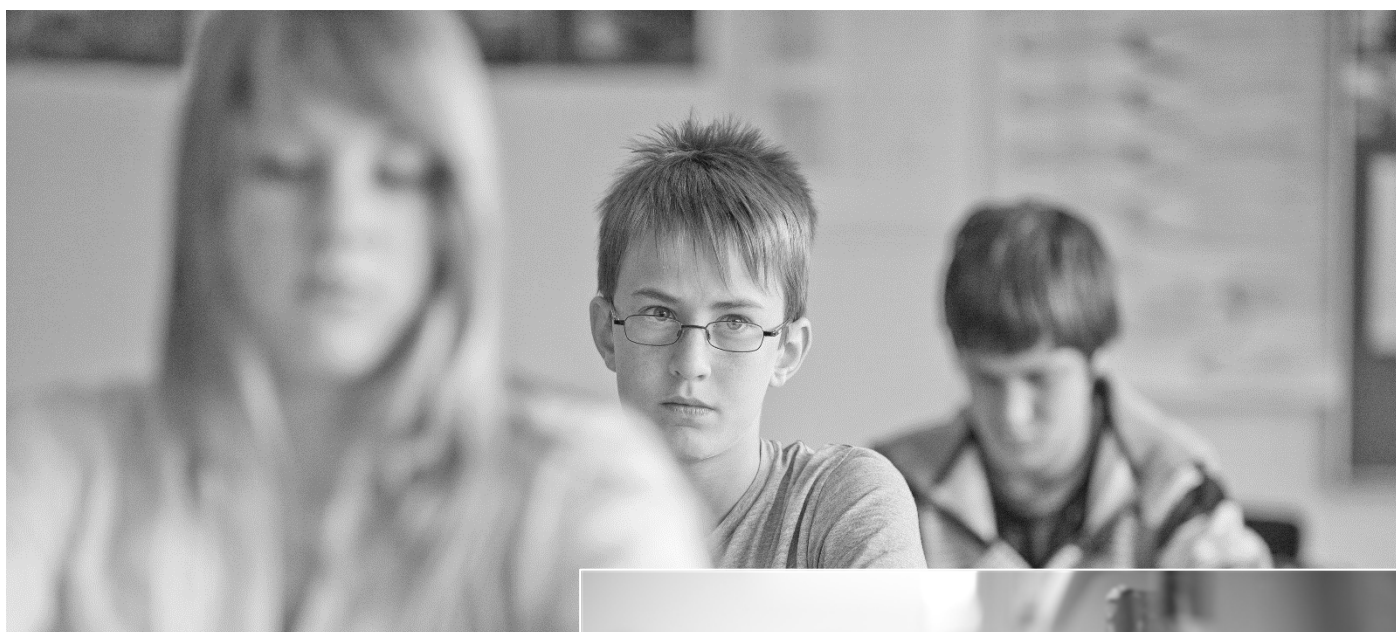


Überprüfung der Grundkompetenzen Nationaler Bericht der ÜGK 2017

Sprachen 8. Schuljahr



Il/Elle/On travail -e Nous travaill -ons Vous travaill -ez Ils/Elles travaill -ent p.c. j'ai travaillé	Il/Elle/On par -t Nous part -ons Vous part -ez Ils/Elles part -ent p.c. Je suis part(e)	Il/Elle/On prend -s Nous pren -ons Vous pren -ez Ils/Elles prennent -ent p.c. j'ai pris
Le verbe avoir J' ai Tu as Il/Elle/On a Nous avons Vous avez Ils/Elles ont p.c. j'ai eu	Le verbe être Je suis Tu es Il/Elle/On est Nous sommes Vous êtes Ils/Elles sont p.c. j'ai été	Le verbe faire Je fais Tu fais Il/Elle/On fait Nous faisons Vous faites Ils/Elles font p.c. j'ai fait
Le verbe vouloir Je veux Tu veux Il/Elle/On veut	Le verbe pouvoir Je peu -x Tu peu -x Il/Elle/On peu -t	Le verbe voir Je vois Tu vois Il/Elle/On voit



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Überprüfung der Grundkompetenzen

Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr

Dieser Bericht wurde vom Konsortium ÜGK realisiert, das folgende Institutionen umfasst:

- Service de la recherche en éducation (SRED), Genf
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPSI-DFA), Locarno
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB)

Unter Mitarbeit von:

- Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwest (PH FHNW), Zentrum Lesen
- Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der PH Freiburg (IfM)
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), didactique du français

Autorinnen und Autoren Christian Nidegger, Eva Roos (SRED)
Franck Petrucci (SRED und CIRSE)
Martin Verner, Laura Helbling (IBE)
Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger, Giang Pham (PHSG)
Alice Ambrosetti, Francesca Crotta, Miriam Salvisberg,
Alessandra Moretti (CIRSE)
Domenico Angelone, Florian Keller (ADB)
Linda Leutwiler, Thomas Lindauer (PH FHNW)
Peter Lenz, Thomas Aeppli, Katharina Karges, Eva Wiedenkeller (IFM)
Florence Epars (HEP VD)

Herausgeber Konsortium ÜGK

Zitationsvorschlag Konsortium ÜGK (Hrsg.) (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr.* Bern und Genf: EDK und SRED. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/385>

Konsortium ÜGK, Genf, 2019

IMPRESSUM

Auftraggeber

Herausgeber

Autorinnen und Autoren

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK
Konsortium ÜGK

Christian Nidegger, Eva Roos (SRED), Franck Petrucci (SRED und CIRSE),
Martin Verner, Laura Helbling (IBE), Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger,
Giang Pham (PHSG), Alice Ambrosetti, Francesca Crotta, Miriam Salvisberg,
Alessandra Moretti (CIRSE), Domenico Angelone, Florian Keller (ADB),
Linda Leutwiler, Thomas Lindauer (PH FHNW), Peter Lenz, Thomas Aeppli,
Katharina Karges, Eva Wiedenkeller (IFM), Florence Epars (HEP VD)
Konsortium ÜGK (Hrsg.) (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen.
Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Bern und Genf:
EDK und SRED. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/385>

Zitationsvorschlag

Auskunft

Andrea B. Erzinger

Interfaculty Centre of Educational Research, Universität Bern

Tel. +41-31-631-37-26

andrea.erzinger@icer.unibe.ch

Domenico Angelone

Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB)

c/o Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

+41 (0)62 858 23 84

www.adb-bdt.ch

<http://uegk-schweiz.ch/uegk-2017>

Download

Sprachversionen

Titelgrafik

Lektorat

Grafik/Layout Teil I

Grafik/Layout Teil II

Copyright

Deutsch, Französisch, Italienisch

Romina Wagner (PHSG)

Gerard Adarve (IBE)

Narain Jagasia (SRED)

Alice Ambrosetti und Francesca Crotta (CIRSE)

EDK und Konsortium ÜGK, Bern und Genf 2019

Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Angabe der Quelle gestattet

ISBN

978-2-940238-28-6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	Seite 5
Teil I: Allgemeine Resultate.....	Seite 7
Teil II: Kantonale Porträts.....	Seite 147

Vorwort

Am 21. Mai 2006 hat das Schweizer Stimmvolk mit deutlicher Mehrheit die revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung angenommen. Seither sind die Kantone dazu verpflichtet, wichtige Eckwerte der obligatorischen Schule national zu harmonisieren. Dazu 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 haben damit eine wichtige Grundlage für die Umsetzung dieses Verfassungsauftrages geschaffen. Diese Bildungsziele beschreiben, welche Grundkompetenzen die Schülerinnen und Schüler in der Schulsprache, in einer zweiten Landessprache und Englisch, in Mathematik und Naturwissenschaften an definierten Schnittstellen erwerben sollen.

Die Grundkompetenzen sind in die neuen sprachregionalen Lehrpläne eingeflossen und sind auch 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. Auch die Einführung der Lehrpläne ist noch nicht abgeschlossen.

Im Rahmen der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) wurde 2016 und 2017 am Ausgangspunkt der Harmonisierung erstmals mittels gesamtschweizerischer Tests erhoben, inwieweit Schweizer Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Kantonen bereits einen Ausschnitt dieser Grundkompetenzen erreichen. Die Ergebnisse sollen zum einen zeigen, wie gross die Übereinstimmung zwischen den Kantonen zu Beginn der Harmonisierung ist und wie sich der Grad des Erreichens der Grundkompetenzen in den getesteten Bereichen präsentiert. Zum anderen wurde damit ein erstmals in diesem Umfang vorliegender Datensatz erhoben, der für das nationale Bildungsmonitoring und die kantonalen Qualitätsentwicklungsprozesse genutzt werden kann.

An der Planung, Durchführung und Auswertung der ersten ÜGK-Erhebungen waren viele Personen und Gruppen beteiligt, deren Arbeit hier verdankt werden soll: Forschende aus wissenschaftlichen Institutionen aller Sprachregionen stellten mit ihrem grossen Einsatz die Umsetzung der ÜGK gesamthaft sicher, die Kontaktpersonen vor Ort in den Kantonen, Gemeinden und Schulen sorgten für einen reibungslosen Ablauf der Erhebungen. Dank der Autorinnen und Autoren dieses Berichts sind die Daten vertieft ausgewertet worden und stehen uns in übersichtlicher Form zur Verfügung. Ein ganz besonderer Dank gebührt auch den Schülerinnen und Schülern, die sich an den Tests beteiligt haben.

Bern, Mai 2019

Für die Auftraggebenden

Susanne Hardmeier

Generalsekretärin

Schweizerische Konferenz der
kantonalen Erziehungsdirektoren

Teil I: Allgemeine Resultate

Inhaltsverzeichnis Teil I: Allgemeine Resultate

1	Einleitung	11
1.1	Kompetenzmessung als Teil des Schweizerischen Bildungsmonitorings	11
1.2	Kontext der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz.....	12
1.3	Erste Erhebungen zur Überprüfung der Grundkompetenzen	13
1.4	Welche Informationen können aus der Überprüfung der Grundkompetenzen gewonnen werden?	14
1.5	Literatur.....	16
2	Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schulsprache und in der ersten Fremdsprache im 8. Schuljahr: Konzeption und Durchführung	17
2.1	Einleitung	17
2.2	Nationale Bildungsstandards in der Schulsprache	18
2.3	Nationale Bildungsstandards in der ersten Fremdsprache.....	35
2.4	Testdesign, Skalierung, Schülerfragebogen und Durchführung.....	50
2.5	Stichprobenverfahren ÜGK 2017.....	52
2.6	Literatur.....	55
3	Lehrpläne und Lehrmittel	59
3.1	Lehrpläne und Lehrmittel für die Schulsprache	59
3.2	Lehrpläne und Lehrmittel für die erste Fremdsprache	70
4	Erreichen der Grundkompetenzen im Überblick.....	87
4.1	Erreichen der Grundkompetenzen in Lesen in der Schulsprache.....	87
4.2	Erreichen der Grundkompetenzen in der Orthografie in der Schulsprache.....	88
4.3	Erreichen der Grundkompetenzen in Leseverstehen in der ersten Fremdsprache.....	89
4.4	Erreichen der Grundkompetenzen in Hörverstehen in der ersten Fremdsprache	91
4.5	Fazit.....	93
4.6	Literatur.....	93
5	Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen nach Kontrolle individueller Merkmale..	95
5.1	Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen.....	95
5.2	Adjustierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler für das Leseverständnis in der Schulsprache	121
5.3	Zusammenfassung	125
5.4	Literatur.....	126
6	Schlussfolgerung	129
	Anhänge.....	133
	Anhang zu Kapitel 1	133
	Anhang zu Kapitel 5.....	135

1 Einleitung¹

Christian Nidegger und Eva Roos

1.1 Kompetenzmessung als Teil des Schweizerischen Bildungsmonitorings

Die Kernaufgabe eines jeden Bildungssystems liegt darin, Schülerinnen und Schülern Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Dessen Funktionieren wird daran gemessen, ob Schülerinnen und Schüler über die Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die man von ihnen erwartet. Dieser Abgleich von erbrachten und erwarteten Leistungen kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler oder auf der Klassenebene ist die Lehrperson zuständig für deren Verifizierung, auf der Ebene der Schule die entsprechende Gemeinde und auf der Ebene des Schweizerischen Bildungssystems in Bezug auf die obligatorische Schulbildung schliesslich die Kantone. Dieser Abgleich kann mehrere, sich gegenseitig nicht ausschliessende Zwecke verfolgen. So lässt sich mit einem solchen beispielsweise das Lernen der Schülerinnen und Schüler regulieren sowie deren Kenntnisse und Fähigkeiten beurteilen, er kann aber auch als Nachweis über die nötigen Kompetenzen für einen Übergang in die nächsthöhere Schul- oder Berufsbildungsstufe herangezogen werden. Weiter kann ein entsprechender Abgleich darauf abzielen, festzustellen, ob alle Schülerinnen und Schüler eines Schulsystems die durch dieses System festgelegten Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben. Zu diesem Zwecke können beispielsweise die entsprechenden Schülerinnen und Schüler Tests oder standardisierten Prüfungen unterzogen werden.

In der Schweiz tragen die Kantone die Verantwortung für die obligatorische Schulbildung. Die Koordination der Kantone liegt im Zuständigkeitsbereich der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Die EDK strebt seit vielen Jahren eine Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme an. So verpflichtete bereits das Schulkonkordat von 1970 (EDK, 1970) die Kantone zu Vereinheitlichungen der Schulstrukturen in Bezug auf das Schuleintrittsalter und die Dauer der Schulpflicht. Zudem sah dieses Konkordat das Ausarbeiten von Empfehlungen zu den Rahmenlehrplänen, den Unterrichtsmitteln und der Ausbildung der Lehrpersonen vor.

In den Neunzigerjahren wurde die Einführung eines Nachweises über den Abschluss der obligatorischen Schule thematisiert, wobei ein entsprechender Bericht in die Vernehmlassung ging. Darin wurde insbesondere die Idee einer nationalen Abschlussprüfung am Ende der Schulpflicht aufgeworfen. Die Vernehmlassung zeigte jedoch deutlich, dass die Mehrheit der Kantone die Idee eines Abschlussprojekts oder einer Abschlussprüfung am Ende der 9. Klasse [des 11. Schuljahrs HarmoS] verwarf (EDK, 1998). Im selben Zeitraum beschloss die EDK die Teilnahme an PISA (Programme for International Student Assessment)² und entschied sich im Rahmen dieser Erhebung für ergänzende Stichproben im 11. Schuljahr HarmoS in jeder Sprachregion und nach Wunsch in den einzelnen Kantonen. Die Ergebnisse aus PISA 2000 führten zu einem Aktionsplan (EDK 2003), in dem die EDK eine Reihe von Empfehlungen zur Verbesserung der kantonalen Schulsysteme aufführte. Parallel dazu wurde das HarmoS-Projekt lanciert, das in die Annahme eines neuen interkantonalen Konkordats mündete (HarmoS-Konkordat, seit 1. August 2009 in Kraft, EDK 2007). Dieses Konkordat fasst die Harmonisierung des Schulsystems weitgehender und formuliert nationale

¹ Diese Einleitung ist mit Ausnahme der Teile zum Aufbau des Berichts (letzter Abschnitt der Einleitung) identisch mit der Einleitung zum nationalen Bericht der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2016 im Bereich Mathematik.

² «Die EDK hat sich u. a. entschlossen, in Zusammenarbeit mit den Kantonen und dem Bundesamt für Statistik an einem mehrjährigen OECD-Projekt *Kompetenzmessung der Fünfzehnjährigen* mitzuwirken. Das Projekt ist geeignet, nicht nur gute und vergleichbare Indikatoren für die Schulen und Bildungsbehörden zu liefern, sondern auch in der Schweiz ein Expertenwissen in diesen Fragen aufzubauen.» (EDK 1997, S. 8).

minimale Bildungsstandards, die sogenannten Grundkompetenzen. Damit im Zusammenhang stehend wurde weiter entschieden, dass das Erreichen der Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler überprüft werden solle. Somit gehörte auch die Schweiz, neben anderen Staaten wie die Vereinigten Staaten (mit dem Programm No Child Left Behind), England, Deutschland, Frankreich oder Österreich, zu den Ländern, die Bildungsstandards entwickelt haben.

1.2 Kontext der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz

Die Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK) ergänzt das Bildungsmonitoring zur Steuerung des Bildungssystems. In diesem Zusammenhang spricht man oft von einem Rechenschaftsprozess (accountability), der verschiedene Formen annehmen kann (Maroy & Voisin, 2014). Die Schweiz hatte bisher über keine nationalen Instrumente dieser Art verfügt. Die Teilnahme an PISA ab dem Jahr 2000 ermöglichte es der Schweiz, einerseits die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und das Funktionieren ihres Bildungssystems bzw. Teilen davon zu messen, andererseits Kompetenzen in Bezug auf die Durchführung von solch umfangreichen Erhebungen zu entwickeln.

Somit hat die Schweiz im Rahmen von PISA 2000 bis 2012 zusätzliche Stichproben von Schülerinnen und Schülern des 11. Schuljahrs HarmoS (also per Ende der obligatorischen Schulbildung) gezogen, dies für jede Sprachregion sowie für jeden Kanton, der dies wünschte. Die Ergebnisse aus PISA zeigten die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auf. Weiter liessen sie sich einerseits hinsichtlich Schülermerkmalen – insbesondere Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund und zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) –, andererseits bezüglich schulischer Organisation (zum Beispiel die Art der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen kantonalen Programmen) und nicht zuletzt auch mit Blick auf Aspekte der Motivation und der Lernstrategien in den untersuchten Domänen in Bezug setzen. Gemäss dem Beschluss der EDK-Plenarversammlung beteiligt sich die Schweiz seit 2015 nur noch an der internationalen Komponente von PISA (15-jährige Schülerinnen und Schüler auf nationaler Ebene).³ Das führte dazu, dass PISA weder auf nationaler noch auf regionaler oder kantonaler Ebene Daten zu den Schülerinnen und Schülern des 11. Schuljahrs HarmoS generierte. Die entsprechenden Informationen über Schülerinnen und Schüler aus dem 11. Schuljahr HarmoS werden seither anhand der Überprüfung der Grundkompetenzen gewonnen, die erstmals im Jahre 2016 durchgeführt wurde.

Über die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen hinaus sieht das HarmoS-Konkordat eine Koordination der auf den Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) beruhenden Lehrpläne auf der Ebene Sprachregionen vor.

So wurde in der Deutschschweiz in den Jahren 2010 bis 2014 der Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) als ein regionaler Lehrplan entwickelt. Nachdem im Herbst 2014 die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz diesen Lehrplan genehmigt hatte, begannen die ersten Kantone im Schuljahr 2015/2016 mit seiner Umsetzung. Bis dato sind alle betroffenen Kantone mit der Lancierung nachgezogen, wobei es gemäss aktuellem Zeitplan mehrere Jahre dauern wird, bis er in allen Kantonen und auf allen betroffenen Stufen umgesetzt sein wird.

In der Romandie wurde der Westschweizer Lehrplan, der Plan d'études romand PER (CIIP, 2010), ab Schuljahr 2011/2012 eingeführt. Obwohl dieser Lehrplan vor der EDK-Verabschiedung der Grundkompetenzen entwickelt wurde, gilt er dennoch als kompatibel mit diesen.

³ Es sei darauf hingewiesen, dass das Tessin eine kantonale Stichprobe von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern gezogen hat und dass die Daten auch für die deutsch- und die französischsprachige Schweiz regionale Analysen für 15-jährige Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Auch der Kanton Tessin verfügt über einen regionalen, mit den Grundkompetenzen des HarmoS-Konkordats kompatiblen Lehrplan, den Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese PdS (Repubblica e Cantone Ticino, 2015). Dieser neue Lehrplan trat im Schuljahr 2016/2017 in Kraft.

Die Überprüfung der Grundkompetenzen ist auch der Moment, um die bereits bestehende Harmonisierung oder die angestrebte Tendenz in Richtung Übereinstimmung und ihre Umsetzung in den regionalen Lehrplänen zu überdenken.

1.3 Erste Erhebungen zur Überprüfung der Grundkompetenzen

Im Rahmen des HarmoS-Konkordats wurden nationale Bildungsziele definiert und durch die EDK am 16. Juni 2011 verabschiedet. Damit werden die Grundkompetenzen formuliert, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende des 4., des 8. und des 11. Schuljahres HarmoS in den Bereichen Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erworben haben sollten. Diese Grundkompetenzen finden sich in den oben erwähnten regionalen Lehrplänen wieder.

Mit dem Erreichen dieser Bildungsziele tragen die Kantone zu einer Harmonisierung der obligatorischen Schulbildung in der Schweiz bei, eine Aufgabe, die ihnen gemäss Bundesverfassung obliegt (vgl. Artikel 62, Abs. 4). Die Kantone haben beschlossen, die erste Überprüfung der Grundkompetenzen in Mathematik im Jahr 2016 bei Schülerinnen und Schülern des 11. Schuljahres HarmoS in allen Kantonen durchzuführen. Zudem fand eine zweite Erhebung bei Schülerinnen und Schülern des 8. Schuljahres HarmoS in Bezug auf die Schulsprache (Lesen, Orthografie) und die erste Fremdsprache (Leseverstehen, Hörverstehen) statt. Durch diese Erhebungen soll der Anteil Schülerinnen und Schüler bestimmt werden, der die nationalen Bildungsziele (Grundkompetenzen) erreicht hat. Die Ergebnisse lassen sich einerseits als einen Indikator für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, andererseits als einen Indikator für den Harmonisierungsgrad der Kantone in Bezug auf das Erreichen der nationalen Bildungsziele interpretieren. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch die Tatsache berücksichtigt werden, dass diese ersten Erhebungen durchgeführt wurden, bevor die Grundkompetenzen in den meisten Schulen überhaupt umgesetzt waren. So wurde bereits erwähnt, dass die ersten Deutschschweizer Kantone mit der Einführung des Lehrplans 21 im Schuljahr 2015/2016 und der Kanton Tessin mit dem PdS erst im Schuljahr 2016/2017 begonnen haben. Nur die Romandie führte den PER schon vor einigen Jahren ein (2011/2012). Letzterer weist allerdings wie oben bereits beschrieben die Besonderheit auf, dass er vor der Verabschiedung der Grundkompetenzen entwickelt wurde.

Weiter gilt es anzumerken, dass die Eigenheit der nationalen Bildungsziele darin liegt, dass sie als Grundkompetenzen, also als Minimalkompetenzen definiert wurden, die alle Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Stufen der obligatorischen Schulbildung (Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres HarmoS) erreicht haben sollten.

Es ist vorgesehen, dass die Kantone – je nach eigenem Interesse – die Ergebnisse vertieft analysieren können. Die ÜGK bietet somit den Kantonen, die an PISA 2000 bis 2012 mit kantonalen Stichproben teilgenommen haben, die Gelegenheit, Kompetenzmessungen auf der Grundlage von nationalen Instrumenten für ihr Systemmonitoring zu nutzen.

1.4 Welche Informationen können aus der Überprüfung der Grundkompetenzen gewonnen werden?

1.4.1 Nutzen der Überprüfung der Grundkompetenzen

Die Überprüfung der Grundkompetenzen misst sowohl auf der Ebene der Gesamtschweiz als auch auf Kantonsebene den Anteil Schülerinnen und Schüler, welche die nationalen Bildungsziele erreichen. Wir verfügen somit für jedes kantonale Schulsystem über die entsprechende Information. Dies ermöglicht erstmals einen Vergleich aller Kantone in Bezug auf einen wesentlichen Auftrag der Schule: die Sicherstellung des Erreichens der Grundkompetenzen, welche die Bildungseinrichtung gemäss ihren Zielsetzungen vermitteln soll.

Mithilfe der Informationen aus dem den Tests nachgelagerten Fragebogen für Schülerinnen und Schüler lässt sich das Erreichen der Grundkompetenzen in Beziehung zu den individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler und zum schulischen Kontext, nicht zuletzt aber auch zu Haltungen und zu der Motivation der Schülerinnen und Schüler setzen. Die auf der Basis dieser umfangreichen Informationen durchgeführten Auswertungen lassen sich auf Wunsch der Kantone darüber hinaus mit weiteren bereits bekannten Informationen oder Kenntnissen in Bezug auf das Funktionieren ihres eigenen Systems ergänzen und vertiefend analysieren.

Die umfassenden Daten aus der ÜGK leisten zudem einen Beitrag zum Schweizerischen Bildungsmonitoring. Aspekte eines Schulsystems lassen sich auf dieser Grundlage zum (Nicht-)Erreichen der Grundkompetenzen in Beziehung setzen. Dabei werden allenfalls positive, unter Umständen aber auch negative Zusammenhänge beobachtbar, die sich nicht in allen Kantonen vergleichbar darstellen. Daraus ergibt sich, dass das, was in einem Kanton gut funktioniert, in einem anderen Kanton nicht zwingend ebenfalls erfolgreich sein muss. Vielmehr geht es darum, die lokalen Gegebenheiten zu beobachten und abzuschätzen, ob sich die Übernahme eines gut funktionierenden Dispositivs lohnen könnte.

1.4.2 Einschränkungen der Überprüfung der Grundkompetenzen

Die erhobenen Daten ermöglichen es, zahlreiche Zusammenhänge herzustellen. Diese Zusammenhänge müssen jedoch in Bezug darauf beurteilt werden, wie relevant sie letztendlich wirklich sind, um Schulsysteme und ihre Funktionsweisen korrekt zu verstehen. Ausserdem ist zu beachten, dass diese Zusammenhänge nicht unmittelbar auf einen Kausalitätsbezug zwischen den Variablen hinweisen. Aufgrund einzelner Ergebnisse können zwar Hypothesen über die Ursachen mancher Unterschiede aufgestellt werden, diese können jedoch anhand der vorhandenen Daten nicht geprüft werden.

Die Faktoren, die im Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen bedeutsam sind, sind vielfältig. Zur Interpretation der Ergebnisse ist es deshalb notwendig, Akteure auf verschiedenen Ebenen miteinzubeziehen. Die Bildungssysteme sind komplex, und es ist wichtig, die Daten in ihrem Kontext zu analysieren, damit verschiedene Faktoren berücksichtigt und unangemessene Interpretationen vermieden werden können. Trotz der grossen Menge an erhobenen Daten fehlen vielfach viele wichtige und relevante Informationen. Insbesondere hat man keine Informationen zu gewissen Aspekten der Funktionsweise des Schulsystems. Zum Beispiel sagen die erhobenen Daten nichts darüber aus, was in den Klassen im Alltag geschieht oder was und wie genau die Lehrperson unterrichtet.

Das Knowhow für die Durchführung der ersten beiden Erhebungen in den Jahren 2016 und 2017 basierte auf den im Rahmen von PISA gewonnenen Erfahrungen, dies sowohl bei den Institutionen,

welche die Erhebungen durchführten, als auch bei den Schulbehörden und Kantonen, die mit kantonalen Stichproben an PISA teilgenommen hatten. Die ÜGK 2016 und 2017 enthalten jedoch auf mehreren Ebenen Neuerungen: Es wurden zum ersten Mal nationale Instrumente erstellt und ein Schwellenwert für das Erreichen der Grundkompetenzen definiert. Zudem beteiligten sich alle Kantone an den Erhebungen, während es bei PISA nur einige Kantone waren. Weiter haben in den meisten Kantonen alle Schulen mit Schülerinnen und Schülern des 11. Schuljahrs HarmoS an der Erhebung 2016 teilgenommen. In den Schulen mit Schülerinnen und Schülern des 8. Schuljahrs HarmoS wurden zum ersten Mal schweizweit Kompetenzmessungen durchgeführt. Diese Neuerungen führten dazu, dass von der Konzeptualisierung über die Realisierung bis hin zur Kommunikation der Ergebnisse von den verschiedenen Akteuren alles neu durchdacht werden musste.

Ausserdem erlaubten die festgelegte Dauer und andere allgemeine Charakteristiken der Erhebungen nicht, alle Kompetenzaspekte zu prüfen, weshalb eine bestimmte Auswahl getroffen werden musste. Auch hatte die Erhebung einzig das Ziel, das Erreichen der Grundkompetenzen zu ermitteln. Die erhobenen Daten ermöglichen es daher nicht, die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen gesamthaft darzustellen.

1.5 Aufbau des Berichts

Dieser Bericht befasst sich mit den ersten Ergebnissen aus der ÜGK 2017 bei Schülerinnen und Schülern des 8. Schuljahres HarmoS im Bereich Sprachen.

In Kapitel 2 werden die Grundkompetenzen in der Schulsprache, in der ersten Fremdsprache sowie die methodische Vorgehensweise zur Überprüfung der sprachlichen Grundkompetenzen beschrieben.

Kapitel 3 beinhaltet einen Überblick der kantonalen Lehrpläne und -mittel, die zum Zeitpunkt der ÜGK im Jahr 2017 in Kraft waren.

Die prozentualen Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen pro Kanton werden in Kapitel 4 dargestellt.

In Kapitel 5 werden bestimmte individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihr Erreichen der Grundkompetenzen in Sprachen analysiert: Geschlecht, zu Hause gesprochene(n) Sprache(n), Migrationsstatus und soziale Herkunft. Darüber hin wird der kontrollierte Einfluss dieser Merkmale auf die Anteile erreichter Grundkompetenzen näher untersucht.

Schliesslich folgen in Kapitel 6 eine Synthese der Ergebnisse der verschiedenen Kapitel und einige Denkanstösse.

Der zweite Teil des Berichts enthält Kurzporträts zu jedem der 29 Kantone oder zu Teilen von Kantonen, die an der Erhebung teilgenommen haben. Für Graubünden werden aufgrund kleiner getesteter Schüleranzahl in der italienischsprachigen Region keine getrennten Ergebnisse für jede Sprachregion im schulsprachigen Lesen dargestellt. Auf die Entwicklung von Tests in den unterschiedlichen Ausprägungen der Schulsprache Romanisch wurde wegen geringer Fallzahlen verzichtet, Schülerinnen und Schüler in der romanischen Sprachregion wurden dementsprechend nicht in der Schulsprache getestet. Da die Ergebnisse in der schulsprachlichen Orthografie zwischen mehreren Sprachen nicht vergleichbar sind, ist es nicht sinnvoll, die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern in deutschsprachigen und italienischsprachigen Regionen gemeinsam darzustellen. In Graubünden wurden deshalb nur Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Region in schulsprachlicher Orthografie getestet, die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der italienischsprachigen Region war für eine Testung hingegen zu gering. Der Kanton Graubünden hat darüber hinaus beschlossen, nicht an den Tests in den Fremdsprachen teilzunehmen. Die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler des Kantons sind nämlich die einzigen in der Schweiz,

die Italienisch als erste Fremdsprache in der Schule lernen, wofür die Entwicklung eines solchen Tests erforderlich wäre. Die italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler wurden als nicht ausreichend repräsentativ für den gesamten Kanton angesehen.

Für die drei zweisprachigen Kantone (Bern, Freiburg und Wallis) wurden für jede Sprache einzelne Porträts erstellt. In diesen Porträts werden für jeden Kanton einige der in den Kapiteln 2, 4 und 5 erläuterten Resultate detailliert und in Bezug auf den nationalen Durchschnitt dargelegt. Zudem wird eine Lesehilfe für die Interpretation der dargelegten Informationen aufgeführt.

Die Gesamtverantwortung für die ÜGK-Erhebung im Jahr 2017 oblag der Koordinationsstelle Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen im Generalsekretariat der EDK. Die Testaufgaben wurden von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern aus verschiedenen pädagogischen Hochschulen und Universitäten der Schweiz in Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank der EDK (ADB) entwickelt. Für die Entwicklung des Schülerfragebogens, die praktische Durchführung, die IT und das Datenmanagement wurden verschiedene wissenschaftliche Institutionen beauftragt (vgl. Anhang zu Kapitel 1).

1.6 Literatur

- CIIP (Hrsg.) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Verfügbar unter: <http://www.plandetudes.ch/per> [19.3.2019].
- D-EDK (Hrsg.) (2016). *Lehrplan 21. D-EDK Geschäftsstelle*. Verfügbar unter: <http://www.lehrplan.ch> [19.3.19].
- EDK (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/1987/files/1-1d.pdf> [2.5.2019].
- EDK (1998). *Jahresbericht der EDK 1997*. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/24759/files/1997_d.pdf [7.3.2019].
- EDK (2003). *Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen. Beschluss Plenarversammlung, 12. Juni 2003*. Verfügbar unter: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf [19.3.2019].
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [2.4.2019].
- Maroy, C. & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée / Nouvelle série*, 11, 31–58.
- Repubblica e Cantone Ticino (Hrsg.) (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Verfügbar unter: https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf [2.5.2019].

2 Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schulsprache und in der ersten Fremdsprache im 8. Schuljahr: Konzeption und Durchführung

2.1 Einleitung

Domenico Angelone und Florian Keller

Mit der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) wurde beschlossen, für die obligatorische Schule nationale Bildungsstandards zu entwickeln, einzuführen und regelmässig zu überprüfen (EDK, 2007). Im Jahr 2011 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) nationale Bildungsstandards in den Fächern Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften verabschiedet (EDK, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Die nationalen Bildungsstandards sind als *Mindeststandards* formuliert und beschreiben Grundkompetenzen, die von *praktisch allen* Schülerinnen und Schülern bis zu einer bestimmten Schulstufe erreicht werden sollten. Für die Fächer Schulsprache, Mathematik und Naturwissenschaften wurden Grundkompetenzen definiert, die bis am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahrs der obligatorischen Schule zu erreichen sind. Für die Fremdsprachen wurden Grundkompetenzen definiert, die bis am Ende des 8. und 11. Schuljahrs zu erreichen sind, da der Fremdsprachenunterricht in der Regel erst nach dem 4. Schuljahr einsetzt. Die nationalen Bildungsstandards sind als Zielvorgaben in die sprachregionalen Lehrpläne – Lehrplan 21, Plan d'études romand und Piano di studio – eingeflossen.

Mit den Erhebungen «Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK)» wird im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings anhand standardisierter, computerbasierter Kompetenztests schweizweit überprüft, inwieweit die nationalen Bildungsstandards auf bestimmten Schulstufen erreicht worden sind. Ziel der ÜGK ist die Evaluation von Leistungen auf der Ebene des Bildungssystems und nicht die Beurteilung von Schulen, Lehrpersonen oder Schülerinnen und Schülern (EDK, 2014).

Im Rahmen einer ÜGK-Erhebung wird jeweils nur eine Jahrgangsstufe und ein Ausschnitt aus den nationalen Bildungsstandards überprüft. Die erste Erhebung zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen fand im Frühjahr 2016 im Fach Mathematik im 11. Schuljahr am Ende der obligatorischen Schulzeit statt (Konsortium ÜGK, 2019).

Mit der zweiten Erhebung im Frühjahr 2017 wurde das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Deutsch, Französisch und Italienisch) und in der ersten Fremdsprache (zweite Landessprache oder Englisch) im 8. Schuljahr anhand tabletbasierter Kompetenztests überprüft. Im Fach Schulsprache wurden die Bereiche Lesen und Orthografie überprüft. Für den Bereich Lesen sind nationale und für den Bereich Orthografie sprachregionale Bildungsstandards definiert (EDK, 2011d). Dementsprechend wurden im Bereich Lesen ein nationaler und im Bereich Orthografie jeweils ein sprachregionaler Kompetenztest eingesetzt.⁴ In der ersten Fremdsprache wurden die Bereiche Leseverstehen

⁴ Im Kanton Graubünden erfolgte die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen im 8. Schuljahr aufgrund der vielfältigen Sprachsituation nur im deutsch- und italienischsprachigen Kantonsteil. Auf die Entwicklung von Tests in den unterschiedlichen Ausprägungen der Schulsprache Romanisch (vier Idiome sowie Rumantsch Grischun) wurde wegen der geringen Fallzahlen verzichtet und die romanischsprachigen Schülerinnen und Schüler wurden in der Schulsprache nicht getestet. Die italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler des Kantons Graubünden wurden aufgrund geringer Fallzahlen im Bereich Orthografie nicht getestet. Zudem umfassen die in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse im Bereich Lesen die zwei Kantonsteile Deutsch- und Italienischbünden.

und Hörverstehen überprüft. Die erste Fremdsprache ist dabei je nach Kanton Deutsch, Französisch oder Englisch (EDK, 2018). In den Kantonen der Westschweiz (BE-f, FR-f, GE, JU, NE, VD, VS-f) wurde die Fremdsprache Deutsch, in den Kantonen der Zentral- und Ostschweiz (AG, AI, AR, GL, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG, UR, ZG, ZH) die Fremdsprache Englisch und in den übrigen Deutschschweizer Kantonen (BE-d, BL, BS, SO, FR-d, VS-d) sowie im Kanton Tessin die Fremdsprache Französisch getestet.⁵

Tabelle 2.1: ÜGK 2017 im 8. Schuljahr: Überprüfte Fach- und Kompetenzbereiche

Fachbereiche	Kompetenzbereiche
Schulsprache	Lesen
	Orthografie Deutsch
	Orthografie Französisch
	Orthografie Italienisch
Erste Fremdsprache Deutsch	Leseverständnis
	Hörverständnis
Erste Fremdsprache Französisch	Leseverständnis
	Hörverständnis
Erste Fremdsprache Englisch	Leseverständnis
	Hörverständnis

2.2 Nationale Bildungsstandards in der Schulsprache

Linda Leutwiler, Domenico Angelone, Florence Epars, Florian Keller, Thomas Lindauer und Alessandra Moretti

Schulsprachliche Kompetenzen sind eine zentrale Voraussetzung fürs schulische Lernen: Nur wer einen Text versteht, kann lesend fachliches Wissen aufbauen; nur wer eine Frage (schriftlich) adäquat beantworten kann – d. h. mit einem kohärenten, verständlichen Text mit passender Wortwahl –, kann sein Verstehen für andere sichtbar und beurteilbar machen. Dementsprechend bilden die Fähigkeiten in der Schulsprache die Basis für die Teilhabe an Schule und Gesellschaft, wenn man bedenkt, dass nicht nur Informationen, sondern auch Meinungen, Wertvorstellungen und Kultur über Sprache vermittelt bzw. ausgetauscht werden (z. B. für PISA: Weis et al., 2016). Zudem vermittelt das Fach Schulsprache Rechtschreibkompetenzen und leistet einen Beitrag zur literarischen Enkulturation.

