilte Modelle			Kooperative/Integrative Modelle			
	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Keine Differenzierung
GR_it	Liceo (ginnasio)	Modello cooperativo B: Scuola secondaria	Modello cooperativo B: Scuola di avviamento pratico		Modello cooperativo C: Scuola secondaria	Modello cooperativo C: Scuola di avviamento pratico	
AG	Bezirksschule	Sekundarschule	Realschule Kleinklassen Oberstufe Werkjahr Berufswahljahr (offen für alle Schultypen der Oberstufe) Integrations- und Berufsfindungs-klasse (IBK)				
TG	Gymnasium (MAR Orientierungsjahr)		Sonderklassen Oberstufe		Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen	Sekundarschule mit grundlegenden Anforderungen	
TI				Scuola media pubblica o privata parificata: livello A in matematica e livello A in tedesco	Scuola media pubblica o privata parificata: livello A in matematica e livello B in tedesco o viceversa	Scuola media pubblica o privata parificata: livello B in matematica e livello B in tedesco Scuola media pubblica o privata parificata: differenziazione curriculare in matematica e/o in tedesco	
VD	Secondaire I: voie pré-gymnasiale (VP)		Enseignement différencié (Classe d'accueil) Enseignement spécialisé (CRPS)		Secondaire I: voie générale (VG) – wenn mind. 2x «exigences étendues» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch	Secondaire I: voie générale (VG) – wenn nicht mind. 2x «exigences étendues» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch	

Geteilte Modelle				Kooperative/Integrative Modelle			
	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Progymnasialer Unterricht	Erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	Keine Differenzierung
VS_d	Gymnasium				Orientierungsschule, Niveau I (OS) – wenn mind. 2x Niveau I in den Fächern Math., Schulsprache, Franz.	Orientierungsschule, Niveau I (OS) – wenn nicht mind. 2x Niveau I in den Fächern Math., Schulsprache, Franz. Orientierungsschule: Verstärkter Stützunterricht Orientierungsschule, Niveau II (OS) Orientierungsschule: Integrierter Stützunterricht	
VS_f	Lycée-Collège				CO Système intégré – wenn mind. 2x «exigences élevées» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch	CO Système intégré – wenn nicht mind. 2x «exigences élevées» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch	
NE			Cycle 3 – enseignement spécialisé : section «terminale»	Cycle 3: enseignement ordinaire – wenn mind. 3x «exigences plus élevées» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch, Engl. und Naturwissenschaften	Cycle 3: enseignement ordinaire – wenn 1-2x «exigences plus élevées» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch, Engl. und Naturwissenschaften	Cycle 3: enseignement ordinaire – wenn keine «exigences plus élevées» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch, Engl. und Naturwissenschaften	
GE	Section littéraire et scientifique (LS)	Section langue vivantes et communication (LC)	Section communication et technologie (CT) Classe atelier Classe d'accueil				
JU			Enseignement spécialisé (classe de soutien) Classe d'accueil	École secondaire – wenn mind. 2x «exigences élevées» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch	École secondaire – wenn mind. 2x «exigences étendues» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch	École secondaire – wenn nicht mind. 2x «exigences étendues» in den Fächern Math., Schulsprache, Deutsch	

Anhang B: Gruppenunterschiede nach individuellen Merkmalen

Tabelle B.1: Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach Geschlecht bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich	Bezeichnung des Unterschieds	Unkontrollierter Unterschied und Signifikanz	Kontrollierter Unterschied und Signifikanz
Lesen in der Schulsprache (L1)	Knaben – Mädchen	-9 %, sig.	-10 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	Knaben – Mädchen	-10 %, sig.	-10 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	Knaben – Mädchen	-16 %, sig.	-17 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	Knaben – Mädchen	-16 %, sig.	-16 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Knaben – Mädchen	-10 %, sig.	-11 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Knaben – Mädchen	-17 %, sig.	-17 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Knaben – Mädchen	-8 %, sig.	-8 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Knaben – Mädchen	-13 %, sig.	-12 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Knaben – Mädchen	-18 %, sig.	-18 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Knaben – Mädchen	-13 %, sig.	-13 %, sig.

Tabelle B.2: Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach sozialer Herkunft bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich	Bezeichnung des Unterschieds	Unkontrollierter Unterschied und Signifikanz	Kontrollierter Unterschied und Signifikanz
Lesen in der Schulsprache (L1)	2. Viertel – 1. Viertel	12 %, sig.	8 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	3. Viertel – 1. Viertel	19 %, sig.	15 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	4. Viertel – 1. Viertel	24 %, sig.	20 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	3. Viertel – 2. Viertel	7 %, sig.	7 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	4. Viertel – 2. Viertel	12 %, sig.	12 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	4. Viertel – 3. Viertel	5 %, sig.	5 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	2. Viertel – 1. Viertel	10 %, sig.	7 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	3. Viertel – 1. Viertel	16 %, sig.	13 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	4. Viertel – 1. Viertel	21 %, sig.	17 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	3. Viertel – 2. Viertel	5 %, sig.	6 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	4. Viertel – 2. Viertel	10 %, sig.	10 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	4. Viertel – 3. Viertel	5 %, sig.	4 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	2. Viertel – 1. Viertel	9 %, sig.	10 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	3. Viertel – 1. Viertel	15 %, sig.	16 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	4. Viertel – 1. Viertel	30 %, sig.	31 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	3. Viertel – 2. Viertel	5 %, nicht sig.	7 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	4. Viertel – 2. Viertel	21 %, sig.	21 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	4. Viertel – 3. Viertel	15 %, sig.	15 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	2. Viertel – 1. Viertel	13 %, sig.	6 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	3. Viertel – 1. Viertel	18 %, sig.	12 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	4. Viertel – 1. Viertel	23 %, sig.	17 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	3. Viertel – 2. Viertel	5 %, nicht sig.	6 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	4. Viertel – 2. Viertel	10 %, nicht sig.	11 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	4. Viertel – 3. Viertel	5 %, nicht sig.	4 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	2. Viertel – 1. Viertel	9 %, sig.	9 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	3. Viertel – 1. Viertel	21 %, sig.	22 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	4. Viertel – 1. Viertel	35 %, sig.	35 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	3. Viertel – 2. Viertel	12 %, sig.	13 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	4. Viertel – 2. Viertel	26 %, sig.	26 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	4. Viertel – 3. Viertel	15 %, sig.	13 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	2. Viertel – 1. Viertel	13 %, sig.	12 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	3. Viertel – 1. Viertel	26 %, sig.	25 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	4. Viertel – 1. Viertel	40 %, sig.	39 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	3. Viertel – 2. Viertel	13 %, sig.	13 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	4. Viertel – 2. Viertel	27 %, sig.	27 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	4. Viertel – 3. Viertel	14 %, sig.	14 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	2. Viertel – 1. Viertel	6 %, sig.	5 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	3. Viertel – 1. Viertel	12 %, sig.	12 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	4. Viertel – 1. Viertel	17 %, sig.	16 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	3. Viertel – 2. Viertel	6 %, sig.	7 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	4. Viertel – 2. Viertel	11 %, sig.	11 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	4. Viertel – 3. Viertel	4 %, sig.	4 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	2. Viertel – 1. Viertel	10 %, sig.	10 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	3. Viertel – 1. Viertel	23 %, sig.	22 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	4. Viertel – 1. Viertel	39 %, sig.	38 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	3. Viertel – 2. Viertel	13 %, sig.	12 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	4. Viertel – 2. Viertel	29 %, sig.	28 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	4. Viertel – 3. Viertel	16 %, sig.	16 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	2. Viertel – 1. Viertel	14 %, sig.	13 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	3. Viertel – 1. Viertel	28 %, sig.	26 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	4. Viertel – 1. Viertel	44 %, sig.	42 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	3. Viertel – 2. Viertel	13 %, sig.	14 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	4. Viertel – 2. Viertel	29 %, sig.	29 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	4. Viertel – 3. Viertel	16 %, sig.	15 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	2. Viertel – 1. Viertel	9 %, sig.	9 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	3. Viertel – 1. Viertel	19 %, sig.	19 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	4. Viertel – 1. Viertel	27 %, sig.	27 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	3. Viertel – 2. Viertel	10 %, sig.	10 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	4. Viertel – 2. Viertel	18 %, sig.	19 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	4. Viertel – 3. Viertel	8 %, sig.	8 %, sig.

Tabelle B.3: Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach zu Hause gesprochener Sprache bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich	Bezeichnung des Unterschieds	Unkontrollierter Unterschied und Signifikanz	Kontrollierter Unterschied und Signifikanz
Lesen in der Schulsprache (L1)	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-8 %, sig.	-5 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-24 %, sig.	-14 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-15 %, sig.	-9 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-7 %, sig.	-4 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-18 %, sig.	-8 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-11 %, sig.	-4 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-5 %, sig.	-2 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-16 %, sig.	-8 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-11 %, sig.	-7 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-1 %, nicht sig.	-3 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-24 %, sig.	-21 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-22 %, sig.	-18 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	0 %, nicht sig.	7 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-12 %, sig.	1 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-11 %, sig.	-5 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-6 %, sig.	1 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-13 %, sig.	0 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-7 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-1 %, nicht sig.	1 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-10 %, sig.	-4 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-9 %, sig.	-5 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-3 %, nicht sig.	5 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-11 %, sig.	1 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-9 %, sig.	-4 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-7 %, sig.	0 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-14 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-7 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-3 %, sig.	1 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-12 %, sig.	-3 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-10 %, sig.	-4 %, sig.

Tabelle B.4: Unkontrollierte und kontrollierte Gruppenunterschiede nach Migrationshintergrund bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich	Bezeichnung des Unterschieds	Unkontrollierter Unterschied und Signifikanz	Kontrollierter Unterschied und Signifikanz
Lesen in der Schulsprache (L1)	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-10 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-18 %, sig.	-6 %, sig.
Lesen in der Schulsprache (L1)	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-7 %, sig.	-5 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-8 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-15 %, sig.	-6 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-7 %, sig.	-5 %, sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-9 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-12 %, sig.	-3 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Französisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-4 %, nicht sig.	-2 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-6 %, nicht sig.	0 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-9 %, nicht sig.	-4 %, nicht sig.
Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-3 %, nicht sig.	-4 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-11 %, sig.	-6 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-17 %, sig.	-13 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-6 %, sig.	-8 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-11 %, sig.	-3 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-10 %, sig.	-4 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	0 %, nicht sig.	-1 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-5 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-8 %, sig.	-3 %, sig.
Hörverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-3 %, sig.	-2 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-13 %, sig.	-6 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-16 %, sig.	-10 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Deutsch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-3 %, nicht sig.	-4 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-14 %, sig.	-5 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-10 %, sig.	-3 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Französisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	4 %, nicht sig.	2 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Migrationshintergrund (2. Generation) – kein Migrationshintergrund	-7 %, sig.	-1 %, nicht sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – kein Migrationshintergrund	-11 %, sig.	-4 %, sig.
Leseverstehen in der Fremdsprache (L2/L3) Englisch	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-4 %, sig.	-3 %, nicht sig.

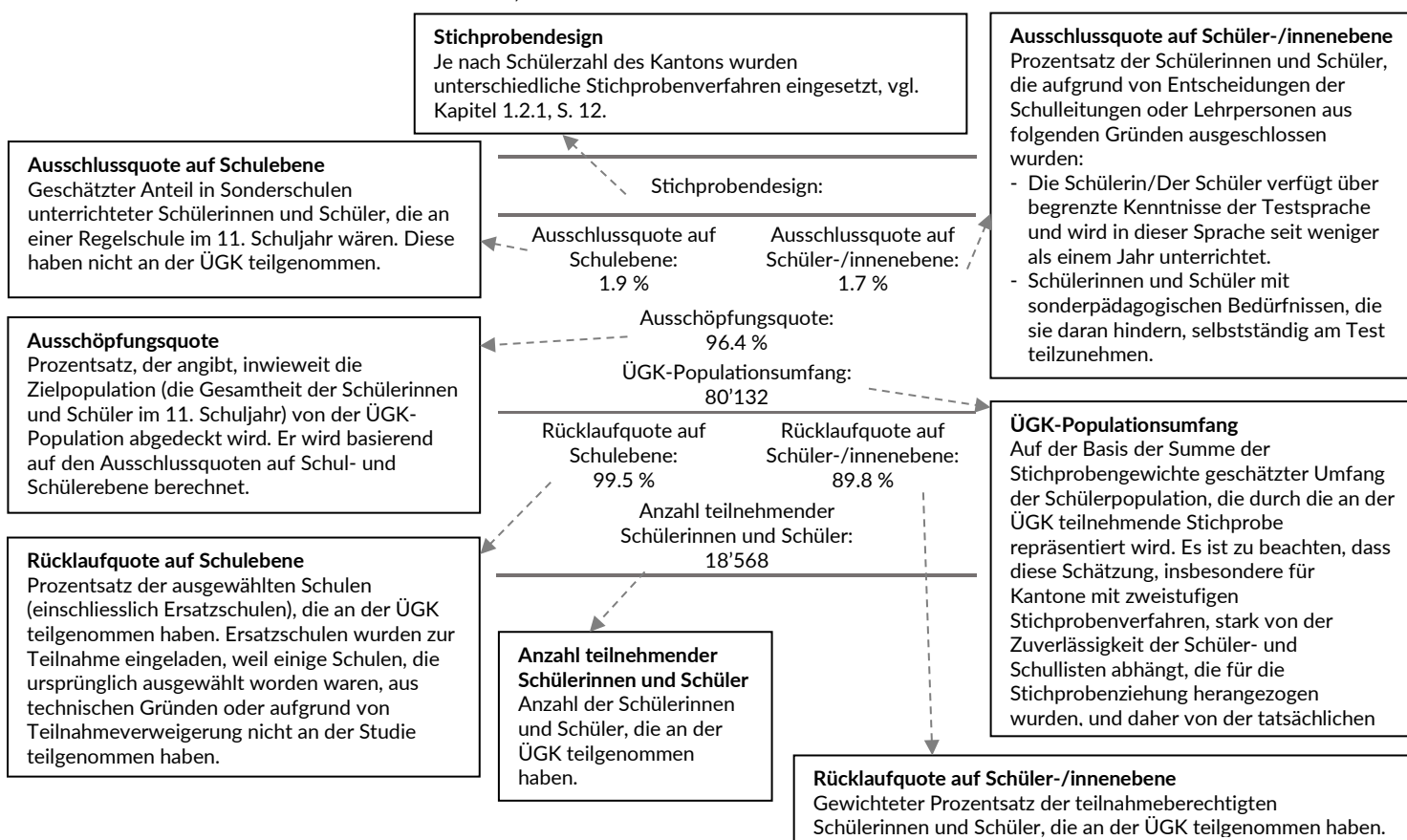
Anhang C: Kantonale Porträts

Lesehilfe für kantonale Porträts

Die kantonalen Porträts ergänzen die im Bericht dargestellten Ergebnisse. Sie bieten einen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse der einzelnen Kantone in der ÜGK 2023 in den Sprachen.

Jedes Porträt enthält:

- 1) **Name des Kantons:** Die mehrsprachigen Kantone haben für jede ihrer Sprachregionen ein eigenes Kantonsporträt.²²
- 2) **ÜGK-Population und Stichprobe:** Die Angaben am Anfang auf der ersten Seite der einzelnen kantonalen Porträts geben Auskunft über die wichtigsten Schritte der Stichprobenziehung und über die effektive Testteilnahme der Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler des 11. Schuljahres HarmoS im Kanton.²³ Im folgenden Schaubild, welches die Populations- und Stichprobendaten für die Gesamtschweiz enthält, werden die einzelnen Informationen näher beschrieben.



²² Für Graubünden war es nicht möglich, unterschiedliche Sprachregionen zu definieren. Wegen geringer Anzahl an Schülerinnen und Schülern wurde die ÜGK-Erhebung nicht auf Rätoromanisch entwickelt. Im deutschsprachigen und im romanischsprachigen Kantonsteil erfolgten die Kompetenztests für Lesen und Orthografie in der Schulsprache (L1) Deutsch. Im italienischsprachigen Kantonsteil erfolgten die Kompetenztests für Lesen in der Schulsprache (L1) Italienisch. Der Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache (L1) Italienisch wurde nicht getestet. Im gesamten Kanton wurde lediglich die zweite Fremdsprache (L3) Englisch überprüft.

²³ Weitere Informationen zur Stichprobenauswahl finden sich im technischen Bericht (Bollmann & Tomasik, 2025).

3) Merkmale der kantonalen Population: Jedes Porträt stellt die gewichtete Verteilung (repräsentativ für die kantonale ÜGK-Population) der kantonalen Stichprobe auf die verschiedenen Kategorien der soziodemografischen und schulischen Variablen dar. Durch Balkendiagramme wird die Verteilung der Schülerschaft (100 %) prozentual nach Merkmalen aufgeteilt dargestellt. Die untenstehende Tabelle fasst die im Bericht untersuchten Variablen und die dazugehörigen Kategorien zusammen.

Die Darstellung der Verteilung der Stichprobe nach den betrachteten Variablen liefert den notwendigen Kontext für eine genauere Interpretation der Ergebnisse, insbesondere in Bezug auf den Einfluss der verschiedenen Kategorien auf den kantonalen Durchschnitt.

In Kapitel 4 des Berichts zeigen die Abbildungen 4.1, 4.4, 4.7 und 4.10 die Verteilungen dieser Kategorien in den Kantonen, während die Abbildungen 4.2, 4.5, 4.8 und 4.11 die Verteilungen der Kategorien in den Testregionen darstellen.

<i>Variable</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Definition</i>
Geschlecht	Knaben Mädchen	
Soziale Herkunft	Erstes Viertel Zweites Viertel Drittes Viertel Viertes Viertel	Der Index der sozialen Herkunft berücksichtigt sowohl das Bildungsniveau und den beruflichen Status der Eltern als auch die zu Hause verfügbaren Ressourcen, um das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der Familie der Schülerin oder des Schülers in die Analyse einzuschliessen (ausführlichere Informationen hierzu finden sich in Erzinger et al., 2025). Die Viertel wurden basierend auf den Werten der sozialen Herkunft aller Schülerinnen und Schüler, die gesamtschweizerisch an der ÜGK teilgenommen haben, definiert. Das erste Viertel umfasst die 25 % sozial am stärksten benachteiligten Schülerinnen und Schüler, während das vierte Viertel die 25 % sozial am stärksten privilegierten Schülerinnen und Schüler umfasst. Wenn auf kantonaler Ebene nur 20 % der Schülerinnen und Schüler zum niedrigsten Viertel (und damit zu den 25 % der Schülerinnen und Schüler mit dem niedrigsten Wert der sozialen Herkunft in der Schweiz) gehören, bedeutet dies, dass es in diesem Kanton – im gesamtschweizerischen Vergleich – 5 % weniger Schülerinnen und Schüler gibt, die eine benachteiligte soziale Herkunft haben.
Zu Hause gesprochene Sprache	Nur Schulsprache Schulsprache und andere Sprache(n) Nur andere Sprache(n)	Die von der Schülerin oder vom Schüler angegebene(n) zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) wird/werden mit der Schulsprache (L1) verglichen.
Migrationshintergrund	Kein Migrationshintergrund Mit Migrationshintergrund (der 2. Generation) Mit Migrationshintergrund (der 1. Generation)	Von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Einheimischen) wird gesprochen, wenn mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren wurde. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden unterschieden zwischen denen der zweiten Generation (selbst in der Schweiz geboren, beide Elternteile aber nicht) und solchen der ersten Generation (wenn sowohl Schülerin oder Schüler als auch beide Elternteile nicht in der Schweiz geboren wurden).
Kantonales Schulprogramm	Kantonale Schulprogramme sind je nach Kanton unterschiedlich. Die Tabelle A.1 im Anhang A (ab S. 80) zeigt einen Überblick über alle kantonalen Schulprogramme in der Schweiz.	Jeder Kanton definiert sein eigenes Schulprogramm. Dieses wird in den unterschiedlichen Schultypen und Programmen umgesetzt: die kantonalen Schulprogramme. Die von den Kantonen verwendeten offiziellen Bezeichnungen verbleiben in den kantonalen Porträts in Originalsprache.

4) **Erreichen der Grundkompetenzen:** Für jeden der überprüften Kompetenzbereiche wird in den kantonalen Porträts ein Balkendiagramm erstellt, welches folgende Informationen enthält:

- **L1 [Sprache] – Lesen**
- **L1 [Sprache] – Orthografie**
- **L2 [Sprache] – Leseverstehen**
- **L2 [Sprache] – Hörverstehen**
- **L3 [Sprache] – Leseverstehen**
- **L3 [Sprache] – Hörverstehen**

L1: Schulsprache
L2: erste Fremdsprache
L3: zweite Fremdsprache

[Sprache]: Mit Ausnahme des Bereichs Lesen (in der Schulsprache) wird die getestete Sprache für den spezifischen Bereich detailliert aufgeführt, da für jede getestete Sprache unterschiedliche Testskalen zum Erreichen der Grundkompetenzen definiert wurden (weitere Informationen finden sich im Bericht über die Testentwicklung und Skalierung (Angelone, 2025)).

Die Testregionen setzen sich je nach überprüften Kompetenzbereichen aus verschiedenen Kantonen zusammen (vgl. Abbildung 1.1, S. 17):

Kompetenzbereiche	Testregion
L1 Lesen	Schweiz: alle Kantone ²⁴
L1 Deutsch – Orthografie	Deutschsprachige Region (ZH, Be_d, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, SG, GR, AG, TG, VS_d)
L1 Französisch – Orthografie	Französischsprachige Region (BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU)
L1 Italienisch – Orthografie	TI
L2&L3 Deutsch – Hörverstehen	Französischsprachige Region (BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU) und TI
L2&L3 Deutsch – Leseverstehen	Französischsprachige Region und TI
L2&L3 Französisch – Hörverstehen	Deutschsprachige Region und TI
L2&L3 Französisch – Leseverstehen	Deutschsprachige Region und TI
L2&L3 Englisch – Hörverstehen	Alle Kantone, ausser TI
L2&L3 Englisch – Leseverstehen	Alle Kantone, ausser TI

Die Testregion für die Fremdsprachen wird anhand der getesteten Sprache festgelegt, unabhängig davon, ob diese Sprache für den jeweiligen Kanton L2 oder L3 ist.

²⁴ Der Kanton ZG hat an der ÜGK 2023 nicht teilgenommen. Deshalb ist dieser Kanton in Aussagen über die Schweiz oder die deutschsprachige Region nicht enthalten.

Für jeden Kompetenzbereich werden die Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen dargestellt:

• Kanton

Im kantonalen Porträt wird der durchschnittliche Prozentsatz des Kantons (die wichtigste Vergleichsreferenz) in der/den Grafik(en) durch den ersten Balken und eine horizontale Linie gekennzeichnet.

• Durchschnitt der Testregion

(unterschiedlich je nach Kompetenzbereich und Sprache)

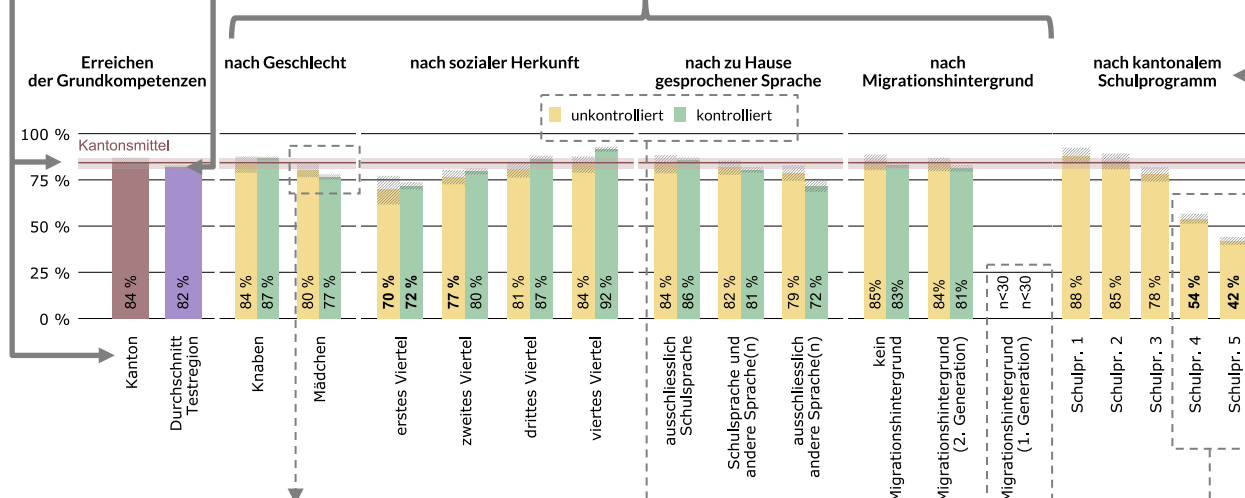
• Individuelle Merkmale

(Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache, Migrationshintergrund)

Die Anteile für jede Testregion nach diesen Variablen werden im Bericht im Kapitel 4 (S. 49, S. 52, S. 56 und S. 60) aufgeführt.

• Kantonales Schulprogramm

kantonsspezifisch



Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobeziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht. Ein Vergleich zweier Schätzwerte ausschliesslich auf der Grundlage von Konfidenzintervallen ist ungenau, deshalb bietet sich der Vergleich mit dem Kantonsmittel an, für den die Signifikanz durch Fettdruck angegeben wird (siehe Box unten rechts).

Anmerkung: Das Konfidenzintervall kann nicht berechnet werden, wenn alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in der entsprechenden Gruppe die Grundkompetenzen auch unter Berücksichtigung des Messfehlers erreichen.

Ergebnisse von Gruppen, die aus weniger als 30 Schülerinnen und Schülern bestehen, werden nicht dargestellt.

Der kantonale Anteil des Erreichens der Grundkompetenzen wird für jedes individuelle Merkmal auf zwei Arten dargestellt:

- als beobachtete Anteile, ohne Berücksichtigung der anderen Merkmale (unkontrolliert, dargestellt durch die gelben Balken);
- als kontrollierte Anteile unter Berücksichtigung der übrigen individuellen Merkmale, wodurch der spezifische Effekt des untersuchten Merkmals isoliert werden kann (dargestellt durch die grünen Balken). Dieser «kontrollierte» Anteil wurde mithilfe einer multiplen logistischen Regression berechnet.

Das Ziel ist die Darstellung der direkten Beziehung zwischen jedem einzelnen Merkmal und den Kompetenzen ohne Beeinflussung dieser Beziehung durch die Verteilung der anderen individuellen Merkmale innerhalb des Kantons. Durch die Kontrolle der anderen Merkmale wird ein besseres Verständnis des Effekts jedes einzelnen Merkmals ermöglicht.

Werte, die statistisch signifikant vom kantonalen Durchschnitt abweichen, werden durch ein Etikett mit dem Anteil des Erreichens der Grundkompetenzen in Fettdruck angegeben.

Unterschiede zwischen zwei gemessenen Werten (z. B. zwischen dem kantonalen Durchschnitt und demjenigen einer anderen Vergleichskategorie) gelten als statistisch signifikant, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie zufällig sind, sehr gering (unter 5 %) ist.

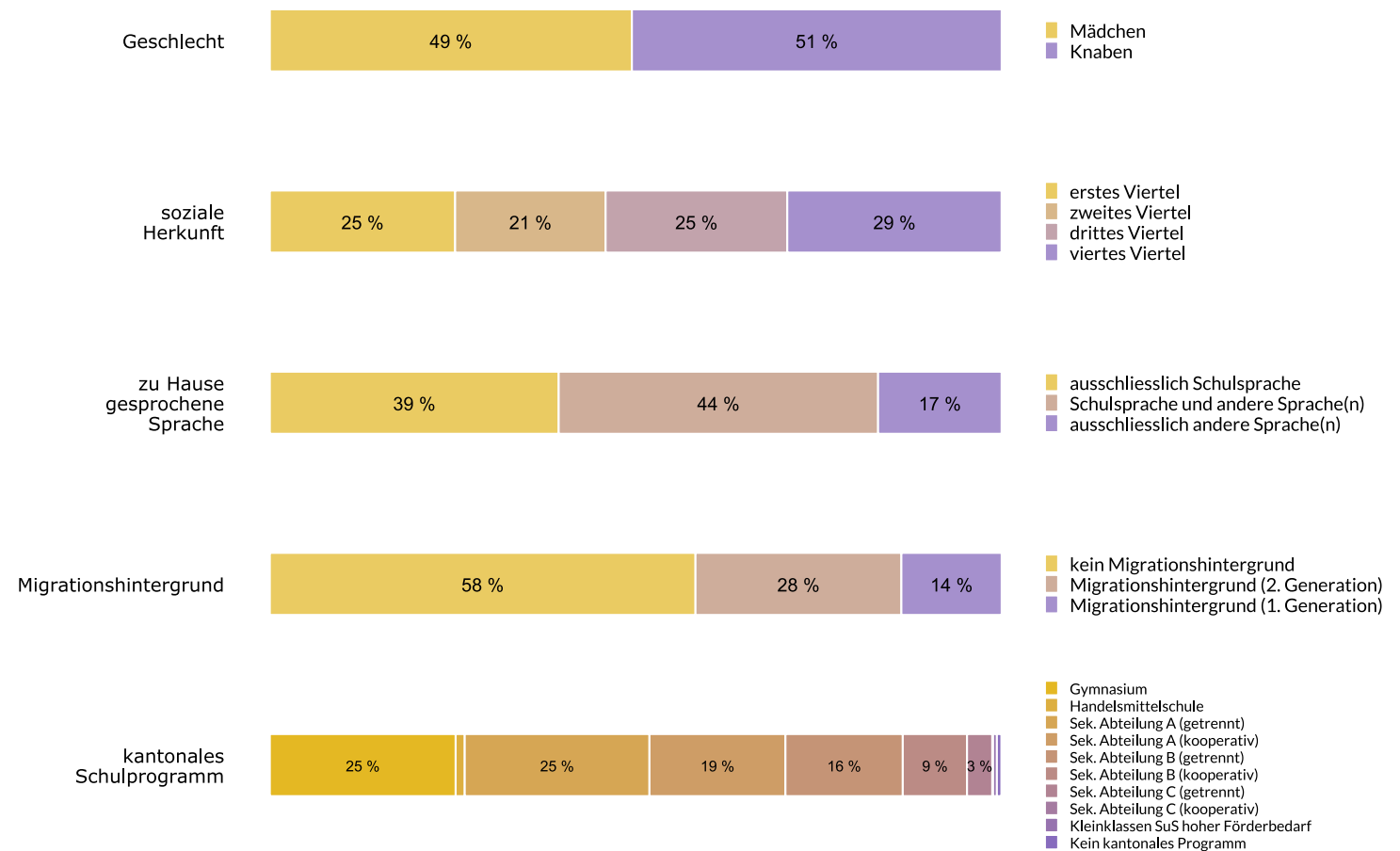


Zürich

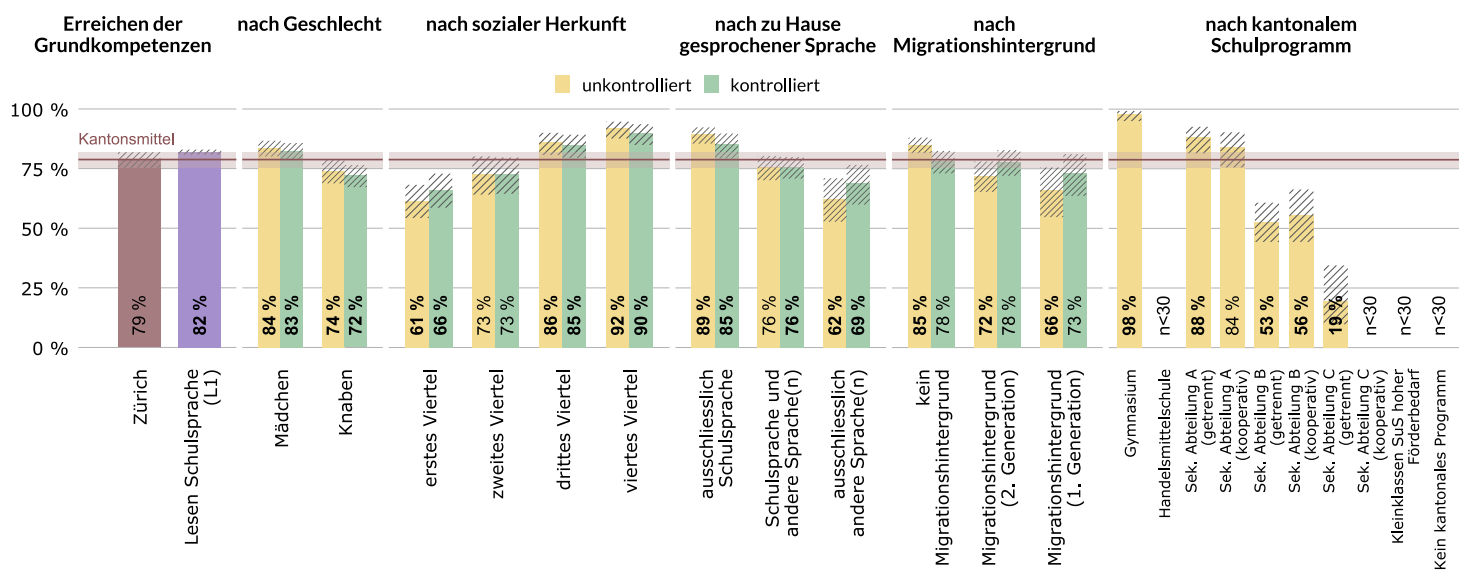
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: PPS-Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.1 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.3 %
Ausschöpfungsquote: 96.6 %	
ÜGK-Populationsumfang: 13'907	
Rücklaufquote auf Schulebene: 98.7 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 86.0 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 1'233	

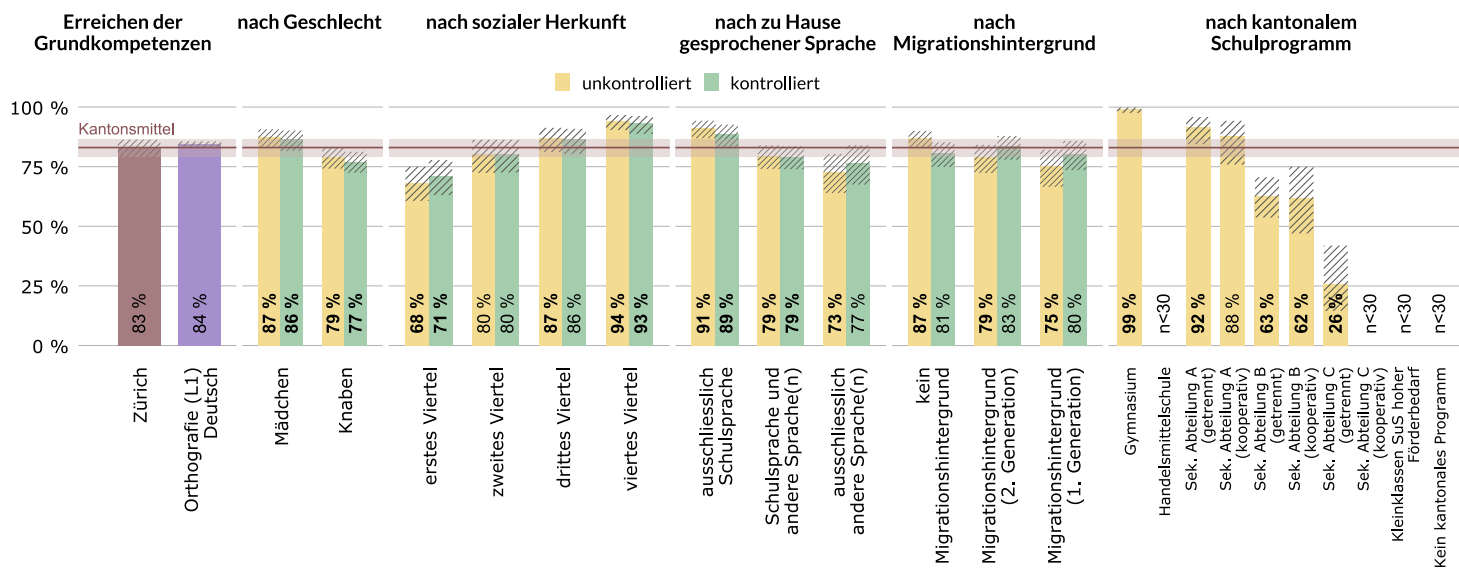
Merkmale der kantonalen Population



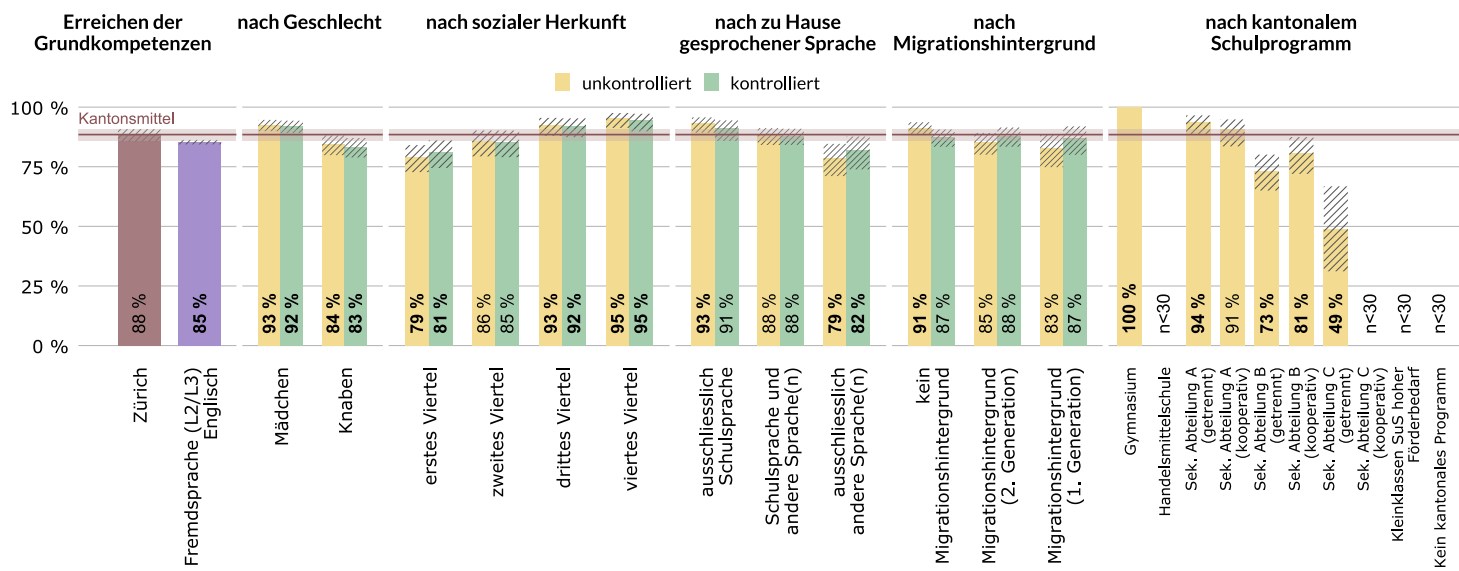
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



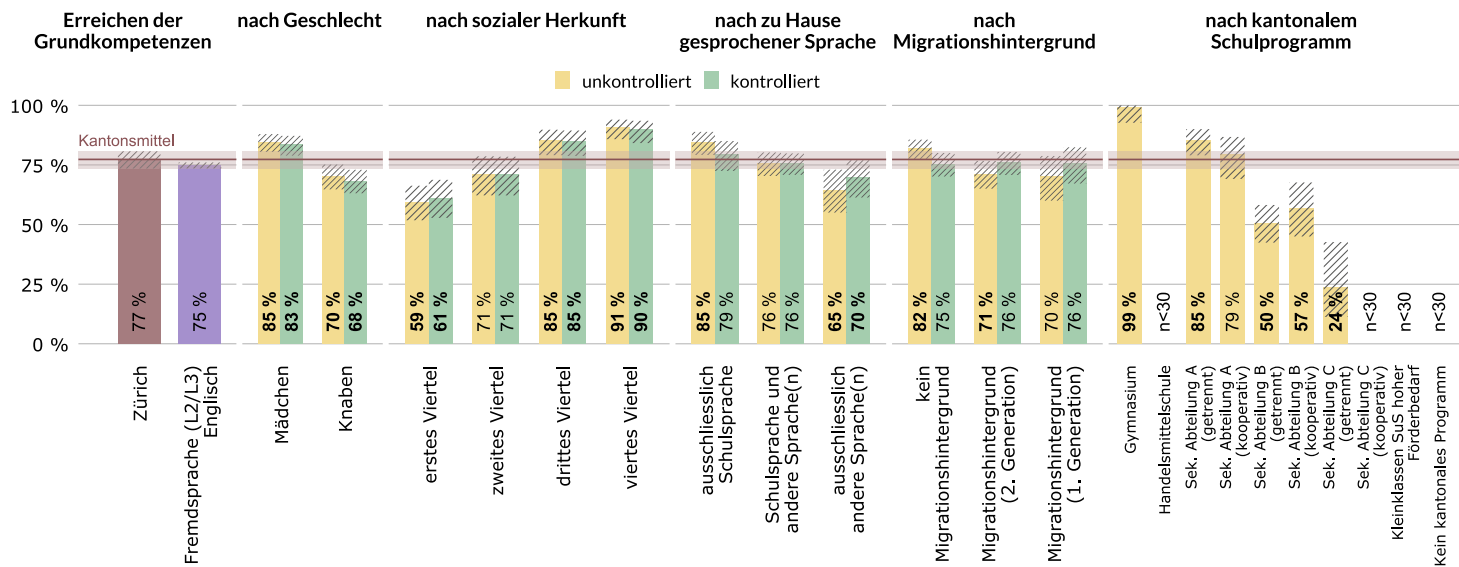
L1 Deutsch – Orthografie



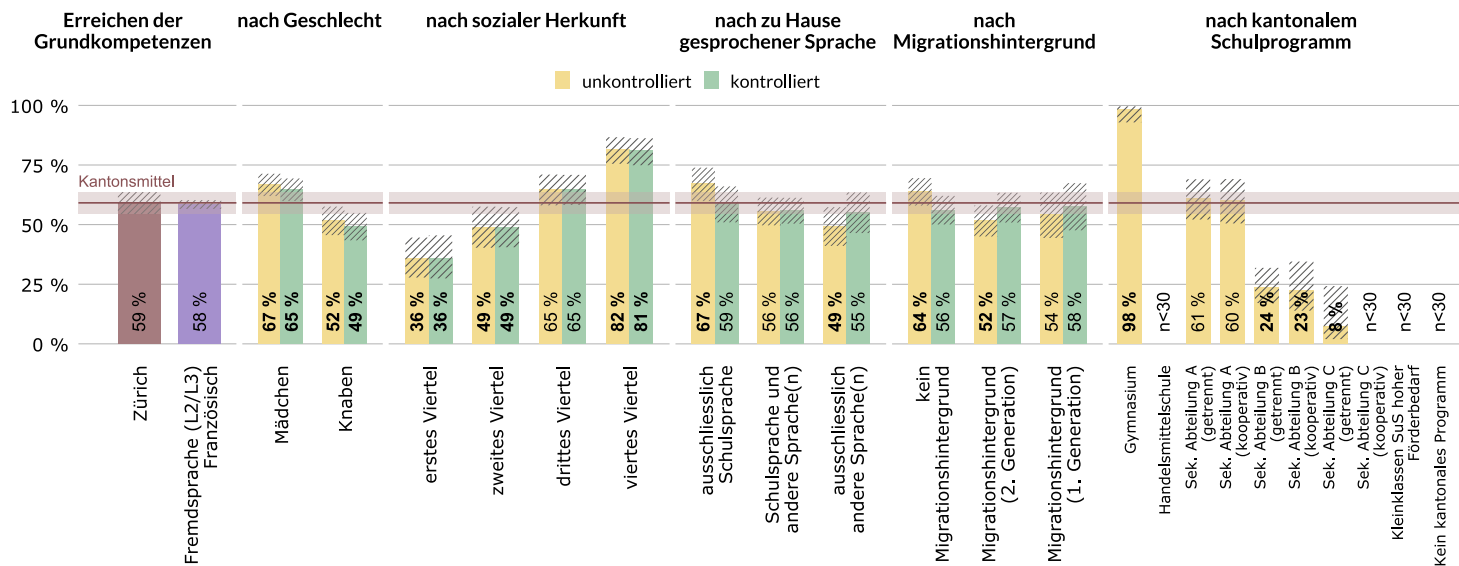
L2 Englisch – Hörverstehen



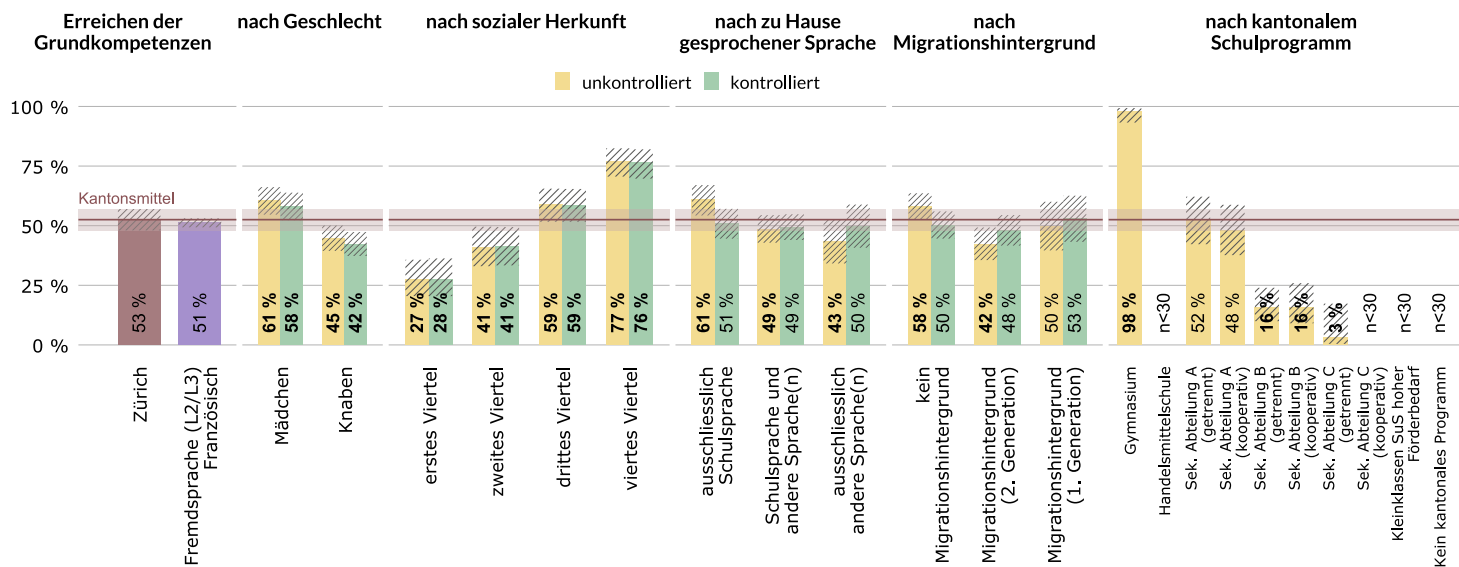
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



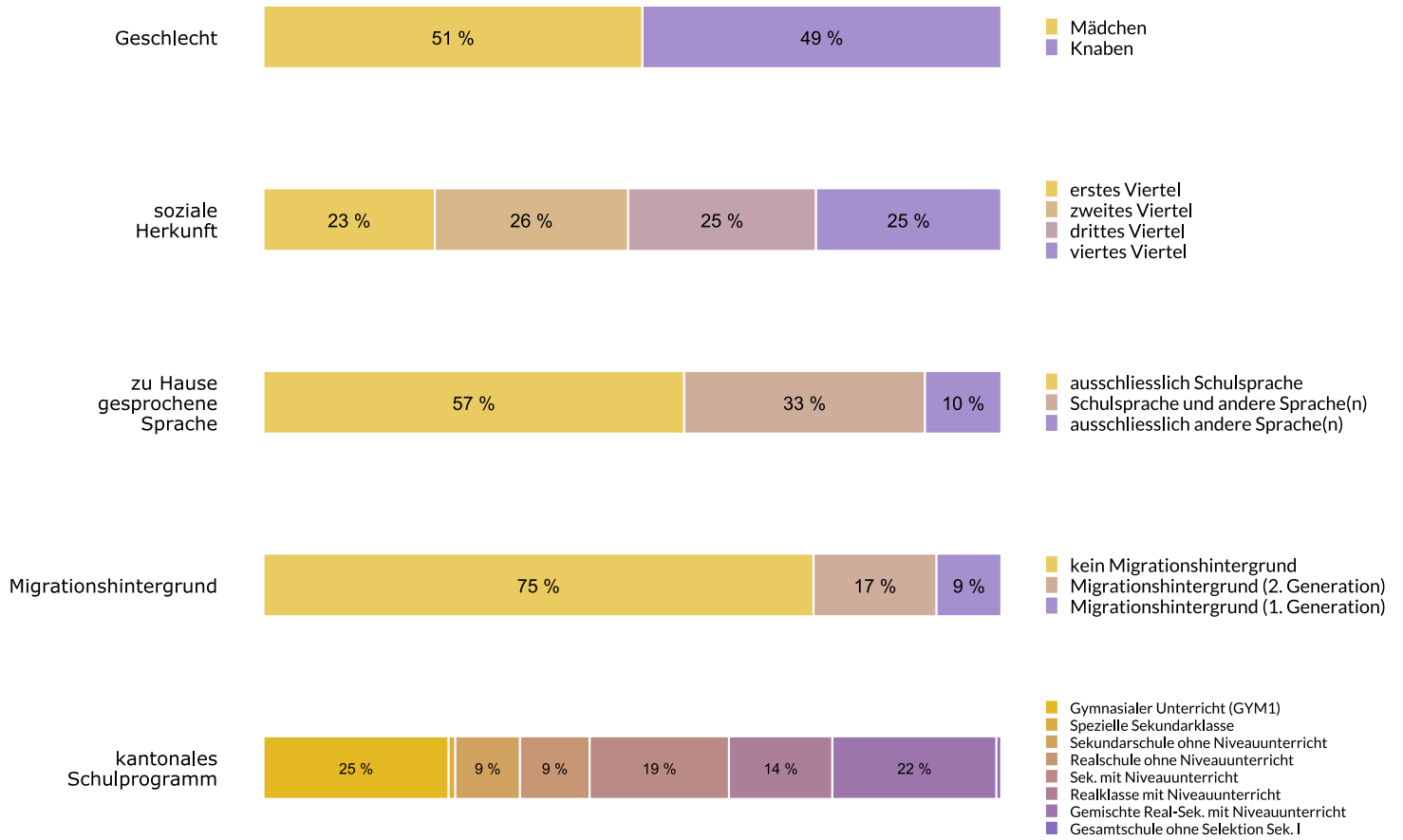


Bern (deutschsprachiger Teil)

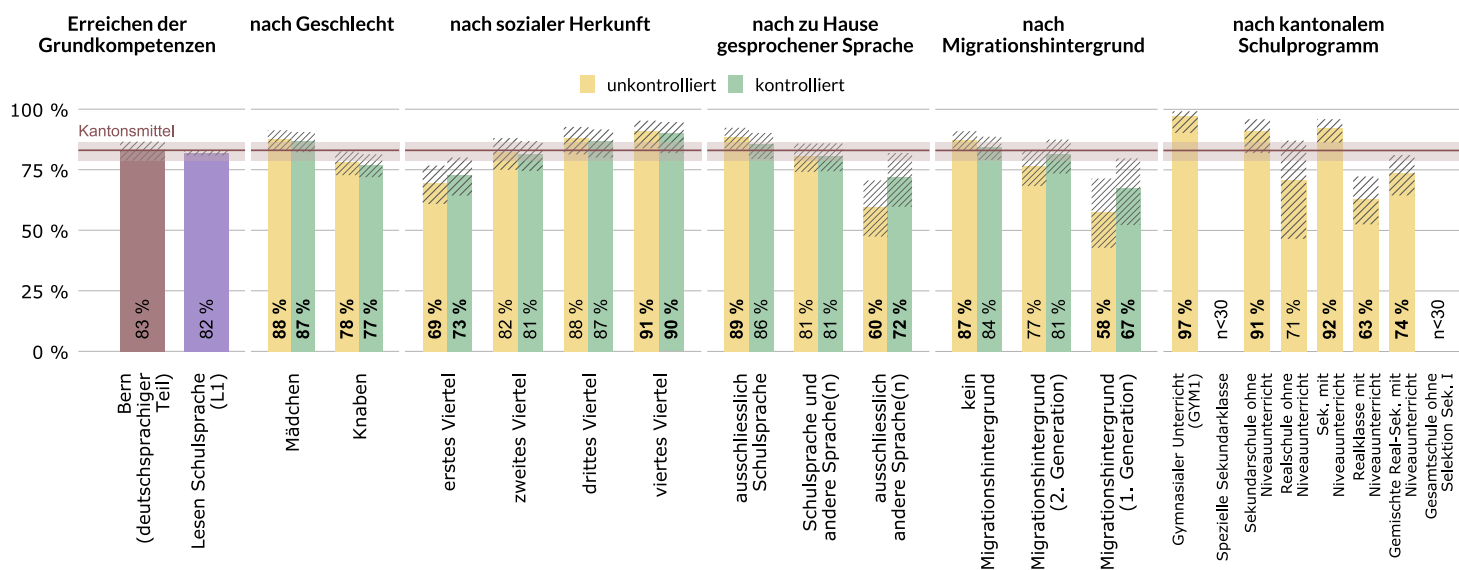
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: PPS-Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.4 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.4 %
Ausschöpfungsquote: 96.2 %	
ÜGK-Populationsumfang: 8'664	
Rücklaufquote auf Schulebene: 98.3 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 87.4 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 934	

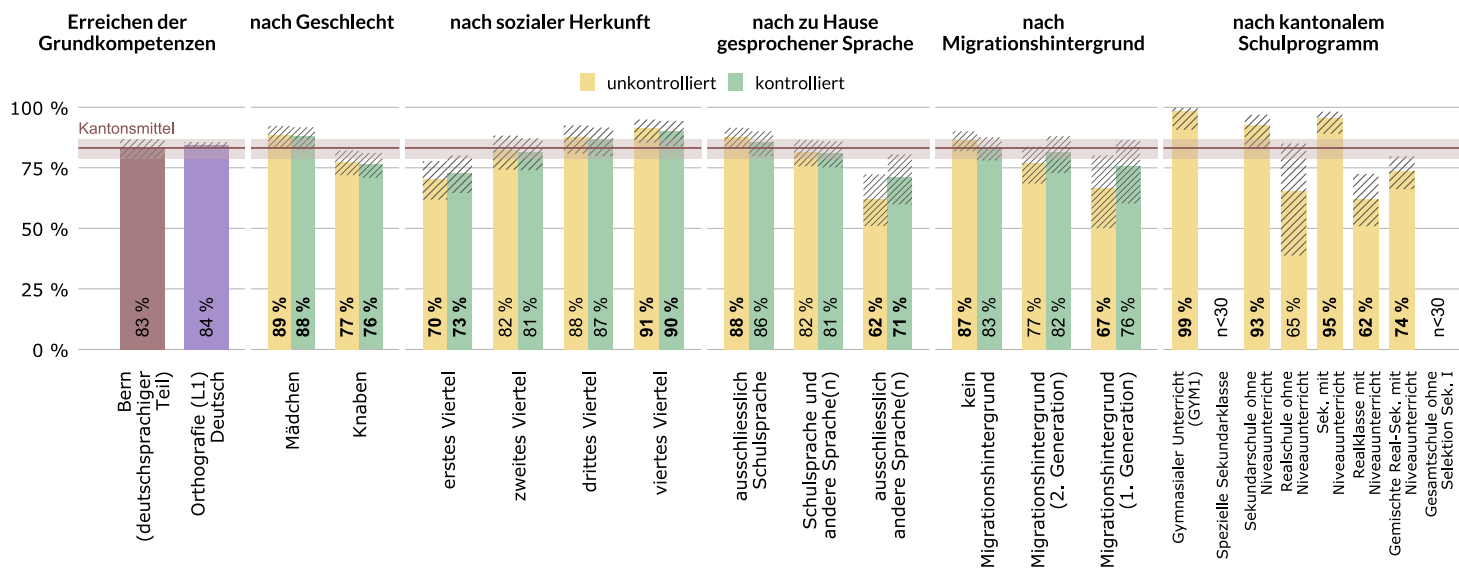
Merkmale der kantonalen Population



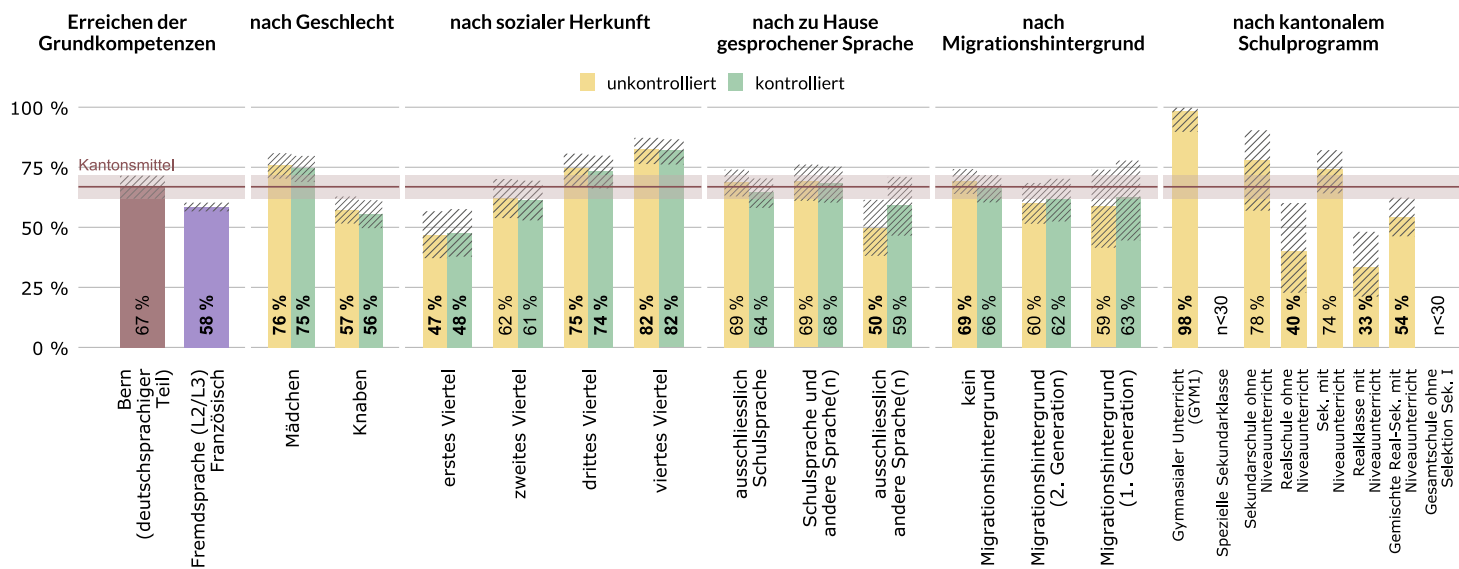
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



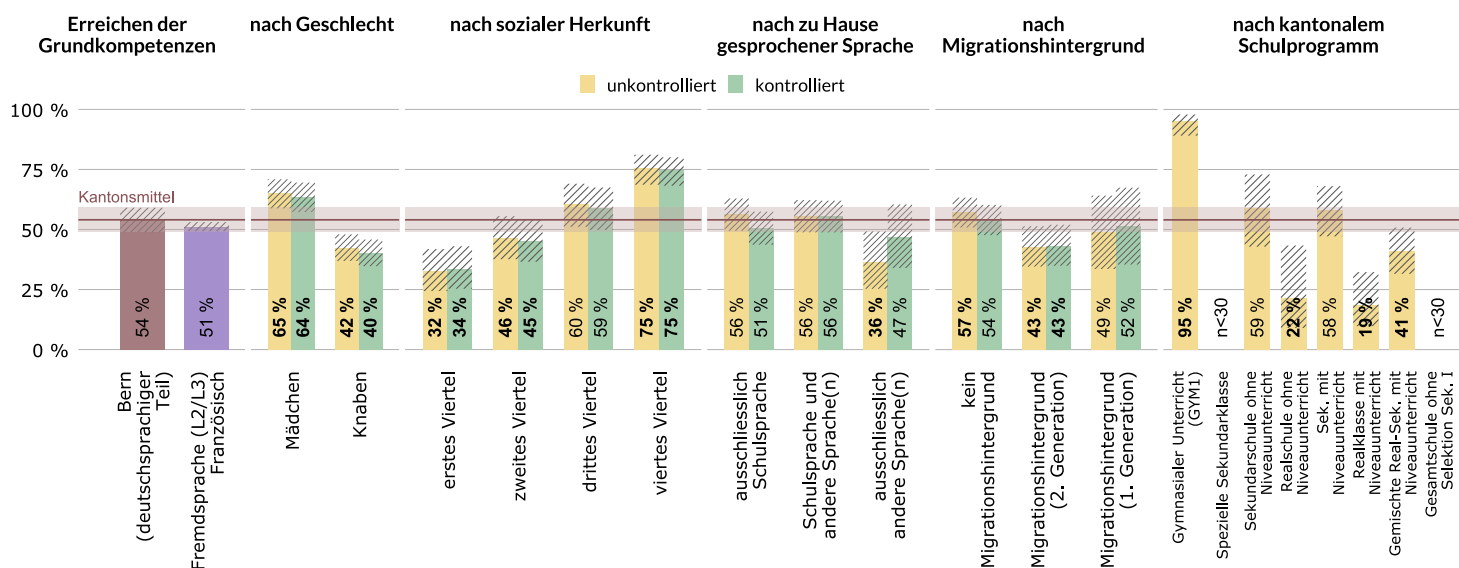
L1 Deutsch – Orthografie



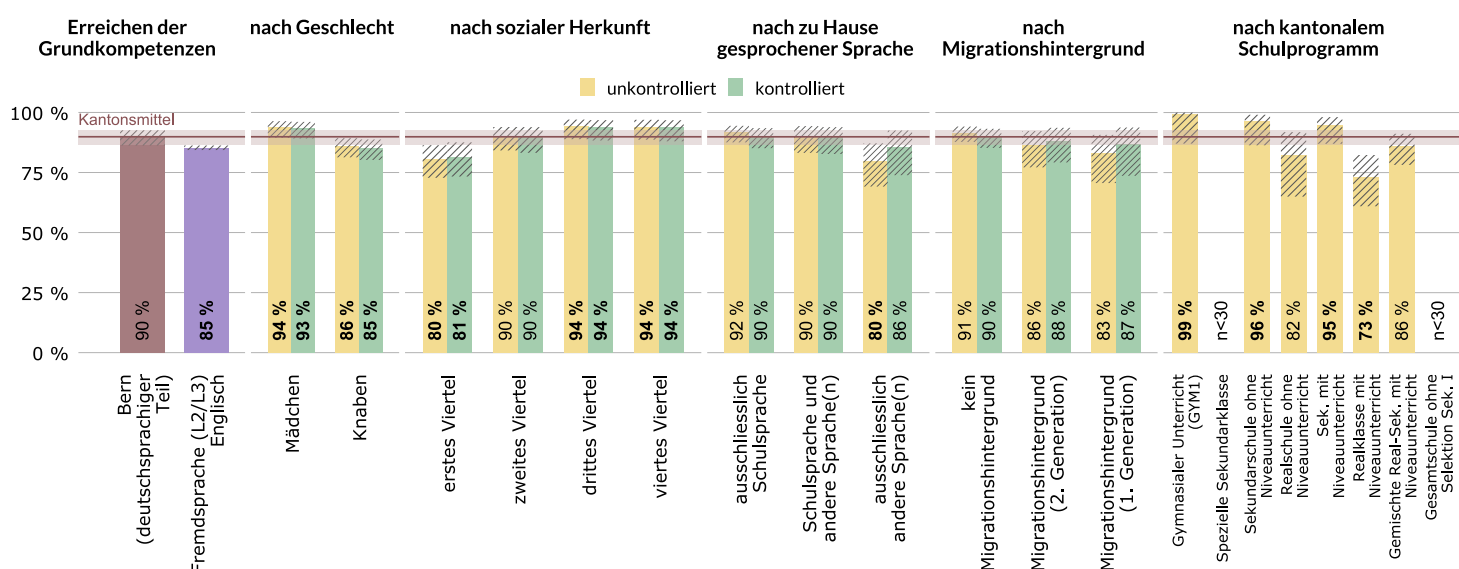
L2 Französisch – Hörverstehen



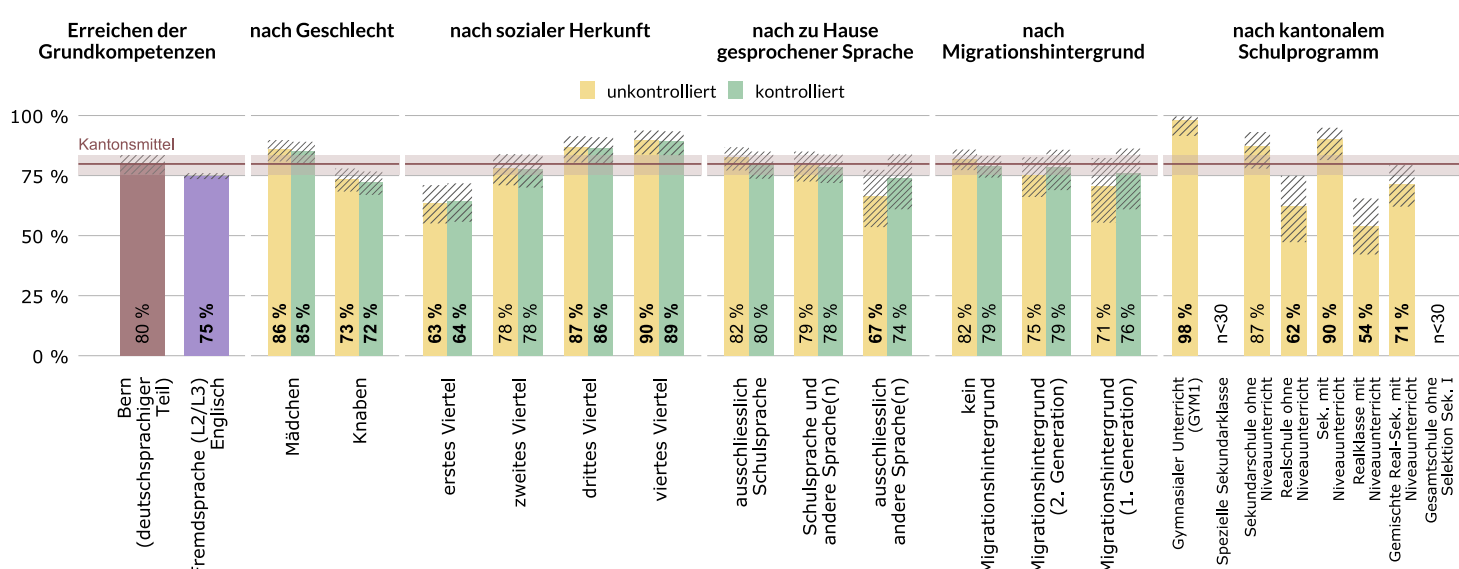
L2 Französisch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



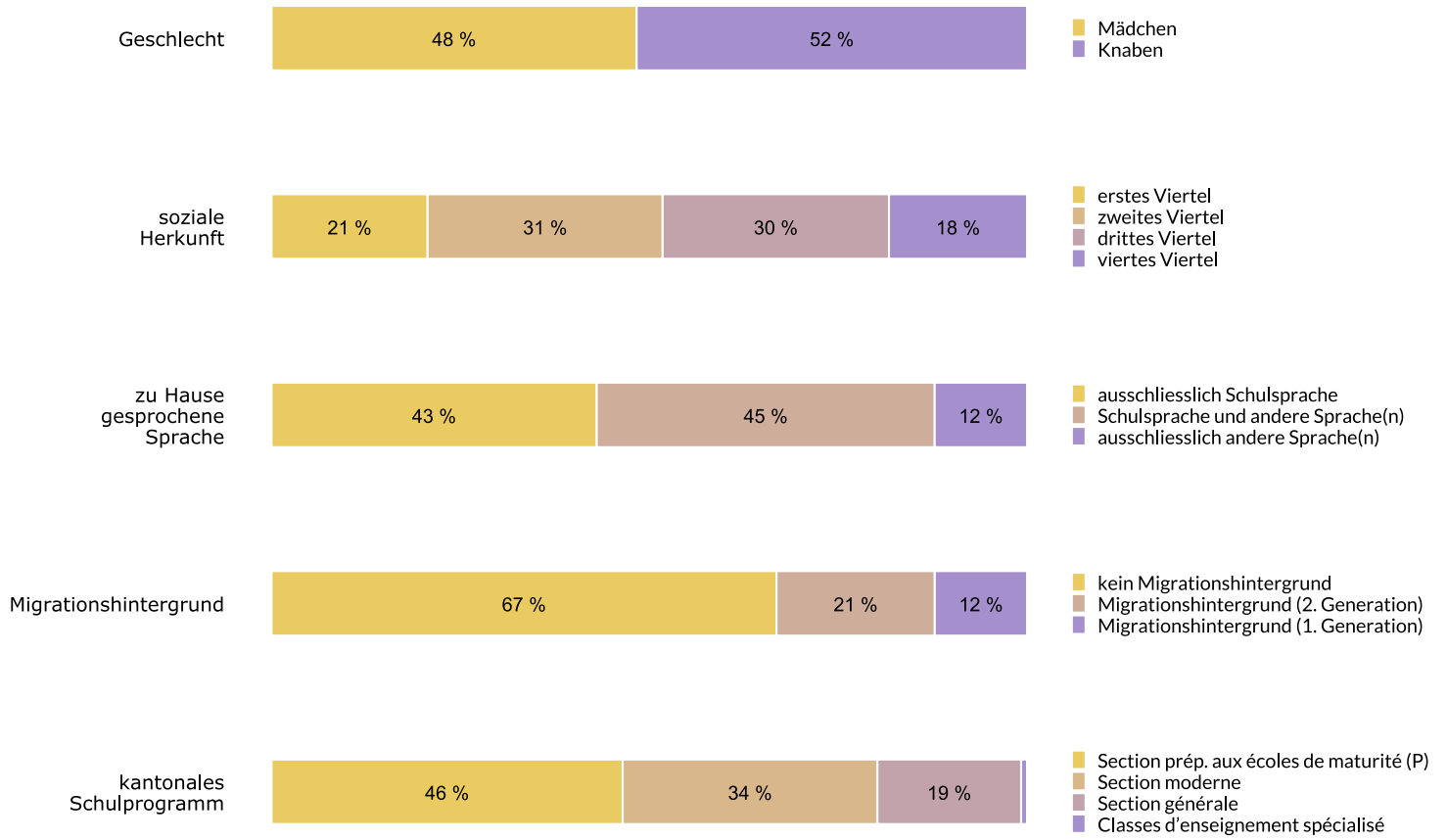


Bern (französischsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

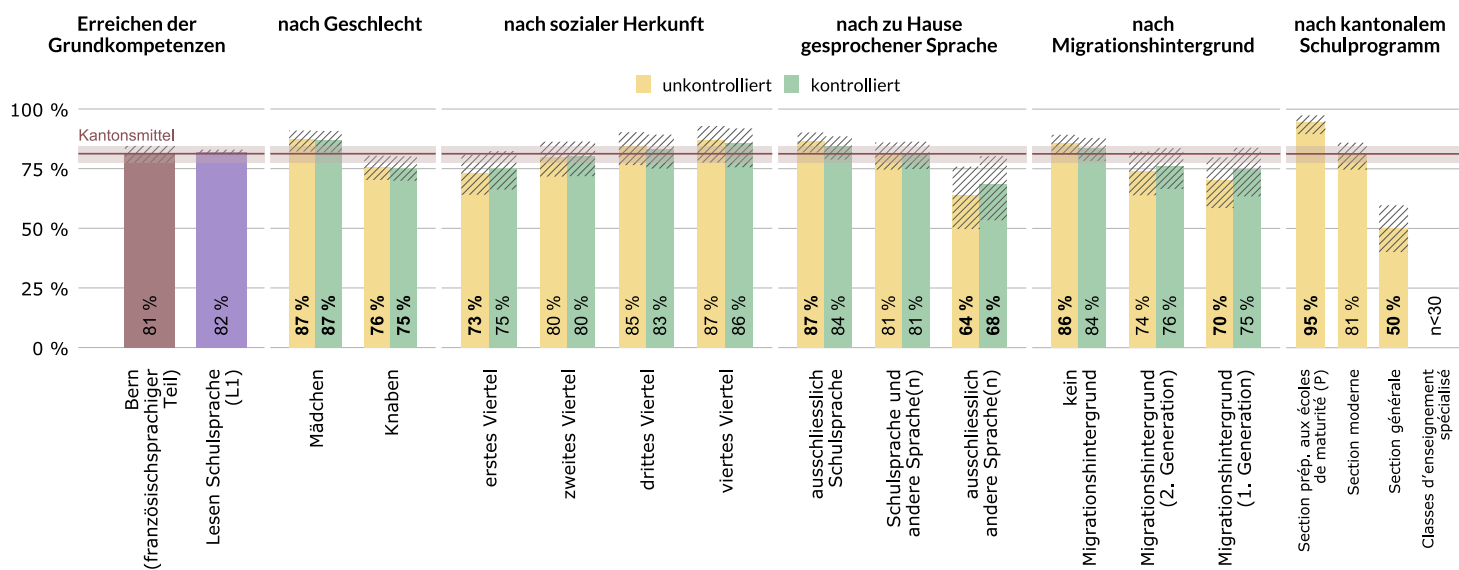
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.4 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.3 %
Ausschöpfungsquote: 97.3 %	
ÜGK-Populationsumfang: 857	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 91.0 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 645	