Die nationalen Bildungsstandards im Fach Schulsprache umfassen die vier Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen. Darüber hinaus gehören zum Fach Schulsprache traditionell auch die Bereiche Grammatik und Orthografie (Schneuwly et al., 2016). Im Lehrplan 21 kommt noch der Kompetenzbereich Literatur im Fokus dazu, im Plan d'études romand der Bereich Accès à la littérature. Im Rahmen der ÜGK war es nicht möglich, alle diese Bereiche zu testen – 2017 wurden im Fach Schulsprache die Bereiche Lesen und Orthografie getestet.

⁵ Im deutschsprachigen Teil des Kantons Graubünden ist die erste Fremdsprache Italienisch oder Romanisch, im italienisch- und romanischsprachigen Teil des Kantons Graubünden Deutsch. Auf die Entwicklung von Tests in den ersten Fremdsprachen Italienisch und Romanisch sowie von Tests in der ersten Fremdsprache Deutsch für italienisch- und romanischsprachige Schülerinnen und Schüler wurde aufgrund der geringen Fallzahlen verzichtet.

Die Testaufgaben zur Überprüfung der Grundkompetenzen in der Schulsprache wurden von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von pädagogischen Hochschulen der drei Sprachregionen der Schweiz in Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle Aufgabendatenbank EDK (ADB) entwickelt (vgl. Anhang zu Kapitel 1). Die Aufgaben durchliefen mehrere Review- und Validierungsprozesse und wurden im Frühjahr 2016 an einer national repräsentativen Stichprobe pilotiert.

2.2.1 Im Bereich Lesen überprüfte Grundkompetenzen

In den nationalen Bildungsstandards wird Lesen als Fähigkeit verstanden,

Texte unterschiedlicher Textsorten (literarische Texte und Sachtexte, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte usw.) sinngemäss auf verschiedenen Ebenen verstehen zu können, Texte als Ausdruck einer Kultur wahrzunehmen und, wenn angemessen, als ästhetisches Produkt geniessen zu können sowie das Gelesene in der eigenen Vorstellung ausgestalten, über das Lesen nachdenken und sich mit anderen darüber austauschen zu können. (EDK, 2011d, S. 7)

Die Grundkompetenzen fokussieren dabei auf das Textverstehen: In der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung wird Textverstehen als Herstellung einer Repräsentation eines Weltausschnitts aus dem Gelesenen beschrieben. Dafür laufen Verstehensprozesse auf verschiedenen hierarchischen Ebenen gleichzeitig ab: Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation, lokale und globale Kohärenzbildung, Bildung von Superstrukturen, Erkennen rhetorischer Strategien (Gold, 2018; Lenhard, 2013; für einen Überblick vgl. Richter & Christmann, 2009; Van Dijk & Kintsch, 1983). Durch die Verbindung dieser Textrepräsentation mit bestehenden Wissensstrukturen – Welt- und persönlichem Erfahrungswissen – wird im Normalfall eine mehr oder weniger umfassende Repräsentation des Dargestellten in Form eines «Situationsmodells» konstruiert (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern wurde in den letzten zwei Jahrzehnten in verschiedenen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien untersucht und ihre Konzeptualisierung ist damit empirisch breit abgestützt. Die PISA-Studien orientieren sich seit den ersten Erhebungen im Jahr 2000 am sog. *Literacy*-Konzept. Diesem funktionalen Konzept liegt ein weites Verständnis dessen zugrunde, was Lesekompetenz ist: Diese umfasst nicht nur die Fähigkeit, Texte zu verstehen, sondern sie auch zu nutzen, über sie zu reflektieren und die Auseinandersetzung mit deren Inhalten für eigene Ziele einzusetzen. In den PISA-Studien ist auch die Lesemotivation integrativer Bestandteil der Lesekompetenz (Weis et al., 2016). Mit der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) liegt ein weiterer internationaler Leistungstest vor, bei dem neben den kognitiven Verstehensprozessen auch Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten erhoben wurden (Hussmann et al., 2017).

Diese Dimensionen eines weiten Lesekompetenzbegriffs werden in den Schweizer Lehrplänen als Kompetenzziele abgebildet (Lehrplan 21, Plan d'études romand, Piano di studio). Die Grundkompetenzen sind hier enger formuliert, wenn gefordert wird, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarschule schriftliche Texte verschiedener Art verstehen können, wenn Themen und Wortschatz ihrem Weltwissen entsprechen (EDK, 2011d, S. 17). Sie sollen dabei im Stande sein, explizite sowie naheliegende implizite Informationen zu erkennen, den Text als Ganzes zu verstehen sowie Textart, Textfunktion und Organisation nachzuvollziehen. Zudem gehört zu den Grundkompetenzen auch das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Text, Bild und Grafik sowie das Erkennen von strukturierenden Textelementen. Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler müssen fähig sein, lokale und globale Kohärenz herzustellen, daraus Superstrukturen aufzubauen und auch rhetorische Strategien der Autorinnen und Autoren zu erkennen. Darüber hinaus sind in den Grundkompetenzen auch Eigenschaften von Texten und Aufgaben festgehalten: Der Wortschatz ist alltäglich und schulnah, die Texte sind übersichtlich strukturiert und Frage- und Antwortformate sind einfach und klar (EDK, 2011d, S. 173).

Operationalisierung

Im Bereich Lesen lag der Fokus der Testung auf dem Verstehen von verschiedenen Arten von Texten, wobei die Themen und der Wortschatz alltäglich und schulnah sind und damit dem Weltwissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen sollten (EDK, 2011d, S. 17). Da sich nicht alle Grundkompetenzen im Bereich Lesen zur Überprüfung mit geschlossenen Aufgabenformaten auf Tablets eignen, wurde bspw. das Verstehen von Zusammenhängen zwischen Text, Bild und Grafik oder von Romanen der Kinder- und Jugendliteratur nicht überprüft. Diese Einschränkung mag man bedauern, aber mit Blick auf die Überprüfung zur Erreichung von Grundkompetenzen scheint diese Fokussierung auf die zentralen literalen Verstehenskompetenzen vertretbar: Schülerinnen und Schüler, welche die getesteten Kompetenzen nicht zeigen können, haben so grosse literale Verstehensprobleme, dass schulisches Lernen nicht mehr in hinreichendem Mass gelingen kann. Das Verstehen von literarischen Texten oder das Erkennen von Text- und Bildelementen spielen in diesem Kontext deshalb eine untergeordnete Rolle.

Die Testaufgaben zum Bereich Lesen beginnen jeweils mit einem kurzen, kontinuierlichen Text (maximal 1'000 Zeichen), der als Aufgabenstimulus bezeichnet wird. Da Lesekompetenz und Verstehenskontext voneinander abhängig sind (Groeben, 2009), wurde auf die für die Primarschule besonders relevanten drei Textsorten bzw. -genres fokussiert, um die Testung einerseits genügend breit abzustützen und andererseits pro Genre die nötige Menge an Items anbieten zu können:

- *narrative* Texte, also erzählende Texte wie Kurzgeschichten, Fabeln, etc.;
- *informative* Texte (auch *darlegende* Texte genannt, vgl. Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 1997), d. h. solche, die einen Sachverhalt darstellen und zur Transmission von Wissen dienen, wie Lexikoneinträge, Jugendzeitschriften, etc.;
- *argumentative* Texte, in denen eine Position/Meinung vertreten wird, z. B. Stellungnahmen, Überzeugungsbriefe, etc.⁶

Aus der Textverständlichkeitsforschung ist bekannt, dass folgende Merkmale von Sachtexten das Verstehen beeinflussen: Sprachliche Einfachheit, kognitive Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz, motivationale Stimulanz (Groeben, 1982). Allerdings geht eine maximale Verständlichkeit auf Textebene nicht notwendigerweise mit besseren Verstehensleistungen einher: Stellt ein Text keine kognitiven Anforderungen an die Rezipientinnen und Rezipienten, wirkt sich das negativ auf die Lesemotivation und das Verstehen aus (Christmann & Groeben, 2009). Aus diesem Grund wurde bei der Textwahl zwar darauf geachtet, dass die Stimuli die Kriterien der Einfachheit erfüllen, gleichzeitig aber nicht maximal explizit und redundant bzw. «übereinfach» sind.

Die Texte wurden auch mit Blick auf mögliche Interessen der Schülerinnen und Schüler am Ende des 8. Schuljahres gewählt. Zudem wurde darauf geachtet, dass der Schwierigkeitsgrad in allen Sprachen von Expertinnen und Experten trotz der Übersetzungen als weitgehend gleich eingeschätzt wurde. Schliesslich wurde auch auf die Vermeidung von diversen Biases geachtet: Kultur, Religion, Gender, Bildungsnähe bzw. -ferne, etc.

Im Anschluss an die Texte folgen jeweils zwei bis vier Fragen, die als Items bezeichnet werden. Die Items entsprechen den in den Grundkompetenzen festgehaltenen Verstehensleistungen (in Anlehnung an die «kognitiven Aspekte des Lesens» gemäss PISA, vgl. Weis et al., 2016):

⁶ Das wissenschaftliche Konsortium HarmoS Schulsprache nennt zudem noch die «berichtenden» und die «beschreibenden» Texte, verzichtete aus Gründen der Machbarkeit aber ebenfalls auf deren Testung im Rahmen der HarmoS-Erhebungen (Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010, S. 8); zur Typologie der Genres in didaktischer Perspektive siehe auch Adam (1992) oder Canvat (1996).

- *explizit* genannte Information lokalisieren;
- einfache Schlussfolgerungen ziehen, um naheliegende *implizite* Informationen zu erkennen;
- den Text als Ganzes sowie Textart-, -funktion und -organisation verstehen (*globale* Informationsentnahme).

Bei den eingesetzten Items handelt es sich ausschliesslich um Multiple-Choice-Aufgaben. Bei diesem Itemformat wählen die Schülerinnen und Schüler aus einer Auswahl von Antwortmöglichkeiten die zutreffende Antwort aus. Die falschen Antwortmöglichkeiten (Distraktoren) umfassen plausible, aber eindeutig falsche Antworten. Multiple-Choice-Aufgaben eignen sich für eine tabletbasierte Testung besser als offene Aufgabenformate: So hängt das Lösen nicht von den Tastaturfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ab. Aufgrund ihrer klaren Lösungsvorgabe, die keine Raterschulung erfordert und daher eine kosteneffiziente Auswertung ermöglicht, eignen sich Multiple-Choice-Aufgaben besonders gut zur Messung von Kompetenzen in Large-Scale-Studien, wobei mit Kompetenzen in diesem Fall diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint sind, „die sich mit bestimmten psychometrischen Modellen fassen lassen“ (Husfeldt & Lindauer, 2009, S. 140).

Zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Lesen in der Schulsprache wurden 13 verschiedene Aufgabenblöcke eingesetzt, die insgesamt 31 Lesetexte und 67 Items enthielten (vgl. Kapitel 2.4.1).

Aufgabenbeispiele

Die folgenden Abbildungen 2.1 bis 2.3 zeigen Aufgabenbeispiele, die zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Lesen eingesetzt wurden. Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, können diese Aufgaben in der Regel richtig lösen.

Abbildung 2.1: Aufgabenbeispiel zu argumentativem Text mit expliziter Verstehensleistung

The screenshot shows a digital assessment interface. On the left, a yellow box contains the text of a reading passage. On the right, a light blue box contains a question and four multiple-choice options. A 'weiter' button is located at the bottom right of the interface.

Markenkleider

Tina, 12 Jahre alt, äussert ihre Meinung zu Markenkleidern.

Alle haben ihren eigenen Stil, weil sie dadurch zeigen, wer sie sind. Klar also, dass den meisten ihr Styling wichtig ist! Das Problem ist aber, dass das Sackgeld meist nicht ausreicht, um teure Markenkleider zu kaufen. Dann muss man sich entscheiden: Entweder sparen und sich Markenschuhe leisten, oder sich mehrere Sachen gönnen, die dann aber kein Label haben.

Teure Markenkleider haben oft eine bessere Qualität als billigere Kleider. Ich bin aber der Meinung, dass Markenkleider viel zu teuer sind. Man sollte sie nicht kaufen, nur weil man zu einer bestimmten Gruppe gehören oder "in" sein will. Es ist klar, dass man dazugehören will, aber das kann man auch anders machen. Ausserdem findet man oft günstige Kleider, die aber genauso schön sind. Wichtig finde ich, dass man die Kleider kauft, die einem gefallen.

Frage 1

Warum kaufen gewisse Jugendliche gemäss Tina Markenkleider?

- Weil Markenkleider sehr teuer sind.
- Weil sie billigere Kleider nicht mögen.
- Weil sie zu einer bestimmten Gruppe dazugehören wollen.
- Weil sie ihr Geld sparen wollen.

weiter

Fachdidaktischer Kommentar

Bei diesem Stimulus handelt es sich um einen einfachen argumentativen Text: Die Thematik der teuren Markenkleider ist nahe an der Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen des 8. Schuljahres, der Wortschatz ist vertraut und der Text kurz und syntaktisch wenig komplex. Stilistisch ist der Text nahe an der gesprochenen Sprache (konzeptionelle Mündlichkeit).

Um die dazugehörige Aufgabe lösen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler eine explizite Information im Text erkennen: Man soll nicht teure Markenkleider kaufen, «nur weil man zu einer bestimmten Gruppe gehören» will. Einen weiteren Hinweis auf die richtige Lösung gibt der Satz im Anschluss an die explizite Nennung der Wortgruppe «zu einer bestimmten Gruppe dazugehören», in dem die Erzählerin nochmals betont, dass ihrer Meinung nach die Gruppenzugehörigkeit ein leitendes Motiv für den Kauf von Markenkleidern ist.

Lösung

Weil sie zu einer bestimmten Gruppe dazugehören wollen.

Abbildung 2.2: Aufgabenbeispiel zu narrativem Text mit impliziter Verstehensleistung

Noahs Weihnachten

Noah erzählt eine Geschichte über Weihnachten.

Kein Zweifel, es ist bald Weihnachten! Ich weiss es, weil Papa jedes Jahr das gleiche Lied singt, wenn er die Girlanden und die Weihnachtskugeln hervorholt. Gewöhnlich helfe ich ihm ja gern, weil Weihnachten noch besser ist als ein Geburtstag.

Aber dieses Jahr habe ich mich entschieden, in meinem Zimmer zu bleiben. Schuld daran sind Grossmutter, Grossvater und die ganze Familie. Gestern haben sie gesagt: "Du kannst ja jetzt lesen, also verteilst du die Geschenke!"

"Voll peinlich, wenn du einen Fehler machst!", hat mein Cousin Jerome grinsend hinzugefügt. Er kann nämlich schon gut lesen.

Mama kommt auf mich zu und fragt mich: "Alles in Ordnung, Noah?"

Ich seufze: "Ich kann nur meinen Namen lesen! Die anderen Namen sind zu kompliziert. Ich schaff das nicht."

"Ich werde dir helfen", sagt Mama, "ich werde dir alle Namen aufschreiben, und dann kannst du üben."

Frage 1

Wann spielt die Geschichte?

- Einige Monate vor Weihnachten.
- Ein paar Tage vor Weihnachten.
- An Weihnachten selbst.
- Nach Weihnachten.

Fachdidaktischer Kommentar

Bei dieser Aufgabe dient ein kurzer narrativer Text als Aufgabenstimulus. Er trägt die prototypischen Merkmale einer Erzählung und erfüllt damit die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler: Zu Beginn wird die Ausgangssituation geschildert (bald ist Weihnachten und Noah freut sich eigentlich darauf), es kommt zu einer Komplikation (Noah muss die Namen der Beschenkten vorlesen, fühlt sich dazu aber nicht fähig), wobei die Problemstellung zum Schluss aufgelöst wird (Noahs Mutter hilft ihm vorbereitend, damit er sich am Fest nicht blamiert). Wortschatz und Syntax sind einfach und alltäglich, eventuell unvertraute Wörter (z. B. «Girlanden») können aus dem Kontext erschlossen werden («... und Weihnachtskugeln») und sind für das Textverstehen bzw. die Fragen zum Text nicht relevant.

Die dazugehörige Aufgabe zielt auf den Zeitpunkt der Geschichte ab, der gleich zu Beginn genannt wird: Es ist bald Weihnachten. Als naheliegende implizite Information ist daraus erkennbar, dass Weihnachten zwar vor der Tür steht, aber der Tag selber noch nicht eingetroffen ist. Als weiterer Hinweis auf diese Lösung dient der letzte Satz – Noah kann bis Weihnachten nämlich noch üben, alle Namen zu lesen.

Lösung

Ein paar Tage vor Weihnachten.

Abbildung 2.3: Aufgabenbeispiel zu informativem Text mit expliziter Verstehensleistung

Der Flamingo

Dieser Text zu Flamingos stammt aus einem bekannten Lexikon.

Der Flamingo ist ein grosser Wasservogel, der vor allem in Afrika und Asien vorkommt. Sein Hals und seine Beine sind sehr lang, seine Zehen sind mit Schwimmhäuten verbunden, sein Schnabel ist eher lang als breit, und seine Federn sind weiss und rosa oder rot. Er wird bis zu eineinhalb Metern gross, seine Flügel sind circa 40 Zentimeter lang. Er lebt an sumpfigen Orten wie Teichen und Lagunen und vor allem nahe der Küste. Sein Nest hat die Form eines Kegels und besteht aus Schlamm. Er ernährt sich von Schalentieren, Weichtieren und Pflanzen. Er frisst sie, indem er das Wasser durch besondere Lamellen in seinem Schnabel filtert. Die häufigste Art ist der Rosaflamingo: Es gibt ihn in Nordafrika, wo er sein Nest baut und den Winter verbringt, und in Südwestasien. Eine ähnliche Art, die aber kleiner ist als der Rosaflamingo, ist der Zwergflamingo, den man von Südostafrika bis Nordwestindien findet.

Frage 1

Was für Zehen hat der Flamingo?

- Zehen mit speziellen Lamellen.
- Zehen mit Schwimmhäuten.
- Weisse und rote.
- Etwa 40 Zentimeter lange.

Fachdidaktischer Kommentar

Um diese Aufgabe lösen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler eine explizite Information in einem informativen Text über Flamingos erkennen, der – wie es die Kontextualisierung bereits vorstrukturiert – aus einem Lexikon stammt. Die Verwendung von Fachbegriffen und die inhaltliche Dichte erschweren zwar das Verstehen des Texts, doch Textart, -organisation und -funktion sind den Schülern und Schülerinnen im 8. Schuljahr vertraut und dadurch nachvollziehbar.

Um die Frage nach der Art der Zehen beantworten zu können, müssen Schülerinnen und Schüler die entsprechende Information im Text lokalisieren. Die in den Distraktoren genannten Eigenschaften sind zwar alle im Text auffindbar und dadurch plausibel, allerdings kommt erleichternd hinzu, dass die für die Beantwortung notwendige Textstelle unmittelbar beim Wort «Zehen» zu finden ist.

Lösung

Zehen mit Schwimmhäuten.

2.2.2 Im Bereich Orthografie überprüfte Grundkompetenzen

Die nationalen Bildungsstandards im Bereich Orthografie liegen für die Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch jeweils separat vor (EDK, 2011d). Gemeinsam ist allen Sprachen, dass die Grundkompetenzen am Ende der Primarschule als erfüllt gelten, wenn die Schülerinnen und Schüler Rechtschreibregeln beim Verfassen von Texten soweit anwenden können, dass sie sich verständigen können bzw. das flüssige Lesen der Texte nicht behindert wird. Auch Korrekturstrategien wie die Verwendung von Wörterbüchern oder von elektronischen Korrekturhilfen werden dazugezählt.

Orthografiekompetenz meint in den nationalen Bildungsstandards die Fähigkeit,

Texte möglichst «fehlerfrei» zu produzieren. Dazu gehört aber nicht nur, beim Schreiben möglichst wenig Fehler zu machen, sondern auch die Fähigkeit, eigene Texte zu korrigieren, auf Fehler zu achten. Dazu muss man relevante Rechtschreibregeln kennen und anwenden sowie über ein Inventar an Schreibmustern verfügen. Hinzu kommen Strategien wie: Schreibungen memorieren, Wörterbücher benutzen, aufmerksam gegenüber Rechtschreibfehlern sein usw. Und schliesslich gehört dazu auch die Fähigkeit, über Rechtschreibung nachzudenken. (EDK, 2011d, S. 7)

Das Konstrukt der Orthografiekompetenz lässt sich folglich in drei Teilkompetenzen unterteilen (Lindauer & Schmellentin 2014):

- *Orthographische Verschriftungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, möglichst automatisch korrekt zu schreiben, Schreibmuster abzurufen sowie auf implizites Regelwissen zurückzugreifen;
- *Korrekturkompetenz* meint die Fähigkeit, eigene und fremde Texte zu korrigieren und Korrekturstrategien anzuwenden;
- *Explizites Regelwissen* bezieht sich auf das Verstehen von Rechtschreibregeln und die Kenntnis der notwendigen Proben in isolierten Rechtschreibkontexten.

Im Rahmen der ÜGK 2017 wurde die Teilkompetenz «explizites Regelwissen» überprüft. Tabelle 2.2 zeigt die für die Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch überprüften Dimensionen der Orthografiekompetenz.

Tabelle 2.2: Überprüfte Dimensionen der Orthografiekompetenz in den Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch

Deutsche Orthografie	Französische Orthografie	Italienische Orthografie
Regelorientierte Wortschreibung (Doppelkonsonantenregel, ie-Regel, e-/ä-Regel)	Orthographe lexicale Orthographe grammaticale	Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico
Gross-/Kleinschreibung	Homophones	Segni ortografici con valore morfologico e distintivo
Kommasetzung		Segni di punteggiatura

Dies bedeutet, dass keine Orthografiephänomene geprüft wurden, die nur dann richtig geschrieben werden können, wenn sie memoriert worden sind, wie *d: Dehnungs-h, f: temps, loup* (lateinischer Ursprung), *i: cielo, soquadro*. Dies erlaubt es, den Fokus auf die relevanten Orthografieregeln zu legen und dort vor allem die Kernbereiche der jeweiligen Regel zu testen (*d: Grossschreibung von Konkreta und häufigen Abstrakta und nur am Rand die Verbnominalisierungen, f: bei Homophonen zu /e/ nur «et» und «est», i: Plural bei Nomen auf -cia, -gia*). Ausser bei sehr häufigen und bekannten Ausnahmen (z. B. *d: zur ie-Regel «Tiger», f: accent circonflexe statt accent grave bei «fenêtre», «même», i: –*) wurde gänzlich auf Ausnahmen verzichtet.

Operationalisierung

Zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Orthografie kamen ausschliesslich geschlossene Aufgabenformate zum Einsatz. Die Dimension «Kommasetzung» im Bereich Orthografie Deutsch wurde mit Lückentexten getestet, in denen die Schülerinnen und Schüler die Kommas am richtigen Ort einfügen mussten. Bei den anderen Dimensionen der Orthografie kamen Auswahllisten (Drop-Down-Menüs) mit je zwei, drei oder vier Antwortoptionen zum Einsatz. Insgesamt wurden in der Orthografie Deutsch 13 verschiedene Aufgabenblöcke mit insgesamt 79 Items, in der Orthografie Französisch 13 verschiedene Aufgabenblöcke mit insgesamt 92 Items und in der Orthografie Italienisch 13 verschiedene Aufgabenblöcke mit insgesamt 55 Items eingesetzt (vgl. Kapitel 2.4.1).

Aufgabenbeispiele

Die folgenden Abbildungen 2.4 bis 2.12 zeigen Aufgabenbeispiele, die zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Orthografie eingesetzt wurden. Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, können diese Aufgaben in der Regel richtig lösen.

Abbildung 2.4: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Regelorientierte Wortschreibung» in der Orthografie Deutsch

Doppelkonsonanten
Wähl überall die richtige Schreibweise aus.

Ich bin den Weg alleine .

restlichen
 resstlichen

Die Kälber wehren mit dem die Fliegen ab, die vom
angelockt werden.

Dieses Haus will niemand , weil es dort .

Fachdidaktischer Kommentar

Schülerinnen und Schüler, die dieses Item richtig lösen, können die Doppelkonsonanten-Regel in isolierten Situationen auf prototypische Fälle anwenden.

Lösung

restlichen

Abbildung 2.5: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Gross-/Kleinschreibung» in der Orthografie Deutsch

Gross oder klein?
Wähl überall die richtige Schreibweise aus.

Auf der Strasse lagen Bierdosen und sonstiger .

Timon zog eine Hose an, die nicht zu seinem karierten passte.

überhaupt
Überhaupt

weiter

Fachdidaktischer Kommentar

Schülerinnen und Schüler, die dieses Item richtig lösen, können die Regeln der Gross- und Kleinschreibung in isolierten Situationen auf prototypische Fälle anwenden.

Lösung

überhaupt

Abbildung 2.6: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Kommasetzung» in der Orthografie Deutsch

Komma oder nicht?

Setze wo nötig ein Komma. Durch nochmaliges Klicken kannst du das Komma wieder entfernen.

Elena erzählte einen Witz doch niemand musste lachen.

Delia hat die ganze Pizza gegessen aber eigentlich mag sie lieber Spaghetti.

Fachdidaktischer Kommentar

Schülerinnen und Schüler, die dieses Item richtig lösen, können die Regeln der Kommasetzung zwischen (Teil-)Sätzen in isolierten Situationen auf prototypische Fälle anwenden.

Lösungen

Elena erzählte einen Witz, doch niemand musste lachen.

Delia hat die ganze Pizza gegessen, aber eigentlich mag sie lieber Spaghetti.

Abbildung 2.7: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Orthographe lexicale» in der Orthographe Français

Les accents
Choisis le mot correctement orthographié.

Afin de bien , tu dois tenir correctement ton crayon.

Si tu veux à ce message, fais-le plus tard.

Mon cousin ressemble énormément à son .

pere
père
père

Fachdidaktischer Kommentar

Les élèves qui résolvent correctement cet élément savent appliquer la règle de l'accent grave devant une syllabe muette. Par ailleurs, la forte fréquence de ce mot, peut aussi mobiliser la mémoire de l'élève.

Lösung

Mon cousin ressemble énormément à son père.

Abbildung 2.8: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Orthographe grammaticale» in der Orthographe Française

L'accord du verbe avec son sujet
Choisis le verbe correctement accordé avec son sujet.

C'est l'automne : les feuilles du marronnier .

tombe
tombes
tombent

Chez ma grand-mère, les bonbons et le chocolat sur une étagère.

Fachdidaktischer Kommentar

Les élèves qui résolvent correctement cet élément savent appliquer la règle d'orthographe grammaticale qui concerne l'accord du verbe avec le sujet (ici « le marronnier » et non pas « les feuilles »). Par ailleurs, ils doivent identifier que la catégorie du mot concerné met en application les régularités de la conjugaison des verbes en -er (ici, la marque du pluriel de la 3e personne) et non pas la marque du pluriel des noms.

Lösung

C'est l'automne : les feuilles du marronnier tombent.

Abbildung 2.9: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Homophones» in der Orthographe Französisch

a ou à ?
Choisis entre a et à.

Le facteur une casquette.

a
à

La famille mange la piscine.

Je parle ma sœur doucement.

Fachdidaktischer Kommentar

Les élèves qui résolvent correctement cet élément savent appliquer la différence entre la préposition « à » et la 3e personne du verbe avoir.

Lösung

Le facteur a une casquette.

Abbildung 2.10: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico» in der Orthografie Italienisch

I gruppi di lettere
Scegli la forma corretta tra quelle proposte.

Mario sa molto bene.

Amelia si è in ritardo e ha perso il treno.

- svegnata
- sveglata
- svegliata
- sveliata

continua

Fachdidaktischer Kommentar

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno riconoscere il suono /λ/ e associarvi correttamente il nesso consonantico «gl(i)».

Lösung

Amelia si è svegliata in ritardo e ha perso il treno.

Abbildung 2.11: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Segni ortografici con valore morfologico e distintivo» in der Orthografie Italienisch

L'uso della h

Scegli le forme corrette tra quelle proposte.

Carlo invitato un amico fare merenda da lui.

Quando finito puoi andare casa.

ai

hai

Fachdidaktischer Kommentar

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno distinguere la seconda persona presente del verbo avere dalla preposizione articolata.

Lösung

Quando hai finito puoi andare a casa.

Abbildung 2.12: Aufgabenbeispiel zur Dimension «Segni di punteggiatura» in der Orthografie Italienisch

L'uso dei segni di punteggiatura
Scegli la forma corretta tra quelle proposte.

Maria andrà in vacanza con suo fratello.

Secondo le previsioni ci sarà tutto il fine settimana è
meglio non correre rischi: pr nessun segno l'ombrello.

Fachdidaktischer Kommentar

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno applicare la regola secondo la quale nessun segno di punteggiatura può interrompere un sintagma.

Lösung

Maria andrà in vacanza con suo fratello.

2.3 Nationale Bildungsstandards in der ersten Fremdsprache

Peter Lenz, Thomas Aeppli, Katharina Karges, Eva Wieden Keller, Domenico Angelone und Florian Keller

Die Entwicklung der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bildete in den letzten 20 Jahren einen Schwerpunkt der Arbeit der EDK und weiterer regionaler und kantonaler Institutionen. Im Jahr 2004 verabschiedete die EDK die Sprachenstrategie (EDK, 2004), ein wichtiges Koordinationsinstrument der vergangenen Jahre für die Entwicklung des Sprachenunterrichts. Darin ist unter anderem festgehalten, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER) (Trim, North & Coste, 2001)⁷ für den Fremdsprachenunterricht einen Bezugspunkt bilden soll, dass für die Primarstufe der Unterricht von zwei Fremdsprachen vorzusehen ist und dass Bildungsstandards als Steuerungsinstrument dienen sollen. Die nationalen Bildungsstandards in den Fremdsprachen («Grundkompetenzen») wurden im Jahr 2011 freigegeben (EDK, 2011a) und auch die neuen sprachregionalen Lehrpläne (Lehrplan 21, Plan d'études romand und Piano di studio) sind nach der Sprachenstrategie entstanden und widerspiegeln diese in vielen Punkten.

In den «Grundkompetenzen» für die Fremdsprachenfächer sind für die fünf Kompetenzbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Teilnahme an Gesprächen, Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben Standards formuliert. Für den Bereich der Sprachmittlung unter Einbezug von Fremdsprachen (informelles Dolmetschen, Paraphrasieren von Mitteilungen in einer anderen Sprache) sind zwar Kompetenzbeschreibungen in Form von *kann*-Beschreibungen abgedruckt, um Sprachmittlungsaktivitäten im Unterricht anzuregen, es werden von den Schülerinnen und Schülern aber keine entsprechenden Kompetenzen eingefordert. Als weitere «Ergänzungen zu den Grundkompetenzen» werden interkulturelle Kompetenzen (z. B. Bereitschaft, sich auf interkulturelle Begegnungen einzulassen) und methodische Kompetenzen (z. B. Nutzung von Hilfsmitteln und Lernstrategien) aufgeführt. Zu diesen überfachlichen und schwer testbaren Kompetenzen (vgl. Konsortium HarmoS Fremdsprachen, 2009) wurden keine Standards formuliert. Es erscheinen aber unter dem Stichwort «Aspekte des Kompetenzaufbaus» als Ergänzung zu jedem der Standards Anregungen dazu, wie diese Kompetenzen im Unterricht entwickelt werden können.

Für die Überprüfung der Grundkompetenzen wichtig ist die Übereinkunft, dass am Ende der Primarstufe für die erste Fremdsprache, gleich wie für die zweite Fremdsprache, lediglich Kompetenzen auf dem GER-Niveau A1.2 eingefordert werden, unter anderem, weil auf der Primarstufe auch Kompetenzen in den Bereichen Mediation/Sprachmittlung, Methoden und Interkulturalität aufgebaut werden sollen. Die EDK geht allerdings davon aus, dass in der ersten Fremdsprache in allen Kompetenzbereichen ausser dem Schreiben mittelfristig, nach gelungener Umsetzung der Reformen im Fremdsprachenunterricht, Niveau A2.1 als Grundkompetenz erwartet werden kann (EDK, 2011a). Die Grundkompetenzen in den fünf Kompetenzbereichen schliessen an das Kompetenzmodell und das Niveausystem des GER an. Die Tatsache, dass fünf Fertigungsbereiche getrennt aufgeführt werden, nimmt ein Kernanliegen des GER, die Anerkennung von Kompetenzprofilen, d. h. von ungleich ausgebildeten Kompetenzen in ein und derselben Sprache, auf.

⁷ Der «Referenzrahmen» oder «GER» wurde zwischen 1991 und 2001 unter der Ägide des Europarats von einer Gruppe von Fremdsprachenexperten entwickelt als ein «Werkzeug für alle, die professionell im Bildungsbereich tätig sind». Er sollte «Didaktikern, Fortbildern, Lehrwerkautoren und Prüfungsexperten [...] bei der Entwicklung von Lehrplänen, Lehrwerken und Sprachprüfungen» dienen (Europarat, 2001, S. 3). Diesen Anspruch hat der GER seither in hohem Masse erfüllt. Auch in der Schweiz, wo ein Teil der Entwicklungsarbeit geleistet wurde, hat man den GER umfassend rezipiert. Bekannt geworden sind insbesondere die sechs Referenzniveaus A1-C2, die handlungsorientierte Sprachkompetenzen differenziert und über ein grosses Kompetenzspektrum hinweg beschreiben. Etwas weniger zur Kenntnis genommen wurde das Anliegen des GER, neben der Mehrsprachigkeit auch (inter-)kulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit, (autonom und lebenslang) zu lernen, zu fördern.

Die fünf Kompetenzbereiche entsprechen den Bereichen, die im Raster zur Selbstbeurteilung unterschieden werden und für die in vielen Europäischen Sprachenportfolios auch Checklisten vorhanden sind (z. B. Bersinger, Jordi & Tchang, 2005; Schneider, North, Koch, Flügel & EDK, 2001). Im Bereich Schreiben wird dabei *nicht* zwischen schriftlicher Produktion und schriftlicher Interaktion unterschieden, und, wie bereits erwähnt, fehlen die verschiedenen Varianten von schriftlicher und mündlicher Mediation innerhalb einer Sprache (z. B. vereinfachende Paraphrasierung eines Fachtextes) und Mediation unter Einbezug von mehr als einer Sprache (z. B. Zusammenfassung eines deutschen Zeitungsartikels auf Französisch).⁸ Ein handlungsorientiertes Kompetenzverständnis ist für die «Grundkompetenzen» so zentral wie für den GER: Die letztlich relevanten Kompetenzen zeigen sich beim sprachlichen oder sprachlich begleiteten Handeln in (sozialen und physischen) realweltlichen Kontexten. Auch die Art und Weise, wie Kompetenzen beschrieben werden, ist vergleichbar. In den «Grundkompetenzen» wird für jeden Kompetenzbereich eine zusammenfassende Kompetenzbeschreibung in Form von einigen *kann*-Beschreibungen gegeben. Bei den rezeptiven Kompetenzbereichen Hörverstehen und Leseverstehen folgen darauf illustrative *kann*-Beschreibungen, die charakterisieren, was dies in der konkreten Sprachverwendung bedeuten kann.⁹ Die Beschreibungen zum Sprechen und Schreiben werden zudem durch Charakterisierungen der Qualität der Produktionen bzw. Interaktionen ergänzt.¹⁰ Die «Grundkompetenzen» schliessen dabei an die Skalen zu den «kommunikativen Sprachkompetenzen» (d. h. an qualitativen Aspekten und Teilkompetenzen) in Kapitel 5.2 des GER an.

Die *kann*-Beschreibungen zur Charakterisierung der Grundkompetenzen sind nicht fachsprachlich formuliert und enthalten keine spezifischen Hinweise zur Überprüfung im schulischen Kontext oder in Tests, so wie es beispielsweise in den «Grundkompetenzen» für die Schulsprachen (EDK, 2011d) der Fall ist. Solche sog. benutzerorientierten Skalen (im Unterschied zu sog. aufgabenorientierten Skalen; vgl. Europarat, 2001, S. 46ff.) vermitteln zwar einen raschen und leicht auf den realweltlichen Sprachgebrauch zu beziehenden Eindruck von den Ansprüchen an die Schülerinnen und Schüler, lassen aber viel Spielraum bei der Umsetzung in Testaufgaben. Eine Reihe von konkreten Anhaltspunkten, etwa zur Textlänge, zu möglichen Themenbereichen, zur Tiefe des Verstehens oder zum Grad der Handlungsautonomie, kann den Beschreibungen zwar entnommen werden, es sind aber zahlreiche ergänzende Festlegungen notwendig, um konkrete Testaufgaben zu formulieren (Alderson et al., 2006; Weir, 2005b). Weir (2005b) nennt insbesondere Kontextfaktoren – wie die konkret verwendeten Textsorten, den Wortschatz, die Syntax – sowie Itemmerkmale wie das Itemformat, die konkretisiert werden müssten, damit eine einheitliche Interpretation der zu testenden Kompetenzen (d. h. der Testkonstrukte) und damit auch der Niveaus sichergestellt wäre. Ohne solche Konkretisierungen besteht die Gefahr, dass die Ansprüche eines Niveaus durch unterschiedliche Entwicklerteams verschieden interpretiert werden. Eine wichtige, wenn auch nicht ausreichende, Massnahme gegen unterschiedliche Interpretationen der Ansprüche der GER-Niveaus ist die Familiarisierung der Aufgabenentwickler mit dem GER und seinem erweiterten Instrumentarium (vgl.

⁸ Der Bereich der Mediation wurde im 2018 erschienenen Begleitband zum GER (North, Piccardo & Goodier 2018) neu konzeptualisiert und ausführlich beschrieben. Diese Neufassung des Kompetenzbereichs geht weit über das Vorherige hinaus und ist hier nicht Thema.

⁹ Beim Hörverstehen auf Niveau A1.2 werden die folgenden Beispiele gegeben: Die Schülerinnen und Schüler ... können in einem Geschäft verstehen, was etwas kostet, wenn sich die Verkäuferin oder der Verkäufer darum bemüht, verstanden zu werden; ... können verstehen, wenn jemand auf einfache Weise zu ihnen sagt, wo etwas ist oder in welche Richtung man gehen soll; ... können verstehen, wenn jemand langsam und mit einfachen Worten von sich und seiner Familie erzählt; ... können in klaren Lautsprecherdurchsagen Zahlen, Preise und Zeiten verstehen, z. B. am Bahnhof oder in einem Geschäft (EDK, 2011a, S. 15).

¹⁰ Beim Kompetenzbereich Teilnahme an Gesprächen steht beispielsweise: «Die Schülerinnen und Schüler können kurze Wortfolgen und Wendungen flüssig und verständlich äussern, machen häufig Pausen, um den nächsten Gesprächsschritt zu planen, nach Ausdrücken zu suchen oder weniger vertraute Wörter zu artikulieren» (EDK, 2011a, S. 17).

Council of Europe, 2009) sowie mit anderen, an den GER anschliessenden Prüfungen. Weiter kann das Standardsetting ein Korrektiv bilden (Angelone & Keller, 2019).

Für die ÜGK 2017 wurde wegen der Knappheit der Ressourcen und der zur Verfügung stehenden Testzeit aus den fünf Kompetenzbereichen eine Auswahl getroffen. Getestet wurden die Kompetenzen in den rezeptiven Kompetenzbereichen Leseverstehen und Hörverstehen. Damit sind sowohl die Schriftlichkeit als auch die Mündlichkeit teilweise abgedeckt.

Die Testaufgaben zur Überprüfung der Grundkompetenzen in der ersten Fremdsprache wurden vom Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle Aufgabendatenbank EDK (ADB) entwickelt. Die Aufgaben durchliefen mehrere Reviewprozesse und wurden zuerst im Dezember 2015 und im Januar 2016 in 11 Schulen in den drei Sprachregionen vorpilotiert, dann im Frühjahr 2016 an einer national repräsentativen Stichprobe pilotiert.

2.3.1 Im Bereich Leseverstehen überprüfte Grundkompetenzen

In den «Grundkompetenzen» sind die minimalen Erwartungen an das fremdsprachliche Leseverstehen am Ende der Primarstufe wie folgt formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler können einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz lesen und dabei klar formulierte Informationen verstehen – vorausgesetzt es ist möglich, den Text mehrmals zu lesen, und vorausgesetzt, Lexik und Grammatik sind sehr einfach sowie Thema und Textsorte sehr vertraut.

Sie können sich bei einfachem Informationsmaterial und kurzen, einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen. (EDK, 2011a, S. 16)

Verschiedene Hinweise in der Formulierung machen deutlich, dass es sich bei den erwarteten Grundkompetenzen um sehr elementare Leseverstehenskompetenzen handelt: kurze, einfache, klar formulierte, inhaltlich und formal vertraute Texte; kein flüssiges, sondern langsames, zuweilen neu ansetzendes Lesen mit eingeschränkten Aussichten auf Verstehen. Das Lesen erscheint als Problemlösungsprozess, bei dem v. a. die mangelnden Kenntnisse der Sprache der Texte limitierend wirken. Diese Charakterisierung von Leseverstehen auf elementarem Niveau deckt sich mit dem, was gängige Modelle des Leseverstehens erwarten lassen (vgl. dazu auch Kap. 2.2.1). Das *Construction-Integration Model* von Kintsch (1988) zum Beispiel konzeptualisiert Leseverstehen grundsätzlich als Interaktion zwischen Top-down- und Bottom-up-Prozessen. Top-down-Prozesse leiten das Verständnis durch früher erworbene erfahrungs- und wissensbasierte Schemata, während Bottom-up-Prozesse (d. h. die Verarbeitung des Text-Inputs) das Vorverständnis, das an den Text herangetragen wird, eingrenzen. Wenn das Textverstehen abbricht, geht der Lesefluss in Problemlösungsaktivitäten über (Kintsch, 2005). Ob ein Verständnisproblem gelöst werden kann, hängt wesentlich vom Grad der Beherrschung der linguistischen Basis der Zielsprache ab (v. a. Wortschatz), mehr als von Leseroutinen und -strategien, die anderweitig, insbesondere anhand der Schulsprache, erworben wurden (Alderson et al., 2006; Alderson, Nieminen & Huhta, 2016).

Bei der Entwicklung der Kompetenztests im Leseverstehen (wie auch im Hörverstehen) haben wir neben dem Niveau A1.2 auch das darüberliegende Niveau A2 berücksichtigt. Beim Test der ÜGK 2017 handelt es sich nicht um einen Sprachstandstest (engl. *achievement test*), der sich auf ein unterrichtetes Curriculum bezieht, sondern um eine Qualifikations- oder Feststellungsprüfung (engl. *proficiency test*) (Europarat, 2001), die es erlaubt, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemäss den nationalen Bildungsstandards («Grundkompetenzen») zu verorten. Der Einbezug eines Niveaus, das über den Grundkompetenzen liegt, war dadurch möglich, dass sich die Grundkompetenzen auf eine weiterführende Skala, die GER-Skala, beziehen. Der Test sollte

insbesondere im kritischen Skalenbereich an der Nahtstelle zwischen den Niveaubändern A1.2 und A2.1 genügend Aufgaben aufweisen, um eine zuverlässige Grenzziehung zu ermöglichen.

Leseverstehenskompetenzen auf Niveau A2 (d. h. A2.1, vgl. Europarat, 2001, S. 41) lassen sich anhand von Kernelementen des GER wie folgt charakterisieren:

Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen. (*Raster zur Selbstbeurteilung*, Europarat, 2001, S. 36)

Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. (*Skala Leseverstehen allgemein*, Europarat, 2001, S. 75)

Operationalisierung

Die entwickelten Aufgaben bilden Aufgabenblöcke, die bei der Erstellung der Testhefte frei mit anderen Aufgabenblöcken kombiniert werden können. Die Bearbeitungszeit eines Aufgabenblocks soll für die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sieben Minuten nicht überschreiten. Innerhalb von jedem Aufgabenblock gibt es zwei Textinputs mit normalerweise jeweils drei oder vier Items, verteilt auf ebenso viele Bildschirmseiten. Eine Bildschirmseite besteht aus einer Situierung, einem Aufgabentitel, dem Textinput und dem Item. Die Länge der Textinputs variiert in den entwickelten Aufgaben zwischen 100 und 200 Wörtern. Die Textinputs konnten nicht als authentische Texte mit variierenden äusseren Merkmalen (Schriftarten und -grössen, Papierformaten usw.) und gegebenenfalls Illustrationen dargestellt werden. Lediglich grobe äussere Textmerkmale wie Fliesstext, Auflistung oder dialogischer Text wurden umgesetzt. Immerhin gelang es, mit diesen Mitteln ein recht breites Spektrum von Textsorten aus dem alltäglichen und privaten Erfahrungsbereich umzusetzen, u. a. Geschichte, Zeitungsmeldung, Reiseblog, Broschüre, Steckbrief, Lebenslauf als Fliesstext, Bewertung (Kommentar zu Film oder Restaurant), Brief, E-Mail, Interview, Chatverlauf, Onlineforum, Anmeldeformular, Inhaltsverzeichnis, Website mit praktischen Hinweisen (z. B. Kontakt) und Lebenslauf in Stichworten.

Zur Überprüfung der Grundkompetenzen wurden nur geschlossene Itemformate (Auswahlantworten) eingesetzt. In den realisierten Aufgaben waren dies: klassisches Multiple-Choice (Frage oder Satzanfang mit drei Antwortoptionen); Multiple-Choice mit einer Frage und mehreren Kurztexten oder Textelementen (in Listen oder Formularen); verschiedene Formen des einfachen Matchings (Zuordnung von Bild zu Text oder umgekehrt; Zuordnung von Namen oder Überschrift zu einem Text).

Die Verwendung von geschlossenen Itemformaten, insbesondere von Multiple-Choice, hatte Auswirkungen auf die Texte. Die Texte wurden zwar möglichst an authentische Texte angelehnt, wie beim handlungs- und aufgabenorientierten Testen üblich, es galt aber auch, Distraktoren (falsche Antwortoptionen) in den Texten so zu verankern, dass eine einfache wörtliche oder thematische Entsprechung zwischen Frage oder Antwortoption und Text nicht automatisch zur korrekten Antwort führte (ausser dort, wo dies intendiert war). Für die Testaufgaben wurden nicht direkt real vorkommende Texte übernommen, sondern es wurden in Anlehnung an vorgefundene Texte eigene Texte mit wesentlichen Merkmalen der Ausgangstexte verfasst.

Als besondere Herausforderung bei der Aufgabenentwicklung stellte sich die Vorgabe heraus, dass die gleichen Aufgaben mit Texten in drei verschiedenen Zielsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) die Sprachkompetenzen möglichst gleich messen sollten. Es ist offensichtlich, dass beispielsweise die Wahl eines bestimmten deutschen Wortes in der Frage die Schwierigkeit eines Items bei einem englischen oder französischen Text ganz unterschiedlich beeinflussen kann. Analoge Effekte sind zu

erwarten, wenn eine Schülerin mit einem italienischsprachigen Hintergrund denselben französischen Text liest wie ein Schüler mit einem deutschsprachigen Hintergrund.

Die Items zu den Texten, d. h. alle Fragen sowie beim klassischen Multiple-Choice die Antwortoptionen, wurden in der Schulsprache des jeweiligen Landesteils verfasst. Wie Barras, Karges & Lenz (2016) sowie Karges, Barras & Lenz (im Erscheinen) gezeigt haben, ist es oft nicht möglich, in Tests für das 8. Schuljahr relevante Fragen in der Zielsprache so zu formulieren, dass sie genügend verstanden werden, um überhaupt eine Auseinandersetzung mit dem Inputtext im beabsichtigten Sinn auszulösen. Schülerinnen und Schüler, welche die Fragen (besonders auch die Fragewörter) nicht oder kaum verstehen, sind verunsichert und wenden beliebige Teststrategien an, um eine Antwort geben zu können. In der realweltlichen Sprachverwendung, die ja im Test möglichst reproduziert werden soll, ist aber gerade die Situation selten, dass die Leseabsicht unklar ist. Wer einen Text liest, weiss in aller Regel mindestens, mit welchem Ziel er oder sie dies tut.

Für die Bestimmung der Themen und Genres der Texte hat das Aufgabenentwicklungsteam in einem ersten Schritt die einschlägigen Fremdsprachenlehrmittel auf die dort behandelten Themen hin durchgesehen, dies, weil die Vertrautheit mit einem Thema (und dem entsprechenden Wortschatz) die subjektive Textschwierigkeit entscheidend beeinflusst. Es wurden möglichst Themen mit einer grossen Verbreitung ausgewählt, oder es wurde darauf geachtet, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund eines bestimmten Lehrmittels oder einer bestimmten Themenwahl nicht offensichtlich bevorteilt würden.

Wie schon mehrfach erwähnt, sind die Kompetenzvorstellungen der «Grundkompetenzen» in den Kompetenzvorstellungen des GER verankert. Deshalb bildeten die Kompetenzbeschreibungen des GER die zentrale Referenz bei der Testerstellung. Neben dem GER selbst wurden insbesondere auch die Kompetenzbeschreibungen aus *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007) konsultiert, die auch Grundlage der Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios Kinder und Jugendliche (Bersinger et al., 2005) sind. Weiter war auch die Charakterisierung wichtiger Merkmale der Niveaus A1 und A2 im Handbuch für die Entwicklung von Prüfungen mit Bezug zum GER eine nützliche Referenz (Council of Europe, 2009, S. 123, Table A2).

Eine wichtige systematisierende Hilfestellung, um Einseitigkeit im Lesekonstrukt (mangelhafte Konstruktabdeckung) zu verhindern, bildete die Systematik der Types of reading (unterschiedliche Lesestile, die mit den jeweiligen Leseabsichten zusammenhängen; vgl. Tabelle 2.3), die auf Urquhart und Weir (1998) zurückgeht.

Tabelle 2.3: Types of reading (Weir, 2005a, S. 90)

Types of reading	Global level	Local level
Careful reading	Establishing accurate comprehension of explicitly stated main ideas and supporting details Making propositional inferences	Identifying lexis Understanding syntax
Expeditious Reading	Skimming quickly to establish: discourse topic and main ideas, or structure of text, or relevance to needs Search reading to locate quickly and understand information relevant to predetermined needs	Scanning to locate specific points of information

In der Typologie von Weir (2005a) werden Lesestile (oder Lesetypen) nach dem Grad der Sorgfalt bzw. Geschwindigkeit und dem Umfang der Textpassage, die jeweils in den Fokus genommen wird, unterschieden. Beim Scanning etwa, dem lokal orientierten eiligen (*expeditious*) Lesen, sollen beispielsweise spezifische Einzelheiten wie Namen, Zahlen oder andere oberflächlich erkennbare Informationen ermittelt werden. Beim sorgfältigen lokalen Lesen dagegen soll ein Detail genau verstanden werden.

Im Leseverstehenstest der ÜGK hielten sich Items, in denen beabsichtigt war, dass der Text auf Informationen hin durchsucht werden sollte, und Items, in denen die Lösung über genaues Verstehen von einer oder zwei Passagen gefunden werden sollte, in etwa die Waage. Nur wenige Items zielten auf das Herausschälen einer Globalaussage oder die Identifikation des Themas hin. Dies hängt teilweise damit zusammen, dass sich auch Antworten auf globale Fragen bei so kurzen Texten rasch auf das genaue Verstehen einer Passage reduzieren. Umgekehrt kann es sein, dass nicht nur die Passage, welche die Lösung enthält, genau verstanden werden muss, sondern der ganze Text, insbesondere dann, wenn sich Distraktoren auf die übrigen Teile eines Textes beziehen. Natürlich kann das tatsächliche Leseverhalten nicht vollständig gesteuert werden. Wegen der Kürze der Texte und der fehlenden Zeitkontrolle konnte beispielsweise niemand zu eiligem Lesen gezwungen werden. Durch die Reihenfolge der Items – Items für eiliges Lesen kamen bei einem Text zuerst – wurde immerhin die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass der erwünschte Lesestil eingesetzt wurde.

Zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Leseverstehen in der ersten Fremdsprache wurden 13 verschiedene Aufgabenblöcke mit insgesamt 24 Textinputs und 53 Items eingesetzt (vgl. Kapitel 2.4.1).

Aufgabenbeispiele

Die folgenden Abbildungen 2.13 bis 2.15 zeigen Aufgabenbeispiele, die zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Leseverstehen in der ersten Fremdsprache eingesetzt wurden. Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, können diese Aufgaben in der Regel richtig lösen.

Abbildung 2.13: Aufgabe zum Leseverstehen in der ersten Fremdsprache Deutsch für Westschweizer Schülerinnen und Schüler (Zuordnung einer Überschrift zu einem Text)

Après les prédictions météo, vous lisez également quatre nouvelles de presse.
Avec les nouvelles, vous recevez huit titres en français.
Choisis le bon titre pour chaque nouvelle.

F1L8_fd_018_002

Text 1:
Es ist nie eine gute Idee zu wenig zu schlafen. Forscher haben jetzt herausgefunden, dass das die Wahrscheinlichkeit erhöht, krank zu werden. Das zeigt, dass nicht nur die Qualität, sondern auch die Menge des Schlafs wichtig ist ...

Text 2:
Öffentlicher Verkehr: Leute, die nicht bezahlen, werden bald registriert. Achten Sie also darauf, immer ein Billet zu kaufen, wenn Sie den Zug oder den Bus nehmen. Für Personen ohne Billet werden die Konsequenzen bald ernster sein als eine einfache Busse ...

Text 3:
Bis Januar präsentiert das Museum der Wissenschaften noch eine Ausstellung zu den zentralen Fragen über unsere Sonne, die Planeten und das Universum. Diese Ausstellung zeigt neue Entdeckungen und eine Auswahl grosser Kunstwerke zu den Geheimnissen des Weltraums ...

Text 4:
Tragen Sie ein T-Shirt? Wenn ja, dann sind Sie bereits mitten in unserem Thema der Woche. Die erste Folge unserer Serie über Recycling befasst sich mit Kleidung – produziert aus Plastikflaschen ...

Quel titre correspond au Text 2?

- L'exposition «Le monde des planètes: destination espace».
- Les Suisses sont les champions des distances en transport public.
- Une entreprise veut améliorer la qualité de votre sommeil.
- Nouveaux points de récolte des bouteilles en plastique.
- Nouveau musée sur l'œuvre de l'artiste Philippe Legluc.
- Les gens qui ne payent pas leurs billets de train ou de bus seront fichés.
- Comment des bouteilles deviennent des vêtements.
- Dormir trop peu augmente les risques de tomber malade.

Suivant

Fachdidaktischer Kommentar

Die sechste Überschrift kann durch einen Abgleich zwischen einfachen Wörtern (wie «bezahlen» und «registriert») und Parallelwörtern (wie «Bus» und «Billet» – hier als Fremdwort geschrieben) in Text 2 mit den französischen Wörtern in den französischen Titeln als Lösung identifiziert werden. Die zweite Überschrift ist als Distraktor gedacht, bietet aber weit weniger Anknüpfungspunkte im Text als die Lösung. Wer einfache Wörter kennt und Parallelen zwischen Schulsprache und Fremdsprache nutzen kann, sollte die Lösung sicher finden.

Abbildung 2.14: Aufgabe zum Leseverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch für Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler (einfaches Matching mit einem Bild und 4 Texten)

Deine Schulklasse besucht das internationale Zeichentrickfilmfestival AniMov in Yverdon. Ihr schaut das Programm an, um einen Film auszuwählen.

F1L8_dE_015_001

The Long Search | Monday, 2:45 p.m.
 Alexa's grandfather was an explorer. He has never returned from his last journey, but he wrote a letter to Alexa. Now, Alexa goes looking for him. She travels to the North Pole to look for her grandfather. On her journey through the land of snow and ice, she finds good friends.

Léonie and the Wrong World | Tuesday, 10:15 a.m.
 Paris, 1951: Léonie's parents are inventors. An evil scientist has kidnapped them. Léonie has to travel around the world to save them. Go Léonie! Science is counting on you.

Before Judie left | Tuesday, 2:30 p.m.
 During her summer holidays, Annie meets Judie. They come from very different families, but the two girls have a lot in common. The movie is based on a book by Joan Reece.

Ghost Soul | Wednesday, 10:30 a.m.
 Eleven-year-old Lucy has a special power: she can leave her body and float through the air. When she has to go to the hospital, she meets detective Daniel. Together, they try to catch a dangerous criminal.

Du siehst ein Poster. Zu welchem Film passt es?

Klicke auf den passenden Film.



Weiter

Fachdidaktischer Kommentar

Dass gleich der erste Text die Lösung ist, dürfte sich aufgrund des Verständnisses der Parallelwörter «North Pole» und «ice» zumindest aufdrängen. Wenn «snow» nicht auch als Parallelwort erkannt wird, so dürfte es doch vielen Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer schulischen oder ausserschulischen Erfahrungen bekannt sein. Im zweiten Text dürfte «travel around the world» eine gewisse Distraktorwirkung haben. Der erste Text enthält aber mehr und klarere positive Indizien. Die dritte Option kann durch das Parallelwort «summer» direkt ausgeschlossen werden. In der vierten Option dürfte keine Verbindung zwischen dem Text und dem Bild erkannt werden.

Abbildung 2.15: Aufgabe zum Leseverstehen in der ersten Fremdsprache Französisch für Tessiner Schülerinnen und Schüler (Multiple-Choice mit Satzanfang und drei Optionen)

**Dopo la scuola, Tom chatta con Marc,
il ragazzo della famiglia che lo ospita in Francia.**

F1L8_IF_006_001

Marc 14:29
Salut Tom :-). L'école est finie pour aujourd'hui? Tout va bien?

Tom 14:45
Salut! Oui, c'est fini :-). Et on n'a pas de devoirs.
Je rentre maintenant à la maison avec ton papa. Tu es où?

Marc 14:54
Je suis au parc avec des copains.

Tom 15:00
Qu'est-ce que vous faites encore aujourd'hui?

Marc 15:07
On joue au foot au terrain de sport à 16h. Tu viens?
Ça prend 15 minutes pour venir depuis la maison.

Tom 15:17
Bien sûr! Du foot, ouaaais :-)! Je peux venir à pied?

Marc 15:23
Super :-)! Non, tu dois prendre le bus. À pied, c'est trop loin. Et tu ne peux pas prendre mon vélo, il est cassé.

Tom 15:25
Okay, je pars dans quelques minutes.

Marc 15:31
Très bien... C'est moi qui vais gagner!

Tom 15:40
On va voir... :-)

Tom e Marc...

- fanno i compiti insieme.
- prendono lo stesso autobus.
- giocano a calcio alle quattro.

Avanti

Fachdidaktischer Kommentar

Die dritte Option dürfte dadurch als Lösung zu identifizieren sein, als dass sie gleich zwei Elemente enthält, die im Text ebenfalls im selben Satz vorkommen und leicht zu verstehen sein dürften: «jouer au foot» und «16h». Die Zahl «quattro» kommt nicht direkt als «4» vor, damit die Scanning-Aufgabe nicht gänzlich banal ist. Die beiden Distraktoren beziehen sich auf Textstellen. «Devoir» dürfte für Schülerinnen und Schüler ein sehr einfaches Wort sein; einfach zu verstehen ist auch die an jener Stelle enthaltene Verneinung, die den Distraktor als falsche Antwort entlarvt. Die zweite Option dürfte aufgrund von einzelnen Indizien («tu dois prendre le bus» oder fälschlicherweise aufgrund von «Je rentre maintenant à la maison avec ton papa») ausgeschlossen werden, oder aber auch aufgrund des Verständnisses der Gesamtsituation. Jedenfalls dürften die Schülerinnen und Schüler nicht leicht zur Auffassung gelangen, dass die zweite Option korrekt ist, zumal die dritte Option mit elementarsten Sprachkenntnissen als die richtige zu identifizieren ist.

2.3.2 Im Bereich Hörverstehen überprüfte Grundkompetenzen

Die «Grundkompetenzen» charakterisieren die minimalen Erwartungen an das Hörverstehen in der ersten Fremdsprache wie folgt:

Die Schülerinnen und Schüler können in kurzen, einfachen Hörtexten einige Wörter und Ausdrücke und ganz kurze Sätze verstehen, wenn es um sehr vertraute Themen wie Familie, Schule, Freizeit geht – vorausgesetzt es wird sehr langsam und sorgfältig gesprochen und lange Pausen lassen Zeit, den Sinn zu erfassen.

Sie können in Gesprächen über vertraute Themen genug verstehen, um sich auf einfache Art zu verständigen, wenn sich verständnisvolle Gesprächspartner oder Gesprächspartnerinnen direkt an sie wenden und langsam, deutlich sowie mit Wiederholungen und einfachen Umformulierungen sprechen. (EDK, 2011a, S. 15)

Die beiden Absätze beziehen sich auf grundsätzlich unterschiedliche Hörverstehenssituationen. Der erste Absatz handelt von (flüchtigen) Hörtexten, auf die Zuhörende keinen Einfluss haben. Im zweiten Absatz geht es bei den Hörtexten um Gesprächsbeiträge von anwesenden Personen, die auf die begrenzten Möglichkeiten von Lernenden mit elementaren Sprachkompetenzen ggf. Rücksicht nehmen können.

Die in den «Grundkompetenzen» für das Hörverstehen formulierten Erwartungen gleichen den Erwartungen im Leseverstehen. Es kann nur vertraute, einfache Sprache aus einem engen Erfahrungsbereich verstanden werden, und das oft auch nur dann, wenn erleichternde Umstände vorliegen und Kompensationsmöglichkeiten bestehen: Es wird langsam, deutlich, sorgfältig und mit langen Pausen gesprochen, Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner wiederholen oder paraphrasieren bei Bedarf.

Hörverstehen ist in vielem dem Leseverstehen ähnlich. Hörverstehen geht zumindest bei Erstsprachen in der Regel dem Leseverstehen voraus. Hörverstehenskompetenzen (mündliches Sprachverstehen) sind zusammen mit Dekodierungskompetenzen ein wichtiger Prädiktor für Leseverstehenskompetenzen (Gough & Tunmer, 1986). Bei Zweitsprachen hängt das Verhältnis zwischen den beiden Kompetenzbereichen vom Erwerbskontext ab. Das Vorgehen der Hörverstehenskompetenz ist nicht selbstverständlich, wenn sie vernachlässigt, Leseverstehen dagegen gefördert wird. Hörverstehen weist als rezeptive Sprachfertigkeit zahlreiche Überschneidungen mit dem Leseverstehen auf, unterscheidet sich aber in verschiedener Hinsicht auch spezifisch davon: Beim Hörverstehen muss (anstelle einer visuellen Wahrnehmung) der Lautstrom segmentiert werden und es müssen Lautformen verarbeitet und letztlich in Bedeutung und Sinn umgesetzt werden. Dabei können Betonung und Intonation helfen. Beim Hören wird das Arbeitsgedächtnis anders, möglicherweise stärker belastet als beim Lesen, weil gehörte Sprache meistens in Echtzeit verarbeitet werden muss und oft keine Möglichkeit besteht, selbstgesteuert «zurückzuschauen» (Buck, 2001; Tobia, Ciancaleoni & Bonifacci, 2017; Vandergrift & Baker, 2015). Wie für das Lesen wurde auch für das Hören gezeigt, dass Lernende mit elementaren Sprachkompetenzen besonders mit der linguistischen Basis der Fremdsprache zu kämpfen haben und dies mit guten Hörverstehensstrategien nicht wesentlich kompensieren können (Field, 2004).

In den Formulierungen der Grundkompetenzen treten die Bedeutung der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache und die Schwierigkeit, mit elementaren Sprachkenntnissen Sprache in Echtzeit zu verarbeiten, deutlich hervor.

Wie der Leseverstehenstest wurde auch der Hörverstehenstest grundsätzlich weniger als *achievement test* denn als *proficiency test* konzipiert, der eine Verortung der Schülerleistungen in den Bereichen A1 und A2 auf der Referenzskala des GER anstrebt. Deshalb werden an dieser Stelle einige zentrale Kompetenzbeschreibungen des Niveaus A2 (d. h. A2.1) wiedergegeben:

Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen. (*Raster zur Selbstbeurteilung*, Europarat, 2001, S. 36)

Kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. (Europarat, 2001, S. 72)

Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentliche Information entnehmen. (Europarat, 2001, S. 73)

Operationalisierung

Die Umsetzung des Hörverstehenskonstrukts in Aufgaben erfolgte grundsätzlich im Rahmen derselben formalen Festlegungen (bzgl. Aufgabenblöcke, Itemformate, Aufgabenlänge u. Ä.) wie die Umsetzung beim Leseverstehen. Die Bildschirme wurden etwas freier gestaltet, unter anderem, weil das Fehlen eines Textinputs mehr Platz für die Items zuließ. Die Länge der gesprochenen Texte variiert zwischen ca. 30 und ca. 100 Wörtern. Die Hörtexte wurden in Anlehnung an authentische Texte eigens entworfen und im Studio aufgenommen. Eine besondere Herausforderung bestand darin, nicht nur den Inhalt, sondern auch die individuellen Merkmale der gesprochenen Sprache der Sprecherinnen und Sprecher über die drei Zielsprachen Deutsch, Französisch und Englisch hinweg konstant zu halten. Dies gelang trotz Aufnahmewiederholungen und nachträglicher Bearbeitung der Aufnahmen im Studio (natürlich) nicht ganz.

In den Hörtexten wurde ein breites Spektrum an Alltagstexten und Texten zum persönlichen Umfeld umgesetzt. Monologische Texte wurden oft in einen Gesprächskontext, beispielsweise in ein formelles oder informelles Interview eingebettet, dies u. a. mit dem Ziel, einen einfach erfassbaren Kontext zu schaffen. In den Testitems wurden gelegentlich die Fragen aus den Interviews genutzt, häufiger aber die Antworten. Die Texte in solchen Dialogen lassen sich u. a. den folgenden (informellen) Textsorten zuordnen: Interviewfrage, Auskunft zur eigenen Person oder zu anderen Personen, Auskunft über persönliche Pläne, Erfahrungsbericht, Wegauskunft, Rezept, Kurs- und Stundenplaninformation und Arbeitsanweisung. Rein monologisch ist die Textsorte Durchsage. Ein weiterer Teil der Items bezog sich auf Dialoge mit verschiedenen Sprecherwechseln, die «mitgehört» werden, u. a. auch Verkaufsgespräche.

Interaktives Hören, wie es im zweiten Absatz der «Grundkompetenzen» beschrieben wird, wurde im Test nicht direkt umgesetzt. Die Audioaufnahmen zeigen aber niveaugemäss-rücksichtsvolles Sprecherverhalten wie langsames, deutliches Sprechen mit Pausen und Wiederholungen. Ein echt adaptives Verhalten des sprachlich kompetenteren Gegenübers wäre technisch nicht umsetzbar gewesen. Auch einfachere Möglichkeiten der individualisierenden Anpassung, etwa die Option, einen Input bei Bedarf mehr als einmal zu hören, wurden nicht umgesetzt. Es wurde nur mit feststehenden Aufgaben gearbeitet. Flexiblere Aufgaben hätten die Skalierung der Itemschwierigkeiten komplexer gemacht und für die Leistungsmessung vermutlich keinen Mehrwert gebracht.

Den weitaus häufigsten Itemtyp beim Hörverstehen bilden klassische Multiple-Choice-Items mit einer Frage und drei Optionen in Textform (Satz, Phrase, Wort oder Zahl; Minimallänge: eine Ziffer; Maximallänge: ein kürzerer Haupt- oder Nebensatz). Wie beim Leseverstehen, aber seltener, gab es auch Items mit Einfachzuordnung (z. B. drei unabhängige Aufnahmen und ein Pool von fünf Zahlen). Anders als beim Leseverstehen mussten beim Hörverstehen gelegentlich zu einem Textinput parallel oder direkt nacheinander mehr als ein Item bearbeitet werden. Auch in solchen Situationen konnten alle Audioaufnahmen nur einmal gehört werden. Zweimaliges Hören erwies sich anlässlich der Pilotierung als unnötig. Die parallelen oder aufeinanderfolgenden Items zu einem Audio-Input waren entweder gleichartig oder unterschieden sich nur leicht: Gleichartig waren die Mehrfachzuordnungen (z. B. drei Namen zu drei von fünf Zahlen; vier Lücken in einem Stundenplan zu 4 von 7

Fächerbezeichnungen; drei Menüs zu drei von sechs Preisen) sowie auch zwei aufeinanderfolgende Multiple-Choice-Items mit Optionen in Textform. Unterschiedliche Itemtypen auf derselben Bildschirmseite kamen u. a. in den folgenden Kombinationen vor:

- 1. Item: eine Frage und Bilder, von denen mehr als eines ausgewählt werden musste; 2. Item: eine Frage und drei Optionen in Textform;
- oder 1. Item: eine Frage und drei Optionen in Textform; 2. Item: eine Frage und vier Bilder, aus denen eines ausgewählt werden musste.

Bei der Entwicklung der Aufgaben zum Hörverstehen wurde in vielerlei Hinsicht analog zur Entwicklung der Aufgaben zum Leseverstehen vorgegangen, so bezüglich der Quellen mit Beschreibungen der Niveaus A1 und A2, der Berücksichtigung der Themen in Lehrmitteln, dem Authentizitätsgrad der Texte und auch was die Anlehnung an die *Types of reading* (Weir, 2005a, S. 90) angeht. Auch im Test zum Hörverstehen wurde versucht, verschiedene Rezeptionstypen entlang der beiden Dimensionen global/lokal und eilig/sorgfältig umzusetzen. Bei den Hörverstehen-Items der ÜGK überwiegen solche, die sorgfältiges Verstehen von Passagen erfordern, die im Umfang variieren und auch ganze (relativ kurze) Audio-Inputs umfassen. Bei rund einem Viertel der Items ist beabsichtigt, dass sie sich durch das Erkennen von Zahlen, Namen oder einfachen Wörtern (oft Kognaten, d. h. historisch verwandten Wörtern) im Text lösen lassen. Nur in Einzelfällen besteht das Ziel darin, im Audio-Input global das Thema oder die Kernaussage zu identifizieren.

Zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Hörverstehen in der ersten Fremdsprache wurden 13 verschiedene Aufgabenblöcke mit insgesamt 25 Hörtexten und 59 Items eingesetzt (vgl. Kapitel 2.4.1).



Aufgabenbeispiele

Die folgenden Abbildungen 2.16 bis 2.18 zeigen Aufgabenbeispiele, die zur Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Hörverstehen in der ersten Fremdsprache eingesetzt wurden. Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, können diese Aufgaben in der Regel richtig lösen.

Abbildung 2.16: Aufgabe zum Hörverstehen in der ersten Fremdsprache Französisch für Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler (Multiple-Matching mit zwei Namen und fünf Schulfächern; Antworten als zwei unabhängige Items skaliert)


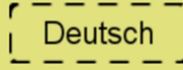
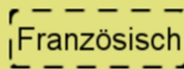
Deine Klassenkameraden Jennifer und Mirko sprechen beide zu Hause Französisch. F1H8_dF_013_002
Ihr seid bei Mirko zu Hause, um an einem Projekt für den Französischunterricht zu arbeiten. F1H8_dF_013_003
Dabei trifft ihr Mirkos Grossmutter.


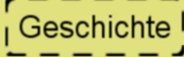
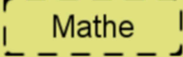
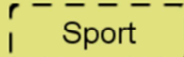
Höre den zweiten Teil des Gesprächs.

Beantworte die Frage.
Ziehe die richtigen Fächer auf die Namen.

Welche Lieblingsfächer haben Mirko und Jennifer?

Mirko:   

Jennifer:    

[Weiter](#)

Transkription des Hörtextes

Mirko: Et aujourd'hui, nous devons écrire un texte pour le français.

Jennifer: Oui. C'est vraiment ennuyeux. Notre prof est vraiment bête. Elle nous donne toujours des exercices tellement nuls.

Mirko: C'est pas vrai ! Je trouve la prof bien. Les exercices sont souvent très intéressants. J'aime le français.

Oma: Mais alors qu'est-ce que tu aimes à l'école, Jennifer ? Le sport ?

Jennifer: Non, les maths ! Ça c'est cool. J'aime bien calculer et en maths, on fait toujours des problèmes passionnants. Et la branche que j'aime le moins, c'est l'Histoire. C'est une catastrophe.



Fachdidaktischer Kommentar

In einem ersten Schritt besteht hier die Aufgabe darin, die relevante Passage zu identifizieren. Erschwerend dürfte sich für das zweite Item auswirken, dass neben den Aussagen von und zu Jennifer auch auf Aussagen von und zu Mirko geachtet werden muss. Jennifers Aussage dazu, was sie nicht mag, dürfte leicht zu identifizieren sein, weil sie das selbst mit ihrer Mädchenstimme tut und zwar mit negativem Unterton. Die Aussage zu dem Fach, das Jennifer mag, wird explizit und mit dem üblichen Verb «aimer» angekündigt. Die korrekte Antwort «les maths» enthält die entscheidende Antwort in Form eines Kognaten.

Abbildung 2.17: Aufgabe zum Hörverstehen in der ersten Fremdsprache Deutsch für Westschweizer Schülerinnen und Schüler (Multiple-Choice mit Frage und drei Optionen)

Madame Müller vient d'Autriche. Elle écrit des livres sur des pays lointains. Aujourd'hui, elle vient dans ta classe et vous parle du Tibet. F1H8_fD_003_001

Ecoute la première partie de la conversation.

Réponds à la question.
Choisis la bonne réponse.

Que raconte Madame Müller à propos du Tibet?

- Que les habitants doivent quitter leur village en hiver.
- Qu'en hiver, la température peut descendre jusqu'à moins 30 degrés.
- Qu'il y est très difficile de marcher sur les rues gelées.

[Suivant](#)

Transkription des Hörtextes

Besucherin: Tibet liegt im Himalaya – das sind die höchsten Berge der Welt. Ich war in einem Dorf an einem grossen Fluss. Im Winter wird es so kalt, dass der Fluss gefriert. Das Eis ist dann so dick, dass man darauf gehen kann.

Jacob: Entschuldigung: Wie kalt wird es denn?

Besucherin: Sehr kalt. Manchmal sind es minus 30 Grad.

Jacob: Minus dreissig Grad! Wow!

Fachdidaktischer Kommentar

In dieser Aufgabe geht es darum, drei Aussagen in Satzform zu überprüfen. Die Lösung, die zweite Option, ist über das Erkennen einer Zahl zu finden, allerdings gilt es, während des Hörens das Vorkommen aller drei Aussagen zu überprüfen. Die beiden Distraktoren verfügen über keine Elemente, die im Text leicht zu identifizieren wären. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass das Heraushören der Zahl zur richtigen Lösung führt, auch dann, wenn der Text kaum verstanden wird.