Merkmale der kantonalen Population

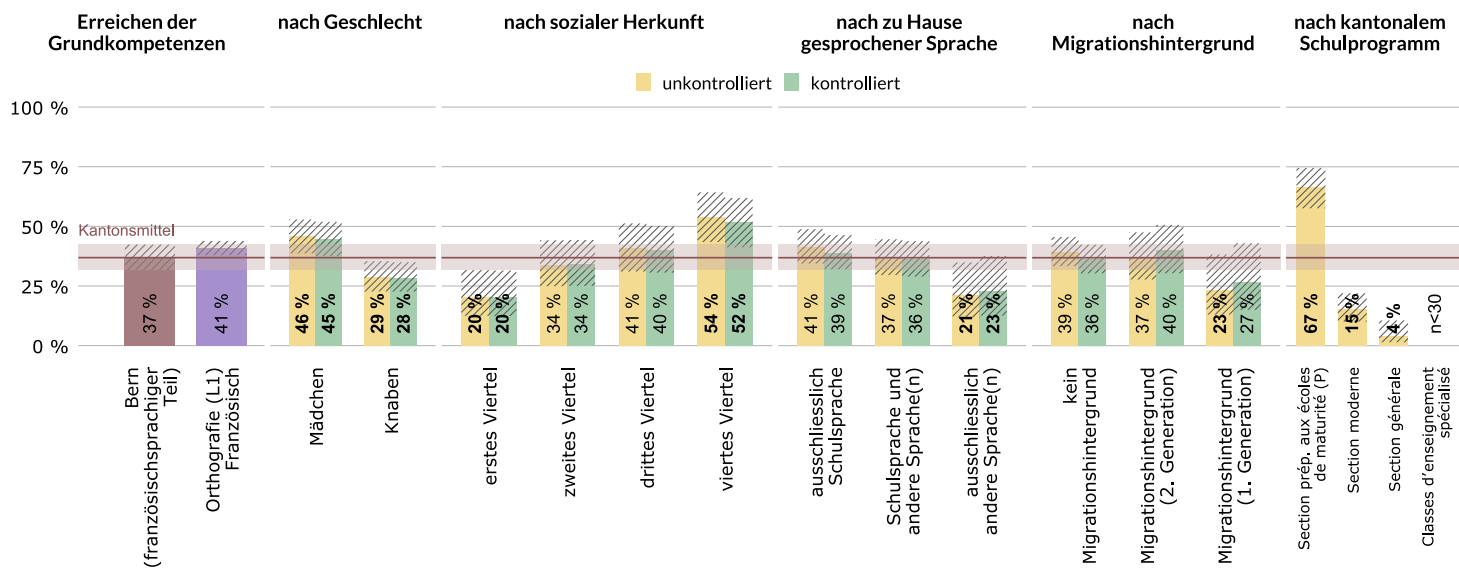


Erreichen der Grundkompetenzen

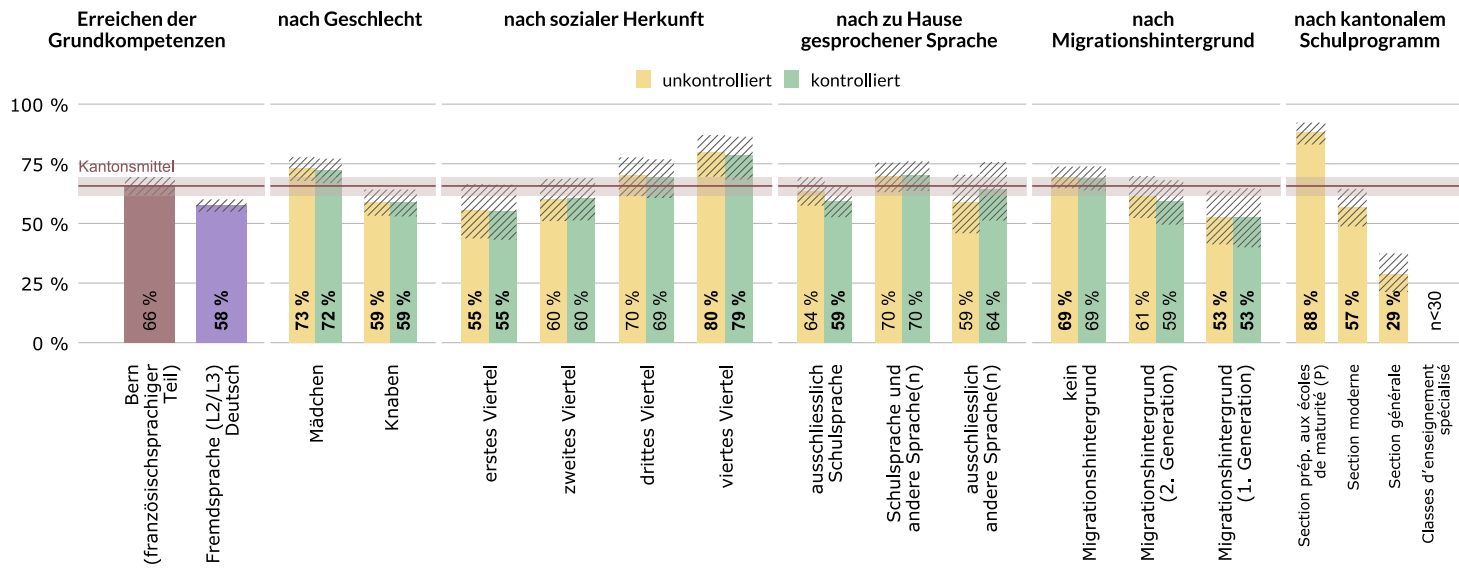
L1 Französisch – Lesen



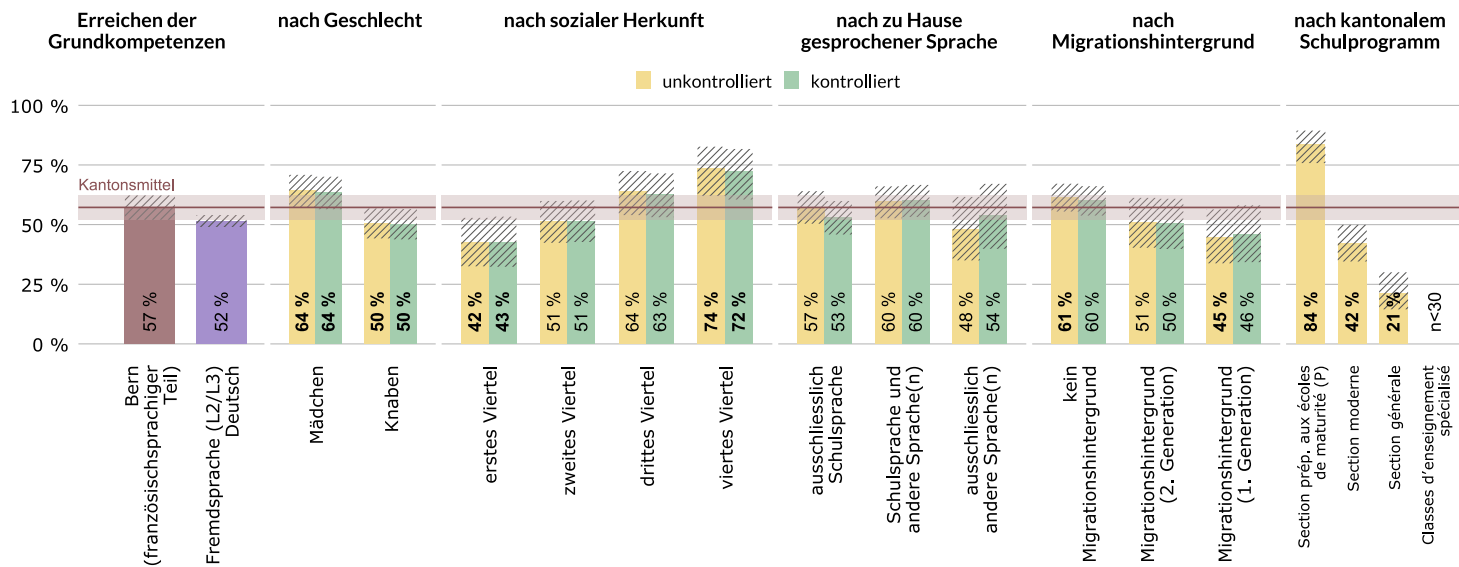
L1 Französisch – Orthografie



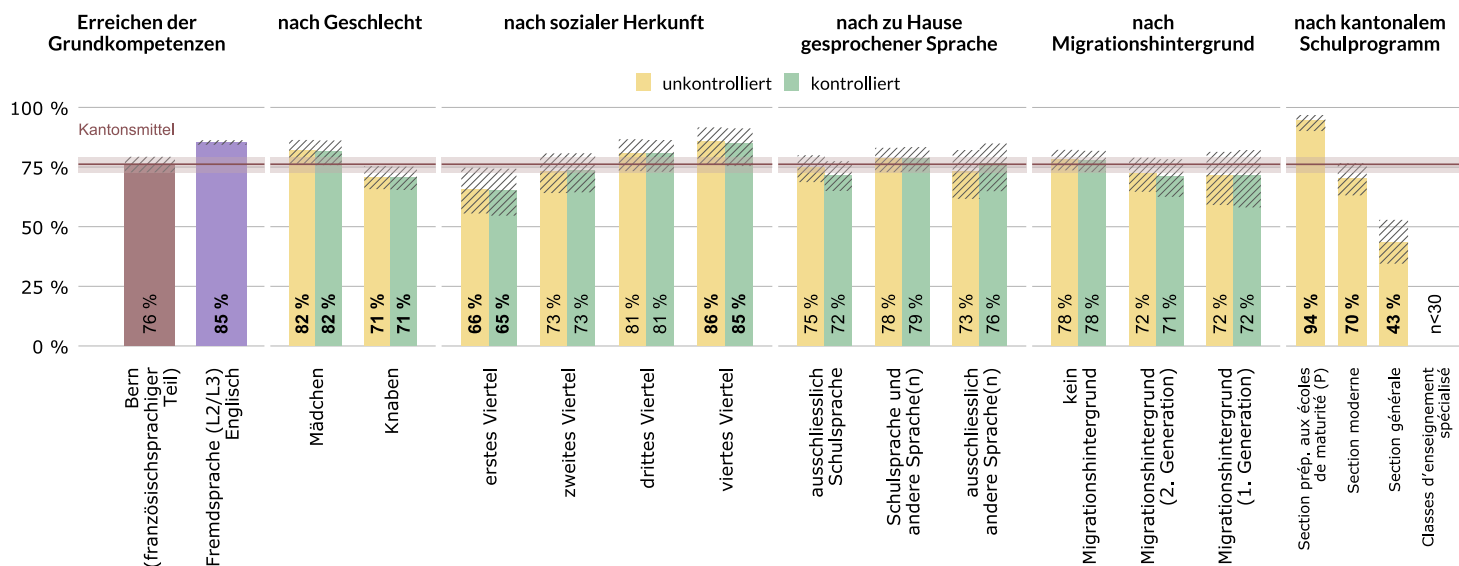
L2 Deutsch – Hörverstehen



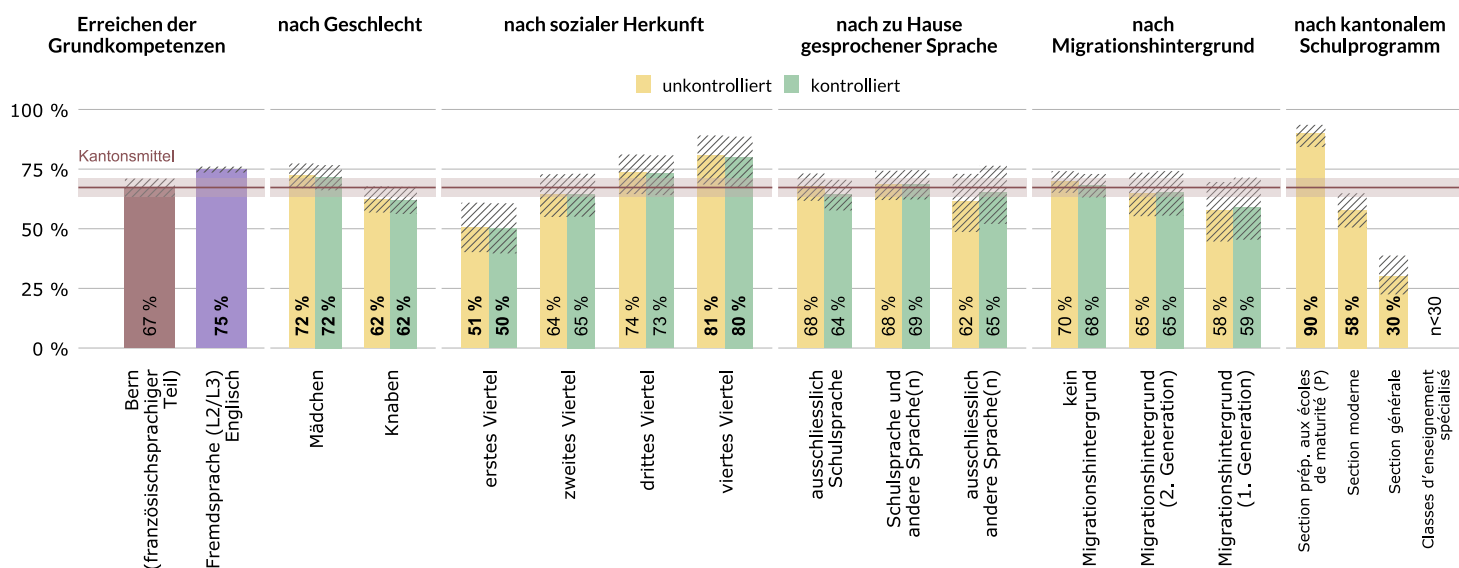
L2 Deutsch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



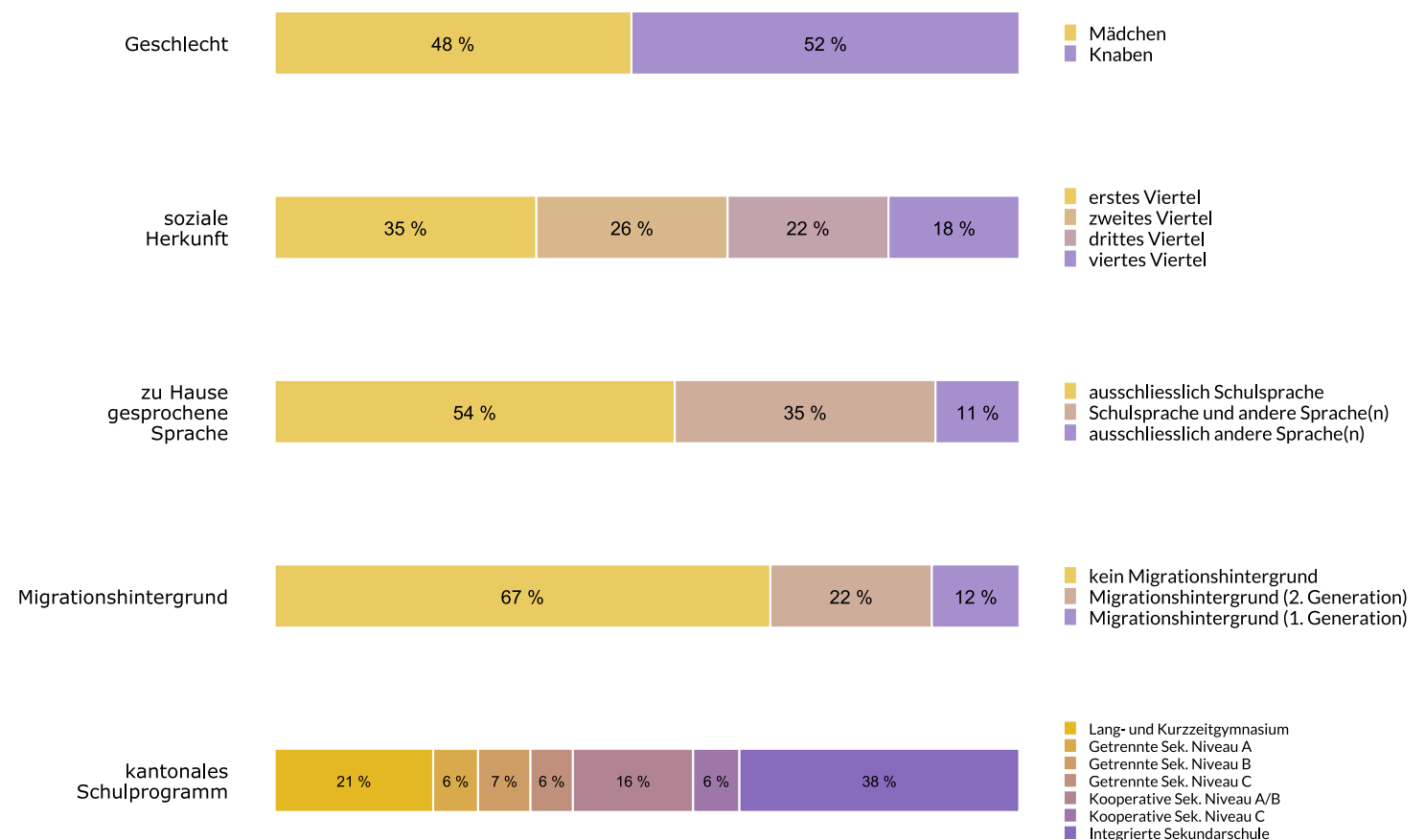


Luzern

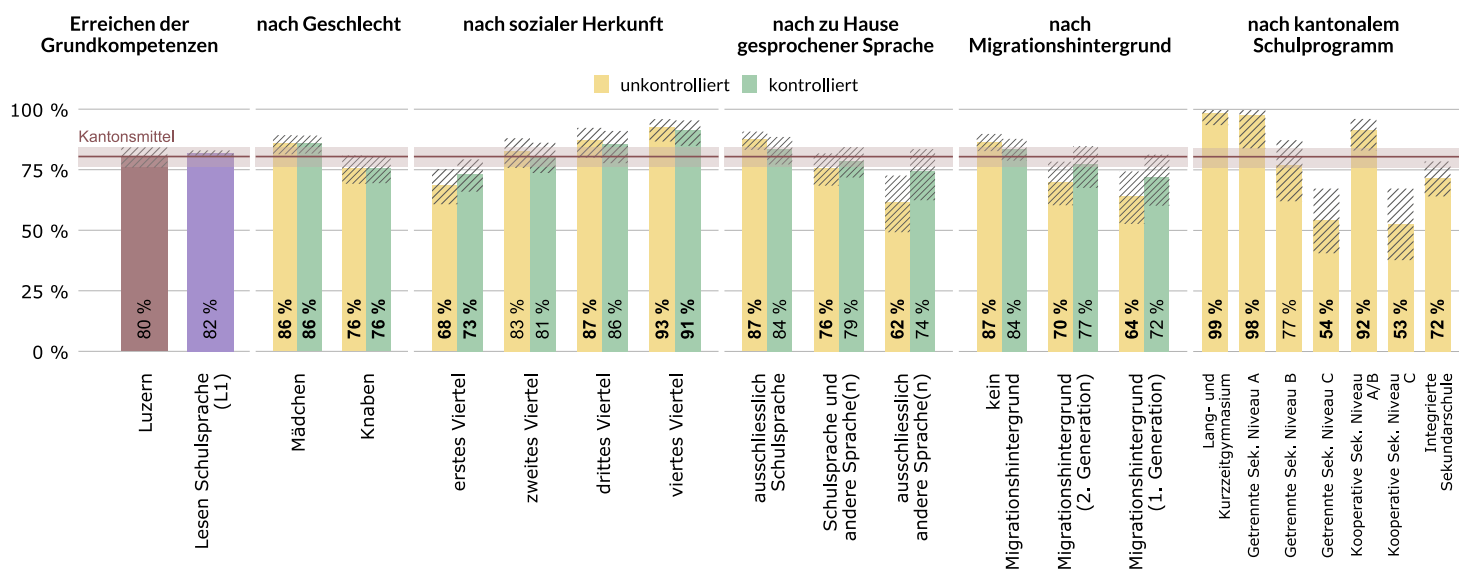
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: PPS-Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.7 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.6 %
Ausschöpfungsquote: 96.7 %	
ÜGK-Populationsumfang: 3'806	
Rücklaufquote auf Schulebene: 98.2 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 92.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 965	

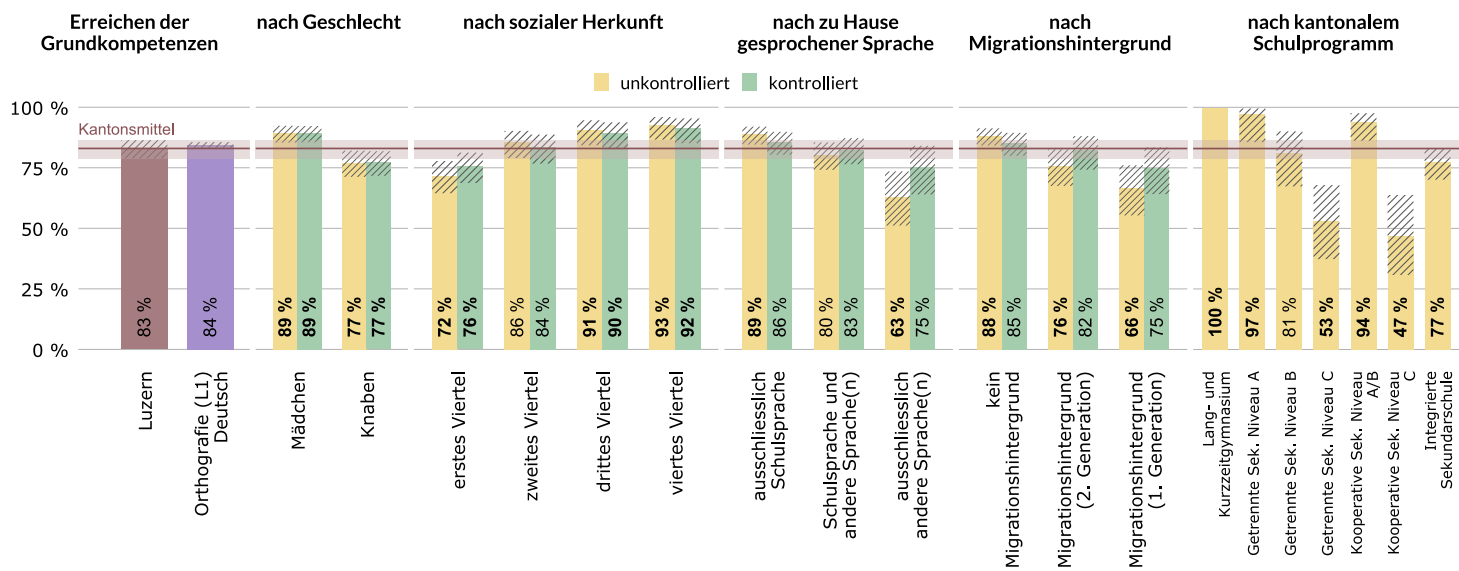
Merkmale der kantonalen Population



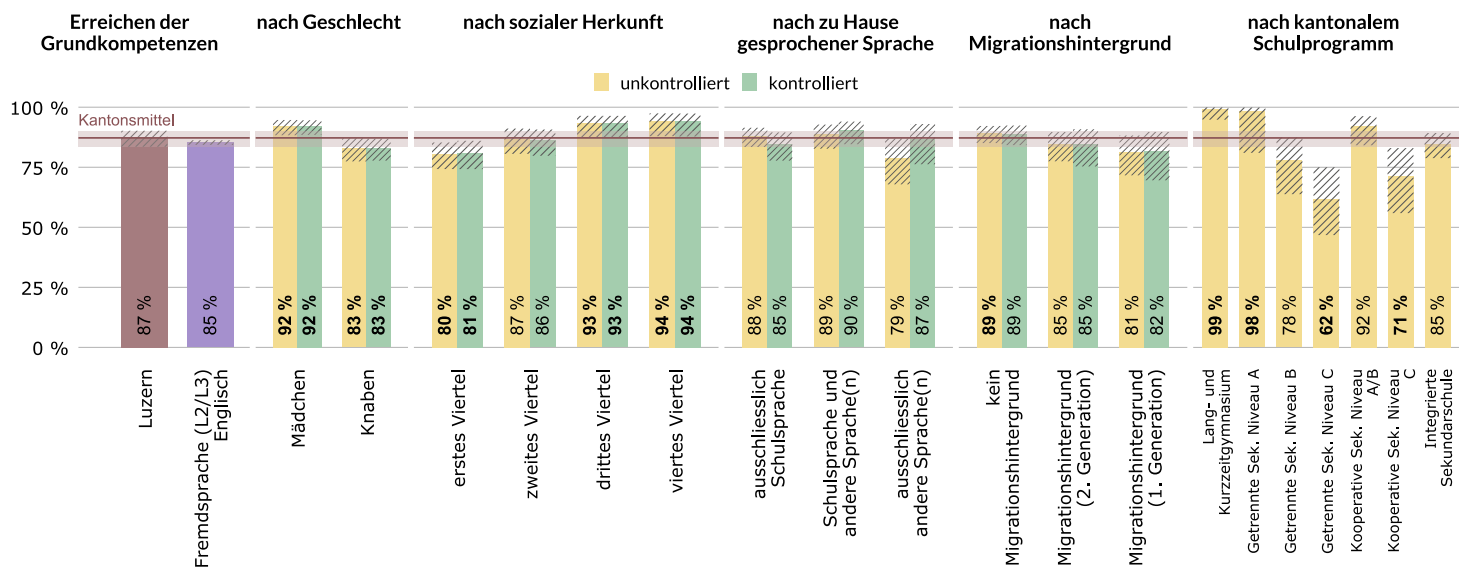
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



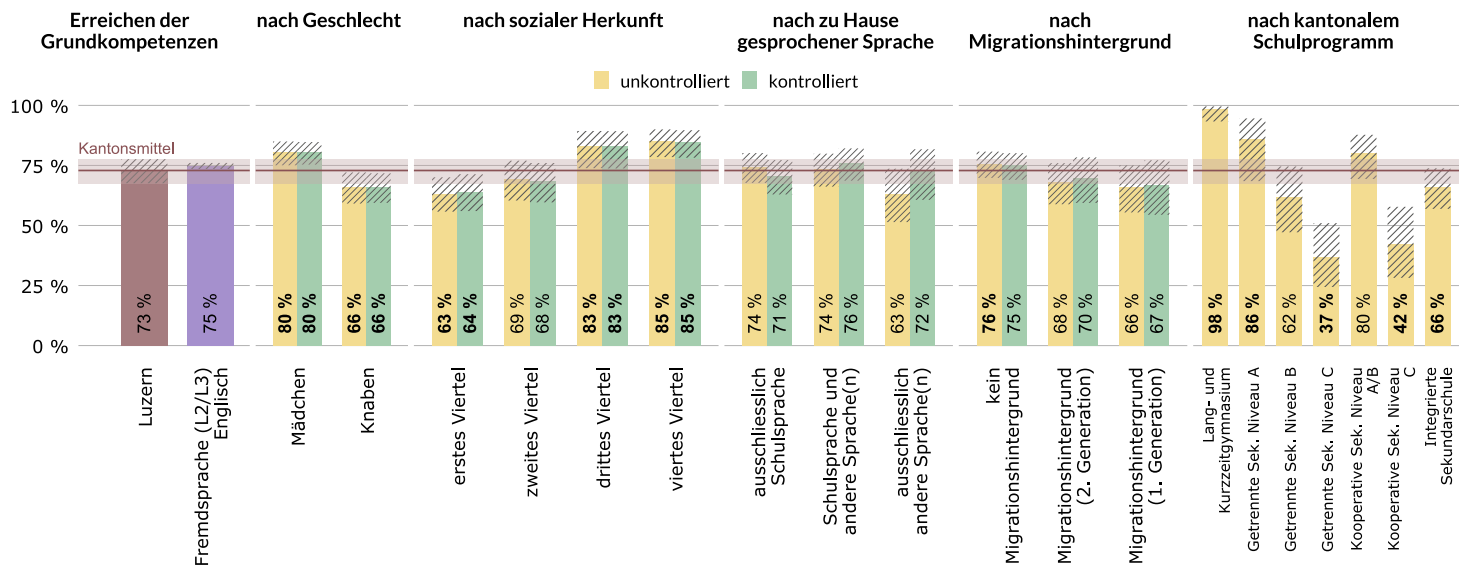
L1 Deutsch – Orthografie



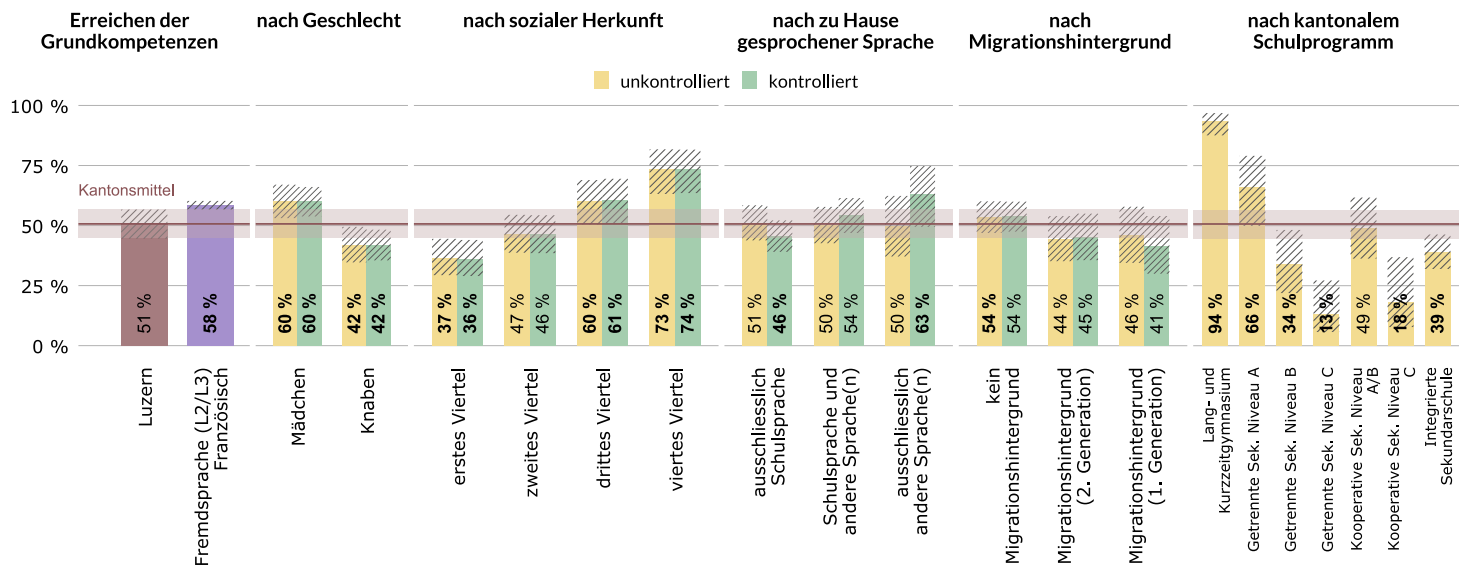
L2 Englisch – Hörverstehen



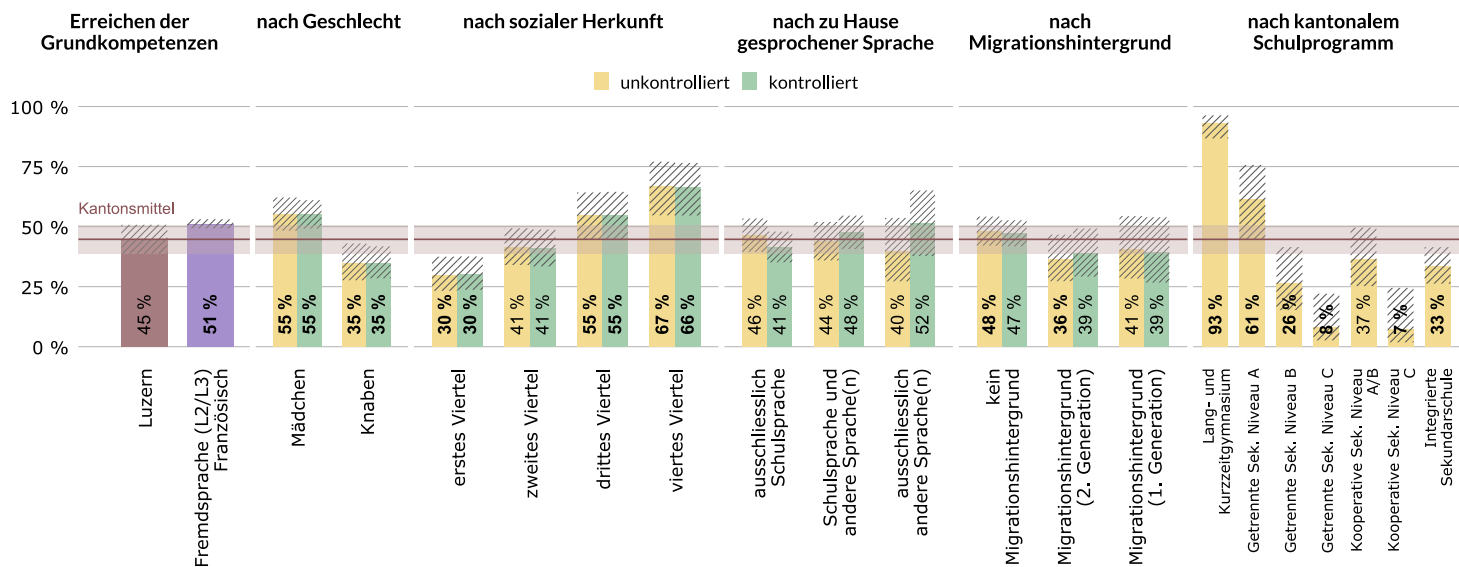
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



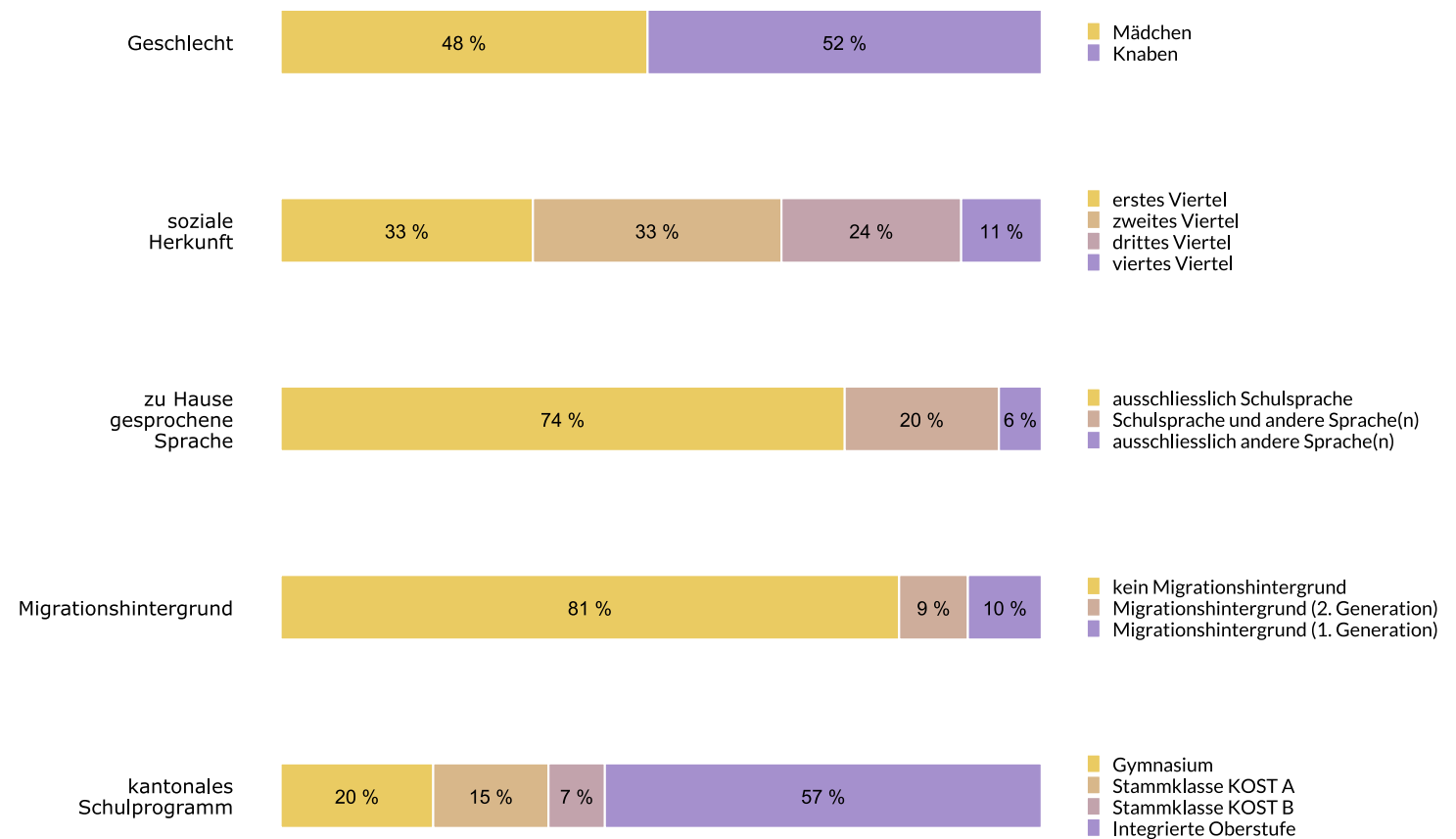


Uri

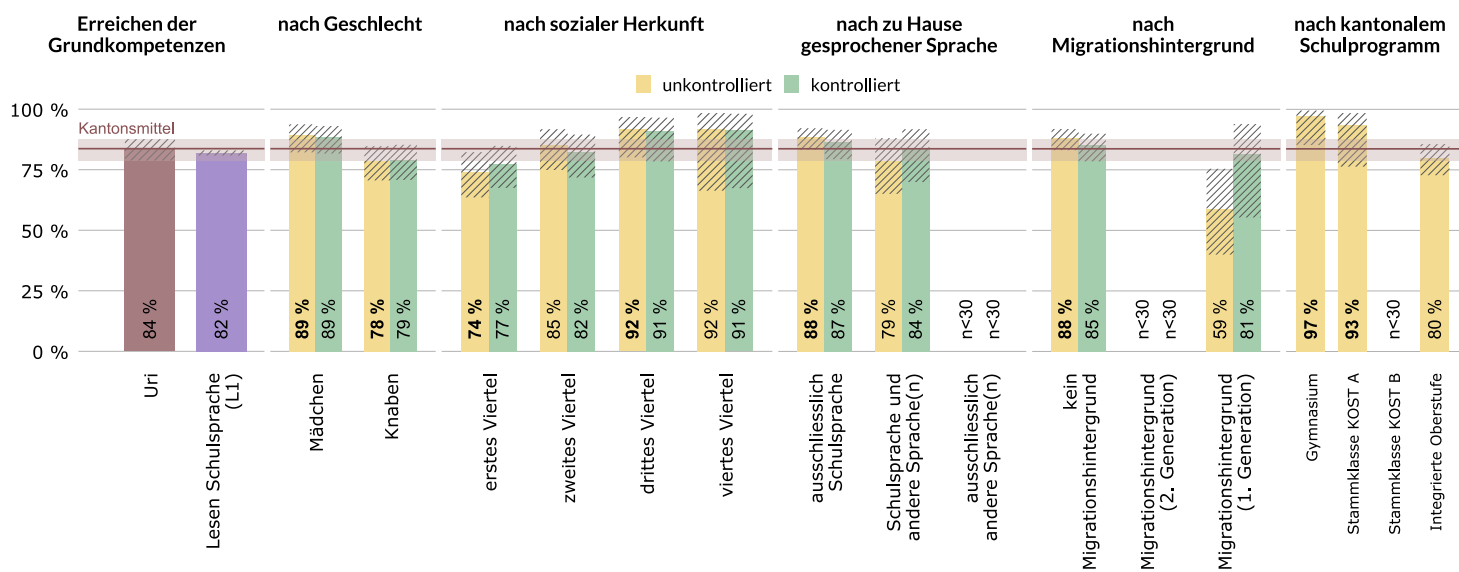
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.1 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.9 %
Ausschöpfungsquote: 98.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 332	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 97.3 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 295	

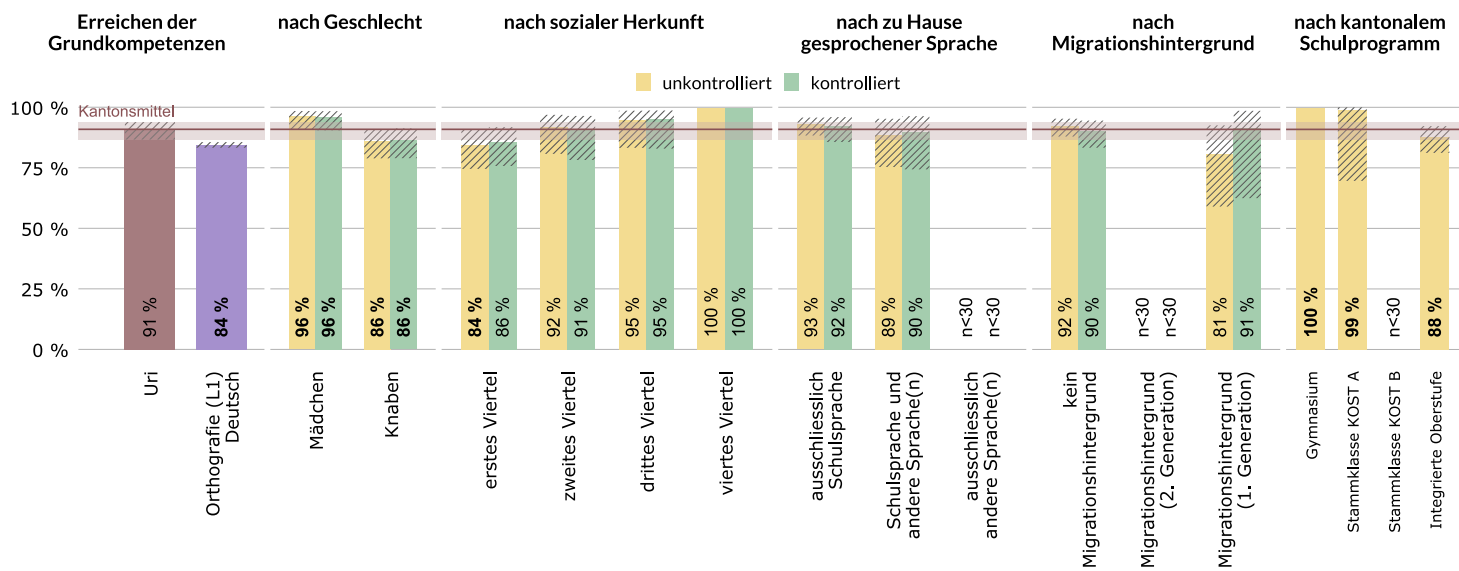
Merkmale der kantonalen Population



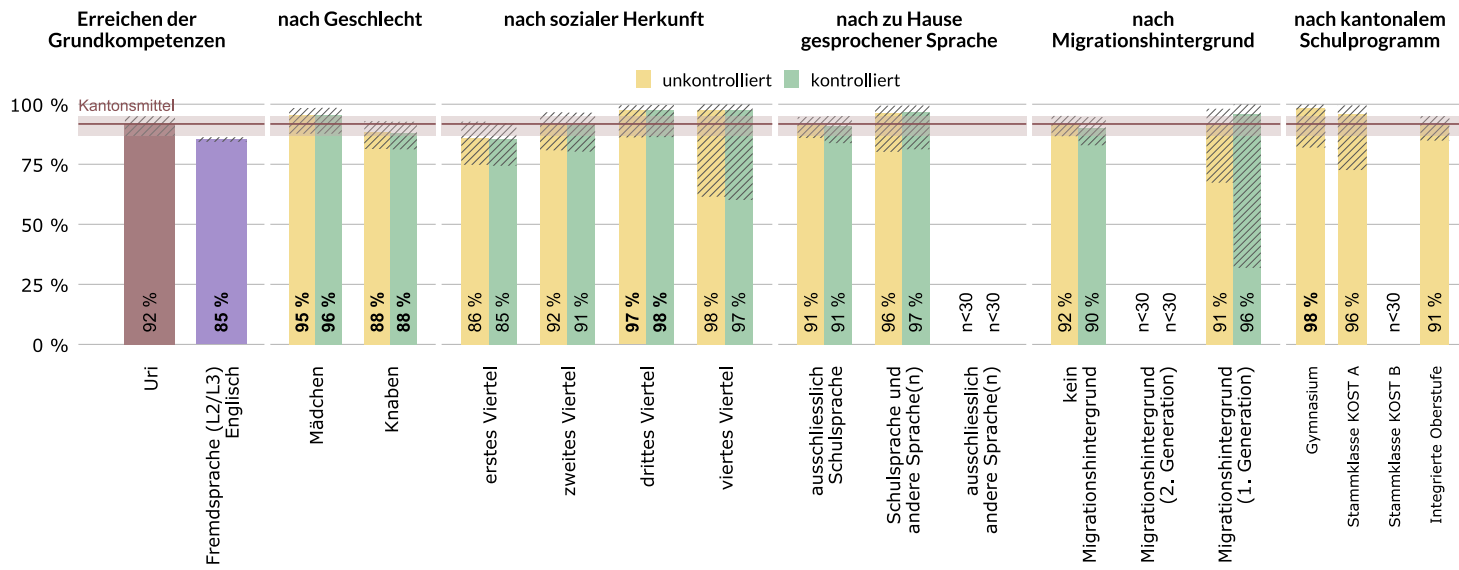
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



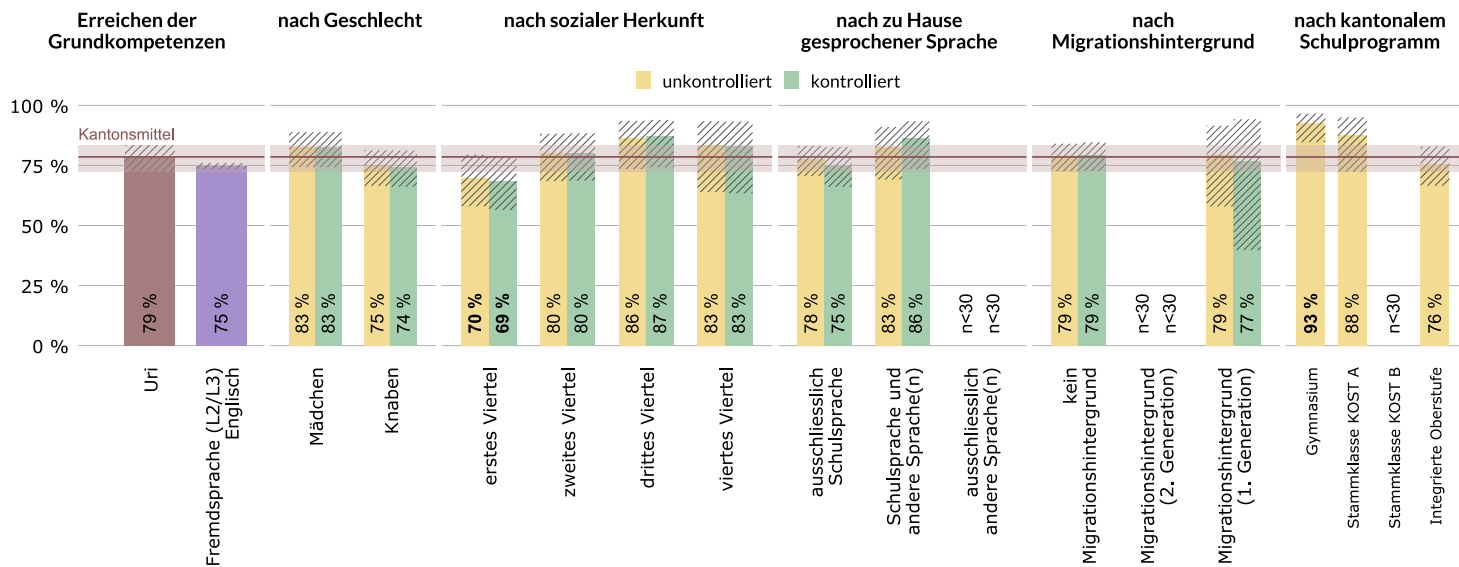
L1 Deutsch – Orthografie



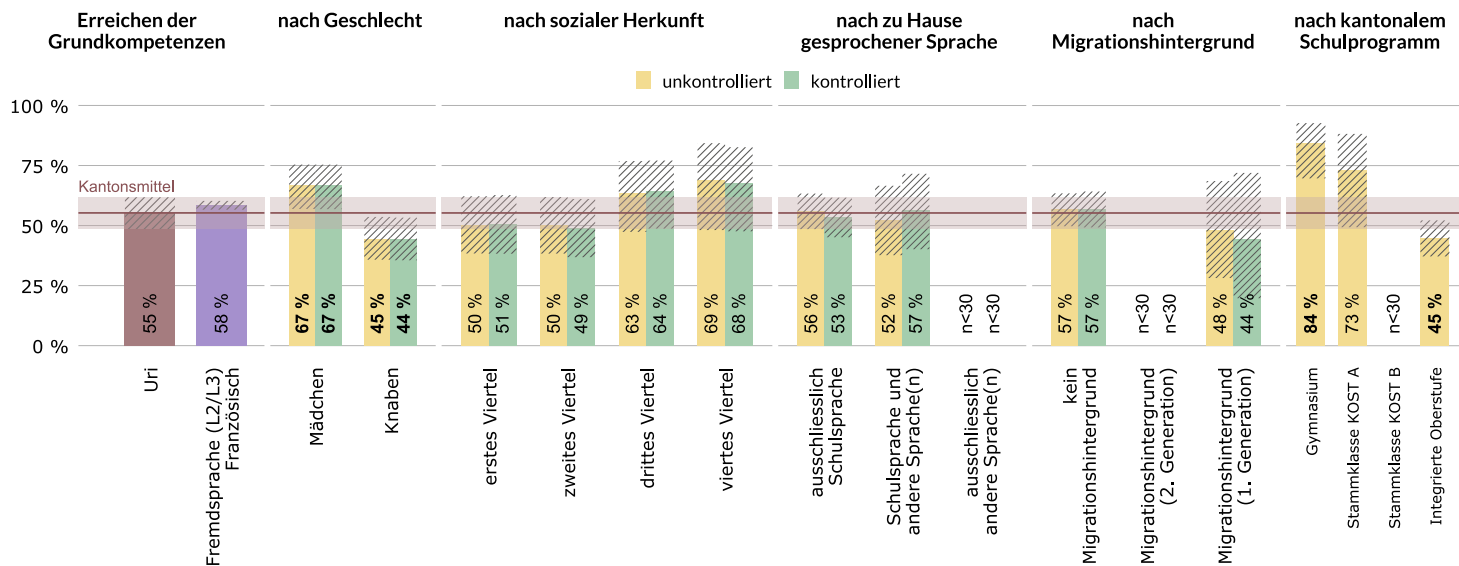
L2 Englisch – Hörverstehen



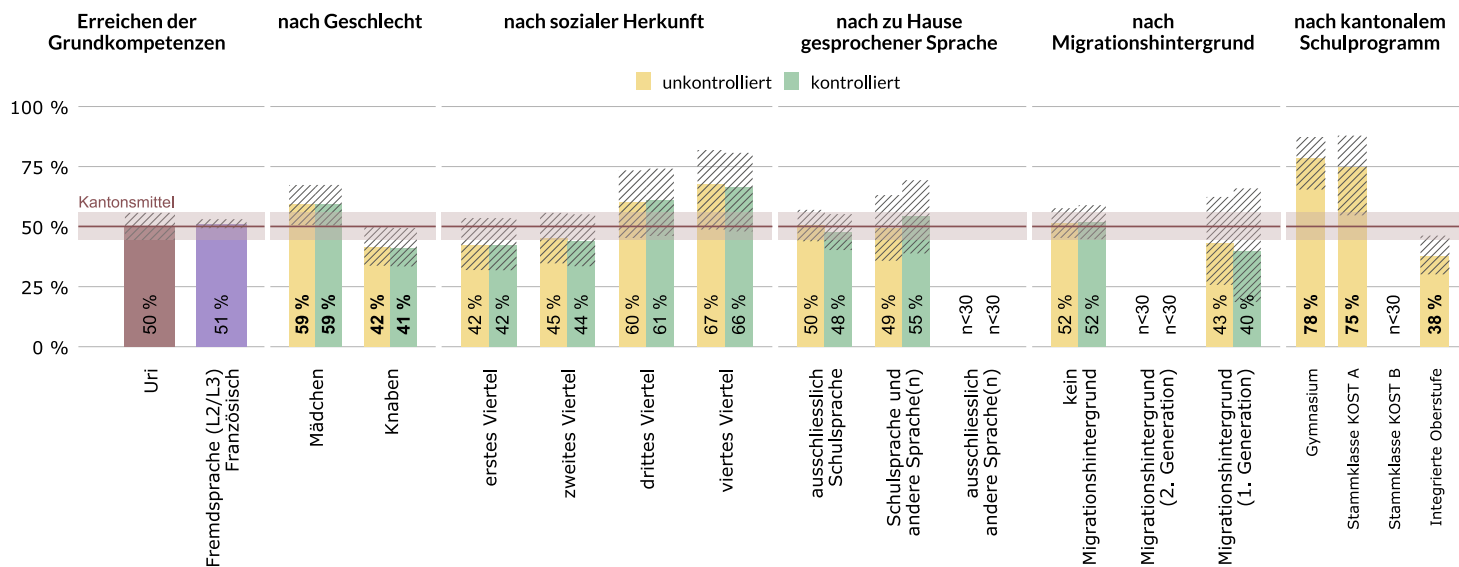
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



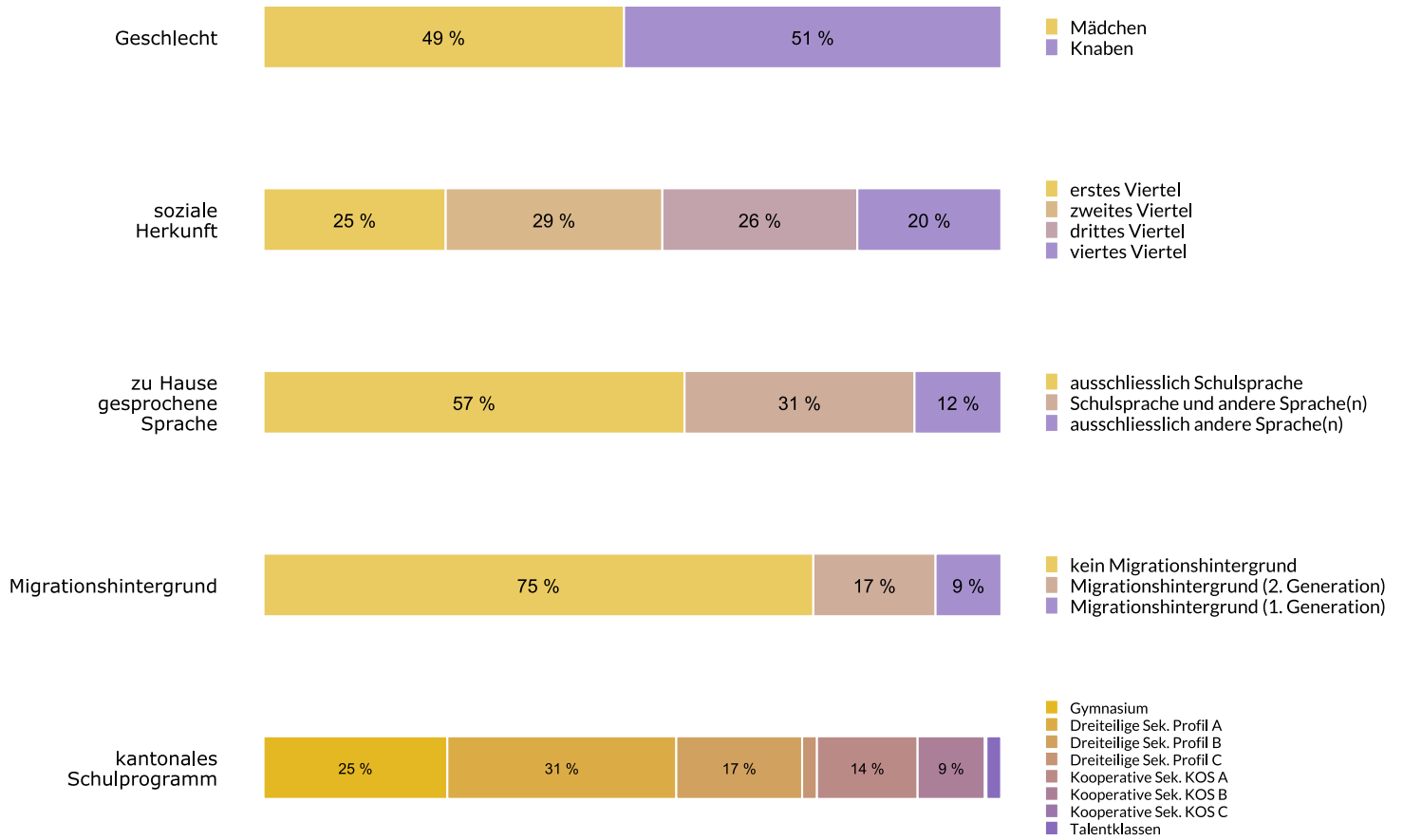


Schwyz

Population und Stichprobe

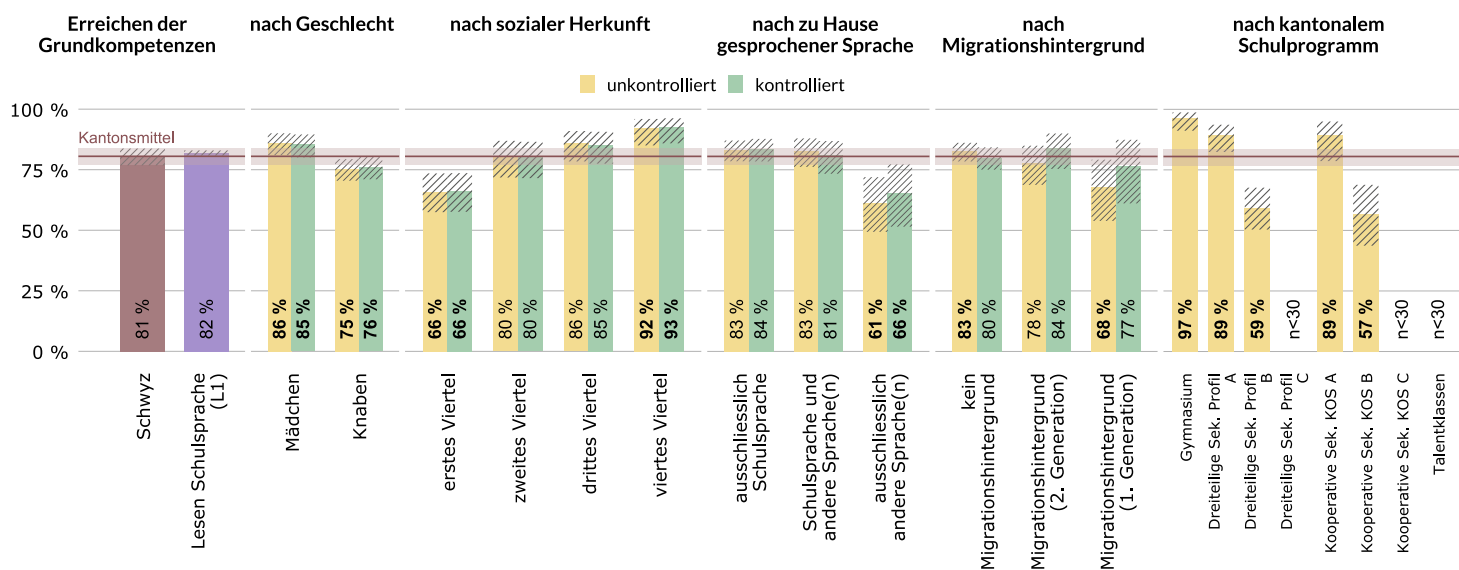
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.8 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.2 %
Ausschöpfungsquote: 98.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'564	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.4 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 709	

Merkmale der kantonalen Population

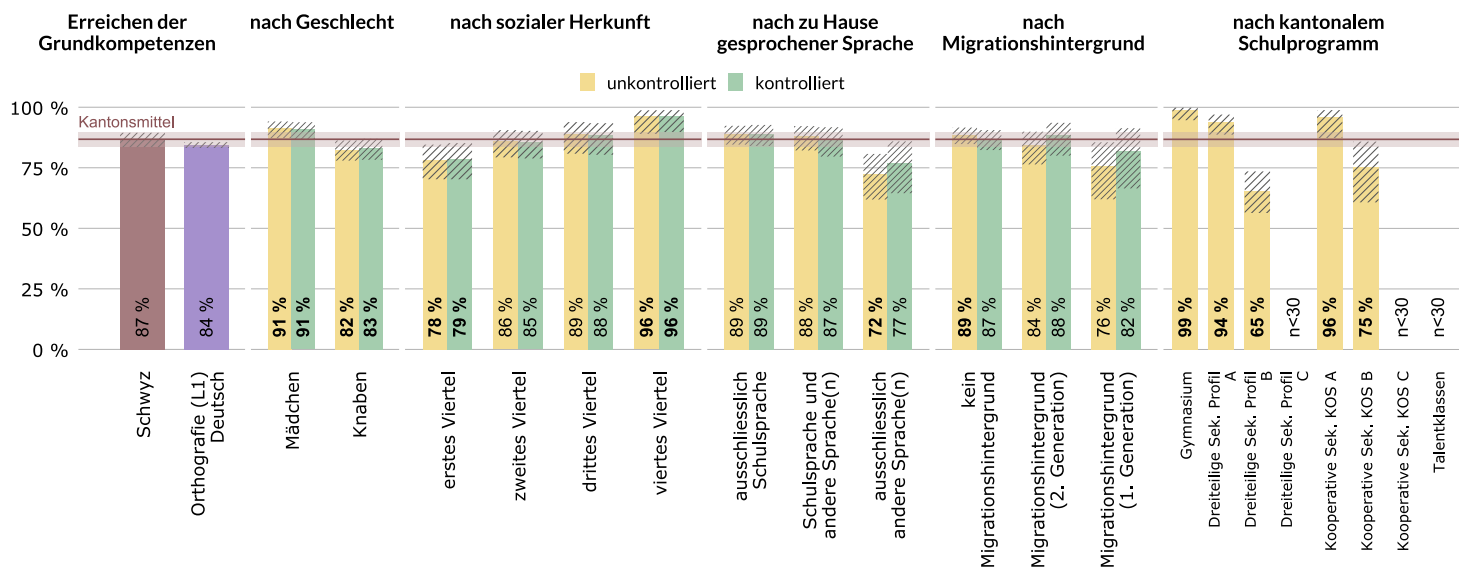


Erreichen der Grundkompetenzen

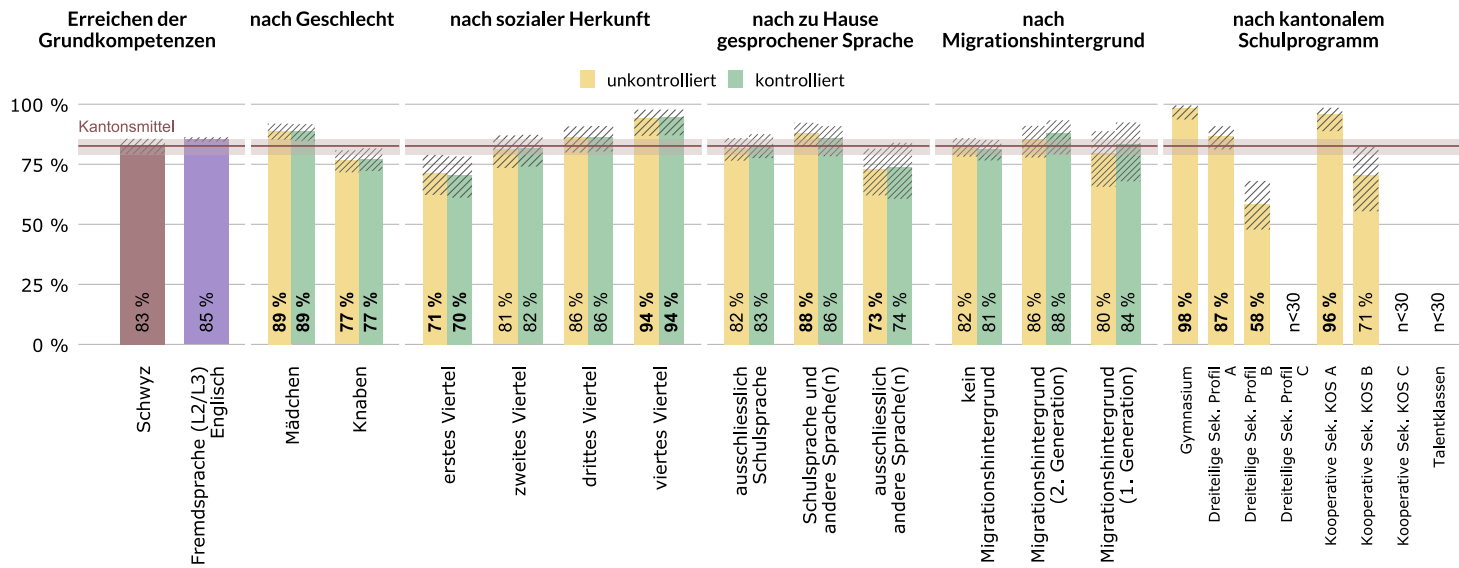
L1 Deutsch – Lesen



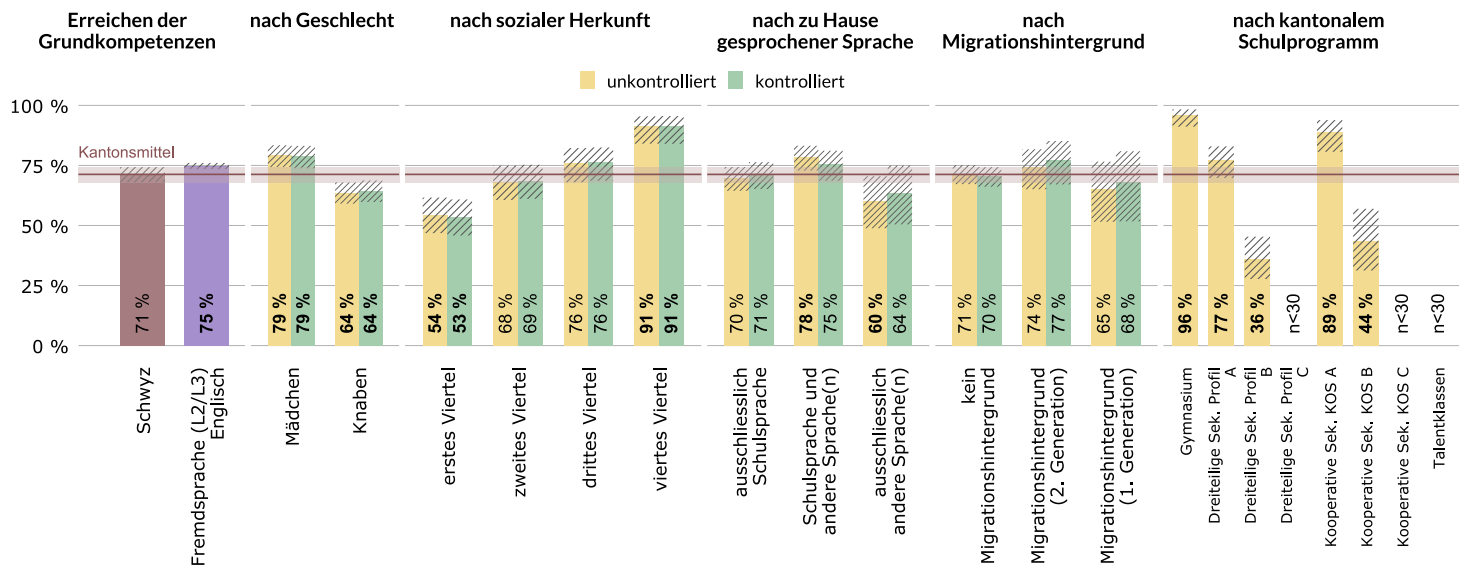
L1 Deutsch – Orthografie



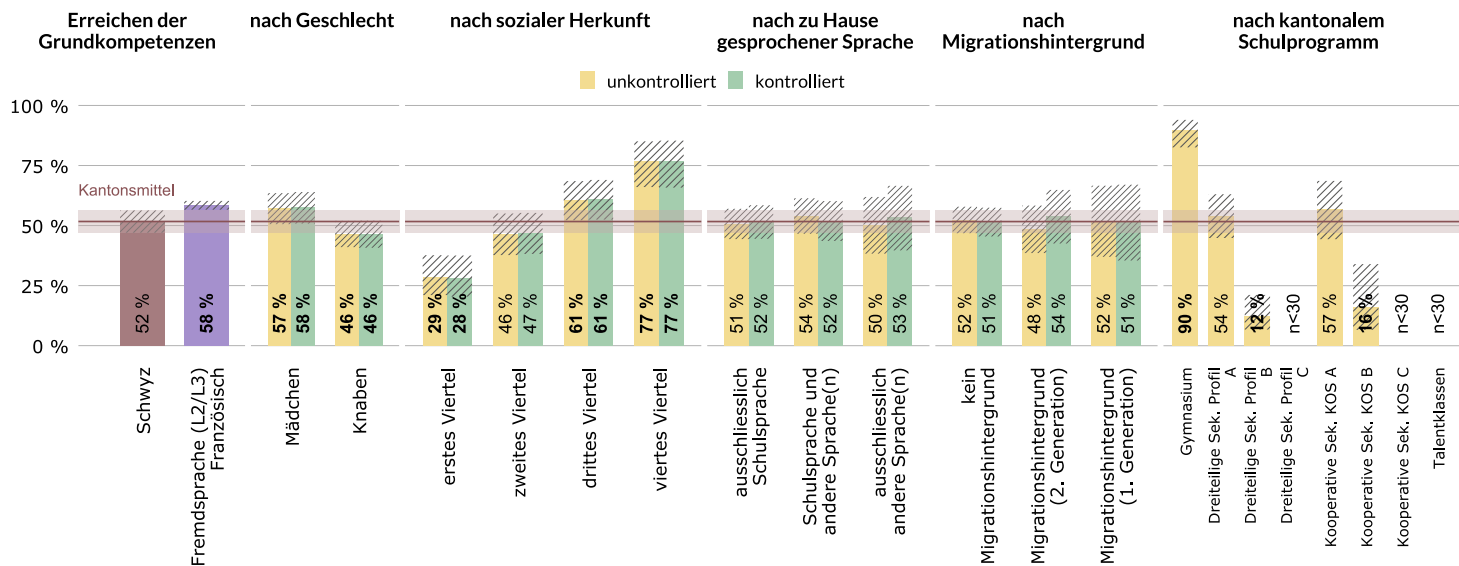
L2 Englisch – Hörverstehen



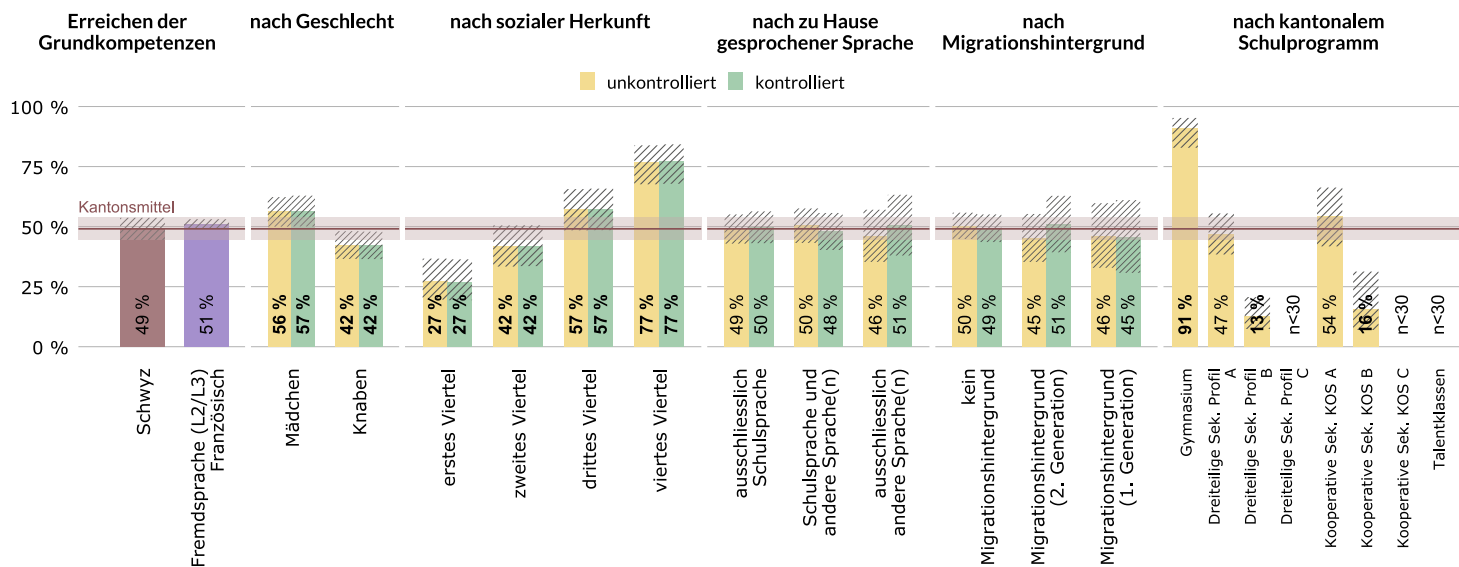
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen

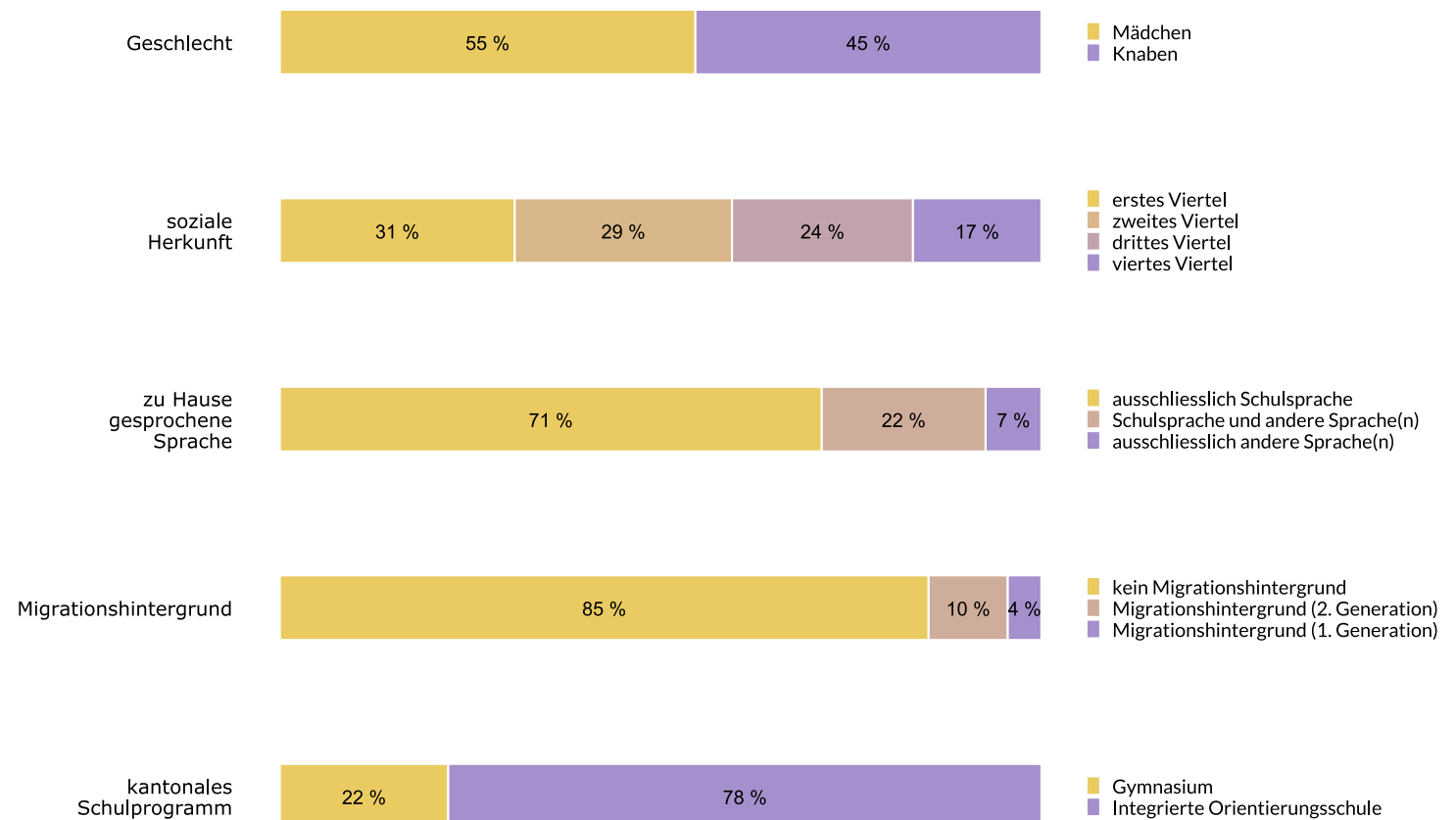


Obwalden

Population und Stichprobe

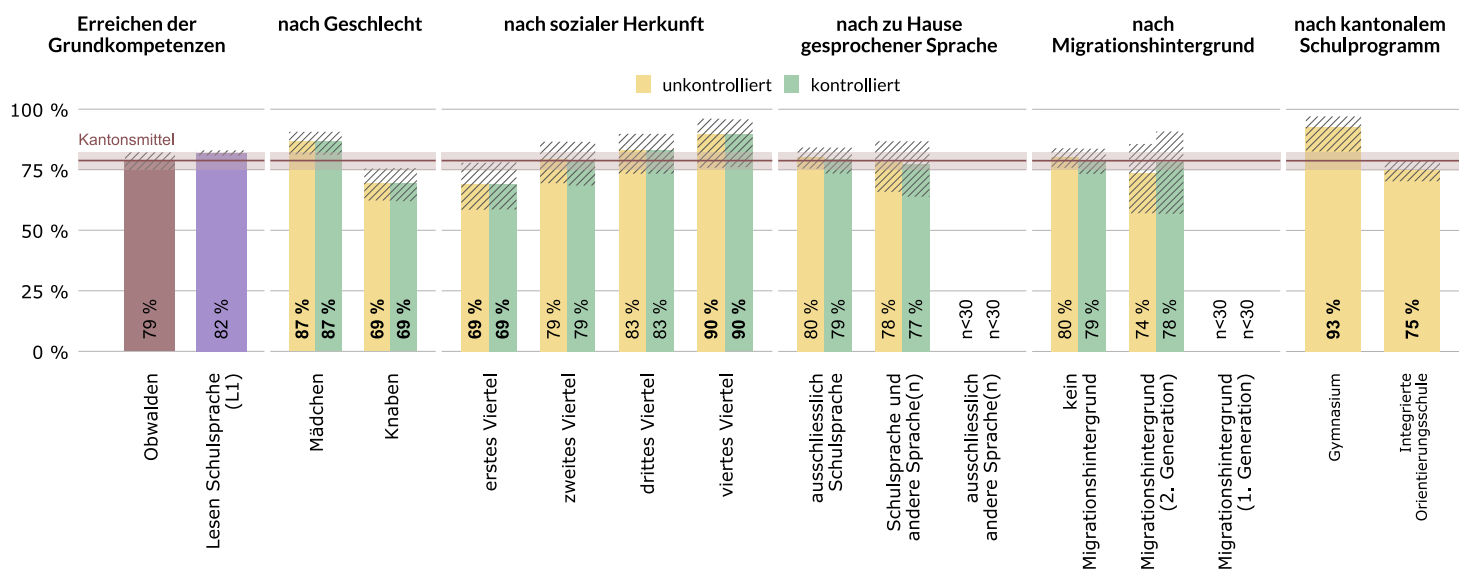
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.5 %
Ausschöpfungsquote: 97.3 %	
ÜGK-Populationsumfang: 402	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.8 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 367	

Merkmale der kantonalen Population

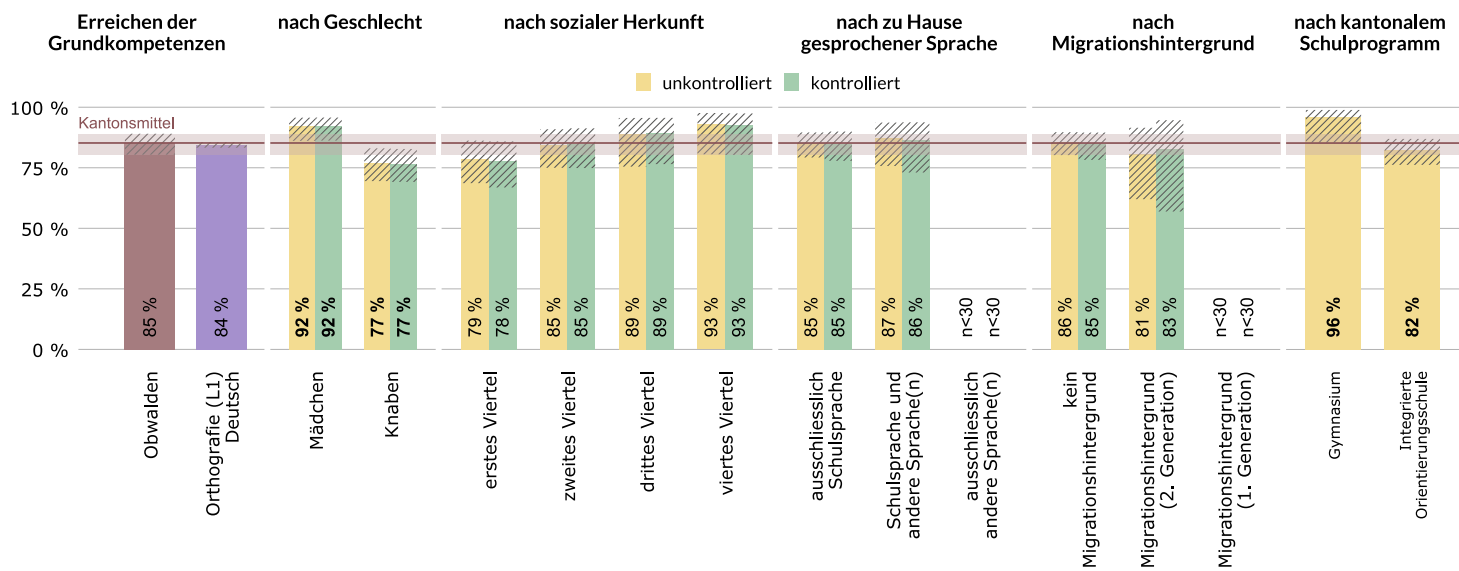


Erreichen der Grundkompetenzen

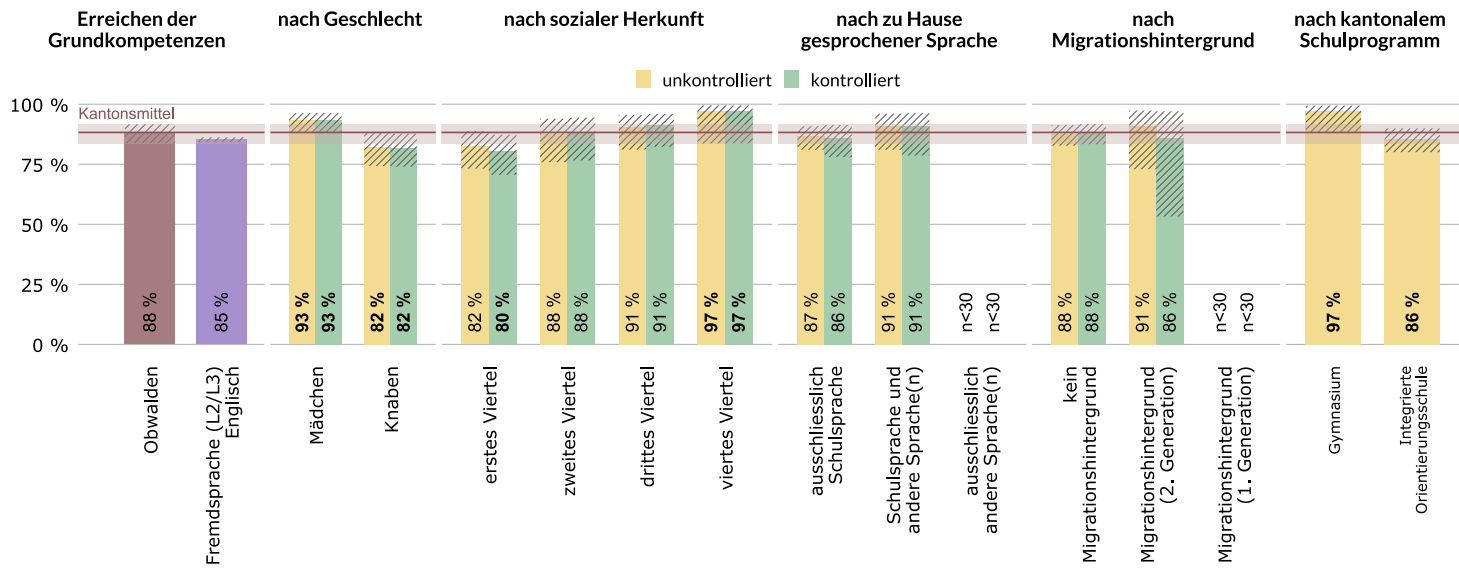
L1 Deutsch – Lesen



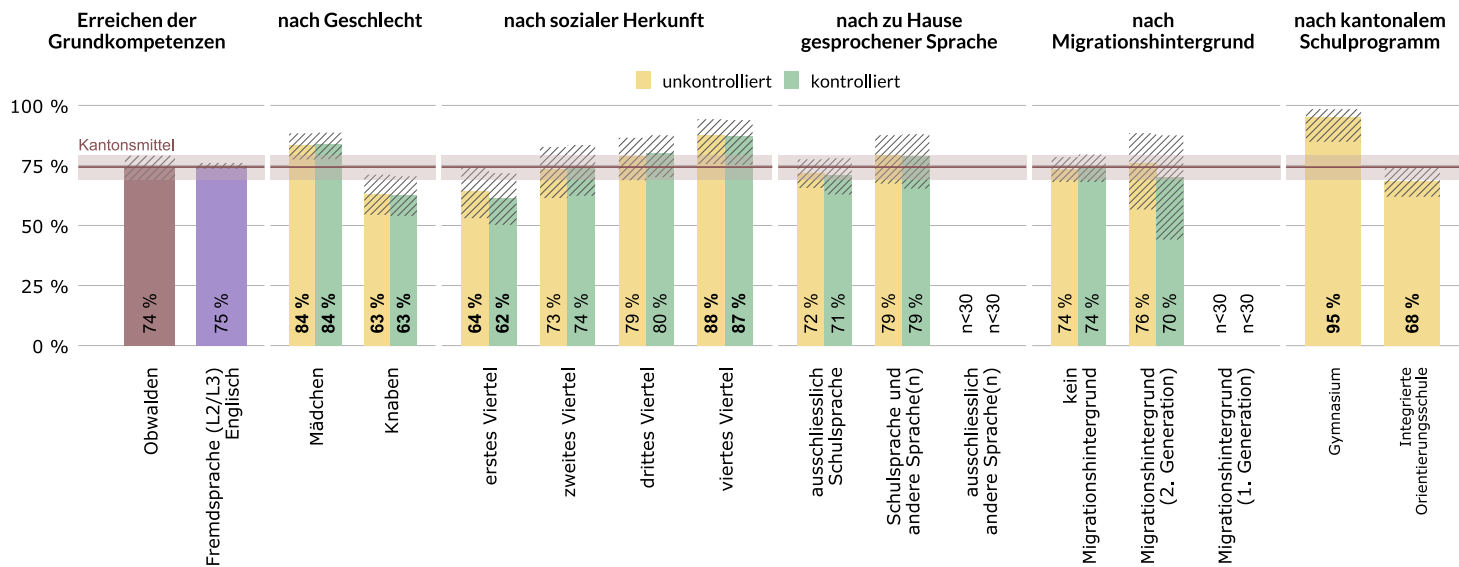
L1 Deutsch – Orthografie



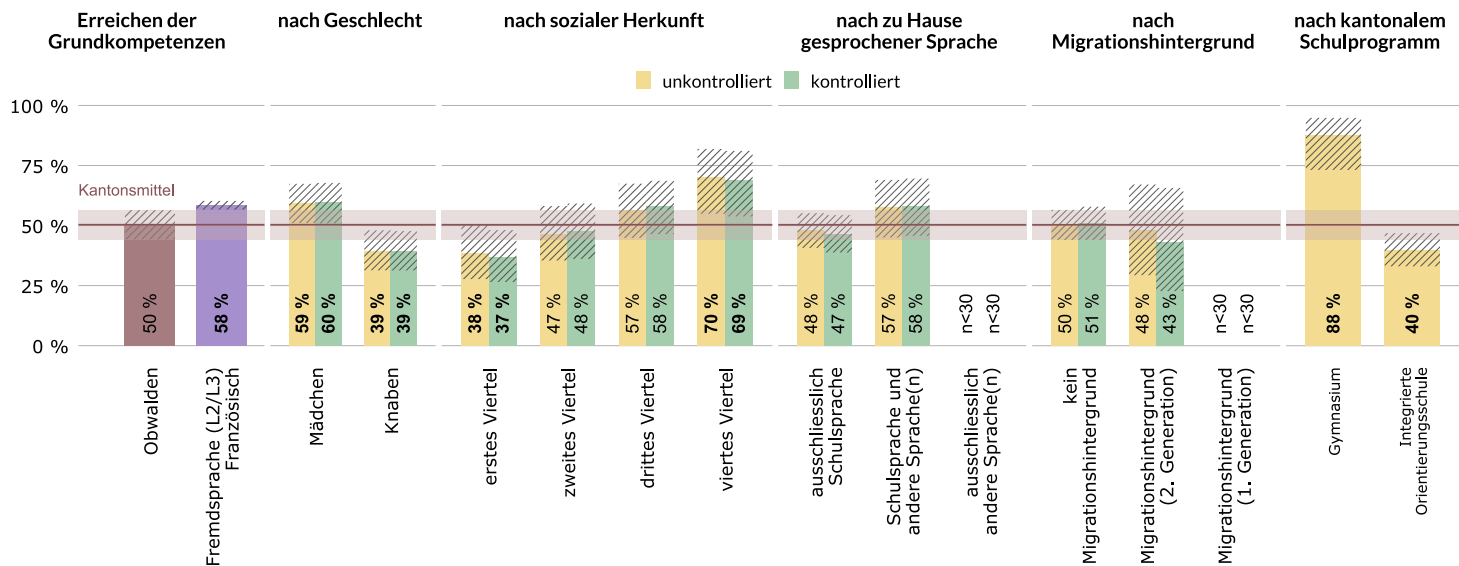
L2 Englisch – Hörverstehen



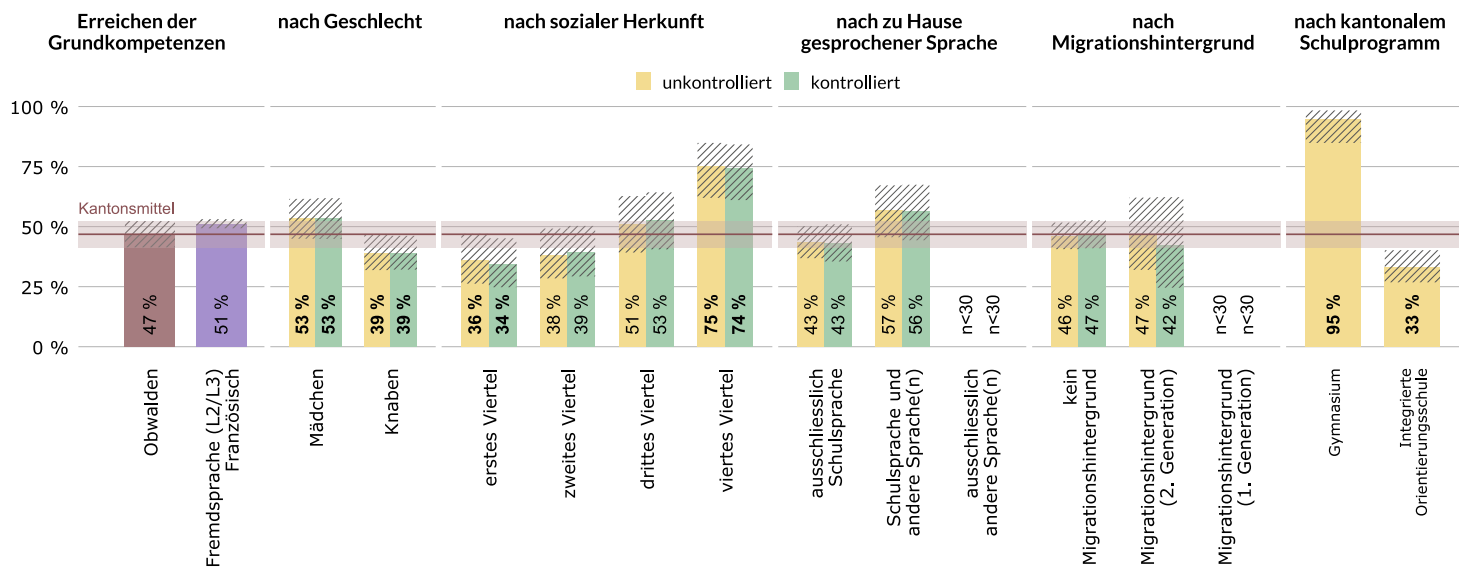
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen

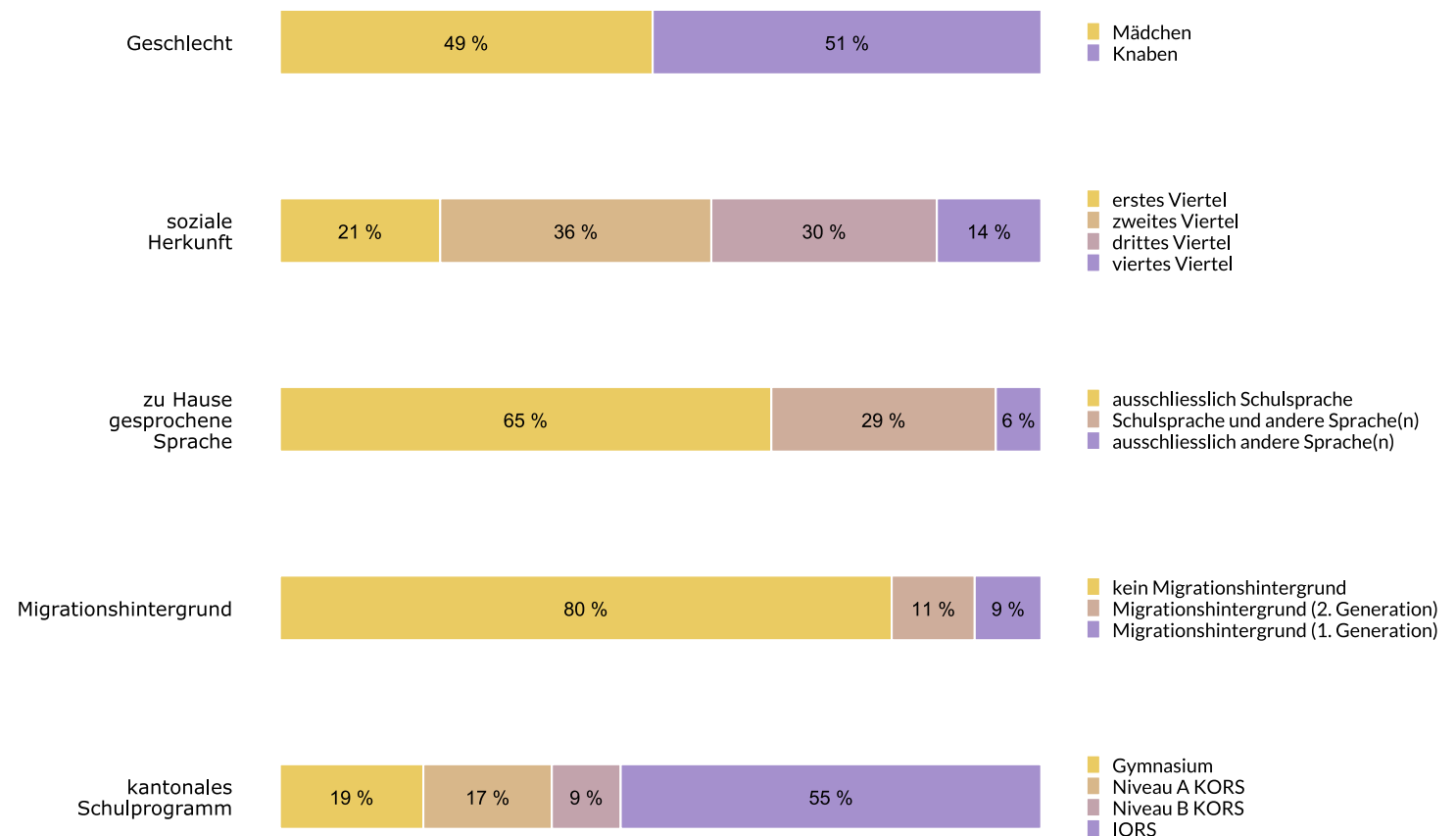


Nidwalden

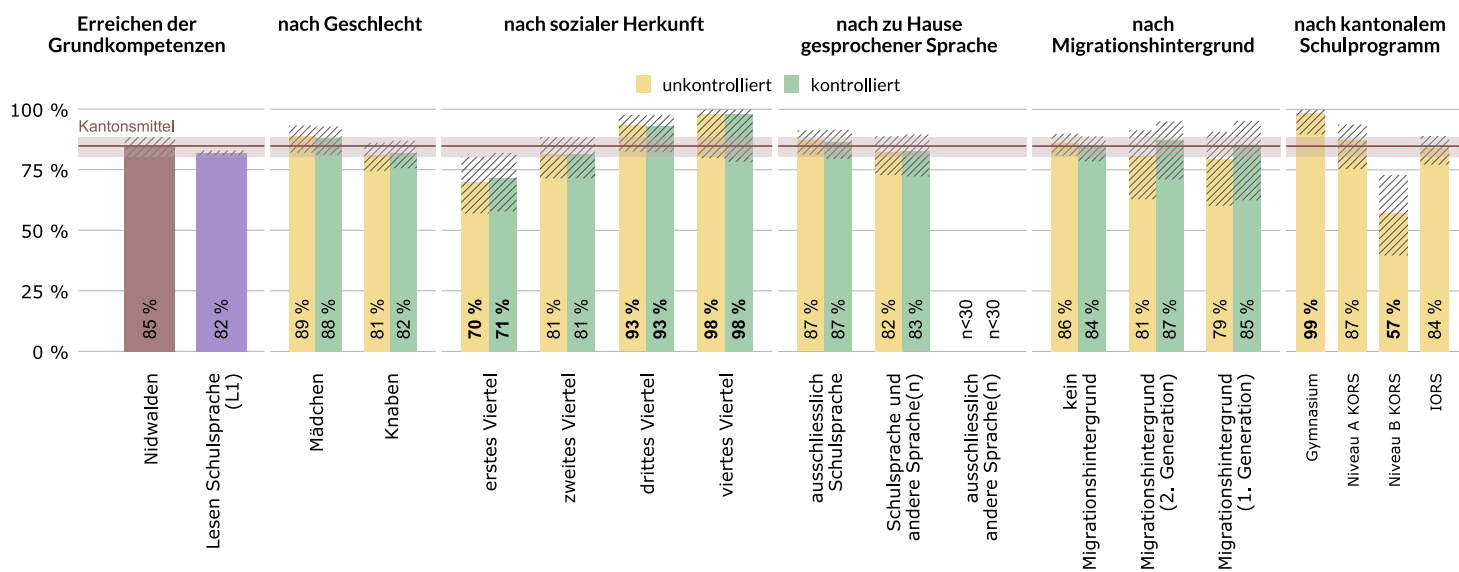
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.5 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.7 %
Ausschöpfungsquote: 95.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 403	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.8 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 369	

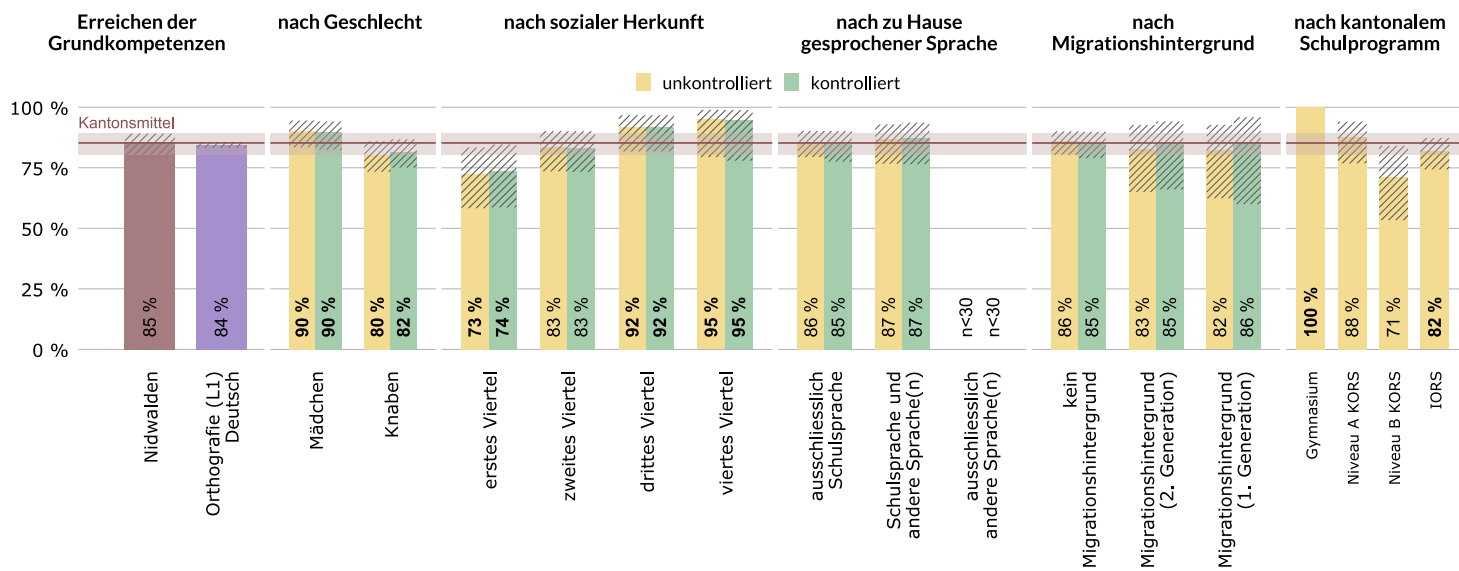
Merkmale der kantonalen Population



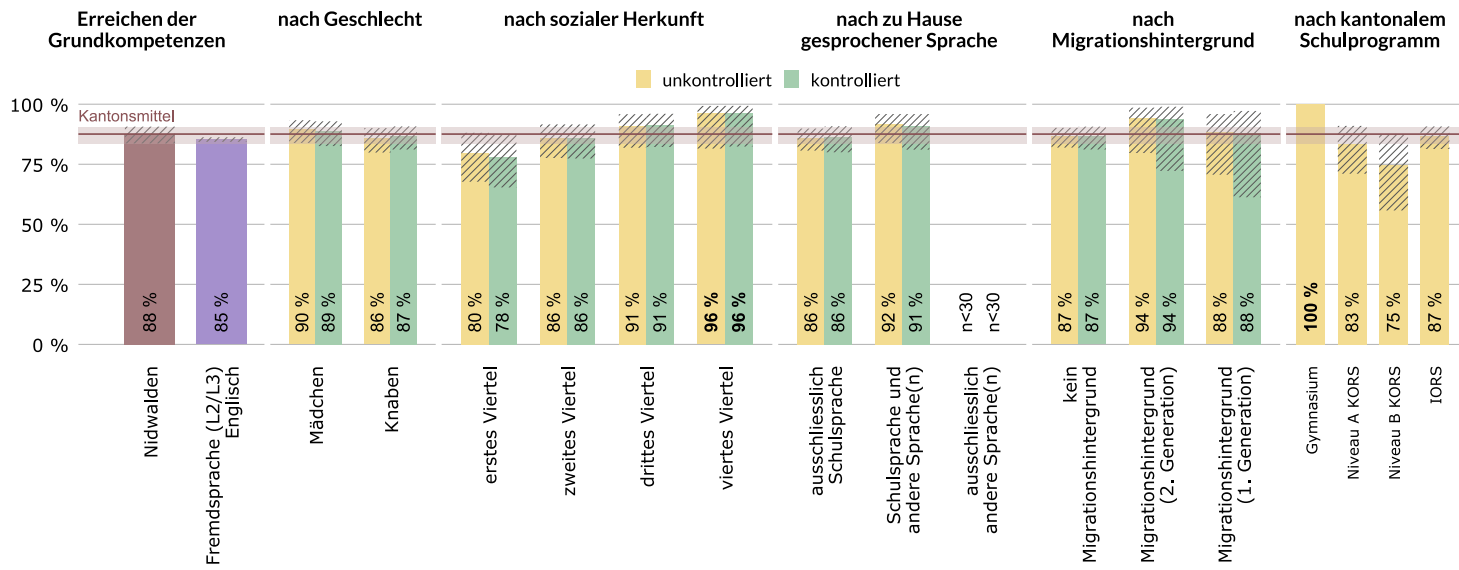
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



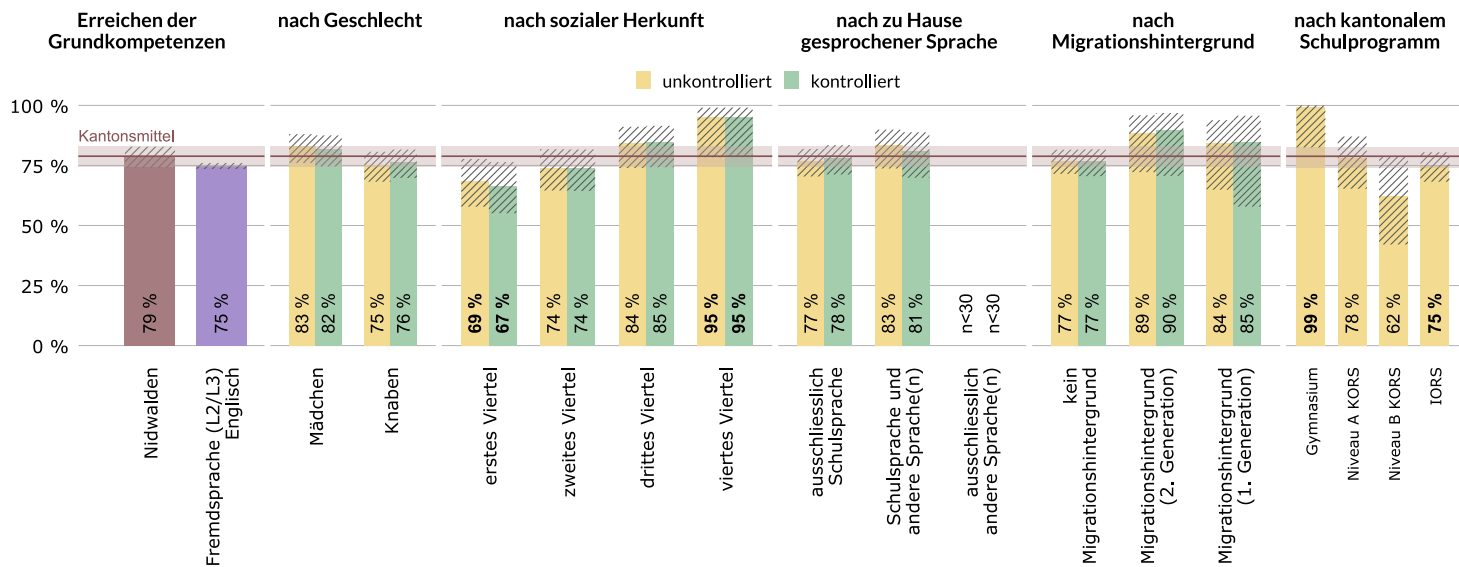
L1 Deutsch – Orthografie



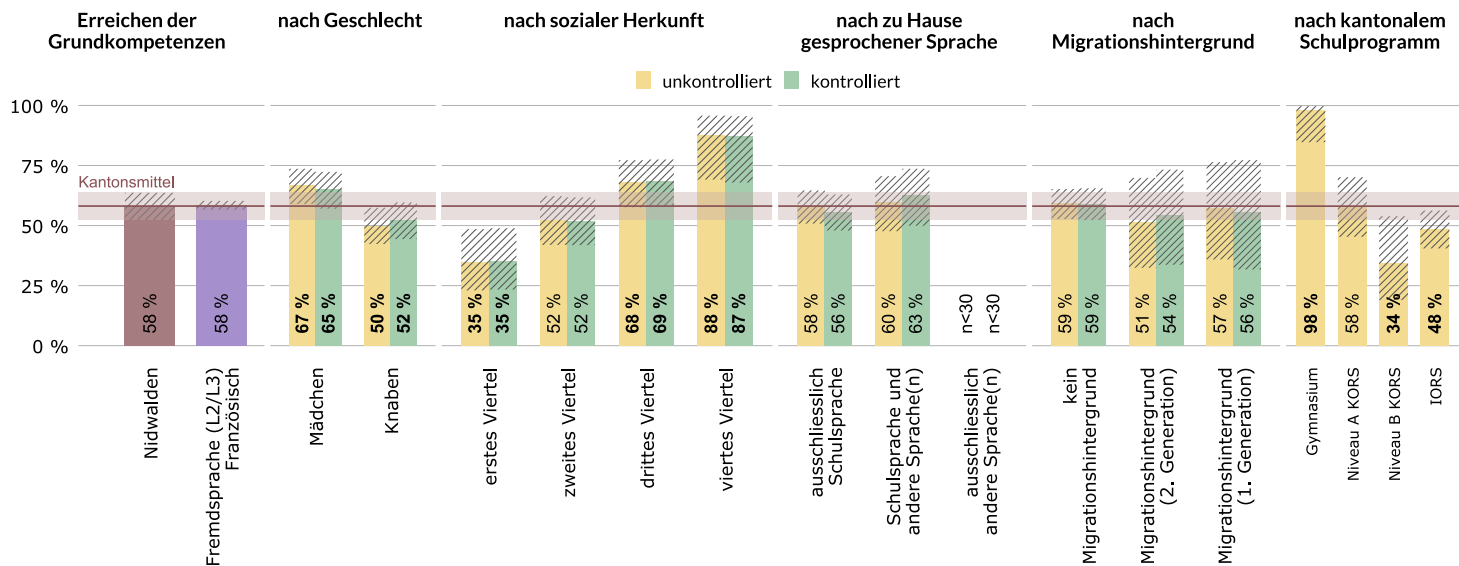
L2 Englisch – Hörverstehen



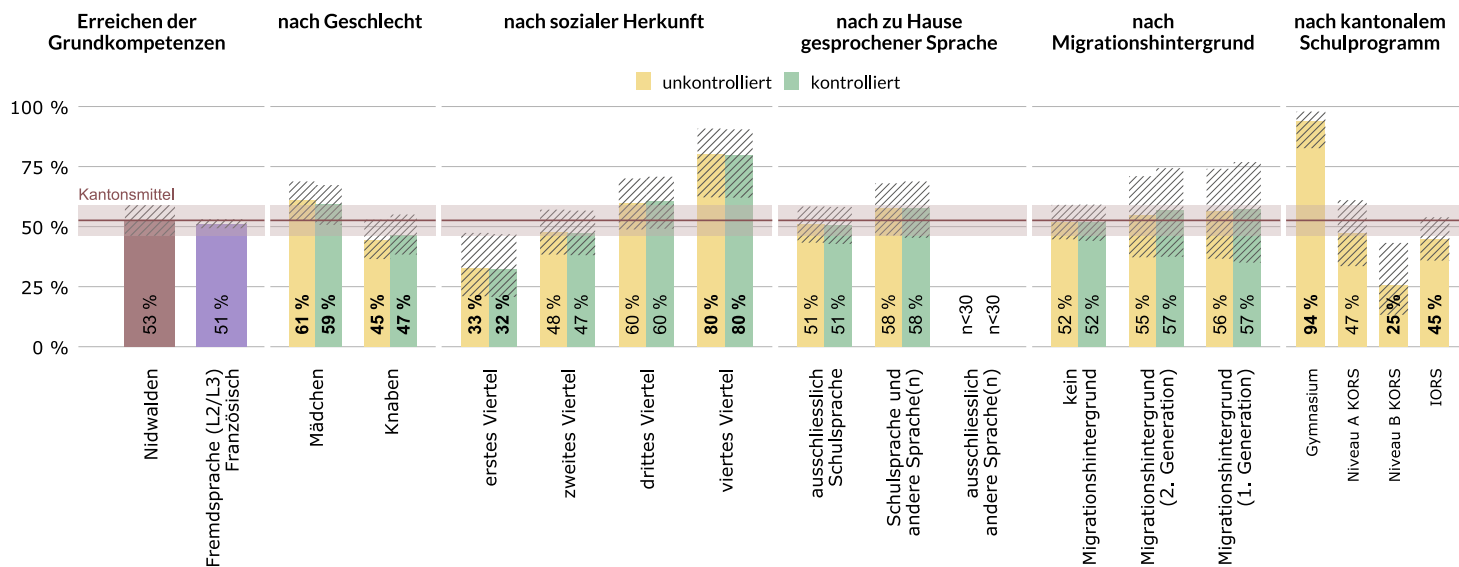
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



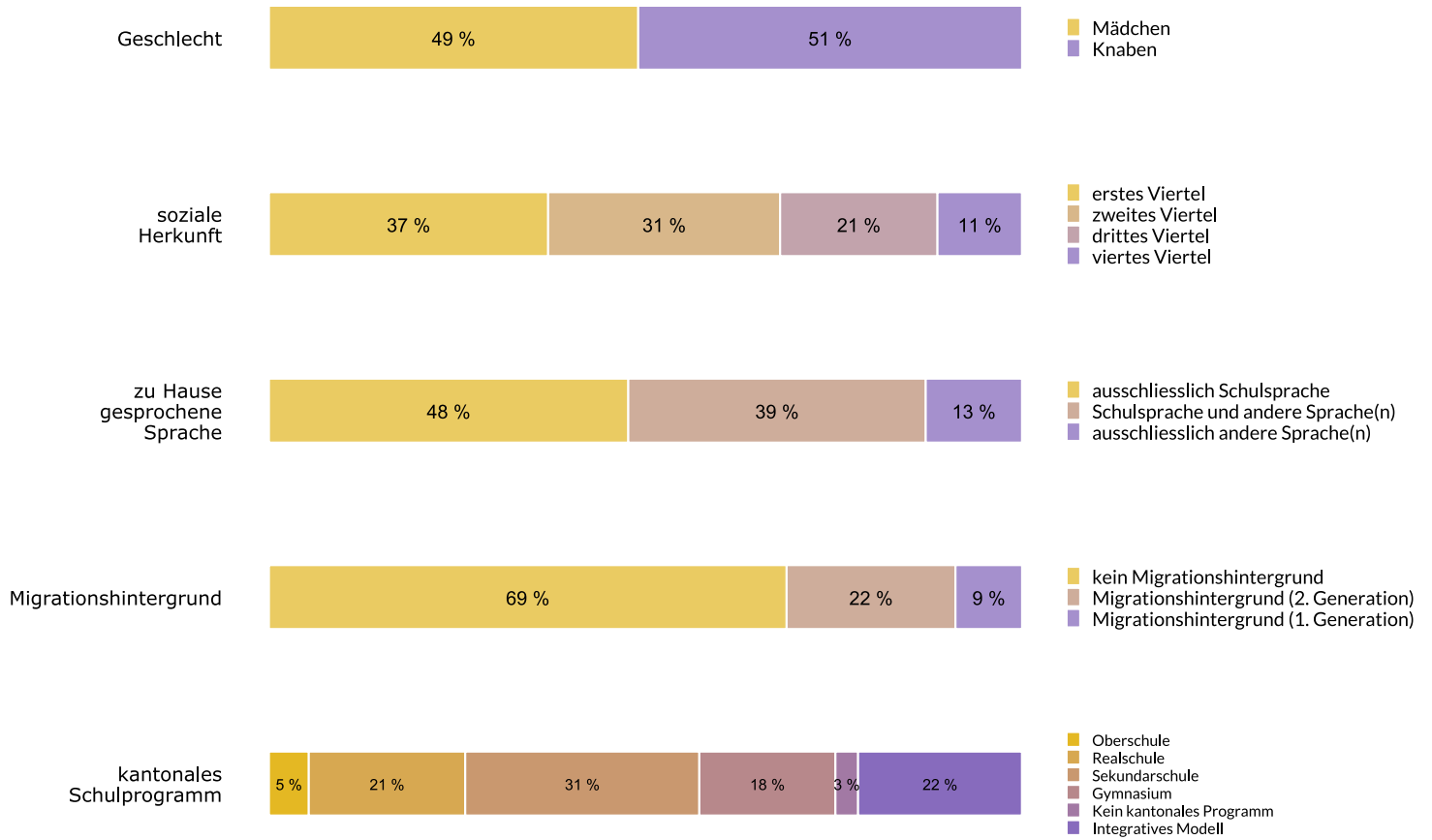


Glarus

Population und Stichprobe

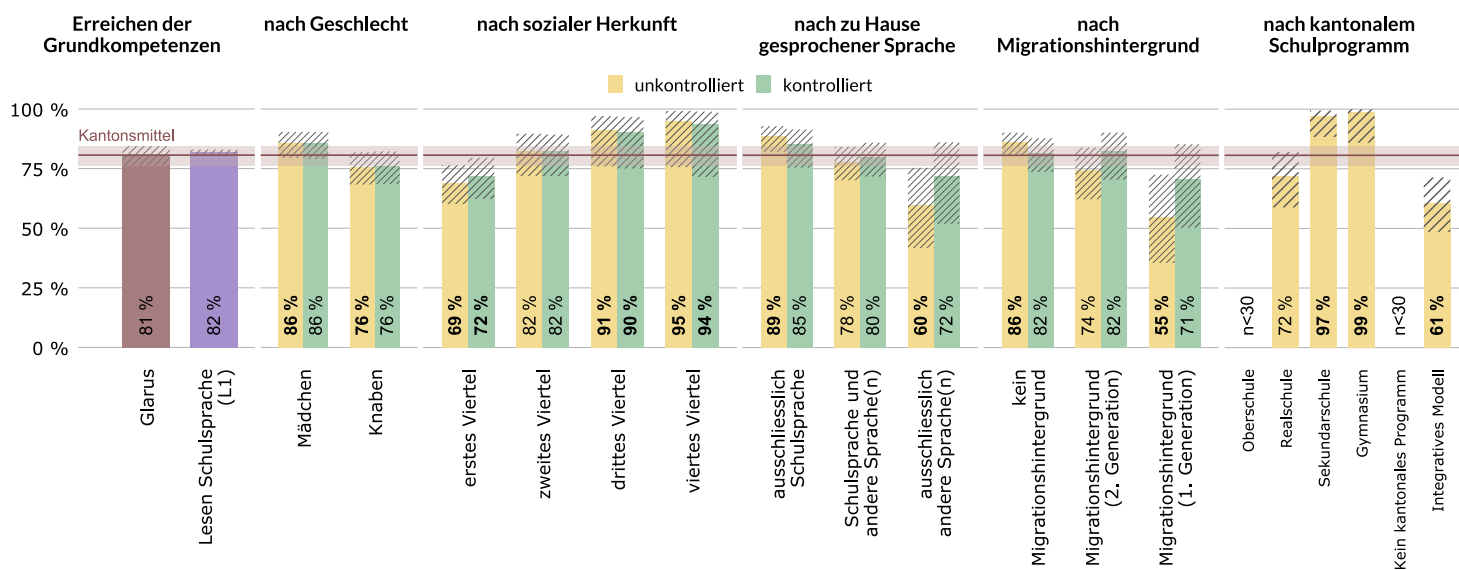
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.6 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.3 %
Ausschöpfungsquote: 98.1 %	
ÜGK-Populationsumfang: 398	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 95.7 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 368	

Merkmale der kantonalen Population

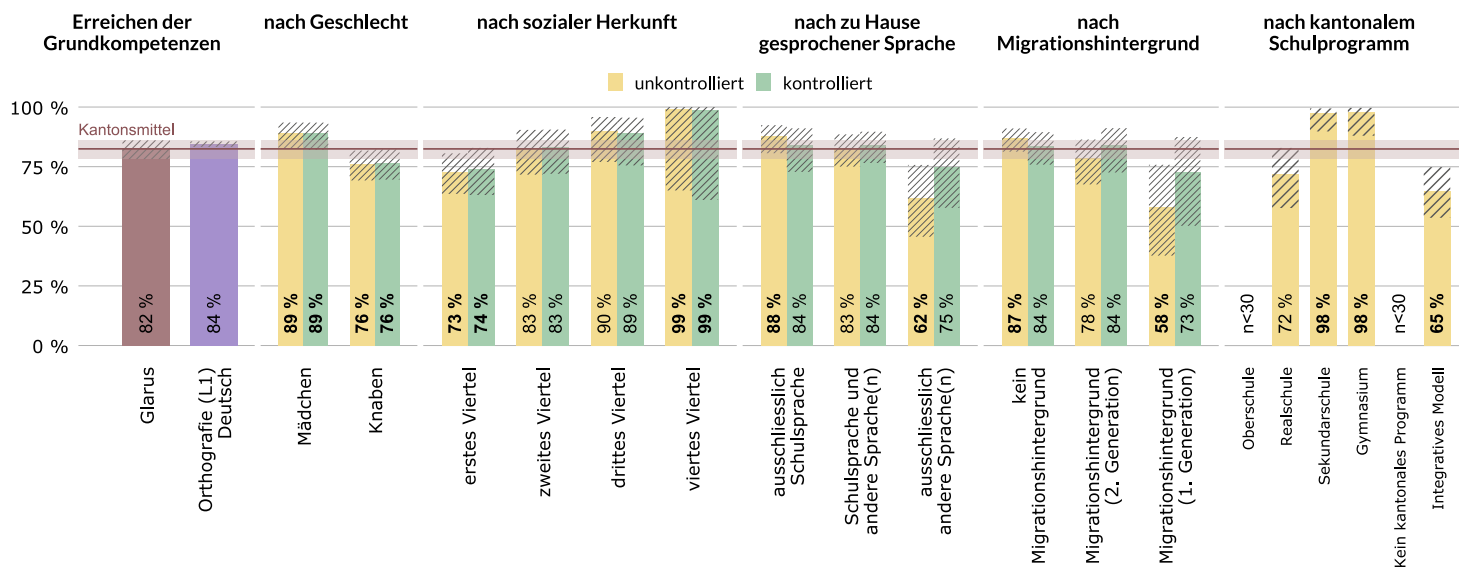


Erreichen der Grundkompetenzen

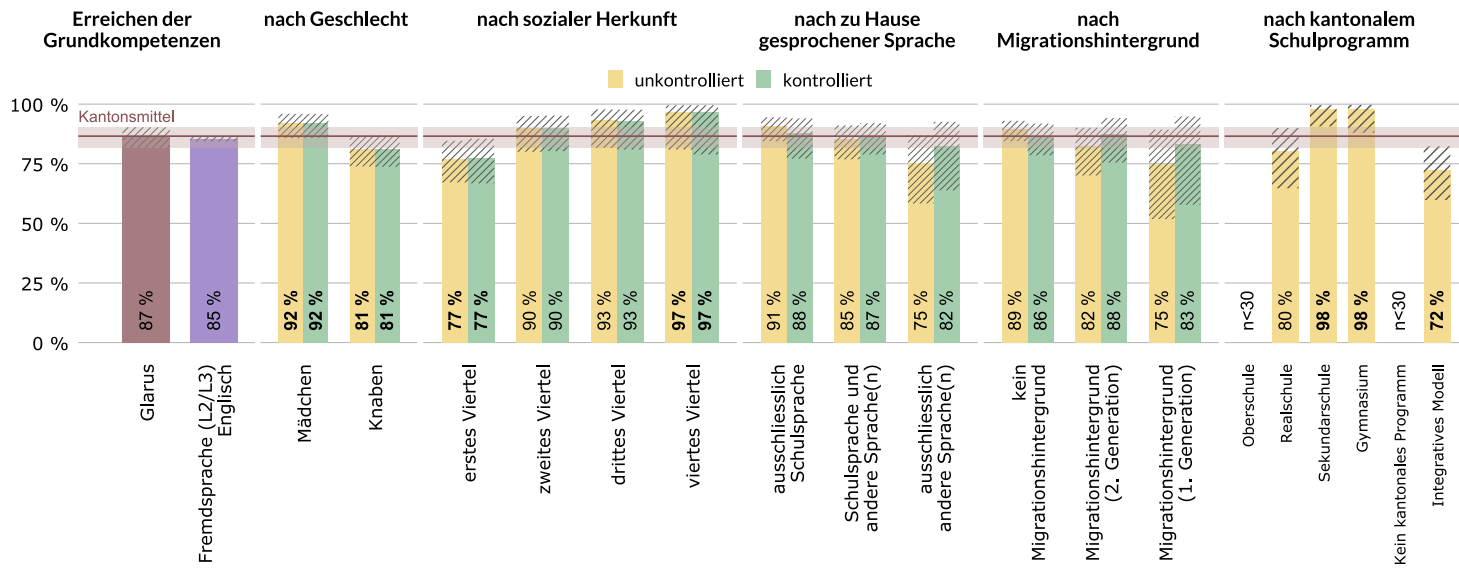
L1 Deutsch – Lesen



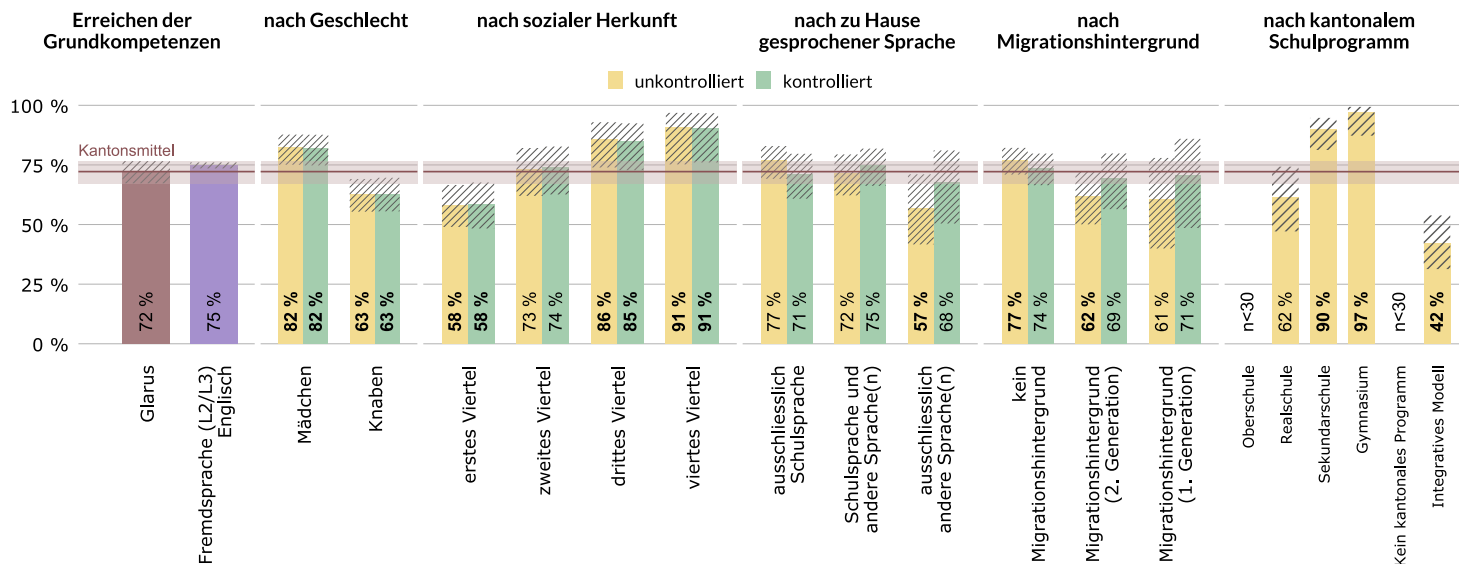
L1 Deutsch – Orthografie



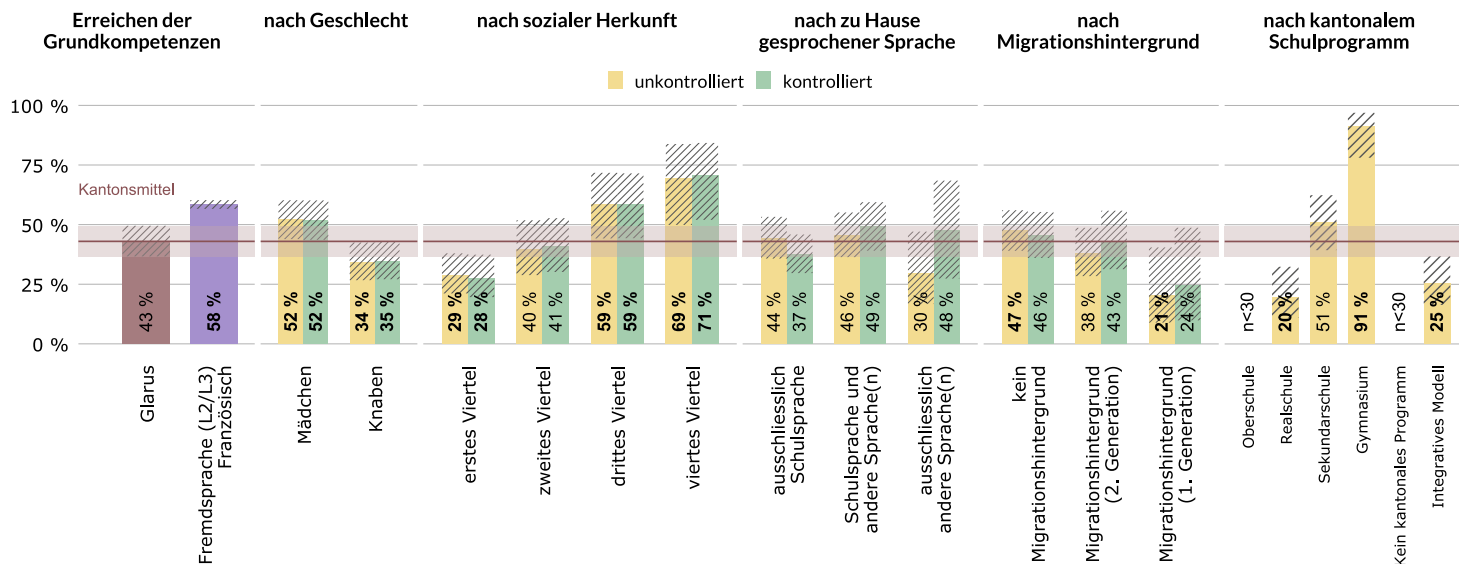
L2 Englisch – Hörverstehen



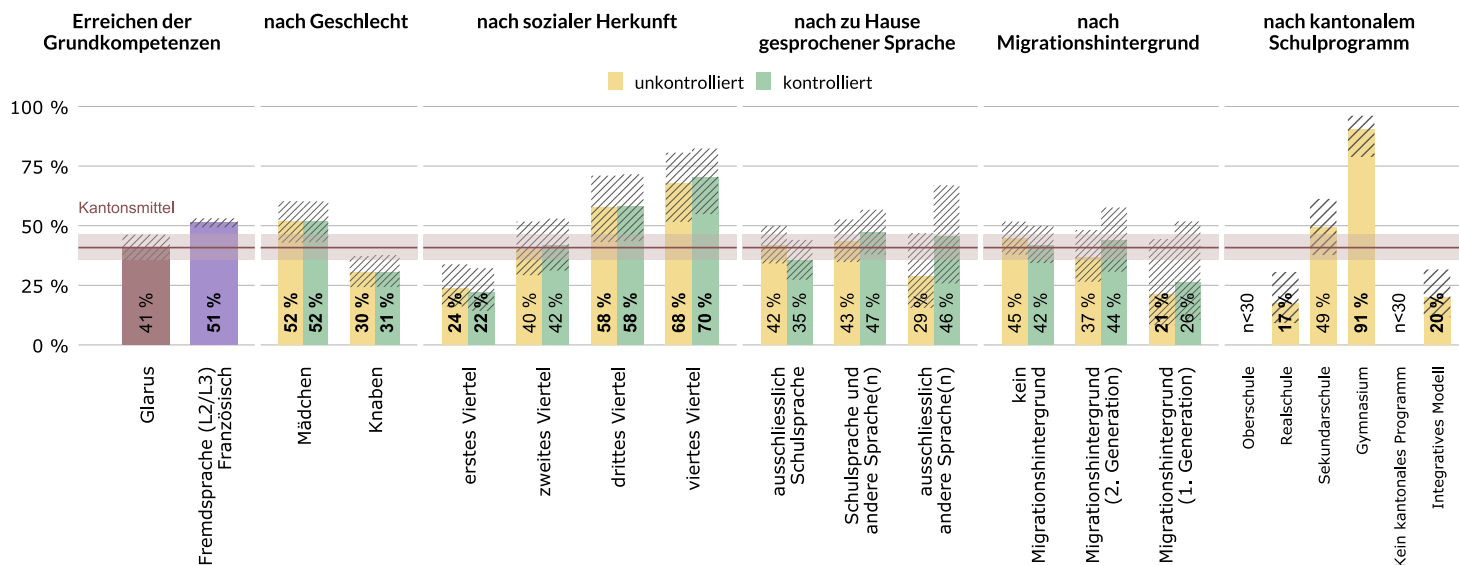
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



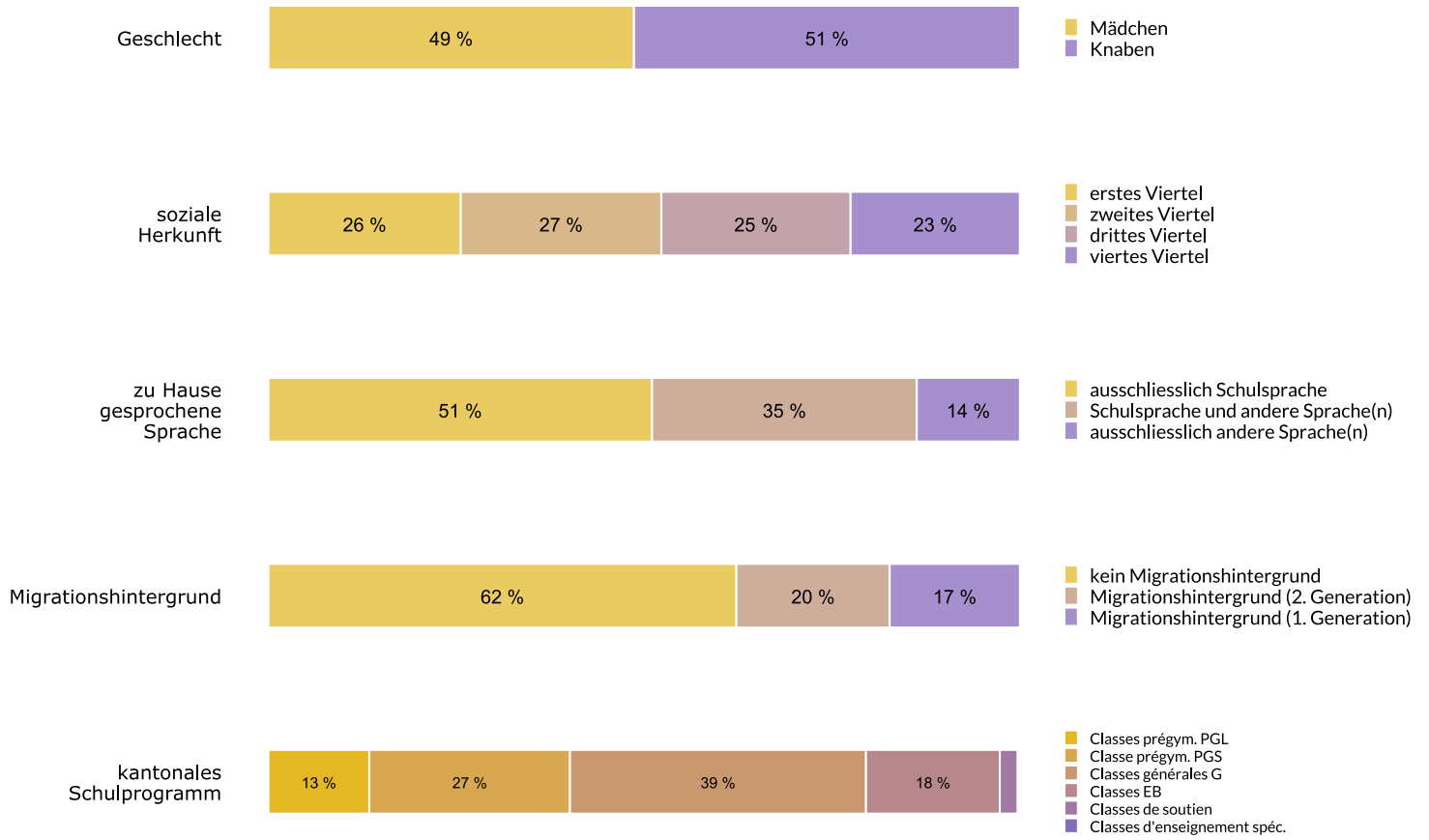


Freiburg (französischsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

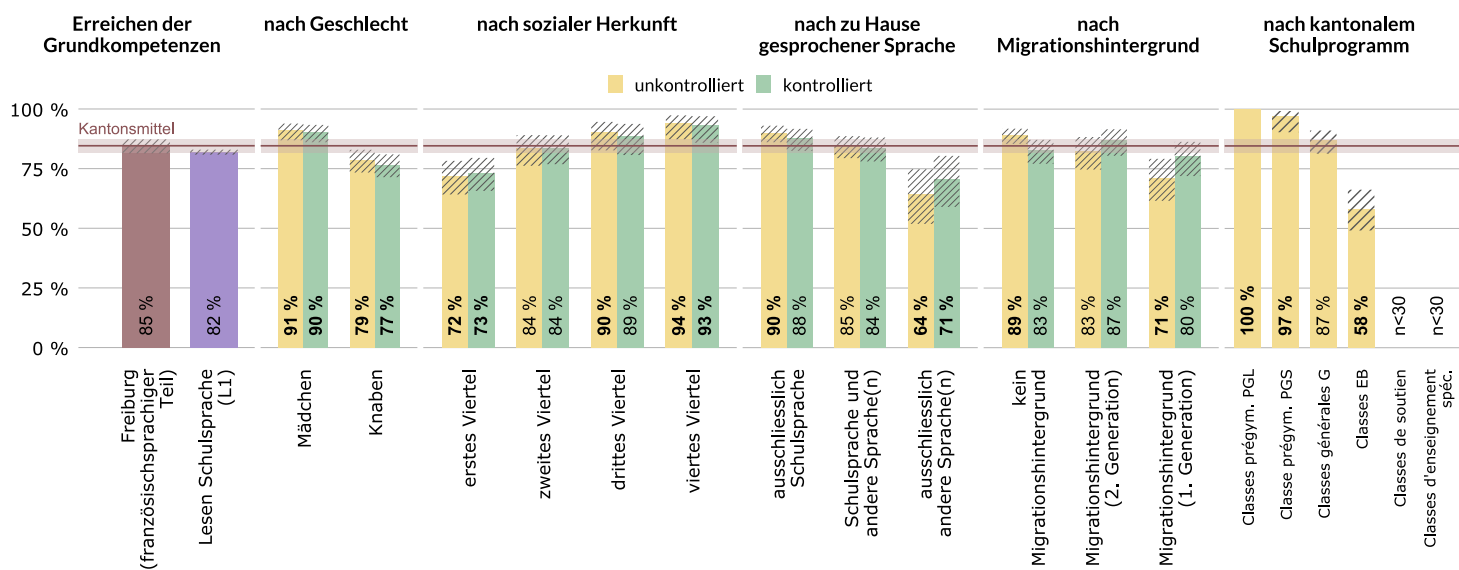
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.7 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.5 %
Ausschöpfungsquote: 94.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'946	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 89.8 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 659	