Abbildung 2.18: Aufgabe zum Hörverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch für Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler (zweimal Multiple-Choice mit Frage und drei Optionen; Antworten als zwei unabhängige Items skaliert)

Sandra Core ist eine beliebte kanadische Musikerin. Vor einem Konzert spricht ein Radiojournalist mit drei Kindern, die zum Konzert gehen. F1H8_dE_027_004
F1H8_dE_027_005

Höre das Interview mit Mona noch einmal.




Beantworte die Fragen.
Wähle die richtigen Antworten aus.

Wer kann die Texte von Sandra Cores Liedern auswendig?

- Mona.
- Monas Bruder.
- Monas Mutter.

Was hofft Mona?

- Dass die Gitarristen am Konzert gut sind.
- Dass sie Gesangsunterricht nehmen darf.
- Dass sie Sandra Core gut hören kann.

[Weiter](#)

Transkription des Hörtextes

Journalist: And you? Are you also a big fan of Sandra Core?

Mona: Yeah, not really. My name is Mona and I'm 13. I'm here with my brother and my mum. The big fan of Sandra Core is really my brother Rico. He knows all her songs off by heart.

I play the guitar. I hope that the guitarists at the concert are good. When I hear something for the first time, I always want to know how to play it on the guitar.

Fachdidaktischer Kommentar

Auf den Audio-Input dieser Seite beziehen sich zwei Items. Die Antworten auf die beiden Items können im Text nacheinander gefunden werden. Deshalb dürfte die Tatsache, dass noch ein zweites Item vorhanden ist, das Lösungsverhalten beim ersten Item nur marginal beeinflussen. Der Text handelt von den Musikinteressen in der Familie. Musik und Familie sollten sehr vertraute Themen sein. Option 1 dürfte nach der ersten Äusserung von Mona bereits weniger als Lösung in Frage kommen, obschon das initiale «yeah» ein falsches Signal gibt. Die Lösung wird im Text ganz explizit gegeben, und zwar in einfachen Worten: «...my brother Rico. He knows all her songs...». Erleichternd dürfte zudem sein, dass der Bruder bereits im Satz davor eingeführt wurde. Zur Mutter in der dritten Option wird keine Aussage gemacht; das leicht verständliche Wort «mum» kommt lediglich als Distraktor vor.

2.4 Testdesign, Skalierung, Schülerfragebogen und Durchführung

Domenico Angelone und Florian Keller

2.4.1 Testdesign

Die an der ÜGK-Erhebung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bearbeiteten pro Fach- und Kompetenzbereich jeweils ein virtuelles Testheft, das nur eine Teilmenge aller eingesetzten Testaufgaben enthielt. Damit die Aufgabenschwierigkeiten und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler trotzdem auf einer gemeinsamen Messskala abgebildet werden können, wurden die Testhefte so zusammengestellt, dass die verschiedenen Testhefte zum Teil gleiche Aufgabengruppen enthielten. Im Rahmen der ÜGK wurde für jeden Fach- und Kompetenzbereich jeweils ein *Youden-Square-Design* (Frey, Hartig & Rupp, 2009) verwendet. Dafür wurden in einem ersten Schritt alle Testaufgaben eines Fach- und Kompetenzbereichs zu ähnlich schwierigen Aufgabenblöcken zusammengefasst. Tabelle 2.4 zeigt für jeden Fach- und Kompetenzbereich die Anzahl eingesetzter Aufgabenblöcke, Aufgabenstimuli (Lese- bzw. Hörtexte) und Items. In einem zweiten Schritt wurden die Aufgabenblöcke eines Fach- und Kompetenzbereichs systematisch auf 13 unterschiedliche Testhefte verteilt. Jedes Testheft setzt sich aus vier Aufgabenblöcken zusammen. Jeder Aufgabenblock (und damit jede Testaufgabe) erscheint in vier der 13 Testhefte, einmal an allen vier Positionen, und jede Kombination von Aufgabenblöcken erscheint nur in einem einzigen Testheft. Die 13 Testhefte wurden zufällig auf die Schülerstichprobe verteilt. Jede Schülerin und jeder Schüler bearbeitete somit nur einen Teil (4/13) des gesamten Aufgabenmaterials eines Fach- und Kompetenzbereichs. Detaillierte Informationen zum Testdesign der ÜGK 2017 finden sich in Angelone und Keller (2019).

Tabelle 2.4: Anzahl der in der ÜGK 2017 eingesetzten Aufgabenblöcke, Aufgabenstimuli und Items

Fachbereiche	Kompetenzbereiche	Aufgabenblöcke	Aufgabenstimuli	Items
Schulsprache	Lesen	13	31	67
	Orthografie Deutsch	13		79
	Orthografie Französisch	13		92
	Orthografie Italienisch	13		55
Erste Fremdsprache Deutsch	Leseverständnis	13	24	53
	Hörverständnis	13	25	59
Erste Fremdsprache Französisch	Leseverständnis	13	24	53
	Hörverständnis	13	25	59
Erste Fremdsprache Englisch	Leseverständnis	13	24	53
	Hörverständnis	13	25	59

2.4.2 Skalierung der Testdaten

Zur Skalierung der Testdaten wurden Modelle der Item-Response-Theorie (vgl. z. B. Rost, 2004) verwendet. Die Itemschwierigkeiten wurden separat nach Fach- und Kompetenzbereich jeweils anhand eines eindimensionalen Rasch-Modells (1PL-Modell) geschätzt. Die Parameterschätzung erfolgte mit dem Marginal Maximum Likelihood Verfahren unter Berücksichtigung der

Schülergewichte mit dem R-Paket «TAM» (Robitzsch, Kiefer & Wu, 2017). Zur Bestimmung der Schülerkompetenzen für jeden Fach- und Kompetenzbereich wurden anhand eines mehrdimensionalen Regressionsmodells mit fixierten Itemschwierigkeiten 20 Plausible Values (von Davier, Gonzalez & Mislevy, 2009) geschätzt. Die Plausible Values wurden schliesslich anhand von fach- und kompetenzspezifischen Schwellenwerten «Grundkompetenz» jeweils in eine Dummyvariable rekodiert: 0 = «Grundkompetenzen nicht erreicht» und 1 = «Grundkompetenzen erreicht». Die Schwellenwerte wurden im Rahmen von fachspezifischen Standardsetting-Verfahren von Expertengruppen aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und Lehrpersonen anhand einer modifizierten Bookmark-Methode festgelegt. Detaillierte Informationen zur Skalierung der Leistungsdaten und zum Standardsetting finden sich in Angelone und Keller (2019).

2.4.3 Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Im Anschluss an die Testung wurde den Schülerinnen und Schülern ein Fragebogen vorgelegt, in welchem neben individuellen Hintergrundmerkmalen wie der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler verschiedene, im Zusammenhang mit den Leistungen in den Sprachen als relevant beurteilte Aspekte erhoben wurden, beispielsweise zum Lernen in den Sprachen und zur Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung (vgl. Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017, 2016). Der Fragebogen wurde auf Tablets bearbeitet, lediglich die Fragen zu den Berufen und zu den Ausbildungen der Eltern wurden auf Papier vorgelegt.

2.4.4 Durchführung

Die Durchführung der ÜGK 2017 fand zwischen dem 24. April und dem 2. Juni 2017 statt und erfolgte nach einem standardisierten Vorgehen durch geschulte Testverantwortliche. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten Kompetenztests und Fragebogen auf Tablets, die von den Testverantwortlichen in die Schulen mitgebracht wurden. Als Hilfsmittel waren Papier und Bleistift erlaubt. Die Erhebung dauerte insgesamt 2 Stunden und 55 Minuten (vgl. Tabelle 2.5).

Tabelle 2.5: Erhebungsablauf ÜGK 2017

Einführung ÜGK	10 Min.
Schulsprache <i>Lesen</i>	35 Min.
Schulsprache <i>Orthografie</i>	15 Min.
Pause	5 Min.
Fremdsprache <i>Lesen</i>	25 Min.
Pause	15 Min.
Fremdsprache <i>Hören</i>	25 Min.
Pause	5 Min.
Fragebogen	40 Min.
Total	175 Min.

2.5 Stichprobenverfahren ÜGK 2017

Martin Verner

Die Zielpopulation der ÜGK 2017 (Lernende im 8. Schuljahr) umfasste schweizweit über 80'000 Schülerinnen und Schüler. Da die Überprüfung sämtlicher Schülerinnen und Schüler mit einem unverhältnismässig hohen Aufwand verbunden gewesen wäre, wurden in den teilnehmenden Kantonen Schülerstichproben beruhend auf ein- oder zweistufigen Zufallsverfahren mit Schichtung gezogen.¹¹ Die Vorgehensweisen in den 26 Kantonen bzw. 29 sprachregionalen Kantonsteilen lassen sich dementsprechend in zwei stichprobentechnisch unterschiedliche Gruppen einteilen.

Ein- und zweistufige Stichprobenverfahren

In Kantonen mit verhältnismässig kleinen Schülerpopulationen wurde ein einstufiges Stichprobenverfahren eingesetzt. Dabei wurden alle Schulen, die ein 8. Schuljahr führen, zur Teilnahme aufgefordert. Innerhalb dieser Schulen wurde jedoch ein bestimmter Schüleranteil stichprobentechnisch ausgewählt. Aufgrund der hohen Anzahl Schulen sowie Schülerinnen und Schüler in den bevölkerungsreicheren Kantonen wurde dort auf ein zweistufiges Stichprobenverfahren zurückgegriffen. In einem ersten Schritt kam ein Stichprobenverfahren zur Ziehung von Schulen zum Einsatz, bevor anschliessend eine bestimmte Anzahl Schülerinnen und Schüler innerhalb der gezogenen Schulen ausgewählt wurde.¹² Da die Testadministration mit 20 Testgeräten ausgestattet war, wurde in der grossen Mehrheit der Schulen eine Testsitzung mit maximal 20 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. In vereinzelt Schulen mit einem verhältnismässig hohen Schülerbestand fanden mehrere Testsitzungen statt.

Population und Ausschlüsse

Das Ziel der ÜGK 2017 war, möglichst alle Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, die in einer Schule in der Schweiz – auf einem Schweizerischen Lehrplan beruhend – im 8. Schuljahr unterrichtet werden. Das bedeutet, dass Schulprogramme, die nicht in Schweizer Landessprachen unterrichten bzw. sich an ausländischen Lehrplänen orientieren (z. B. «international schools»), nicht Teil der erwünschten Population waren. Die tatsächlich untersuchte Population, auf welche sich die gewichteten Ergebnisse der ÜGK 2017 beziehen (folglich ÜGK-Population genannt), umfasste aufgrund diverser Ausschlüsse weniger Schülerinnen und Schüler als die erwünschte Population. So haben separierte Sonderschulen nicht an der ÜGK 2017 teilgenommen.¹³ Innerhalb der gezogenen Regelschulen wurden kognitiv oder funktional beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler sowie solche mit sehr schlechten Kenntnissen der Testsprache ausgeschlossen. Ausschlüsse in Regelschulen lagen im Ermessen der jeweiligen Lehrpersonen oder Schulleitungen. Die Ausschlussquoten sind getrennt

¹¹ Vollständige Informationen zu Design, Gewichtung sowie Varianzschätzung sind in einem separaten Bericht dokumentiert (Verner & Helbling, 2019). Die wichtigsten kantonalen Kennzahlen zur Stichprobe können ebenfalls den Kurzporträts (vgl. die kantonalen Kurzporträts in Teil II dieses Berichts) entnommen werden.

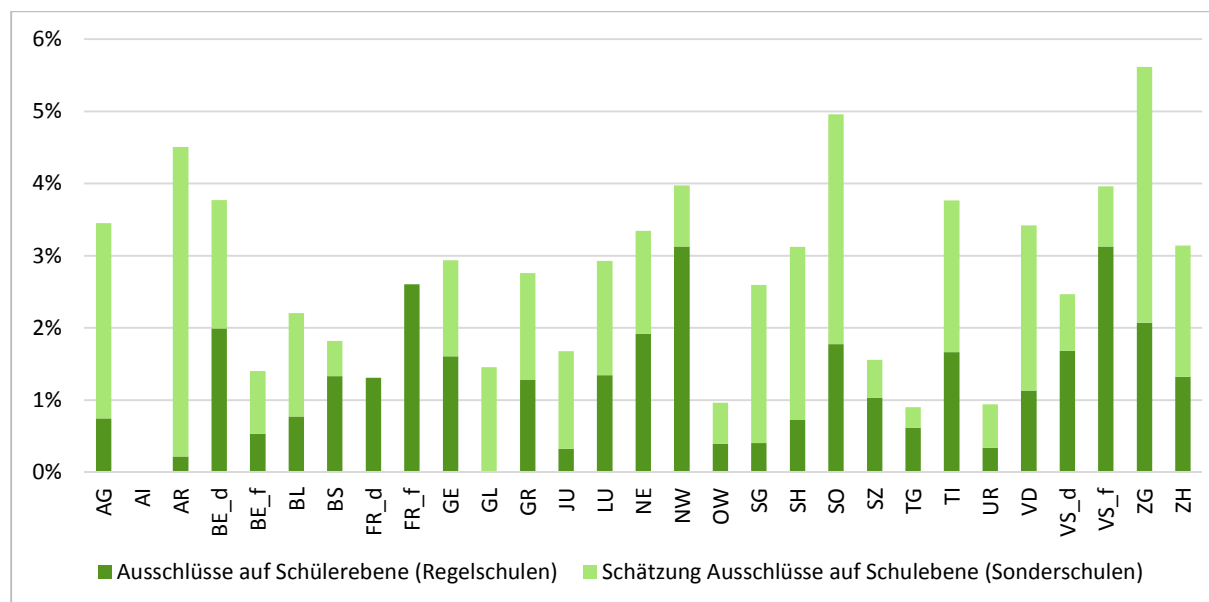
¹² Die Selektionswahrscheinlichkeiten für Schulen waren proportional zum jeweils geschätzten Schülerbestand (PPS-Verfahren; vgl. Rust, 2014). Dies führte dazu, dass in den Kantonen GR, NE, SZ und TI zahlreiche – verhältnismässig grosse – Schulen mit einer hundertprozentigen Wahrscheinlichkeit in die Stichprobe aufgenommen wurden. Die Selektionswahrscheinlichkeiten innerhalb gezogener Schulen waren für alle Schülerinnen und Schüler identisch (systematische Zufallsstichprobe; vgl. Rust, 2014).

¹³ Für den Ausschluss der Sonderschulen gibt es diverse Gründe. Einerseits differenziert die Mehrheit der Sonderschulen nicht nach Schuljahren, was die Definition der Zielpopulation deutlich erschwert. Darüber hinaus wurden die Aufgaben nicht im Hinblick auf Sonderschulen entwickelt. Da den wenigsten Kantonen Informationen über Häufigkeiten bestimmter Behinderungsformen oder Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zur Verfügung stehen, war es nicht möglich festzustellen, an welchen Sonderschulen eine Testdurchführung im Sinne einer objektiven und vor allem zumutbaren Erhebung überhaupt möglich wäre.

nach Kanton in Abbildung 2.19 dargestellt und zeigen auf, wie viele Prozente der erwünschten Population in der ÜGK-Population nicht berücksichtigt werden konnten.

Die dargestellten Ausschlussquoten deuten teilweise auf Differenzen in den Ausschlusspraktiken in Regelschulen zwischen Kantonen hin. Es wird deshalb empfohlen, diese Zahlen bzw. die in den kantonalen Kurzporträts (vgl. Teil II dieses Berichts) zusammengefassten Stichprobeninformationen als Interpretationshilfen heranzuziehen. Es soll auch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die in Abbildung 2.19 und in den kantonalen Kurzporträts dargestellten Anteile ausgeschlossener, in Sonderschulen unterrichteter Schülerinnen und Schüler auf einer groben Schätzung beruhen. Da sich die entsprechenden Schülerbestände nicht einem Schuljahr zuordnen lassen, basieren die Anteile auf der Anzahl 12-jähriger, in Sonderschulen unterrichteter Schülerinnen und Schüler und unterliegen somit der Annahme, dass die Anzahl Schülerinnen und Schüler eines Schuljahrs derjenigen eines bestimmten Jahrgangs ähnlich ist. Darüber hinaus wäre es nicht korrekt anzunehmen, dass die schulischen Leistungen sämtlicher ausgeschlossener Schülerinnen und Schüler den Grundkompetenzen nicht genügen.

Abbildung 2.19: Ausschlussquoten auf Schul- und Schülerebene getrennt nach Kanton



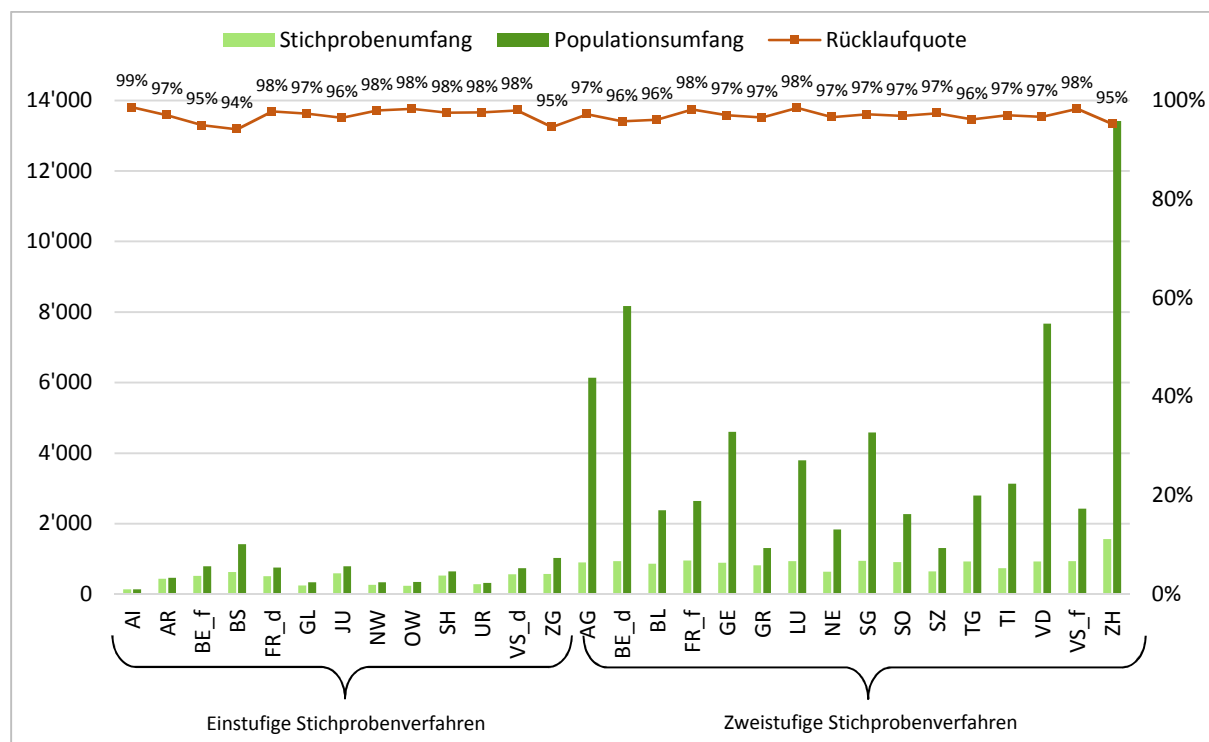
Anmerkungen: In Sonderschulen unterrichtete Schülerinnen und Schüler können in den meisten Fällen nicht einer bestimmten Klassenstufe zugeordnet werden. Die hier dargestellten Schätzungen beruhen auf Anteilen von Schülerinnen und Schülern eines bestimmten Jahrgangs. Der zur Berechnung der Prozentangaben notwendige Umfang der erwünschten Population beruht auf der Summe der Schülergewichte, ergänzt mit den Ausschlüssen in Regelschulen sowie dem geschätzten Anteil in Sonderschulen unterrichteter Schülerinnen und Schüler.

Stichprobenumfang und Rücklaufquoten

Aus ressourcentechnischen Gründen wurde bei der Erarbeitung des Stichprobendesigns von der Vorgabe ausgegangen, dass die maximale Gesamtstichprobengrösse von 21'000 Schülerinnen und Schülern und eine Gesamtzahl von 1'300 Testsitzungen nicht überschritten werden sollte. Mit dem Ziel einer Erhebung, die sowohl auf kantonaler als auch auf nationaler Ebene möglichst präzise Aussagen über die Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr erlauben sollte, wurde eine optimale Aufteilung der Gesamtstichprobengrösse angestrebt. In Kantonen mit einstufigen Stichprobenverfahren variierte die Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler zwischen 140 (AI) und 630 (BS). In den meisten Kantonen mit zweistufigen Stichprobenverfahren wurden stichprobentechnisch 1'000 Schülerinnen und Schüler gezogen, was aufgrund von Ausschlüssen und

Absenzen in Stichprobenumfängen von ungefähr 900 Schülerinnen und Schülern resultierte. Im bevölkerungsreichsten Kanton, dem Kanton Zürich, nahmen über 1'500 Schülerinnen und Schüler an der ÜGK 2017 teil. Populationsumfänge sowie die Anzahl erhobener Schülerinnen und Schüler und Rücklaufquoten werden getrennt nach Kanton in Abbildung 2.20 dargestellt. Gesamthaft resultierte die der ÜGK 2017 zugrundeliegende Stichprobe in 20'177 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern.

Abbildung 2.20: Populations- und Stichprobenumfänge sowie Rücklaufquoten auf Schülerebene getrennt nach Kanton



Anmerkungen: Die Stichprobenumfänge beziehen sich auf die Anzahl tatsächlich an der ÜGK 2017 teilnehmender Schülerinnen und Schüler. Die Populationsgrößen wurden auf Basis der Stichprobengewichte geschätzt und können deshalb von den realen Schülerbeständen abweichen. Die Rücklaufquoten beruhen auf dem gewichteten Verhältnis von teilnehmenden zu gezogenen Schülerinnen und Schülern (ohne Ausschlüsse).

Teilnahmeverweigerungen durch Schulen (3.9 Prozent) wurden mithilfe der Ziehung von Ersatzschulen kompensiert. Da auch Ersatzschulen teilweise die Studienteilnahme verweigert haben oder nicht erreicht werden konnten, betrug die gewichtete Rücklaufquote auf Schulebene – unter Berücksichtigung der Ersatzschulen – schweizweit 99.2 Prozent. Der Anteil individueller Abwesenheiten aufgrund von Krankheit, Verweigerung oder von technischen Problemen entsprach gesamthaft 3.4 Prozent. Die entsprechenden gewichteten Rücklaufquoten auf Schülerebene getrennt nach Kanton sind ebenfalls in Abbildung 2.20 abgebildet.

Schichtung und Gewichtung

Um möglichst adäquate Abbilder der kantonalen Schülerpopulationen zu gewinnen, wurden sowohl auf Schul- als auch auf Schülerebene diverse – mit der schulischen Leistung im Zusammenhang stehende – Merkmale zur Schichtung herangezogen (z. B. Subventionierungsgrad, Schulgrösse, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit). Da die Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr nicht anforderungsdifferenzierte Schultypen besuchten, waren im Gegensatz zur ÜGK 2016 (11. Schuljahr) keine variierenden Auswahlwahrscheinlichkeiten auf Schülerebene notwendig. Die Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe zu fallen, war bei der ÜGK 2017 innerhalb einer gezogenen

Schule für alle Schülerinnen und Schüler identisch. Beruhend auf den gesamthaften, individuellen Auswahlwahrscheinlichkeiten wurden Schüलगewichte berechnet. Die Schüलगewichte widerspiegeln die Anzahl – in Bezug auf relevante Schülermerkmale – ähnlicher Schülerinnen und Schüler, die nicht an der Erhebung teilgenommen haben und durch den einzelnen Fall vertreten werden. Dementsprechend beruhen die Ergebnisse im vorliegenden Bericht stets auf gewichteten Berechnungen, da nur so die tatsächliche Verteilung relevanter Schülermerkmale berücksichtigt werden kann.

2.6 Literatur

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3–30.
- Alderson, J. C., Nieminen, L. & Huhta, A. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. *The Modern Language Journal*, 100(4), 853–879.
- Angelone, D. & Keller, F. (2019). *ÜGK 2017 Schulsprache und erste Fremdsprache. Technische Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung*. Aarau: Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB).
- Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017 (2016). *ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017: Inhalte und Konstrukte*. St. Gallen.
- Barras, M., Karges, K. & Lenz, P. (2016). Leseverstehen überprüfen: welche Sprache für die Fragen und Antworten in den Testitems? *Babylonia*, 2, 13–18.
- Bersinger, S., Jordi, U. & Tchang, M. (2005). *Europäisches Sprachenportfolio. Version für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren (ESP II)*. Bern: Schulverlag.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5–29.
- Christmann, U. & Groeben, N. (2009). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl., S. 150–173). Weinheim: Juventa.
- Council of Europe (Hrsg.) (2009). *Relating Language Examinations to the 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment' (CEFR). A Manual*. Verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/relating-examinations-to-the-cefr> [21.2.2019].
- Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49–75.
- Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27–40.
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf [22.2.2019].

- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Verfügbar unter:
https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [22.2.2019].
- EDK (2011a). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Verfügbar unter:
https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf [22.2.2019].
- EDK (2011b). *Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Verfügbar unter:
https://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp_math_d.pdf [22.2.2019].
- EDK (2011c). *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Verfügbar unter:
https://edudoc.ch/record/96787/files/grundkomp_nawi_d.pdf [22.2.2019].
- EDK (2011d). *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Verfügbar unter:
https://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf [22.2.2019].
- EDK (2014). *Organisationsreglement über die Durchführung der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen vom 8. Mai 2014*. Verfügbar unter:
https://edudoc.ch/record/113128/files/Organisationsregl_UeGK_d.pdf [22.2.2019].
- EDK (2018). *Faktenblatt Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. Verfügbar unter:
https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_d.pdf [22.2.2019].
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt. Verfügbar unter:
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm> [14.5.2019].
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32(3), 363–377.
- Frey, A., Hartig, J. & Rupp, A. A. (2009). An NCME Instructional Module on Booklet Designs in Large-Scale-Assessments of Student Achievement: Theory and Practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 39–53.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis, Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. (2009). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts «Lesekompetenz». In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl., S. 11–21). Weinheim: Juventa.
- Husfeldt, V. & Lindauer, T. (2009). Kompetenzen beschreiben und messen. Eine Problematisierung selbstverständlicher Begriffe. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 137–150). Weinheim: Juventa.
- Hussmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Karges, K., Barras, M. & Lenz, P. (im Erscheinen). Assessing young language learners' receptive skills: Should we ask the questions in the language of schooling? In S. Frisch & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Current research into the assessment of young learners' language skills*. Berlin: Peter Lang.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 183–237.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125–128.
- Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009). *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 18. Juni 2009*. Verfügbar unter: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf [22.2.2019].
- Konsortium HarmoS Schulsprache (2010). *Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 17. Januar 2010*. Verfügbar unter https://edudoc.ch/record/87022/files/L1_wissB_25_1_10_d.pdf [22.2.2019].
- Konsortium ÜGK (Hrsg.) (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2016: Mathematik 11. Schuljahr*. Bern und Genf: EDK und SRED.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenz, P. & Studer, T. (2007). *Lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5.-9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag.
- North, B., Piccardo, E. & Goodier, T. (Hrsg.) (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebene und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl., S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Robitzsch, A., Kiefer, T. & Wu, M. (2017). *TAM: Test analysis modules. R package version 2.7-56* [Computer software]. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=TAM> [2.4.2019].
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion* (2. Aufl.). Bern: 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). Boca Raton: CRC Press.
- Schneider, G., North, B., Koch, L., Flügel, C. & EDK (Hrsg.) (2001). *Europäisches Sprachenportfolio: Version für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: blmv.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier-Silva, A. C., Nänny, R. et al. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français». Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *Forumlecture.ch/Leseforum.ch*, 2(1). Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf [14.5.2019].

- Tobia, V., Ciancaleoni, M. & Bonifacci, P. (2017). Theoretical models of comprehension skills tested through a comprehension assessment battery for primary school children. *Language Testing*, 34(2), 223–239. <https://doi.org/10.1177/0265532215625705>
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Oxford: Routledge.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vandergrift, L. & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390–416.
- Verner, M. & Helbling, L. (2019). *Sampling ÜGK 2017. Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2017*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? In D. Hastedt & M. von Davier (Hrsg.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Bd. 2, S. 9–36). Hamburg: IERInstitute.
- Weir, C. J. (2005a). *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weir, C. J. (2005b). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3), 281–300.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C. & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249–283). Münster/New York: Waxmann.

3 Lehrpläne und Lehrmittel

3.1 Lehrpläne und Lehrmittel für die Schulsprache

Leutwiler Linda und Thomas Lindauer¹⁴

3.1.1 Übersicht über die Lehrpläne

Die ÜGK 2017 in den Schulsprachen fiel in allen Kantonen in die Zeit kurz vor, während oder nach der Einführung der harmonisierten sprachregionalen Lehrpläne:

- **Deutschsprachige Schweiz:** Die Einführung des «Lehrplan 21» (LP21) war 2016/17 in den meisten deutschsprachigen Kantonen beschlossen, teilweise befanden sich die Kantone bereits in einem Vorbereitungs- und Übergangsprozess. Der LP21 war zu diesem Zeitpunkt in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft bereits eingeführt. Die alten Lehrpläne wichen in den getesteten Bereichen kaum vom LP21 ab (vgl. Kapitel 3.1.2).
- **Französischsprachige Schweiz:** Der «Plan d'études romand» (PER) wurde für das 8. Schuljahr in den französischsprachigen Kantonen zwischen 2012 und 2014 eingeführt und war damit im Schuljahr 2016/17 in den Kantonen Bern (französischsprachig), Jura, Neuenburg, Freiburg (französischsprachig), Genf, Waadt und Wallis (französischsprachig) bereits in Kraft.
- **Italienischsprachige Schweiz:** Der «Piano di studio della scuola dell'obbligo» (kurz: Piano di studio) wurde 2015 im Kanton Tessin teilweise eingeführt und befand sich 2016/17 in der Implementations- und Konsultationsphase.

In Tabelle 3.1 sind die im Schuljahr 2016/17 gültigen Lehrpläne sowie die (geplante) Einführung des LP21 in den deutschsprachigen Kantonen zusammengestellt.

Während im Schuljahr 2016/17 in den französischsprachigen Kantonen die Einführung des harmonisierten Lehrplans also bereits weit fortgeschritten war, begann sie im Tessin erst. In den meisten deutschsprachigen Kantonen galten dagegen noch die kantonalen Lehrpläne. Diese wurden im Fach Deutsch bzw. Schulsprache vor der Harmonisierung der Lehrpläne einem eingehenden Vergleich unterzogen, bei dem «grosse inhaltliche Übereinstimmungen» in den Zielen am Ende des 8. Schuljahrs festgestellt wurden (Bättig, 2004, S. 15).

Allen kantonalen Lehrplänen liegen die vier Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen zugrunde: Sprachhandlungen umfassen einerseits rezeptive, andererseits produktive Kompetenzen und werden medial entweder mündlich oder schriftlich realisiert. Zudem gehören traditionell auch die beiden Bereiche Orthografie und Grammatik zum Inhalt der Lehrpläne (Schneuwly et al., 2016). Der LP21 knüpft an diese Tradition an, wobei Kompetenzbeschreibungen an die Stelle der Zielsetzungen treten: Der LP21 legt für jede Kompetenz fest, in welchen Stufen diese über die Zyklen hinweg aufgebaut wird. An die Stelle von Listen des zu behandelnden Stoffs rücken *kann*-Beschreibungen, die den Fokus auf die geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen richten. Diese Kompetenzorientierung liegt auch dem PER sowie dem Piano di studio zugrunde und basiert auf dem handlungsorientierten Ansatz des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* – handlungsorientiert deshalb, weil sprachlich handelnde

¹⁴ Wir danken Alessandra Moretti und Florence Epars für ihre Expertise zu den Lehrplänen und Lehrmitteln im Tessin und in der Romandie und ihre hilfreichen Kommentare.

Menschen in unterschiedlichen Kontexten auf Sprachkompetenzen zurückgreifen müssen, um kommunikative Aufgaben zu erfüllen (Europarat, 2001, S. 21f.).

Tabelle 3.1: Übersicht über die im Schuljahr 2016/17 gültigen Lehrpläne in den Kantonen

Kanton	Gültiger Lehrplan für das 8. Schuljahr 2016/17	(Geplante) Einführung eines sprachregionalen Lehrplans für die Primarstufe
AG	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau (2000)	2020/21
AI	Kanton Appenzell Innerrhoden: Lehrplan Volksschule (1997) (baut auf Zürcher Lehrplan auf)	2018/19
AR	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden (1994, 1996) (baut auf Zürcher Lehrplan auf)	2017/18
BE-d	Lehrplan Volksschule (1995)	2018/19
BL	LP21	2015/16
BS	LP21	2015/16
FR-d	Lehrplan für die Primarschulen Deutschfreiburgs (1988, 2004)	2019/20
GL	Kernlehrplan Glarus (2002)	2017/18
GR	Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden (1992, 2002)	2018/19
LU	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
NW	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
OW	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
SG	Lehrplan Volksschule des Kantons St. Gallen (1996, 2003)	2017/18
SH	Lehrplan für den Kindergarten, die Primarstufe und die Sekundarstufe I des Kantons Schaffhausen (2001) (baut auf Zürcher Lehrplan auf)	2019/20
SO	Lehrplan für die Volksschule (1992)	2018/19
SZ	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
TG	Kanton Thurgau – Lehrplan für die Primarstufe (1996, 2004)	2017/18
UR	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
VS-d	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2018/19
ZG	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2019/20
ZH	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (1991, 2002)	2019/20
BE-f	PER	2013/14
JU	PER	2013/14
NE	PER	2013/14
FR-f	PER	2014/15
GE	PER	2013/14
VD	PER	2012/13
VS-f	PER	2013/14
TI	Piano di studio	2015/16

In der Folge werden die Bereiche Lesen und Orthografie in den Lehrplänen einem detaillierten Vergleich unterzogen, da diese beiden Fachbereiche in der ÜGK 2017 überprüft wurden.

3.1.2 Vergleich der kantonalen Lehrpläne in den Bereichen Lesen und Orthografie

Der Vergleich der kantonalen und regionalen Lehrpläne am Ende des 2. Zyklus aus dem Jahr 2004 zeigt die grosse Übereinstimmung der Ziele in den Bereichen Lesen und Orthografie: In den 20 verglichenen Lehrplänen¹⁵ ist das Lesen von verschiedenen Textsorten in 17 Lehrplänen genannt, das Lesen und Verstehen von Texten in 16, das Interpretieren und Ziehen von Schlüssen in 11 (Bättig, 2004). Noch grösser sind die Ähnlichkeiten im Bereich *Orthografie*, wo die Zeichensetzung in allen Lehrplänen genannt ist, die Orthografieregeln in 18, die Gross- und Kleinschreibung in 16 sowie die *orthographe grammaticale* in 5 Lehrplänen und damit in allen französisch- und italienischsprachigen Kantonen (Bättig, 2004). Auch wenn es teilweise Abweichungen in der Strukturierung und Gewichtung der einzelnen Fachbereiche gibt, zeichnen sich die kantonalen Lehrpläne durch eine grosse inhaltliche Ähnlichkeit, zum Teil durch identische Formulierungen, aus.

Diese bereits vor der Entwicklung der drei sprachregionalen Lehrpläne bestehende Harmonisierung zwischen den alten Lehrplänen vereinfachte im Fach Schulsprache die Entwicklung der sprachregionalen Lehrpläne ebenso wie die Passung der bestehenden Lehrmittel zu den neuen Lehrplänen. Exemplarisch soll dies durch den Vergleich der Zentralschweizer Lehrpläne (BKZ) mit dem LP21 aufgezeigt werden (vgl. Bucher, 2015):

In den Zentralschweizer Lehrplänen (LU, UR, SZ, OW, NW, ZG, VS-d) sind im Bereich Lesen / Umgang mit Medien folgende Grobziele genannt: Lesen und Verstehen, Sprachliche Eigenheiten gewisser Textsorten, Lesen aus eigener Initiative und Erfahrungen mit Radio und Fernsehen. Im Kompetenzbereich Lesen im LP21 sind mit den Grundfertigkeiten¹⁶, dem Verstehen von Sachtexten, dem Verstehen literarischer Texte sowie der Reflexion über das Leseverhalten ganz ähnliche Themenaspekte genannt, wobei der Umgang mit Medien als Querverweise zum Bereich Medien und Informatik enthalten ist. Der Bereich Orthografie ist in den Zentralschweizer Lehrplänen Teil des Richt-/Grobziels «Schriftliche Kommunikation – Rechtschreibung und Zeichensetzung», wohingegen die Rechtschreibregeln im LP21 im Kompetenzbereich Sprache(n) im Fokus mehr Gewicht erhalten. Die direkte Gegenüberstellung zeigt, dass im LP21 zwar teilweise eine andere Einordnung und Strukturierung vorgenommen wird, die Ziele des Kompetenzaufbaus im Fach Schulsprache aber dieselben bleiben. Dies gilt im Wesentlichen auch für die anderen kantonalen Lehrpläne.

Aufgrund der grossen Parallelen zwischen den kantonalen Lehrplänen und dem LP21 und weil die Übergangsphase zum LP21 im Schuljahr 2016/17 in vielen deutschsprachigen Kantonen bereits in Gang war, wird hier auf einen detaillierten Vergleich zwischen den deutschsprachigen Lehrplänen verzichtet und stattdessen der LP21 als Referenz verwendet.