Merkmale der kantonalen Population

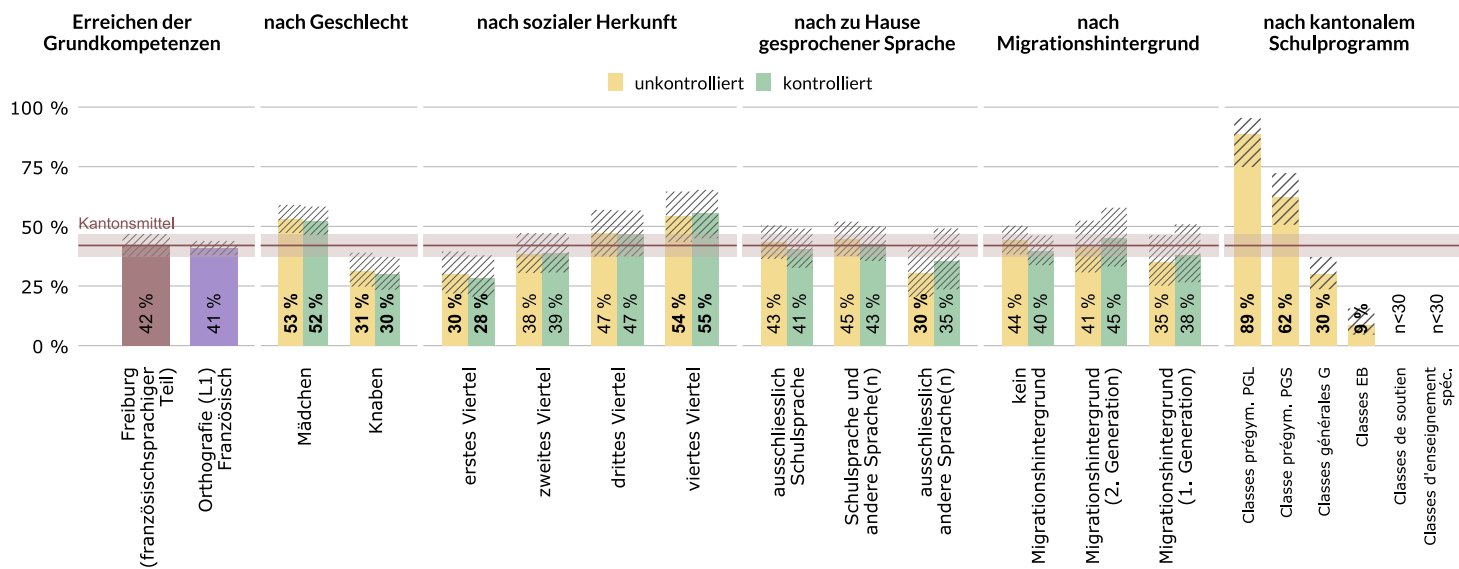


Erreichen der Grundkompetenzen

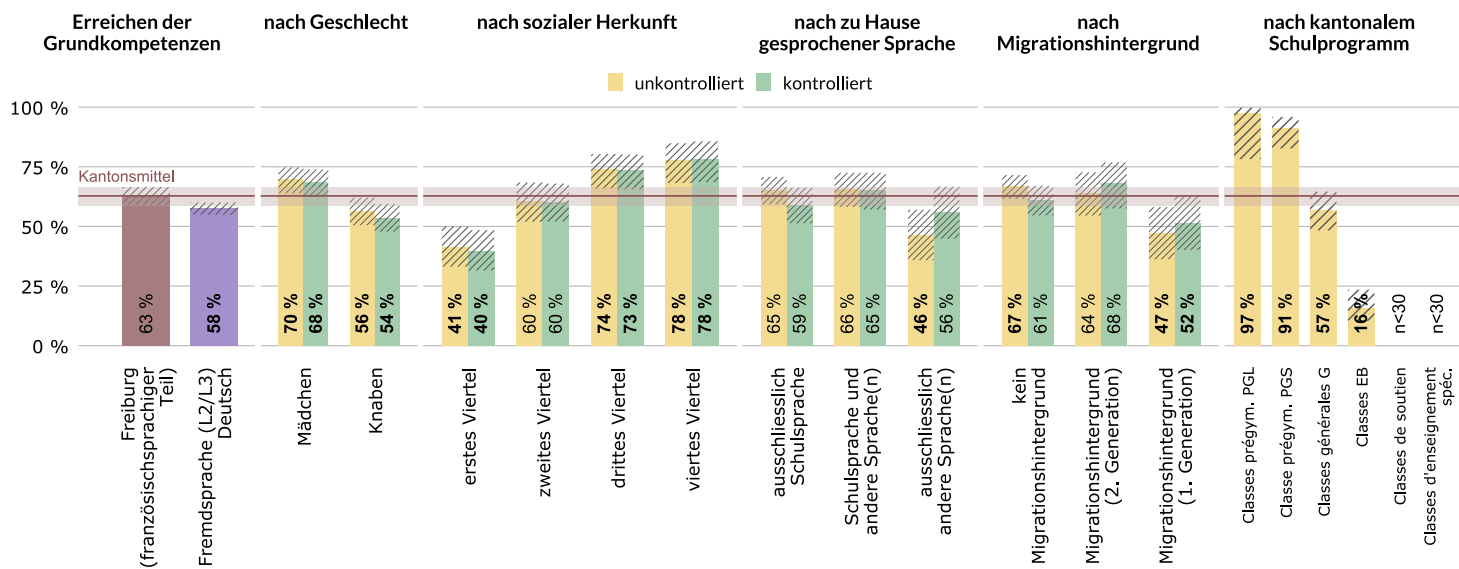
L1 Französisch – Lesen



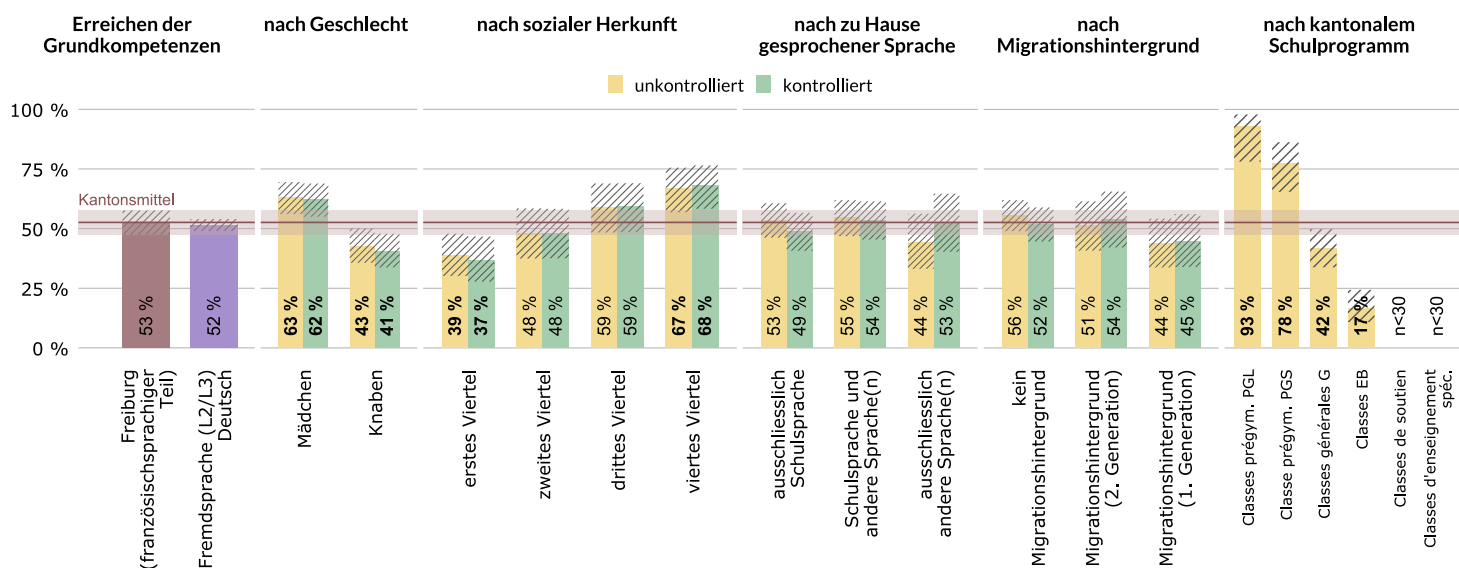
L1 Französisch – Orthografie



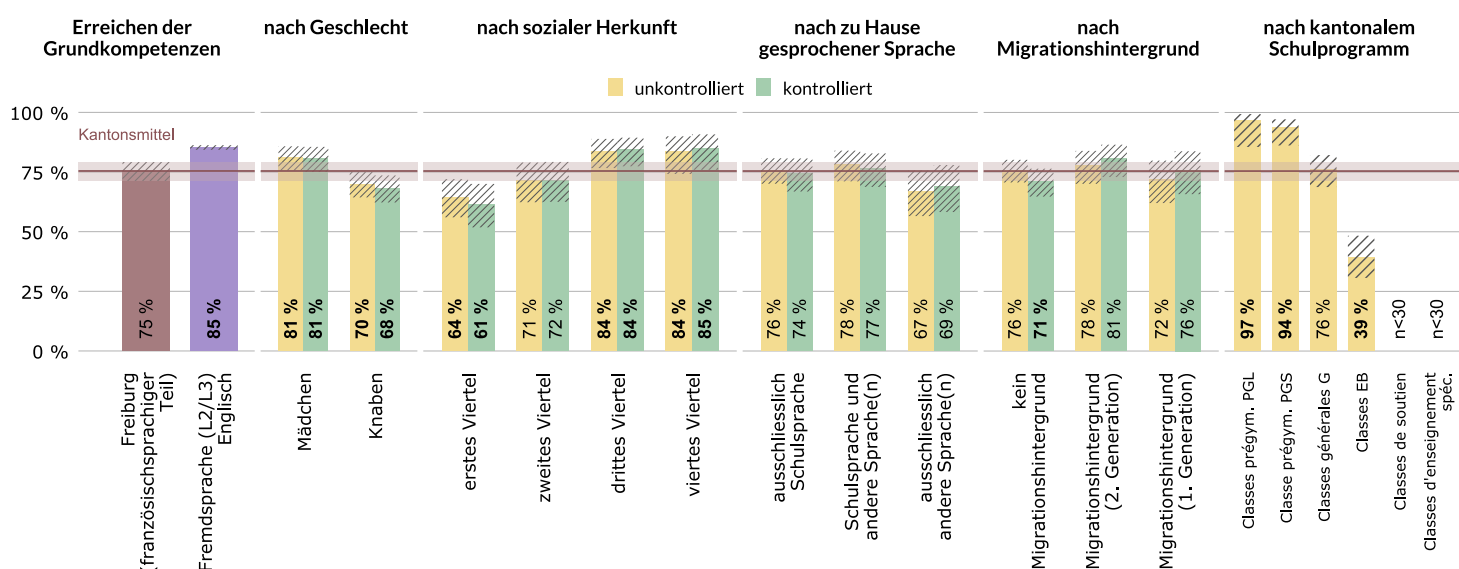
L2 Deutsch – Hörverstehen



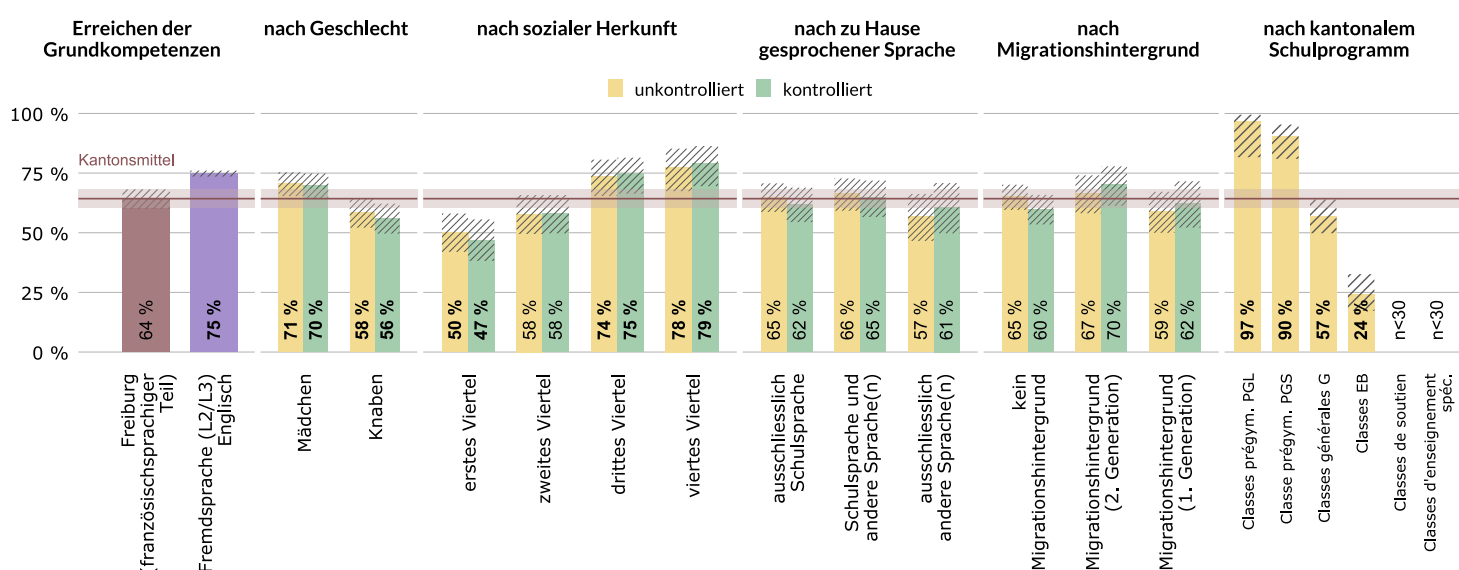
L2 Deutsch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



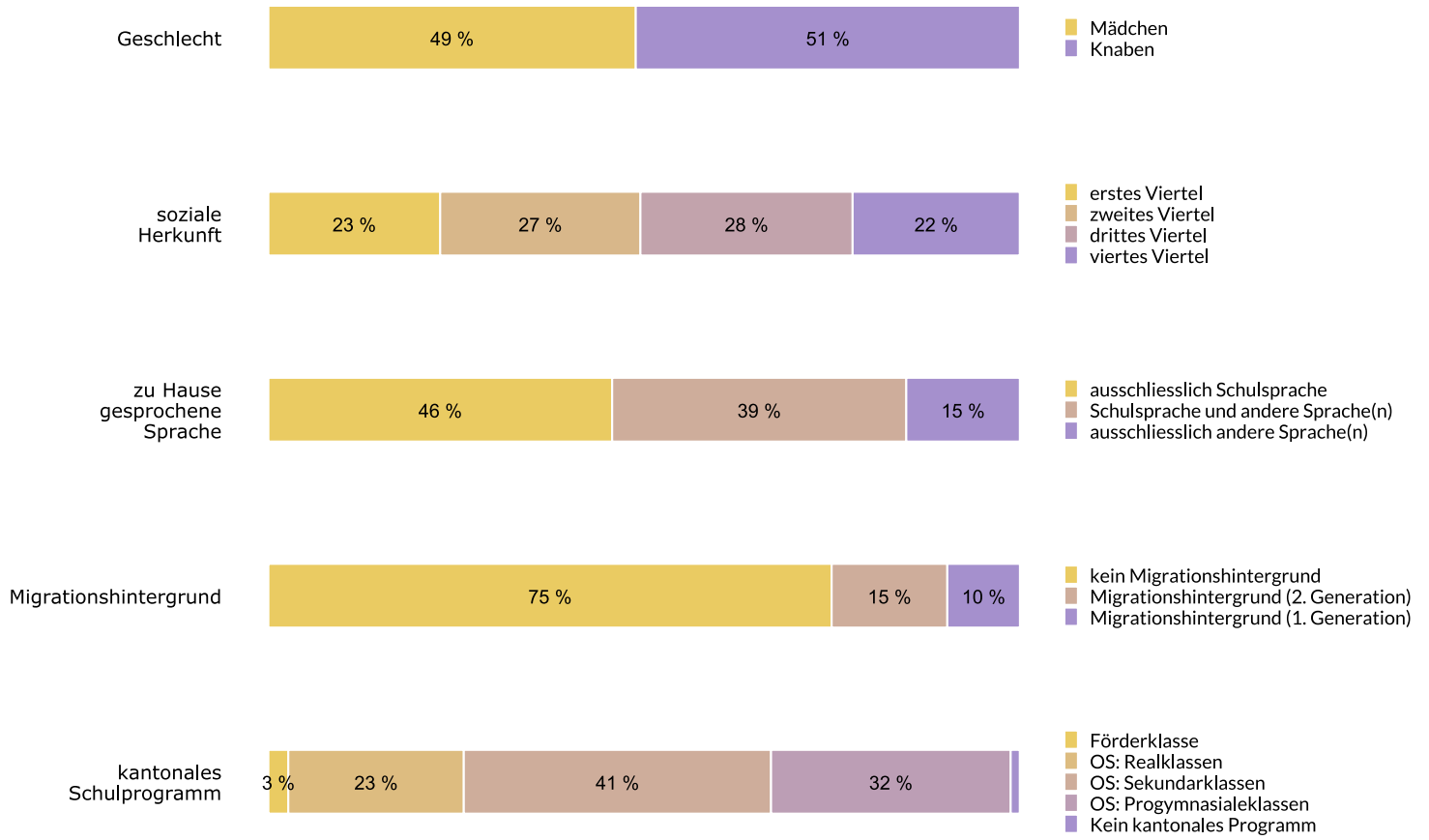


Freiburg (deutschsprachiger Teil)

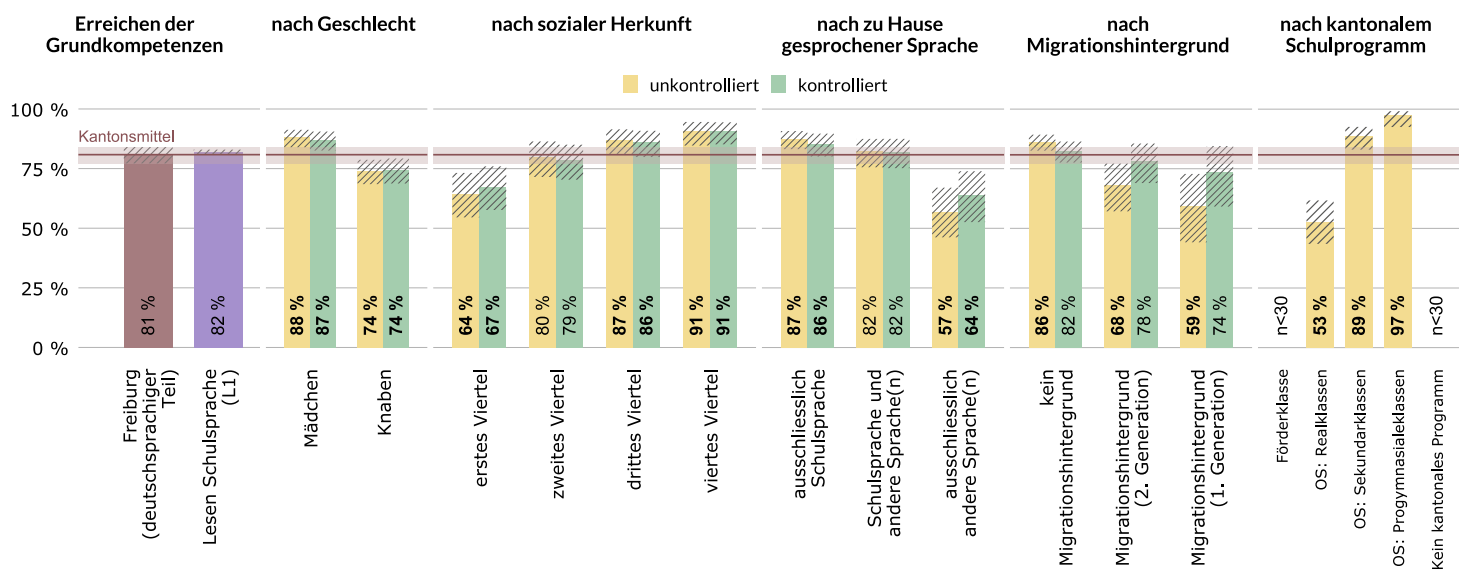
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.7 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.3 %
Ausschöpfungsquote: 98.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 822	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 91.0 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 658	

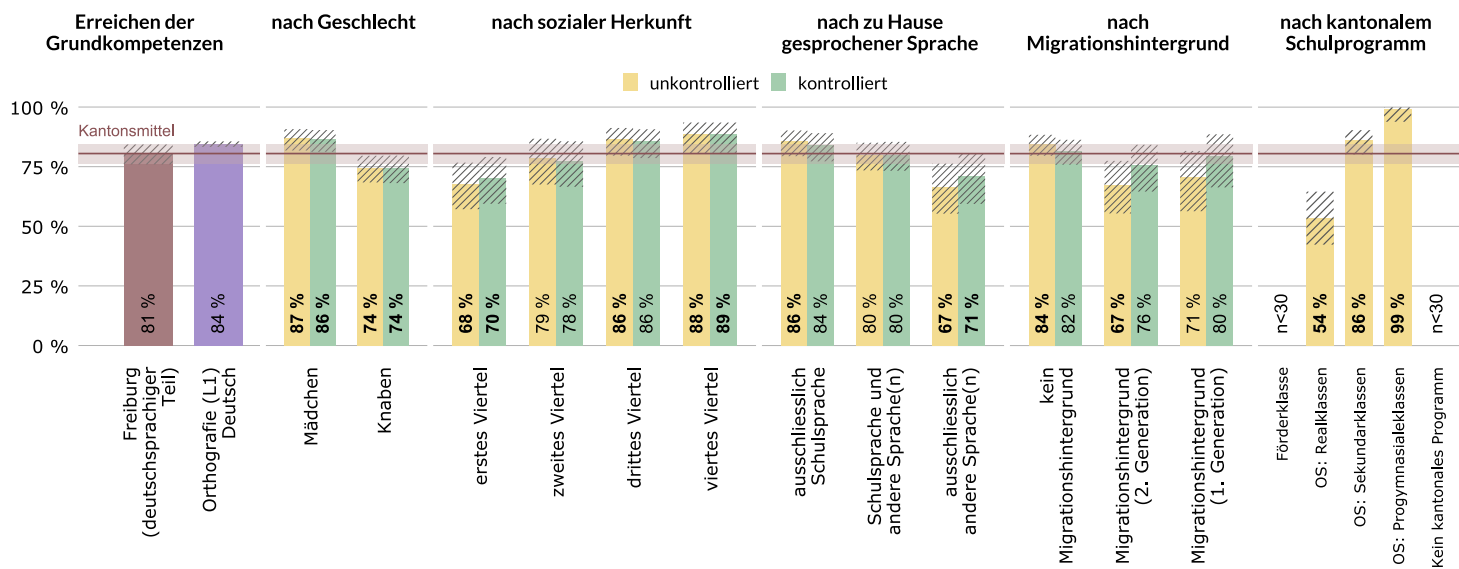
Merkmale der kantonalen Population



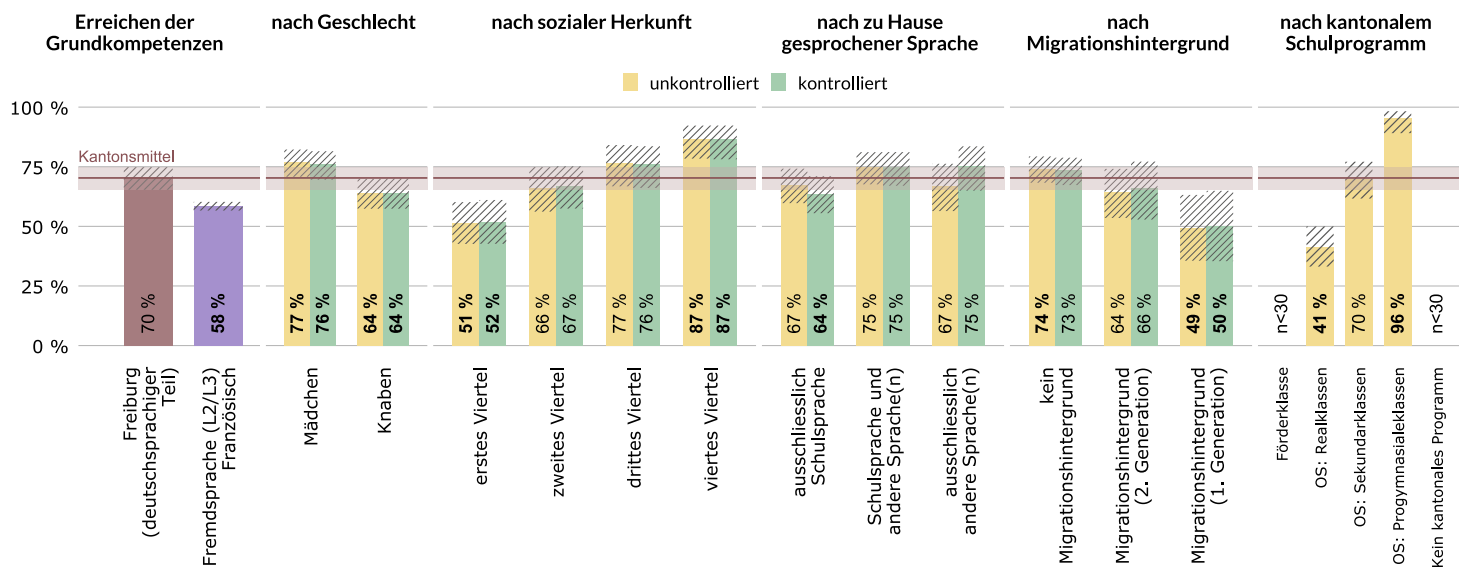
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



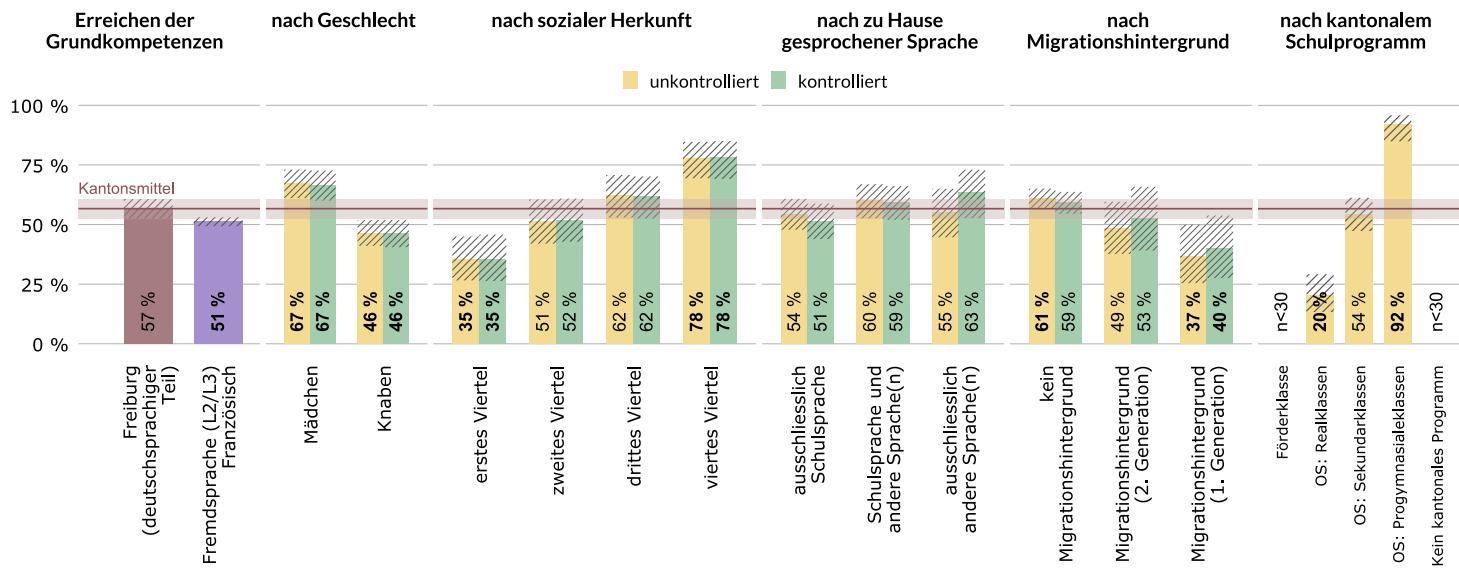
L1 Deutsch – Orthografie



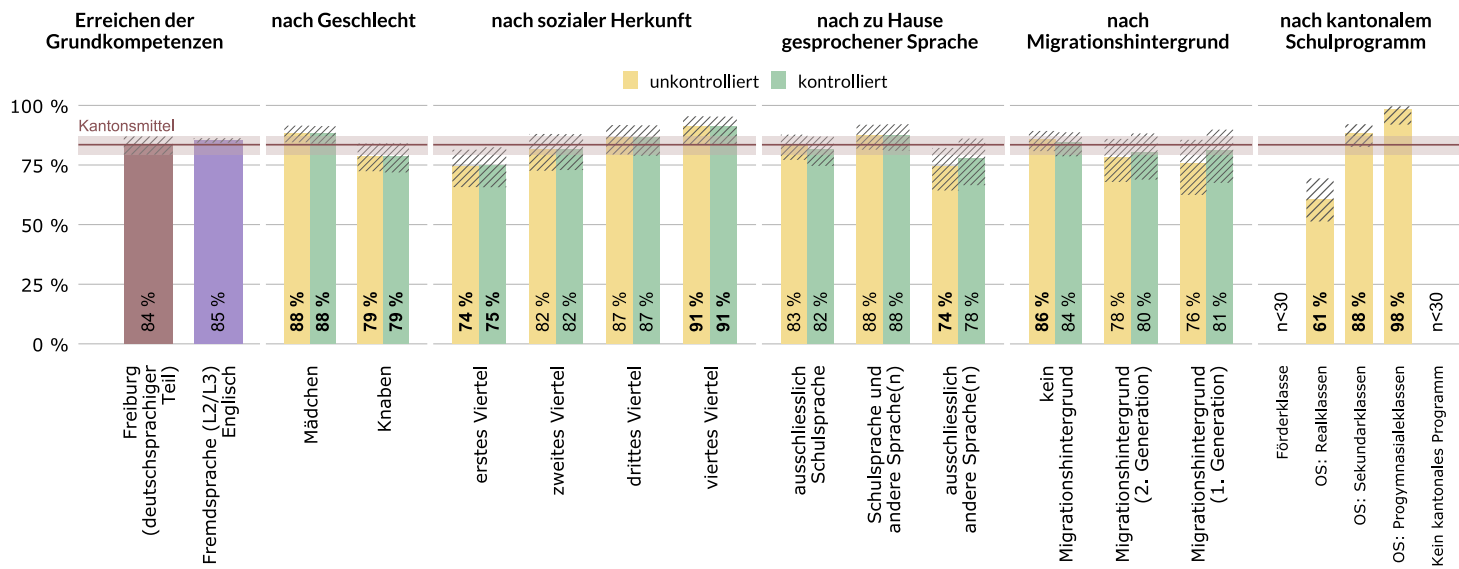
L2 Französisch – Hörverstehen



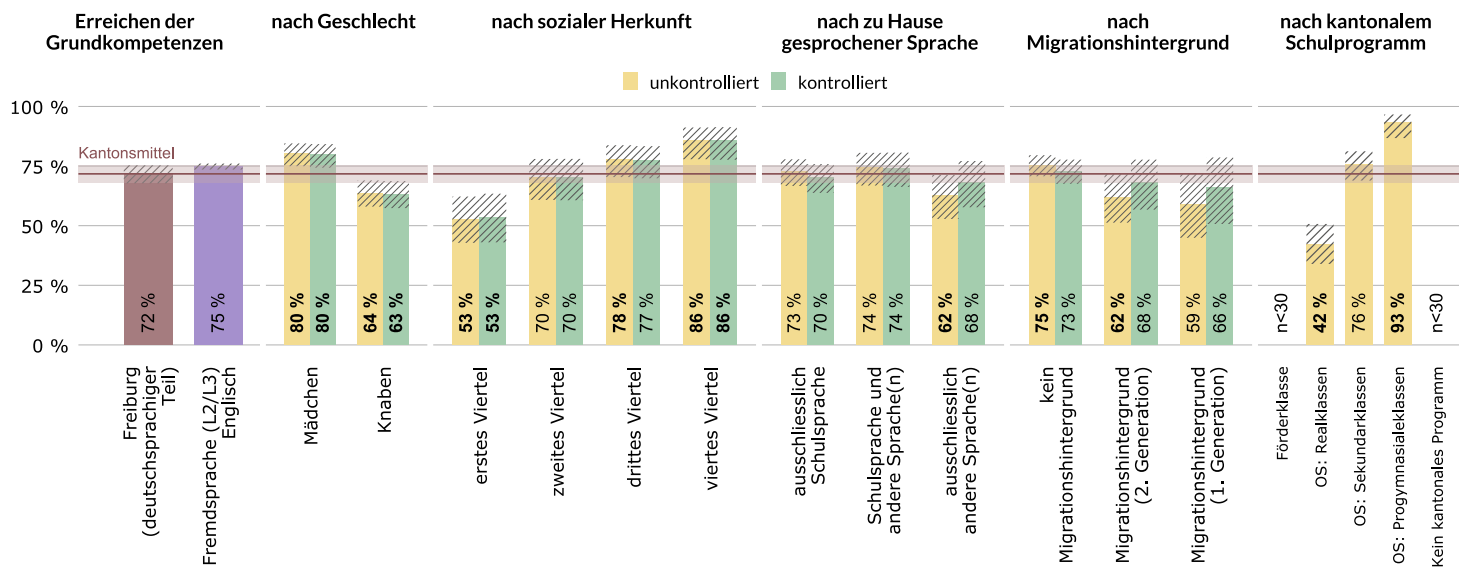
L2 Französisch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



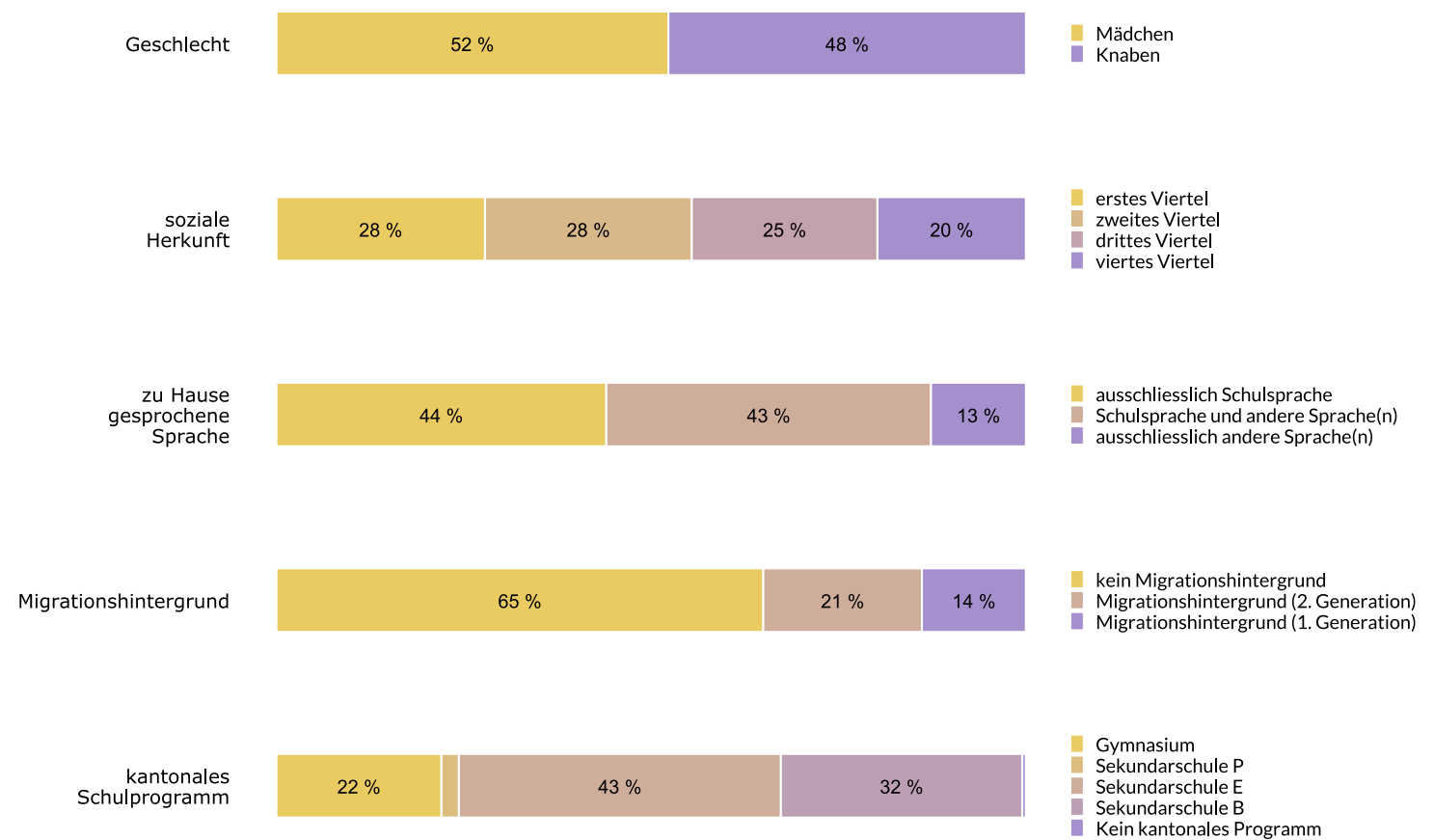


Solothurn

Population und Stichprobe

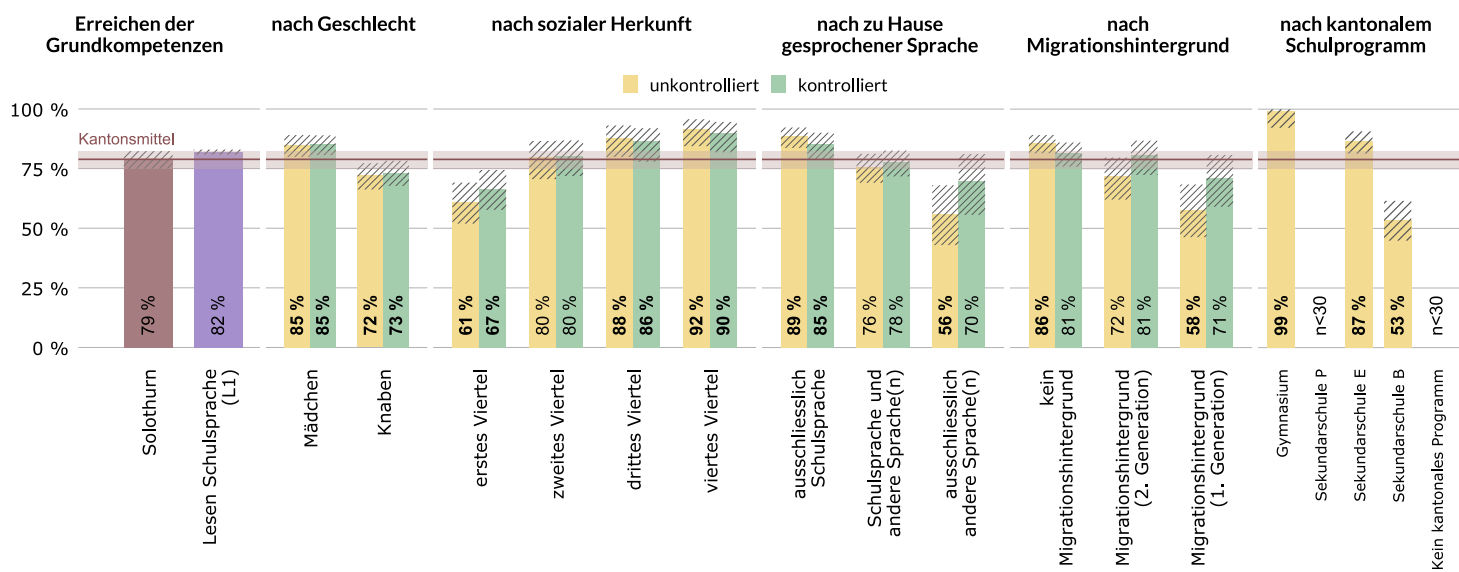
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.4 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.2 %
Ausschöpfungsquote: 95.4 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'466	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 90.9 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 741	

Merkmale der kantonalen Population

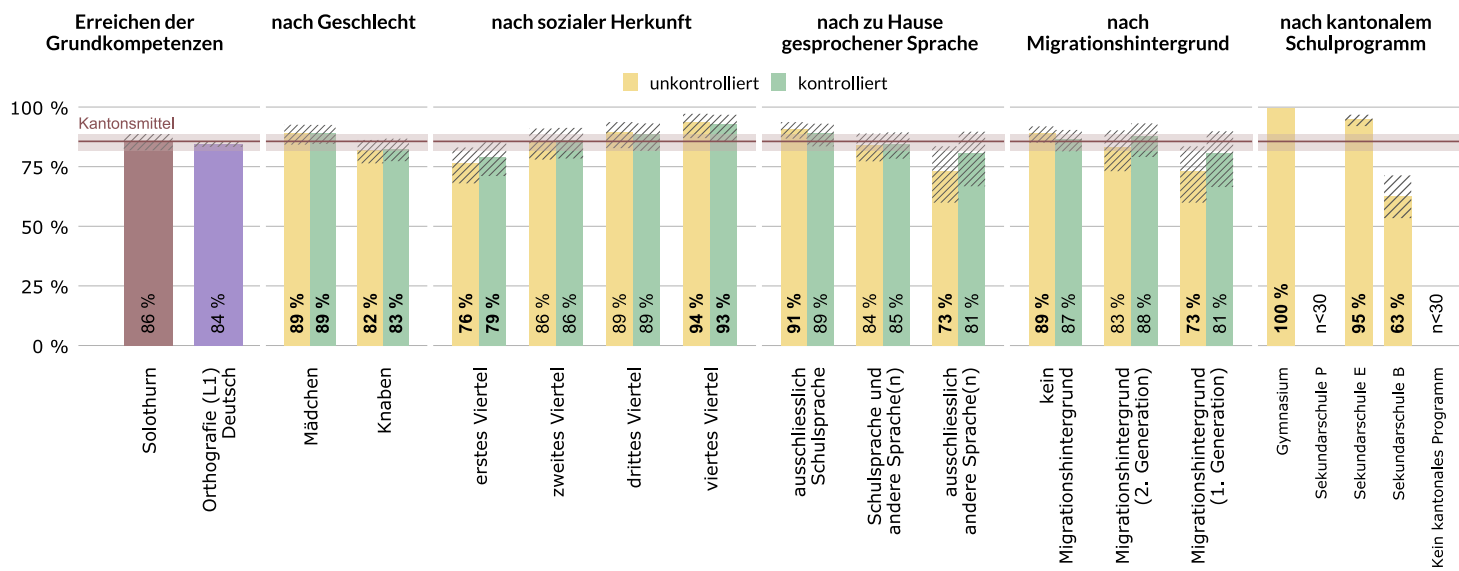


Erreichen der Grundkompetenzen

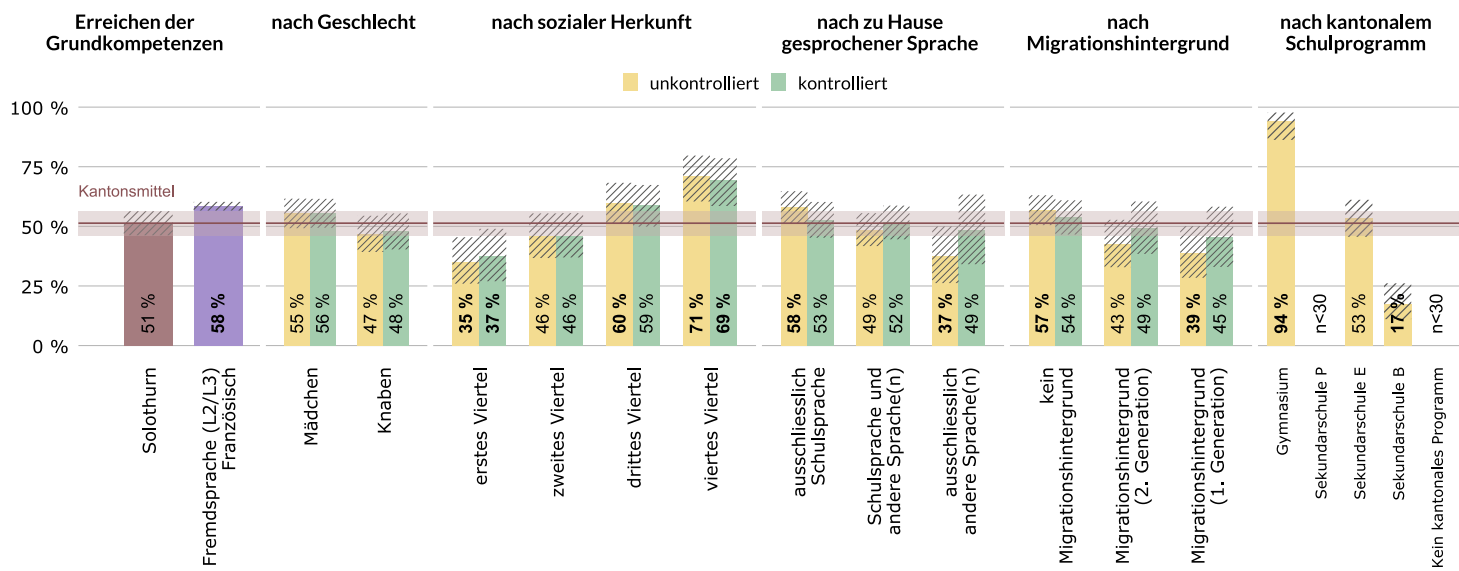
L1 Deutsch – Lesen



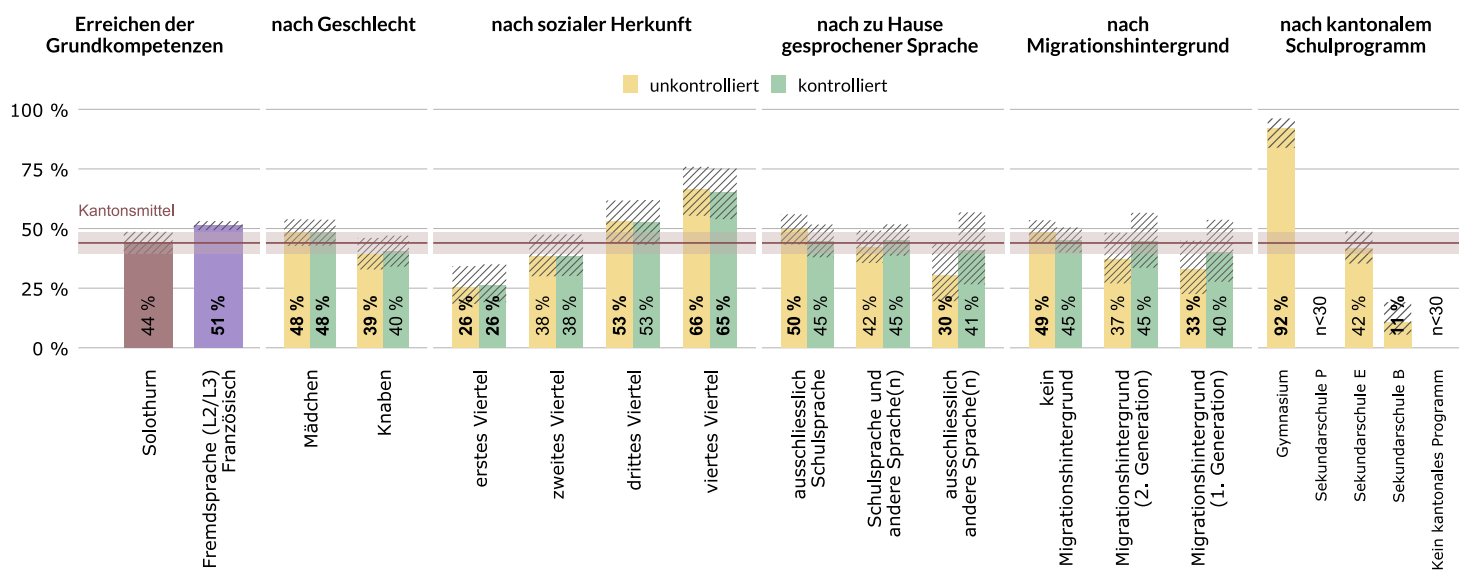
L1 Deutsch – Orthografie



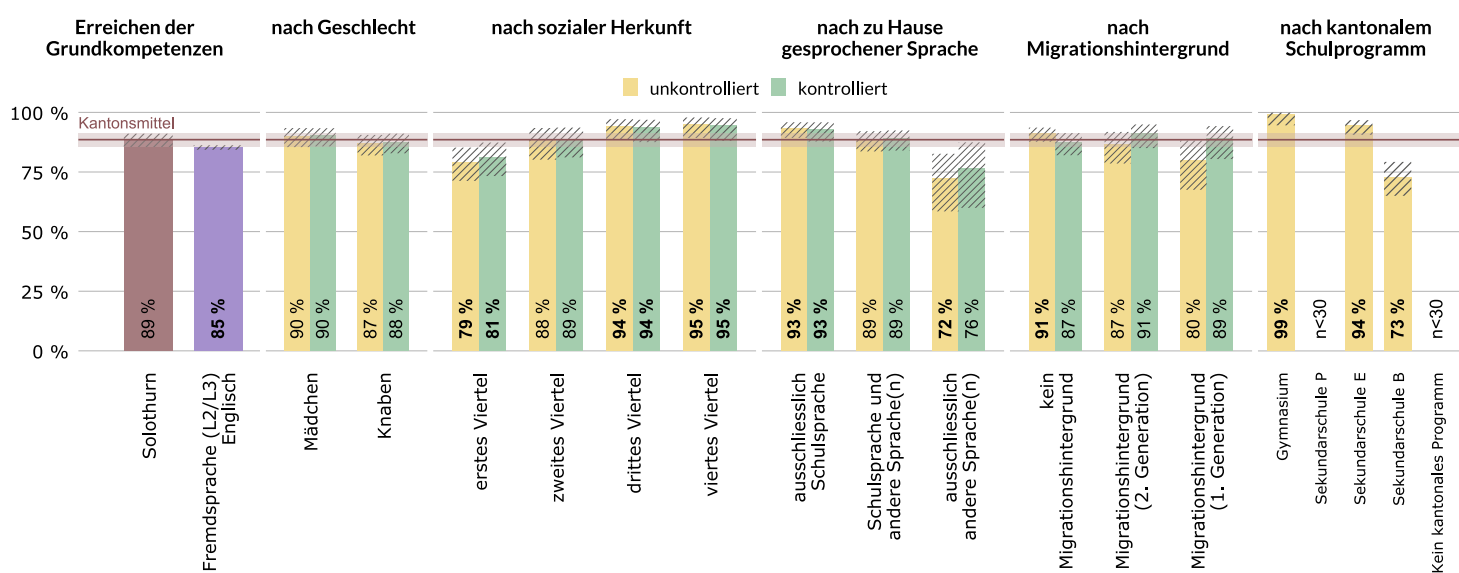
L2 Französisch – Hörverstehen



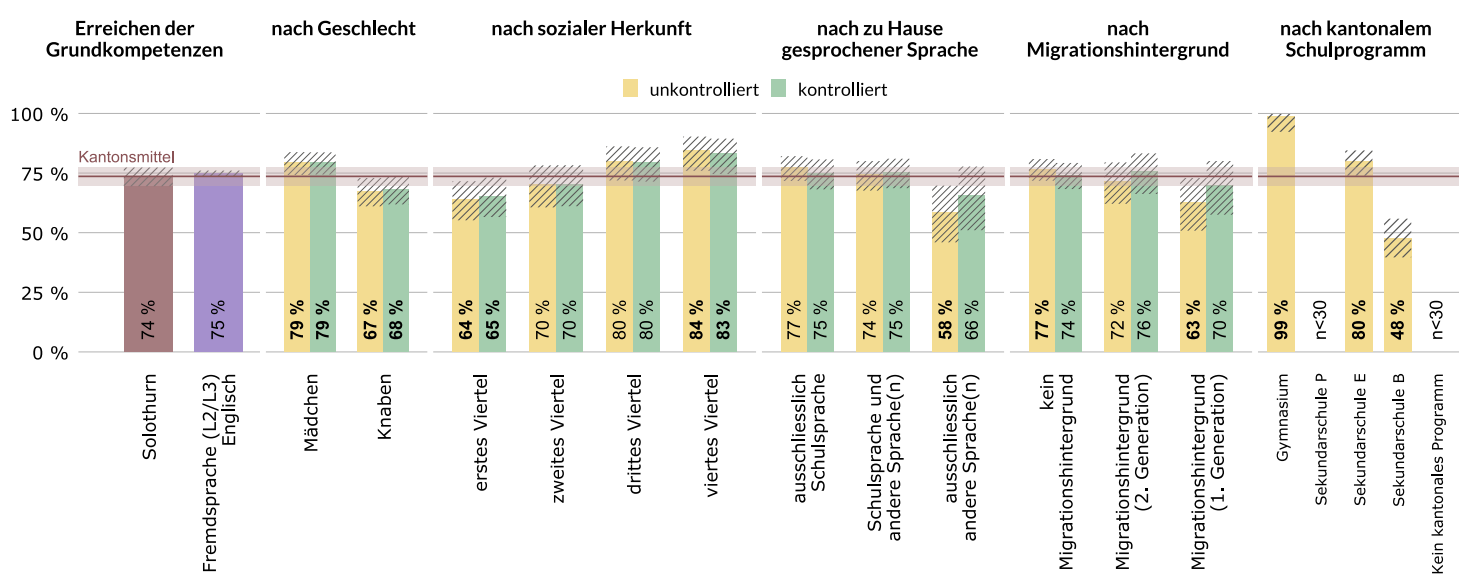
L2 Französisch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



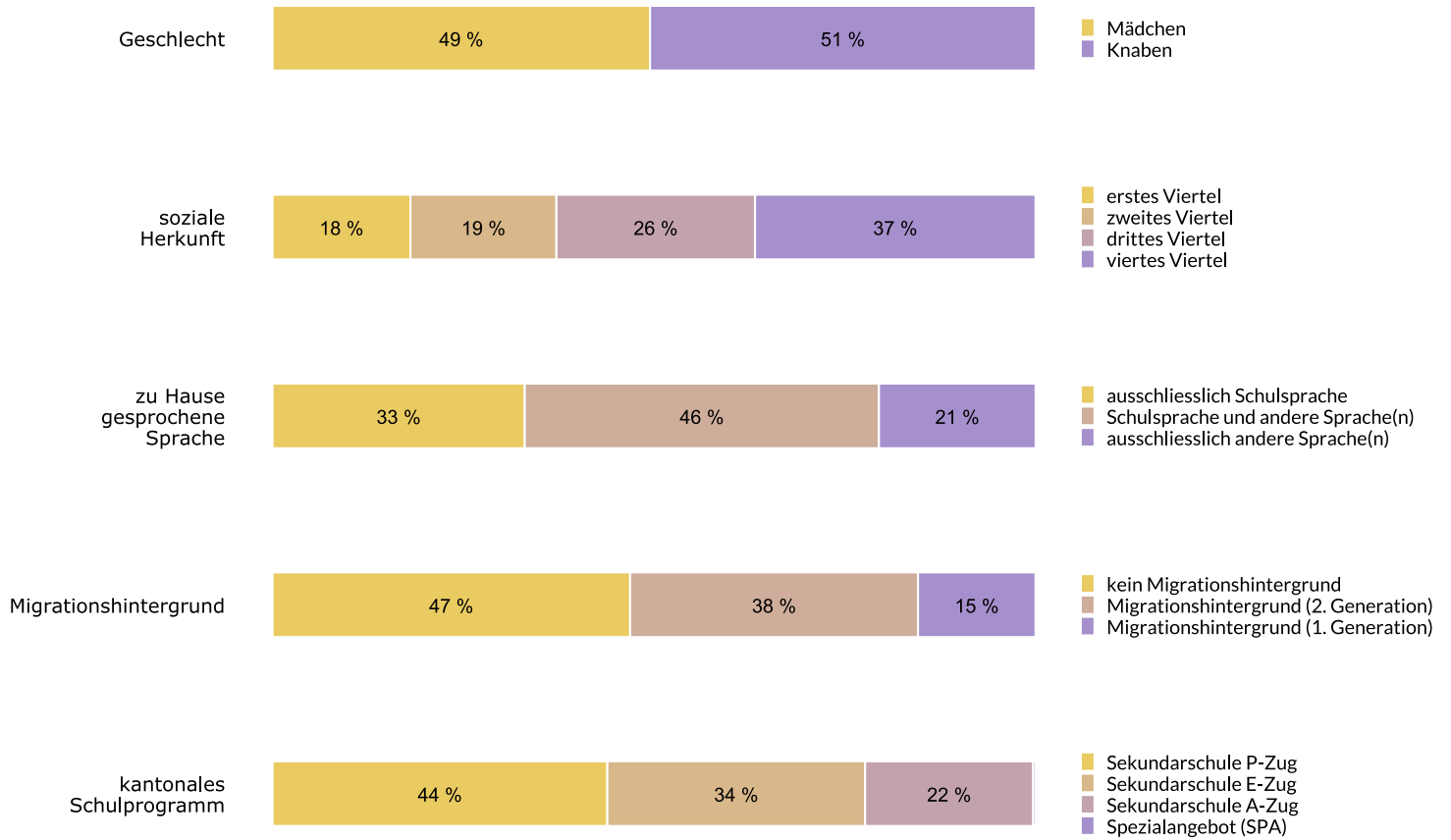


Basel-Stadt

Population und Stichprobe

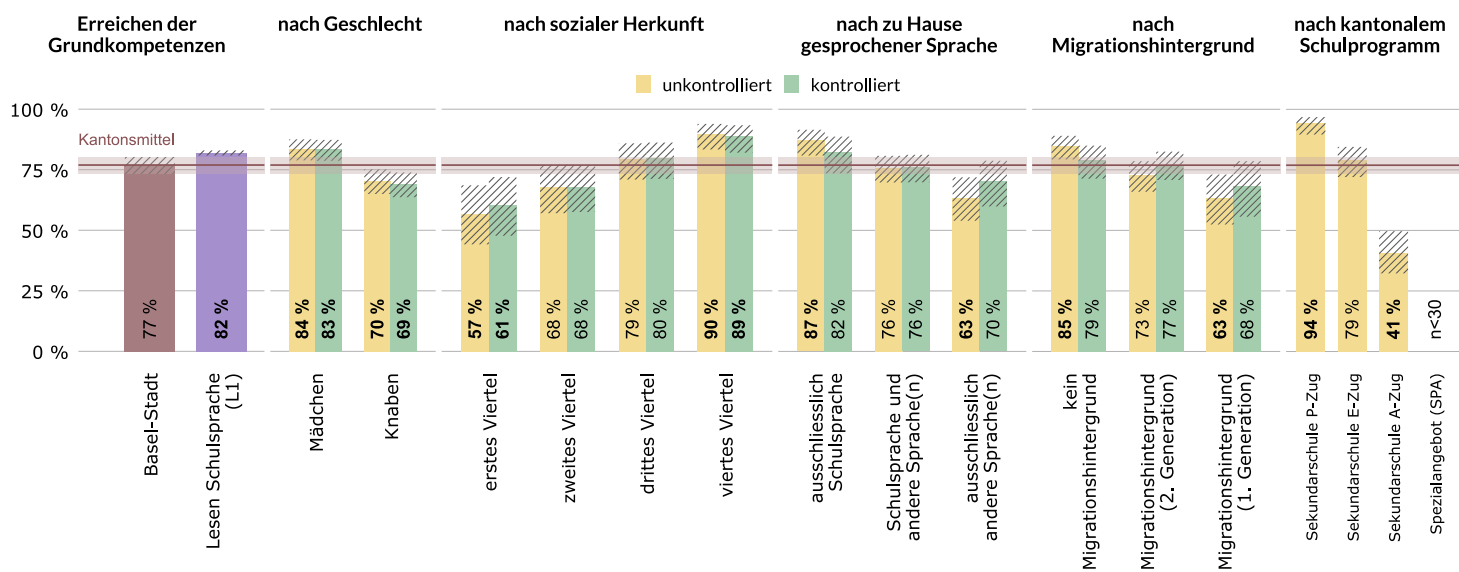
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 5.0 %
Ausschöpfungsquote: 94.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'567	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 86.4 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 629	

Merkmale der kantonalen Population

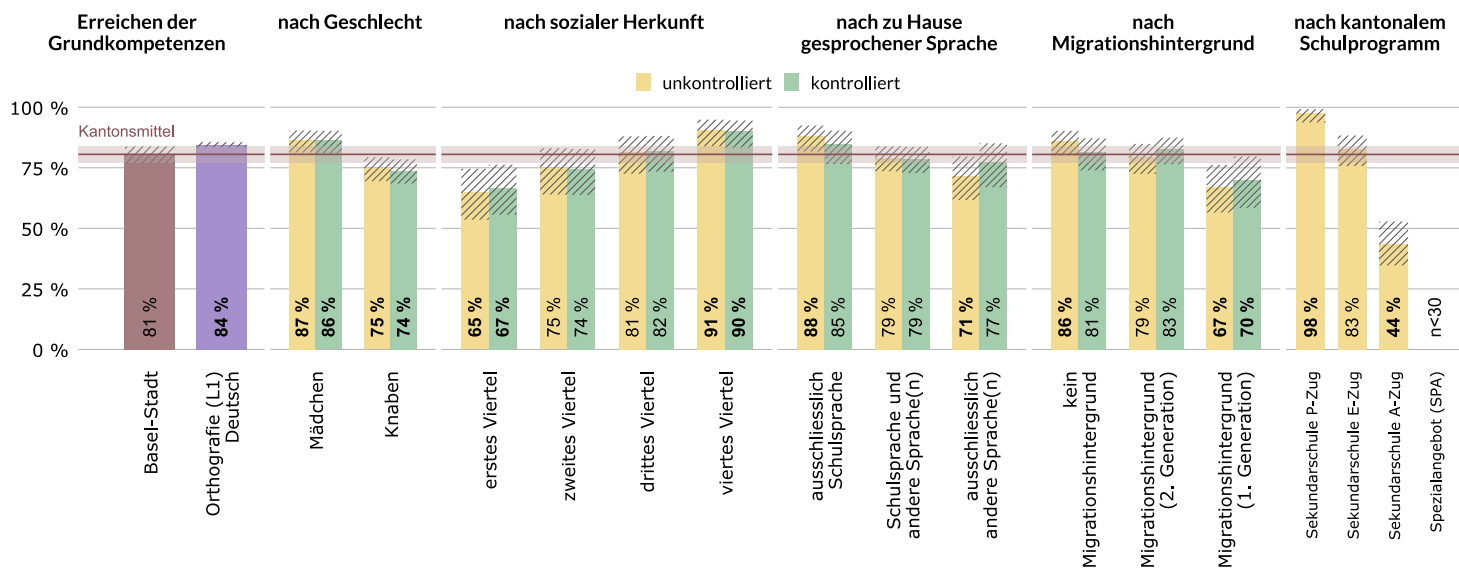


Erreichen der Grundkompetenzen

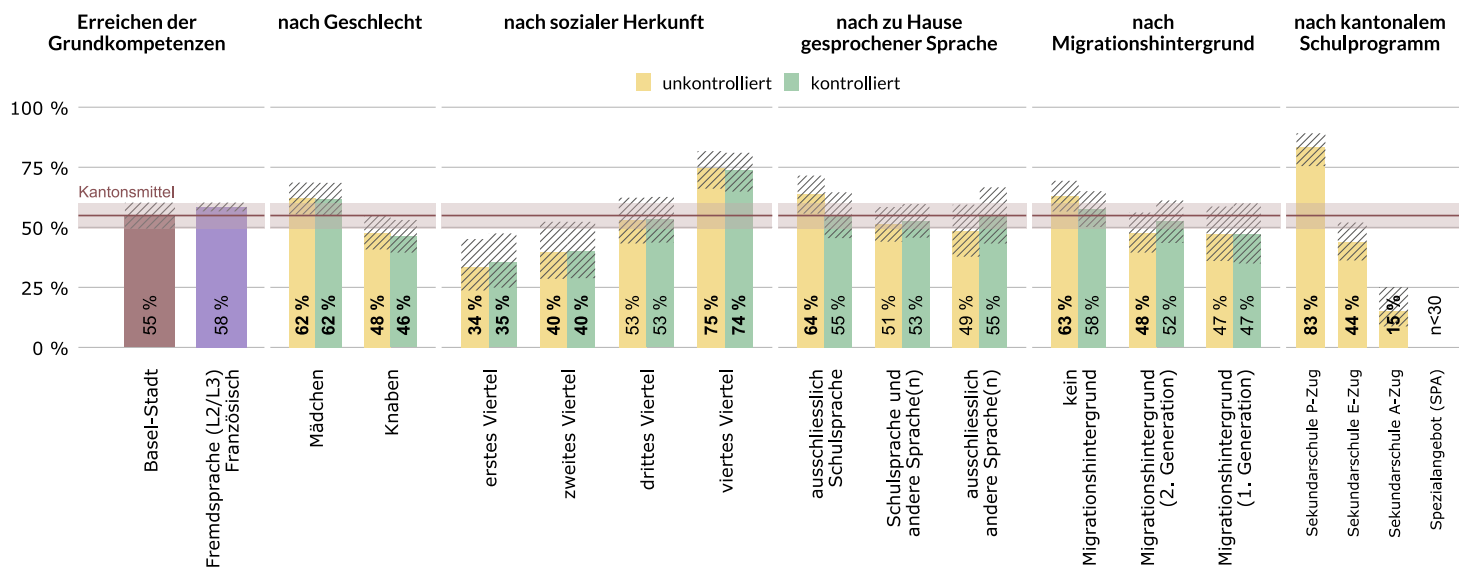
L1 Deutsch – Lesen



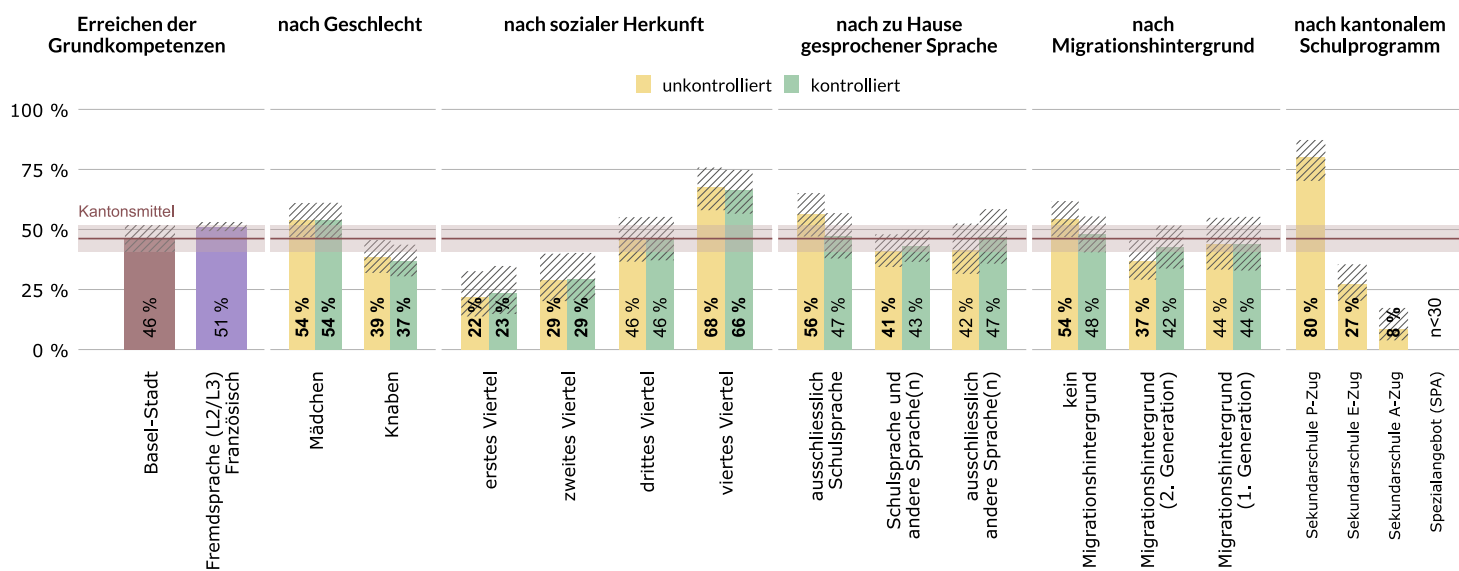
L1 Deutsch – Orthografie



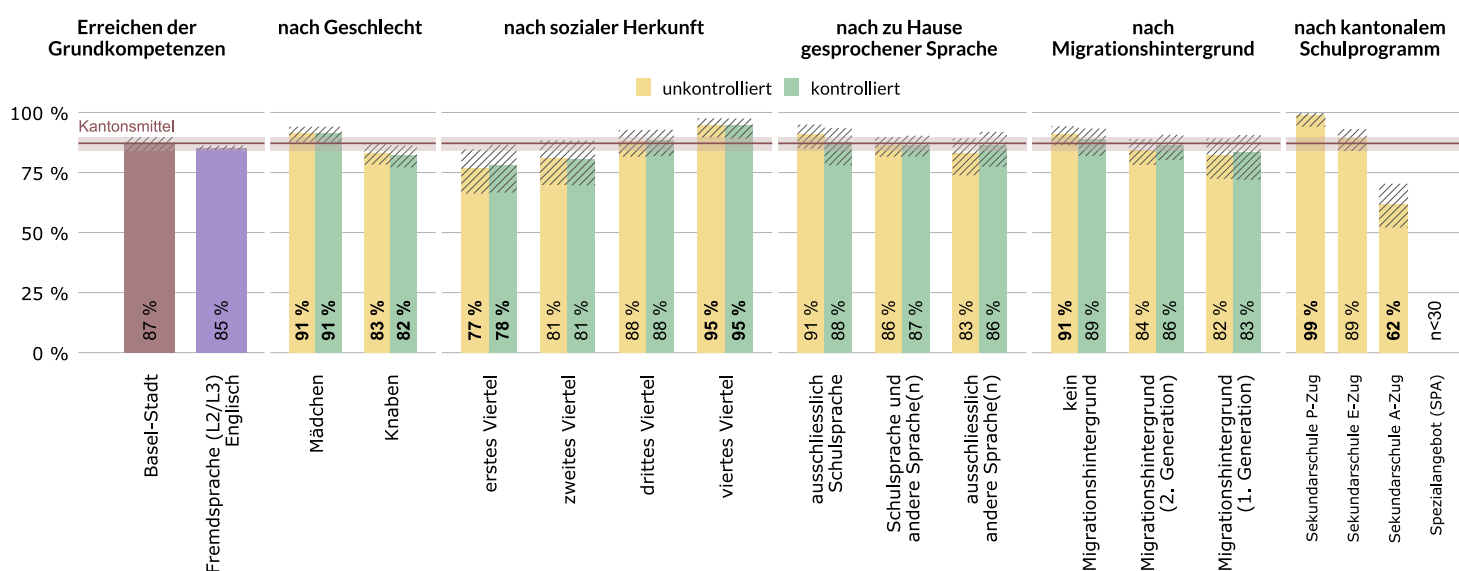
L2 Französisch – Hörverstehen



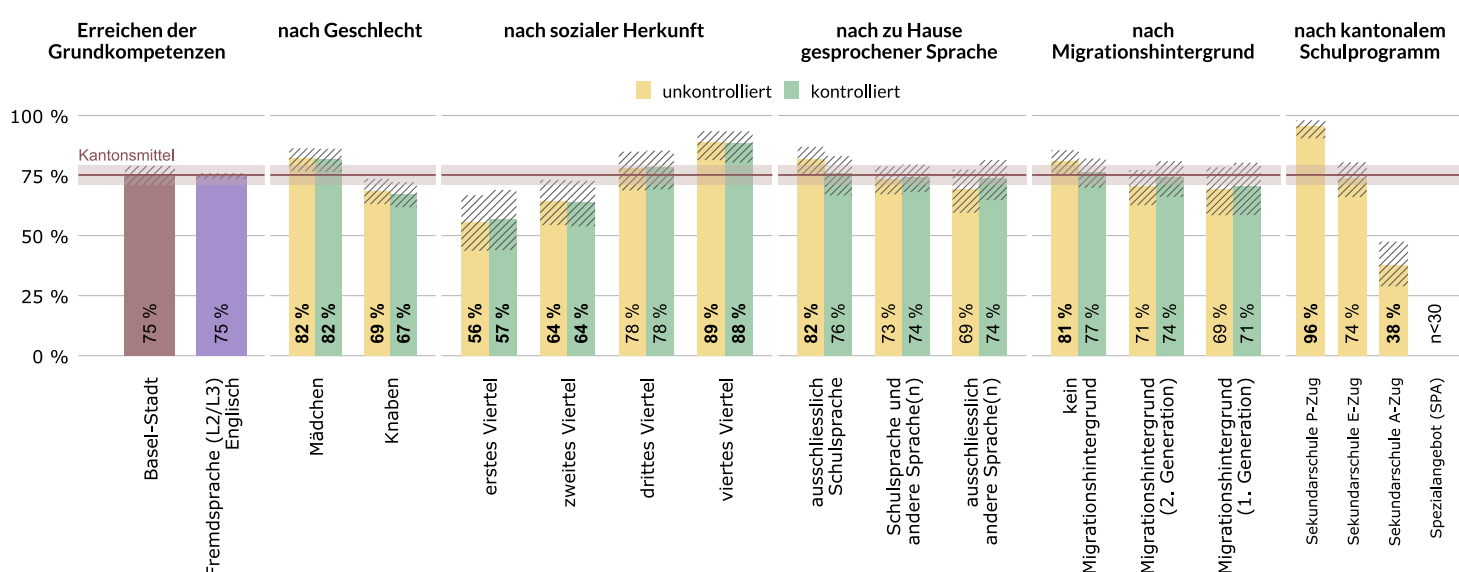
L2 Französisch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



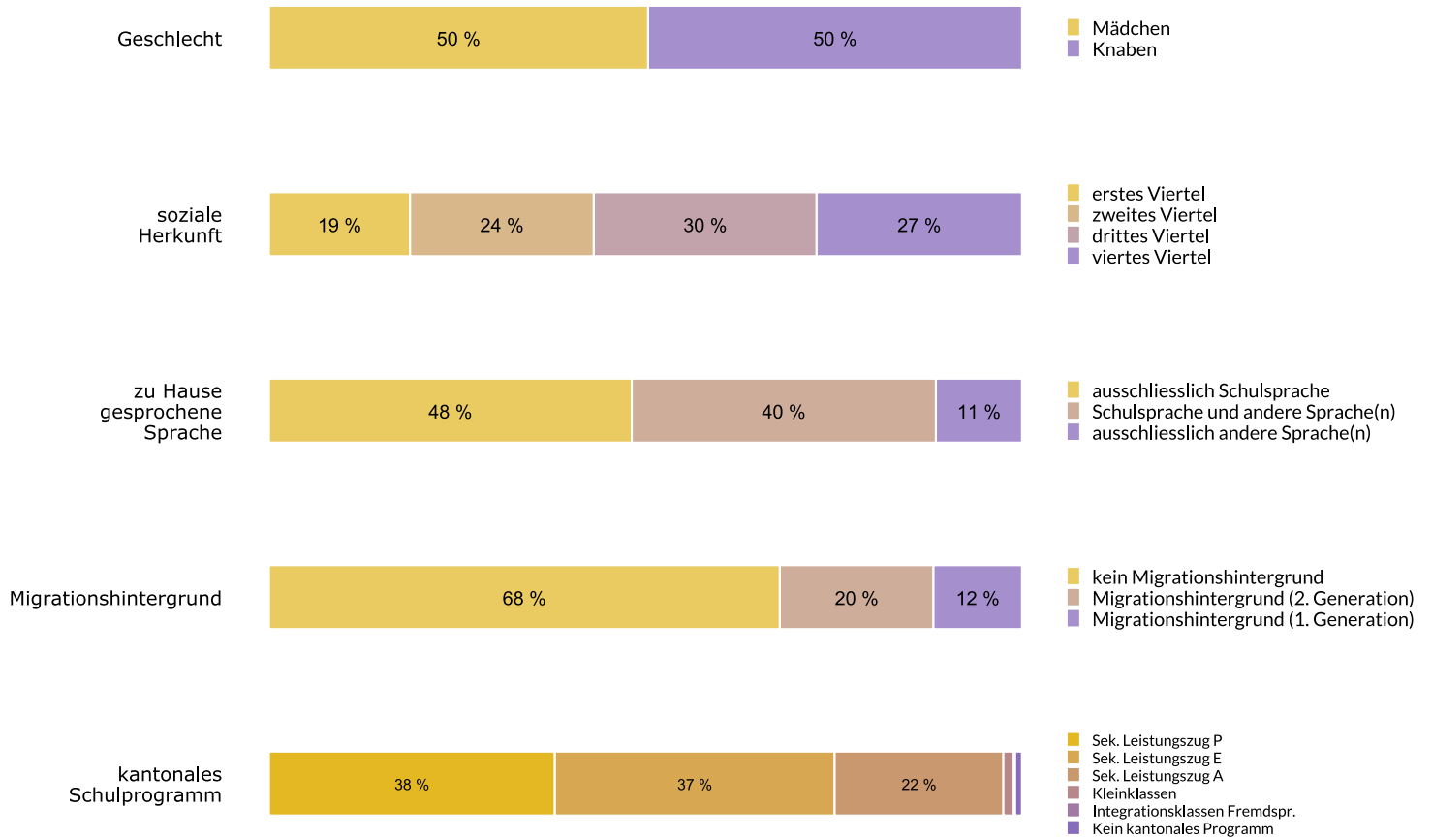


Basel-Landschaft

Population und Stichprobe

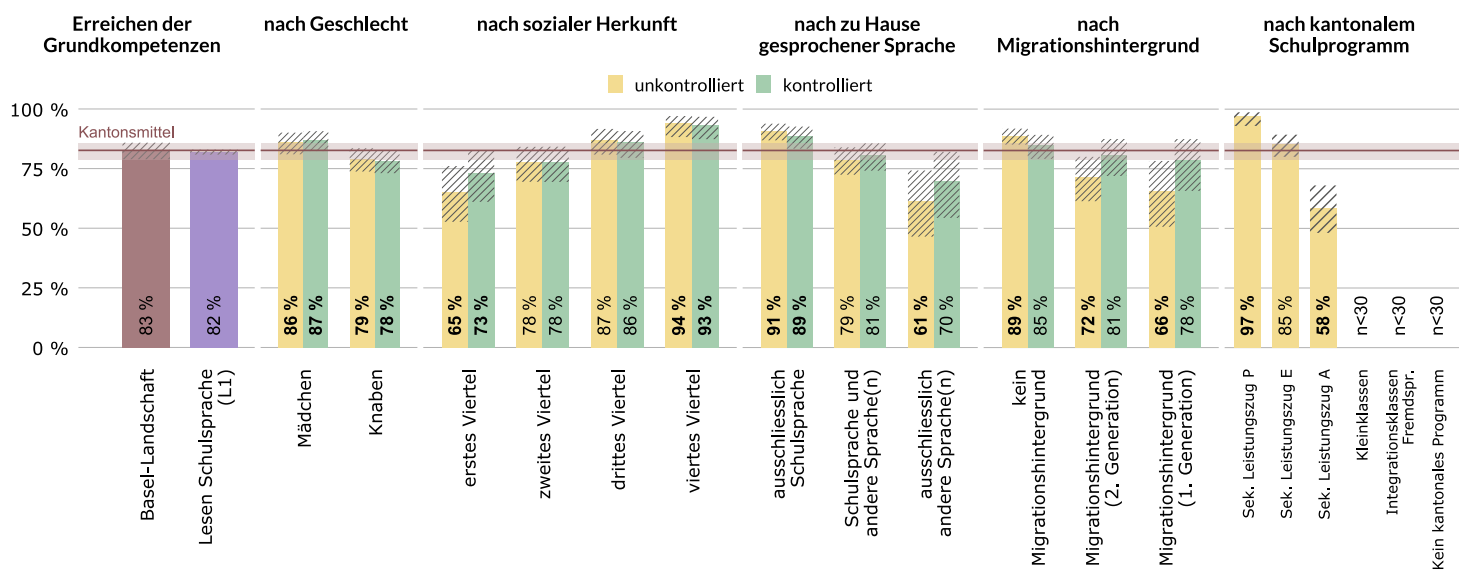
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.4 %
Ausschöpfungsquote: 96.4 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'812	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 90.3 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 676	

Merkmale der kantonalen Population

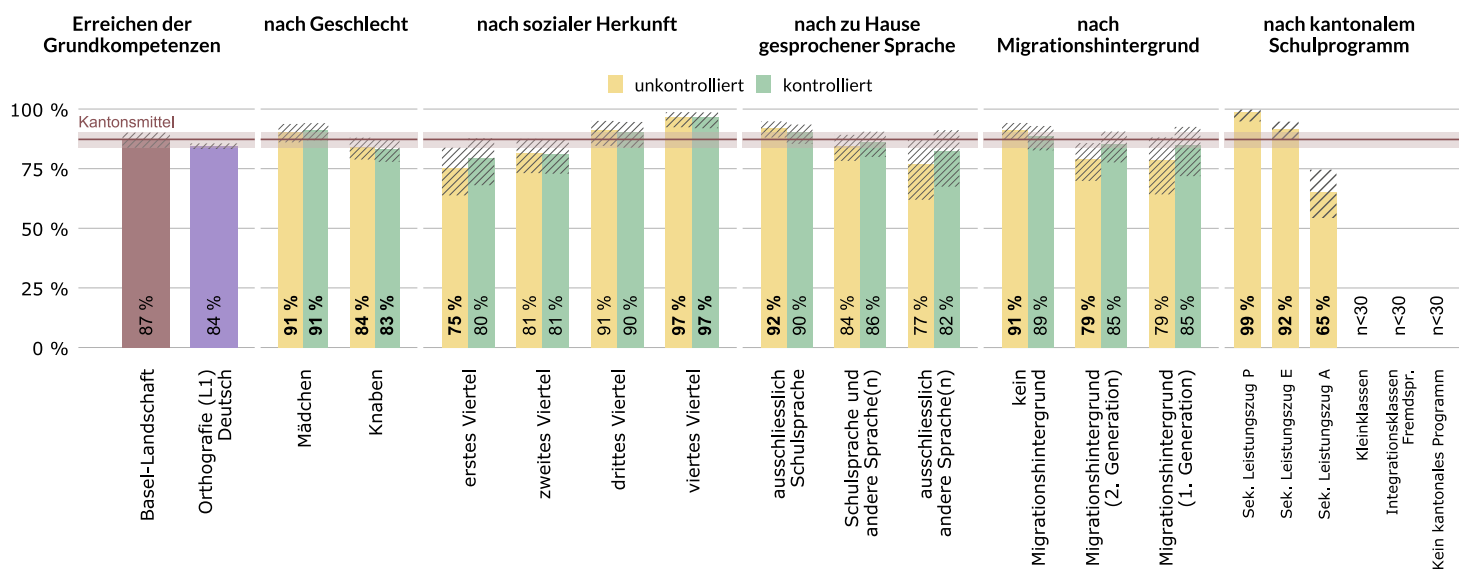


Erreichen der Grundkompetenzen

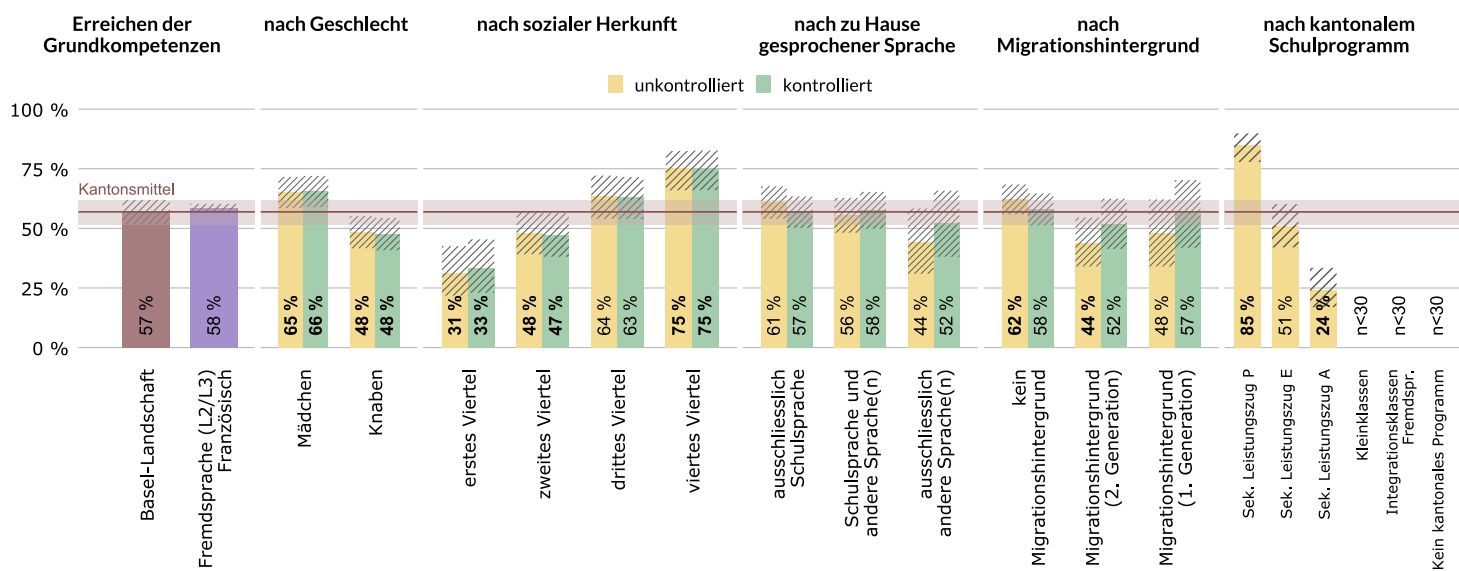
L1 Deutsch – Lesen



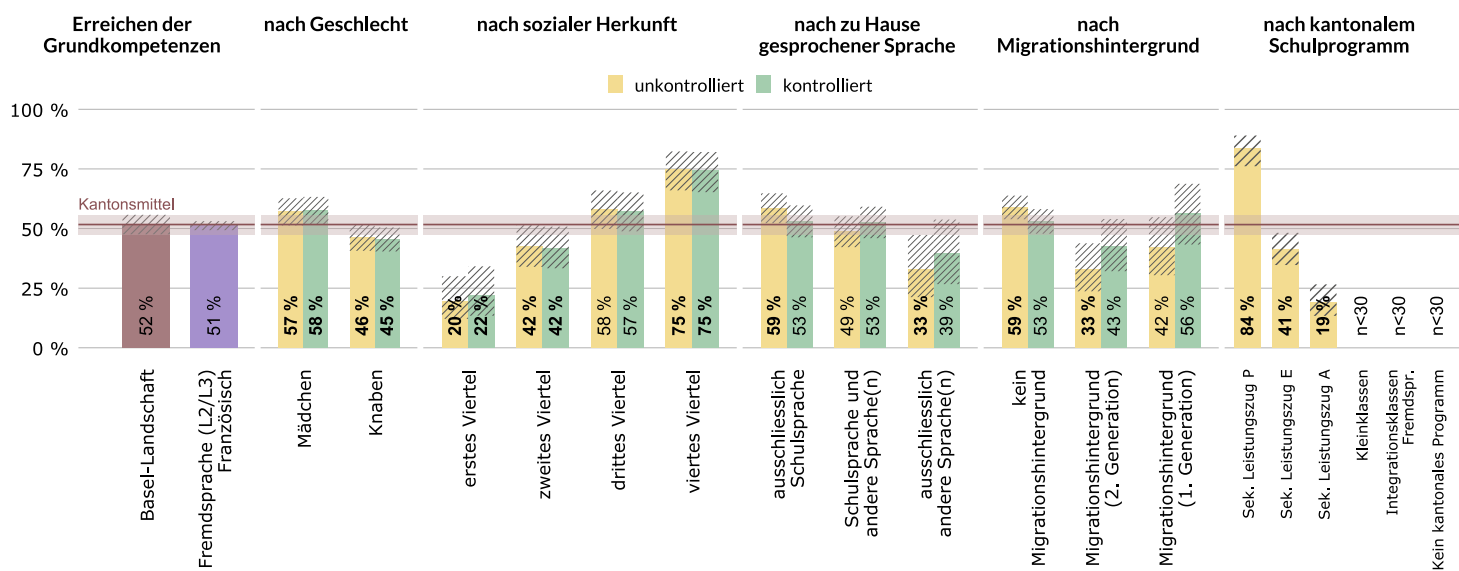
L1 Deutsch – Orthografie



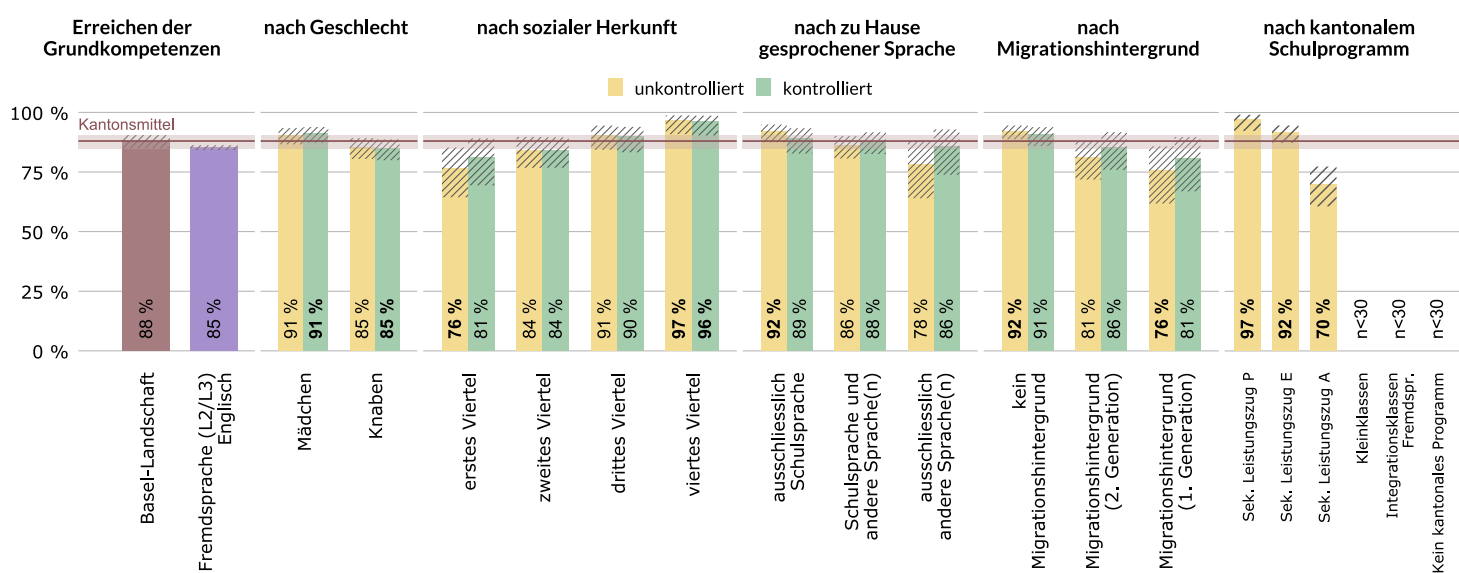
L2 Französisch – Hörverstehen



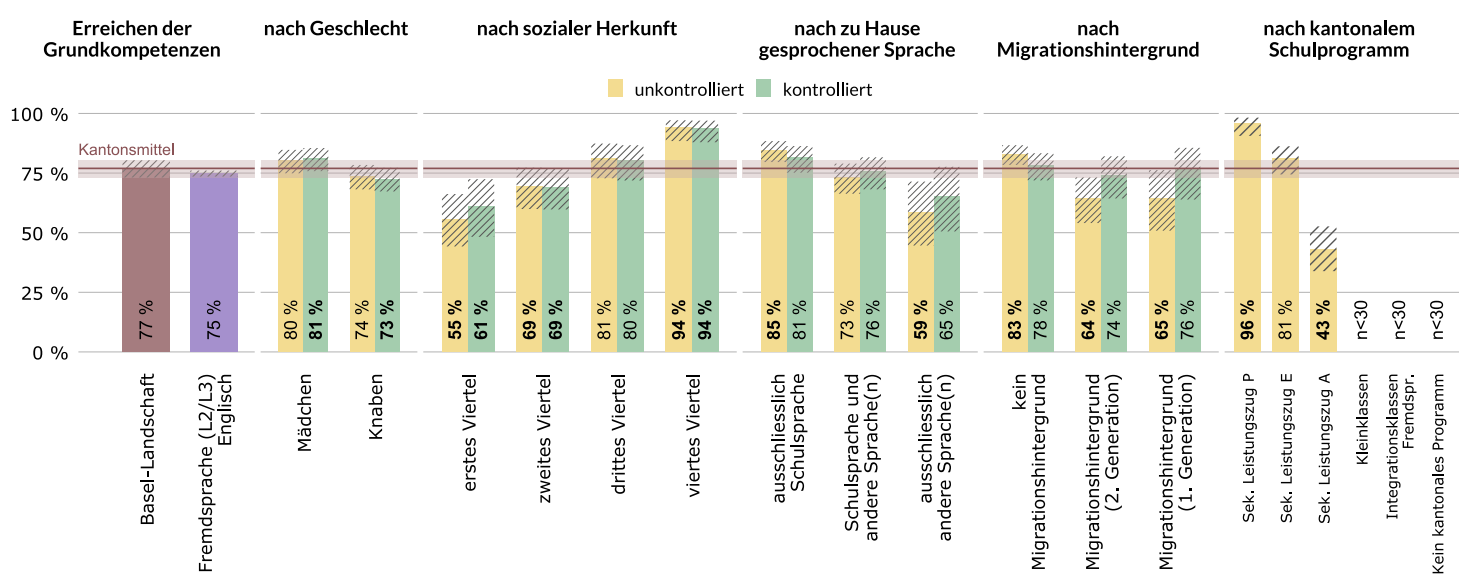
L2 Französisch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



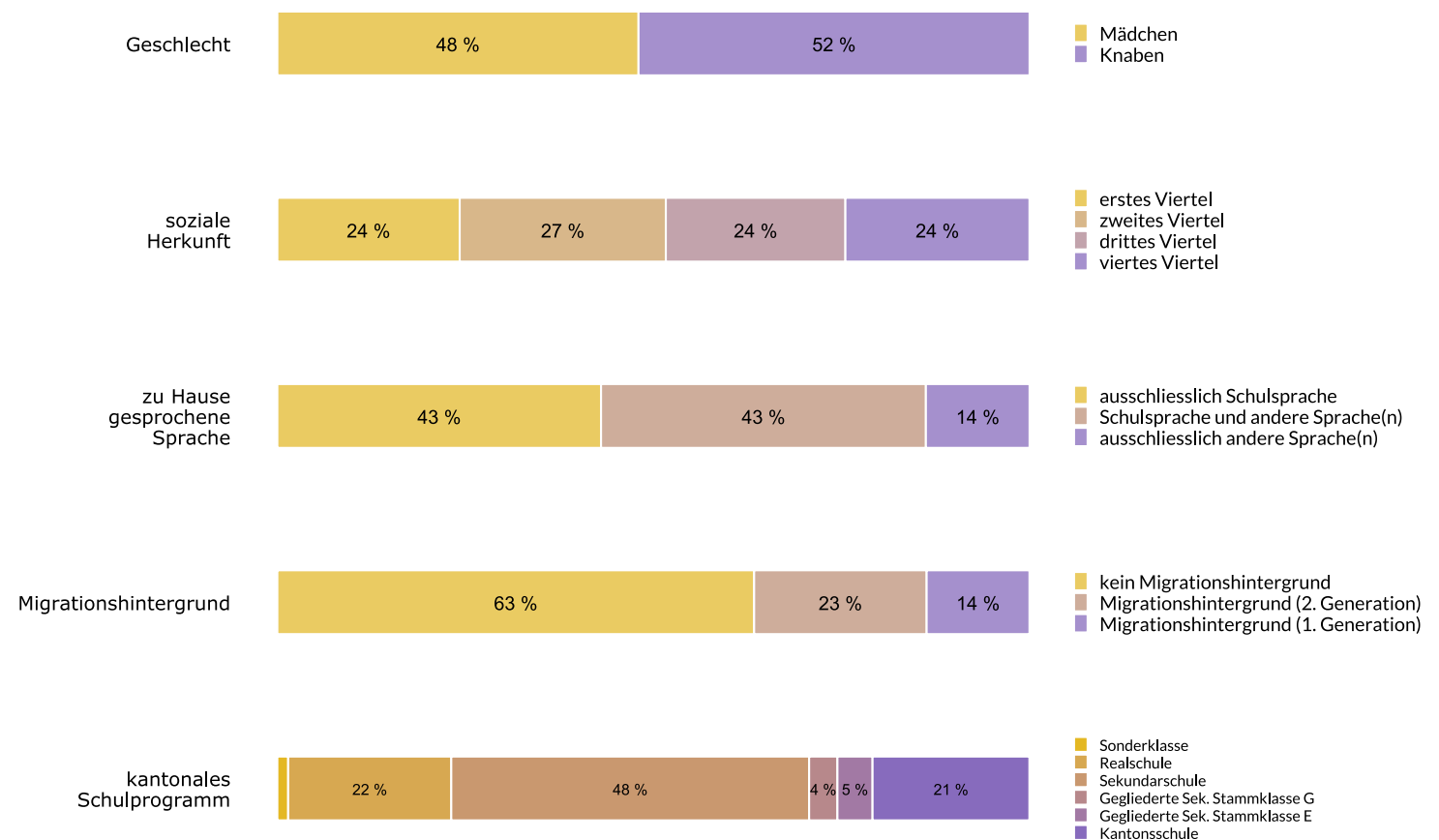


Schaffhausen

Population und Stichprobe

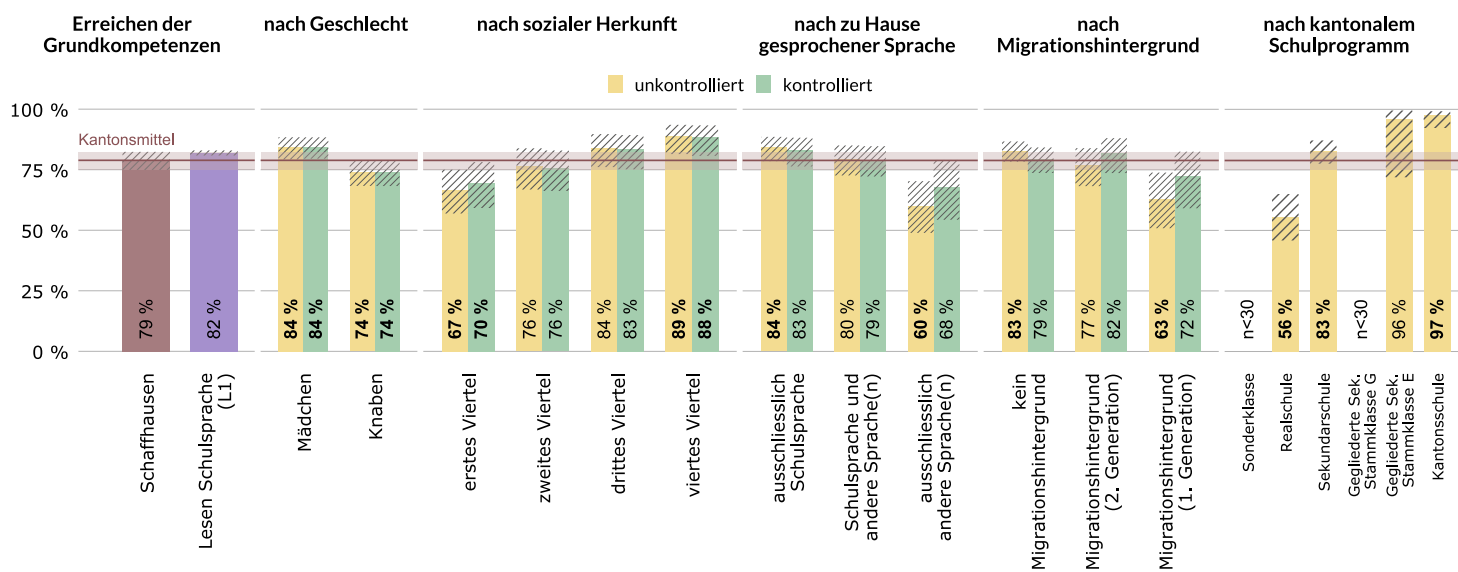
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.1 %
Ausschöpfungsquote: 96.7 %	
ÜGK-Populationsumfang: 693	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.8 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 630	

Merkmale der kantonalen Population

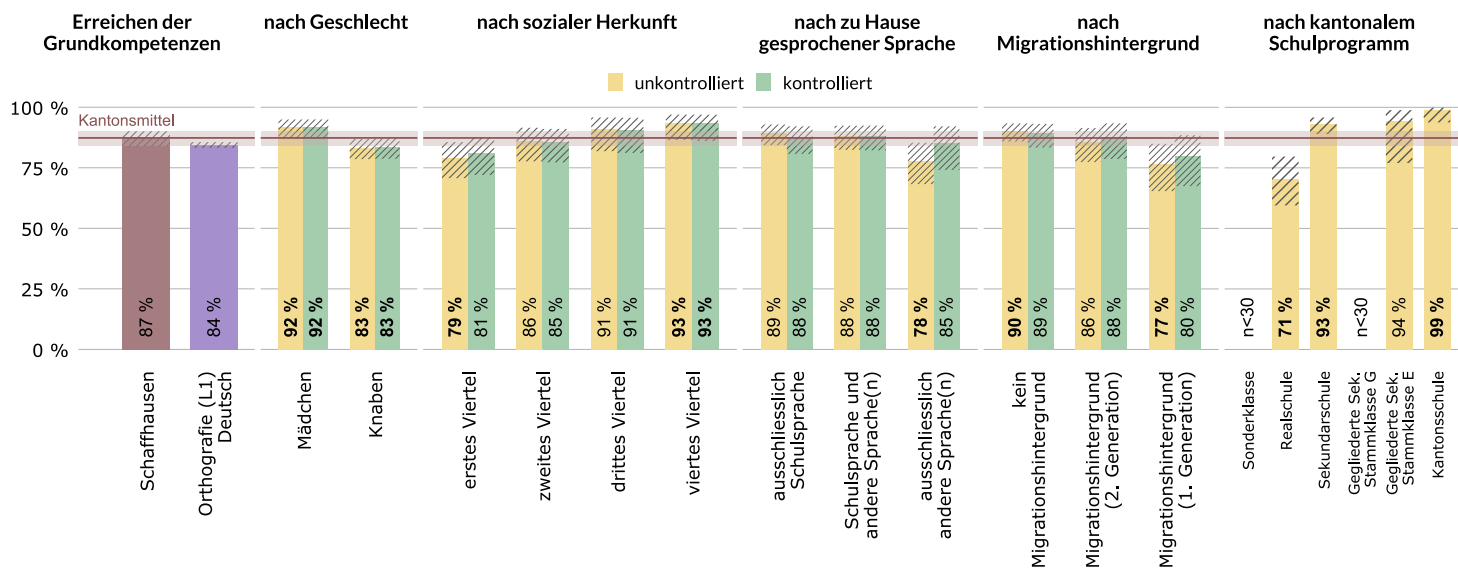


Erreichen der Grundkompetenzen

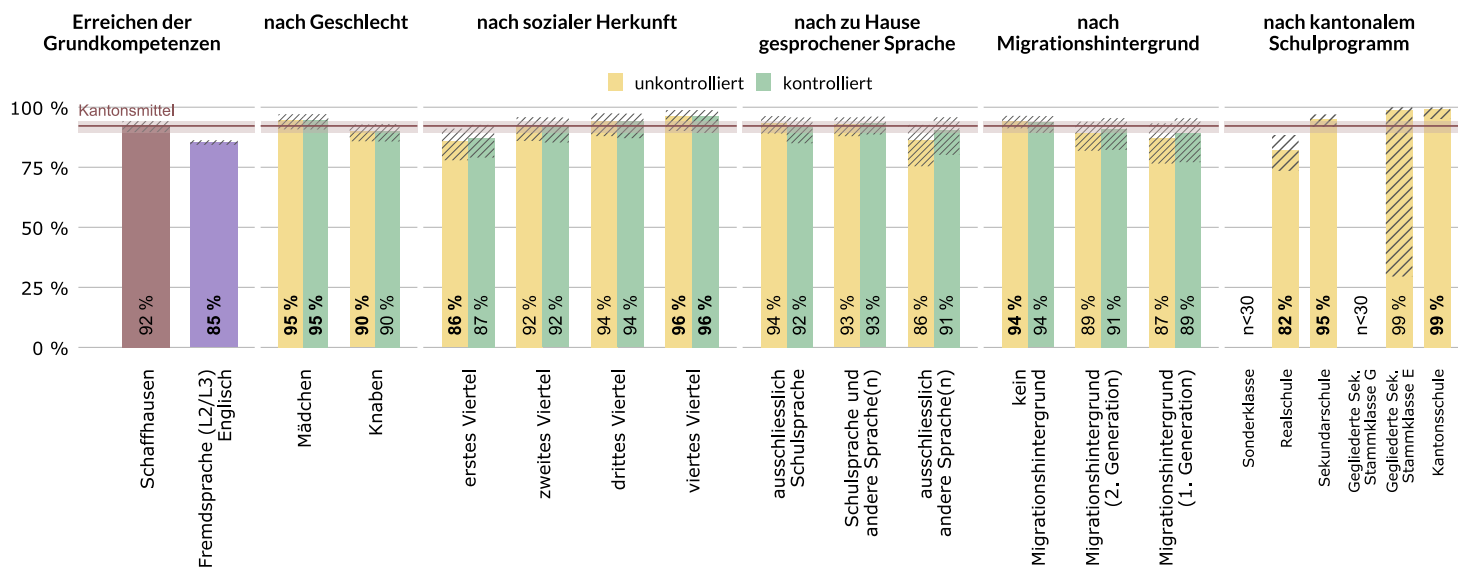
L1 Deutsch – Lesen



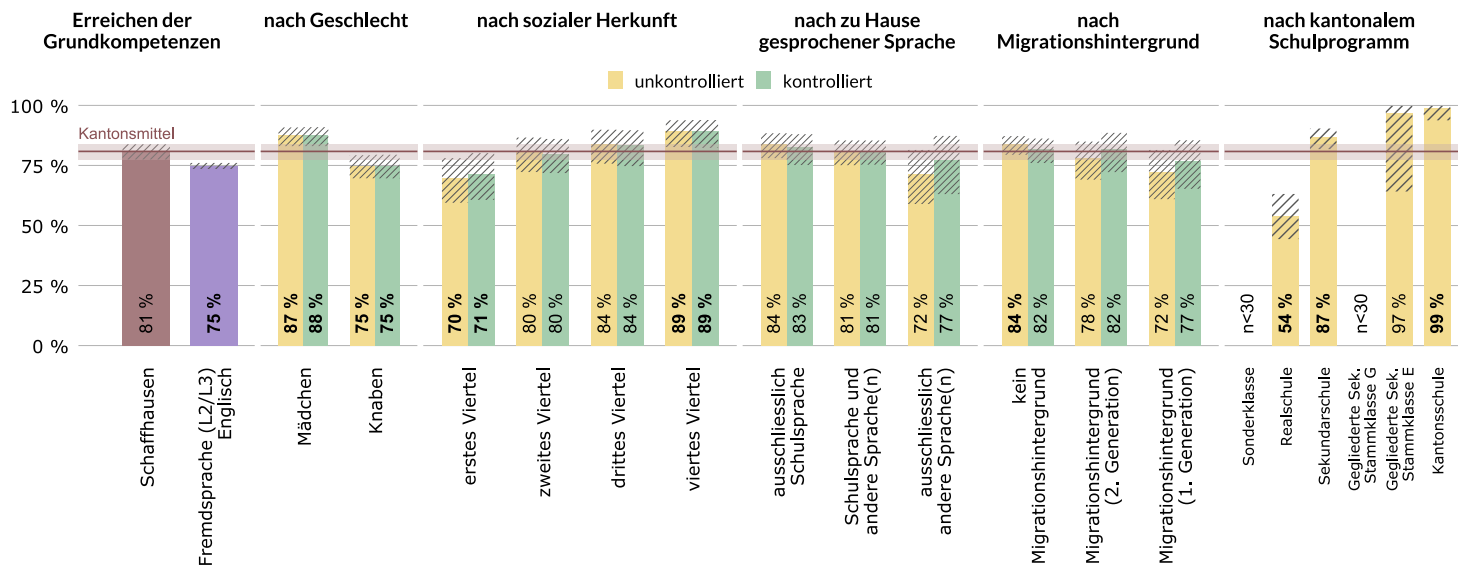
L1 Deutsch – Orthografie



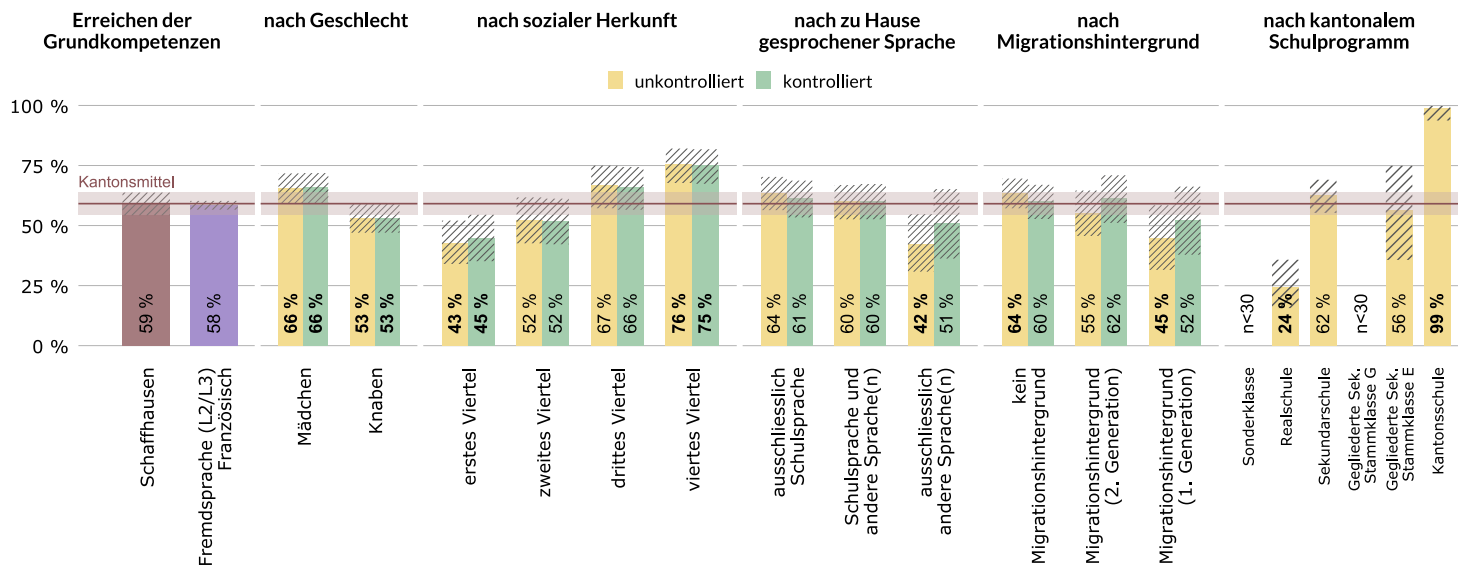
L2 Englisch – Hörverstehen



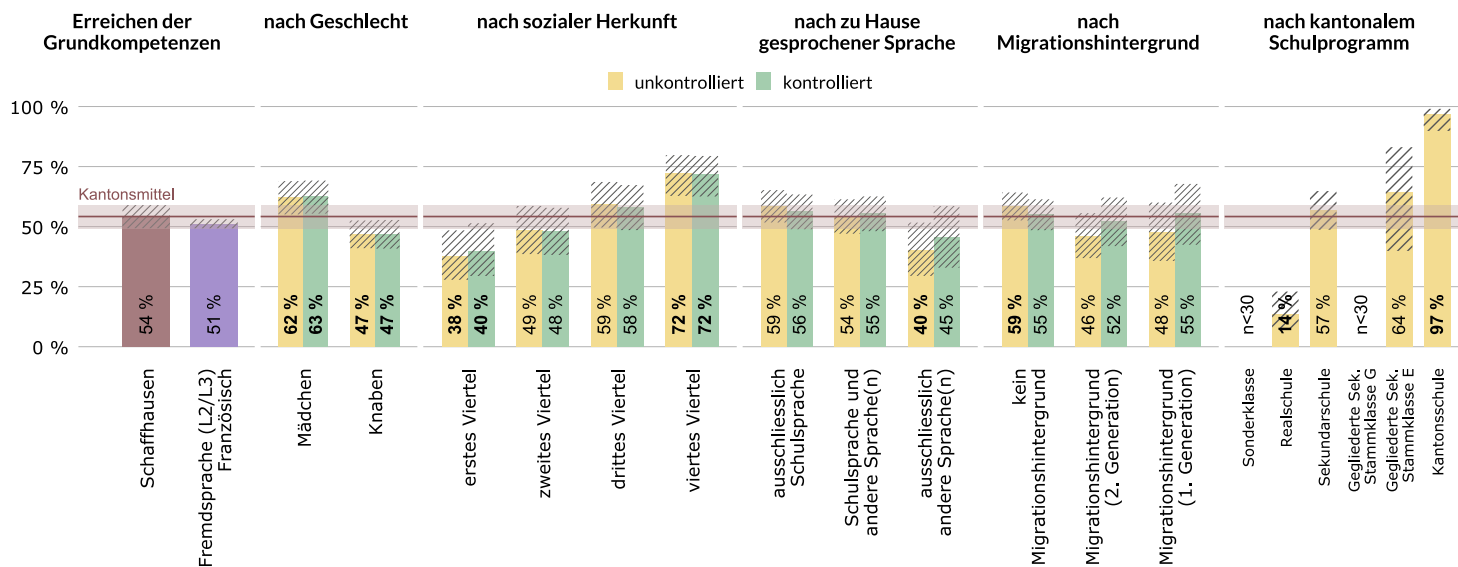
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen

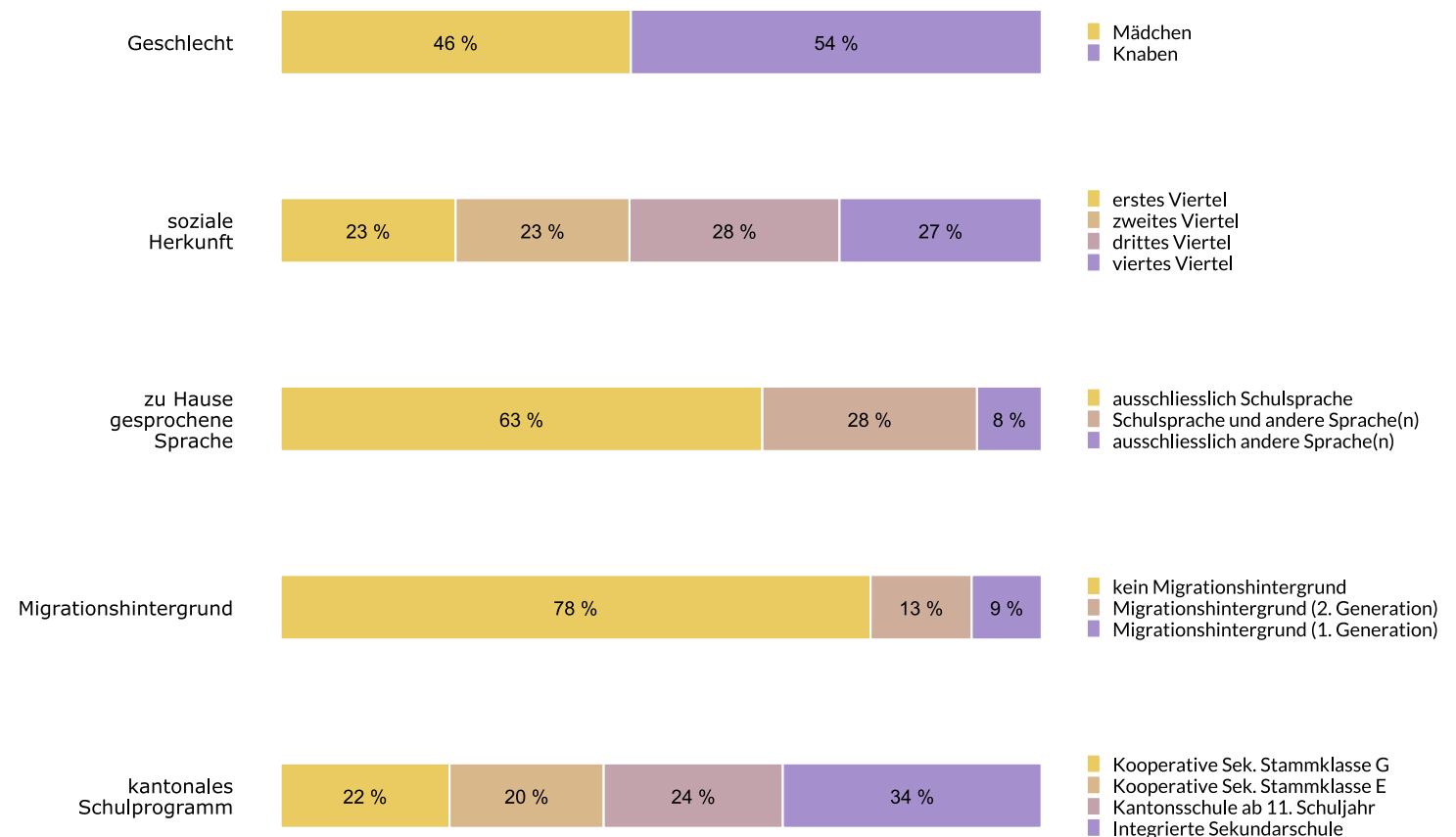


Appenzel Ausserrhoden

Population und Stichprobe

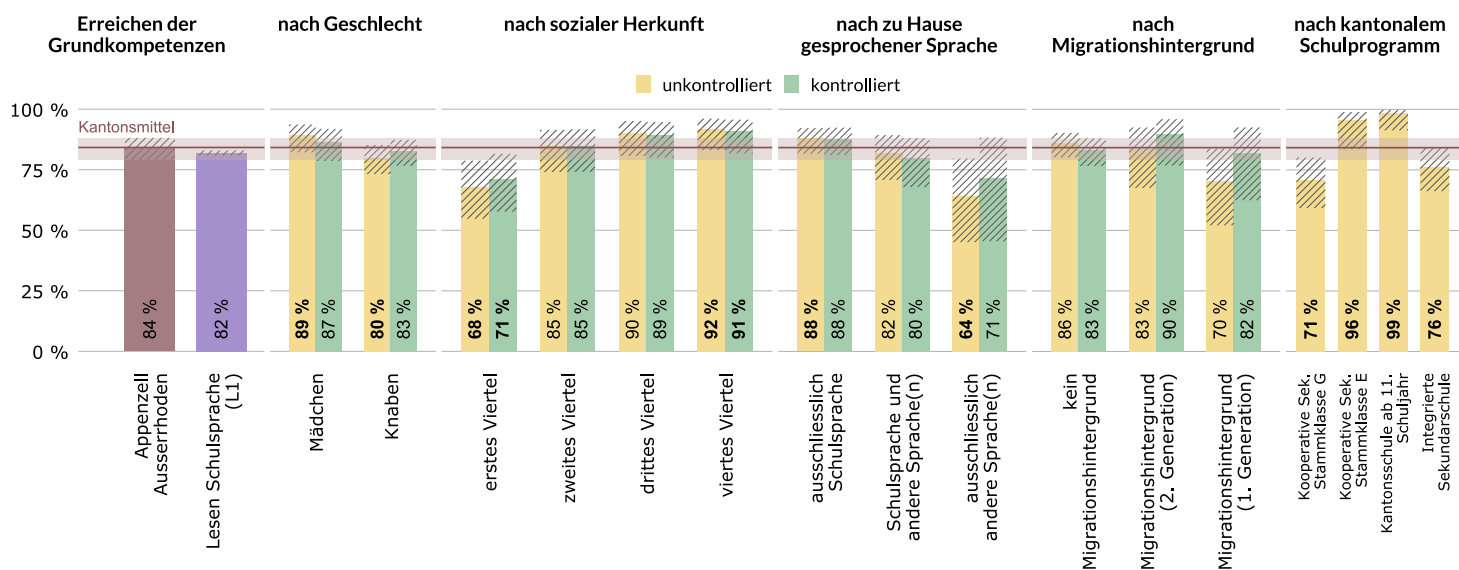
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 4.5 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.0 %
Ausschöpfungsquote: 95.5 %	
ÜGK-Populationsumfang: 493	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 91.7 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 413	

Merkmale der kantonalen Population

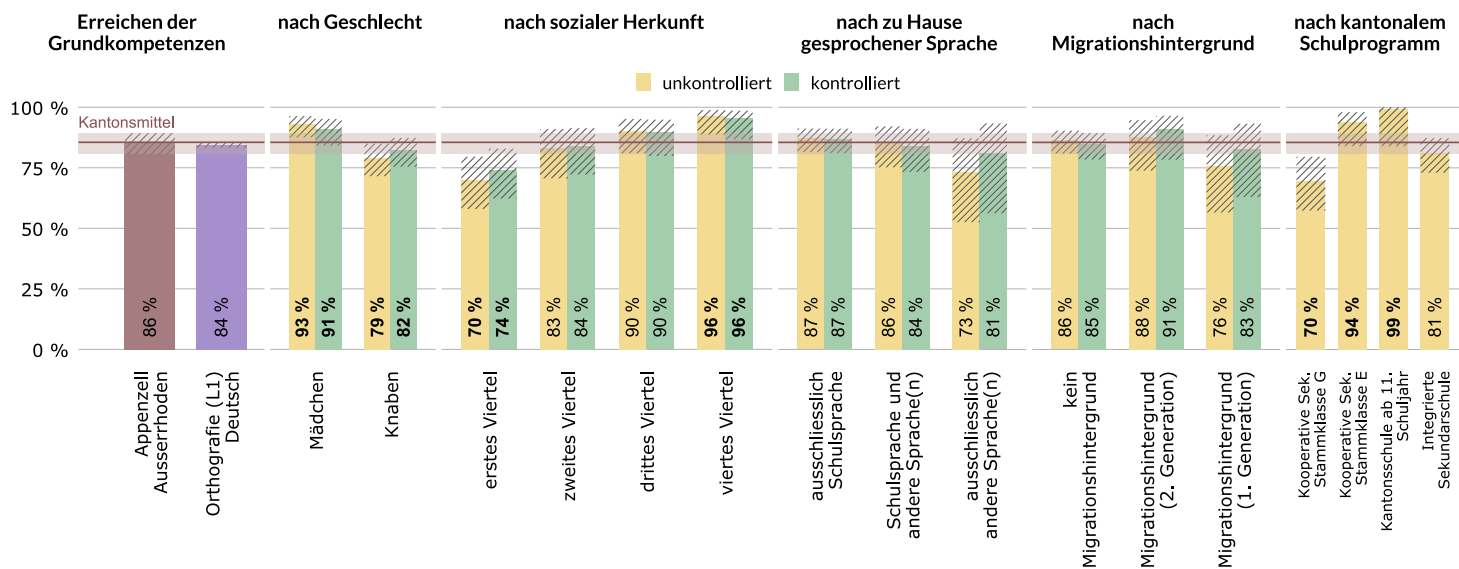


Erreichen der Grundkompetenzen

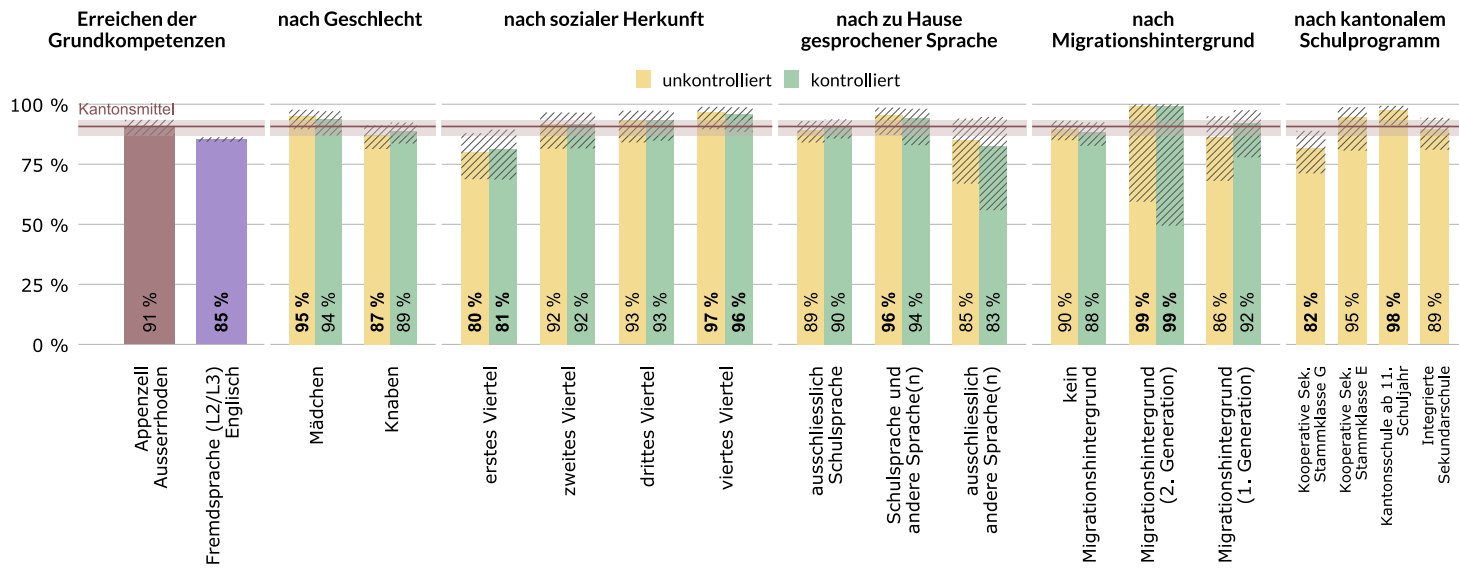
L1 Deutsch – Lesen



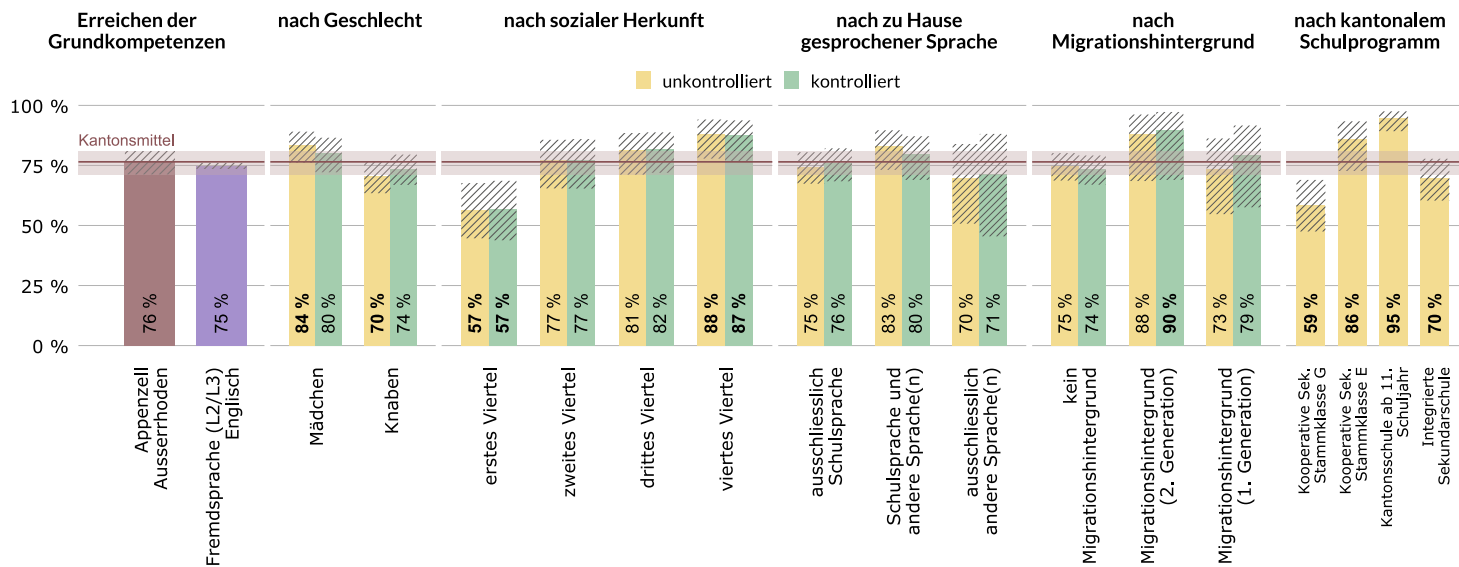
L1 Deutsch – Orthografie



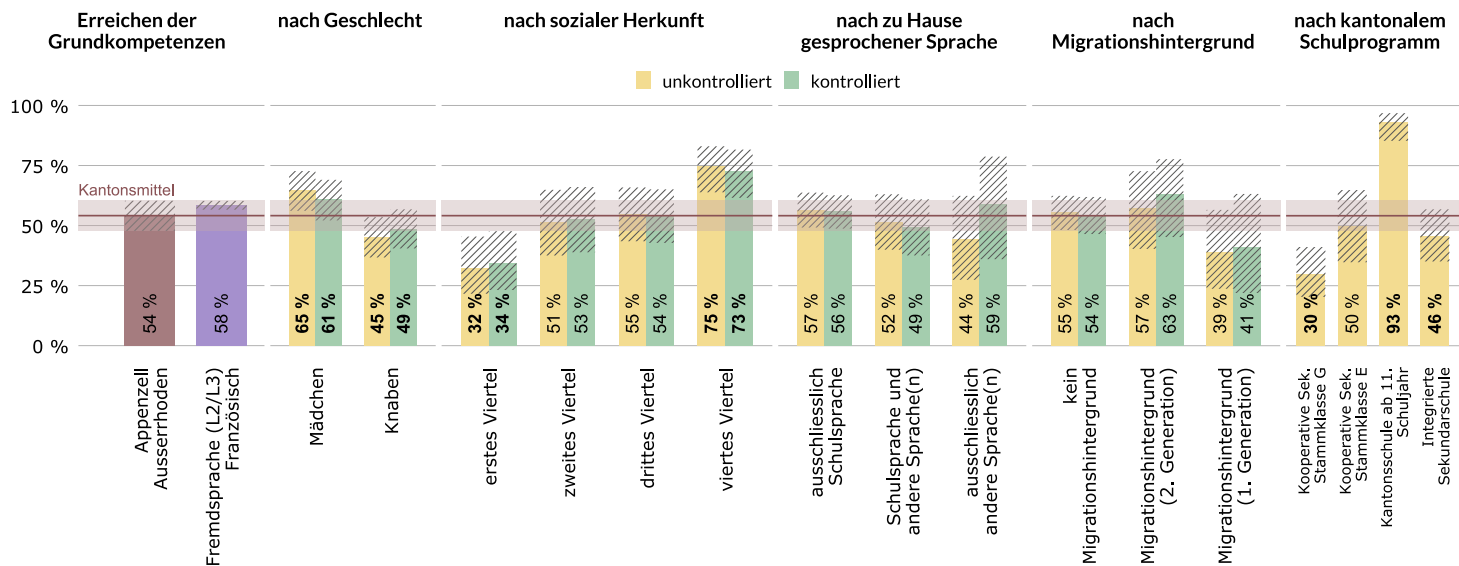
L2 Englisch – Hörverstehen



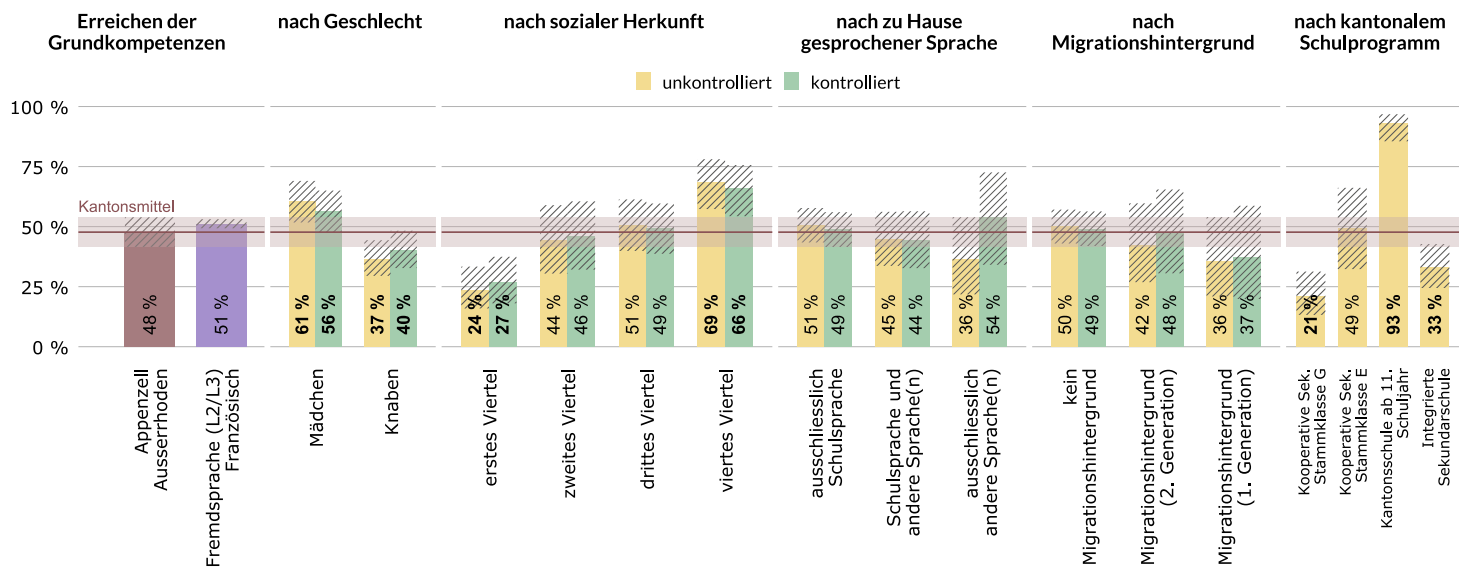
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



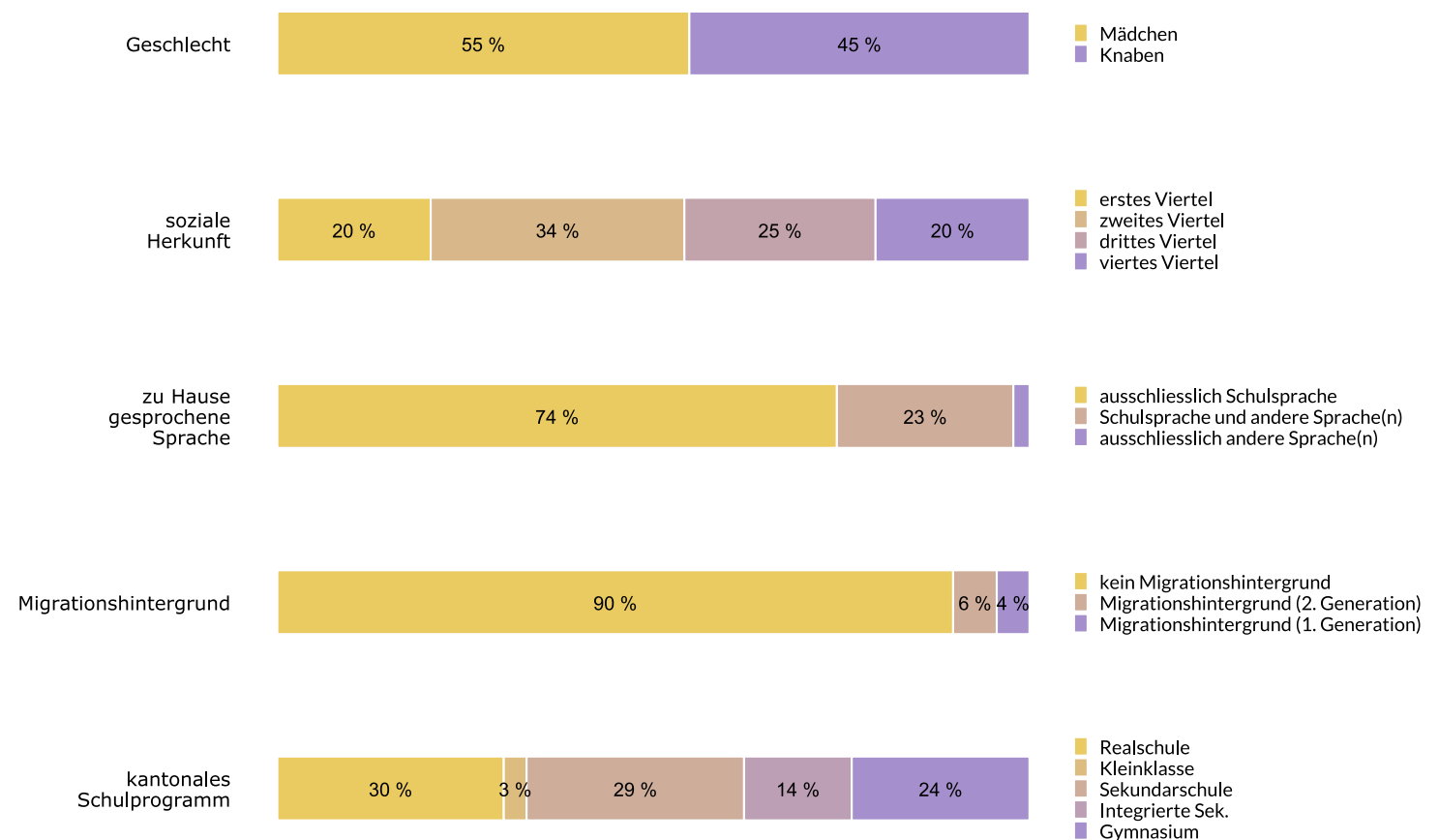


Appenzel Innerrhoden

Population und Stichprobe

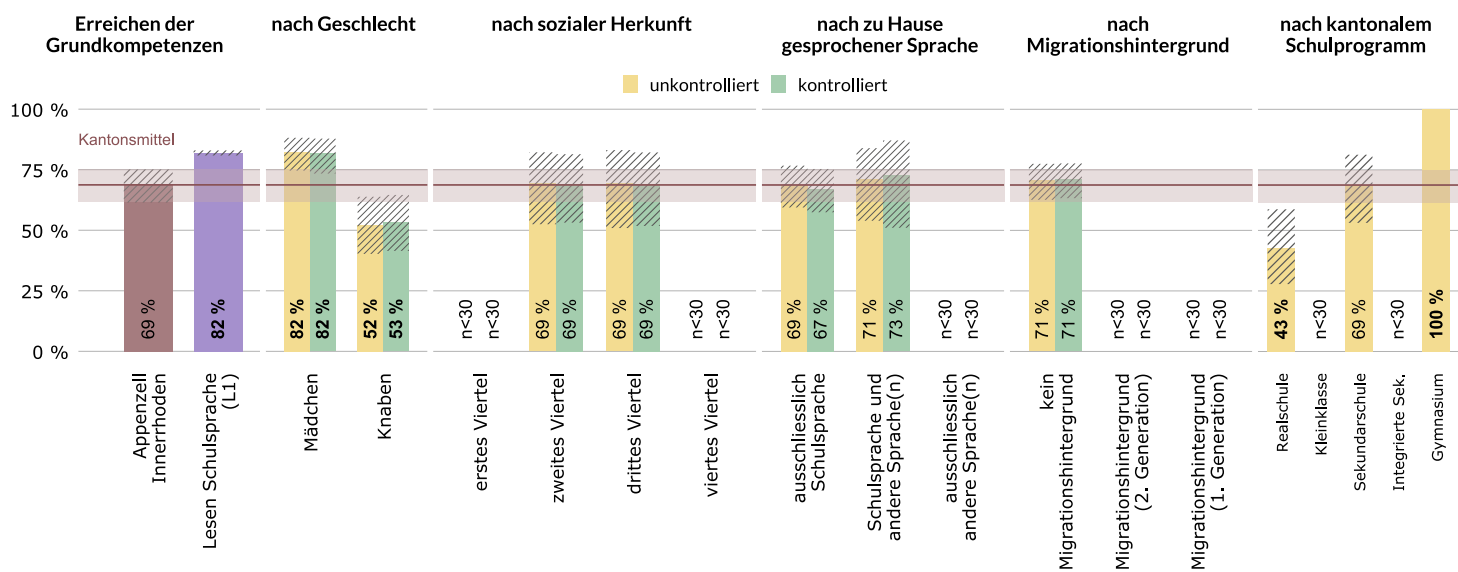
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.0 %
Ausschöpfungsquote: 100.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 166	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 97.0 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 149	