3.1.3 Vergleich der sprachregionalen Lehrpläne in den Bereichen Lesen und Orthografie

Die folgende Gegenüberstellung bezieht sich auf die drei sprachregionalen Lehrpläne (LP21, PER, Piano di studio) in den Bereichen Lesen und Orthografie.

¹⁵ Es wurden alle Kantone berücksichtigt, wobei sich die Zahl durch den Zusammenschluss gewisser Kantone zu regionalen Lehrplänen ergibt.

¹⁶ Mit «Grundfertigkeiten» werden im Lehrplan 21 hierarchieniedrige Lesekompetenzen wie Buchstaben-Lautbeziehungen, Leseflüssigkeit, Aufbau eines Sichtwortschatzes verstanden. Sie sind also nicht mit den «EDK-Grundkompetenzen» zu verwechseln: Mit Grundkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen bezeichnet, die im Prinzip alle Schüler und Schülerinnen am Ende eines bestimmten Schuljahres erwerben sollen. Da die Grundfertigkeiten bzw. hierarchieniedrige Lesekompetenzen die Voraussetzung für hierarchiehöhere Lesekompetenzen wie Textverstehen bilden (vgl. Gold, 2018), sind die Grundfertigkeiten in den Grundkompetenzen impliziert.

Tabelle 3.2: Kompetenzziele am Ende des 2. Zyklus in den drei sprachregionalen Lehrplänen in den Bereichen Lesen und Orthografie¹⁷ (Quelle: D-EDK, 2016; CIIP, 2010; Repubblica e Cantone Ticino, 2015)

Kompetenzbereich	LP21	PER	Piano di studio
Lesen	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundfertigkeiten des Lesens. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gelesene schnell zu verstehen. Sie können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen. Sie können literarische Texte lesen und verstehen. Sie können ihr Leseverhalten und ihre Leseinteressen reflektieren.	<p>Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture ...</p> <p>1 ... en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits ;</p> <p>2 ... en utilisant les moyens de référence ;</p> <p>3 ... en dégageant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus ;</p> <p>4 ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles, ...) ;</p> <p>5 ... en situant une information dans une des parties du texte ;</p> <p>6 ... en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel ;</p> <p>7 ... en enrichissant son capital lexical, syntaxique et orthographique ;</p> <p>8 ... en distinguant le réel de l'imaginaire, l'explicite de l'implicite ;</p> <p>9 ... en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte (L1 21).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata. • Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare tempi e modi verbali e campi semantici). • Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi scritti appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard. • Interpretare alcuni elementi paratestuali di base associandoli alle diverse tipologie testuali. • Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard. • Ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate. • Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (analessi, prolessi). • Cogliere i principali significati ironici e metaforici di un testo. • Riconoscere in un testo scritto la fonte di nuove conoscenze e di punti di vista diversi dal proprio. • Di fronte a parole nuove o a difficoltà lessicali, manifestare l'interesse per ricostruirne il significato anche in modo autonomo, attraverso la consultazione del dizionario, dimostrando di saper reperire rapidamente il termine cercato.
Orthografie	RECHTSCHREIBREGELN Die Schülerinnen und Schüler können ihr orthografisches Regelwissen in auf die Regel konstruierten Übungen anwenden.	FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes ... [...] 3 ... en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires, ...) [...]; 8 ... en utilisant les connaissances acquises pour vérifier ses productions (construction, ponctuation, orthographe, conjugaison, accords, ...) (L1 26).	SCRIVERE <ul style="list-style-type: none"> • Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario. • Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (due punti e punto e virgola).

¹⁷ In dieser Tabelle sind die Kompetenzziele in Lesen und Orthografie aufgeführt, da diese beiden Kompetenzbereiche in der ÜGK 2017 getestet worden sind.

3.1.4 Lesen

Die «EDK-Grundkompetenzen» sind in den LP21, PER und Piano di studio integriert und weiter konkretisiert worden.

Im LP21 werden vier Kompetenzaspekte präzisiert: (1) Grundfertigkeiten, (2) Verstehen von Sachtexten und (3) von literarischen Texten sowie (4) die Fähigkeiten, das Gelesene wie auch das eigene Leseverhalten bzw. die Wahl von Lesestrategien zu reflektieren (vgl. dazu ähnlich das Framework von PISA 2015; OECD, 2017). Diese vier Kompetenzaspekte werden über alle 11 Schuljahre bzw. vom Kindergarten bis zur 9. Klasse mit *kann*-Formulierungen expliziert. Unter den Grundfertigkeiten wird nicht nur die Leseflüssigkeit (*Fluency*), sondern auch die Aktivierung des rezeptiven Wortschatzes verstanden. In den beiden Textarten-spezifischen Aspekten (Sachtexte und literarische Texte) wird das Textverstehen unter den drei Perspektiven «Entnahme (1) expliziter und (2) impliziter Information» sowie (3) «Anwendung von Lesestrategien» expliziert. Hier spielen auch die Fähigkeiten, einen Text zu situieren, seine Struktur wahrzunehmen und seine Funktion zu erkennen, eine Rolle (vgl. Struktur des Piano di studio). Und schliesslich wird auch Bezug auf die Textgenres, die im PER den Kompetenzbereich Lesen strukturieren, genommen.

Im PER liegt der Schwerpunkt des Kompetenzaufbaus auf der Aneignung verschiedener Genres. So sind bei den erzählenden Texten (*le texte qui raconte*) für das 7.–8. Schuljahr bspw. die Legende oder die Abenteuergeschichte sowie damit verbundene Kompetenzen wie etwa das Verstehen der Moral oder die Herstellung der Chronologie der Ereignisse genannt. Zu folgenden Genres sind ebenfalls Textsorten und entsprechende Kompetenzziele formuliert: *le texte qui relate* (berichtende Texte, z. B. Biografie, historische Erzählung), *le texte qui argumente* (argumentative Texte, z. B. Leserbrief), *le texte qui transmet des savoirs* (wissensvermittelnde Texte, z. B. Lexikoneintrag), *le texte qui règle des comportements* (instruktive Texte, z. B. Reglement, Spielanleitung) und *le texte qui joue avec la langue / texte poétique* (sprachspielerische Texte, z. B. Gedicht, Songtext). Neben dem Kompetenzaufbau nach Genre werden explizit auch Lesefertigkeiten genannt, die im zweiten Zyklus erworben werden sollten: Leseflüssigkeit, Lesestrategien sowie Fähigkeiten wie explizite und implizite Informationen miteinander verbinden zu können.

Der Piano di studio ordnet die Kompetenzziele im Bereich Lesen nach den Aspekten des Sprachhandelns: «attivare» (aktivieren), «contestualizzare» (situieren), «strutturare» (strukturieren), «realizzare» (realisieren), «rivedere» (überprüfen). Dazu gehören Fähigkeiten wie das Erkennen des Texttyps oder die Entwicklung eines Bewusstseins für verschiedene kommunikative Funktionen von Texten. Während des Lesens müssen Schülerinnen und Schüler fähig sein, Informationen in komplexen geschriebenen Texten zu verknüpfen oder implizite Informationen zu entnehmen. Und zum Handlungsaspekt «Überprüfen» zählen die Fähigkeiten, Texte als Quelle neuen Wissens zu erkennen sowie die Bedeutung unbekannter Wörter zu rekonstruieren bzw. nachzuschlagen. Die Leseflüssigkeit ist im Gegensatz zum LP21 und PER nur implizit als Teilkompetenz des angemessenen lauten Vorlesens im Aspekt «attivare» genannt.

Vergleichend zeigt sich, dass zwar die Strukturierung des Kompetenzbereichs wie auch der Kompetenzaufbau sprachkulturell unterschiedlich ausfallen, aber das Konzept der Lesekompetenz weitgehend gleich ist: Während sich die Ziele und der Kompetenzaufbau in der französischsprachigen Schweiz an den Genres orientieren, ist der Lehrplan in der deutschsprachigen Schweiz mit dem Verstehen von impliziten und expliziten Informationen in literarischen Texten und Sachtexten sowie den mit dem Lesen verbundenen Motivationen und Verhaltensweisen an PISA angelehnt. Dem italienischsprachigen Lehrplan schliesslich liegt die Strukturierung nach Sprachhandlungsaspekten (*processi*) zugrunde, wodurch der Fokus auf damit verbundene Teilkompetenzen gerichtet wird. Grundsätzlich sind die Ziele des Kompetenzaufbaus im Lesen am Ende des 2. Zyklus aber in allen

sprachregionalen Lehrplänen dieselben: Die Schüler und Schülerinnen sollen Texte verschiedener Genres lesend verstehen sowie Genre-spezifische Lesestrategien anwenden können.

3.1.5 Orthografie

Die bis Ende des 2. Zyklus zu erwerbenden Orthografieregeln sind im LP21 im Kompetenzbereich Sprache(n) im Fokus im Themenaspekt «Rechtschreibregeln» explizit genannt (D-EDK, 2016):

Wörter in ihre Morpheme zerlegen und dies für die Stammregel sowie die Gross-/Kleinschreibung nutzen, ie-Regel, f-/v-Regel und e-/ä-Schreibung (Stammregel), Doppelkonsonantenregel (inkl. ck-/tz-Regel), Grossschreibung für konkrete und gebräuchliche abstrakte Nomen (z. B. Liebe, Wut, Glück), Trennregel, Komma bei Aufzählungen, Komma zwischen übersichtlichen Verbgruppen.

Zudem ist die Verwendung von gedruckten und elektronischen Schulwörterbüchern festgehalten. Die Orthografie wird auch im Kompetenzbereich Schreiben genannt, dieser wurde allerdings in der ÜGK 2017 nicht berücksichtigt.

Die Kompetenzziele in der Orthografie sind im PER dem Bereich fonctionnement de la langue (PER, L1 26) zugeordnet, womit die Sprachbetrachtung ähnlich wie im LP21 mit einem eigenen Kapitel berücksichtigt wird. Die am Ende des 2. Zyklus verbindlichen Regeln der französischen Orthografie sind in zwei Regelbereiche unterteilt: «orthographe lexicale» und «orthographe grammaticale». Zur «orthographe lexicale» zählen u. a. die Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie die Schreibung der häufigsten Wörter wie *à, aux, leurs, où* etc. (*mots-outils*). Zur «orthographe grammaticale» zählen die Gross-/Kleinschreibung, die Angleichung (*accord*) in Nominalgruppen, bei Subjekt und Verb sowie beim *participe passé*. In beiden Regelbereichen ist zudem die Schreibung der häufigsten Homophone genannt. Wie im LP21 gehört auch die Verwendung des Wörterbuchs zu den Kompetenzzielen. Zudem ist die Orthografie auch Teil des Kompetenzbereichs production de l'écrit – Ziel ist es gleich wie im LP21, dass Schüler und Schülerinnen ihr orthografisches Wissen auch beim Schreiben von Texten mobilisieren können (PER, L1 22).

Im Gegensatz zum LP21 und dem PER ist die Orthografie im Piano di studio nur im Kompetenzbereich Schreiben aufgeführt, einen eigenen Kompetenzbereich Orthografie gibt es dagegen nicht. Als Kompetenzziel ist festgehalten, dass Schüler und Schülerinnen allgemein ihre Orthografiekenntnisse festigen und bei Problemen das Wörterbuch verwenden können. Genauere Angaben zu Kompetenzzielen in den Bereichen Orthografie und Interpunktion sind zur Zeit als ergänzende Materialien zum Piano di studio in Entwicklung (2018–2021).

Vergleichend zeigt sich also, dass der LP21 und der PER die Orthografie in zwei Kompetenzbereichen aufführen: einerseits im Schreiben, andererseits in der Sprachbetrachtung (Sprache(n) im Fokus, fonctionnement de la langue). Damit decken die beiden Lehrpläne die drei Hauptkomponenten der Orthografiekompetenz ab: Das weitgehend automatisierte korrekte Schreiben bei der Textproduktion, das Korrigieren von eigenen und fremden Texten sowie das explizite Wissen um Orthografieregeln und -strategien (Lindauer & Schmellentin, 2017, p. 26f.). Dies deckt sich mit den «EDK-Grundkompetenzen» im Kompetenzbereich Orthografie, in dem ebenfalls die Mindestanforderungen in Bezug auf diese drei Dimensionen festgehalten sind. Der Piano di studio weicht hier vom LP21 und PER ab, indem er keinen separaten Kompetenzbereich zur Sprachbetrachtung enthält, in welchem explizite Orthografiekompetenzen in isolierten Situationen beschrieben wären.

Da die Orthografieregeln sprachimmanent sind, lassen sich die zu erwartenden Orthografiekompetenzen am Ende des 2. Zyklus zwischen den sprachregionalen Lehrplänen nicht direkt vergleichen.

3.1.6 Übersicht und Vergleich der Lehrmittel

In diesem Unterkapitel wird die Lehrmittelsituation in der deutsch-, der französisch- und der italienischsprachigen Schweiz aufgezeigt, gleichzeitig werden die in den Lehrmitteln umgesetzten sprachdidaktischen Ansätze verglichen.

Die Kantone steuern die Wahl der Lehrmittel, wobei die Verbindlichkeit der Vorschläge unterschiedlich gehandhabt wird: Manche Kantone legen die Lehrmittel obligatorisch bzw. alternativ-obligatorisch fest, andere stellen dagegen Listen von empfohlenen Lehrmitteln bereit. Die Zahl der zur Verfügung stehenden bzw. kantonal zugelassenen Lehrmittel in der Schweiz ist aber überschaubar. Dies ist einerseits der geringen Anzahl schweizerischer Lehrmittelverlage geschuldet, andererseits stellt die Schweiz im Vergleich zu Deutschland, Frankreich oder Italien in der jeweiligen Sprachregion einen kleinen Markt dar.

Eine Analyse aus dem Jahr 2016 (Wiesner, Leutwiler & Sommer, 2016), in der fünf Kantone aus je einer Deutschschweizer Grossregion berücksichtigt wurden, zeigt die Lehrmittelsituation für die deutschsprachige Schweiz exemplarisch auf: In allen Kantonen sind entweder *Sprachland* (Lehrmittelverlag Zürich, 2009) und/oder *Die Sprachstarken* (Klett, 2011) für das 8. Schuljahr obligatorisch bzw. empfohlen.

Tabelle 3.3: Obligatorische, alternativ-obligatorische und empfohlene Sprachlehrmittel in der deutschsprachigen Schweiz für das Schuljahr 2016/17. Berücksichtigte Kantone: Luzern (Zentralschweiz), St. Gallen (Ostschweiz), Zürich (Region Zürich), Bern (Mittelland), Aargau (Nordwestschweiz). (Eigene Darstellung nach Wiesner, Leutwiler & Sommer, 2016)

Titel	Vorgabe in den Kantonen
Sprachland (Klassen 4–6) [HarmoS 6–8]	alternativ-obligatorisch: AG, SG obligatorisch: ZH empfohlen: BE
Die Sprachstarken (Klassen 2–6) [HarmoS 4–8]	alternativ-obligatorisch: AG, SG obligatorisch: LU empfohlen: BE

Beide Lehrmittel sind kompetenz- und handlungsorientiert und weitgehend mit dem Kompetenzaufbau im LP21 kompatibel. Als Sprachlehrmittel fördern sie alle Kompetenzbereiche, also Lesen, Zuhören, Schreiben und Sprechen. Die Bildungsstandards der EDK wurden dabei in beiden Lehrmitteln in ähnlichen didaktischen Konzepten umgesetzt. Sprachhandlungsstrategien werden dagegen auf leicht unterschiedliche Weise thematisiert, angewendet und reflektiert. Im Wesentlichen lassen sich durch beide Lehrmittel die im LP21 dargestellten Sprachkompetenzen vermitteln.

Neben diesen beiden Hauptwerken für den Sprachunterricht gibt es eine Vielzahl weiterer Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien, die teilweise von den Kantonen für den Unterricht empfohlen werden: Einerseits sind dies Lesebücher wie bspw. *MITTENDRIN & hoch hinaus* oder *Die Welt ist reich – Gedichtbuch* (beide Schulverlag plus, 2015 bzw. 2003), welche die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in den Blick nehmen. Andererseits kommen Lesetrainings zum Einsatz, mit denen die Grundfertigkeiten des Lesens wie etwa die Leseflüssigkeit gefördert werden (z. B. *Lesen. Das Training* für 4.–6. Klasse [HarmoS 6–8], Schulverlag plus, 2016).

In Bezug auf die Orthografie herrscht eine unübersichtliche Situation: Es ist davon auszugehen, dass in der Deutschschweiz sehr häufig auf (Übungs-)Materialien aus Eigenverlagen oder aus dem Netz

sowie auf spezielle Publikationen der Lehrmittel-Verlage zurückgegriffen wird. Die Vielfalt ist hier also gross und es sind daher keine Aussagen darüber möglich, aufgrund welcher Materialien welche Regeln wie vermittelt werden. Die beiden grossen Sprachlehrmittel *Sprachland* und *Die Sprachstarken* decken diesen Kompetenzbereich jedoch nach den Vorgaben des LP21 ab.

In den französischsprachigen Kantonen ist die Harmonisierung nicht nur im Bereich des Lehrplans, sondern auch bei den Lehrmitteln weit fortgeschritten. Die im französischsprachigen Bildungsraum (*Espace romand de la formation*) verwendeten offiziellen Lehrmittel werden von den Kantonen der Romandie gemeinsam genehmigt (CIIP, 2012). Dabei handelt es sich häufig um Lehrmittel aus Frankreich, die an die Bedürfnisse der französischsprachigen Schweiz angepasst werden. Die offiziellen Lehrmittel orientieren sich an den Zielen und am Kompetenzaufbau des PER. Für das 8. Schuljahr verfügen drei Französischlehrmittel über den Status als offizielles Sprachlehrmittel: *L'île aux mots* (Nathan, 2013), *Mon manuel de français* (Retz, 2010) sowie *Texte et langue pour le cycle 2* (CIIP, 2016). In allen französischsprachigen Kantonen wird zudem *S'exprimer en français* (De Boeck, 2001) verwendet (IRDP, 2017).

Tabelle 3.4: Offizielle Sprachlehrmittel in den französischsprachigen Kantonen für das Schuljahr 2016/17 (Quelle: UMER – Unité des moyens d'enseignement de la CIIP, 2018)

	BE	FR-f	GE	JU	NE	VD	VS-f
Mon manuel de français 8 ^e	x	x	x	x	x	x	
Île aux mots 8 ^e	x	x	x			x	x
Texte et langue pour le cycle 2	x		x	x	x	x	x

In den Lehrmitteln *Île aux mots 8e* und *S'exprimer en français* ist der genrebasierte Ansatz konsequent umgesetzt: Sprachkompetenzen werden in allen Domänen handlungsorientiert gefördert, wobei der Schwerpunkt auf der Vermittlung von genrespezifischem Wissen und Strategien liegt. *Île aux mots* baut als umfassendes Sprachlehrmittel zudem im Kapitel «Orthografie» die Themen aus den vorhergehenden Schulstufen aus. Während die Orthografie in *Île aux mots* isoliert betrachtet wird, bevorzugt *S'exprimer en français* eher einen integrierten Ansatz. Mit *Mon manuel de français* kommt in der französischsprachigen Schweiz auch ein Lehrmittel im Fach Französisch zum Einsatz, welches das Sprachlernen in allen Fächern in den Fokus nimmt: In den sechs Einheiten für das 8. Schuljahr ist Sprache gleichzeitig Ziel des Kompetenzaufbaus wie auch Hilfsmittel zum Lernen in den Fächern und Fachbereichen Literatur, Naturwissenschaften, Geografie und Geschichte. Bei *Texte et langue* handelt es sich schliesslich um ein Nachschlagewerk für Schülerinnen und Schüler des zweiten Zyklus, in welchem unter anderem die Merkmale der einzelnen Genres sowie die wichtigsten Orthografieregeln aufgeführt sind.

In der italienischsprachigen Schweiz gibt es keine offiziellen Italienischlehrmittel. Auf der Webseite «ScuolaLab» stehen Mustermaterialien zur Verfügung, die von Lehrpersonen anlässlich von Workshops zur Umsetzung des neuen Lehrplans erstellt worden sind. Zudem stellt das kantonale Bildungsdepartement (DECS) über seine Fachexperten sowie die pädagogische Hochschule SUPSI DFA (*Dipartimento formazione e apprendimento*) den Lehrpersonen Materialien zur Verfügung. Ähnlich wie in der französischsprachigen Schweiz stehen die «tipologie testuali», also die Genres, im Zentrum der Vermittlung von Sprachkompetenzen. Im zweiten Zyklus liegt der Schwerpunkt auf narrativen Texten, also Fabeln, Märchen, Erzählungen sowie Kinder- und Jugendromanen. Gleichzeitig wird im schriftsprachlichen Unterricht auch mit instruktiven und informativen Texten gearbeitet, argumentative Texte werden im 2. Zyklus dagegen vor allem im Mündlichen geschult.

Der Vergleich der drei Sprachregionen zeigt, dass die Orientierung an den Kompetenzbereichen auch bei der Konzeption und Wahl der Lehrmittel im Zentrum steht. Während in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz Lehrmittel angeboten werden, die sich an den Bedürfnissen und Kompetenzziele der jeweiligen Sprachregion orientieren, sind Lehrpersonen im Tessin autonom in der Wahl der didaktischen Materialien und greifen hauptsächlich auf italienische Lehrbücher zurück.

Im Bereich Lesen liegt allen Lehrmitteln die Vermittlung von Lesefertigkeiten zugrunde, wobei diese in der französisch- und der italienischsprachigen Schweiz anhand der Genres ausgebildet werden. In der Deutschschweiz spielen Genres bzw. Textsorten eine weniger leitende Rolle, auch wenn Textsorten wie Bericht, Fabeln und Sagen etc. auf schulischer Ebene immer relevant waren und sind. Im Kern ist eine stärkere Orientierung am anglophonen Raum zu beobachten, wie sie sich auch im Lesekonstrukt von PISA zeigt, wobei sich diese «Orientierung» im deutschsprachigen Raum durchaus selbstständig entwickelt hat (z. B. Weis et al., 2016).

Alle offiziellen Lehrmittel scheinen sich auf ähnliche Konzepte des Sprachlernens zu stützen, was auch in der internationalen Forschung im Bereich der Psycholinguistik und des Sprachlernens begründet liegt (vgl. bspw. Höhle, 2010). Zudem unterstützt der GER (Europarat, 2001), der breit rezipiert worden ist, die Harmonisierung des schulischen Sprachlernens in den drei Schulsprachen. Und schliesslich zeigt auch die historische Betrachtung des Fachs Schulsprache, dass die Grundkonzeption des Schulsprachfaches seit Mitte des 19. Jahrhunderts in allen Sprachregionen ähnlich ist (vgl. Schneuwly et al., 2016).

3.1.7 Literatur

- Bättig, B. (2004). *HARMOS. Lehrplanvergleich – Erstsprache. August 2004*. Bern: EDK. Verfügbar unter: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/l1_d.pdf [14.5.2019].
- Bucher, M. (2015). *Vergleich Lehrplan BKZ – Lehrplan 21* (S. 1–34). Luzern: BKZ Geschäftsstelle. Verfügbar unter: https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/faecher_wost_lehrmittel/faecher/Vergleich_LP_BKZ_LP21.pdf?la=de-CH [2.4.2019].
- CIIP (Hrsg.) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Verfügbar unter: <http://www.plandetudes.ch/per> [19.3.2019].
- CIIP (Hrsg.) (2012). *Procédures en usage dès 2012 pour l'acquisition et la réalisation de moyens d'enseignement romands*. Verfügbar unter: www.ciip.ch/FileDownload/Get/271 [14.5.2019].
- D-EDK (Hrsg.) (2016). *Lehrplan 21. D-EDK Geschäftsstelle*. Verfügbar unter: <http://www.lehrplan.ch> [19.3.19].
- Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49–75.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm> [14.5.2019].
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Höhle, B. (Hrsg.) (2010). *Psycholinguistik*. Berlin: Akademie Verlag.

- IRD (Hrsg.). (2017). *Moyens d'enseignement romands et cantonaux utilisés durant la scolarité obligatoire. Suisse romande : 2016-2017*. Verfügbar unter: www.irdp.ch/data/secure/2338/document/francais_cycle_1_cycle_2_1617.pdf [14.5.2019].
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 20–35). Weinheim/Basel: Juventa.
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving* (Revised edition). Paris: PISA, OECD Publishing. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en [14.5.2019].
- Repubblica e Cantone Ticino (Hrsg.) (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Verfügbar unter: https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf [2.5.2019].
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier-Silva, A. C., Nänny, R. et al. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français». Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *Forumlecture.ch/Leseforum.ch*, 2(1). Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf [14.5.2019].
- UMER – Unité des moyens d'enseignement de la CIIP (Hrsg.) (2018). *CIIP – MER disponibles : année d'introduction dans les cantons*. Verfügbar unter: http://www.ciip.ch/files/2/Synthese_MER_Planif_par_canton_2018-12-01_finale.pdf [14.5.2019].
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C. & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249–283). Münster/New York: Waxmann.
- Wiesner, E., Leutwiler, L. & Sommer, T. (Hrsg.) (2016). *Literalität in der (Deutsch-)Schweiz – Länderreport ELINET*. PH FHNW. Verfügbar unter: http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Long_Report_Switzerland_German_Translation.pdf [14.5.2019].

3.1.8 Lehrmittel

- Texte et langue – Aubert, F. & Messeiller, C. (2016). *Texte et langue : aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 2*. Neuchâtel: CIIP.
- L'île aux mots – Bentolila, A., Chappuis, P. & Cherpillod Robinson, A. (2013). *L'île aux mots – français 8e*. Paris/Neuchâtel: Nathan/CIIP.
- Mon manuel de français – Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J. & Rondelli, F. (2010). *Mon manuel de français : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines 8e*. Paris: Retz.
- S'exprimer en français – Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Bd. III et IV). Bruxelles: DeBoeck & COROME.

Sprachland – Hediger, H., Büchel, E., Gloor, U. & Schmon, H. (2009). *Sprachland: Sprachlehrmittel für die Mittelstufe*. Bern: Schulverlag plus.

MITTENDRIN & hoch hinaus – Hermann, S., Riss, M. & Schlachter, D. (2015). *MITTENDRIN & hoch hinaus: Lesebuch für das 6. Schuljahr* (5. Aufl.). Bern: Schulverlag plus.

Lesen. Das Training – Kurse, G., Riss, M. & Sommer, T. (2016). *Lesen. Das Training 2 (Mittelstufe). Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit, Lesestrategien, 4.–6. Schuljahr* (5. unveränd. Aufl.). Bern: Schulverlag plus.

Die Sprachstarken – Lindauer, T. & Senn, W. (2011). *Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule* (3. unveränd. Nachdr. 2011). Zug: Klett und Balmer.

Die Welt ist reich – Muntwyler, M. & Rennhard, J. (2003). *Die Welt ist reich. Eine Sammlung von Gedichten für die Mittelstufe der Primarschule* (6. Aufl.). Bern: Schulverlag plus.

3.2 Lehrpläne und Lehrmittel für die erste Fremdsprache

Peter Lenz und Thomas Aeppli

3.2.1 Hintergrund

In den 2000er Jahren wurden in der Schweiz auf nationaler Ebene in Bezug auf den zukünftigen schulischen Fremdsprachenunterricht wichtige Weichen gestellt. Im März 2004 verabschiedete die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ihre *Sprachenstrategie* (EDK, 2004). Diese baute wesentlich auf schweizerischen und europäischen Vorarbeiten und Beschlüssen aus den Vorjahren auf. Zu den Vorarbeiten zählen besonders: das *Schweizerische Gesamtsprachenkonzept* (EDK, 1998), der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER)* (Europarat, 2001) und das *Europäische Sprachenportfolio* (Schneider, North & Koch, 2001). Wichtige Anliegen der *Sprachenstrategie* sind unter anderem ein früherer Fremdsprachenunterricht (zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe, davon mindestens eine Landessprache sowie Englisch), die Entwicklung individueller funktionaler Mehrsprachigkeit im Sinne eines flexiblen mehrsprachigen Repertoires sowie die Entwicklung von (inter-)kulturellen und von methodischen Kompetenzen (gemeint sind Lernkompetenzen im Hinblick auf schulisches und lebenslanges Lernen). Ausserdem wird festgehalten, dass Anforderungsniveaus künftig in Anlehnung an den GER definiert werden sollen und dass die EDK im Rahmen des Projekts HarmoS (auch) für die Fremdsprachen nationale Kompetenzstandards festlegt und deren Erreichung überprüft. Zahlreiche Punkte der *Sprachenstrategie* wurden später im interkantonalen *HarmoS-Konkordat* (EDK, 2007)¹⁸ festgeschrieben, das eine Vereinheitlichung der Schulstrukturen und der Schulqualität erreichen will. Die Einführung des Unterrichts von mindestens zwei Fremdsprachen bereits auf der Primarstufe brachte notwendigerweise eine Überarbeitung der Lehrpläne mit sich. Das Konkordat schreibt auch die koordinative Funktion der Sprachregionen in Bezug auf Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente fest. Die tatsächlich einsetzende verstärkte Koordination förderte nicht nur regionale Gemeinsamkeiten, sondern liess auch Raum für abweichende Entwicklungen in Teilregionen, insbesondere für die unterschiedliche Sprachenfolge unter den Deutschschweizer Kantonen: Während in den sechs Kantonen bzw. deutschsprachigen Kantonsteilen an der deutsch-französischen Sprachgrenze Französisch vor Englisch unterrichtet wird, ist es in den übrigen Kantonen umgekehrt. Generell gilt weiterhin, dass die Kantone die regionalen Lehrpläne in Kraft setzen und sie mit spezifischen Bestimmungen (z. B. einer eigenen Studentafel) versehen können.

In den folgenden Abschnitten wird zuerst ein tabellarischer Überblick über die Lehrpläne und Lehrmittel vermittelt, die für die Schülerinnen und Schüler relevant waren, die im Jahr 2017 an der Überprüfung der Erreichung der Grundkompetenzen (ÜGK) in der ersten Fremdsprache (FS1) teilgenommen haben.¹⁹ Im Anschluss daran folgen eine relativ ausführliche Charakterisierung und ein Vergleich der Lehrpläne. Der Lehrplan 21 der Deutschschweizer Kantone wird dabei auch berücksichtigt, obschon er im Frühjahr 2017 noch in keinem Kanton die Hauptreferenz für die erste Fremdsprache war. Er war aber schon länger in der Diskussion und stand 2017 kurz vor seiner Einführung, dürfte also auf die zukünftigen Nutzer bereits einen gewissen Einfluss ausgeübt haben. Nach den Lehrplänen werden die Lehrmittel kommentiert, dies allerdings nur kurz, indem auf

¹⁸ Das Konkordat konnte am 1. August 2009, nach dem Beitritt des 10. Kantons, in Kraft treten (vgl. <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>). Gemäss Schlussbestimmungen des Konkordats betrug die Umsetzungsfrist ab diesem Zeitpunkt sechs Jahre.

¹⁹ Der Kanton Graubünden wird zwar in die tabellarische Übersicht aufgenommen, aber nicht weiter kommentiert, weil dort anlässlich der ÜGK 2017 die erste Fremdsprache nicht getestet wurde.

ausgewählte Vergleichsdimensionen eingegangen wird. Eine vertiefte Analyse würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen.

3.2.2 Übersicht über die Lehrpläne und Lehrmittel für die ersten Fremdsprachen

Die folgende Tabelle will einen konzisen Überblick über die Lehrpläne und Lehrmittel geben, die im Schuljahr 2016/17 in den verschiedenen Kantonen und Regionen im Gebrauch waren. Die «Bemerkungen zum Lehrplan» betreffen den Stand der Einführung der neuen sprachregionalen Lehrpläne sowie auffällige kantonale Besonderheiten in Bezug auf die Fremdsprachenlehrpläne.

Die Kantone sind in der folgenden Tabelle nach der unterrichteten ersten Fremdsprache unterteilt und anhand ihrer Abkürzungen alphabetisch angeordnet: 1) französischsprachige Kantone und Kantonsteile, in denen Deutsch unterrichtet wird; 2) deutschsprachige Kantone und Kantonsteile, in denen Französisch unterrichtet wird, gefolgt vom Kanton Tessin, wo ebenfalls Französisch erste Fremdsprache ist; 3) deutschsprachige Kantone, die zuerst Englisch unterrichten; 4) der dreisprachige Kanton Graubünden, wo je nach Region Deutsch, Italienisch oder Romanisch als Fremdsprachen unterrichtet werden, in den romanischsprachigen Gebieten Deutsch als Zweitsprache.

Tabelle 3.5: Übersicht über die in den Kantonen gültigen (Fremdsprachen-)Lehrpläne sowie über die Lehrmittel für die erste Fremdsprache (FS1)

Kanton	FS1	Lehrplan für FS1 im SJ 2016/2017	Bemerkungen zum Lehrplan	Hauptsächliche Lehrmittel für FS1	Bemerkungen zum Lehrmittel
1 – Französischsprachige Kantone und Kantonsteile mit FS1 Deutsch					
BE-f	Deutsch	PER ²⁰	Einführung PER 2011/12-2013/14	Tamburin ²¹	in Klasse 8H ab SJ 2018/19: Wechsel zu Junior 8 ²²
FR-f	Deutsch	PER	Einführung PER 2011/12-2014/15	7H: Tamburin 8H: geni@l ²³	in Klasse 8H ab SJ 2018/19: Wechsel zu Junior 8
GE	Deutsch	PER	Einführung PER 2011/12-2013/14	Tamburin	in Klasse 8H ab SJ 2017/18: Wechsel zu Junior 8
JU	Deutsch	PER	Einführung PER 2011/12-2013/14	Tamburin	in Klasse 8H ab SJ 2018/19: Wechsel zu Junior 8
NE	Deutsch	PER	Einführung PER 2011/12-2013/14	7H: Tamburin 8H: geni@l	in Klasse 8H ab SJ 2018/19: Wechsel zu Junior 8
VD	Deutsch	PER	Einführung PER 2012/13	geni@l	in Klasse 8H ab SJ 2017/18: Wechsel zu Junior 8
VS-f	Deutsch	PER	Einführung PER 2011/12 (nur 9H)-2013/14	7H: Tamburin 8H: geni@l	in Klasse 8H ab SJ 2017/18: Wechsel zu Junior 8

²⁰ *Plan d'études romand* der Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (PER Plan d'études romand, 2010)

²¹ *Tamburin* (Büttner, Kopp & Alberti, 1996)

²² *Junior. Deutsch für die Romandie* (Endt, Koenig, Pfeiffhofer, Schomer & Ritz-Udry, 2017). In den Klassen 5H und 6H ist das entsprechende neue Lehrwerk der Westschweiz *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie* (Endt, Krulak-Kempisty & Reitzig, 2014), in der Klasse 7H wird mit *Junior* unterrichtet.