Merkmale der kantonalen Population

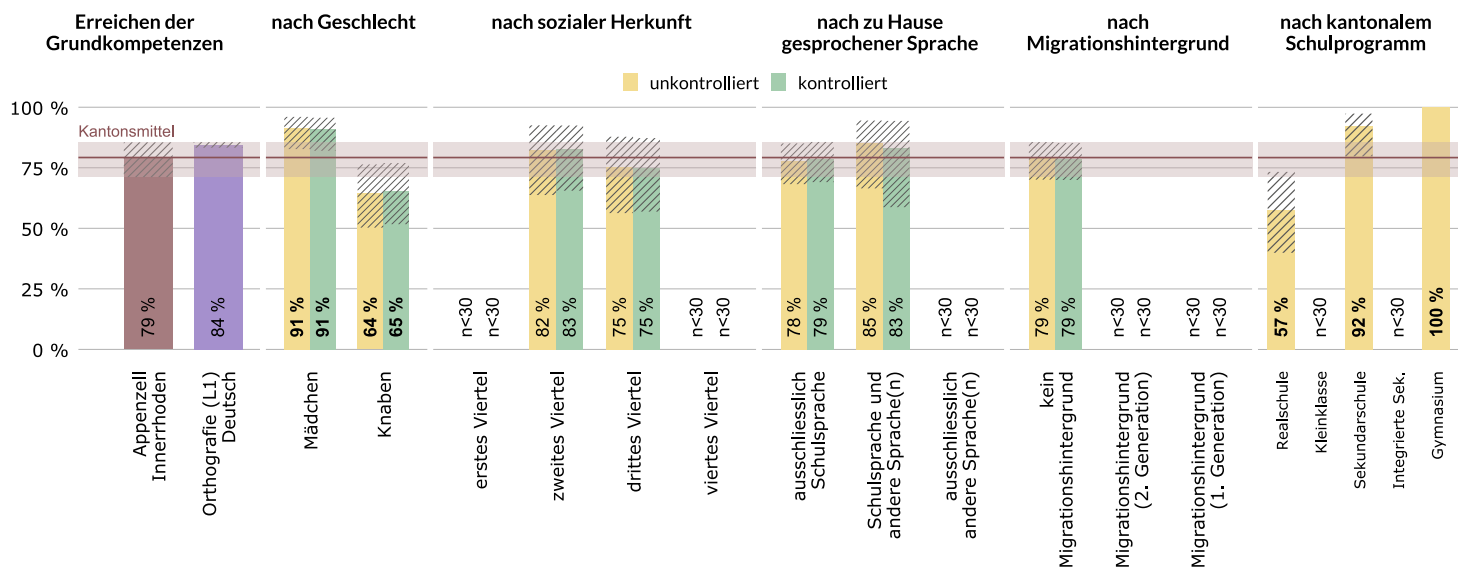


Erreichen der Grundkompetenzen

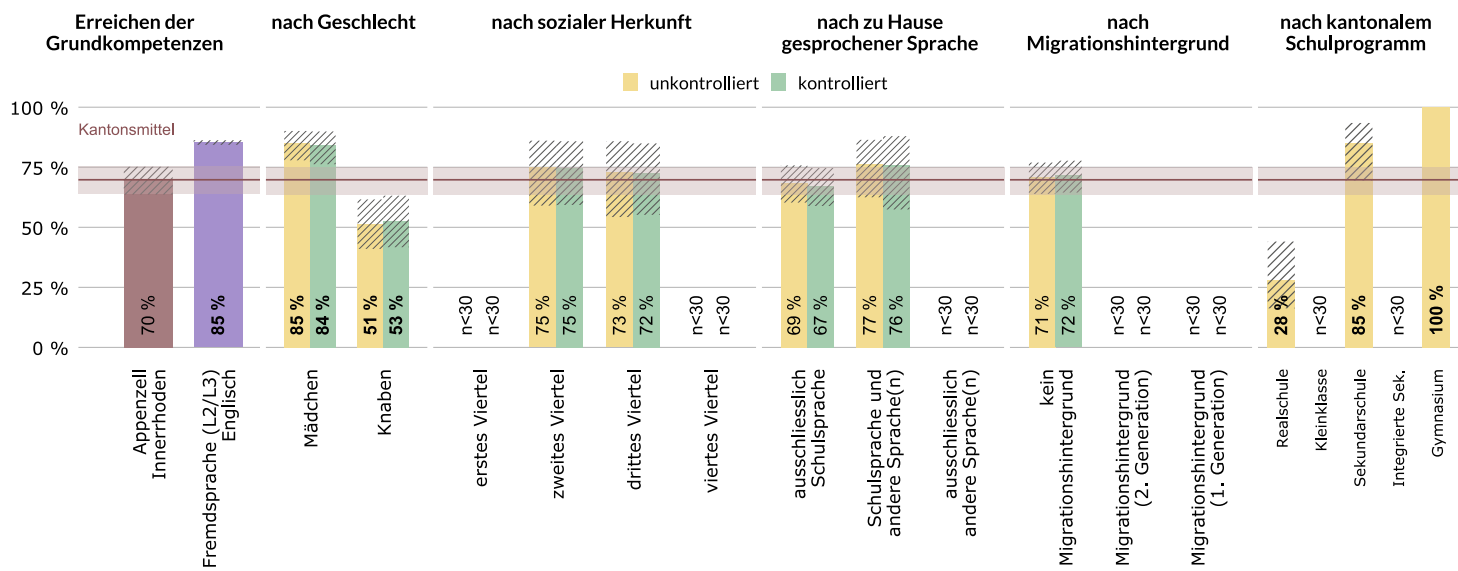
L1 Deutsch – Lesen



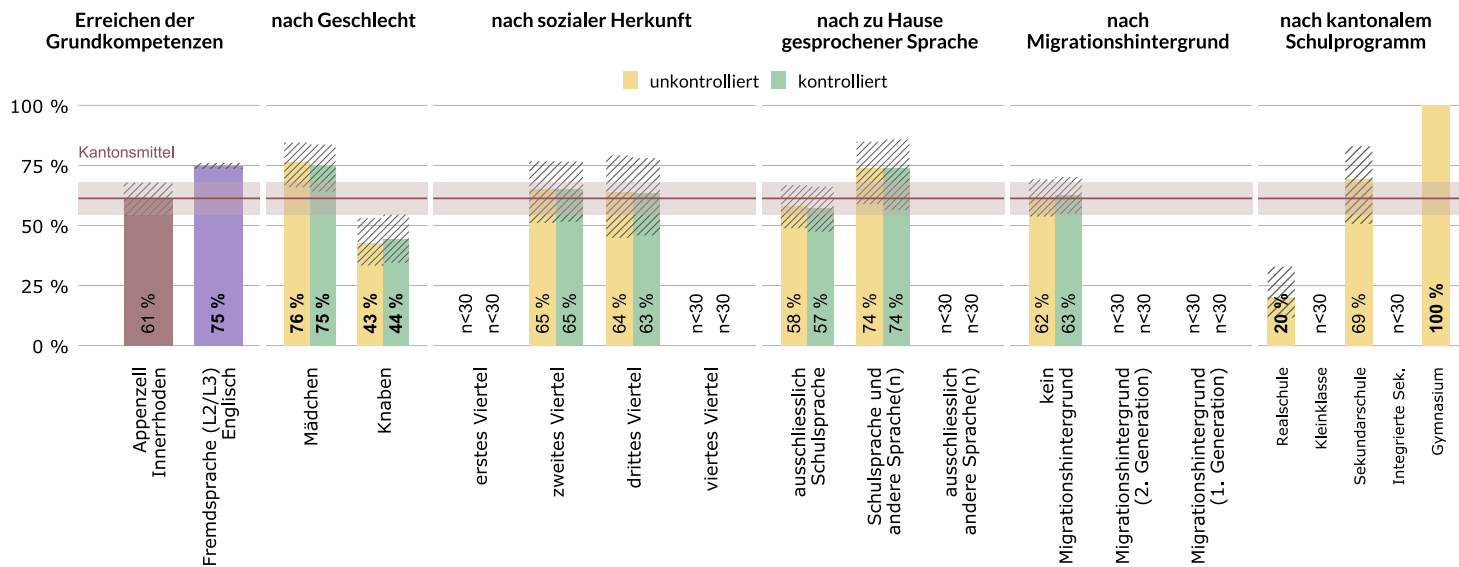
L1 Deutsch – Orthografie



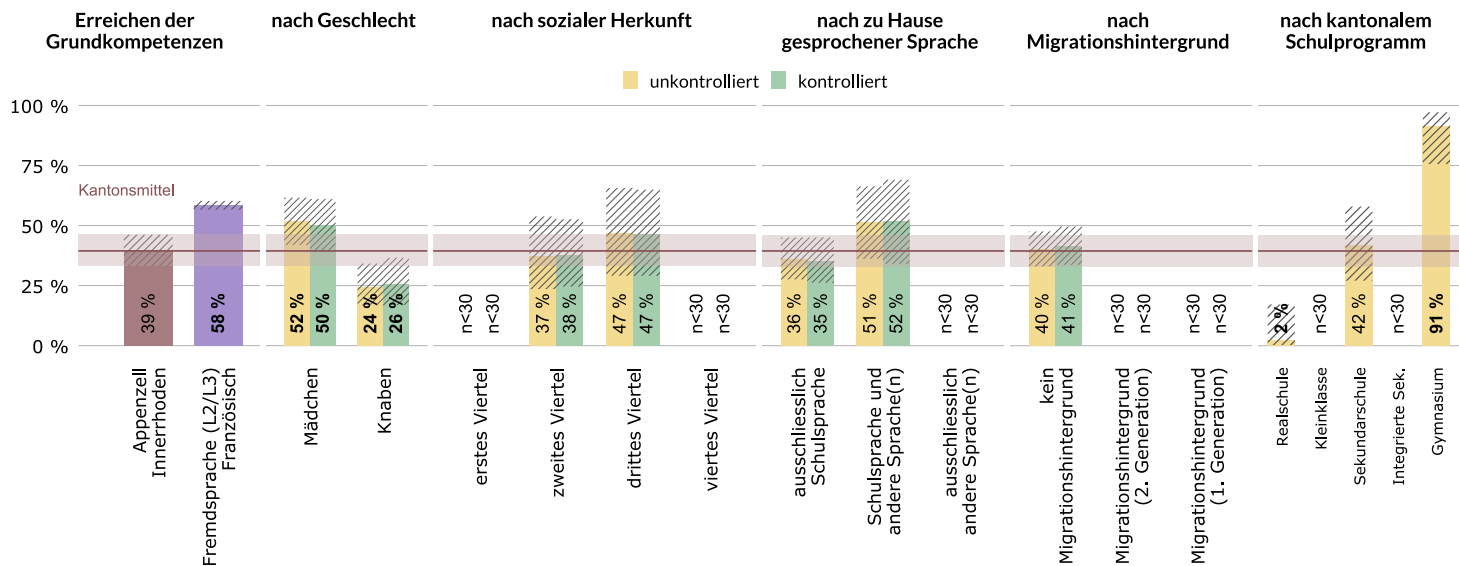
L2 Englisch – Hörverstehen



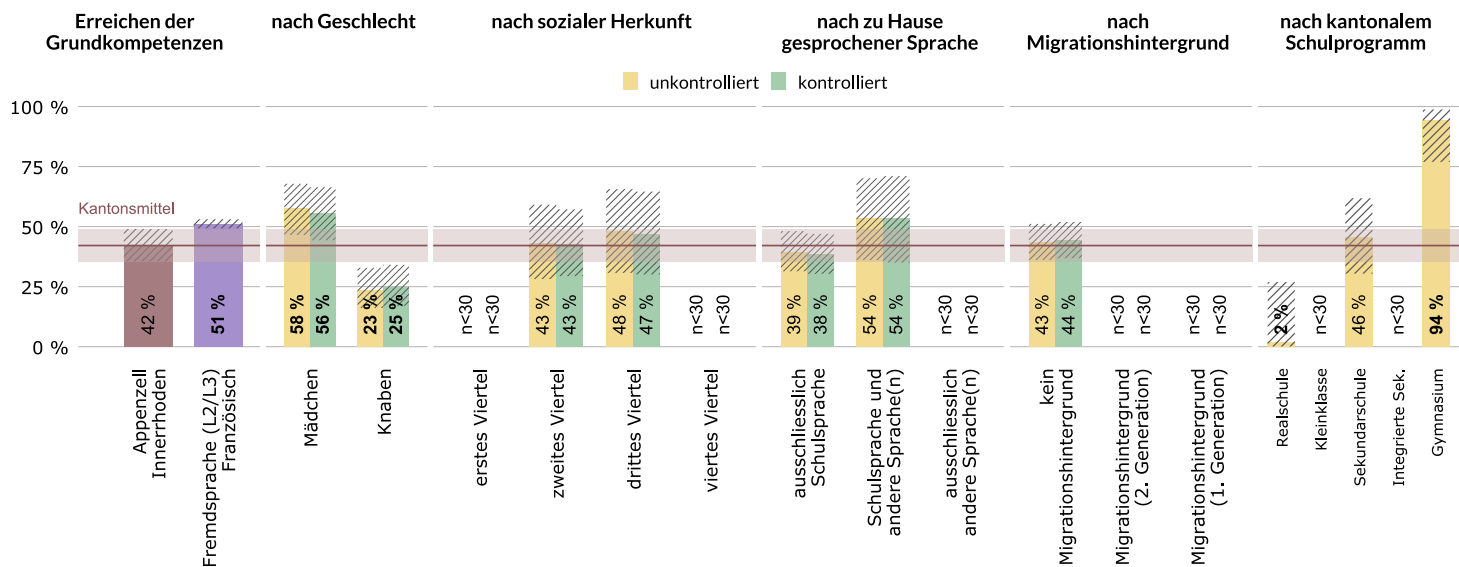
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen





Sankt Gallen

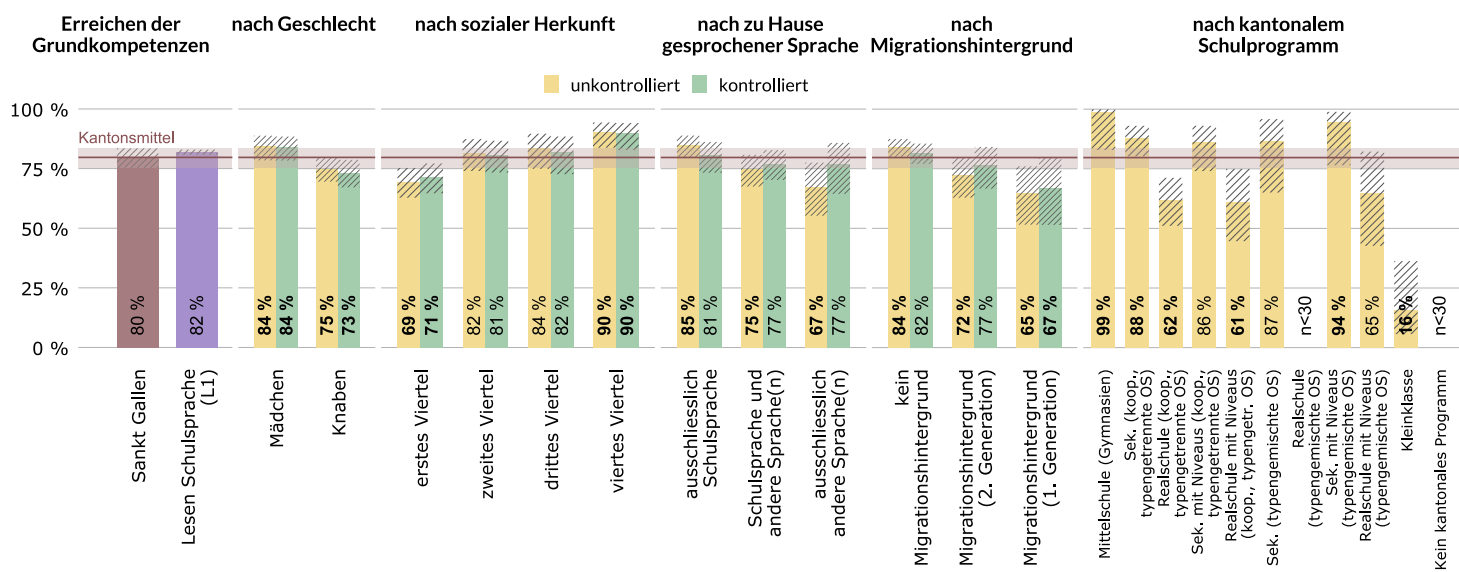
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: PPS-Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.2 %
Ausschöpfungsquote: 97.6 %	
ÜGK-Populationsumfang: 5'292	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 91.5 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 949	

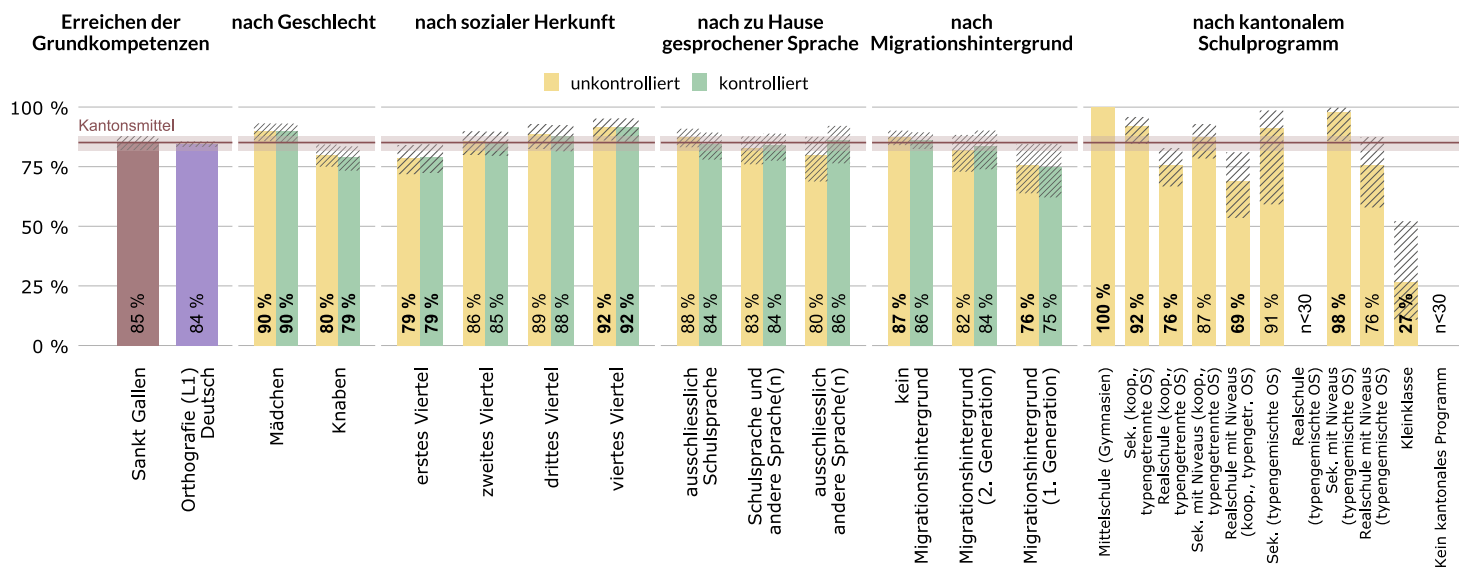
Merkmale der kantonalen Population



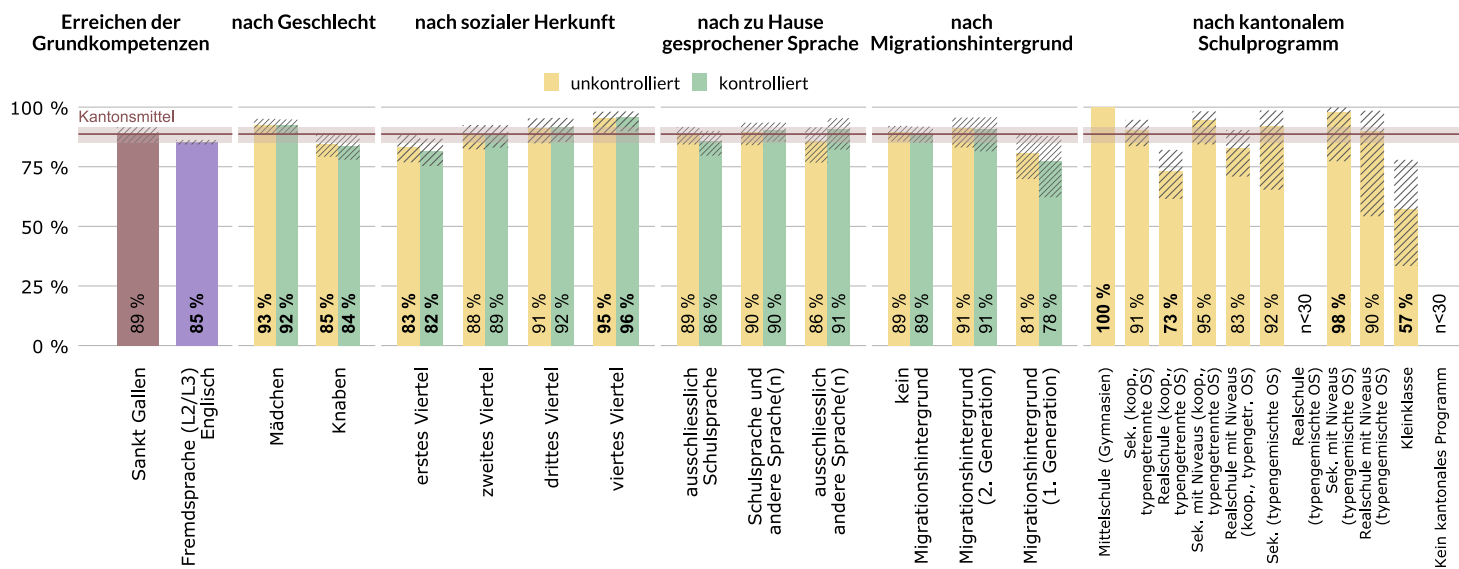
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



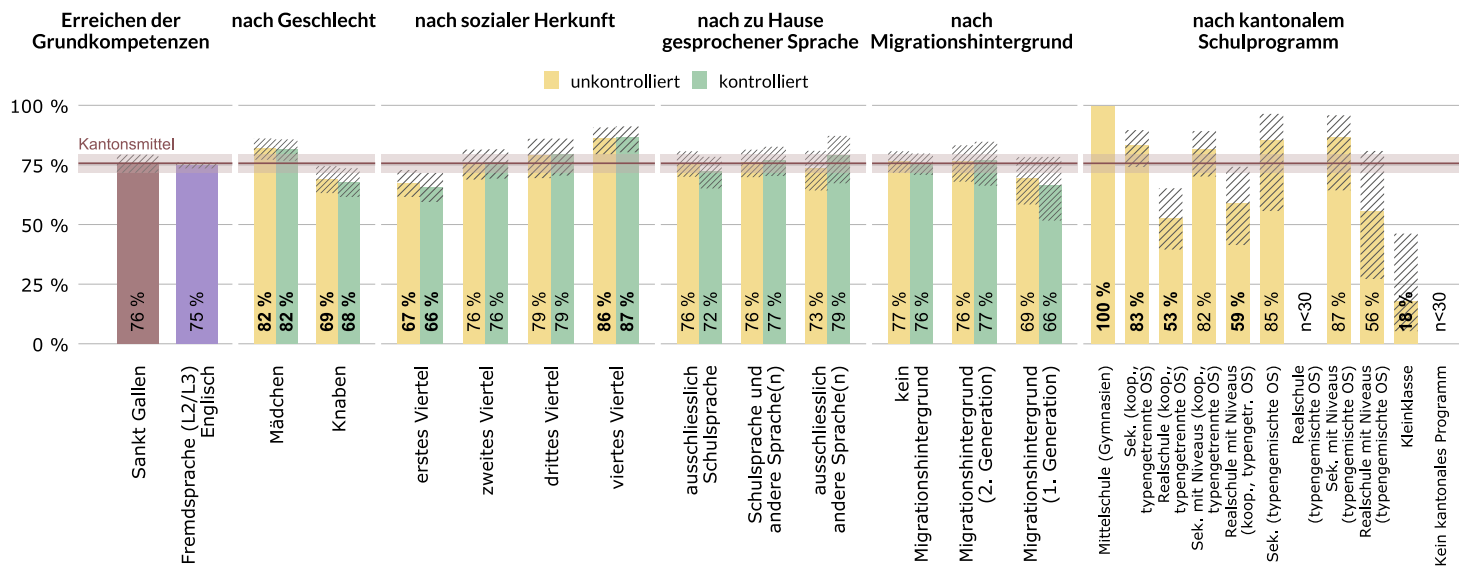
L1 Deutsch – Orthografie



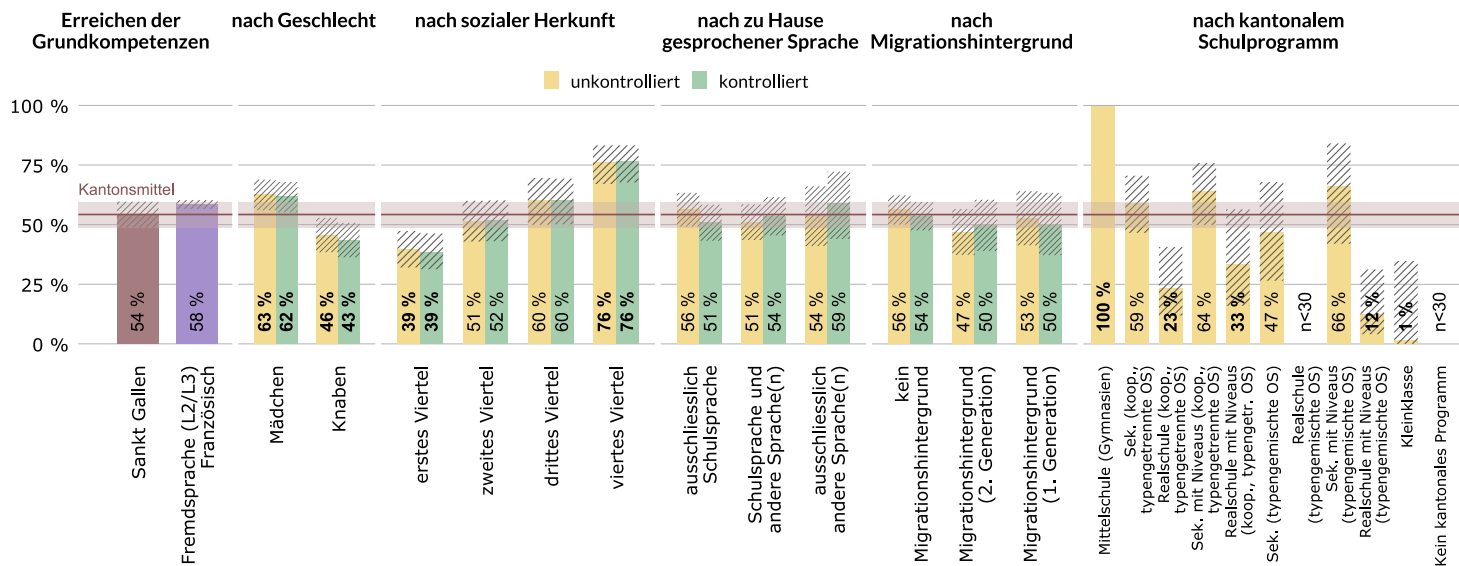
L2 Englisch – Hörverstehen



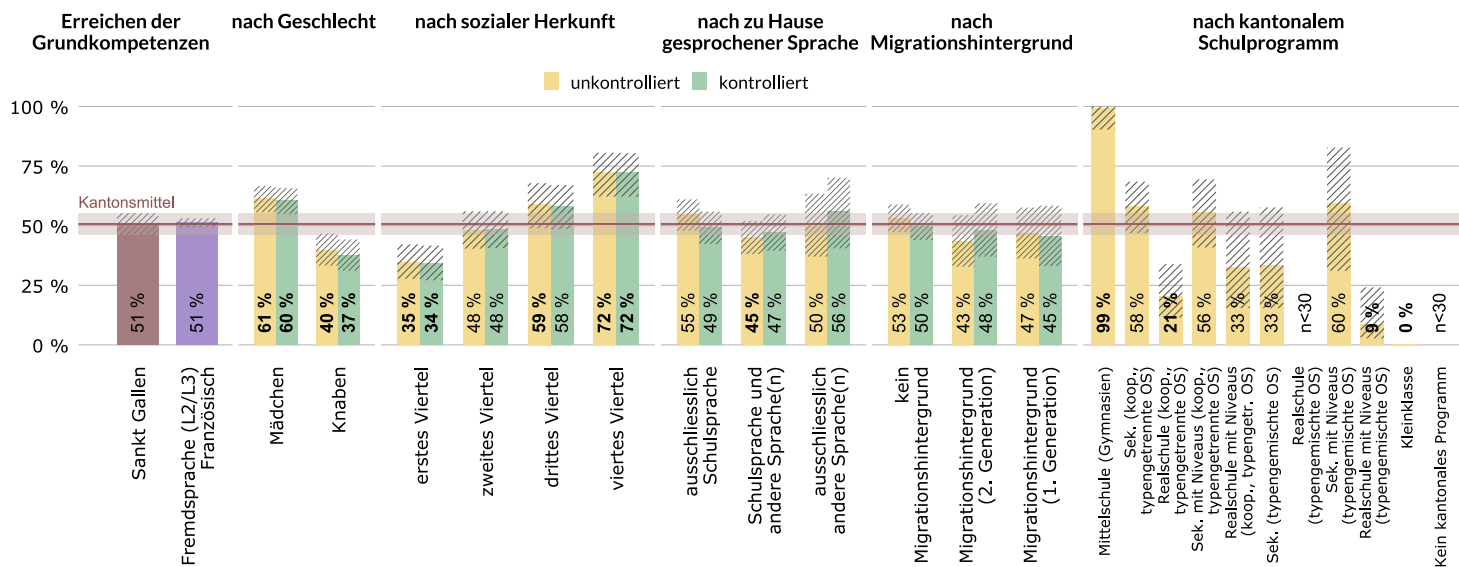
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



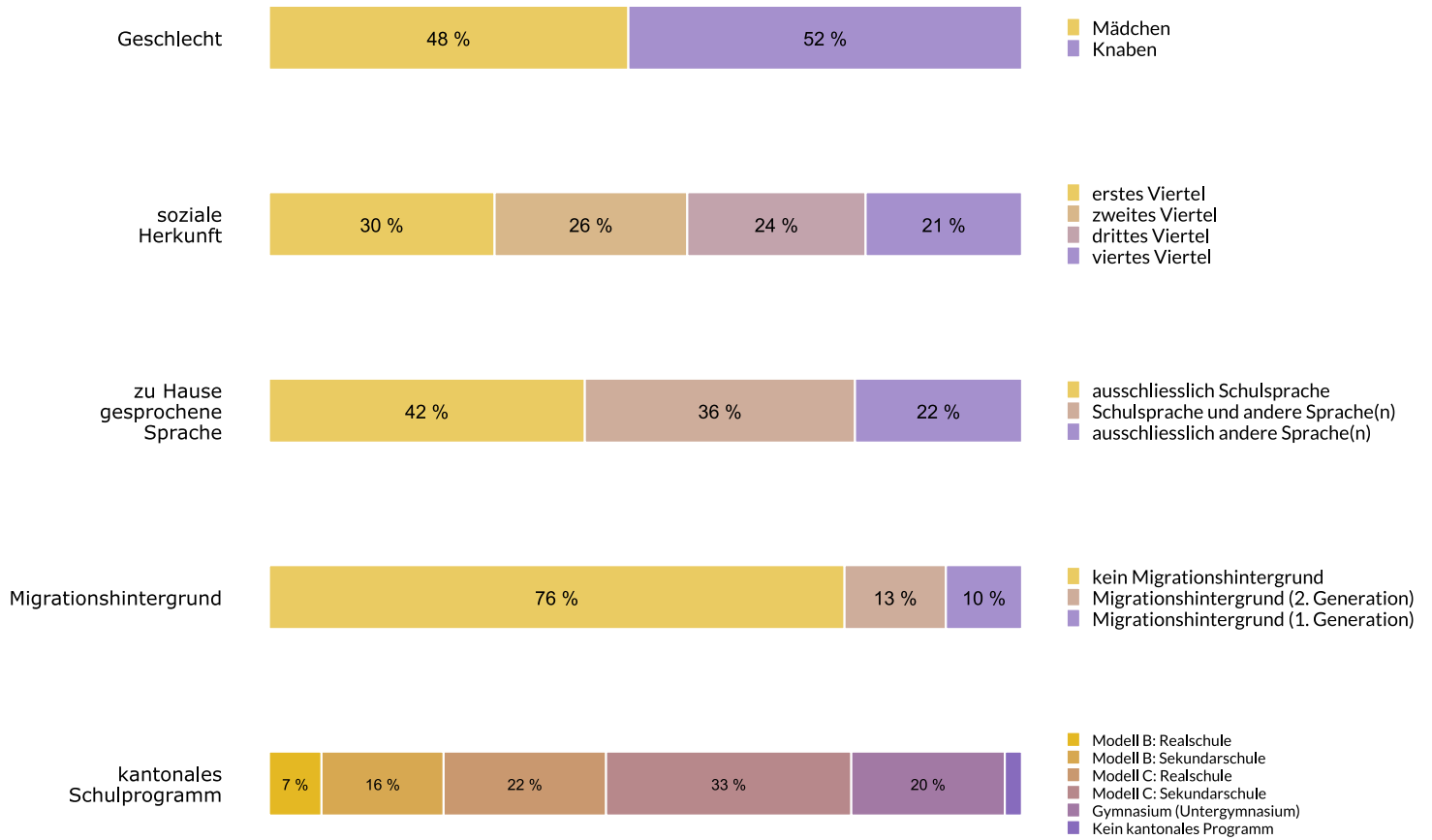


Graubünden

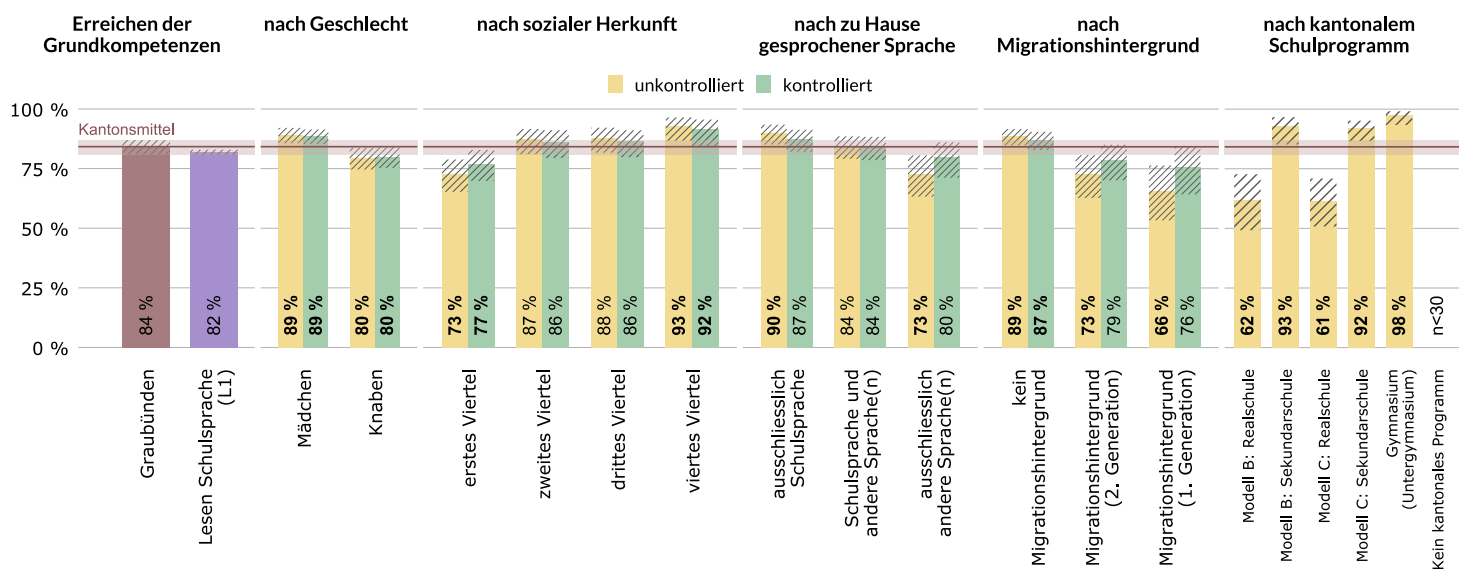
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: gemischtes Design (siehe auch Tomasik & Bollmann, 2025)	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.8 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.8 %
Ausschöpfungsquote: 97.4 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'613	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.1 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 840	

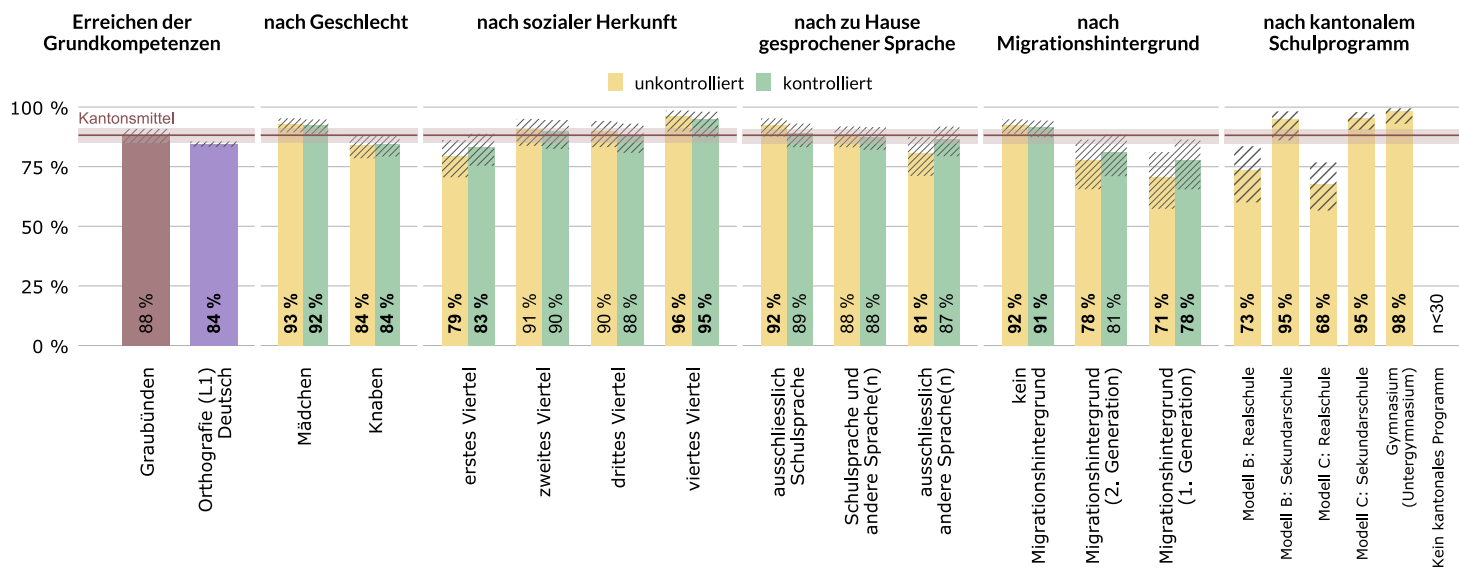
Merkmale der kantonalen Population



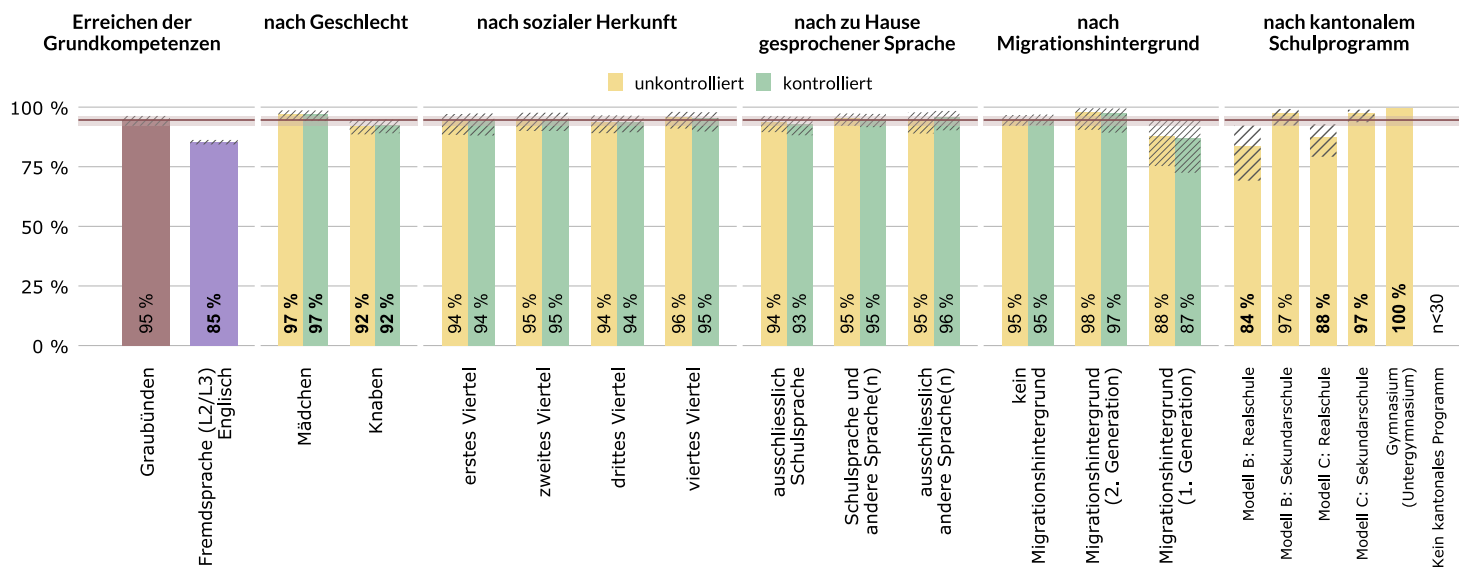
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch/Italienisch – Lesen



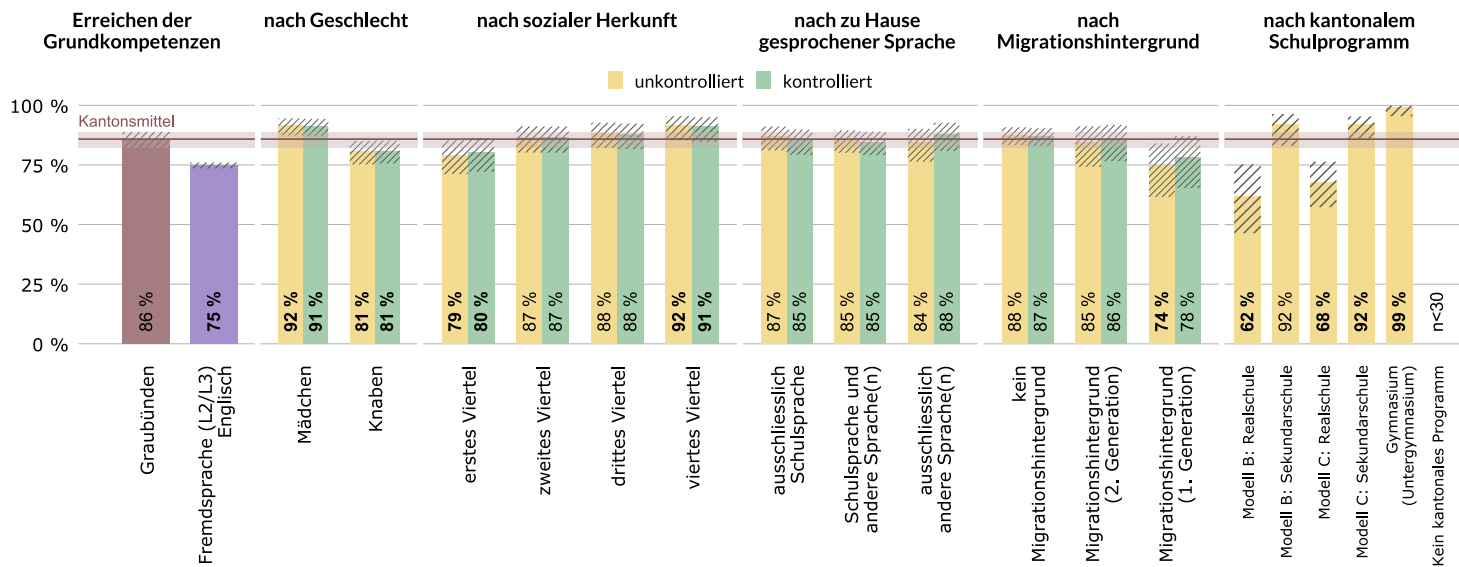
L1 Deutsch – Orthografie



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



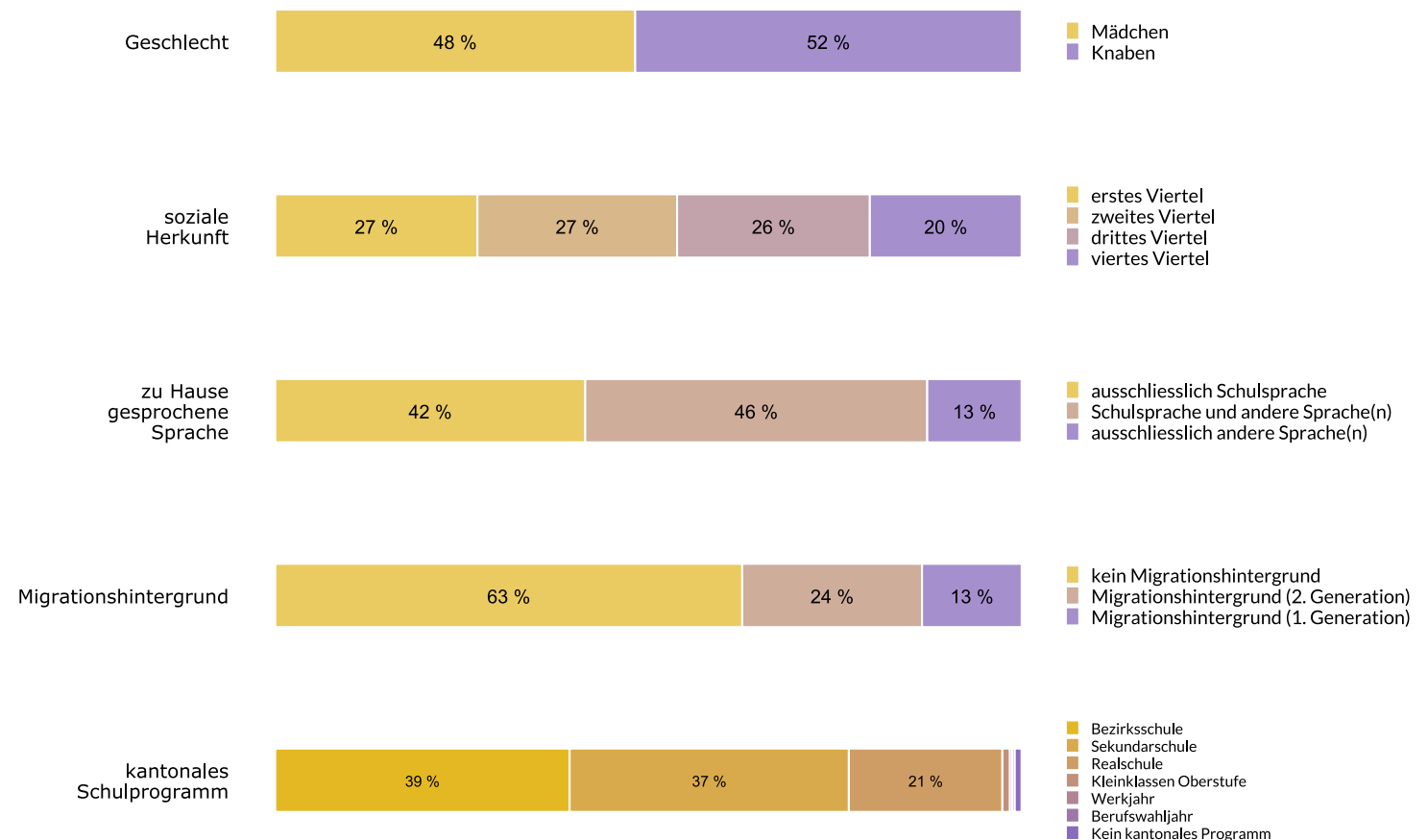


Aargau

Population und Stichprobe

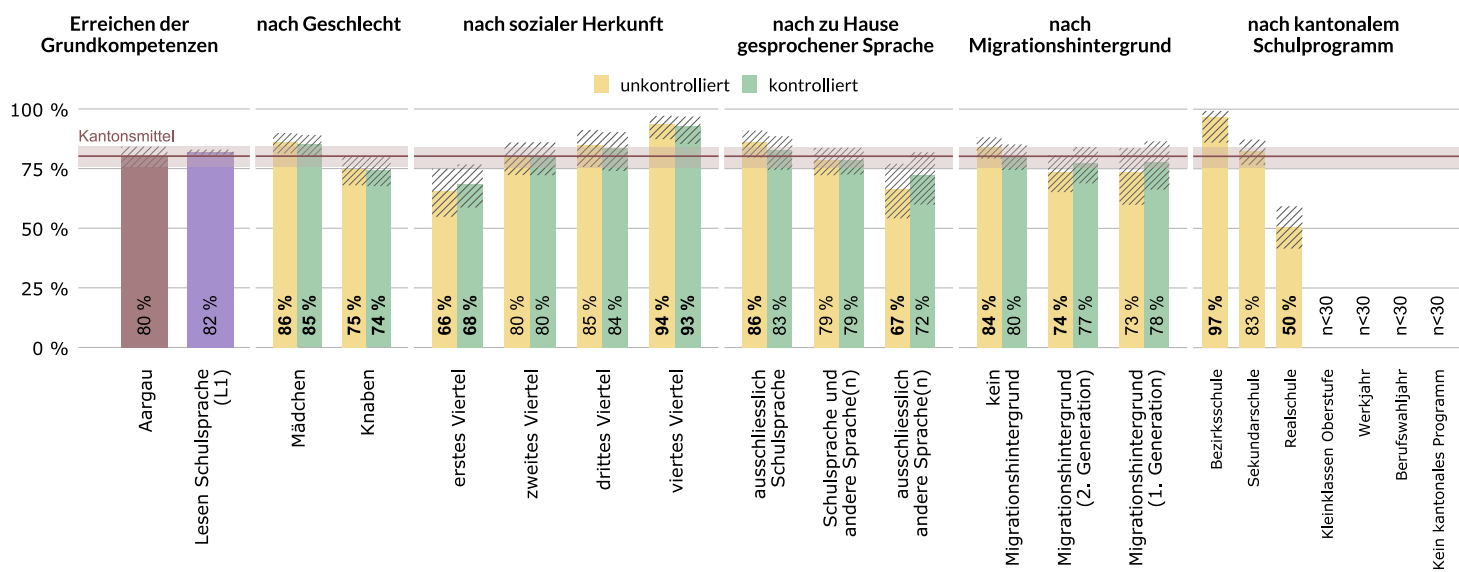
Stichprobendesign: PPS-Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.3 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.9 %
Ausschöpfungsquote: 96.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 6'064	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 90.5 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 937	

Merkmale der kantonalen Population

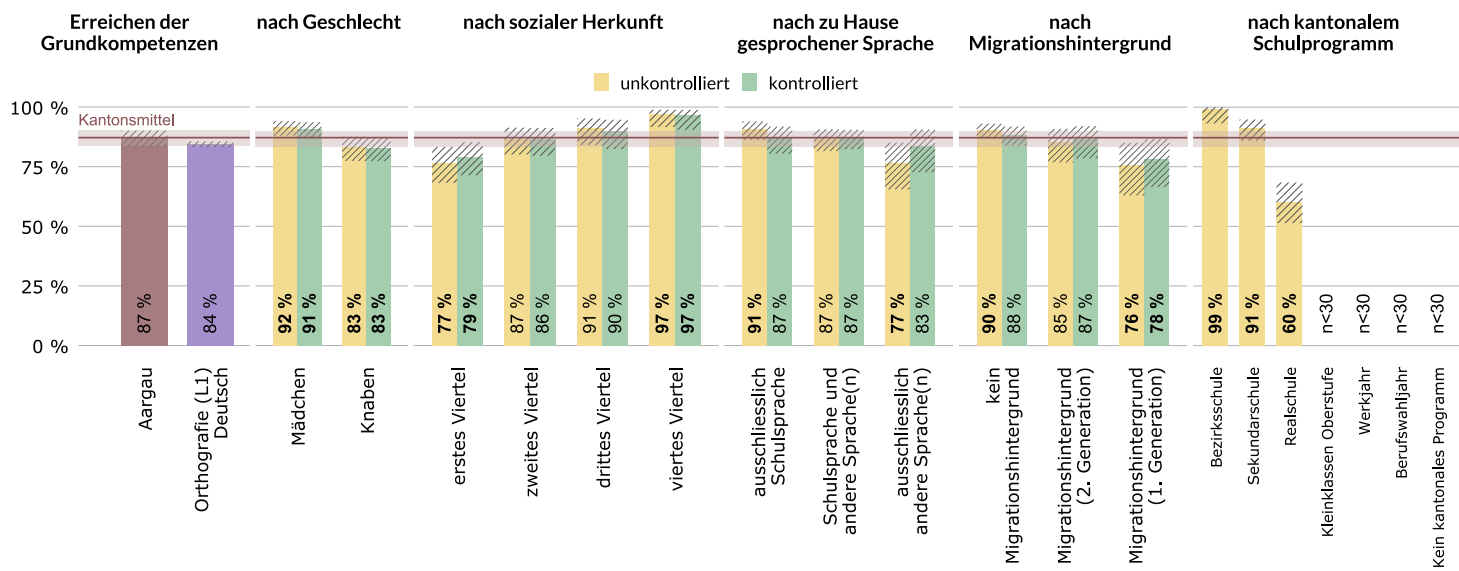


Erreichen der Grundkompetenzen

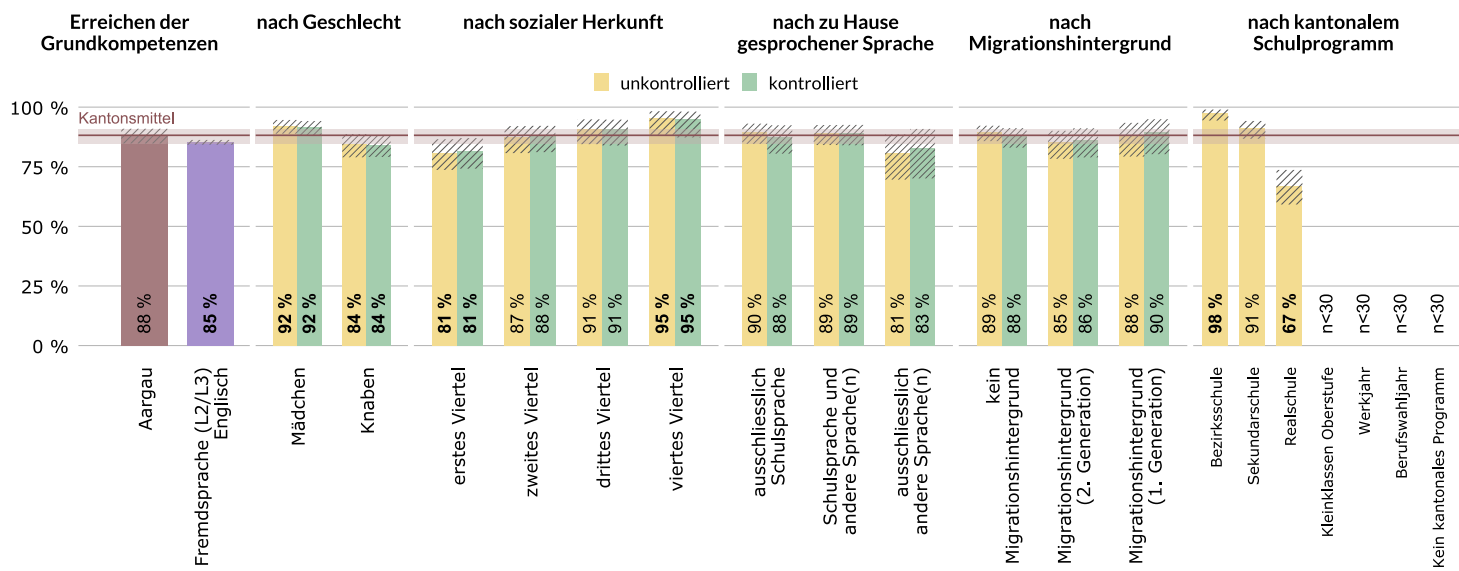
L1 Deutsch – Lesen



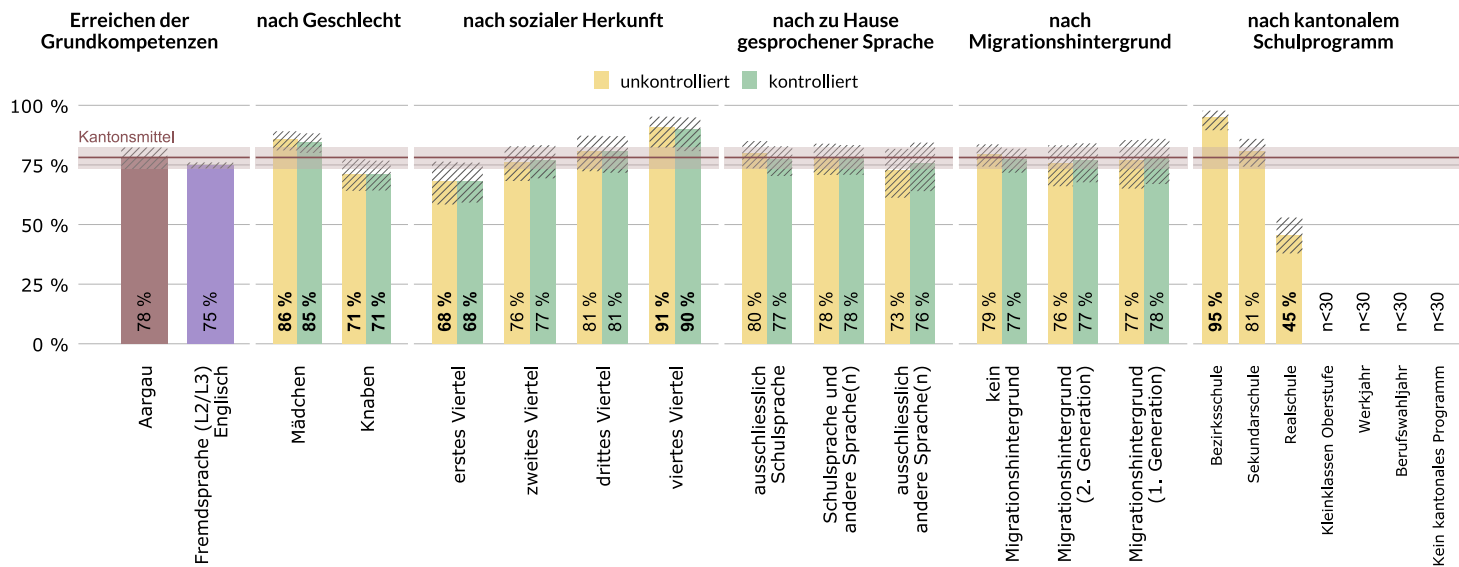
L1 Deutsch – Orthografie



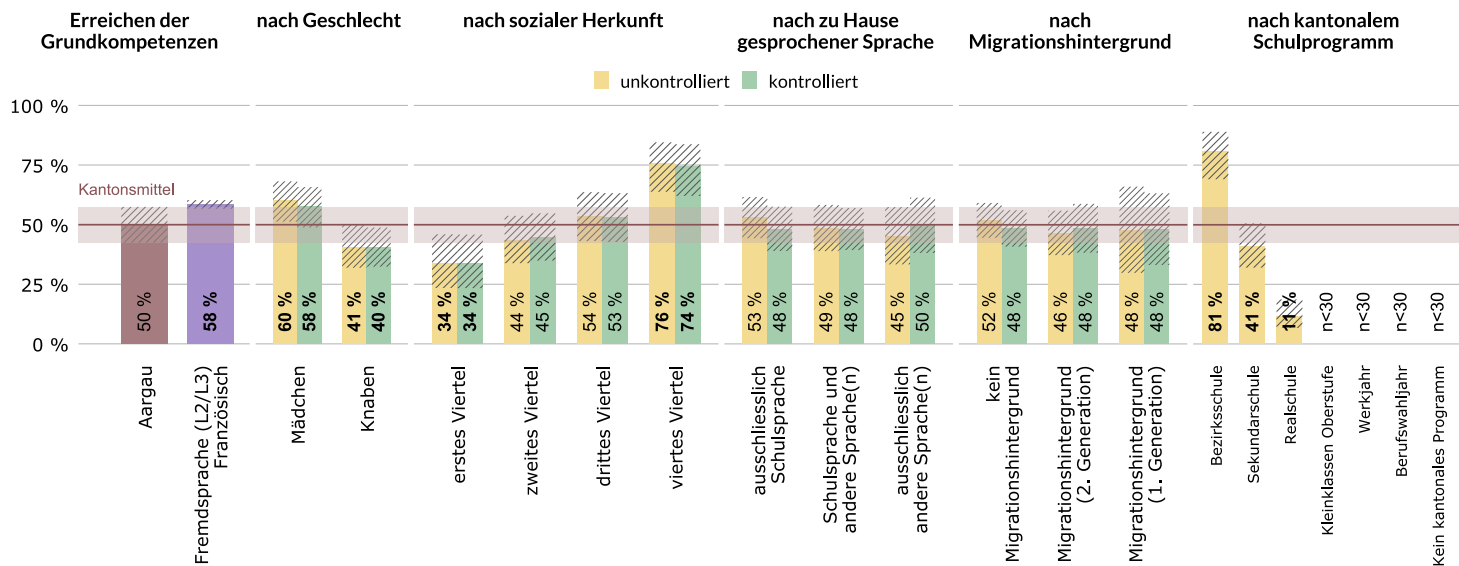
L2 Englisch – Hörverstehen



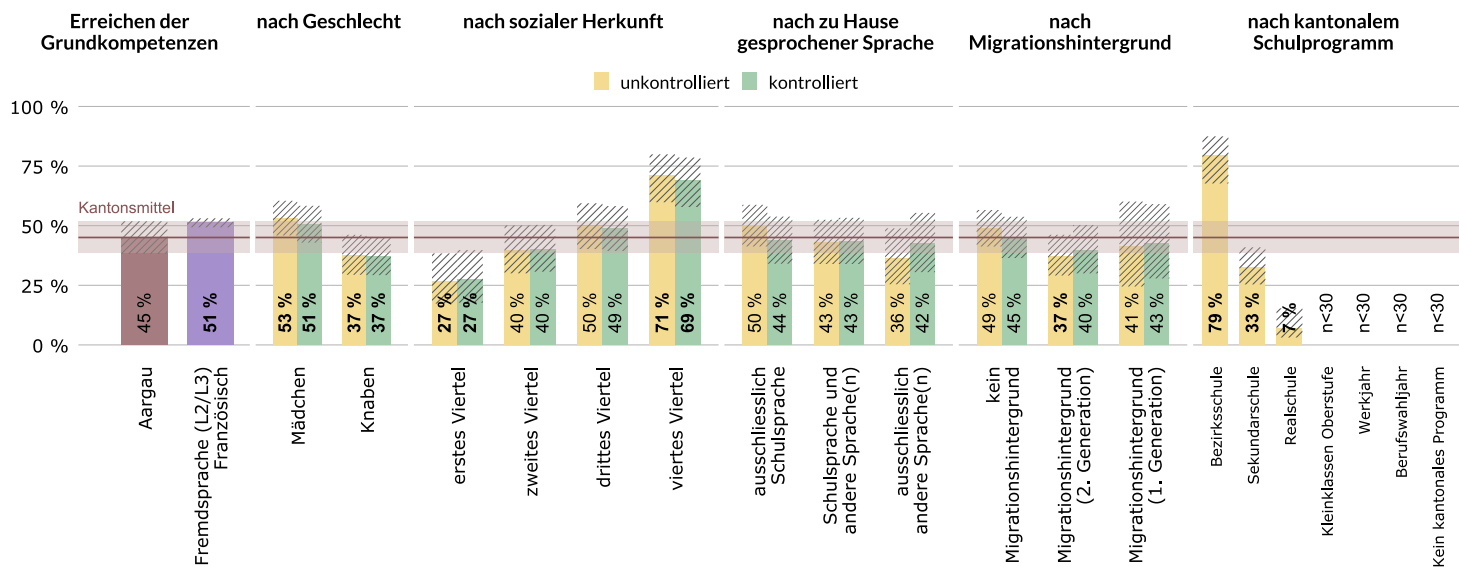
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen



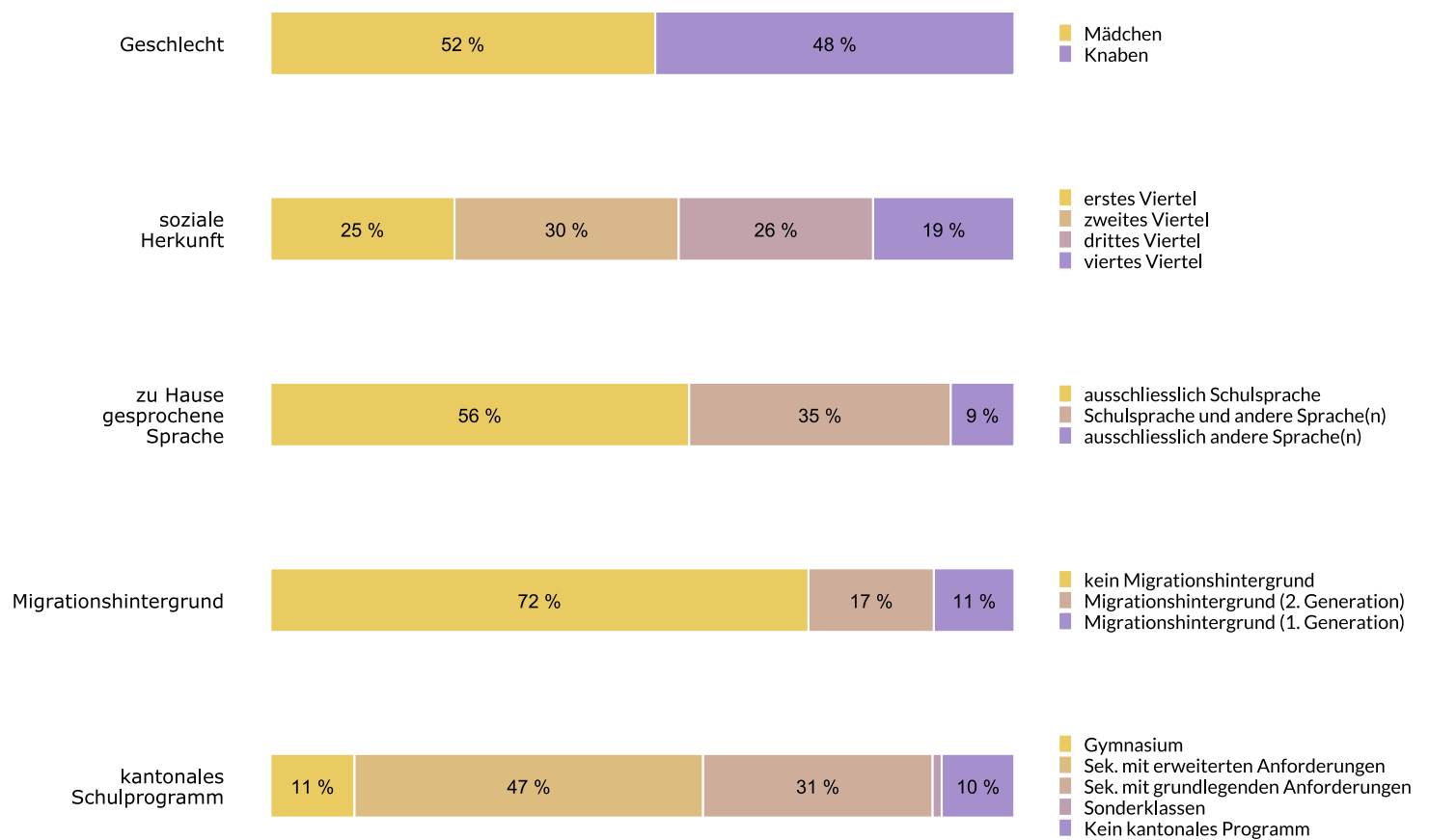


Thurgau

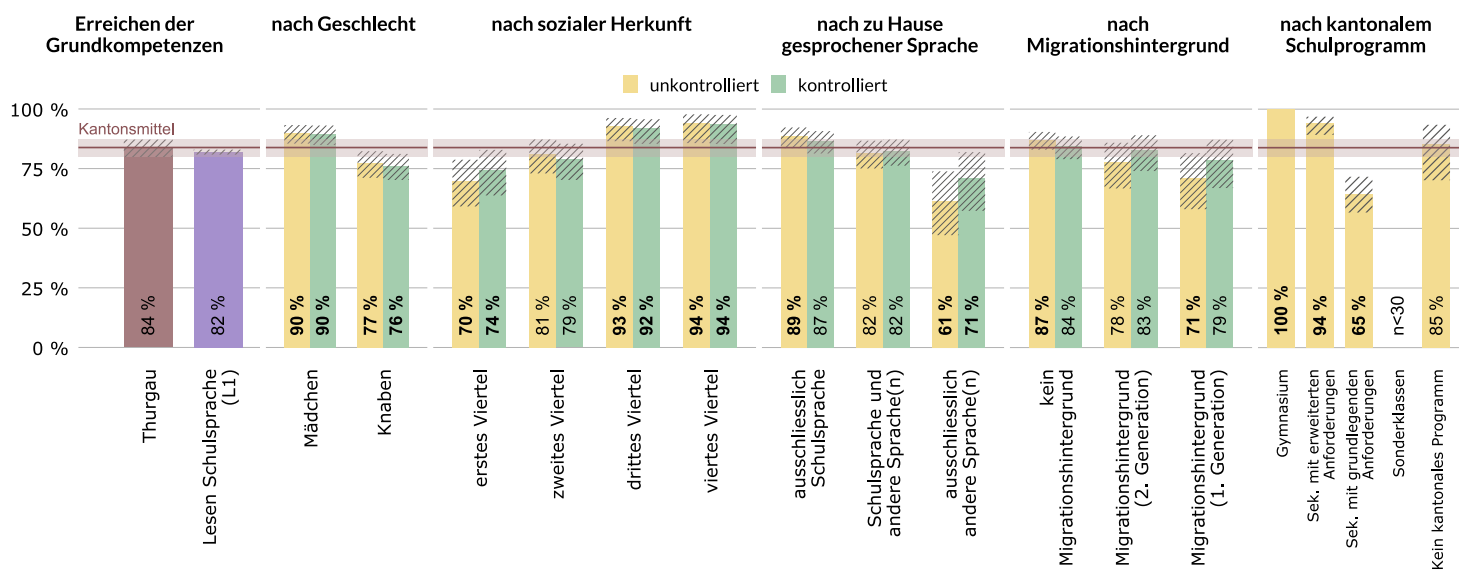
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.1 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.7 %
Ausschöpfungsquote: 96.1 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'562	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 91.9 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 669	

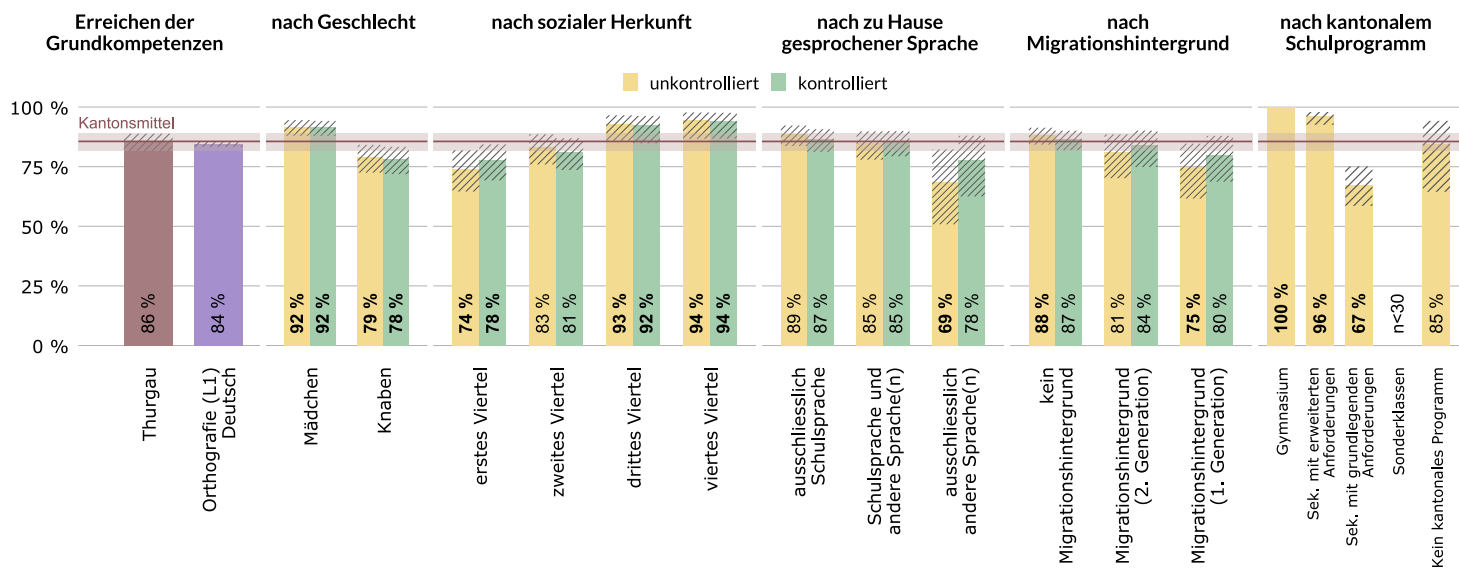
Merkmale der kantonalen Population



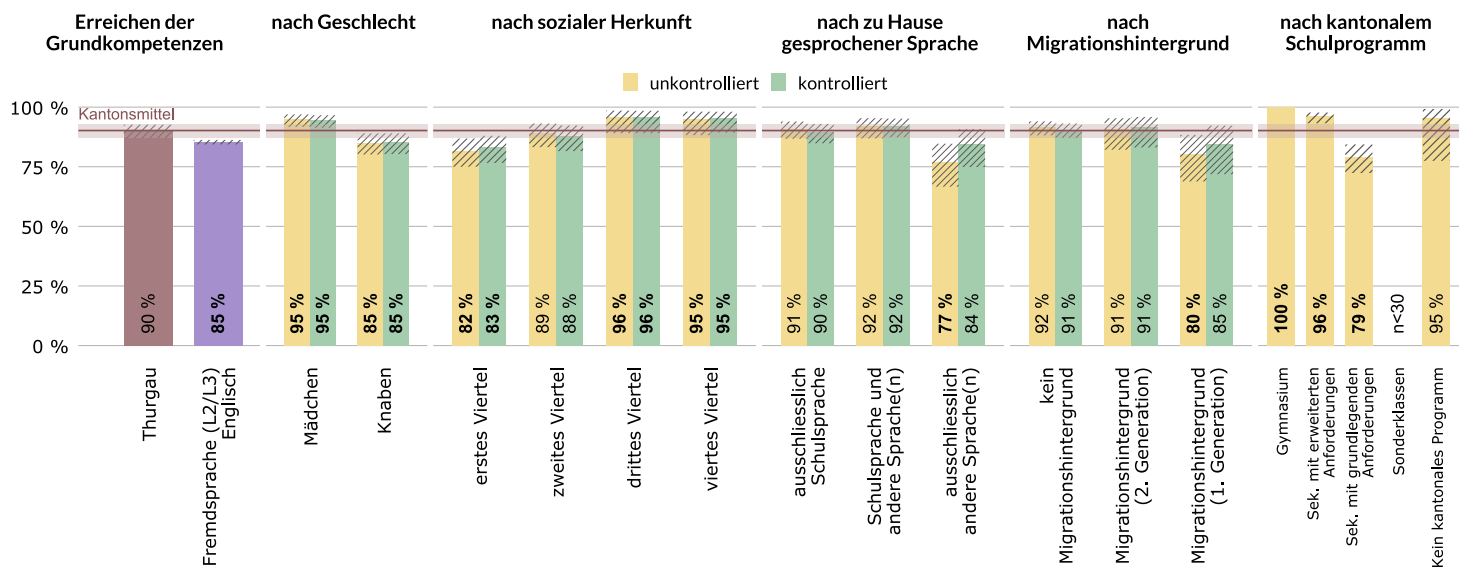
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



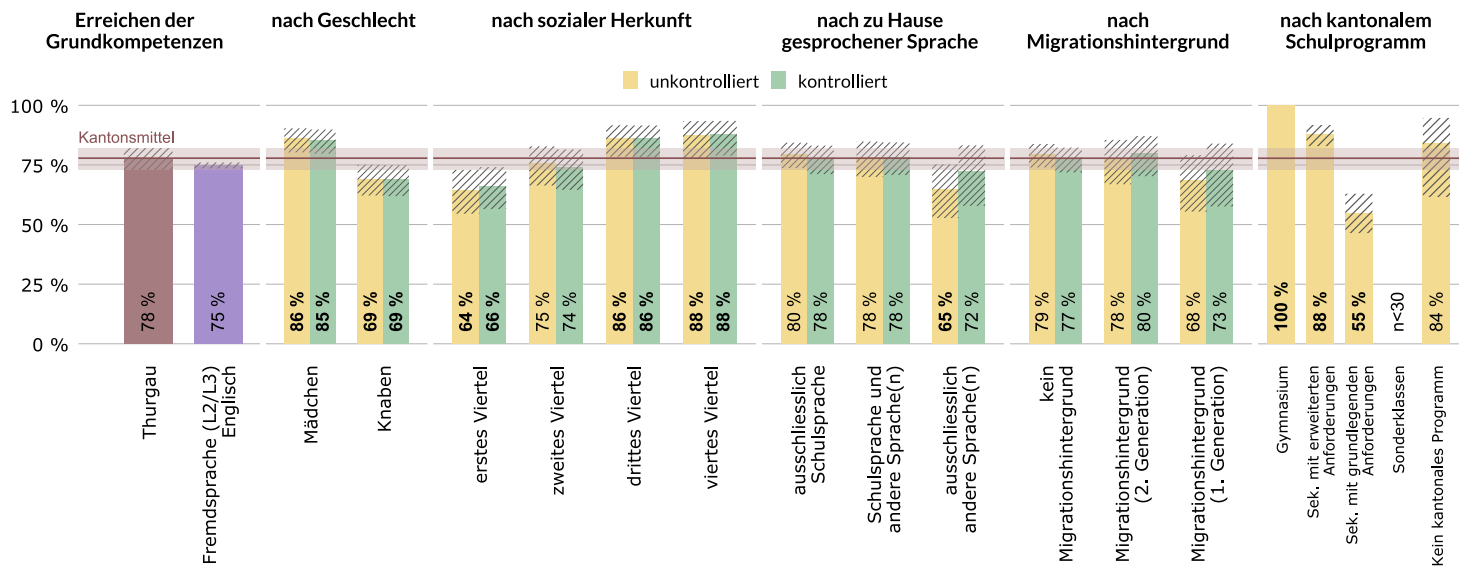
L1 Deutsch – Orthografie



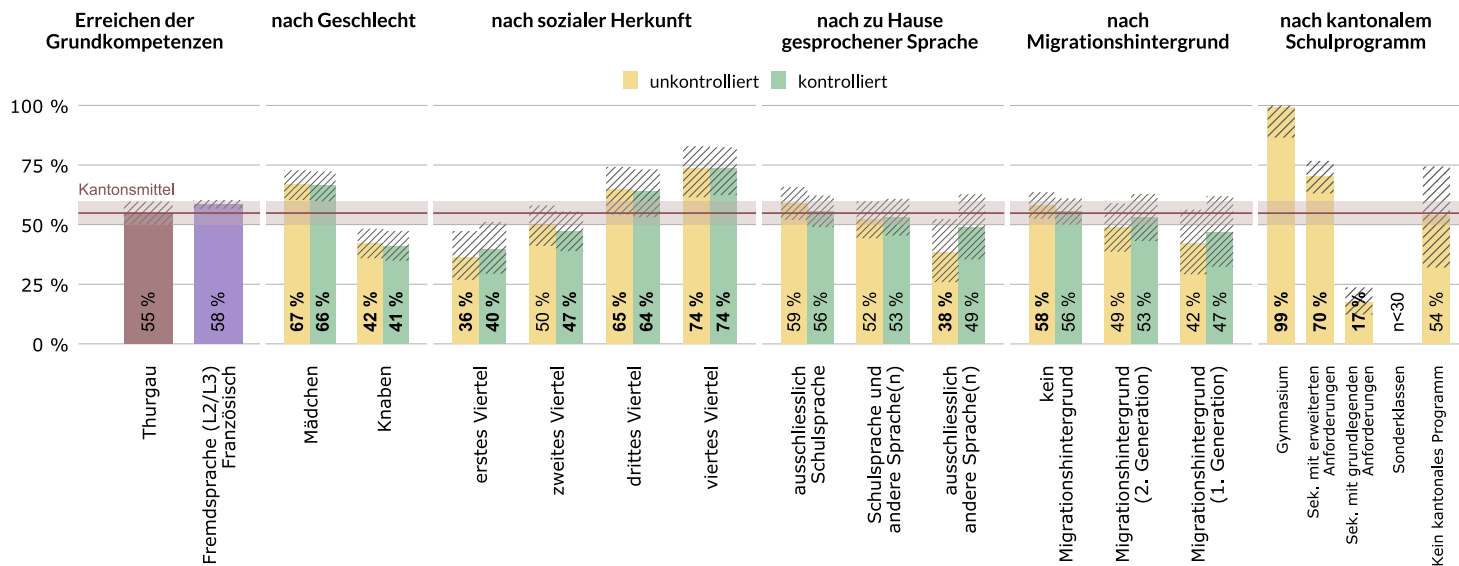
L2 Englisch – Hörverstehen



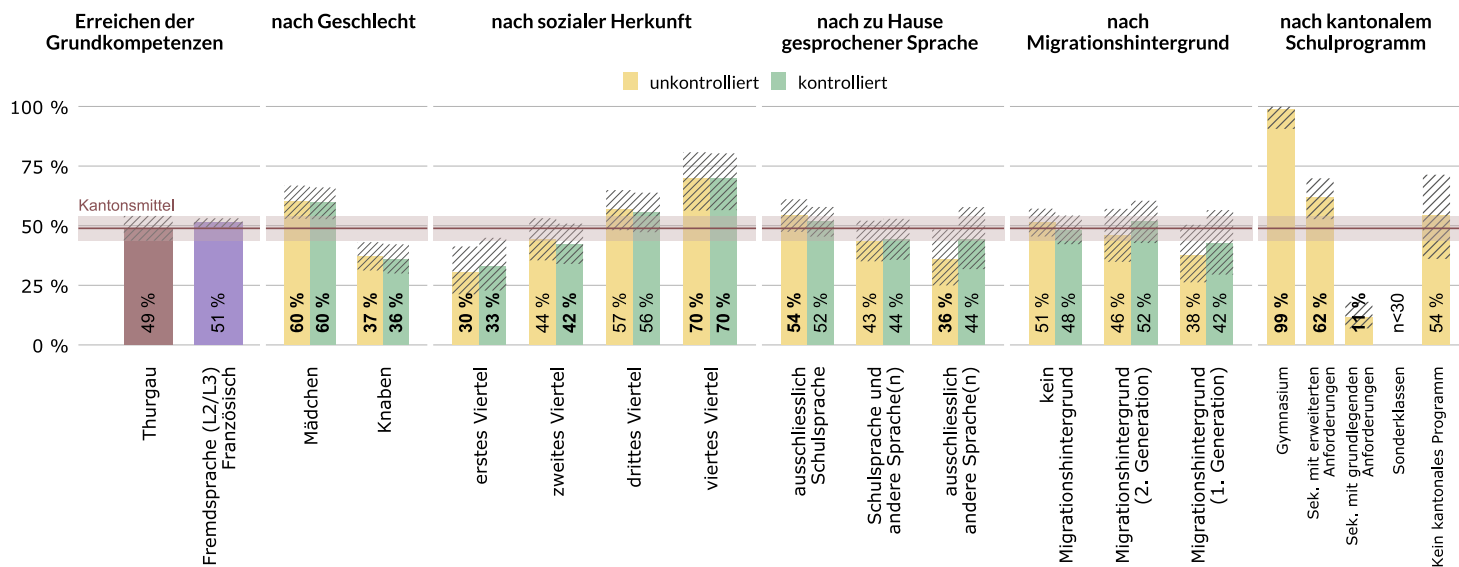
L2 Englisch – Leseverstehen



L3 Französisch – Hörverstehen



L3 Französisch – Leseverstehen





Tessen

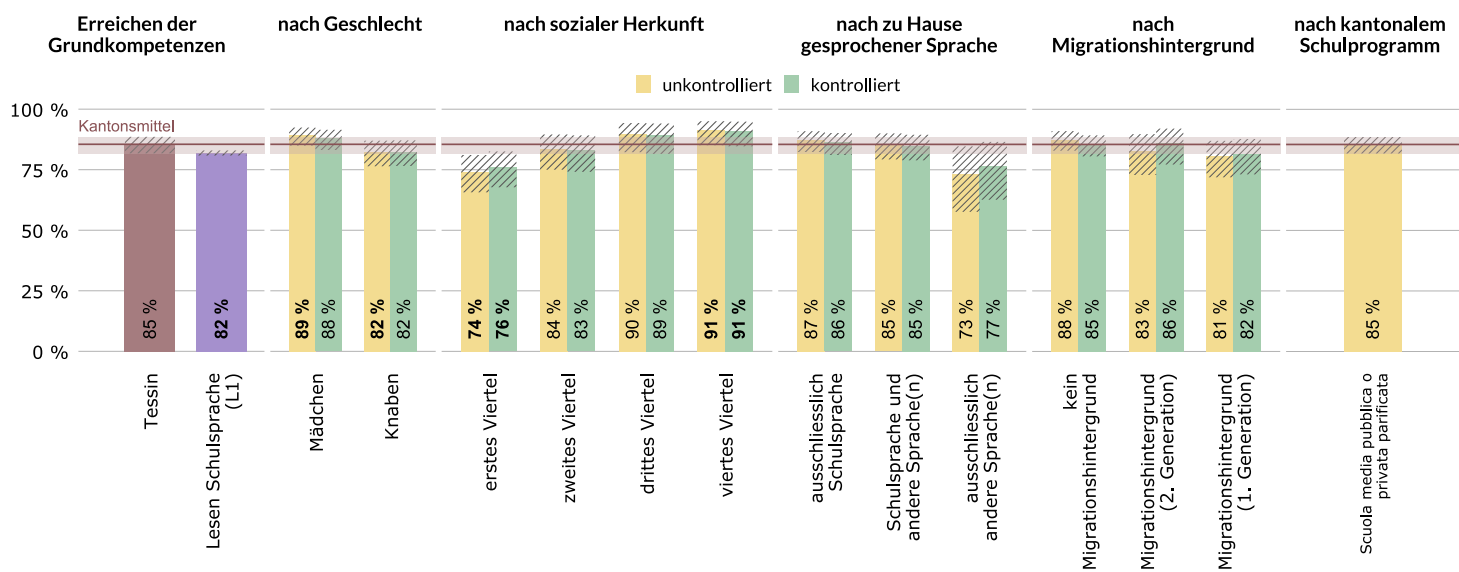
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.1 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.8 %
Ausschöpfungsquote: 96.1 %	
ÜGK-Populationsumfang: 3'338	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 92.9 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 728	

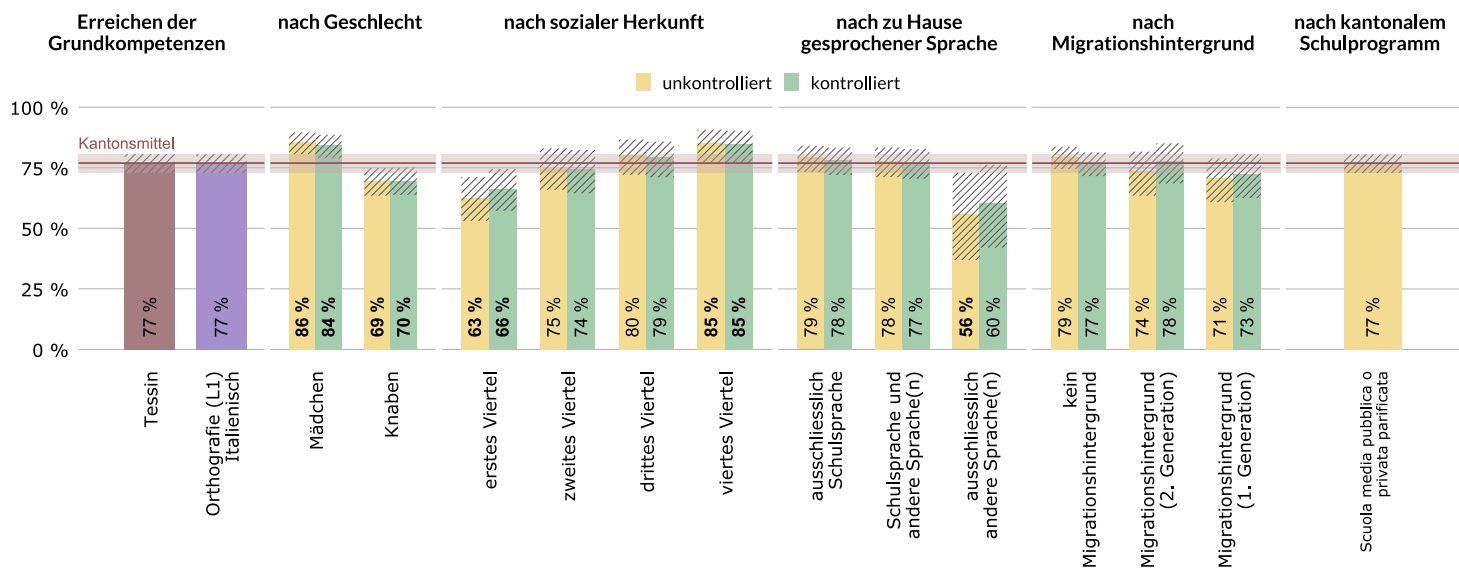
Merkmale der kantonalen Population



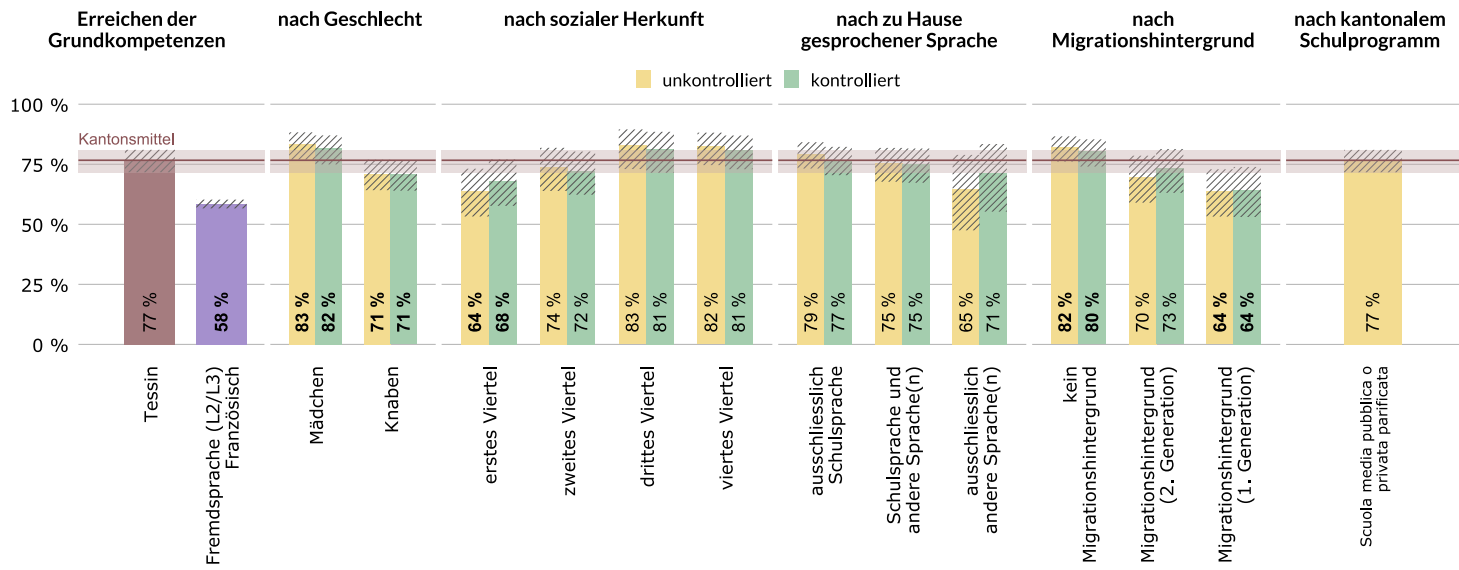
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Italienisch – Lesen



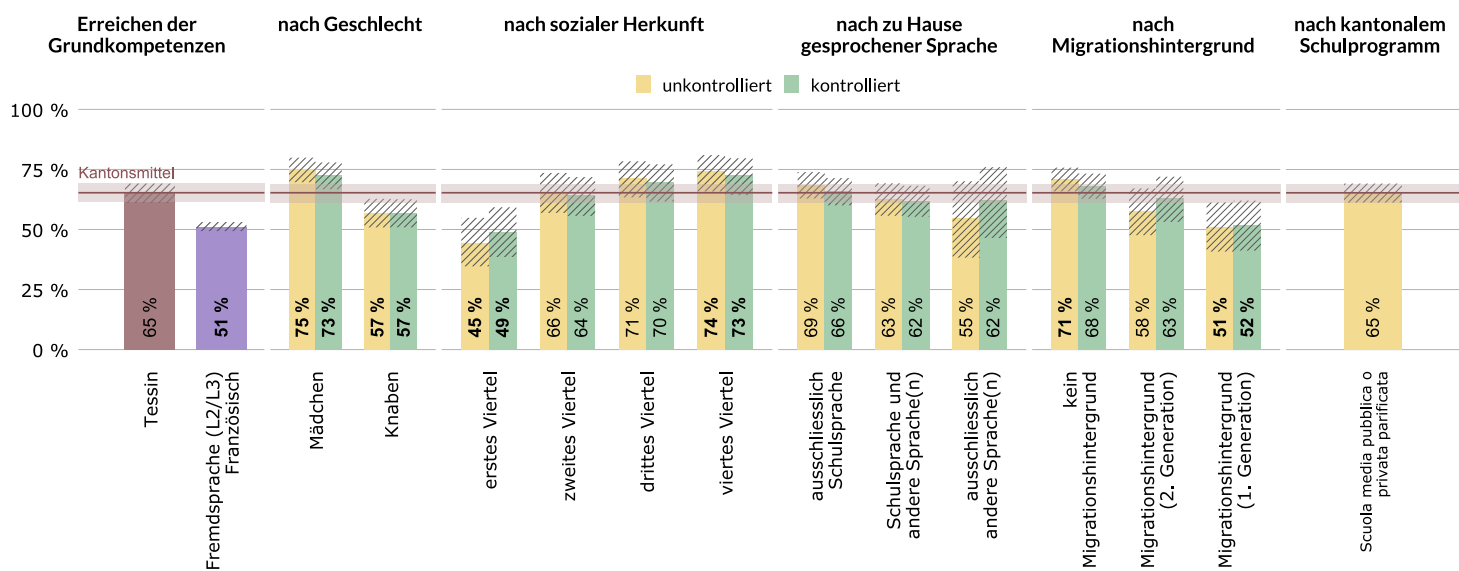
L1 Italienisch – Orthografie



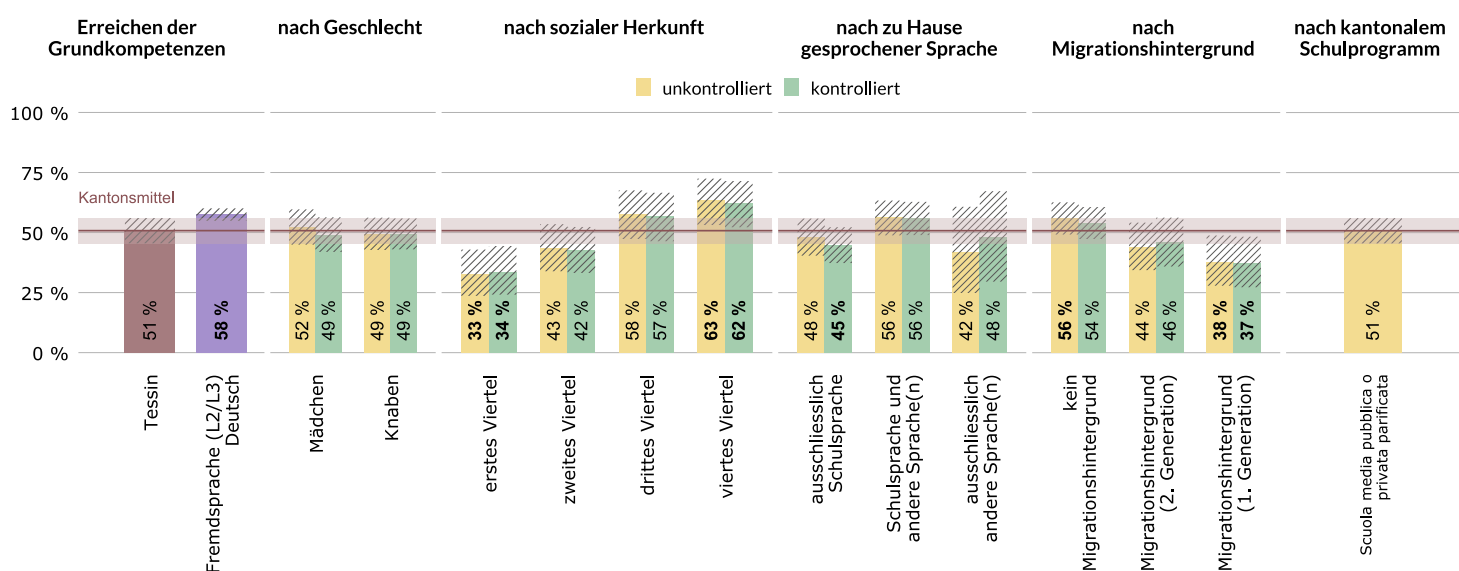
L2 Französisch – Hörverstehen



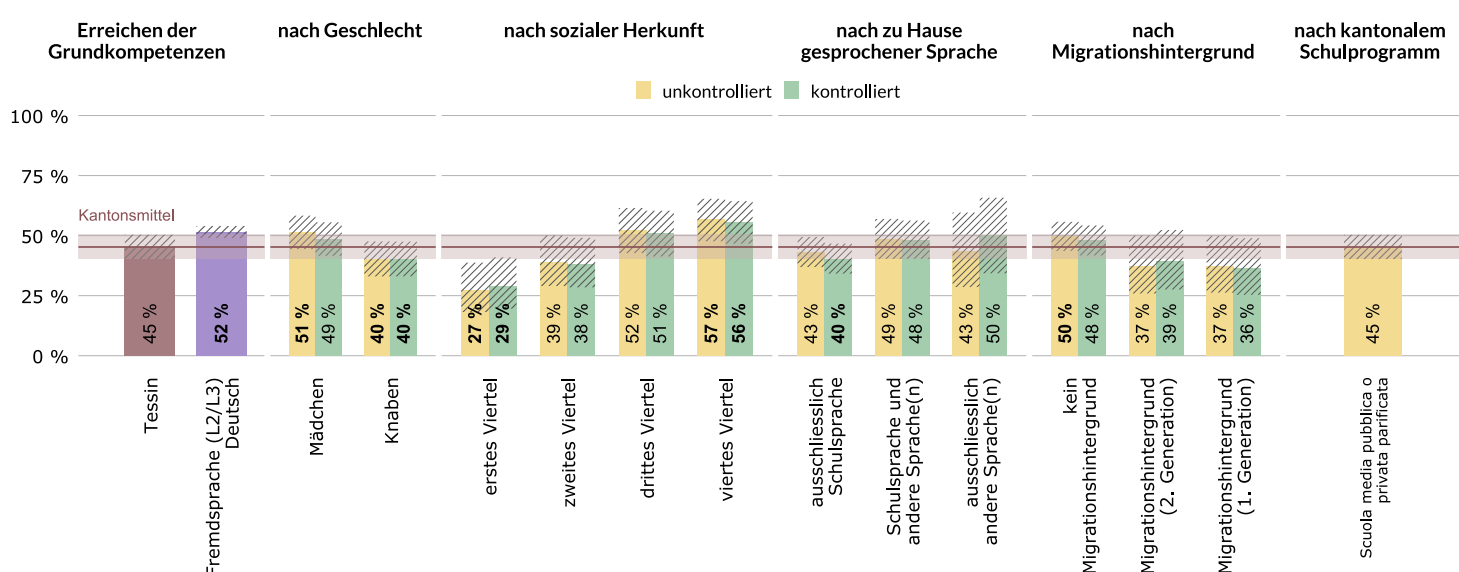
L2 Französisch – Leseverstehen



L3 Deutsch – Hörverstehen



L3 Deutsch – Leseverstehen

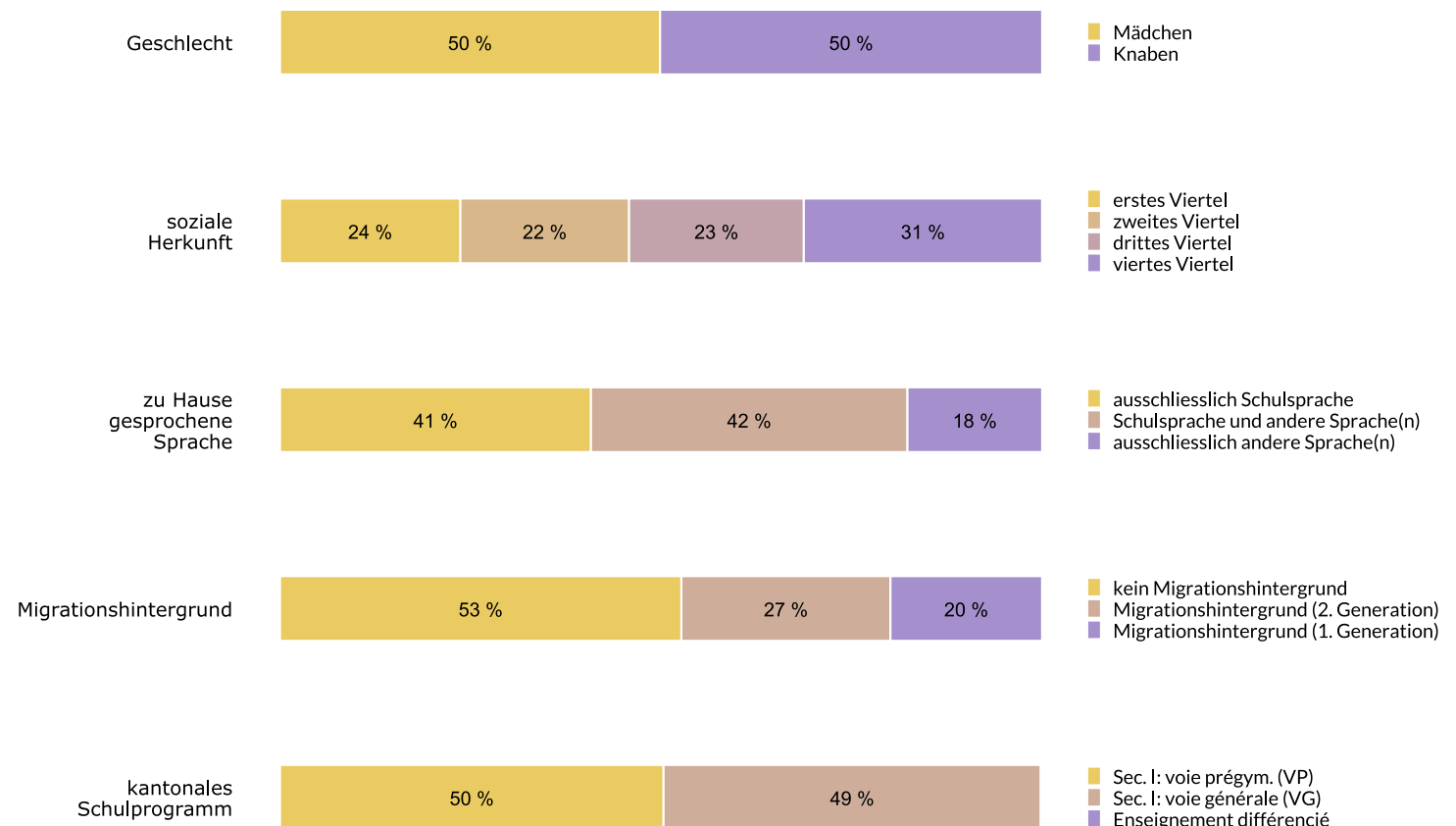


Waadt

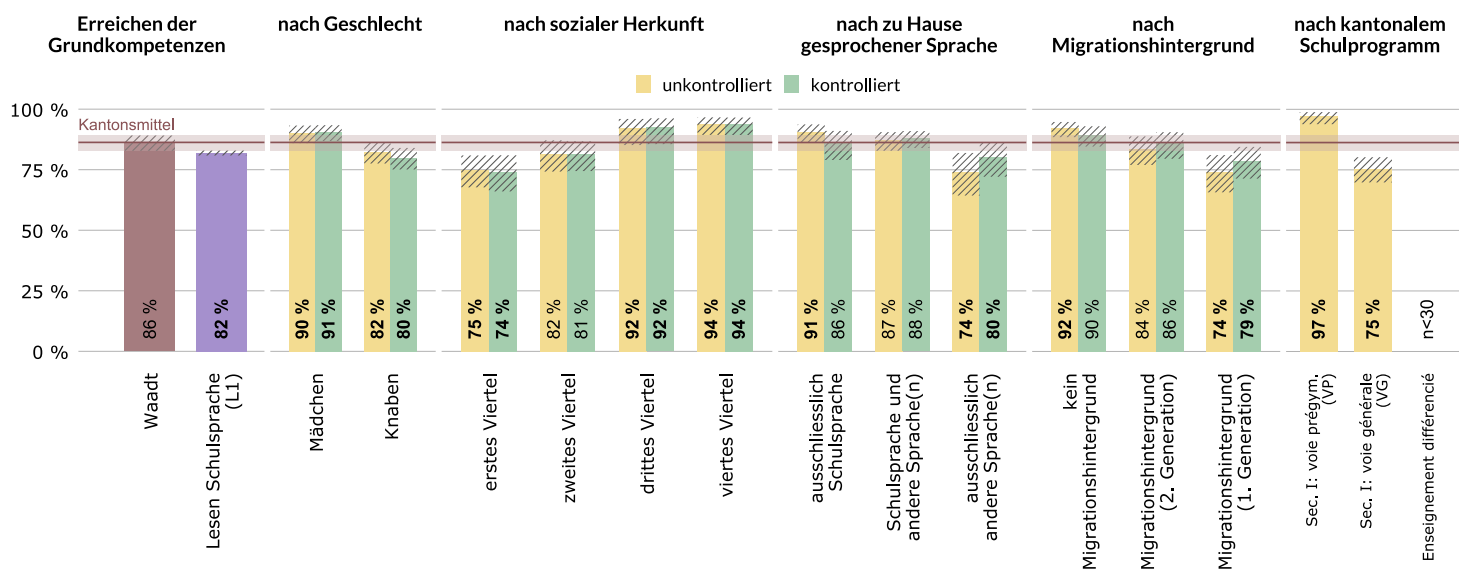
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: PPS-Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.5 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.9 %
Ausschöpfungsquote: 96.6 %	
ÜGK-Populationsumfang: 8'648	
Rücklaufquote auf Schulebene: 98.2 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 88.8 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 903	

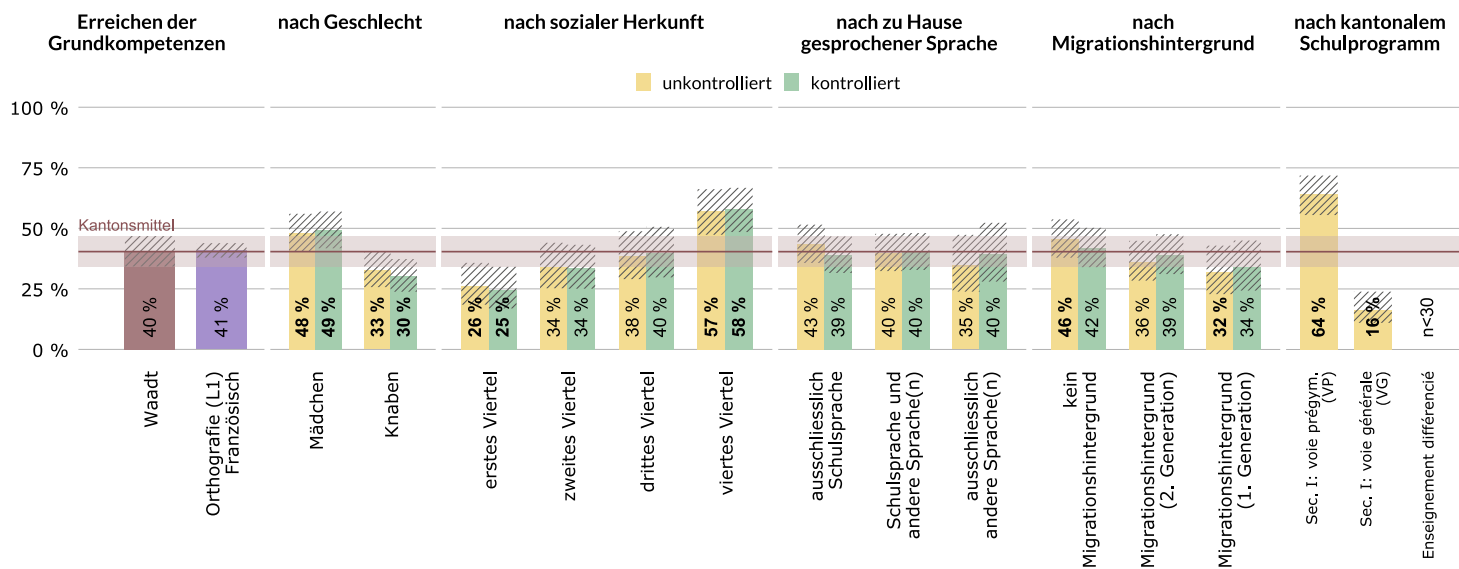
Merkmale der kantonalen Population



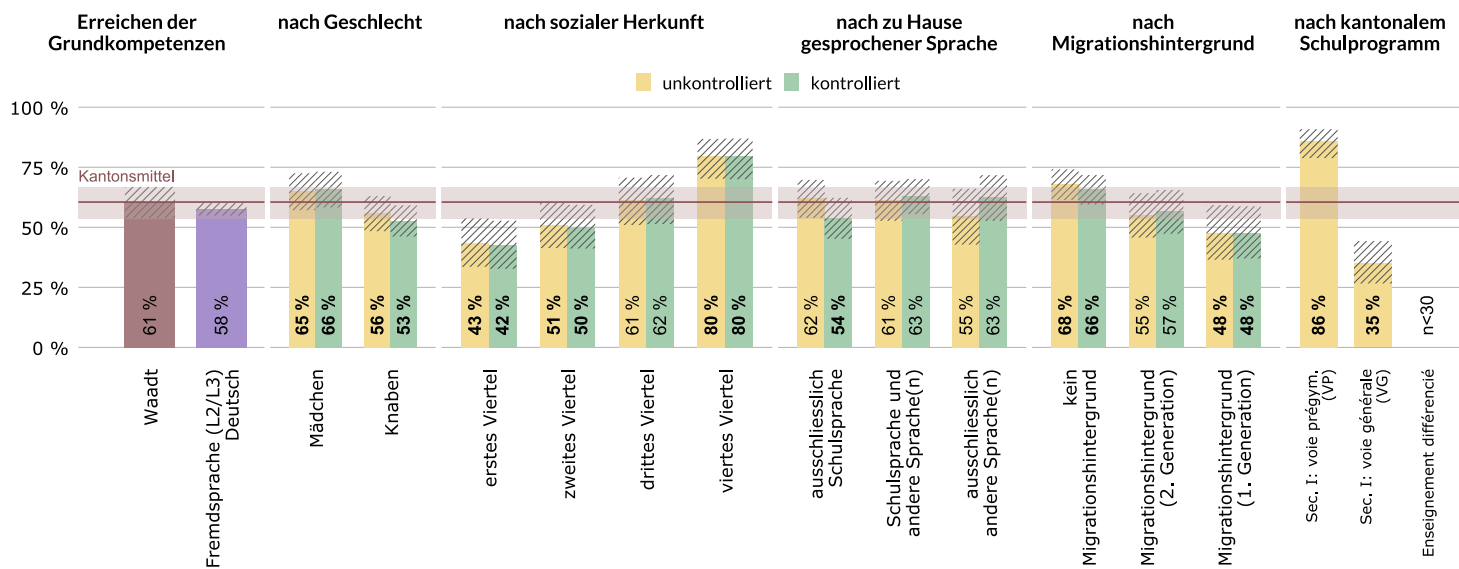
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Französisch – Lesen



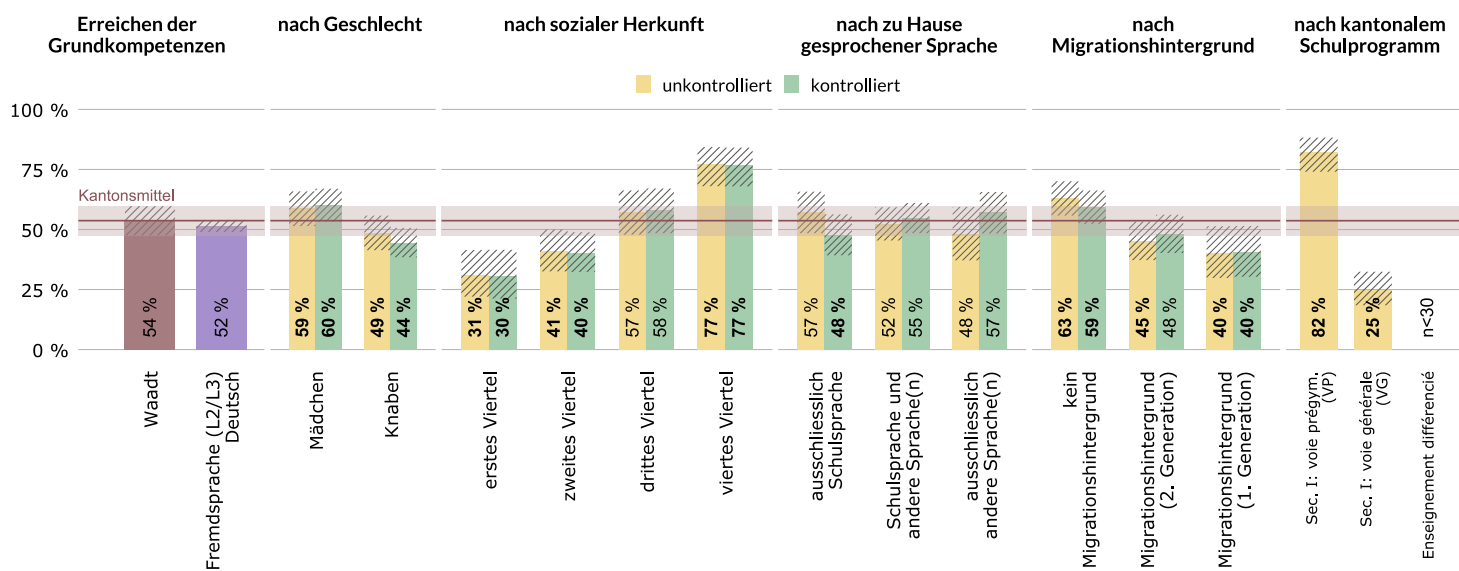
L1 Französisch – Orthografie



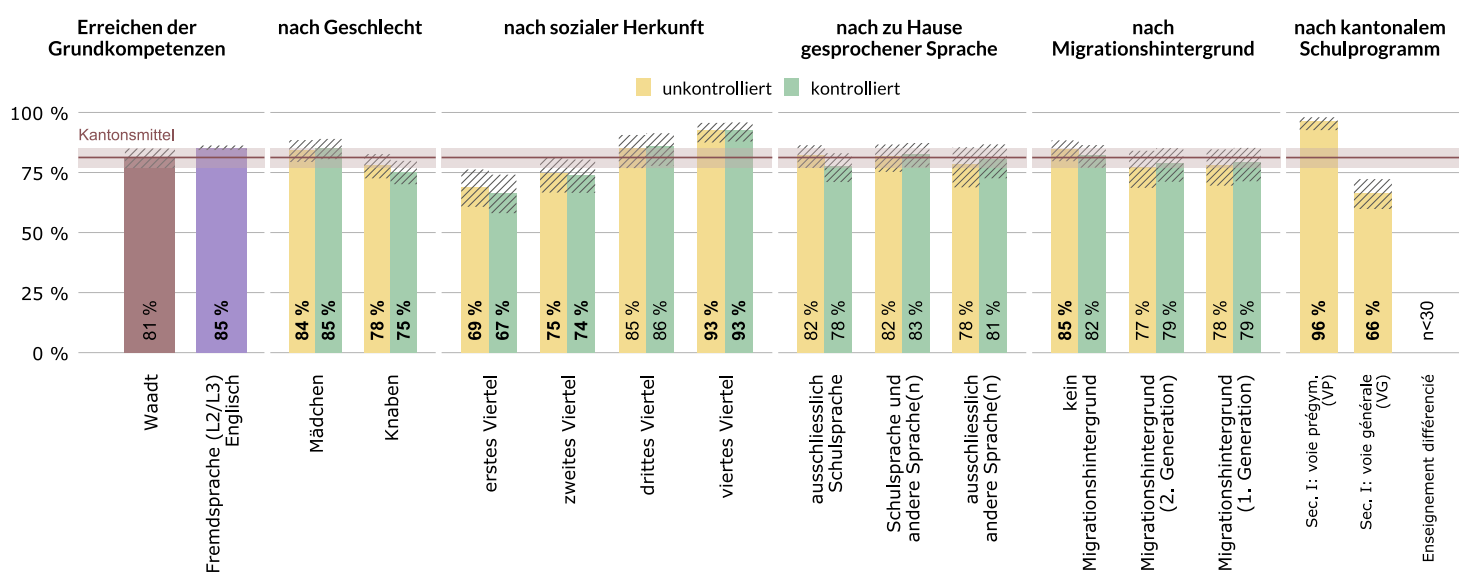
L2 Deutsch – Hörverstehen



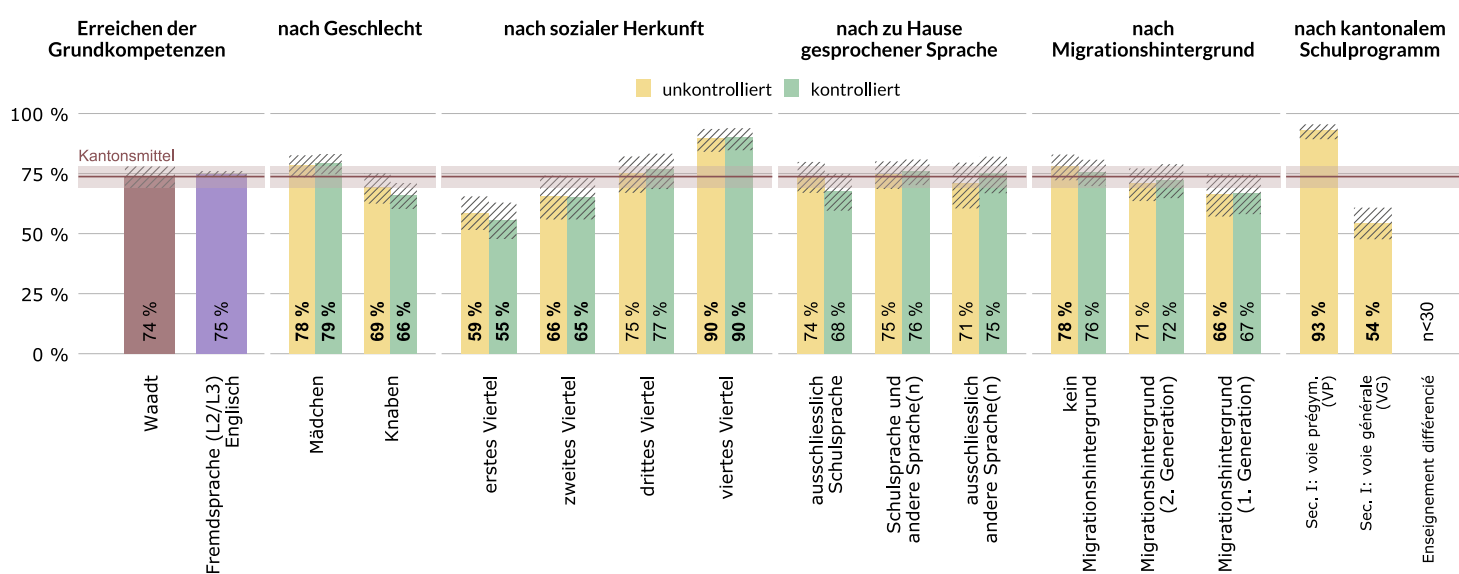
L2 Deutsch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



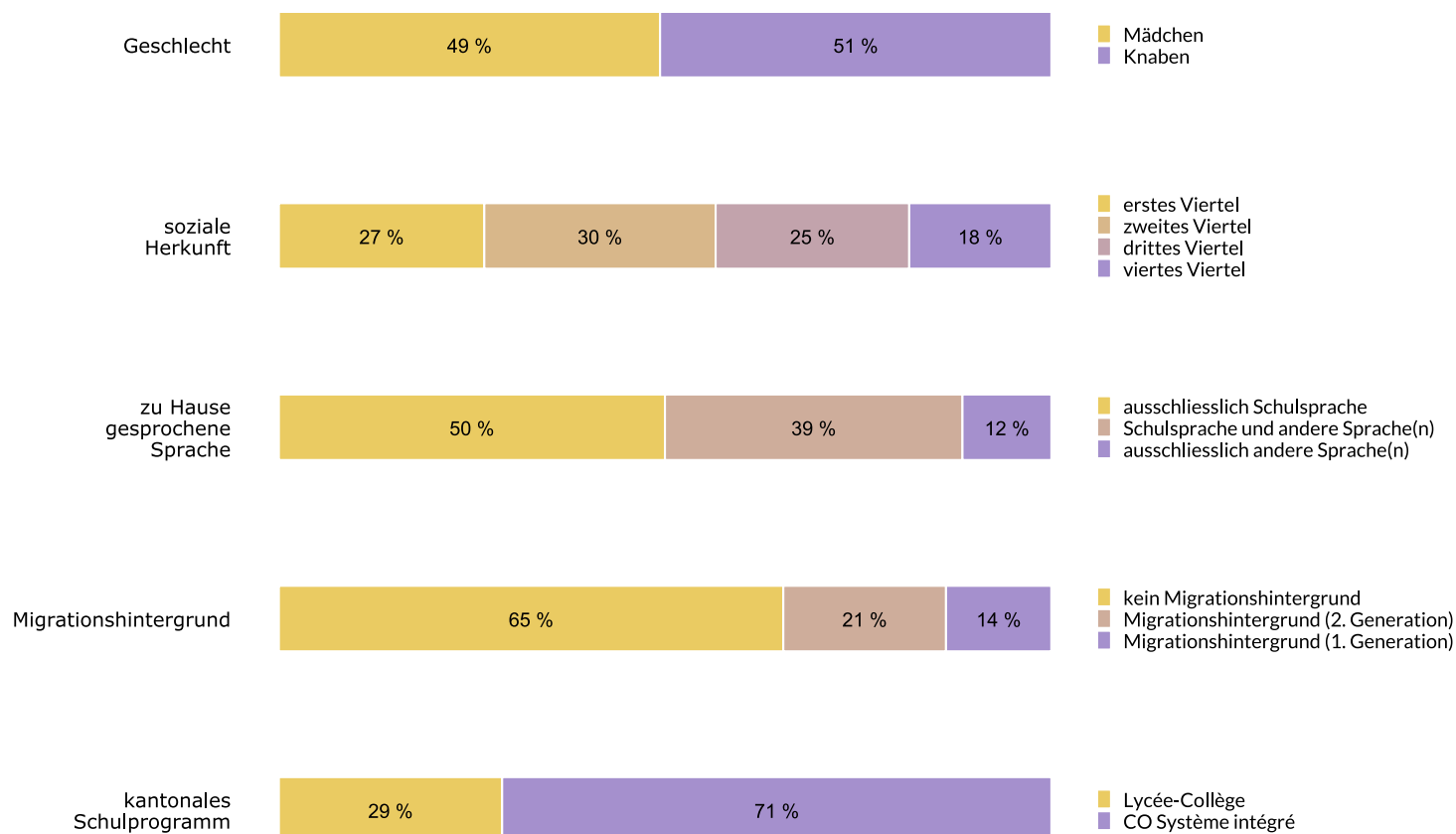


Wallis (französischsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

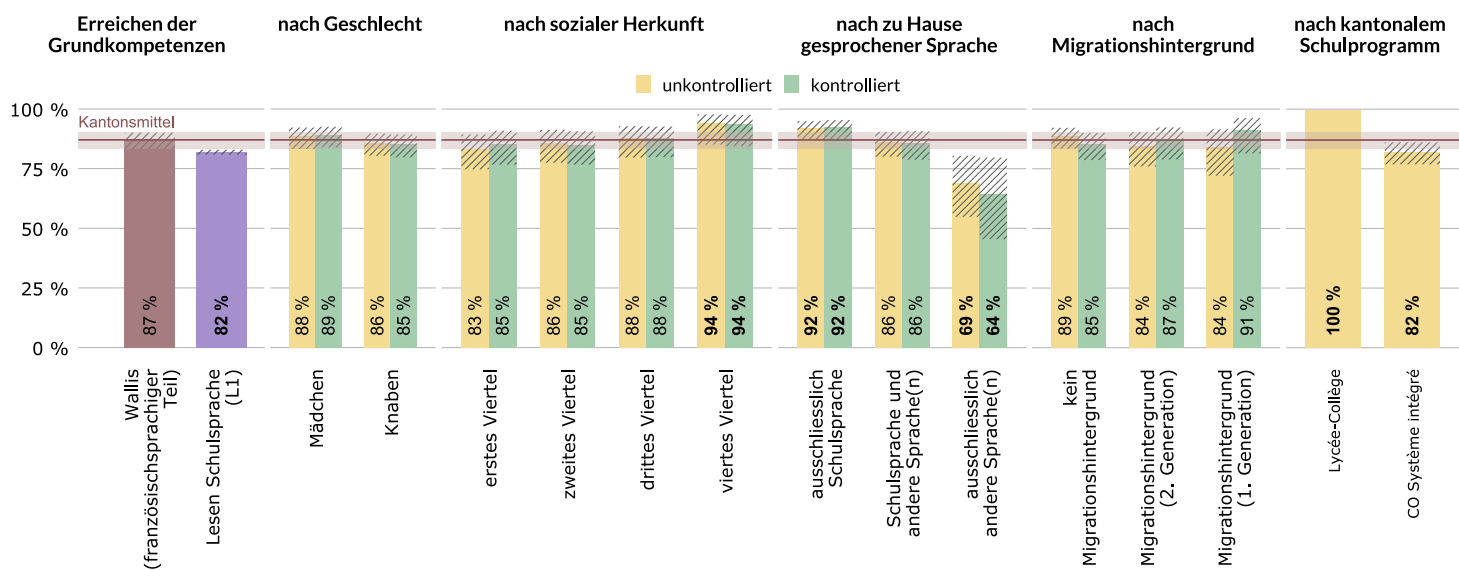
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.9 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.0 %
Ausschöpfungsquote: 97.1 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'536	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 91.5 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 647	

Merkmale der kantonalen Population

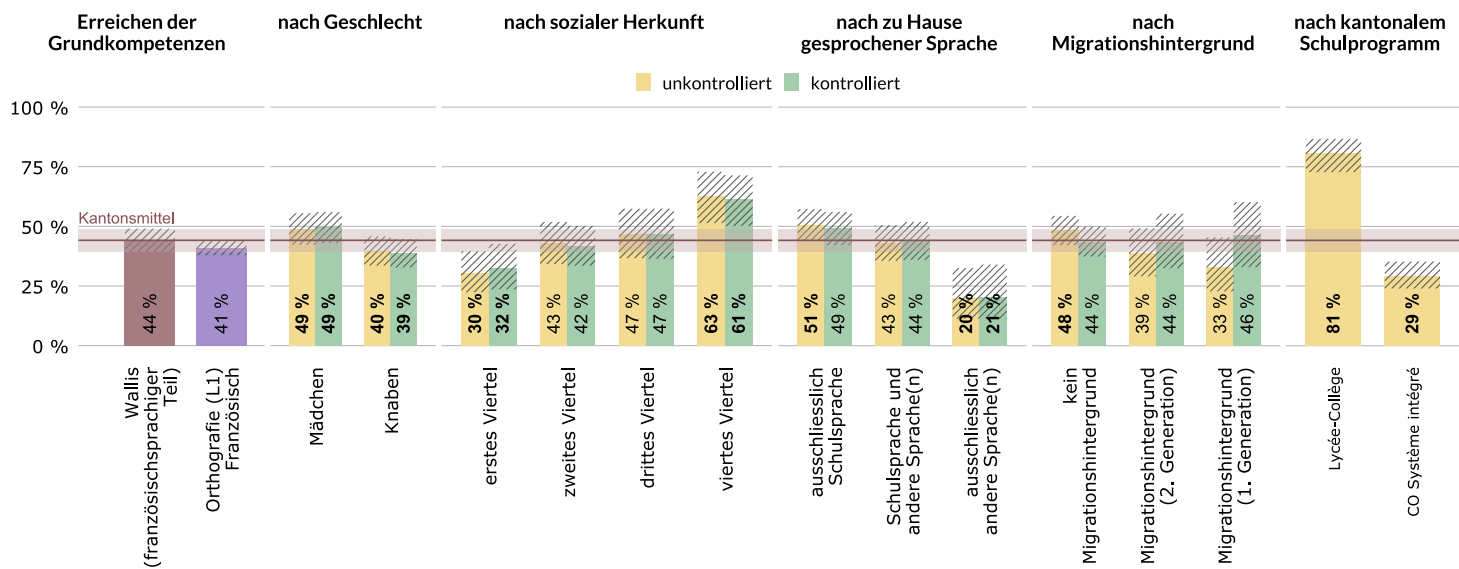


Erreichen der Grundkompetenzen

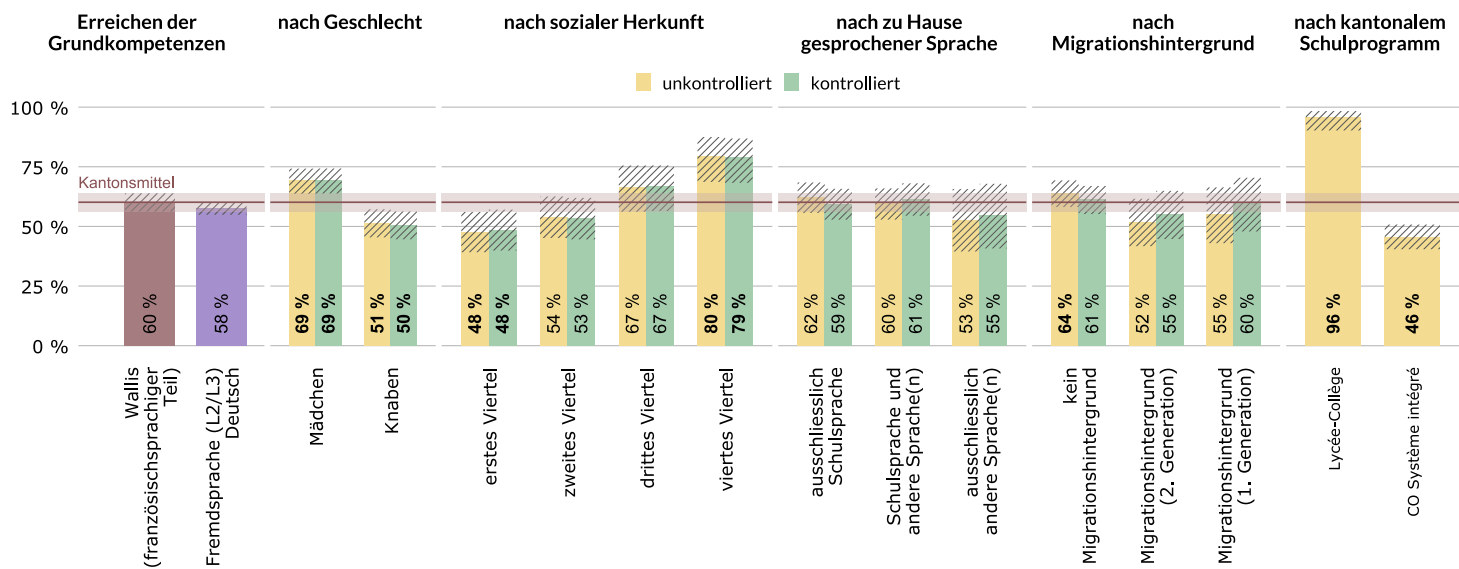
L1 Französisch – Lesen



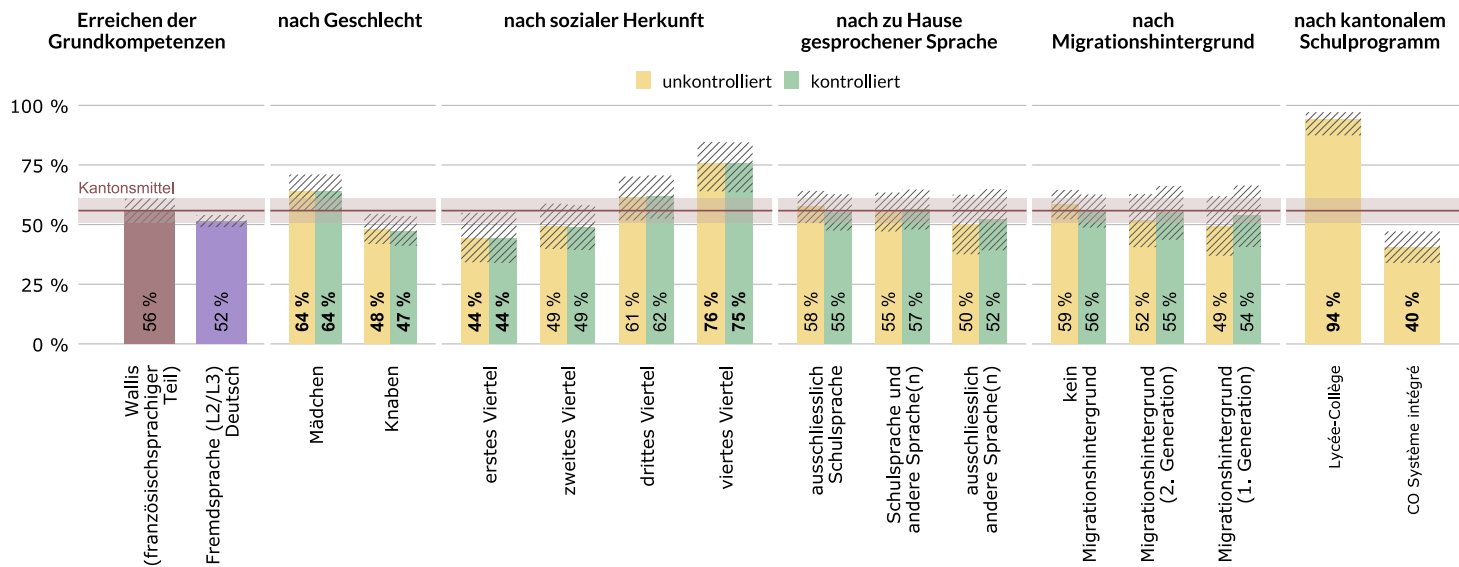
L1 Französisch – Orthografie



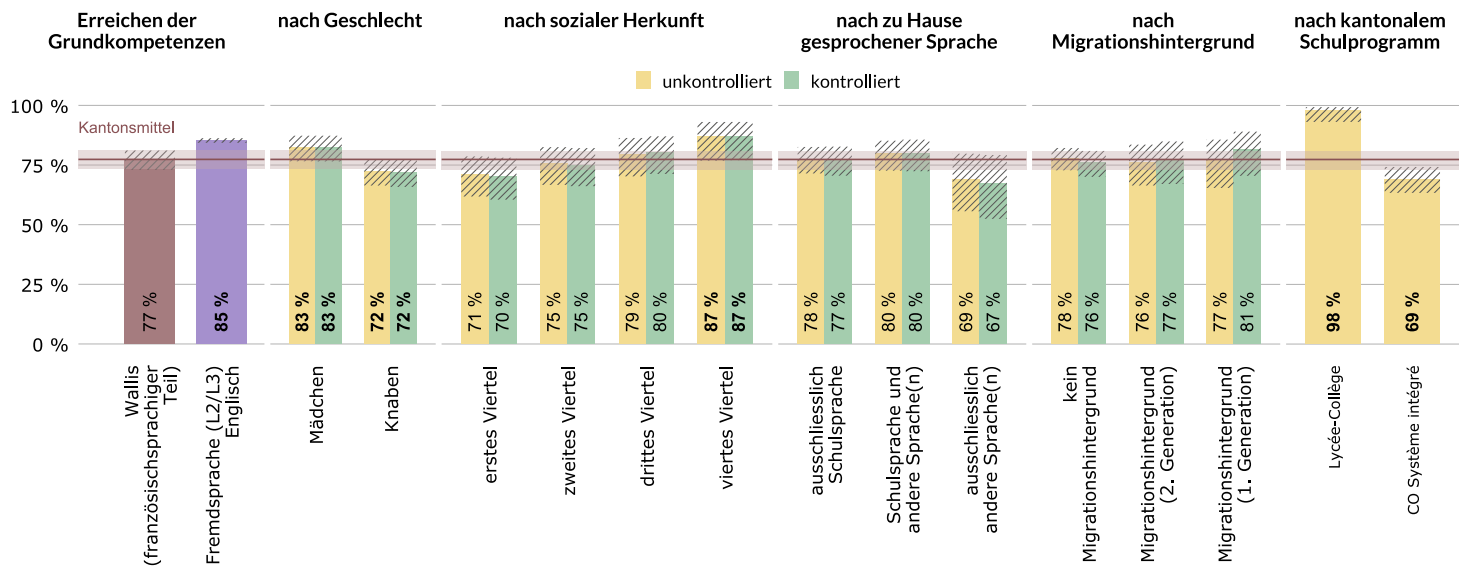
L2 Deutsch – Hörverstehen



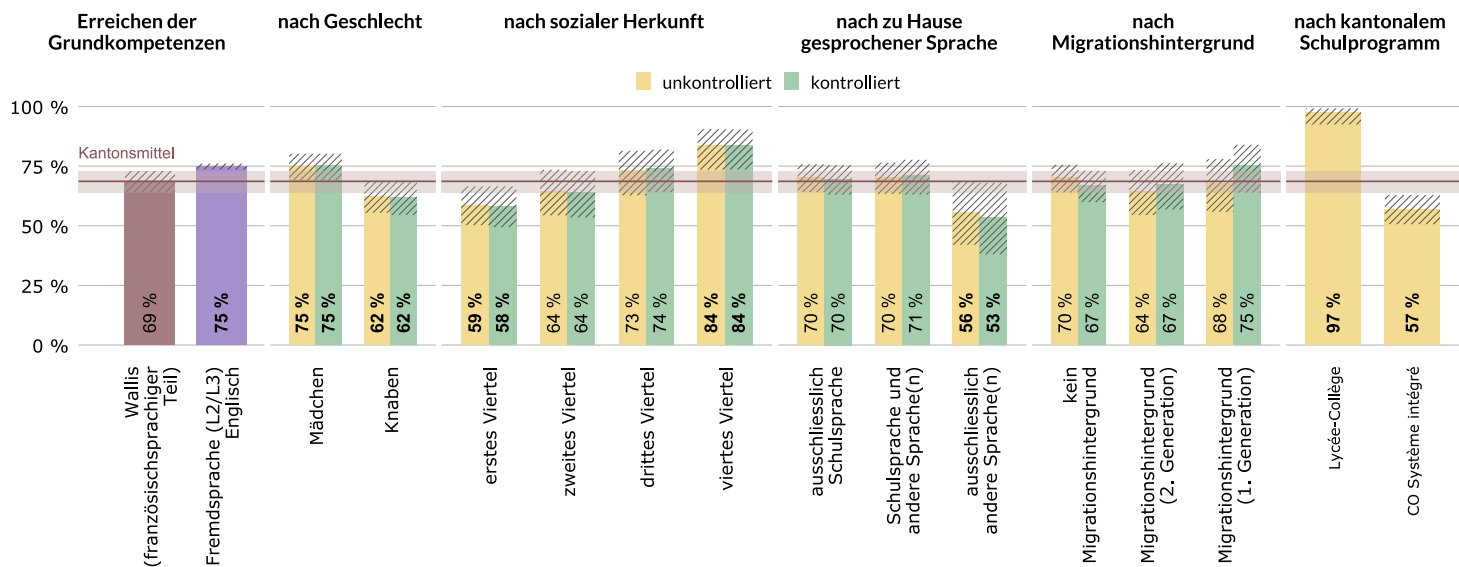
L2 Deutsch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



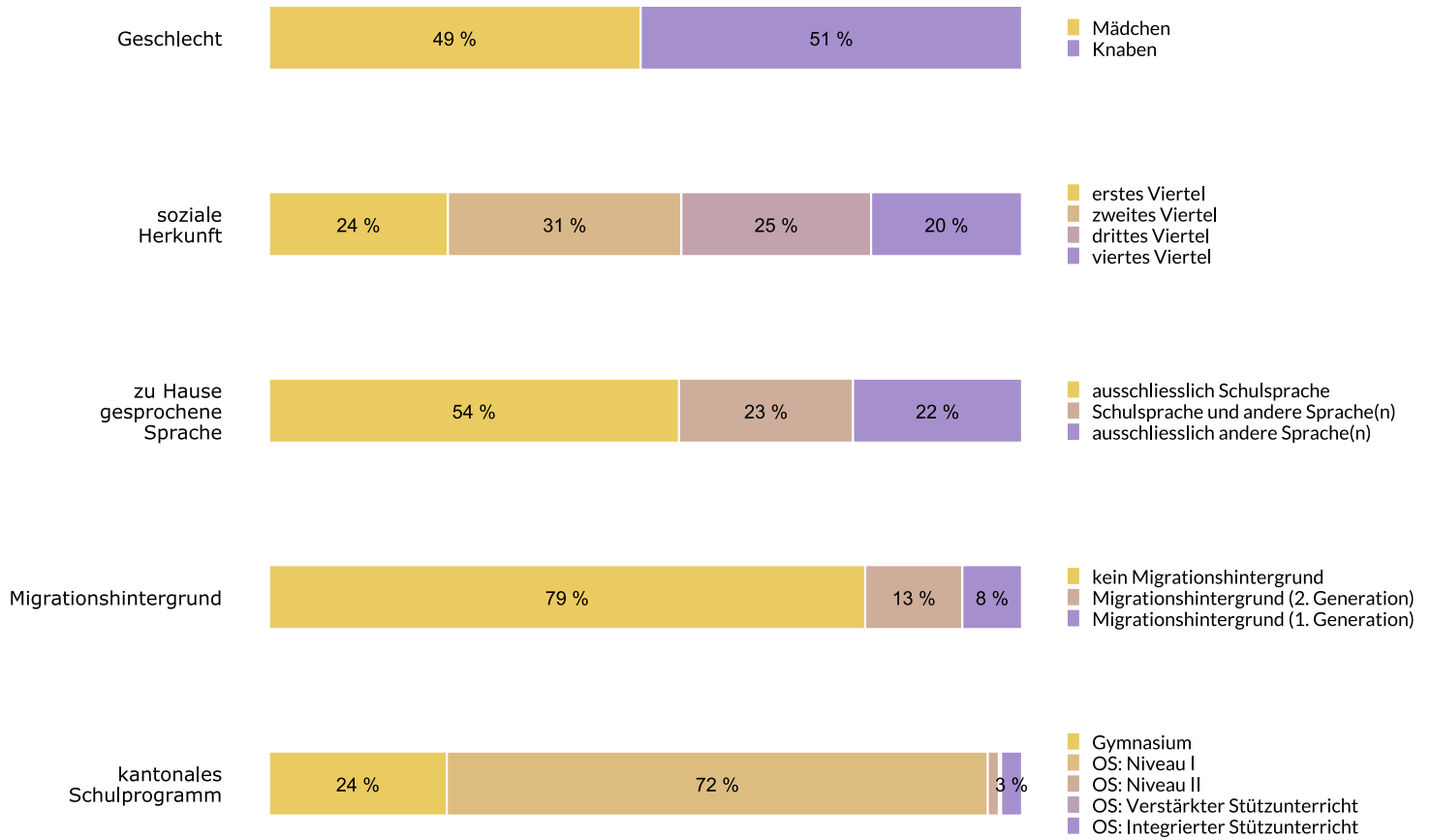


Wallis (deutschsprachiger Teil)

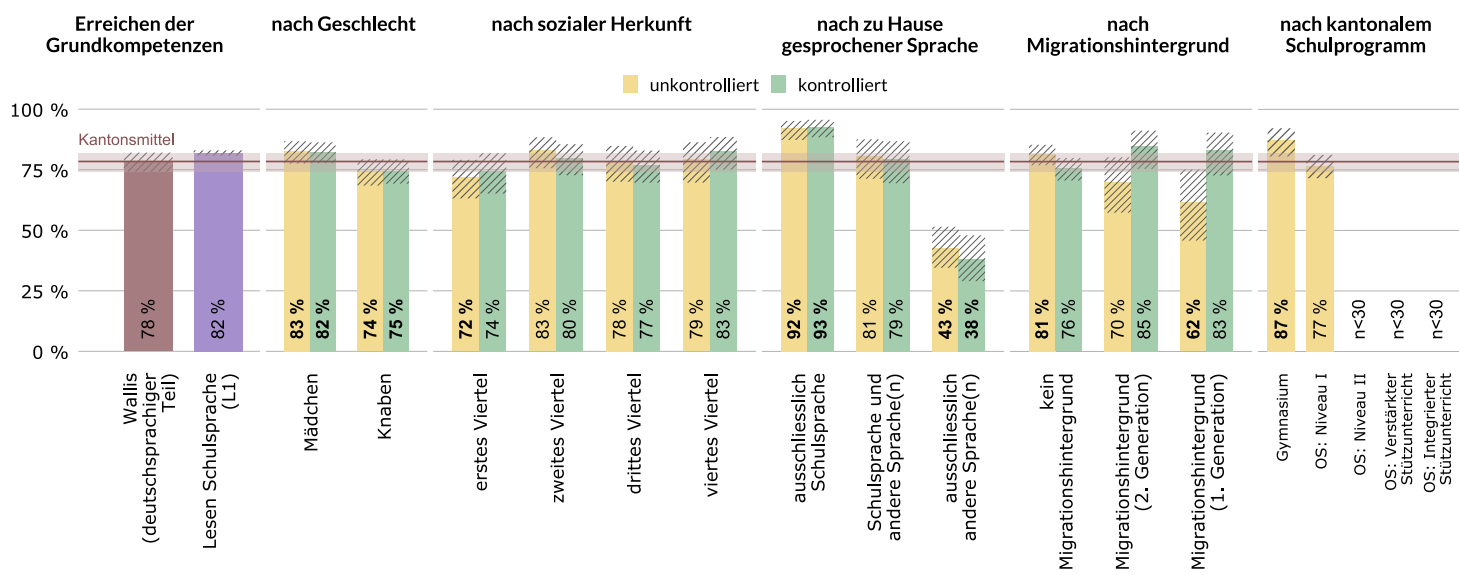
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.9 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.2 %
Ausschöpfungsquote: 96.9 %	
ÜGK-Populationsumfang: 739	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.5 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 643	