²³ *geni@l* (Funk, Koenig, Koithan, Scherling, Keller & Mariotta, 2013)

2 – Deutschsprachige Kantone und Kantonsteile mit FS1 Französisch sowie Tessin					
BE-d	Französisch	Passepartout ²⁴	LP21 ²⁵ ab SJ 2018/2019, aber für FS1&2 weiterhin LP Passepartout	Mille feuilles ²⁶	
BL	Französisch	Passepartout	LP21 ab SJ 2015/2016, inkl. FS. Aber LP21 erst ab SJ 2018/2019 Hauptreferenz für FS	Mille feuilles	
BS	Französisch	Passepartout	LP21 ab SJ 2015/2016, inkl. FS. Aber LP21 erst ab SJ 2018/2019 Hauptreferenz für FS	Mille feuilles	
FR-d	Französisch	Passepartout	LP21 ab SJ 2019/2020, aber für FS1&2 weiterhin LP Passepartout	Mille feuilles	
SO	Französisch	Passepartout	LP21 ab SJ 2018/2019 (auch für FS)	Mille feuilles	
VS-d	Französisch	Passepartout	LP21 ab SJ 2018/2019, aber für FS1&2 weiterhin LP Passepartout	Mille feuilles	
TI	Französisch	Programma di francese Piano di formazione Piano di studio ²⁷	Einführung des Piano di studio über 3 Jahre ab SJ 2015/16 FS1 Französisch nur bis Klasse 9H, anschliessend Wahlfach FS2 Deutsch erst ab Klasse 9H, FS3 Englisch ab 10H	Alex et Zoé ²⁸	

3 – Deutschsprachige Kantone mit FS1 Englisch					
AG	Englisch	Lehrplan des Kantons Aargau ²⁹	LP21 ab SJ 2020/2021 FS2 Französisch erst ab Klasse 8H	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Top Deck ³⁰	Here Comes Super Bus inzwischen durch Double Decker ³¹ ersetzt
AI	Englisch	Lehrplan EDK-Ost ³²	LP21 ab SJ 2018/2019 Unterricht der FS2 (Französisch) erst ab Klasse 9H	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Top Deck	Here Comes Super Bus inzwischen durch Double Decker ersetzt
AR	Englisch	Lehrplan EDK-Ost	LP21 ab SJ 2017/2018	Young World ³³	
GL	Englisch	Lehrplan EDK-Ost	LP21 ab SJ 2017/2018	Young World	
LU	Englisch	Lehrplan BKZ ³⁴	LP21 ab SJ 2017/2018	Young World	

²⁴ *Lehrplan Französisch und Englisch* des Passepartout-Projekts (Bertschy, Egli Cuenat & Stotz, 2011, 2015)

²⁵ *Lehrplan 21* der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Lehrplan 21, 2014)

²⁶ *Mille feuilles* (2014)

²⁷ *Programma di francese per la scuola dell'obbligo* (Carparelli, Delcö, Mascetti, Moresi & Tantardini, 2004); *Piano di formazione della scuola media* (2004); *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015)

²⁸ *Alex et Zoé* (Samson, 2011)

²⁹ *Lehrplan Volksschule. Primarschule und Oberstufe* des Kantons Aargau (2016)

³⁰ *Here Comes Super Bus* (Lobo & Subirà, 2000); *Top Deck* (Lobo & Subirà, 2013)

³¹ *Double Decker* (Taylor & Watts, 2018)

³² *Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I* der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (2009)

³³ *Young World* (Arnet-Clark, Bell, Ritter, Stampfli-Vienny & Wirrer, 2008)

³⁴ *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr* der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) (Lehrplangruppe Englisch der Bildungsregion Zentralschweiz, 2004)

ÜGK 2017 – Sprachen – Nationaler Bericht

NW	Englisch	Lehrplan BKZ	LP21 ab SJ 2017/2018	Young World	
OW	Englisch	Lehrplan BKZ	LP21 ab SJ 2017/2018	Young World	
SH	Englisch	Lehrplan EDK-Ost	LP21 ab SJ 2019/2020	5H: First Choice ³⁵ 6H/7H/8H: Explorers	
SZ	Englisch	Lehrplan BKZ	LP21 ab SJ 2017/2018	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Messages ³⁶	
SG	Englisch	Lehrplan EDK-Ost	LP21 ab SJ 2017/2018	Young World	
TG	Englisch	Lehrplan EDK-Ost	LP21 ab SJ 2017/2018	Young World	
UR	Englisch	Lehrplan BKZ	LP21 ab SJ 2017/2018, aber FS2: ab 7H Wahlpflichtfach bzw. ab 9H Wahlfach Italienisch; ab 9H Pflichtfach Französisch	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Messages	
ZG	Englisch	Lehrplan BKZ	LP21 ab SJ 2019/2020	5H: Young World 6H/7H/8H: Explorers	
ZH	Englisch	Lehrplan EDK-Ost	LP21 ab SJ 2018/2019 (bis Klasse 7H), LP21 ab Klasse 8H ab SJ 2019/2020	5H: First Choice <i>oder</i> Young World 6H/7H/8H: Explorers <i>oder</i> Young World	Alternativobligatorium ab 6H: Eine der beiden Varianten muss gewählt werden

4 – Kanton Graubünden mit drei Sprachregionen					
GR-d	Italienisch oder Rätoromanisch	Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden ³⁷	LP21 ab SJ 2018/2019 FS2 Englisch ab Klasse 7H mit eigenem Lehrplan (auf Basis Passepartout)	Italienisch: 5H/6H/7H/8H Grandi Amici und weitere, ab 7H auch Amici d'Italia; Rätoromanisch: 3H/4H/5H: Inscunters 6H/7H/8H: Bien Success! ³⁸	
GR-i	Deutsch	Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden ³⁹	LP21 ab SJ 2018/2019 FS2 Englisch ab Klasse 7H mit eigenem Lehrplan (auf Basis Passepartout)	5H: Der Grüne Max 1 Neu 6H/7H/8H: Pingpong ⁴⁰	Ab SJ 2017/18 ab Klasse 6H: Wechsel zu geni@I klick A1 ⁴¹
GR-r	Deutsch	Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden ⁴²	LP21 ab SJ 2018/2019 FS2 Englisch ab Klasse 7H mit eigenem Lehrplan (auf Basis Passepartout)	5H: Sprachwege 6H/7H/8H: Die Sprachstarken ⁴³	

³⁵ *First Choice* (Littlejohn & Hammesfahr Schofield, 2013); *Explorers* (Achermann & Sprague, 2007)

³⁶ *Messages* (Goodey, Goodey & Bolton, 2005)

³⁷ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Italienisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010a); *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Romanisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010b)

³⁸ *Grandi Amici* (Lehrmittel Graubünden, 2010); *Amici d'Italia* (Ercolini, Pellegrino, Bolognese & Viappiani, 2013); *Inscunters* (Bacher, Buob, Cavegn, Frei & Michael, 1995); *Bien Success!* (Item, Binder, Seeli & Bürchler, 1998)

³⁹ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tedesco: Deutsch als erste Fremdsprache an italienischsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010c)

⁴⁰ *Der Grüne Max* (Krulak-Kempisty, Reitzig & Endt, 2013); *Pingpong* (Kopp & Frölich, 2001)

⁴¹ *geni@I klick A1* (Koenig, Koithan, Scherling & Funk, 2013)

⁴² *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010d)

⁴³ *Sprachwege. Deutsch für Romanischsprachige* (Collenberg & Stoffel, 2011); *Die Sprachstarken* (Lötscher, Nanny, Sutter, Schmellentin & Sturm, 2007)

3.2.3 Kommentar zu den Lehrplänen

Stand der Umsetzung der neuen sprachregionalen Lehrpläne

Für die Schülerpopulation der ÜGK 2017 in der französischsprachigen Schweiz galt während der Jahre, in denen sie auf der Primarstufe in der ersten Fremdsprache unterrichtet wurde, bereits der heute gültige sprachregionale Lehrplan, der PER (2010). Im Tessin wurde ab 2015 über drei Jahre hinweg der neue Piano di studio nach und nach eingeführt. Für die Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2017 getestet wurden, waren damit während ihrer Primarschulzeit (bis 2016) im Wesentlichen noch die Lehrplandokumente massgeblich, die ab 2004⁴⁴ eingeführt wurden, insbesondere das «Programma di francese per la scuola dell'obbligo», das im Hinblick auf die Einführung des obligatorischen Englischunterrichts (neben Französisch und Deutsch) stufenübergreifende Vorgaben (5H-9H) für den Französischunterricht macht. Spezifisch für die Scuola Media (Klassen 8H-11H) gibt es zwei Lehrplandokumente, die mit dem Programma kompatibel sind, der «Piano di formazione della scuola media» und ergänzend dazu die «Documenti complementari al Piano di formazione della scuola media. Francese» (2006). Die eher unübersichtliche Situation in der Deutschschweiz widerspiegelt die Entwicklung während der Umsetzung des HarmoS-Konkordats: weg von vielen kantonalen, meist innerhalb der Bildungsregionen koordinierten Lehrplänen hin zu lediglich drei sprachregionalen Lehrplänen (die allerdings auch mit kantonalen Anpassungen versehen werden können). In den sechs Pässepartout-Kantonen (BE, BL, BS, FR-d, SO und VS-d) ist die Situation nicht einheitlich: Der «Lehrplan Französisch und Englisch» wurde aufgrund einer interkantonalen Vereinbarung ab 2006 entwickelt und ab 2011 als Projektlehrplan umgesetzt (seit 2015 in einer definitiven Fassung). Der Kanton Solothurn ging im Anschluss an die ÜGK 2017 zum Lehrplan 21 über. In den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft wurde der Lehrplan 21 bereits im Schuljahr 2015/16, d. h. in den Klassen 7H und 8H der getesteten Schülerinnen und Schüler, eingeführt, allerdings erst 2018/19 auch für die Fremdsprachen. Der Kanton Bern sowie Deutschfreiburg und das deutschsprachige Wallis führen in ihren Schulen den Lehrplan 21 ebenfalls ein, für die Fremdsprachenfächer gilt aber weiterhin der Pässepartout-Lehrplan. In den Deutschschweizer Kantonen, die als erste Fremdsprache Englisch unterrichten, waren 2017 noch ältere Lehrpläne in Kraft: in den sechs Kantonen der Bildungsregion Zentralschweiz der «Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr» aus dem Jahr 2004, in den Ostschweizer Kantonen (inkl. Zürich) der «Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I» aus dem Jahr 2009. Im Kanton Aargau gilt noch bis 2020 der kantonale Lehrplan. Der aktuelle Lehrplan für Englisch stammt aus dem Jahr 2016. In den drei Sprachregionen des Kantons Graubünden galten 2017 kantonale Lehrpläne. Sie werden seit dem Schuljahr 2018/19 durch Varianten des Lehrplans 21 abgelöst.

3.2.4 Ansprüche und Merkmale der Lehrpläne für die erste Fremdsprache

Zwischen den Lehrplänen, die für die Schülerinnen und Schüler galten, die im Jahr 2017 in die ÜGK einbezogen waren, bestehen zahlreiche offensichtliche Ähnlichkeiten. Das überrascht nicht, denn alle sind zeitlich nach der Verabschiedung der *Sprachenstrategie* (EDK, 2004) entstanden und haben unter anderem zum Ziel, diese und, je nach Entstehungsjahr, das HarmoS-Konkordat (EDK, 2007) sowie die nationalen Bildungsstandards («Grundkompetenzen», EDK, 2011) umzusetzen. Der Lehrplan 21 basiert explizit auf einer «gegenseitige[n] inhaltliche[n] Zusammenführung» der im Jahr 2014 regional gültigen Lehrpläne der EDK-Ost, der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz, des Kantons

⁴⁴ Im Jahr 2004 wurde im Tessin der obligatorische Englischunterricht eingeführt, um eine Forderung der *Sprachenstrategie* zu erfüllen. Das Unterrichtsprogramm wurde nun so koordiniert, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils nur zwei der drei Fremdsprachenfächer (Französisch, Deutsch, Englisch) obligatorisch besuchen müssen.

Aargau sowie auf einer «Angleichung mit dem Passepartout-Lehrplan⁴⁵[.] wo möglich und sinnvoll» (D-EDK, 2014, S. 2).

Ähnlichkeiten finden sich bezüglich der Bedeutung des Fremdsprachenlernens, des Kompetenzverständnisses, der Art und Breite der Zielsetzungen und der entsprechenden Inhalte des Unterrichts sowie des Lernverständnisses und der Didaktik (auf Letztere wird nicht spezifisch eingegangen). Unterschiede sind vor allem in Bezug auf den Stellenwert verschiedener Bereiche und Ziele zu finden. Auch die Höhe der Anforderungen im Bereich der kommunikativen Sprachkompetenzen am Ende der Klasse 8H variiert.

Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts

Die Art und Weise, wie der Lehrplan 21 im Abschnitt «Sprachen und Gesellschaft» die Bedeutung des Sprachenunterrichts erklärt, kann stellvertretend für die übrigen Lehrpläne wiedergegeben werden: Sprache ist Medium des Wissens, des Austauschs und der Kommunikation. Mit Sprache können sich Menschen ausdrücken und an der Gesellschaft teilhaben. Kommunikation überschreitet sprachliche und kulturelle Grenzen, weshalb sprachliche und interkulturelle Bildung wichtig ist. Sprachliche Bildung trägt zu einem bewussten Umgang mit Sprache bei. Die Kenntnis der Landessprachen stiftet in einem mehrsprachigen und multikulturellen Land Identität. Kompetenzen in Landessprachen und im Englischen eröffnen in einer vernetzten Welt Möglichkeiten im persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich. Deutlicher als der Lehrplan 21 heben die Englischlehrpläne der BKZ, der EDK-Ost und des Kantons Aargau die funktionalen Aspekte hervor – Englisch als Sprache der Mobilität, des Berufs, aber auch des Alltags von Jugendlichen in der Schweiz. Ökonomische Aspekte sowie die internationale Kommunikation (innerhalb der Frankophonie) werden allerdings auch für Französisch ins Feld geführt, so im Passepartout-Lehrplan. Alle Lehrpläne sehen das schulische Fremdsprachenlernen, besonders auch das Erlernen der ersten Fremdsprache, als Mittel zum weiteren bzw. lebenslangen Sprachenlernen. Darin, wie sehr diese propädeutische Funktion im Unterschied zu einem direkt funktionalen Verständnis von Fremdsprachenkompetenzen gewichtet wird, unterscheiden sich die Lehrpläne teilweise voneinander. Der Plan d'études romand (für Deutsch) und das Tessiner Programm für Französisch sind eher auf der propädeutischen bzw. Bildungsseite, die erwähnten Englischlehrpläne eher auf der funktionalen Seite zu verorten.

Verständnis von Sprachkompetenz

Kompetenzen in einer Fremdsprache werden generell als Teil eines mehrsprachigen Repertoires gesehen: Man lernt neue Sprachen nicht von null auf, und die Beschäftigung mit diesen Sprachen bleibt nicht isoliert, sondern wirkt wiederum auf andere Sprachen im mehrsprachigen Repertoire sowie auf die Fähigkeit, mit Sprachen umzugehen, zurück, beispielsweise indem die Wahrnehmung für die jeweiligen Besonderheiten geschärft wird (Sprachbewusstheit). Sprachkompetenz, wie sie in den Lehrplänen als Ziel skizziert wird, ist kommunikative Sprachkompetenz, die zu sprachlichem Handeln befähigt. Damit wird der handlungsorientierte Ansatz des GER aufgenommen. Wie im handlungsorientierten Ansatz, spielt auch in den Lehrplänen der Erwerb von Sprachverwendungsstrategien eine wichtige Rolle. Unter «Strategie» ist dabei eine «organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen» (Europarat, 2001, S. 22) zu verstehen. Wenn bloss elementare Sprachkompetenzen vorhanden sind, sollen mithilfe von solchen Strategien oft sprachliche Lücken kompensiert werden. Wichtiger Teil dieses Kompetenzverständnisses sind zudem die sprachlichen Teilkompetenzen, insbesondere der Wortschatz, weiter auch Aussprache, Grammatik, zum Teil

⁴⁵ Beim Passepartout-Lehrplan handelte es sich zur Zeit der Zusammenführung um die Projektversion (Bertschy, Egli Cuenat & Stotz, 2011).

Orthografie. Die Lehrpläne sehen den Erwerb von Teilkompetenzen allerdings als zwar wichtiges, aber subsidiäres Ziel. Alle Lehrpläne betonen den Vorrang der Verständigung, der Handlungsfähigkeit, vor der sprachlichen Qualität bzw. Korrektheit, ganz besonders auf der Primarstufe. Interkulturelle Kompetenzen schliesslich werden entweder als eigener Kompetenzbereich des Sprachunterrichts dargestellt oder, wie zum Beispiel im PER, als notwendiger Bestandteil von Kommunikationsfähigkeit. Die Begründung dafür lautet, dass die Auseinandersetzung mit Texten und Personen mit anderem kulturellem Hintergrund interkulturelles Wissen und Können voraussetzt.

Spektrum der Lernzielbereiche

Kommunikationsfähigkeit bzw. die Fähigkeit, Sprache in verschiedenen Fertigkeitsbereichen zu verwenden, ist in allen Lehrplänen primäres Lernziel. Die Gewichtung der Fertigkeitsbereiche sowie die Ansprüche (GER-Niveaus) am Ende der Klasse 8H sind in den Lehrplänen nicht einheitlich. In den meisten Lehrplänen wird darauf hingewiesen, dass sich rezeptive Kompetenzen rascher entwickeln als produktive und der Einstieg deshalb darüber erfolgen soll. Die Lehrpläne der EDK-Ost, das Tessiner Programm sowie der PER erwarten auch eine Entwicklung der mündlichen vor der schriftlichen Produktion. Die Ansprüche in Bezug auf die verschiedenen Fertigkeitsbereiche in der Klasse 8H (d. h. am Ende der Primarstufe, ausser im Tessin) spiegeln teilweise diese Erwartungen (vgl. Tabelle 3.6).

Tabelle 3.6: Ansprüche an die Kommunikationsfähigkeit am Ende der Primarstufe (Klasse 8H) gemäss «Grundkompetenzen» und Lehrplänen

Kompetenzbereich	Hörverstehen	Leseverstehen	Teilnahme an Gesprächen	Zusammenhängendes Sprechen	Schreiben
Dokument					
Grundkompetenzen (EDK)	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2
Perspektive (EDK)	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
Lehrplan 21	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
Kanton Aargau	A2.1-A2.2	A2.1-A2.2	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1
BKZ	A2.1-A2.2	A2.1-A2.2	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1
EDK-Ost	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
Passepartout	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
PER	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2
Piano di studio	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2
Programma	7H: A1+ 9H: A2+	7H: A1+ 9H: A2+	7H: A1 9H: A2	7H: A1 9H: A2	7H: -- 9H: A2

Die geltenden «Grundkompetenzen» der EDK und die Grundansprüche des PER liegen in allen fünf unterschiedlichen Bereichen auf Niveau A1.2 und damit am tiefsten. Alle Lehrpläne ausser dem PER haben zumindest im Hörverstehen und Leseverstehen Grundansprüche, welche der «Perspektive» entsprechen, die ebenfalls in den «Grundkompetenzen» (EDK, 2011) formuliert ist, nämlich A2.1.⁴⁶ Der Lehrplan 21, der Lehrplan der EDK-Ost, der Lehrplan des Passepartout-Projekts sowie die

⁴⁶ In den «Grundkompetenzen» formuliert die EDK eine «Perspektive» mit höheren Anforderungen, die dann gelten könnten, wenn die verschiedenen Massnahmen der *Sprachenstrategie* umgesetzt sind (EDK, 2011, S. 34).

Tessiner Lehrpläne erwarten im Sprechen ebenfalls von allen Niveau A2.1.⁴⁷ Als einziger gibt der Piano di studio auch für das Schreiben A2.1 vor. Erwähnenswert ist, dass das Tessiner Programm aus dem Jahr 2004 für die Klasse 7H (Ende der Tessiner Primarstufe) in Bezug auf das Schreiben noch keine Ansprüche ausweist, obschon Schreibaktivitäten vorgesehen sind. Diese beschränken sich jedoch zu Beginn vor allem auf die Reproduktion von sprachlich Vorgegebenem. Der Lehrplan für den Kanton Aargau und der Lehrplan der BKZ unterscheiden als einzige bereits für das Ende der Primarstufe in jedem Kompetenzbereich Grundansprüche von erweiterten Ansprüchen.

Die Lehrpläne entsprechen sich bezüglich vieler Lernzielbereiche und Lerninhalte. Die Priorisierung ist aber unterschiedlich. Im Folgenden sind die Kompetenzbereiche zusammengestellt, die an zentraler Stelle (normalerweise in Auflistungen der Richtziele) in den Lehrplänen vorkommen. Diese Übersicht wird anschliessend kommentiert. Im Sinne eines Referenzpunktes werden zuerst die Kompetenzbereiche aufgeführt, die in den nationalen Bildungsstandards genannt werden.

Tabelle 3.7: Lernzielbereiche in den «Grundkompetenzen»

<ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen • Leseverstehen • Teilnahme an Gesprächen • Zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung • Interkulturelle Kompetenzen (Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten) • Methodische Kompetenzen (Hilfsmittel, Sprachlernstrategien, interlingualer Transfer)

In den «Grundkompetenzen» nehmen die ersten fünf der in Tabelle 3.7 aufgeführten Kompetenzbereiche eine Sonderstellung ein, weil verpflichtende Mindeststandards (Grundkompetenzen) dazu formuliert sind, die für alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe (Klasse 8H) gelten. Sprachmittlung (oder Mediation, verstanden als Weitergabe von Informationen in einer anderen Sprache), interkulturelle Kompetenzen (Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten für die Auseinandersetzung mit der eigenen und anderen Kulturen) sowie methodische Kompetenzen (Kenntnis von Hilfsmitteln und Strategien zum Sprachenlernen, Fähigkeit zu interlingualem Transfer) wurden wegen ihrer Wichtigkeit für den zentralen Bildungsauftrag der Schule (EDK, 2011: 12) in den «Grundkompetenzen» ergänzt.

Die folgende Übersicht zu den prioritären Lernzielbereichen umfasst alle Lehrpläne, nach denen Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die im Frühjahr 2017 in die ÜGK einbezogen waren, gelernt haben (auch den Lehrplan 21).

⁴⁷ Im Tessin erfolgt der Wechsel auf die Sekundarstufe I ein Jahr früher. Ansprüche sind für die Jahre 7H (letztes Jahr der Primarschule) und 9H (Ende des obligatorischen Französischunterrichts) formuliert. Für die Klasse 8H wird hier die Stufe dazwischen angenommen.

Tabelle 3.8: In Lehrplänen hervorgehobene Lernzielbereiche

Lehrplan 21	Lehrplan Volksschule Kt. Aargau
Hören (inkl. Strategien und Sprachmittlung)	Interkulturelle Kompetenz
Lesen (inkl. Strategien und Sprachmittlung)	Sprachliche Handlungskompetenzen (nach Fertigungsbereichen und integriert)
Sprechen (inkl. Strategien und Sprachmittlung)	Sprachliche Mittel (Wortschatz, Aussprache, Orthografie)
Schreiben (inkl. Strategien und Sprachmittlung)	Sprachbewusstheit, Sprachreflexion
Sprache(n) im Fokus (Bewusstheit für Sprache, Wortschatz, Aussprache, Grammatik, Rechtschreibung, Sprachlernreflexion und -planung)	Instrumentelle Kompetenzen (allgemeine Strategien, sprachspezifische Strategien, Kommunikationsstrategien, metakognitive Strategien, Selbstbeurteilung)
Kulturen im Fokus (Kenntnisse, Haltungen, Handlungen)	
Lehrplan Englisch der BKZ	Lehrplan Englisch der EDK-Ost
Sprachliche Ziele	Sprachliche Ziele
Rezeption: Hören, Lesen	Kommunikative Handlungskompetenz (mündliche und schriftliche Rezeption, mündliche und schriftliche Produktion)
Produktion: Sprechen, Schreiben	Sprachliche Mittel (Wortschatz, Aussprache, Orthografie, grammatische Strukturen, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion)
Wortschatz und Strukturen	Soziokulturelle Ziele: Interkulturelle Kompetenz (Offenheit, Kenntnisse und Fertigkeiten)
Interkulturelle Ziele (soziokulturelles Wissen, kulturelle Fertigkeiten)	Instrumentelle Ziele (allgemeine Strategien, sprachspezifische Strategien, Kommunikationsstrategien, Wortschatzlernstrategien, Steuerung persönlicher Lernprozesse: metakognitive Strategien, Selbstbeurteilung)
Inhaltliche Ziele	
Instrumentelle Ziele (Lernstrategien, Kommunikationsstrategien)	
Lehrplan Passepartout-Projekt	Plan d'études romand (PER)
Bereich I: Kommunikative Handlungsfähigkeit in schulischen und ausserschulischen Handlungsfeldern (mündliche und schriftliche Verständigung bzw. Bewältigung von Aufgaben, Kommunikationsstrategien)	Vier Grobziele für den Bereich Sprachen (unter Beteiligung aller Fächer):
Bereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen Wissen, Haltungen und Fertigkeiten (Analyse und Reflexion von Sprache, Offenheit für Kulturen, Wahrnehmung und Einordnung kultureller Aspekte)	Kommunizieren lernen und kommunizieren
Bereich III: Lernstrategische Kompetenzen Sprachlernen, Sprachemotion, Sprachlernreflexion (Reflexion des Lernprozesses, Erwerb und Transfer von Lernstrategien und Arbeitstechniken)	Die Funktionsweise von Sprachen beherrschen / über Sprachen reflektieren
Sprachmittel (Wortschatz inkl. formelhafte Wendungen, Aussprache, Orthografie, Grammatik)	Kulturelle Bezüge herstellen
	Positive Einstellungen zu Sprachen und zum Sprachenlernen entwickeln
	Umsetzung durch Kompetenzerwerb in acht thematischen Bereichen (für Deutsch nur fünf fest besetzt):
	Hörverstehen
	Leseverstehen
	Mündliche Produktion (eigtl. Interaktion und Produktion)
	Schriftliche Produktion
	[Zugang zu Literatur]
	Funktionieren von Sprache (Wortschatz, Orthografie, Aussprache, Grammatik; Nutzung von Hilfsmitteln)
	Evtl. interlinguale Ansätze
	[Schreiben und Kommunikationsmittel]
Piano di studio (Kt. Tessin)	Programma di francese Piano di formazione della scuola media (Kt. Tessin)
Hörverstehen und entsprechende Strategien	Formative Ziele (primär):
Leseverstehen und entsprechende Strategien	Wecken kognitiver und affektiver Neugierde auf Sprachen und andere Gebiete
Mündliche Produktion (eigtl. Interaktion und Produktion) und entsprechende Strategien	Entwicklung strategischer Kompetenzen für das Sprachenlernen
Schriftliche Produktion und entsprechende Strategien	«Instrumentelle» Ziele (sekundär):
Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (Sprachbewusstheit, interkulturelle Bewusstheit, Lernfähigkeit/Lernerautonomie)	Hörverstehen
	Leseverstehen
	Mündliche Produktion (eigtl. Interaktion und Produktion)
	Schriftliche Produktion
	Im Unterricht zu entwickelnde Teilbereiche:
	Lernstrategien/Lernerautonomie (metakognitive, kognitive, sozio-affektive Strategien)
	Wortschatz
	Grammatik
	Kulturelle Kenntnisse

Im **Lehrplan 21** sind die kommunikativen Kompetenzbereiche jeweils ergänzt durch darauf bezogene strategische Kompetenzen sowie Sprachmittlung unter Einbezug der jeweiligen Kompetenzen. Die Strategien haben weitgehend den Charakter von Problemlösungsstrategien in Anbetracht noch ungenügender Sprachkenntnisse. Strategien sollen nicht nur angewendet, sondern durch Bewusstmachung auch für den Transfer verfügbar gemacht werden. Im Lehrplan 21 sind sowohl zu den primären Sprachaktivitäten (Hören usw.) als auch zu Sprachmittlungsaktivitäten und zu den Strategien handlungsbezogene Ziele formuliert. Der Lernzielbereich «Sprache(n) im Fokus» umfasst ein breites Spektrum von Kenntnissen und Fertigkeiten, die mit Sprachkompetenz (Teilkompetenzen), dem Verständnis des Funktionierens von Sprache und mit Sprachenlernen zu tun haben: Bewusstheit für Sprache, Wortschatz, Aussprache, Grammatik, Rechtschreibung, Sprachlernreflexion und -planung. Auch in diesem Bereich sind die Ziel-Kompetenzen wiederum (mit ganz wenigen Ausnahmen) sprachlich direkt als Können formuliert. Die Kompetenzen beziehen sich einerseits auf die Sprachverwendung, andererseits auf den letztlich selbstständigen Erwerb der Kompetenz (z. B. Ableiten von Ausspracheregeln). Der Bereich «Kulturen im Fokus» umfasst im Französischlehrplan Kenntnisse des französischen Kulturraums (im Vergleich), das Nachdenken über die eigenen Haltungen zu diesem Kulturraum sowie Kontakte mit Menschen und kulturellen Erzeugnissen des Kulturraums.

Der **Lehrplan Volksschule des Kantons Aargau** führt die Richtziele für den Englischunterricht ausführlich auf, beschreibt sie und gibt Hinweise zur didaktischen Umsetzung. Er deckt viele Lernzielbereiche ab, für die der Lehrplan 21 Kompetenzen formuliert. Sprachmittlung fehlt allerdings ganz. Die interkulturellen Kompetenzen sowie Sprachbewusstheit und Sprachreflexion beziehen sich stark auf den englischen Sprach- und Kulturraum und das Englischlernen, wobei der Kompetenz-Transfer in andere Kontexte zumindest am Rand erwähnt wird. Die instrumentellen Richtziele betreffen einerseits den Transfer von vorhandenem Sprachwissen und die Nutzung vorhandener Sprachlern- und Kommunikationsstrategien zugunsten der Englischkompetenzen, andererseits die Entwicklung von Lernfähigkeit und Selbstbeurteilung (Lernerautonomie) allgemein.

Im **Lehrplan Englisch der BKZ**, der bereits im Jahr 2004 erschienen ist, sind die Grobziele insgesamt knapp dargestellt. Einzig zu den Kommunikationskompetenzen in den üblichen fünf Bereichen sind ausführlich *kann*-Beschreibungen mit Niveaubezug aus dem Projekt IEF, das Grundlage von *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007) war, zitiert. Für den Teilbereich «Wortschatz und Strukturen» wird auf Anforderungen in Lehrmitteln und in den *kann*-Beschreibungen verwiesen. Im Unterbereich «soziokulturelles Wissen» der interkulturellen Ziele erwähnt der Lehrplan zum einen den Erwerb von kulturspezifischem Wissen und zum anderen den Vergleich der «Welt der Zielsprache» mit der «Welt des Herkunftslandes». Zu den «kulturellen Fertigkeiten» zählen «soziale Fertigkeiten», interpretiert z. B. als Verhalten entsprechend den Konventionen, sowie «interkulturelle Fertigkeiten» (z. B. die Fähigkeit, Kulturen miteinander in Beziehung zu setzen oder mit interkulturellen Missverständnissen umzugehen). Anders als andere Lehrpläne verweist der BKZ-Lehrplan in den Richtzielen unter «inhaltliche Ziele» darauf, welcher Art die behandelten Inhalte sein sollen, nämlich stufengerecht, an den Interessen und der Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert, herausfordernd, bildungsrelevant und anregend für aktives Sprachhandeln. Die Forderung nach inhaltlicher Orientierung an den Lernenden ist üblicher Bestandteil der Lehrpläne, erscheint aber sonst nicht unter den Zielen. Im Vergleich zum Lehrplan 21 ist im Lehrplan der BKZ Reflexion zugunsten der Entwicklung von Haltungen und eines Transfers des Lernens auf andere Situationen schwächer ausgeprägt. Der Vergleich von Bucher (2015) verweist auch auf das Fehlen von Zielen zur Sprachmittlung und zu ästhetischen Aspekten von Texten.

Der **Lehrplan Englisch der EDK-Ost** deckt sich in den Richtzielen weitgehend mit seinem Nachfolger, dem Lehrplan 21. Die Ziele sind allgemeiner beschrieben, enthalten aber zusätzlich Erläuterungen zu den Kompetenzen und recht umfassende Hinweise zur didaktischen Umsetzung. Mit

diesen Hinweisen unterscheidet sich der Lehrplan der EDK-Ost stark vom Lehrplan der BKZ, deutliche Parallelen sind dagegen zum Lehrplan des Kantons Aargau zu erkennen. Im Vergleich mit dem Lehrplan 21 fällt auf, dass der Aufbau von einzelsprachlichen Kompetenzen (Englisch) gegenüber einer Didaktik der Mehrsprachigkeit deutlich im Vordergrund steht.

Der **Lehrplan Französisch und Englisch der Passepartout-Kantone** ist umfangreicher als andere Lehrpläne und offensichtlich auch als Instrument für die Aus- und Weiterbildung konzipiert. Bezüglich der grundsätzlichen Ausrichtung (Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität) und der Lernzielbereiche ist er weitgehend mit dem Lehrplan 21 vergleichbar. Das Dokument *Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21* (2014) zeigt ausführlich, inwiefern sich die Projektversion des Lehrplans Passepartout von 2011 und der Lehrplan 21 trotz beträchtlicher Unterschiede in der Systematik inhaltlich entsprechen. Der Kompetenzbereich «Sprachmittel» erscheint bei Passepartout erst in der definitiven Fassung von 2015 explizit als Lernzielbereich, allerdings werden die entsprechenden zu entwickelnden Kompetenzen nicht beschrieben; der Bereich bleibt klar untergewichtet. Die Inhalte im Bereich «Sprachmittel» werden mit den behandelten Aufgaben und Themen in Zusammenhang gebracht. In Bezug auf die Grammatik illustriert der Teil «Référentiel», welche grammatischen Phänomene in welchen Sprachhandlungen vorkommen und dort behandelt werden können. Der Lehrplan 21 formuliert dagegen für Wortschatz, Aussprache, Grammatik und Orthografie in der gleichen Art wie für andere Kompetenzbereiche Ziele.

Am **Plan d'études romand (PER)** fällt ins Auge, wie stark integriert er den Bereich Sprachen darstellt. Grundsätzlich werden vier Grobziele verfolgt, zu deren Erreichung Französisch, die obligatorisch und freiwillig zu erlernenden Fremdsprachen sowie im Prinzip alle Schulfächer beitragen sollen, allerdings in unterschiedlichem Umfang. Der PER schlägt für den Kompetenzerwerb im Lehrplanbereich Sprachen acht thematische Lernbereiche (*axes thématiques d'apprentissage*) vor, von denen aber nur fünf oder, wenn genügend Raum vorhanden ist, sechs auch für den Deutschunterricht relevant sind: Hörverstehen, Leseverstehen, Mündliche Produktion, Schriftliche Produktion, Funktionieren von Sprache und eventuell Interlinguale Ansätze (*Éveil aux langues* mithilfe des Lehrmittels *EOLE*⁴⁸). Interlinguale Ansätze werden hauptsächlich im Französischunterricht verfolgt. Lernziele im Bereich der Sprachmittlung werden im PER nicht erwähnt, was auch dadurch begründbar sein dürfte, dass die «Grundkompetenzen» der EDK erst im Jahr 2011, als der PER bereits fertiggestellt war, freigegeben wurden. Der Unterricht der ersten Fremdsprache fokussiert im PER auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit in der jeweiligen Sprache. Die Lernziele im Bereich «Funktionieren von Sprache» betreffen die Beherrschung von deutschem Wortschatz, deutscher Aussprache usw. Auf transferierbare bzw. überfachliche Kompetenzen wie Lernstrategien wird zwar verwiesen, sie erscheinen aber weniger direkt als Lernziele des Fachs als in anderen Fach-Lehrplänen.

Auch im **Piano di studio** stehen Ziele im Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Vordergrund. Sie werden in Anlehnung an Niveaubeschreibungen des GER beschrieben. Der Piano di studio nähert sich systematischer und grundsätzlicher als andere Lehrpläne den Sprachverwendungsstrategien an. Er skizziert nämlich in Bezug auf jeden der kommunikativen Kompetenzbereiche, wie die handlungsleitenden Strategien der Planung, Ausführung, Überwachung und Reparatur in Bezug auf Aktivitäten dieses Bereichs aussehen können, z. B. beim Hören eines Textes. Zu den Strategien selbst werden aber keine Ziele vorgegeben. Zum fünften, sehr vielfältigen Kompetenzbereich, der mit Themen der integrierten Sprachendidaktik zu tun hat, nennt der Piano di studio für die drei Stufen der obligatorischen Schule relativ konkrete Ziele. Dabei geht es um Haltungen, Können und Wissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, nämlich Sprachbewusstheit, interkulturelle Bewusstheit und Lernfähigkeit/Lernerautonomie.

⁴⁸ Perregaux, Frascotti, Balsiger, Jeannot, De Pietro & Gremion (2003).

Die Tessiner Lehrplandokumente des Jahres 2004, das **Programma di francese** und der **Piano di formazione della scuola media**, positionieren formative Ziele zur Initiierung weiteren Lernens und weiterer Erfahrungen vor «instrumentellen» Zielen, mit denen Ziele im Bereich des kommunikativen Handelns gemeint sind. Die Kompetenzen, die zu den formativen Zielen gezählt werden, werden zwar erläutert, aber es werden keine konkreten Erwartungen dazu formuliert. Konkretisiert werden dafür die Ziele, die direkt mit sprachlicher Kommunikationsfähigkeit zusammenhängen. Zu diesem Zweck werden Raster und Skalen aus einer Vorfassung des GER übernommen oder adaptiert (Council of Europe, 1998), und zwar solche zur kommunikativen Handlungsfähigkeit, zu Kommunikationsstrategien und zu qualitativen Aspekten der mündlichen und schriftlichen Produktion. Im Sinne einer Konkretisierung sind schliesslich nach Schuljahr bzw. Stufe einzelne Inhalte aufgelistet, die erworben werden sollen. Dabei handelt es sich um Sammlungen von Sprachaktivitäten mit Hinweisen zum benötigten Wortschatz und um Listen von Grammatikinhalten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Sprachverwendungskompetenzen, darunter Hörverstehen und Leseverstehen, die im Jahr 2017 überprüft wurden, unter den Lernzielen aller Lehrpläne eine zentrale Stellung einnehmen. Die Lehrpläne unterscheiden sich darin, welche anderen Ziele sie mit welcher Verbindlichkeit postulieren. An die Grundkompetenzen werden je nach Lehrplan unterschiedliche Ansprüche gestellt. Diese liegen aber nie unter den Grundkompetenzen, welche die EDK vorgibt, womit die Grundlage für eine faire Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen gegeben ist. Ob dies noch der Fall wäre, wenn bei der ÜGK das ganze Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler interessieren würde, ist zumindest fraglich. Die «Grundkompetenzen» lassen bei der ersten Fremdsprache mit einem relativ tiefen Minimalstandard (Niveau A1.2) bewusst Raum für die Entwicklung der Sprachmittlung und der überfachlichen Kompetenzen (EDK, 2011, S 6f.). Die Unterrichtszeit, die einem bestimmten Gegenstand gewidmet wird, ist in Untersuchungen häufig mit dem Lernerfolg korreliert. Es dürfte allerdings schwierig sein, Unterrichtszeit, die zur Entwicklung von Hörverstehen und Leseverstehen beigetragen hat, von anderer Unterrichtszeit zu unterscheiden. Unklar ist beispielsweise, wie die Arbeit an Lern- und Kommunikationsstrategien als Beitrag zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit eingeschätzt werden soll. Gleiches gilt für die Entwicklung von Einstellungen, Sprachbewusstheit und interkulturellen Kompetenzen.⁴⁹

Der Einfluss von Lehrplänen hängt ganz wesentlich davon ab, wie sie im Unterricht umgesetzt werden. Die Lehrmittel mit ihren Prioritäten und Lerngelegenheiten spielen sicher eine prägende Rolle. Hinzu kommt die Art und Weise, wie die Lehrperson Unterricht und Lernen zum Leben erweckt.

3.2.5 Kommentar zu den Lehrmitteln

Im Folgenden werden die häufiger verwendeten Lehrmittel⁵⁰ kurz kommentiert, sodass ihre wichtigsten Ausrichtungen sichtbar werden.