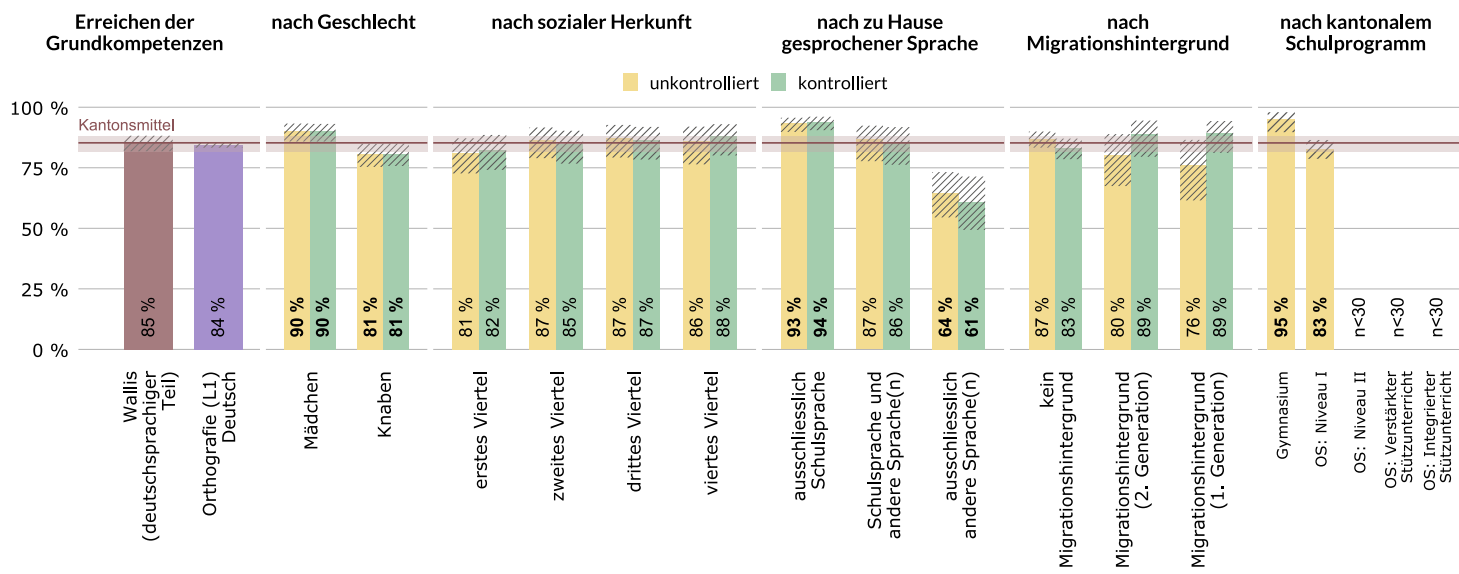
Merkmale der kantonalen Population



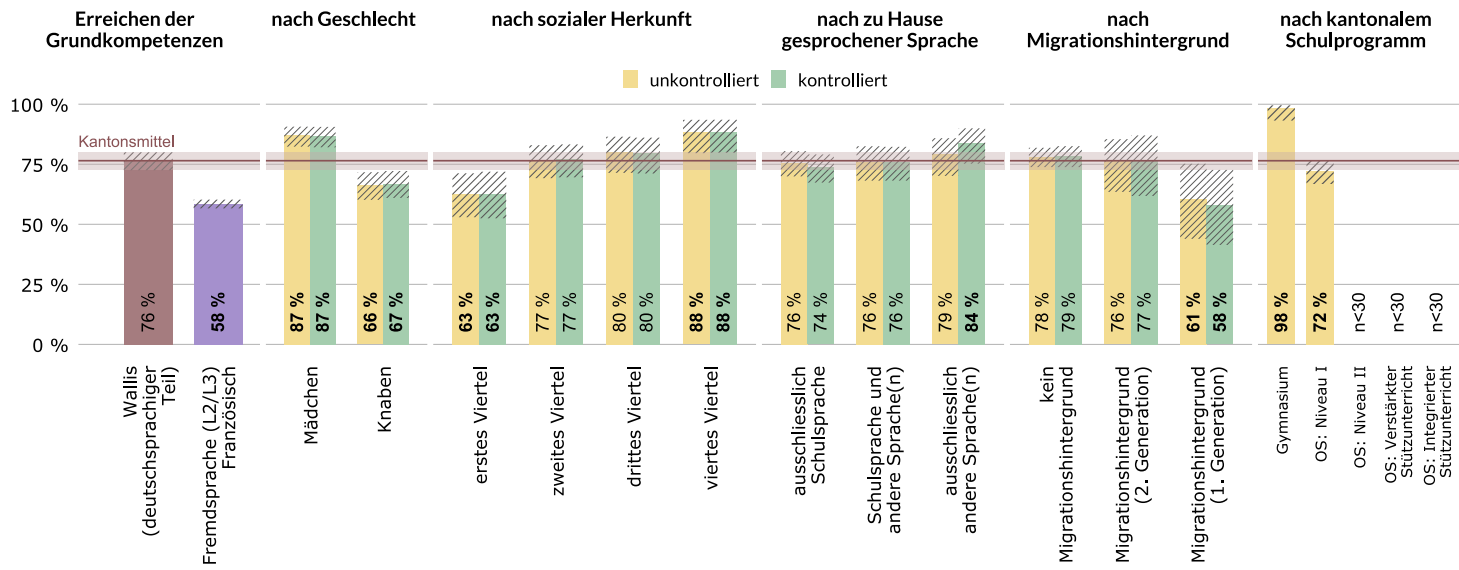
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Deutsch – Lesen



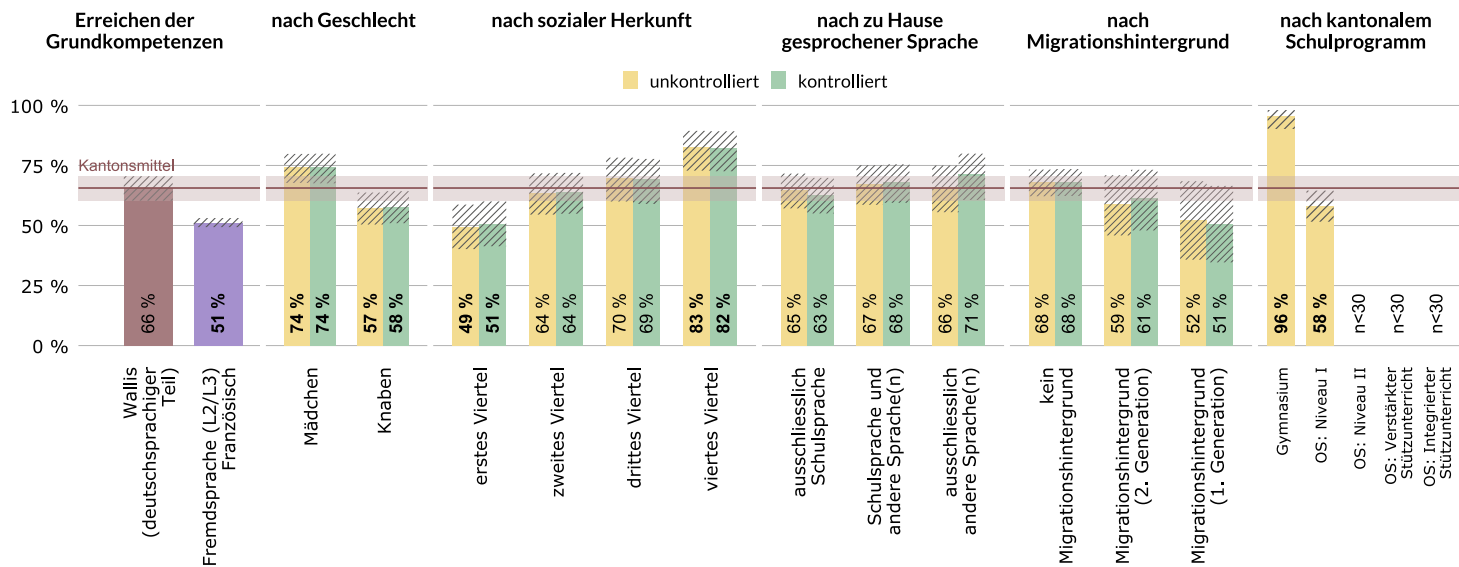
L1 Deutsch – Orthografie



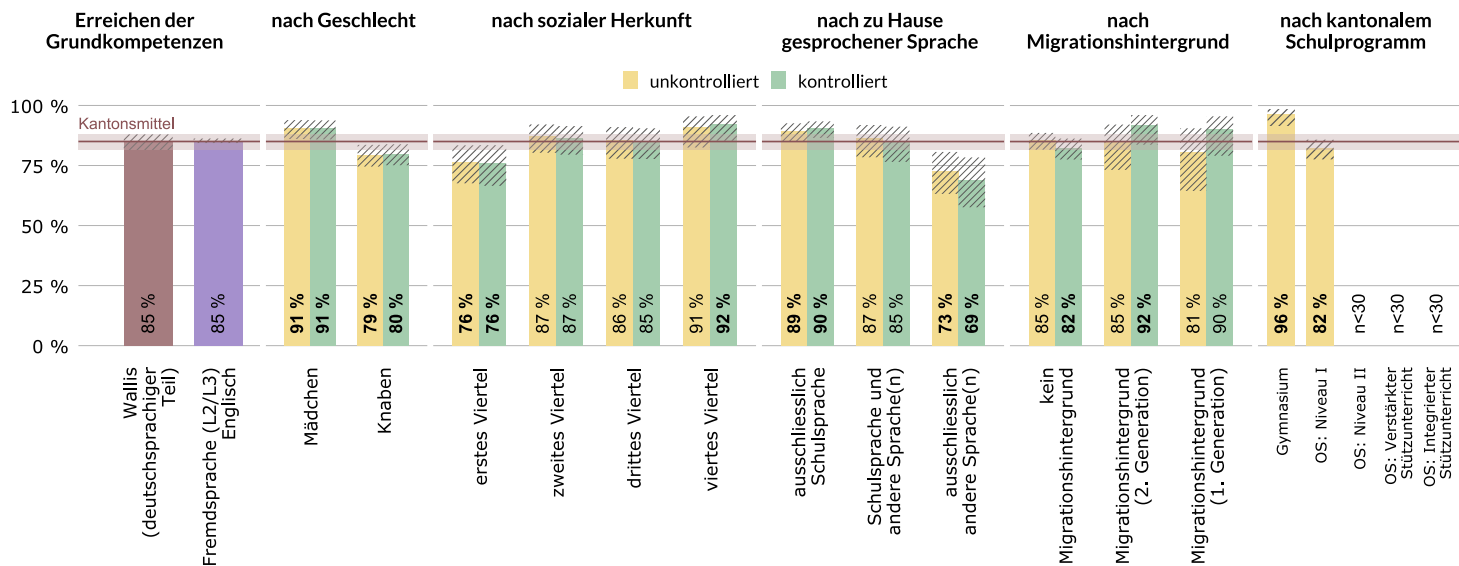
L2 Französisch – Hörverstehen



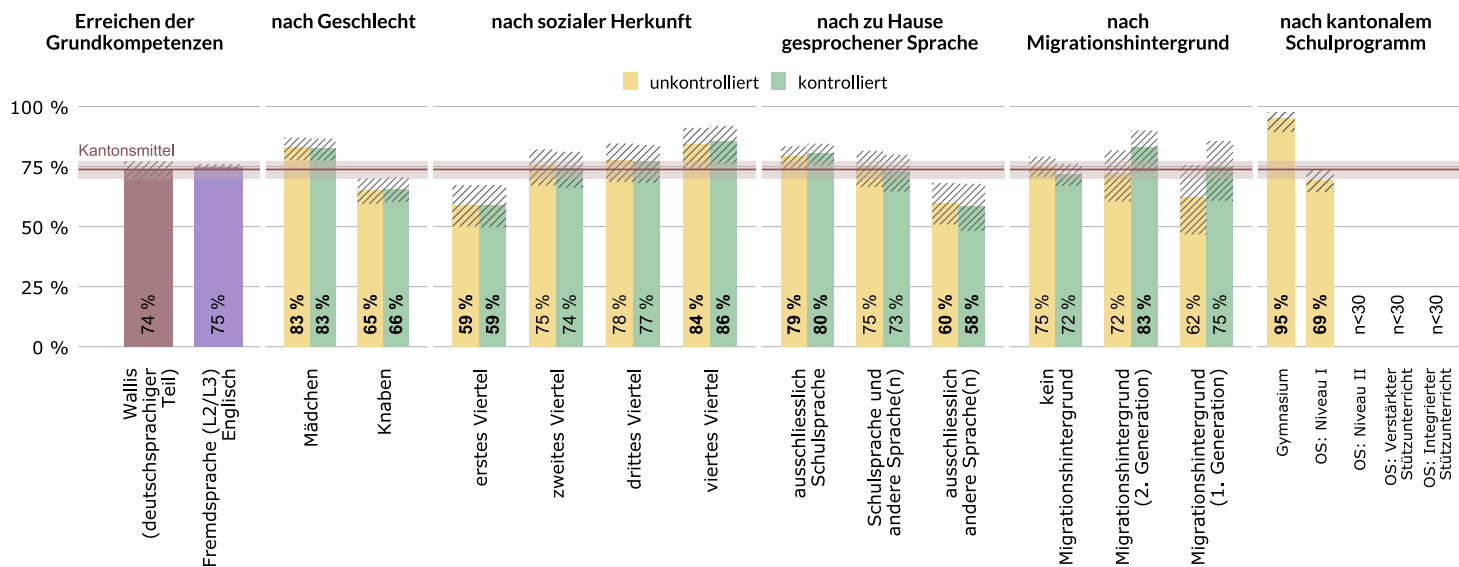
L2 Französisch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen

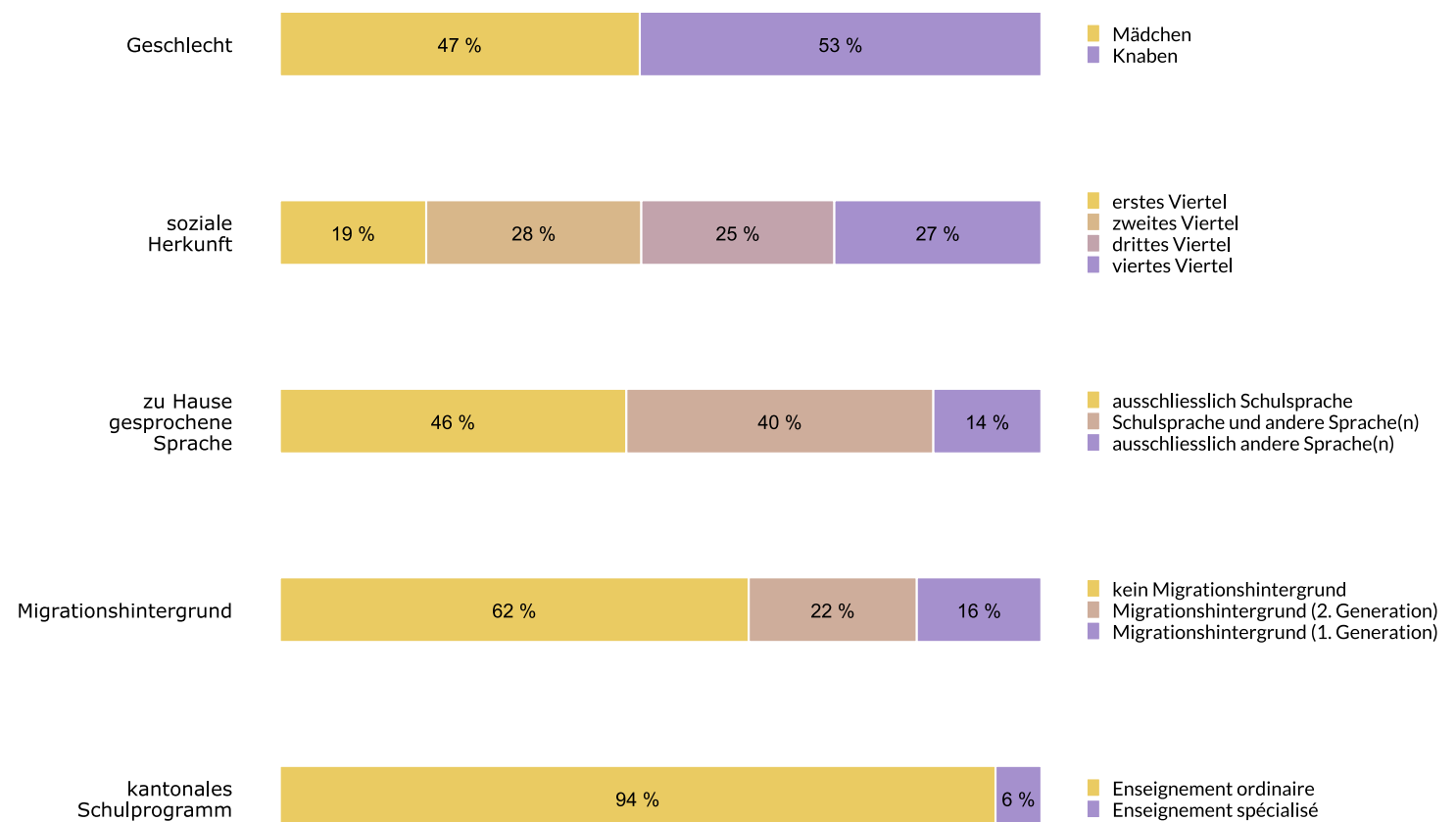


Neuenburg

Population und Stichprobe

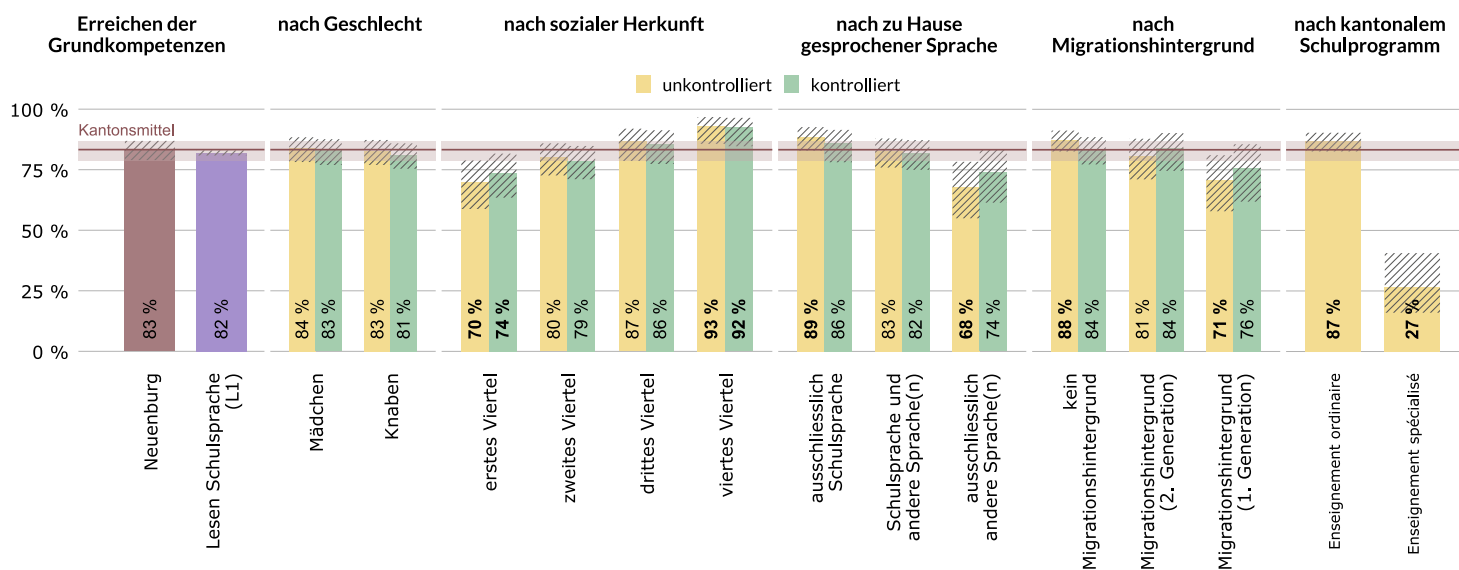
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 3.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 4.3 %
Ausschöpfungsquote: 92.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'749	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 85.1 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 599	

Merkmale der kantonalen Population

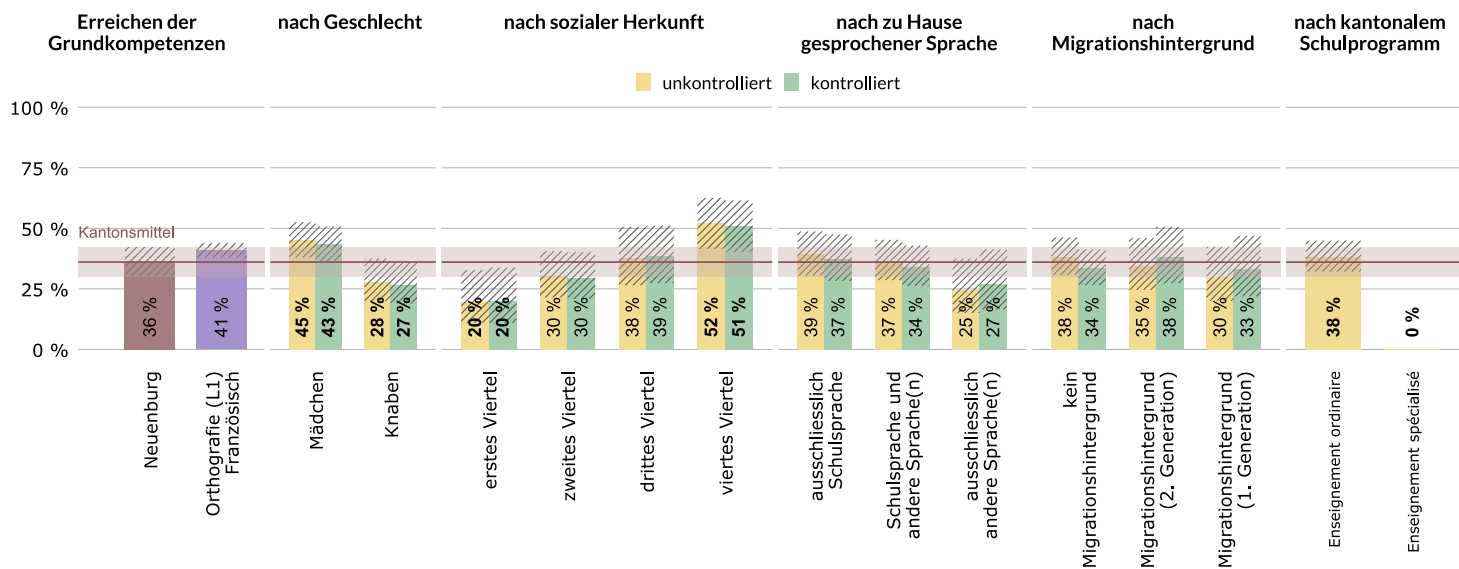


Erreichen der Grundkompetenzen

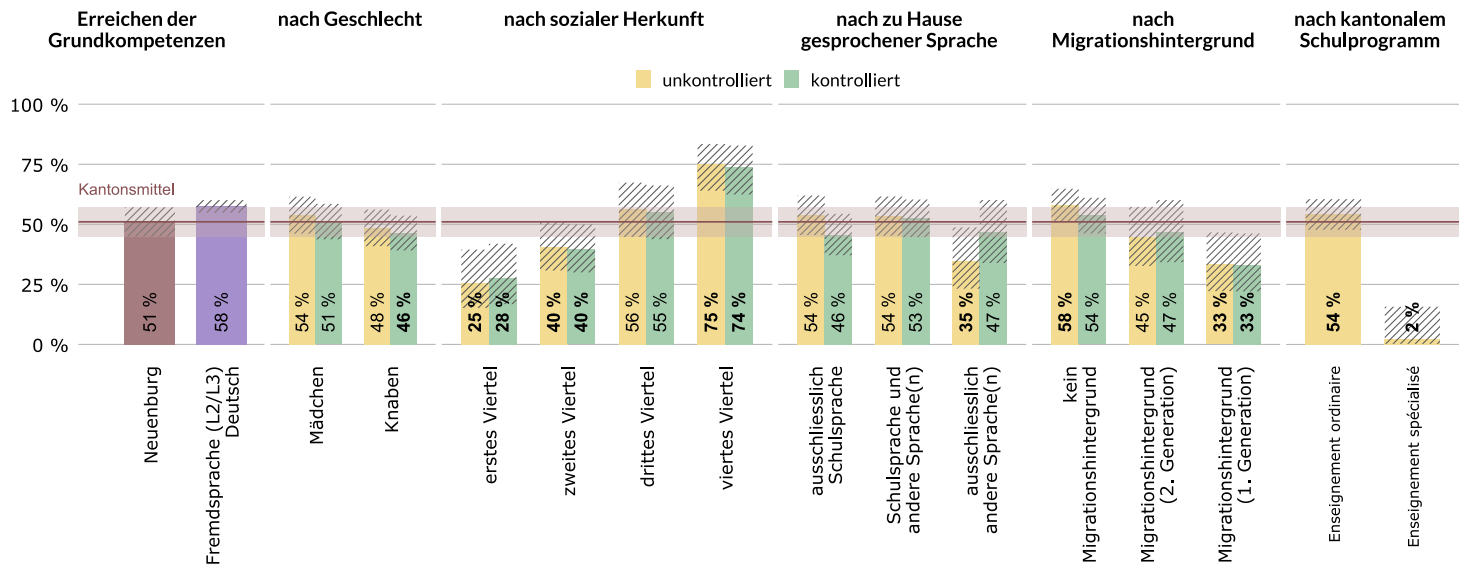
L1 Französisch – Lesen



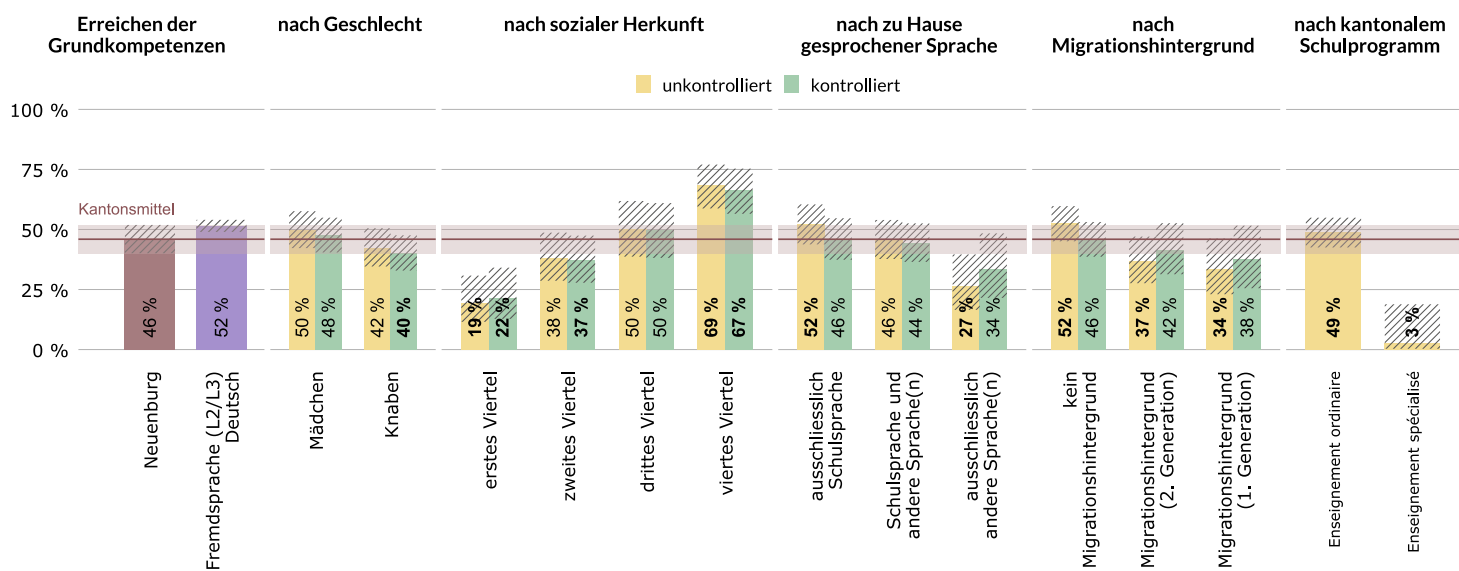
L1 Französisch – Orthografie



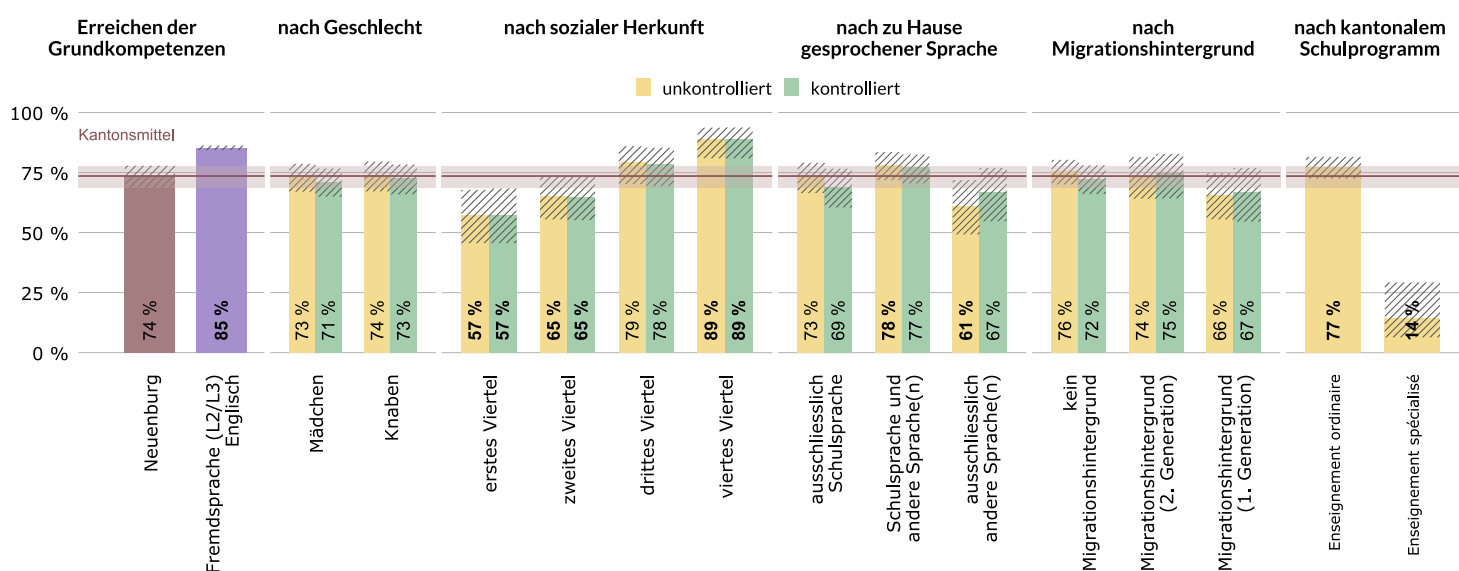
L2 Deutsch – Hörverstehen



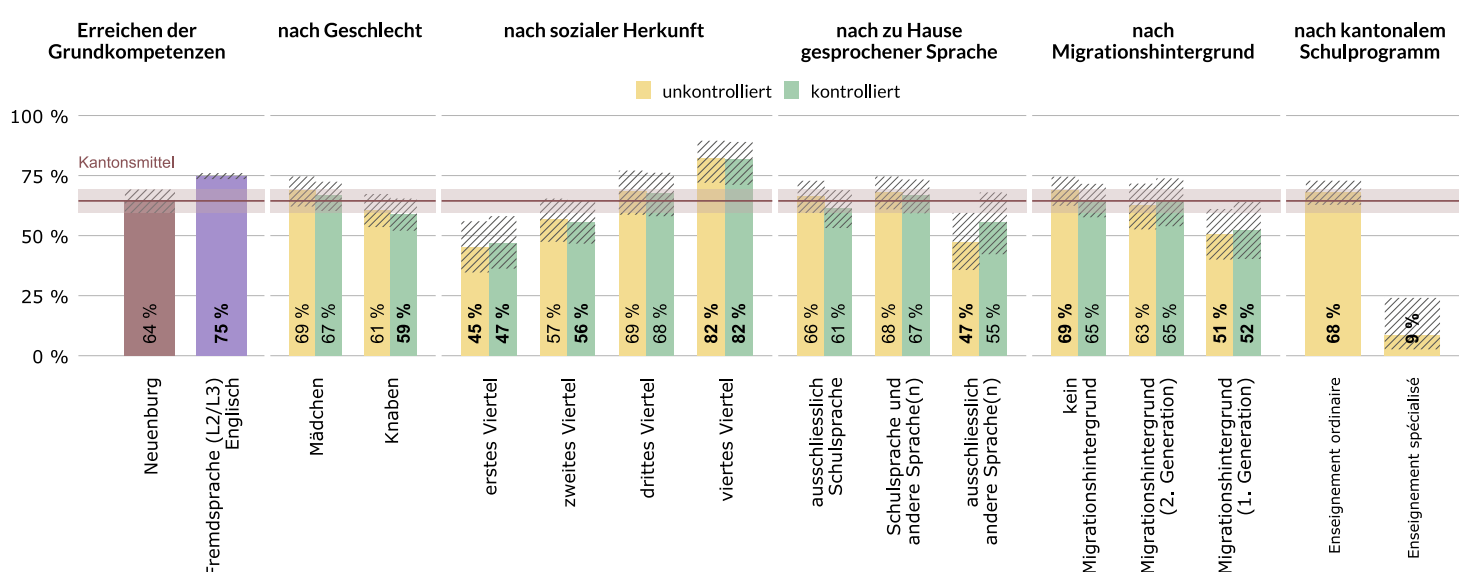
L2 Deutsch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



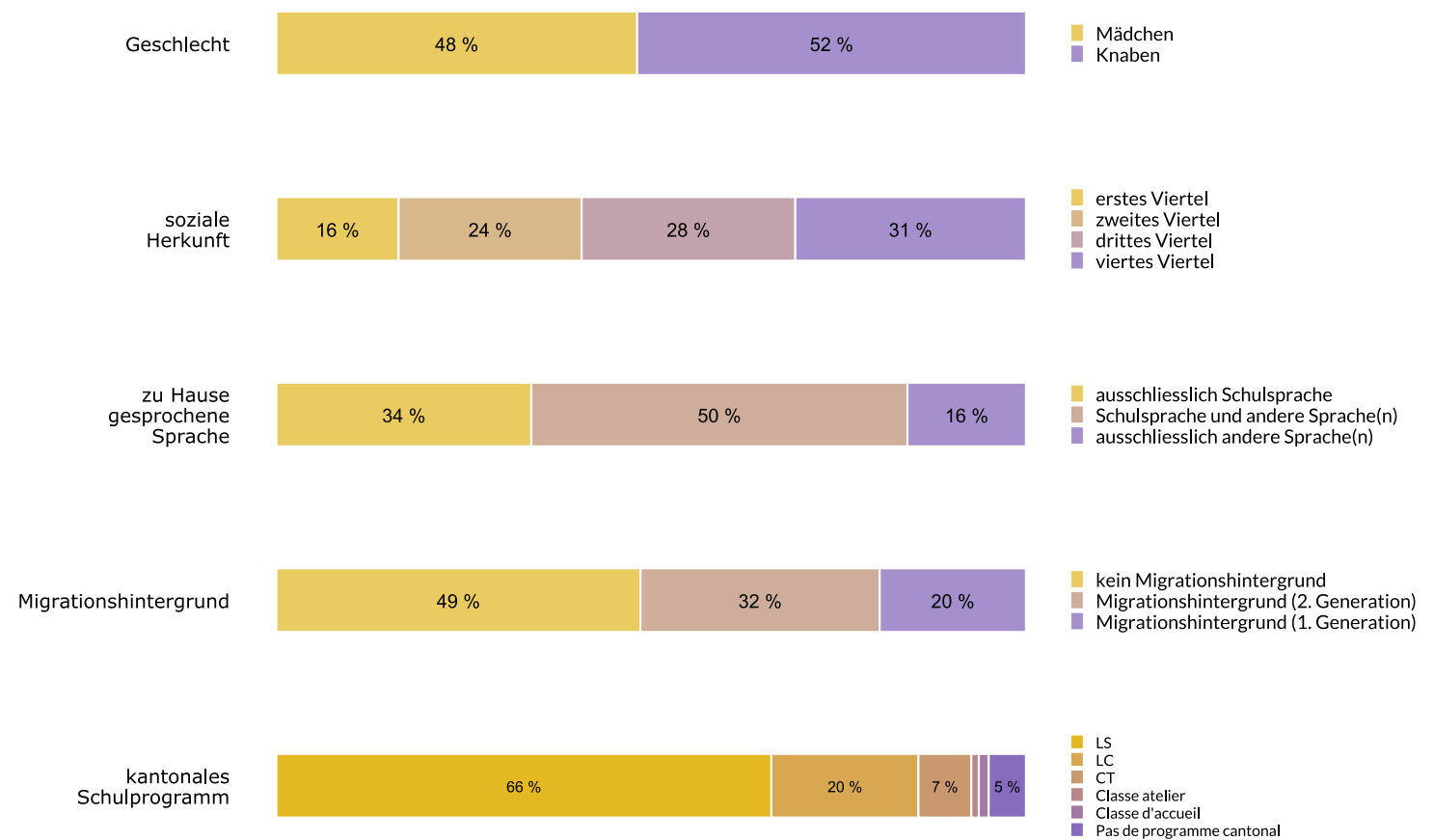


Genf

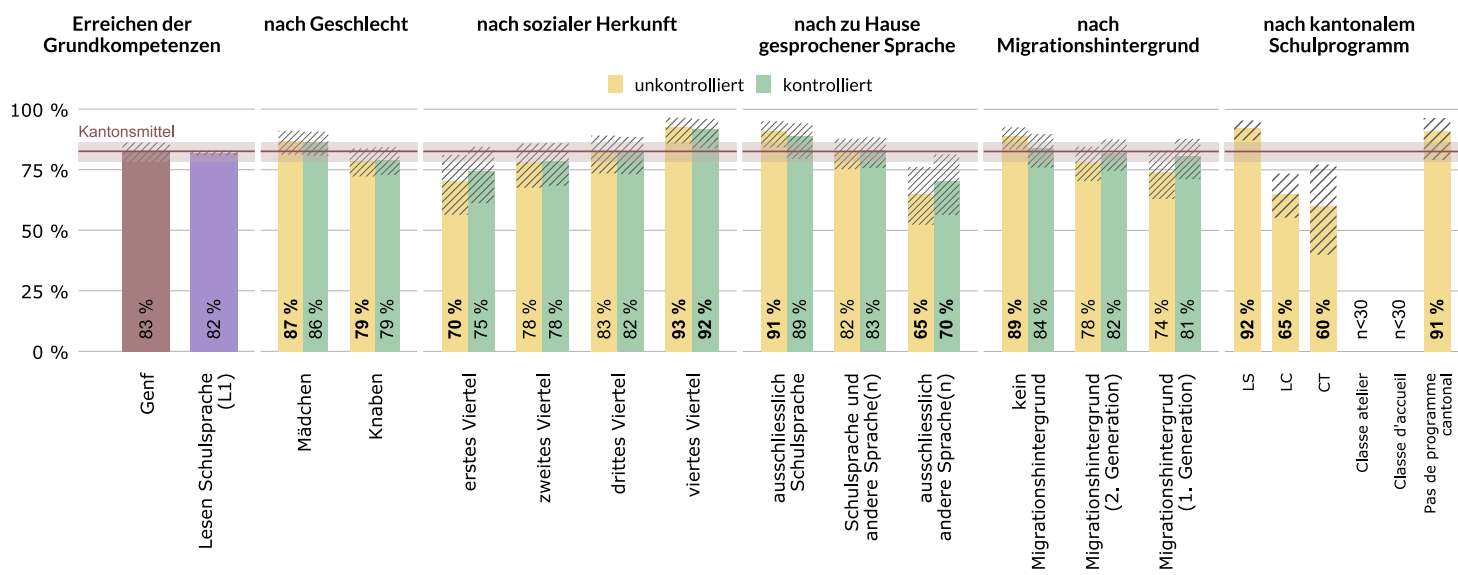
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.7 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.4 %
Ausschöpfungsquote: 96.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 4'557	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 85.3 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 576	

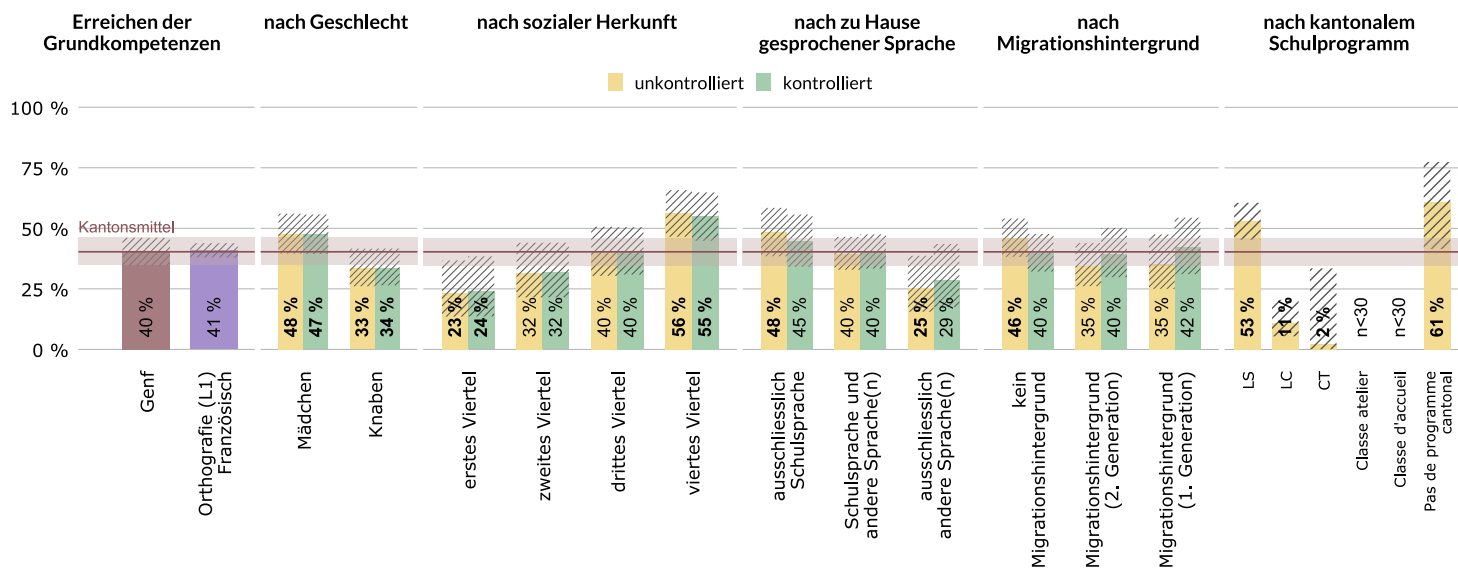
Merkmale der kantonalen Population



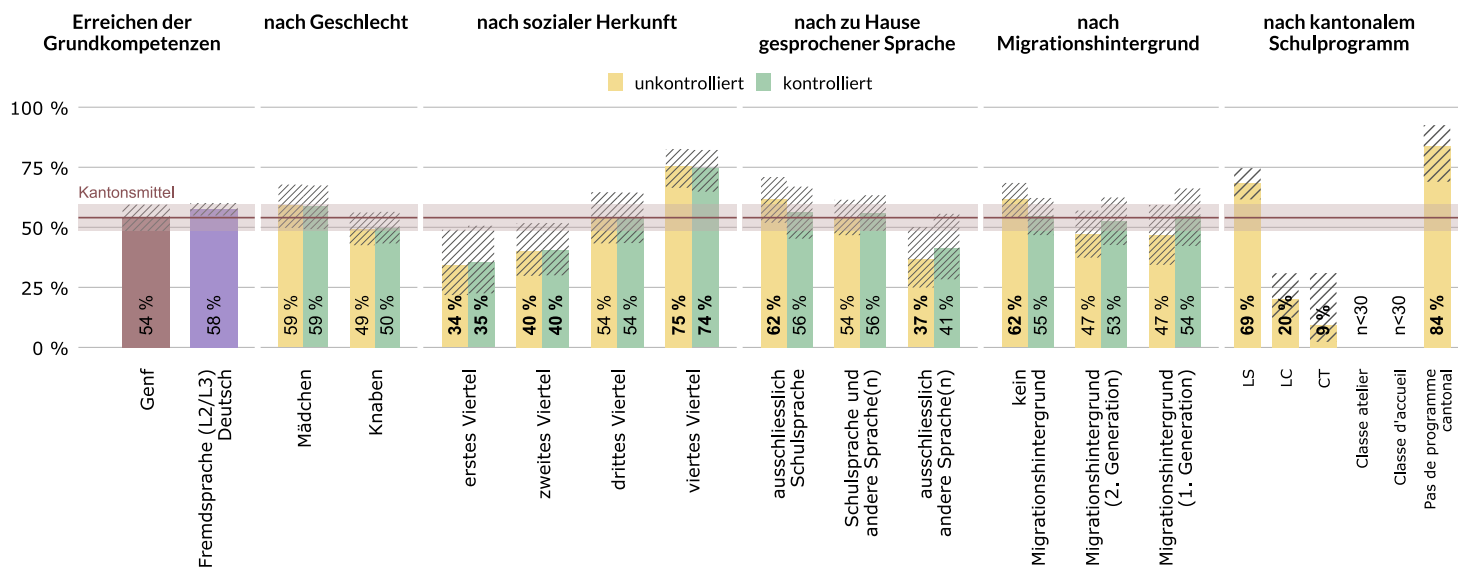
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Französisch – Lesen



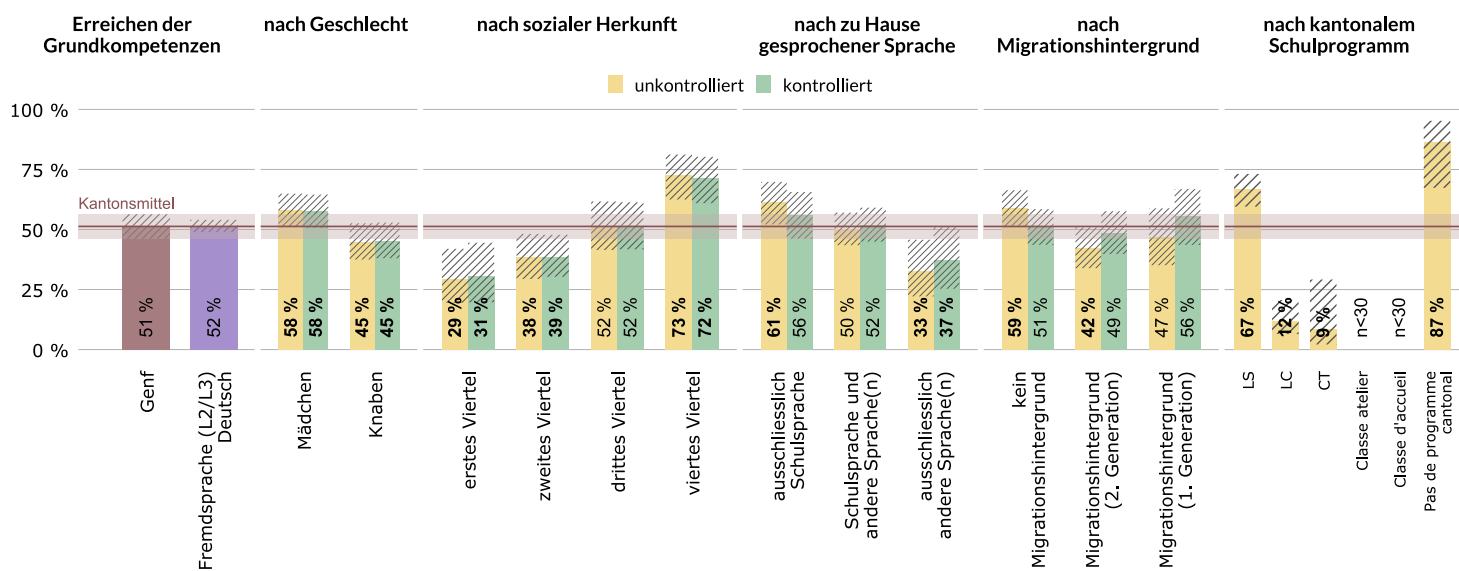
L1 Französisch – Orthografie



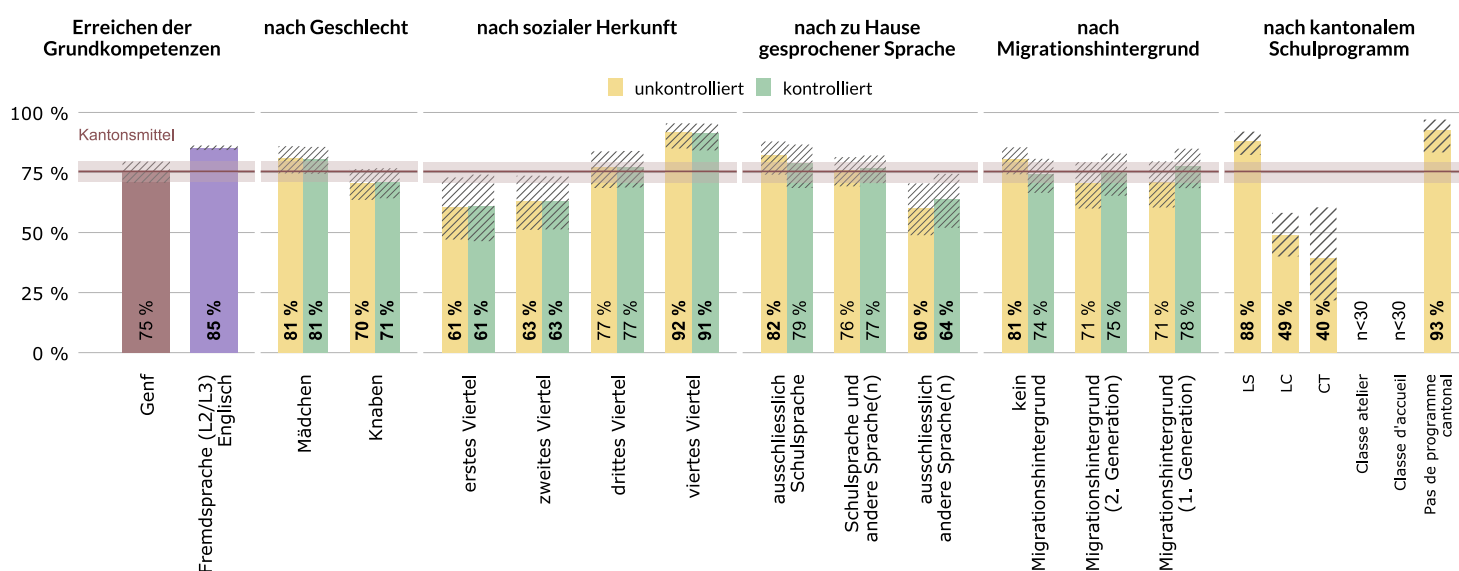
L2 Deutsch – Hörverstehen



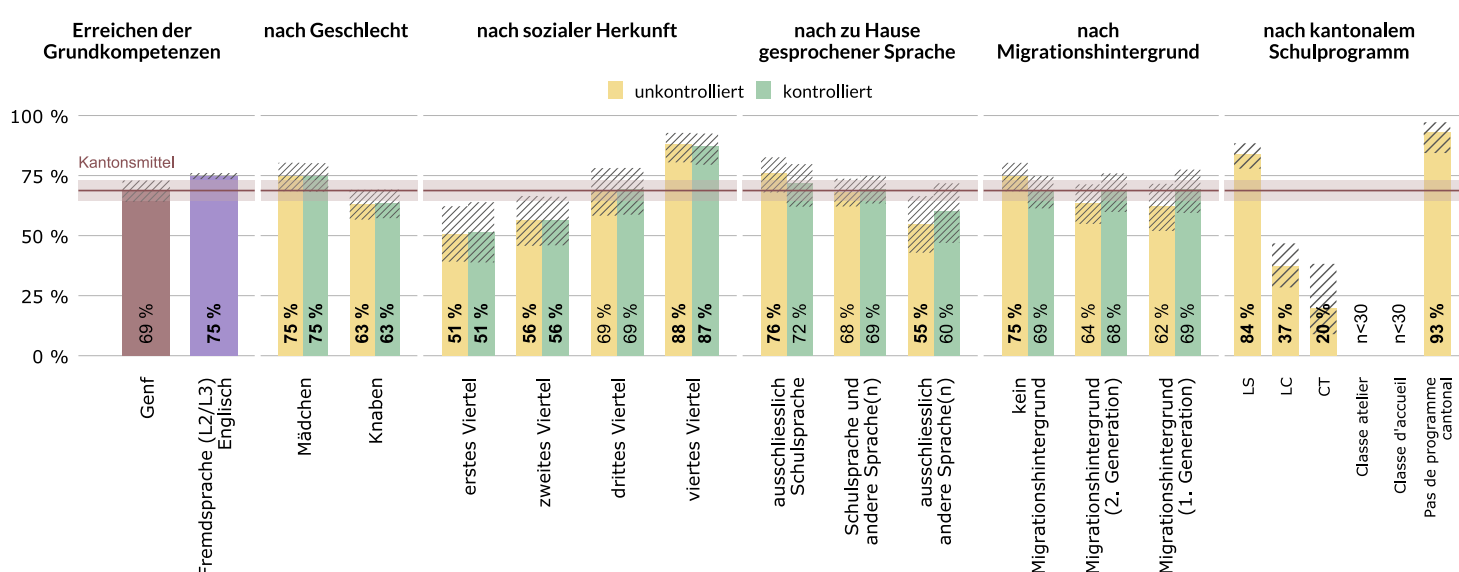
L2 Deutsch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



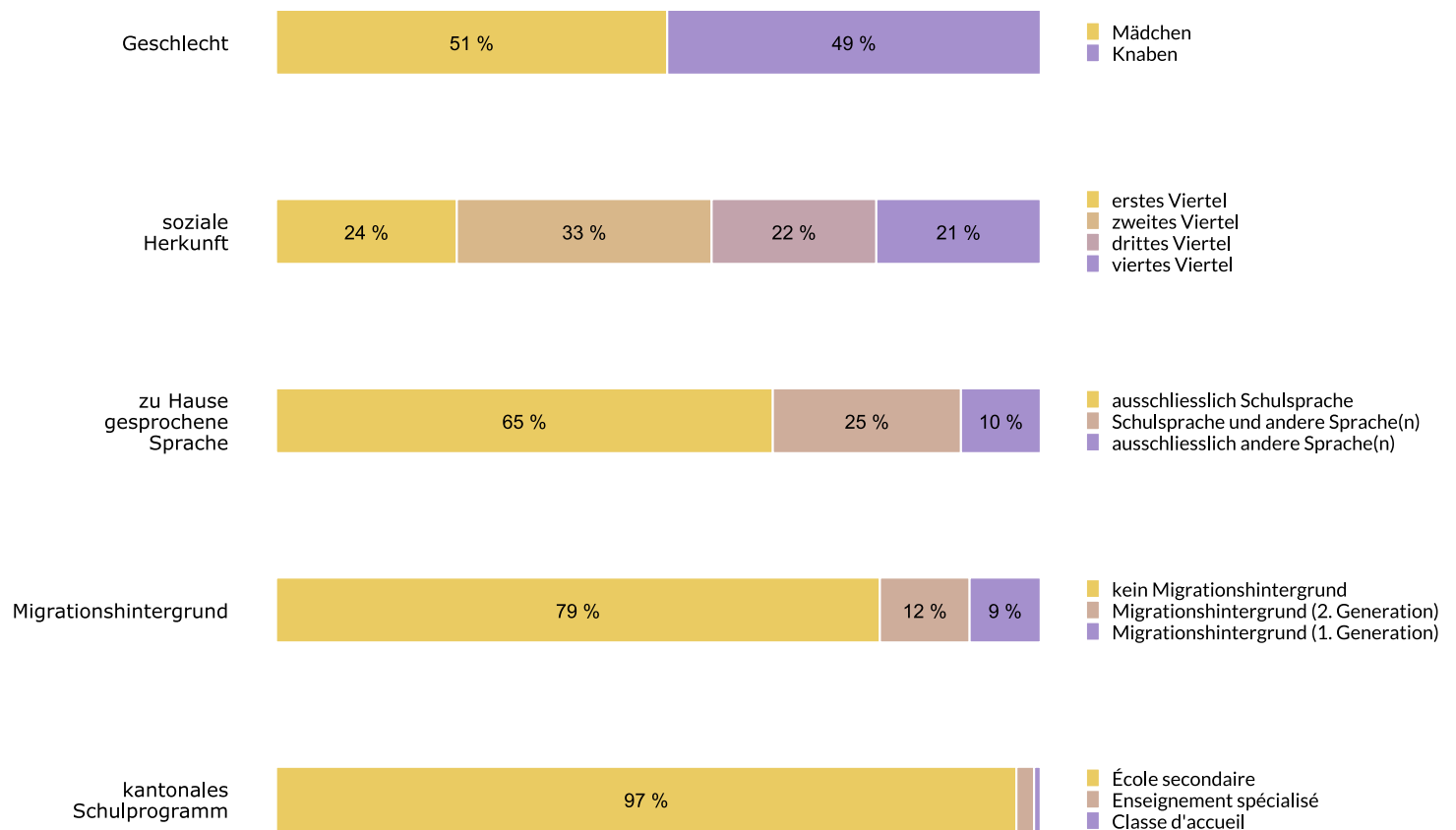


Jura

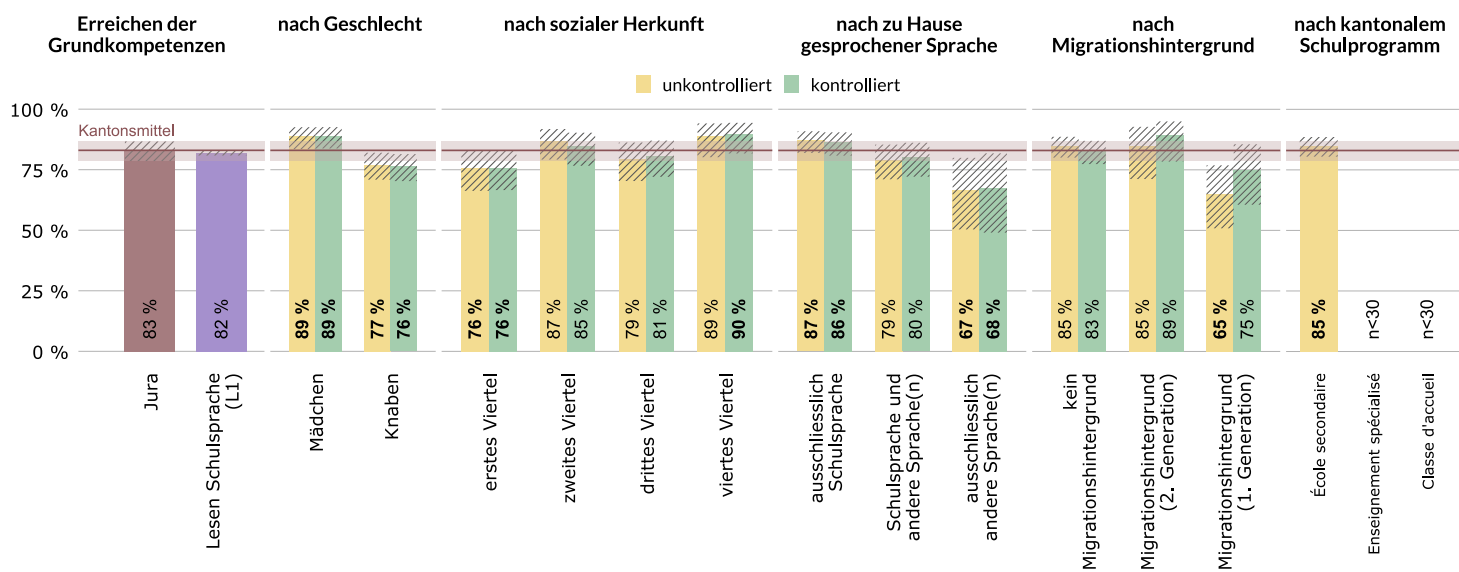
Population und Stichprobe

Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.6 %
Ausschöpfungsquote: 97.4 %	
ÜGK-Populationsumfang: 736	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 637	

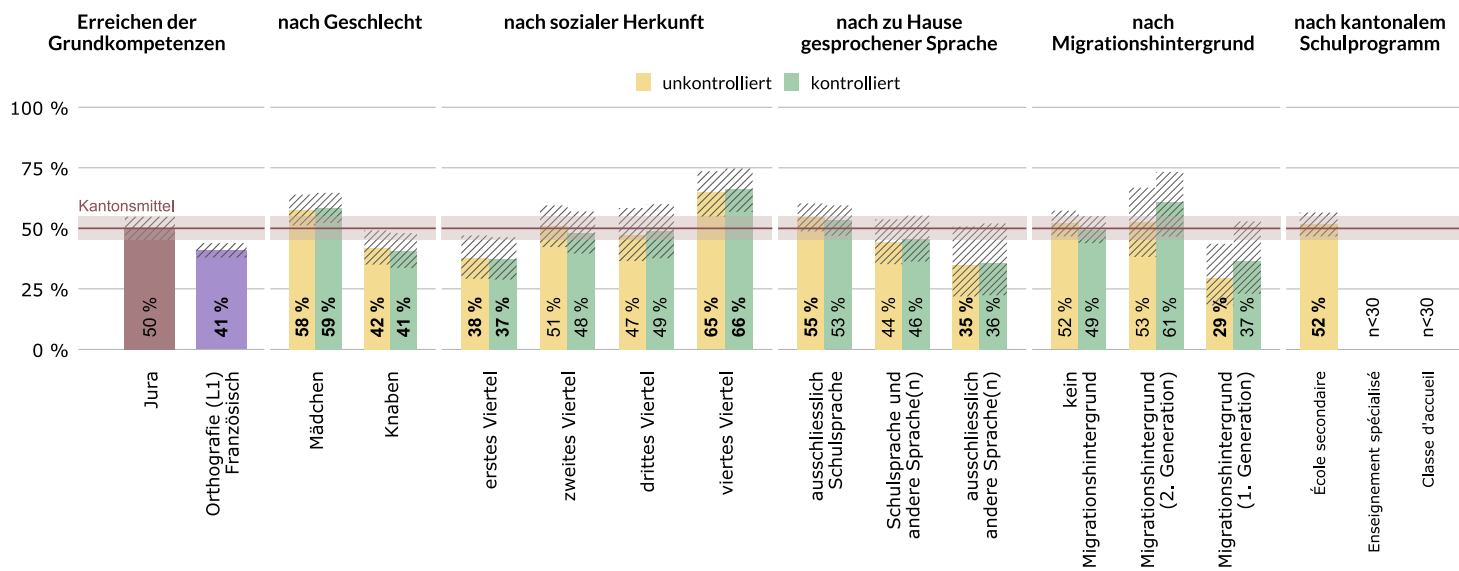
Merkmale der kantonalen Population



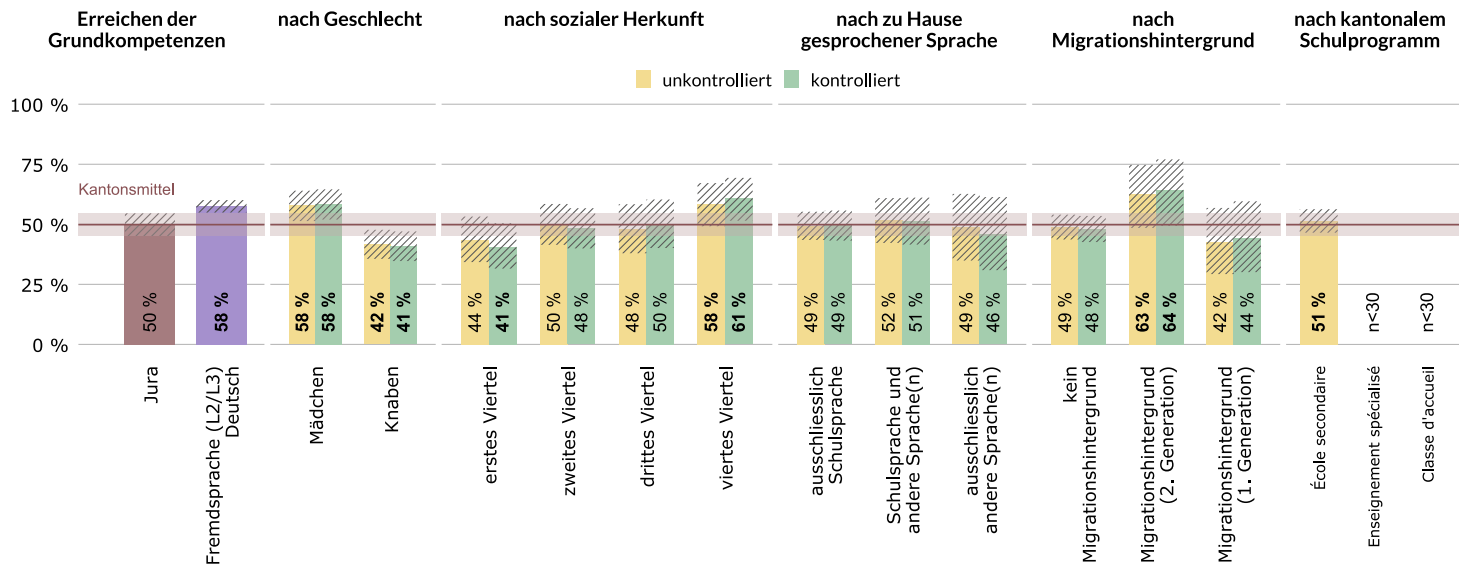
Erreichen der Grundkompetenzen
L1 Französisch – Lesen



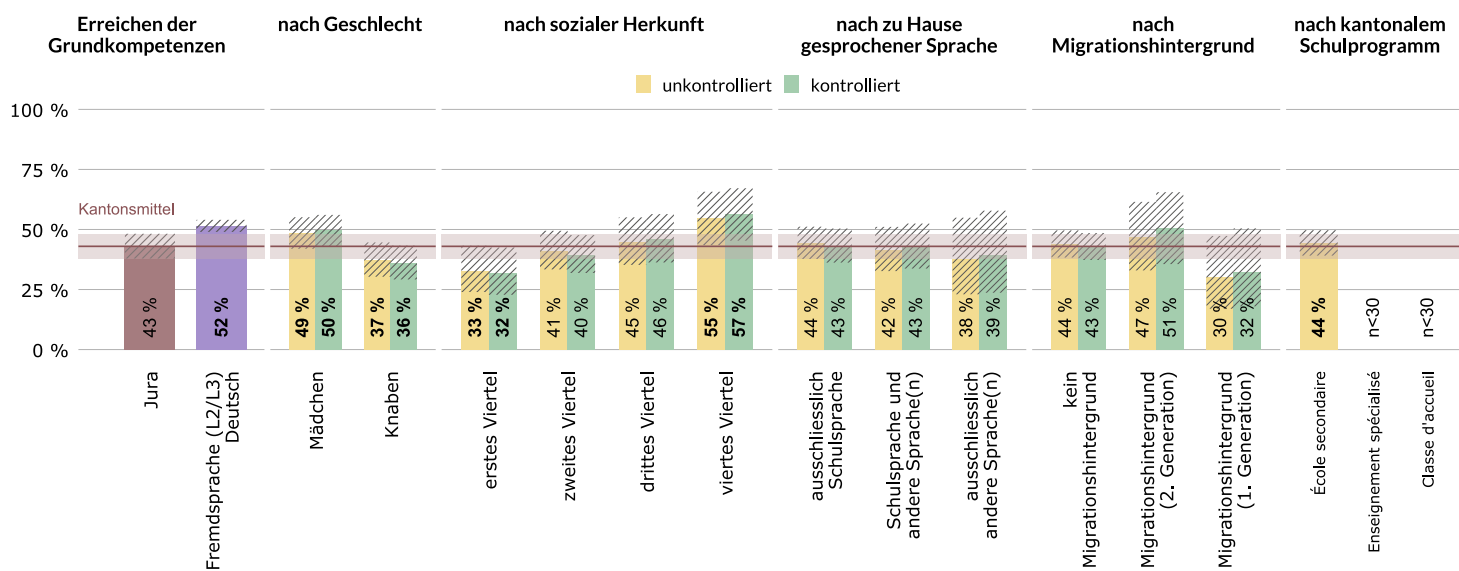
L1 Französisch – Orthografie



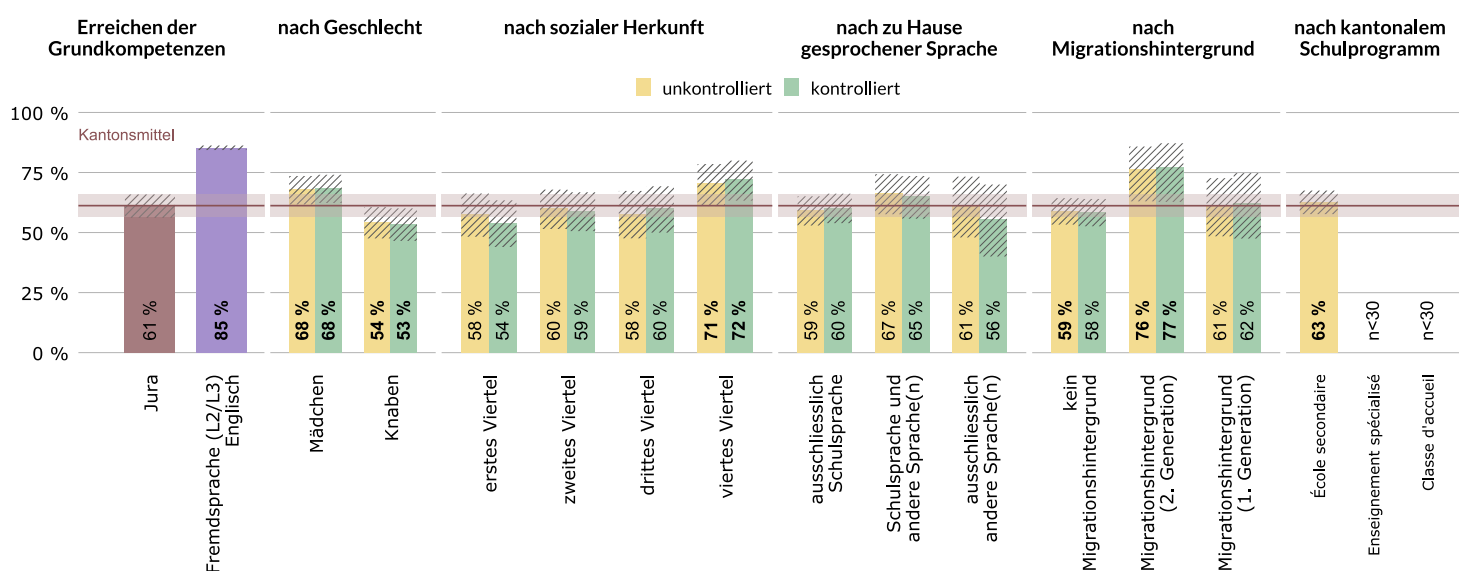
L2 Deutsch – Hörverstehen



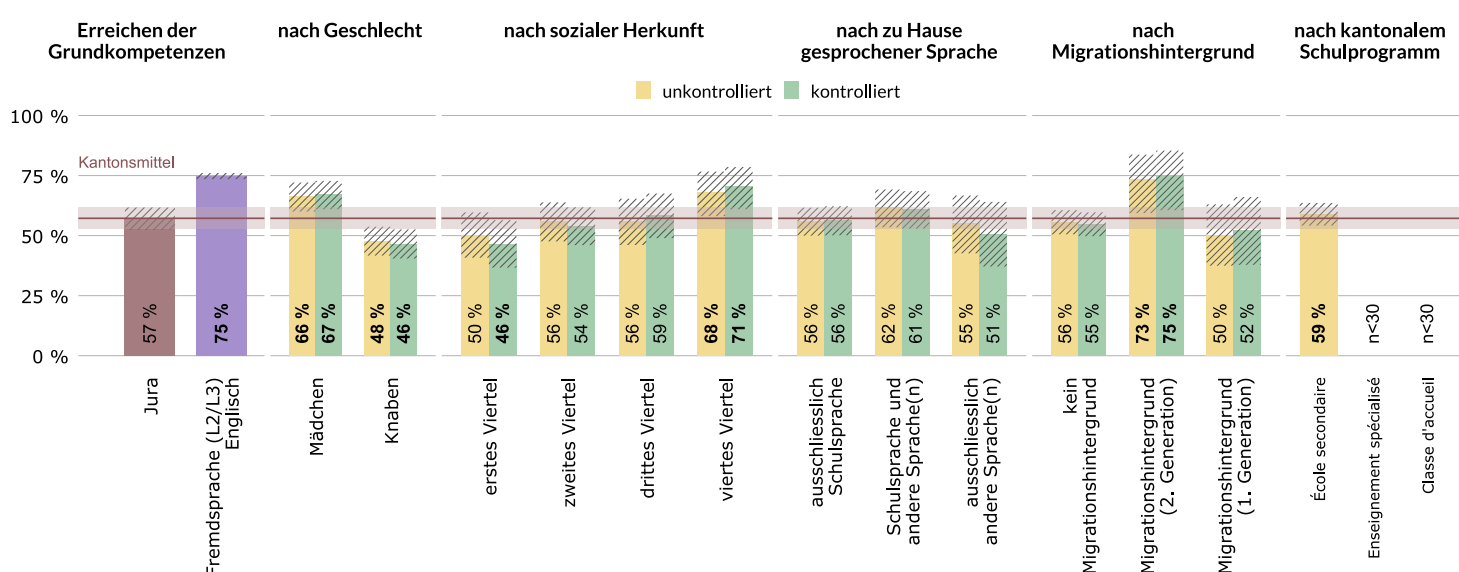
L2 Deutsch – Leseverstehen



L3 Englisch – Hörverstehen



L3 Englisch – Leseverstehen



Literaturverzeichnis: Kantonale Porträts

Angelone, D. (Hrsg.). (2025). *Testentwicklung und Skalierung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB).

<https://doi.org/10.48620/85370>

Erzinger, A. B., Hauser, M., Pham, G., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., Soussi, A., & Wilhelmi, B. (2025). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85361>

Bollmann, S., & Tomasik, M. (2025). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Universität Zürich.

<https://doi.org/10.48620/85369>