Die Zusammenstellung in Tabelle 3.5 zeigt, dass die Einführung eines neuen Lehrplans nicht direkt auch mit der Einführung neuer Lehrmittel koordiniert sein muss. In der französischsprachigen Schweiz wurde beispielsweise auch nach der Einführung des PER ab 2011 weiterhin das Lehrmittel

⁴⁹ Noch vor der unterrichtsinternen Ressourcenzuteilung gilt es, die kantonalen Stundendotationen zu beachten: Ein Vergleich der kantonalen Stundendotationen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Kantone mit der höchsten Stundendotation zwischen dem Lernbeginn in der Klasse 5H (Zürich 4H) und der Klasse 8H insgesamt über 40% länger Unterricht in der ersten Fremdsprache hatten als solche in Kantonen mit den tiefsten Stundendotationen.

⁵⁰ In verschiedenen Gebieten werden zwar in der Klasse 8H auch für dieselbe Sprache unterschiedliche unterrichtsleitende Lehrmittel verwendet, sie sind jedoch durch die Kantone festgelegt und obligatorisch (Wirthensohn, 2016). Auf den Spezialfall des Kantons Zürich mit dem alternativ-obligatorischen Status der Englischlehrmittel wird weiter unten kurz eingegangen.

Tamburin verwendet, das bereits 1998 als Lehrmittel für die Primarschule eingeführt wurde (Berger, 2009). Mit *geni@l* (teilweise in der Klasse 8H eingesetzt) verhält es sich ähnlich wie mit *Tamburin*, jedenfalls, wenn man berücksichtigt, dass *geni@l* im Wesentlichen eine aktualisierte Fassung des Lehrmittels *Sowieso* (Funk, Koenig, Scherling, Neuner & Strätz, 1994) ist. Dieses wurde ebenfalls 1998 eingeführt. *Tamburin* wurde in den Kantonen frühestens ab 2014 durch *Der grüne Max* ersetzt, *geni@l* frühestens ab 2016 durch *Junior*. Somit lernten die Schülerinnen und Schüler, die an der ÜGK 2017 beteiligt waren, zwar während der Geltungsdauer des PER Deutsch, wurden aber mit Lehrmitteln aus der Zeit vor dem PER unterrichtet. Die beiden älteren Lehrmittel sind kommunikativ ausgerichtet und stellen die Entwicklung von Sprachkenntnissen und Kommunikationskompetenzen in den Vordergrund. *Tamburin* setzt einen weiteren Schwerpunkt bei interkulturellen Vergleichen, *geni@l* beim Erwerb von Lernstrategien («Lernenlernen»). Zwischen dem PER und den beiden Lehrmitteln zeigt sich damit trotz des «Generationenunterschieds» eine recht grosse inhaltliche Übereinstimmung.

Alex & Zoé, das im Tessin nach wie vor im Gebrauch ist, wurde im Schuljahr 2004/05 (Tamagni Bernasconi, 2007) im Zuge der Neuorganisation des Fremdsprachenunterrichts (drei Fremdsprachen in der obligatorischen Schule) eingeführt, zusammen mit den damals erneuerten Lehrplänen. Bei *Alex & Zoé* steht das spielerische und häufig reproduktive Lernen und Üben von Wörtern, formelhaften Wendungen und kurzen Dialogen für den Gebrauch in der mündlichen Kommunikation im Vordergrund. Die Entwicklung von schriftlichen Kompetenzen folgt nach. In *Alex & Zoé* werden auch fertigkeitsspezifische Kommunikationsstrategien entwickelt, so zum Hörverstehen und zum Sprechen. Die Reflexion und die Relevanz der behandelten Sachinhalte spielen eine stark untergeordnete Rolle. *Alex & Zoé* deckt damit die Kompetenzbereiche des Piano di studio nur teilweise ab.

In der deutschsprachigen Schweiz sind *Mille feuilles* für Französisch und *Young World* für Englisch die am häufigsten verwendeten Lehrmittel. Bei beiden handelt es sich um Lehrmittel, die für den schweizerischen Kontext geschaffen wurden und einen Sprachunterricht im Sinne der *Sprachenstrategie* der EDK umsetzen wollen. Dabei unterscheiden sie sich aber recht stark. Bei *Mille feuilles* fallen die weitgehend authentischen (und dementsprechend anspruchsvollen) Lese- und Hörtexte auf sowie eine entsprechende Didaktik, die auf den Umgang mit solchen Texten – oft Sachtexte zu «bildungsrelevanten Themen» – vorbereiten will. Eine ähnliche Ausrichtung auf sprachlich anspruchsvolle Sachtexte und Strategien für den Umgang mit solchen Texten ist in den Englischlehrmitteln *First Choice* und *Explorers* sowie *Top Deck* anzutreffen. Der Einsatz dieser Lehrmittel mit einer ausgeprägten Inhaltsorientierung und wenig Gewicht auf den sprachlichen Mitteln hat verschiedentlich zu Kontroversen geführt, die nach wie vor im Gange sind.⁵¹ Im Kanton Zürich wurde nach einer intensiven Debatte ein Alternativobligatorium beschlossen, gemäss dem entweder mit *First Choice* oder *Young World* bzw. *Explorers* oder *Young World* unterrichtet werden muss (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2012). An *Mille feuilles* sind verschiedentlich Anpassungen, v. a. in Form von Zusatzmaterialien zum Erwerb und zur Vertiefung wichtiger Sprach- und Redemittel, vorgenommen worden. *Young World* ist demgegenüber ein «klassischeres» Sprachlehrmittel. Es arbeitet zwar auch mit recht herausfordernden, inhaltlich relevanten, teilweise authentischen Sachtexten, stellt aber weniger den Inhalt in den Vordergrund als kommunikative Aktivitäten dazu und die Arbeit an ausgewählten sprachlichen Mitteln. Reflexive Aktivitäten für die Schülerinnen und Schüler, etwa zu Lern- und Kommunikationsstrategien, kommen vor, nehmen aber wenig Raum ein. Häufiger werden Phänomene der englischen Sprache reflektiert.

Insgesamt gesehen, verfolgen die besprochenen Lehrmittel für die erste Fremdsprache recht unterschiedliche Ansätze. Bei allen nimmt aber die Entwicklung der kommunikativen Sprachfertigkeiten einen wichtigen Platz ein. Zum Hörverstehen und zum Leseverstehen, den beiden

⁵¹ Solche Kontroversen handeln beispielsweise davon, ob mit Alltags- oder Sachthemen und -aufgaben gelernt werden soll, ob der zu lernende Wortschatz vorgegeben oder individuell ausgewählt werden soll.

Kompetenzbereichen, die anlässlich der ÜGK 2017 getestet wurden, stellen alle Lehrmittel regelmässig Lerngelegenheiten zur Verfügung. Sie unterscheiden sich aber darin, wie an der Entwicklung dieser Kompetenzbereiche gearbeitet wird, insbesondere was die Arbeit an Strategien einerseits und an Sprachmitteln andererseits angeht.

Die Lehrpersonen sind in erster Linie dem Lehrplan verpflichtet, werden aber in aller Regel dem obligatorischen Lehrwerk eine unterrichtstragende Rolle einräumen. Was und wie viel aus anderen Quellen ergänzt wird – Erklärungen, Übungen, authentische Texte, Projekte –, kann einen durchaus wesentlichen Einfluss auf das Lernen haben. Schliesslich bestimmen auch die Interessen und die Lernbereitschaft der Lernenden selbst mit, was letztlich durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wird.

3.2.6 Literatur

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.) (2010a). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Italienisch als erste Fremdsprache an deutschsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/13657199-Italienisch-als-erste-fremdsprache-an-deutschsprachigen-schulen.html> [14.5.2019].

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.) (2010b). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Romanisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Verfügbar unter: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Lehrplan_Primar_177-183_ZSU_Romanisch.pdf [14.5.2019].

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.) (2010c). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tedesco: Deutsch als erste Fremdsprache an italienischsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/30512216-Tedesco-deutsch-als-erste-fremdsprache-an-italienischsprachigen-schulen.html> [14.5.2019].

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.) (2010d). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/27878776-Tudestg-deutsch-als-erste-fremdsprache-an-romanischsprachigen-schulen.html> [14.5.2019].

Berger, C. (2009). Moyens d'enseignement des langues. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 23, 17–19.

Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2011). *Projektversion. Lehrplan Französisch und Englisch*. O.O.: Passepartout. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/99251/files/Lehrplan-FR-EN.pdf> [14.5.2019].

Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*. O.O.: Passepartout. Verfügbar unter: <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/533/get> [14.5.2019].

Bildungsrat des Kantons Zürich (2012). *Neues Lehrmittel für das Fach Englisch. Analyse des bestehenden Lehrmittelangebots. Schlussbericht und weiteres Vorgehen*. Zürich: Kanton Zürich. Verfügbar unter: https://bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2012/Sitzung_26_November_2012/BRB_42_2012.pdf.spooler.download.1355819381376.pdf/BRB_42_2012.pdf [14.5.2019].

- Bucher, M. (2015). *Vergleich Lehrplan BKZ – Lehrplan 21* (S. 1–34). Luzern: BKZ Geschäftsstelle. Verfügbar unter: https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/faecher_wost_lehrmittel/faecher/Vergleich_LP_BKZ_LP21.pdf?la=de-CH [2.4.2019].
- Carparelli, F., Delcò, M. L., Lazzarotto, F., Mascetti, G., Moresi, R. & Tantardini, M. (2004). *Programma di francese per la scuola dell'obbligo*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. Verfügbar unter: http://www.scuoladecs.ti.ch/scarica_insegnamento_lingue/Programma_francese_scuola_obbligo_allegati.pdf [14.5.2019].
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation (Hrsg.) (1998). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- D-EDK (Hrsg.) (2014). *Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21 – Übersicht zur Einpassung der Projektversion Passepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne)*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich%20LP%20Passepartout%20-%20LP21_2014-09-16.pdf [14.5.2019].
- Documenti complementari al Piano di formazione della scuola media. Francese*. (2006). Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio. Verfügbar unter: http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/dipartimento/20110203_Francese.pdf [14.5.2019].
- EDK (Hrsg.) (1998). *Expertenbericht zu Handen der EDK: Schweizerisches Gesamtsprachenkonzept*. Bern: EDK.
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: EDK. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf [14.5.2019].
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [2.4.2019].
- EDK (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf [2.4.2019].
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm> [14.5.2019].
- Lehrplan 21* (2014). Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter: <http://lehrplan21.ch> [14.5.2019].
- Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I* (2009). Luzern: Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz. Verfügbar unter: https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/lehrplaene_lehrmittel/lehrplan_englisch.pdf [14.5.2019].

- Lehrplan Volksschule. Primarschule und Oberstufe* (2016). Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau. Verfügbar unter: https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/annex_document_dictionaries/14388 [14.5.2019].
- Lehrplangruppe Englisch der Bildungsregion Zentralschweiz (2004). *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz. Verfügbar unter: <https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Englischlehrplan.pdf> [14.5.2019].
- CIIP (Hrsg.) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Verfügbar unter: <http://www.plandetudes.ch/per> [19.3.2019].
- Piano di formazione della scuola media* (2004). Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio. Verfügbar unter: http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/dipartimento/20110203_Piano_di_formazione_SM.pdf [14.5.2019].
- Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015). Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. Verfügbar unter: https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf [14.5.2019].
- Rapport de la CIIP relatif à la mise en œuvre de la Convention scolaire romande (CSR). Etat de situation et bilan 2015* (2015). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Verfügbar unter: <http://www.ciip.ch/FileDownload/Get/215> [14.5.2019].
- Tamagni Bernasconi, K. (2007). *Valutazione dell'applicazione del metodo Alex et Zoé et compagnie per l'insegnamento del francese nella scuola elementare*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. Verfügbar unter: https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/ricerca_educativa/val_appl_alex_oe.pdf [14.5.2019].
- Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21 – Übersicht zur Einpassung der Projektversion Passepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne)*. (2014). Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich%20LP%20Passepartout%20-%20LP21_2014-09-16.pdf [14.5.2019].
- Wirthensohn, M. (2016). *Sprachregionale Lehrmittelkoordination der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein*. Rapperswil: Interkantonale Lehrmittelzentrale. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/122232/files/160426_70b_ilz_lehrmittelkoordination_web.pdf [14.5.2019].

3.2.7 Lehrmittel

- Achermann, B. & Sprague, K. (2007). *Explorers*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Arnet-Clark, I., Bell, N., Ritter, G., Stampfli-Vienny, C. & Wirrer, M. (2008). *Young World*. Zug: Klett und Balmer.
- Bacher, M., Buob, A., Cavegn, E., Frei, L. & Michael, G. (1995). *Inscunters*. Chur: Lehrmittelverlag Graubünden.

- Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (1996). *Tamburin 1: Deutsch für Kinder. Lehrbuch*. München: Hueber Verlag.
- Collenberg, C. & Stoffel, A.-R. (2011). *Sprachwege. Deutsch für Romanischsprachige*. Chur: Lehrmittel Graubünden.
- Endt, E., Koenig, M., Pfeiffhofer, P., Schomer, M. & Ritz-Udry, N. (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Endt, E., Krulak-Kempisty, E. & Reitzig, L. (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie*. München: Klett-Langenscheidt.
- Ercolino, E., Pellegrino, T. A., Bolognese, M. & Viappiani, I. (2013). *Amici d'Italia*. Recanati: ELI.
- Funk, H., Koenig, M., Scherling, T., Neuner, G. & Strätz, P. (1994). *Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1*. München: Langenscheidt.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T., Keller, S. & Mariotta, M. (2013). *geni@l: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Goodey, N., Goodey, D. & Bolton, D. (2005). *Messages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Item, S., Binder, H., Seeli, G. & Bürchler, F. (Hrsg.) (1998). *Bien success!: cudisch per scolars e scolaras* (Ed. sursilvana). Berna/Cuera: Casa Editura per Mieds d'Instrucziun Publica; Casa Editura per Mieds d'Instrucziun Cantunala Grischun.
- Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T. & Funk, H. (2013). *geni@l klick. A1: Kursbuch*. München: Klett-Langenscheidt.
- Kopp, G. & Frölich, K. (2001). *Pingpong Neu 1. Lehrbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Krulak-Kempisty, E., Reitzig, L. & Endt, E. (2013). *Der grüne Max Neu*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Lehrmittel Graubünden (Hrsg.) (2010). *Grandi Amici*. Chur: Lehrmittel Graubünden.
- Lenz, P. & Studer, T. (2007). *lingualevel: Französisch und Englisch. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Bern: Schulverlag.
- Littlejohn, A. & Hammesfahr Schofield, H. (2013). *First Choice*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Lobo, M. J. & Subirà, P. (2000). *Here Comes Super Bus*. Oxford: Macmillan.
- Lobo, M. J. & Subirà, P. (2013). *Top Deck*. Oxford: Macmillan.
- Lötscher, G., Nänny, S., Sutter, E., Schmellentin, C. & Sturm, A. (2007). *Die Sprachstarken*. Zug: Klett und Balmer.
- Mille feuilles* (2014). Bern: Schulverlag plus.
- Perregaux, C., Frascotti, M., Balsiger, C., Jeannot, D., De Pietro, J.-F. & Gremion, L. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Samson, C. (2011). *Alex et Zoé*. Paris: CLE international.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2001). *Europäisches Sprachenportfolio: Version für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Taylor, N. & Watts, M. (2018). *Double Decker*. Oxford: Macmillan.

4 Erreichen der Grundkompetenzen im Überblick

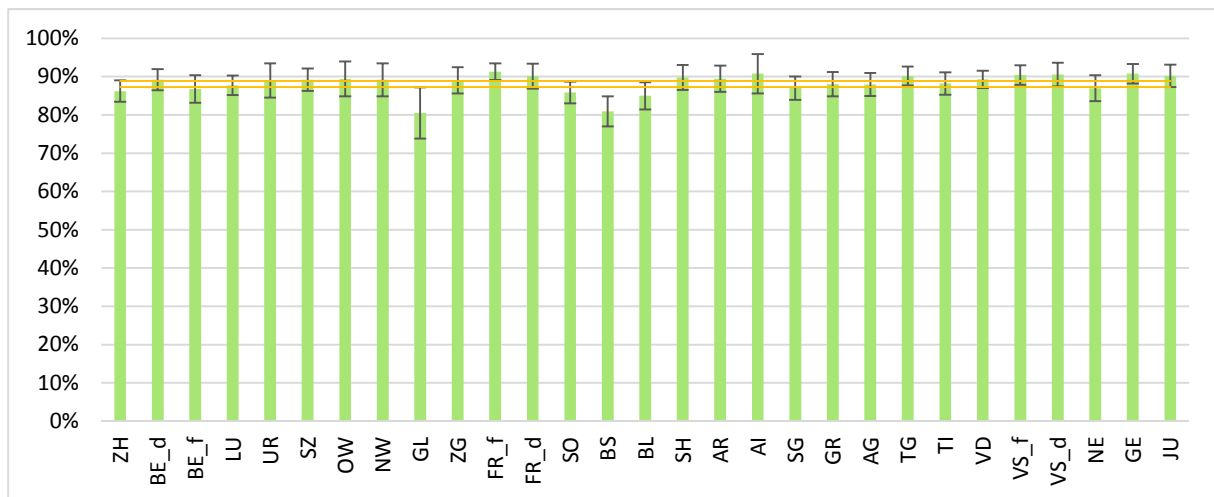
Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger und Giang Pham

Dieses Kapitel zeigt auf, wie viele Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen (GK) in den vier untersuchten Kompetenzbereichen Lesen und Orthografie in der Schulsprache sowie Lese- und Hörverstehen in der ersten Fremdsprache erreichen. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler wird auf Ebene der Gesamtschweiz und der einzelnen Kantone aufgezeigt.

4.1 Erreichen der Grundkompetenzen in Lesen in der Schulsprache

In der Schweiz erreichen insgesamt 88.1% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Lesen in der Schulsprache. Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich ist in Abbildung 4.1 dargestellt. Die gelben Linien zeigen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls⁵² des durchschnittlichen Anteils in der Gesamtschweiz.

Abbildung 4.1: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen in der Schulsprache in der Gesamtschweiz und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen



Einzig im französischsprachigen Teil des Kantons Freiburg erreichen mit 91.3% anteilig statistisch signifikant⁵³ mehr Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen als in der Gesamtschweiz. Statistisch signifikant unter dem Schweizer Durchschnitt liegen die Anteile in den Kantonen Basel-Stadt (80.9%) und Glarus (80.5%). Der Anteil in den übrigen Kantonen unterscheidet sich statistisch nicht signifikant von der Gesamtschweiz.

⁵² Das 95%-Konfidenzintervall gibt den Bereich an, der mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% das wahre, messfehlerfreie Ergebnis einschliesst. Die Berechnung der Konfidenzintervalle wurde unter Berücksichtigung der Stichprobenziehungsvorgehensweise mithilfe von 120 *replicate weights* berechnet. Für eine genaue Berechnungsweise des Konfidenzintervalls eines Messwertes vgl. Pham et al. (2019).

⁵³ In diesem Bericht wird von einem statistisch signifikanten Unterschied berichtet, wenn sich die 95%-Konfidenzintervalle der zwei Messwerte nicht überschneiden. Umgekehrt, wenn sich also die zwei 95%-Konfidenzintervalle überschneiden, wird der Unterschied als statistisch nicht signifikant betrachtet.

4.2 Erreichen der Grundkompetenzen in der Orthografie in der Schulsprache

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in der Orthografie in der Schulsprache wird im Folgenden getrennt nach den drei untersuchten Sprachregionen aufgezeigt.

4.2.1 Orthografie in der Deutschschweiz

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in der Orthografie in den deutschsprachigen Kantonen ist in Abbildung 4.2 dargestellt. Durchschnittlich erreichen in der Deutschschweiz 84.4% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in der Orthografie in der Schulsprache. Statistisch signifikant höher liegt der Anteil in den Kantonen Schwyz mit 89.8% und Wallis (deutschsprachiger Teil) mit 92.8%. Statistisch signifikant unter dem Deutschschweizer Durchschnitt liegt einzig der Anteil in Basel-Stadt (77.5%).

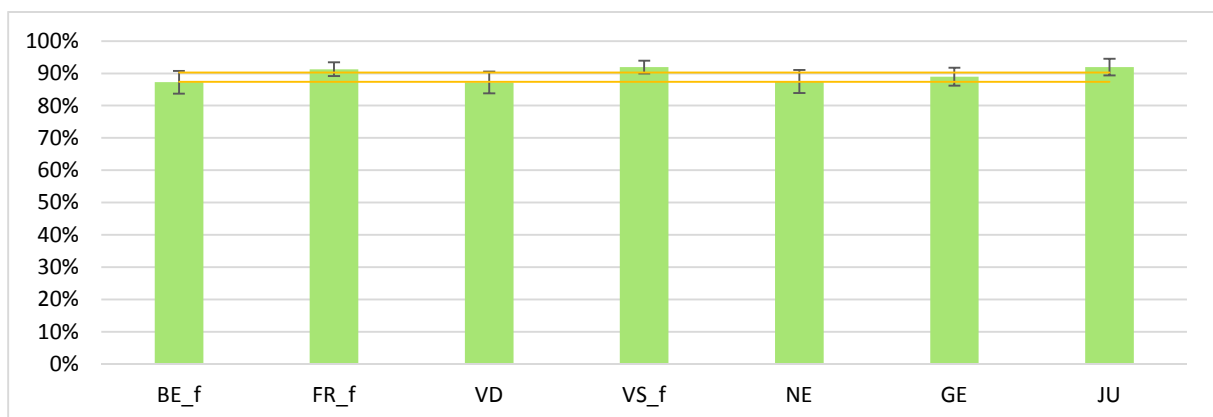
Abbildung 4.2: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie Schulsprache im Durchschnitt der Sprachregion und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen, deutschsprachige Sprachregion



Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in der deutschsprachigen Sprachregion dar.

4.2.2 Orthografie in der französischsprachigen Schweiz

Abbildung 4.3: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie Schulsprache im Durchschnitt der Sprachregion und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen, französischsprachige Schweiz



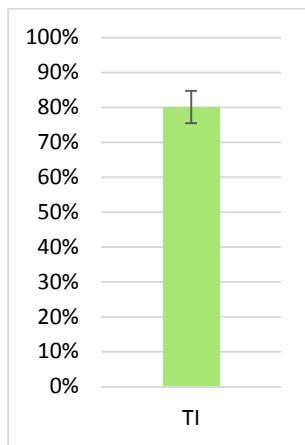
Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in der französischsprachigen Sprachregion dar.

Abbildung 4.3 zeigt den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in der Orthographie in der Schulsprache für die französischsprachige Schweiz. Der durchschnittliche Anteil in dieser Sprachregion liegt bei 88.8%. Keiner der darin liegenden Kantone unterscheidet sich statistisch signifikant von diesem Wert.

4.2.3 Orthografie im Kanton Tessin

Abbildung 4.4 zeigt den Anteil für den Kanton Tessin. Hier erreichen 80.1% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in der Orthografie in der Schulsprache (95%-Konfidenzintervall: 75.5% bis 84.7%).

Abbildung 4.4: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie Schulsprache mit 95%-Konfidenzintervall, Kanton Tessin



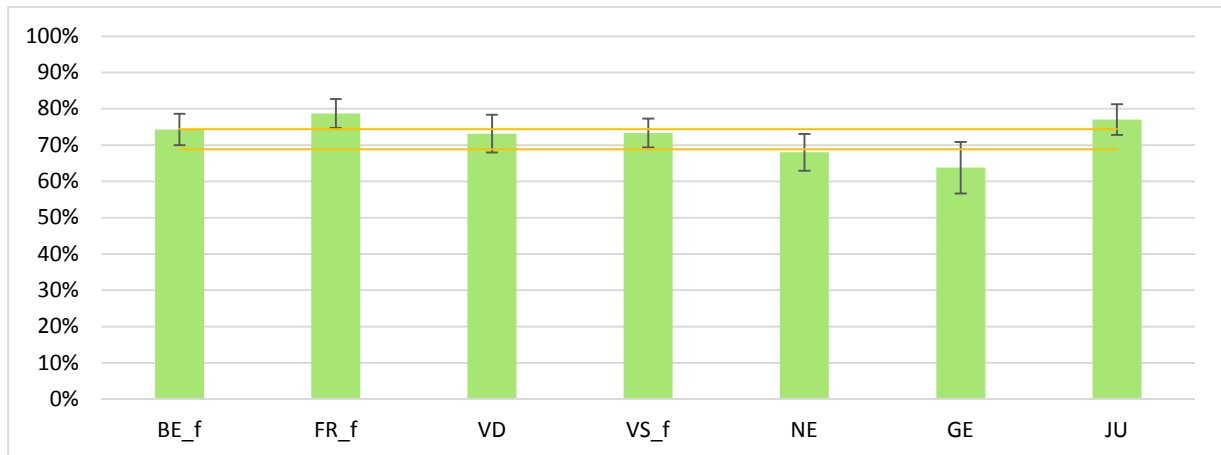
4.3 Erreichen der Grundkompetenzen in Leseverstehen in der ersten Fremdsprache

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen in der ersten Fremdsprache wird in den folgenden Abschnitten getrennt nach den ersten Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Englisch aufgezeigt.

4.3.1 Leseverstehen Deutsch als erste Fremdsprache

Der Anteil in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache ist in Abbildung 4.5 dargestellt. Der durchschnittliche Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen in Deutsch beträgt in diesen Kantonen 71.6%. Einzig der französischsprachige Teil des Kantons Freiburg liegt mit 78.7% statistisch signifikant über diesem Wert.

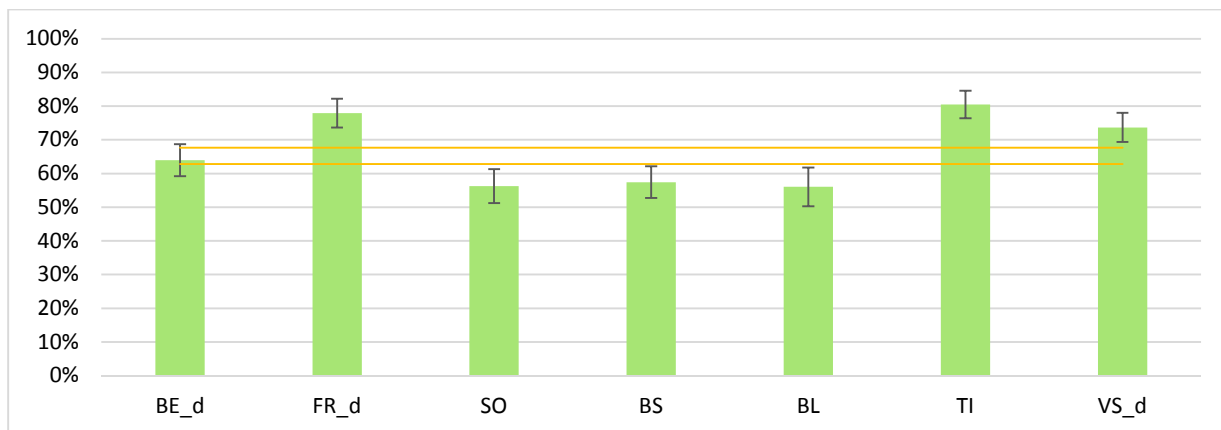
Abbildung 4.5: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen Deutsch als erste Fremdsprache im Durchschnitt und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen



Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache dar.

4.3.2 Leseverstehen Französisch als erste Fremdsprache

Abbildung 4.6: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen Französisch als erste Fremdsprache im Durchschnitt und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen



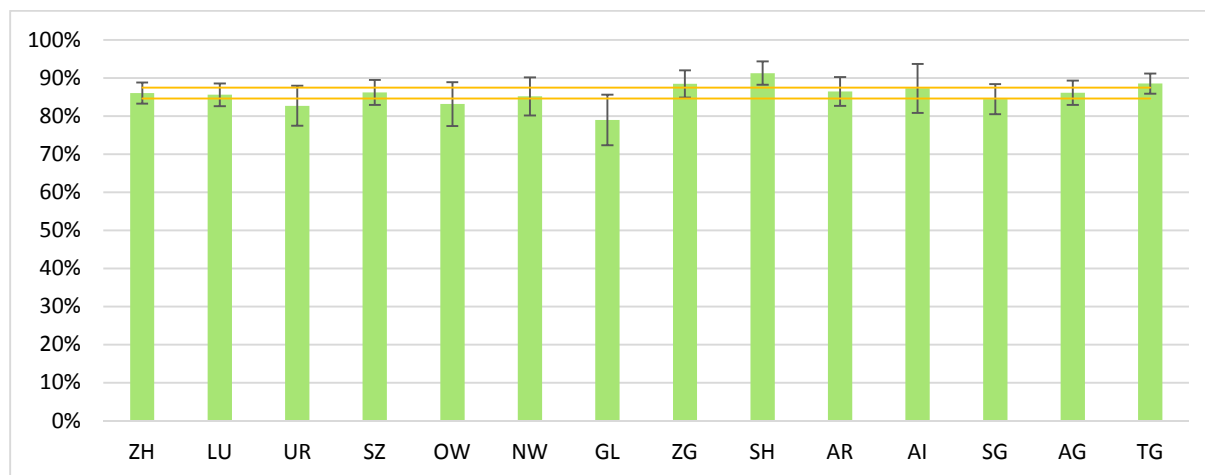
Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache dar.

Abbildung 4.6 zeigt den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen Französisch für die Kantone mit Französisch als erste Fremdsprache. Im Durchschnitt erreichen hier 65.2% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Leseverstehen in Französisch. Statistisch signifikant über diesem Durchschnittswert liegen die entsprechenden Anteile in den Kantonen Freiburg (deutschsprachiger Teil, 77.9%), Tessin (80.5%) und Wallis (deutschsprachiger Teil, 73.7%). In den Kantonen Basel-Landschaft (56.0%), Basel-Stadt (57.4%) und Solothurn (56.3%) erreichen hingegen anteilig statistisch signifikant weniger Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen als der durchschnittliche Anteil.

4.3.3 Leseverstehen Englisch als erste Fremdsprache

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen Englisch für die Kantone mit Englisch als erste Fremdsprache ist in Abbildung 4.7 dargestellt. Im Durchschnitt erreichen in diesen Kantonen 86.0% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Leseverstehen in der ersten Fremdsprache. Mit einem Anteil von 91.3% liegt einzig der Kanton Schaffhausen statistisch signifikant oberhalb von diesem durchschnittlichen Anteil.

Abbildung 4.7: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen Englisch als erste Fremdsprache im Durchschnitt und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen



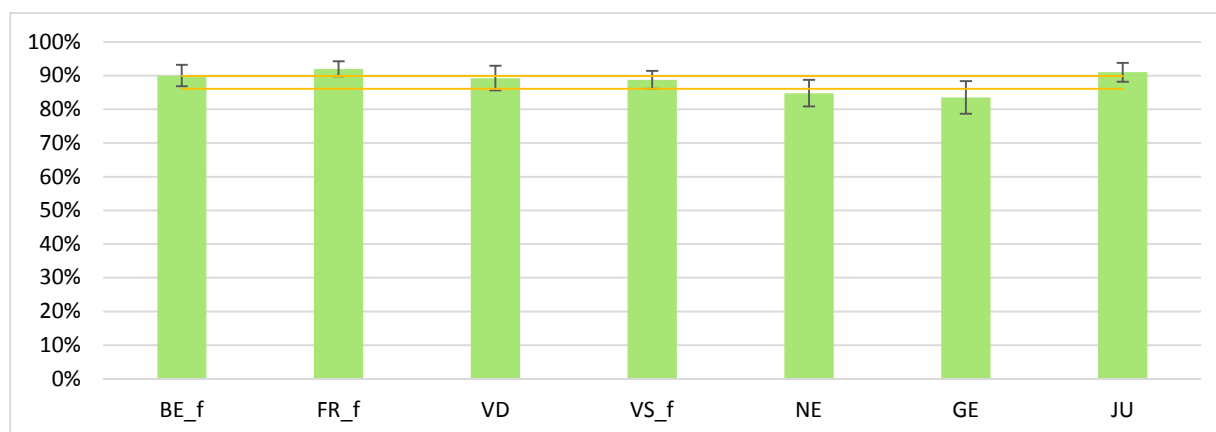
Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache dar.

4.4 Erreichen der Grundkompetenzen in Hörverstehen in der ersten Fremdsprache

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen in der ersten Fremdsprache wird in den folgenden Abschnitten getrennt nach den drei ersten Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Englisch dargestellt.

4.4.1 Hörverstehen Deutsch als erste Fremdsprache

Abbildung 4.8: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen Deutsch als erste Fremdsprache im Durchschnitt und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen

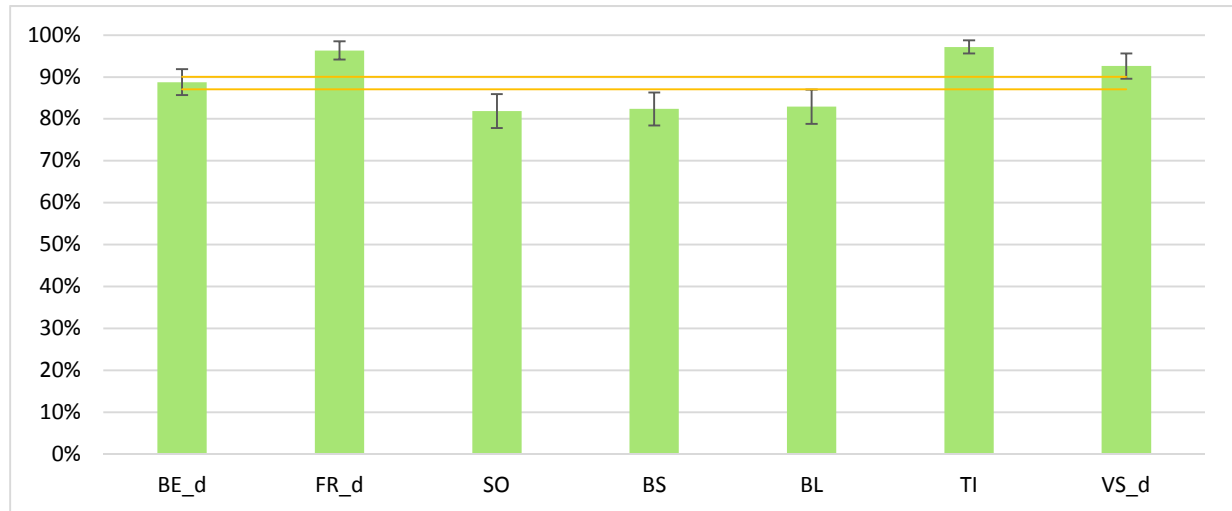


Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache dar.

Abbildung 4.8 zeigt den Anteil in Hörverstehen in der ersten Fremdsprache für die Kantone mit Deutsch als erste Fremdsprache. Im Durchschnitt erreichen hier 88.0% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen. Der entsprechende Anteil innerhalb der einzelnen Kantone weicht statistisch nicht signifikant von diesem Wert ab.

4.4.2 Hörverstehen Französisch als erste Fremdsprache

Abbildung 4.9: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen Französisch als erste Fremdsprache im Durchschnitt und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen



Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache dar.

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen Französisch für die Kantone mit Französisch als erste Fremdsprache ist in Abbildung 4.9 dargestellt. Im Durchschnitt erreichen 88.6% der Schülerinnen und Schüler dieser Kantone die Grundkompetenzen in Hörverstehen in Französisch. Anteilig statistisch signifikant mehr sind es in den Kantonen Freiburg (deutschsprachiger Teil, 96.3%) und Tessin (97.2%), während der Anteil in den Kantonen Basel-Landschaft (82.9%), Basel-Stadt (82.4%) und Solothurn (81.9%) statistisch signifikant tiefer liegt.

4.4.3 Hörverstehen Englisch als erste Fremdsprache

Abbildung 4.10 zeigt den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen Englisch für die Kantone mit Englisch als erste Fremdsprache. Im Durchschnitt erreichen 95.4% der Schülerinnen und Schüler aller Kantone dieser Gruppe die Grundkompetenzen in Hörverstehen in Englisch. Statistisch signifikant höher liegt der entsprechende Anteil in den Kantonen Appenzell Innerrhoden mit 98.9% und Schaffhausen mit 98.1%. Die restlichen Kantone unterscheiden sich statistisch nicht signifikant vom durchschnittlichen Wert.

Abbildung 4.10: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen Englisch als erste Fremdsprache im Durchschnitt und in den Kantonen mit 95%-Konfidenzintervallen



Anmerkung: Die gelben Linien stellen die obere und untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des durchschnittlichen Anteils in den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache dar.

4.5 Fazit

Die Ergebnisse der ÜGK 2017 zeigen, dass zwischen 80% und 90% der ÜGK-Schülerpopulation die Grundkompetenzen in den meisten Kompetenzbereichen in den Schulfächern im Sprachbereich erreichen. Dies ist allerdings nicht der Fall im Leseverstehen Deutsch und Französisch als erste Fremdsprache. In diesen Fächern beträgt der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der Gesamtschweiz weniger als 80%. Am tiefsten ist der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen Französisch als erste Fremdsprache mit nur 65.2%. Am höchsten liegt der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Hörverstehen der ersten Fremdsprache sowie im Lesen in der Schulsprache, letzterer Anteil variiert zwischen 88.0% und 95.4%. Den höchsten Anteil erreicht hierbei mit 95.4% das Hörverstehen Englisch als erste Fremdsprache. Ein Vergleich der Ergebnisse zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die jeweiligen Ergebnisse vielleicht auch durch mögliche Unterschiede im Schwierigkeitsgrad der Tests beeinflusst wurden.

Bezüglich der Varianz zwischen den Kantonen gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Schülerschaft in den Kantonen in vieler Hinsicht unterscheidet. Inwiefern sich das Erreichen der Grundkompetenzen durch die individuellen Merkmale der Schülerinnen und Schüler beeinflussen lässt und ob diese die unterschiedlichen GK-erreichenden Anteile in den Kantonen erklären können, wird im nächsten Kapitel näher untersucht. Ferner sei angemerkt, dass die Ausschlussquoten von Schülerinnen und Schülern zwischen den Kantonen variieren (vgl. Kapitel 2). In welchem Ausmass sich die Ergebnisse der einzelnen Kantone ändern würden, wenn keine Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen worden wären, bleibt eine offene Frage, welche empirisch anhand der vorhandenen Daten nicht beantwortet werden kann.

4.6 Literatur

Pham, G., Hebling, L., Verner, M. & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK – COFO – VeCoF 2017 results: Technical appendices*. St.Gallen und Genf: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) und Service de la recherche en éducation (SRED).

5 Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen nach Kontrolle individueller Merkmale

Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger, Laura Helbling, Giang Pham und Martin Verner

Dieses Kapitel stellt dar, wie viele Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in den vier untersuchten Kompetenzbereichen erreichen, wenn nach individuellen Merkmalen unterschieden wird. Das sind Merkmale, die einerseits durch Bildungsangebote nicht beeinflussbar sind und andererseits laut bisherigen Forschungsbefunden mit den Schülerleistungen stark zusammenhängen (Brühwiler & Helmke, 2018; OECD, 2010; Konsortium PISA.ch, 2018; Verner, Erzinger & Fässler, 2019; Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013): Geschlecht, soziale Herkunft der Familie, zu Hause gesprochene Sprache und Migrationsstatus. Nach einer getrennten Betrachtung der einzelnen Merkmale, wird deren – für die jeweils anderen Merkmale – kontrollierte Einfluss auf die Anteile erreichter Grundkompetenzen näher untersucht. Dabei wird mithilfe von adjustierten Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler der Frage nachgegangen, inwieweit die Leistungsdifferenzen zwischen den Kantonen durch die hier untersuchten individuellen Merkmale erklärt werden können.

5.1 Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen

In den folgenden Abschnitten werden die in Kapitel 4 gezeigten GK-erreichenden Schüleranteile in den vier untersuchten Kompetenzbereichen, getrennt nach den Merkmalen Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache und Migrationsstatus, berichtet. Zudem werden die Verteilungen dieser Merkmale in der Stichprobe aufgezeigt.

Innerhalb eines Merkmals werden der Übersichtlichkeit halber für einen Kompetenzbereich jeweils nur dann Abbildungen gezeigt, wenn die Ergebnisse in anderen Kompetenzbereichen ähnliche Tendenzen aufzeigen. Die nicht in diesem Kapitel dargestellten Abbildungen sind im Anhang zu Kapitel 5 zu finden. Zudem können in den kantonalen Porträts (vgl. Teil II) detaillierte Informationen zu den einzelnen Effekten auf Kantonsebene nachgelesen werden.

5.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht

Die gesamte Stichprobe setzt sich aus 50.3% Knaben und 49.7% Mädchen zusammen. Auf Ebene der Kantone bewegt sich der Anteil Knaben zwischen 46.1% und 54.4%.

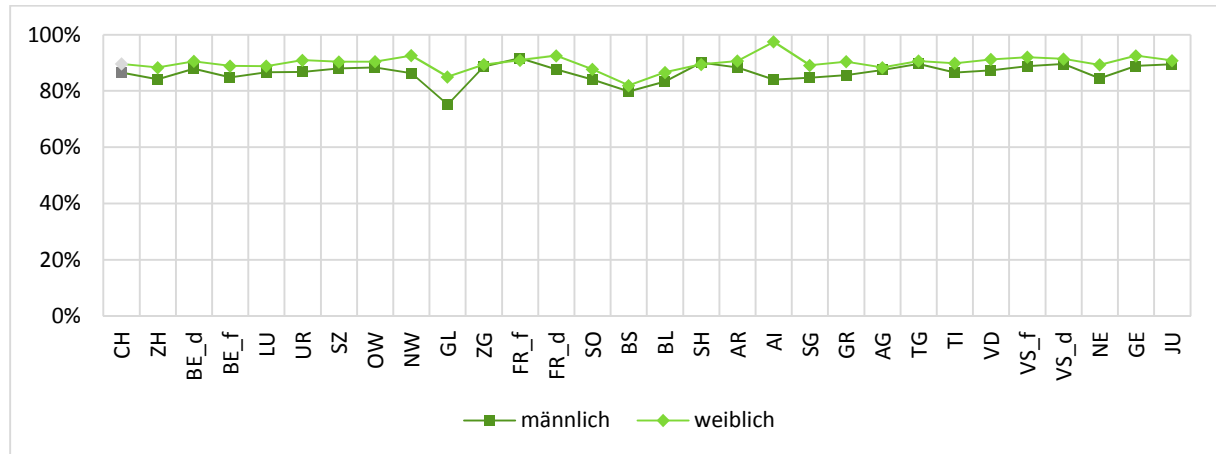
Lesen Schulsprache nach Geschlecht

Die Schüleranteile, die in Lesen in der Schulsprache die Grundkompetenzen erreichen, werden in Abbildung 5.1 nach Geschlecht und Kanton dargestellt. Bei PISA zeigte sich, dass Mädchen im 11. Schuljahr HarmoS durchschnittlich besser abschneiden als Knaben (Konsortium PISA.ch, 2013). Hinsichtlich des Erreichens der Grundkompetenzen gibt es gemäss den Resultaten der ÜGK 2017 jedoch keinen nennenswerten Geschlechterunterschied im untersuchten Leistungsspektrum. Auf Ebene der Gesamtschweiz erreichen zwar geringfügig mehr Mädchen (89.6%) die Grundkompetenzen als Knaben (86.6%), doch dieser Unterschied ist – wenn auch statistisch signifikant – aufgrund seiner geringen Effektstärke ($d = .09$) praktisch zu vernachlässigen (Hattie, 2009).⁵⁴ Darüber hinaus wurden

⁵⁴ Vgl. Pham et al. (2019) für die Berechnungsweise von Effektstärke Cohens d . Nach Hattie (2009) werden Effekte unter 0.2 als sehr klein bzw. vernachlässigbar, zwischen 0.2 und 0.4 als klein, zwischen 0.4 und 0.6 als mittelgross und ab 0.6 als gross eingestuft.

auf der Ebene der einzelnen Kantone gar keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ermittelt.

Abbildung 5.1: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen in der Schulsprache in der Gesamtschweiz und in den Kantonen nach Geschlecht



Orthografie Schulsprache nach Geschlecht

Im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gesamthaft ebenfalls klein. In den deutschsprachigen Kantonen erreichen die Mädchen mit 88.2% statistisch signifikant häufiger die Grundkompetenzen als die Knaben mit 80.6%, die Effektstärke ist jedoch klein ($d = .21$). Auf Ebene der Kantone sind die Geschlechterunterschiede einzig in den deutschsprachigen Teilen der Kantone Bern und Freiburg statistisch signifikant. In den französischsprachigen Kantonen erreichen die Mädchen mit 91.1% ebenfalls zu einem statistisch signifikant höheren Anteil die Grundkompetenzen als die Knaben mit 86.5%. Die Effektstärke ist allerdings auch hier sehr klein ($d = .14$). Auf Kantonesebene ist der Geschlechterunterschied einzig im französischsprachigen Teil des Kantons Wallis statistisch signifikant. Im Kanton Tessin unterscheiden sich die Anteile der Mädchen und Knaben, welche die Grundkompetenzen erreichen, statistisch nicht signifikant.

Leseverstehen erste Fremdsprache nach Geschlecht

Auch im Leseverstehen in der ersten Fremdsprache können kleine Effekte mit Blick auf das Geschlecht beobachtet werden. Sowohl in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache als auch in denjenigen mit Französisch und Englisch als erste Fremdsprache erreichen anteilig mehr Mädchen die Grundkompetenzen als die Knaben. Diese Unterschiede sind zwar statistisch signifikant, weisen aber nur kleine oder sehr kleine Effektstärken auf (erste Fremdsprache Deutsch: 76.3% vs. 66.8%, kleiner Effekt, $d = .21$; erste Fremdsprache Französisch: 71.6% vs. 59.0%, kleiner Effekt, $d = .27$; erste Fremdsprache Englisch: 89.1% vs. 83.0%, sehr kleiner Effekt, $d = .18$). Auf Kantonesebene sind die Geschlechterunterschiede in den ersten Fremdsprachen Deutsch und Französisch in rund der Hälfte der Kantone statistisch signifikant. Auf der anderen Seite ist in der ersten Fremdsprache Englisch lediglich der Geschlechterunterschied im Kanton Zürich statistisch signifikant.

Hörverstehen erste Fremdsprache nach Geschlecht

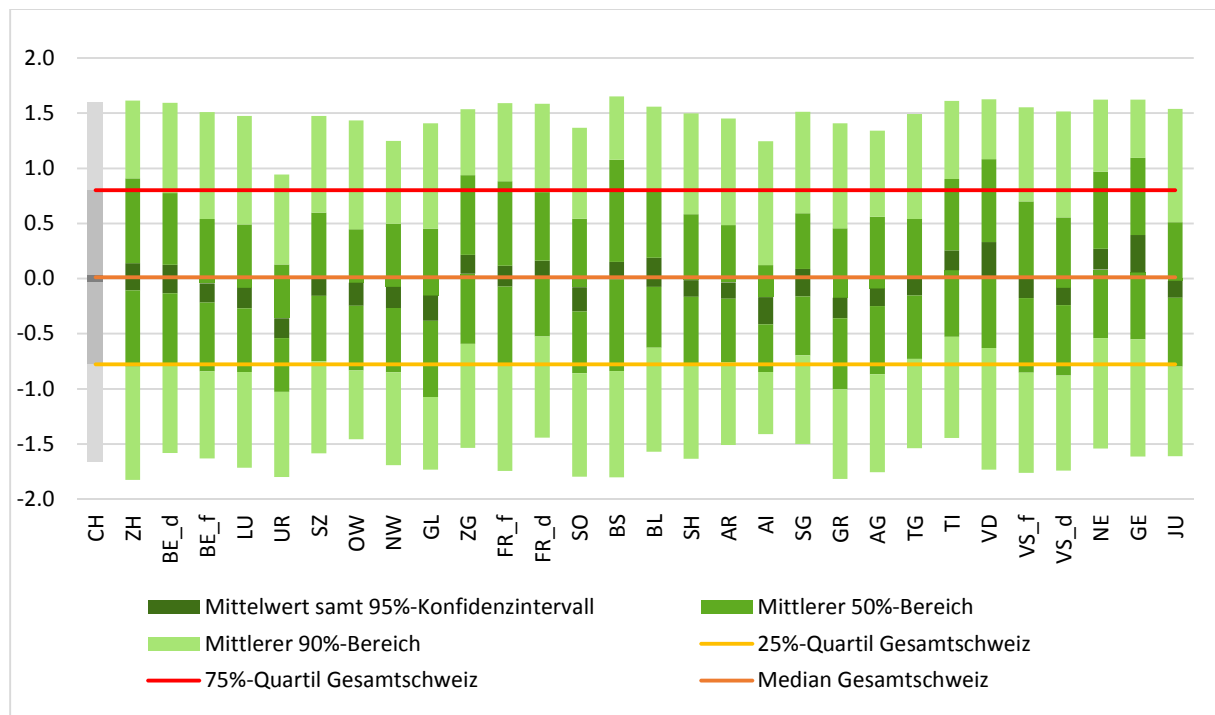
Das Ausmass der Unterschiede zwischen den Geschlechtern fällt im Hörverstehen in der ersten Fremdsprache im Allgemeinen ähnlich aus wie in Leseverstehen in der ersten Fremdsprache. In allen drei Gruppen erreichen zwar statistisch signifikant anteilig mehr Mädchen die Grundkompetenzen als Knaben, jedoch bei durchweg geringer Effektstärke (erste Fremdsprache Deutsch: 91.5% vs. 84.4%, kleiner Effekt, $d = .22$; erste Fremdsprache Französisch: 92.9% vs. 84.3%, kleiner Effekt, $d = .27$; erste Fremdsprache Englisch: 97.3% vs. 93.6%, sehr kleiner Effekt, $d = .18$). Auf Kantonsebene sind nur vereinzelte Unterschiede zwischen den Geschlechtern statistisch signifikant.

5.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

Abbildung 5.2 zeigt die Verteilung der Werte, die sich aufgrund der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben, auf Ebene der Gesamtschweiz und der einzelnen Kantone. Zur Berechnung der individuellen Werte der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen der ÜGK 2017 Schülerangaben zum Beruf der Eltern, zur Elternausbildung sowie zur Anzahl von Büchern zu Hause berücksichtigt (für eine detaillierte Berechnungsweise vgl. Pham et al., 2019). Die individuellen Werte der sozialen Herkunft sind z-standardisierte Werte mit einem Mittelwert von Null und einer Standardabweichung von 1 auf der Gesamtschweiz-Ebene. Anhand der Säulen werden jeweils der Mittelwert mit 95%-Konfidenzintervall (dunkelgrün) sowie die mittleren 50% (mittleres grün) bzw. 90% (hellgrün) der Werte dargestellt. Die Linien stellen die in der Gesamtschweiz gemessenen Quartile dar. Damit werden diejenigen Schülerinnen und Schüler voneinander abgegrenzt, welche zu den untersten 25% (unterhalb des 25%-Quartils), zweituntersten 25% (zwischen dem 1. Quartil und dem 2. Quartil/Median), zweitobersten 25% (zwischen dem Median und dem 75%-Quartil) und obersten 25% (oberhalb des 75%-Quartils) des Wertebereichs der sozialen Herkunft auf Ebene der Gesamtschweiz gehören.⁵⁵

⁵⁵ Der unterste 25%-Wertebereich umfasst alle Werte der 25% ÜGK-Population mit den tiefsten Werten der sozialen Herkunft auf der Ebene Gesamtschweiz. Der oberste 25%-Wertebereich umfasst alle Werte der 25% ÜGK-Population mit den höchsten Werten der sozialen Herkunft auf der Ebene Gesamtschweiz. Die anderen zwei Wertebereiche beziehen sich auf die soziale Herkunft der restlichen (mittleren) 50% ÜGK-Population auf der Ebene Gesamtschweiz: Der zweitunterste Wertebereich umfasst alle Werte der 25% Schülerinnen und Schüler mit niedrigeren Werten und der zweitoberste Wertebereich umfasst alle Werte der 25% ÜGK-Population mit höheren Werten der sozialen Herkunft.

Abbildung 5.2: Verteilung der sozialen Herkunft in der Gesamtschweiz und in den Kantonen



Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Kantonen bei der mittleren Ausprägung und bei der Verteilung der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Den höchsten Mittelwert bei der sozialen Herkunft weist der Kanton Genf auf ($M = 0.23$), den niedrigsten Mittelwert der Kanton Uri ($M = -0.45$). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler pro Kanton, die zu den untersten 25% der sozialen Herkunft gehören (gemessen am gesamtschweizerischen Wertebereich), variiert zwischen 17.7% (Tessin) und 40.2% (Uri). Der Anteil von Schülerinnen und Schülern pro Kanton, die zu den obersten 25% des an der Gesamtschweiz gemessenen Wertebereichs der sozialen Herkunft gehören, variiert zwischen 8.4% (Uri) und 34.5% (Genf).

Lesen Schulsprache nach sozialer Herkunft

Analog zu den bisherigen Forschungsbefunden bzgl. des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schülerleistung in Lesen in der Schulsprache (OECD, 2010) ergeben sich auch bei der ÜGK auffällige Unterschiede. Auf Ebene der Gesamtschweiz erreichen im untersten 25%-Wertebereich (erster Wertebereich) der sozialen Herkunft 78.9% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen, während im zweituntersten (86.8%), zweitobersten (90.7%) und obersten 25%-Wertebereich (96.0%) jeweils anteilig mehr Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen. Die GK-erreichenden Schüleranteile in den vier Wertebereichen der sozialen Herkunft unterscheiden sich statistisch signifikant voneinander. Am deutlichsten fällt der Leistungsunterschied zwischen dem ersten und dem vierten Wertebereich der sozialen Herkunft bei mittlerer Effektstärke aus ($d = .53$, statistisch signifikant in den meisten Kantonen). Bei den Unterschieden zwischen dem ersten und dritten Wertebereich der sozialen Herkunft ($d = .33$, statistisch signifikant in rund einem Drittel der Kantone), zwischen dem zweiten und vierten ($d = .33$, statistisch signifikant in rund einem Drittel der Kantone), zwischen dem ersten und zweiten ($d = .21$, auf Ebene der Kantone nur im Kanton Zürich statistisch signifikant) und zwischen dem dritten und dem vierten Wertebereich ($d = .21$, auf Ebene der Kantone statistisch nicht signifikant) ist die Effektstärke jeweils klein. Die Effektstärke beim Unterschied zwischen dem zweiten und dem dritten Wertebereich der sozialen Herkunft fällt sehr klein (praktisch vernachlässigbar) aus ($d = .13$, auf Ebene der Kantone statistisch nicht signifikant).

Orthografie Schulsprache nach sozialer Herkunft

Im Kompetenzbereich Orthografie in der Schulsprache zeigt sich der Zusammenhang zwischen dem GK-erreichenden Schüleranteil und der sozialen Herkunft in den deutschen und französischen Sprachregionen ähnlich wie im Lesen in der Schulsprache.

In den Kantonen mit Deutsch als Schulsprache erreichen 75.5% der Schülerinnen und Schüler im untersten 25%-Wertebereich der sozialen Herkunft die Grundkompetenzen. Im zweiten, dritten und vierten Wertebereich der sozialen Herkunft sind es 85.2%, 88.3% und 93.6%. Wie beim Lesen in der Schulsprache unterscheiden sich die GK-erreichenden Schüleranteile in Orthografie Schulsprache in allen vier Wertebereichen der sozialen Herkunft statistisch signifikant voneinander. Die Effektstärke des Unterschieds zwischen dem ersten und vierten Wertebereich fällt mittelstark aus ($d = .51$, statistisch signifikant in rund der Hälfte der Kantone). Die Effektstärken bei den Unterschieden zwischen dem ersten und dritten Wertebereich ($d = .31$, auf Ebene der Kantone nur in den Kantonen Luzern und Zürich statistisch signifikant), zwischen dem zweiten und vierten Wertebereich ($d = .34$, statistisch signifikant in rund einem Viertel der Kantone) und zwischen dem dritten und dem vierten Wertebereich ($d = .20$, auf Ebene der Kantone statistisch nicht signifikant) sind klein. Sehr klein sind die Effektstärken der Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Wertebereich ($d = .17$, auf Ebene der Kantone nur im Kanton Zürich statistisch signifikant) und zwischen dem zweiten und dem dritten Wertebereich ($d = .14$, auf Ebene der Kantone statistisch nicht signifikant).

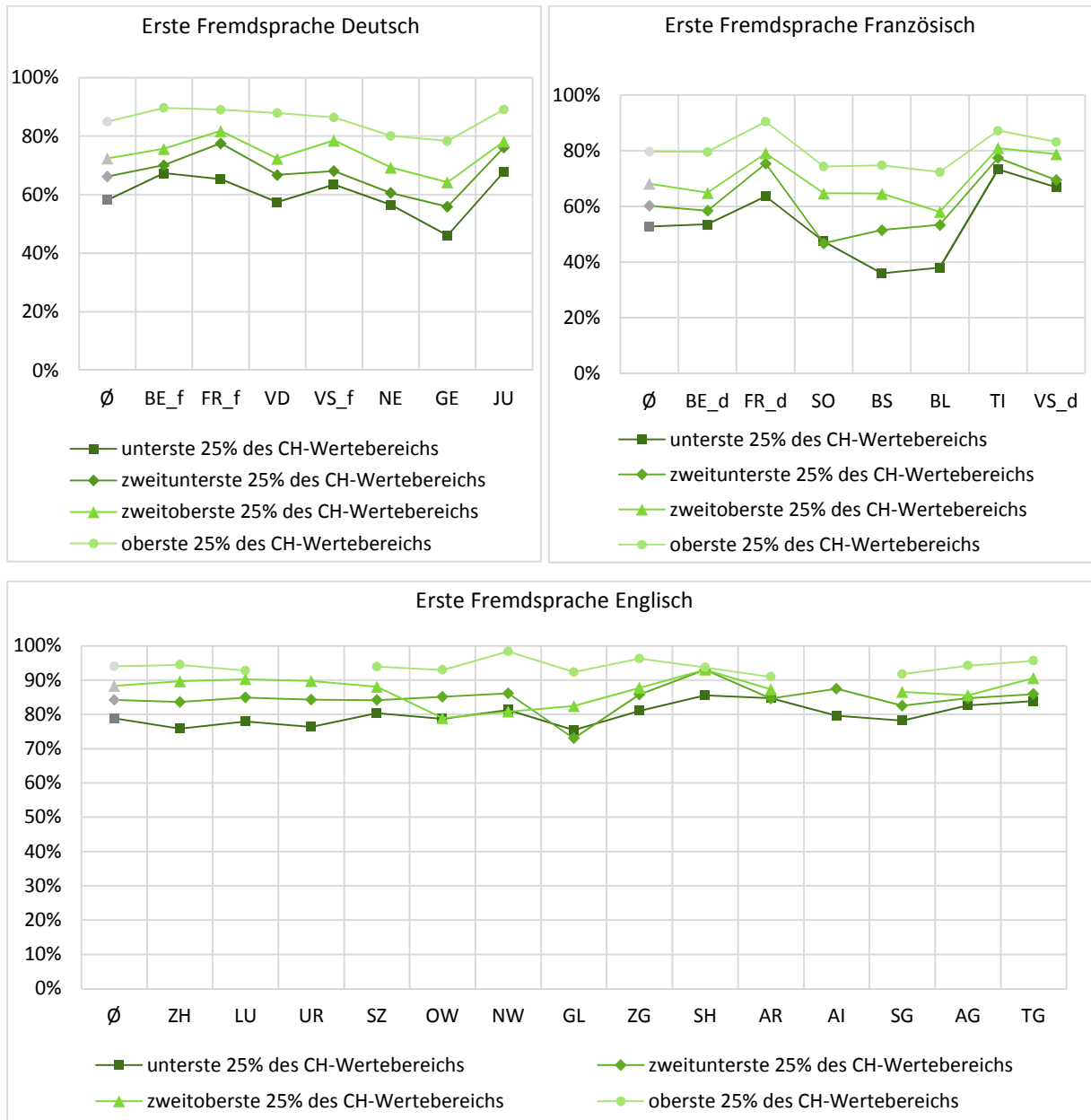
In den Kantonen mit Französisch als Schulsprache liegt der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im ersten Wertebereich der sozialen Herkunft bei 81.9%, während die Anteile im zweiten, dritten und vierten Wertebereich 86.7%, 89.8% und 94.8% betragen. Die GK-erreichenden Schüleranteile des ersten und vierten Wertebereichs unterscheiden sich statistisch signifikant mit einer mittleren Effektstärke ($d = .41$, in vier Kantonen statistisch signifikant). Ebenfalls statistisch signifikant, jedoch mit einer kleinen Effektstärke, sind die Unterschiede zwischen dem ersten und dritten Wertebereich ($d = .23$, auf Ebene der Kantone nur im französischsprachigen Teil des Kantons Freiburg statistisch signifikant) und zwischen dem zweiten und dem vierten Wertebereich ($d = .28$, statistisch signifikant in den Kantonen Neuenburg und Waadt). Während die Differenz zwischen dem dritten und vierten Wertebereich im Durchschnitt statistisch signifikant ist (allerdings mit $d = .19$ sehr kleiner Effekt, auf Ebene der Kantone statistisch nicht signifikant), sind die Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten sowie zwischen dem zweiten und dem dritten Wertebereich weder im Durchschnitt noch auf Ebene der Kantone statistisch signifikant.

Im Kanton Tessin sind die Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen zwischen den vier Wertebereichen der sozialen Herkunft statistisch nicht signifikant.

Leseverstehen erste Fremdsprache nach sozialer Herkunft

Im Kompetenzbereich Leseverstehen in der ersten Fremdsprache gehen die Effekte der sozialen Herkunft in dieselbe Richtung wie in den zwei oben beschriebenen Kompetenzbereichen.

Abbildungen 5.3a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen erste Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, den vier nach schweizweiten Quartilen der sozialen Herkunft unterteilten Schülergruppen und nach Kanton



Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Die Abbildungen 5.3a bis c zeigen die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen erste Fremdsprache der vier Schülergruppen gemäss der vier Unterteilungen nach sozialer Herkunft. In den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache erreichen nur 58.1% der Schülerinnen und Schüler des ersten Wertebereichs die Grundkompetenzen, während es im zweiten, dritten und vierten Wertebereich 66.2%, 72.4% und 84.9% sind. In den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache betragen die GK-erreichenden Schüleranteile der vier Schülergruppen 52.7%, 60.2%, 68.1% und 79.7%, in den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache sind es 78.9%, 84.3%, 88.3% und 94.1%. Für alle Gruppen mit Blick auf die erste Fremdsprache sind folgende Unterschiede in den GK-erreichenden Schüleranteilen zwischen Schülerinnen und Schülern der vier Unterteilungen nach Wertebereichen der sozialen Herkunft statistisch signifikant:

- zwischen dem ersten und dem vierten Wertebereich (Deutsch: grosser Effekt, $d = .62$, in allen Kantonen statistisch signifikant; Französisch: mittlerer Effekt, $d = .59$, in 5 von 7 Kantonen statistisch signifikant; Englisch: mittlerer Effekt, $d = .45$, in der Hälfte der Kantone statistisch signifikant);
- zwischen dem ersten und dem dritten Wertebereich (Deutsch: kleiner Effekt, $d = .30$, in den französischsprachigen Teilen der Kantone Freiburg und Wallis ebenfalls statistisch signifikant; Französisch: kleiner Effekt, $d = .32$, in drei Kantonen ebenfalls statistisch signifikant; Englisch: kleiner Effekt, $d = .26$, ebenfalls statistisch signifikant in den Kantonen Luzern und Zürich);
- zwischen dem zweiten und dem vierten Wertebereich (Deutsch: mittlerer Effekt, $d = .45$, in 5 von 7 Kantonen ebenfalls statistisch signifikant; Französisch: mittlerer Effekt, $d = .44$, in rund der Hälfte der Kantone ebenfalls statistisch signifikant; Englisch: kleiner Effekt, $d = .32$, auf Ebene der Kantone nur in den Kantonen Thurgau und Zürich statistisch signifikant);
- zwischen dem dritten und dem vierten Wertebereich (Deutsch: kleiner Effekt, $d = .31$, nur im Kanton Waadt ebenfalls statistisch signifikant; Französisch: mittlerer Effekt, $d = .44$, nur im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern statistisch signifikant; Englisch: kleiner Effekt, $d = .32$, einzig im Kanton Nidwalden statistisch signifikant).

Die Differenz zwischen dem ersten und dem zweiten Wertebereich ist mit Blick auf die erste Fremdsprache in keiner der drei Gruppen (erste Fremdsprache: Deutsch, Französisch, Englisch), weder im Durchschnitt noch auf Kantonesebene, statistisch signifikant, dies gilt auch für den Unterschied zwischen dem zweiten und dem dritten Wertebereich (Ausnahme: ein statistisch signifikanter Unterschied ergibt sich im Kanton Solothurn).

Hörverstehen erste Fremdsprache nach sozialer Herkunft

Im Hörverstehen in der ersten Fremdsprache sind die Effekte der sozialen Herkunft weniger ausgeprägt als in den drei oben dargestellten Kompetenzbereichen, dies gilt insbesondere für die erste Fremdsprache Englisch, bei der die Schülerinnen und Schüler in allen vier Wertebereichen der sozialen Herkunft zu sehr hohen Anteilen die Grundkompetenzen erreichen.

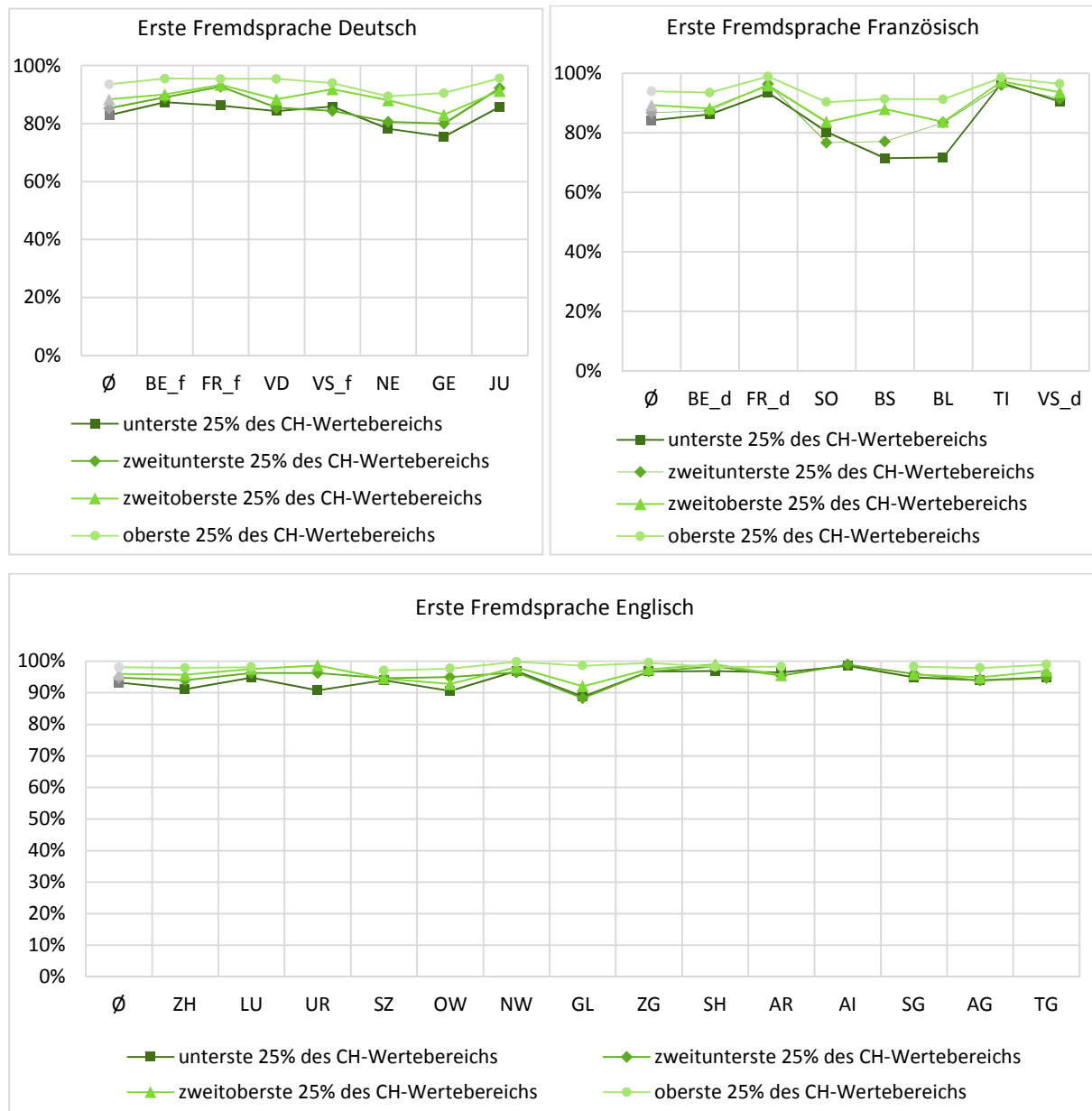
Aufsteigend nach Wertebereich der sozialen Herkunft erreichen in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache 82.9%, 85.2%, 88.3% und 93.6% der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen. In den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache sind es 84.1%, 86.8%, 89.3% und 94.0%, in den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache 93.3%, 94.8%, 96.0% und 98.1%. In diesen drei Gruppen sind nur folgende zwei Unterschiede bezüglich GK-erreichender Schüleranteile zwischen Schülerinnen und Schülern der vier Wertebereiche der sozialen Herkunft statistisch signifikant:

- zwischen dem ersten und dem vierten Wertebereich (Deutsch: kleiner Effekt, $d = .33$, in rund der Hälfte der Kantone ebenfalls statistisch signifikant; Französisch: kleiner Effekt, $d = .32$, in den

Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt ebenfalls statistisch signifikant; Englisch: kleiner Effekt, $d = .24$, auf Ebene der Kantone nur im Kanton Zürich statistisch signifikant);

- zwischen dem zweiten und dem vierten Wertebereich (Deutsch: kleiner Effekt, $d = .27$, auf Ebene der Kantone nicht statistisch signifikant; Französisch: kleiner Effekt, $d = .24$, nur im Kanton Solothurn ebenfalls statistisch signifikant; Englisch: sehr kleiner Effekt, $d = .18$, auf Ebene der Kantone nicht statistisch signifikant).

Abbildungen 5.4a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen erste Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, den vier nach schweizweiten Quartilen der sozialen Herkunft unterteilten Schülergruppen und nach Kanton

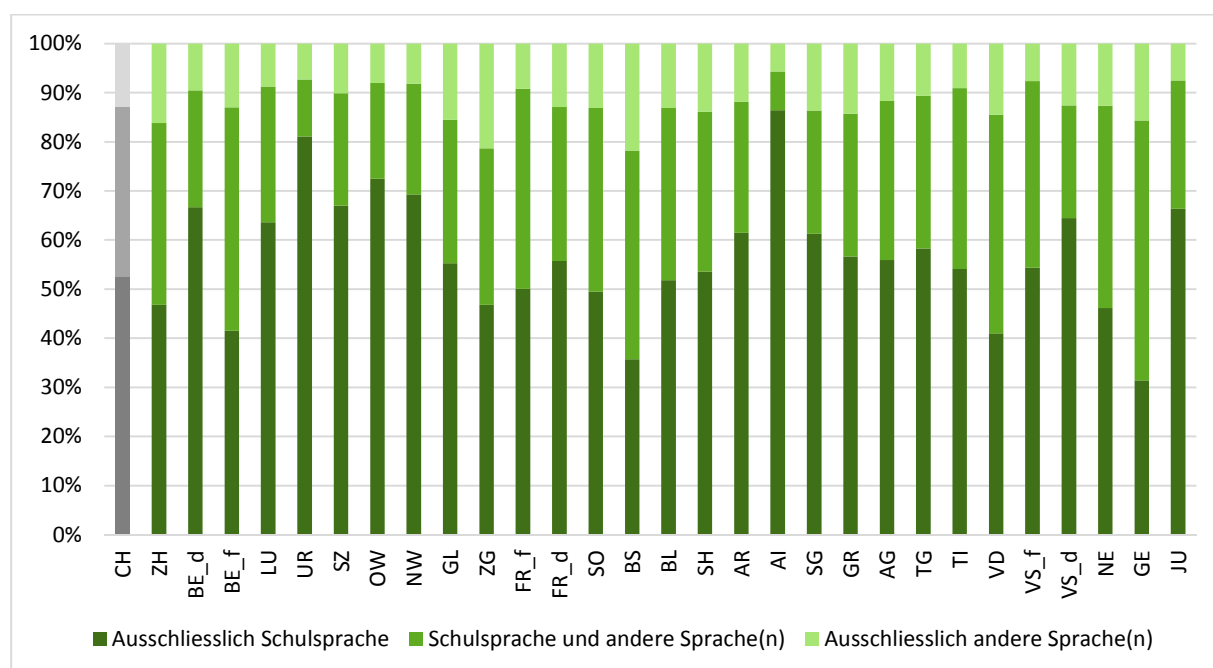


Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

5.1.3 Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

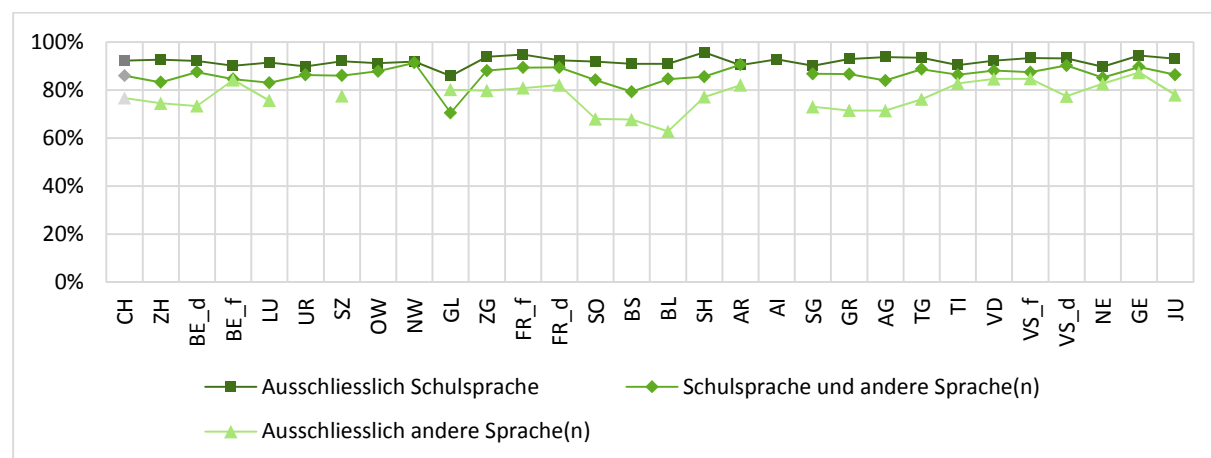
Die Verteilung der zu Hause gesprochenen Sprache ist in Abbildung 5.5 dargestellt. In der gesamten Stichprobe geben 52.4% der Schülerinnen und Schüler an, zu Hause ausschliesslich die Schulsprache zu sprechen, 34.8% der Schülerinnen und Schüler sprechen die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n). Die restlichen 12.8% sprechen zu Hause nicht die Schulsprache, sondern ausschliesslich (eine) andere Sprache(n) (anderssprachige Schülerinnen und Schüler). Die Verteilung dieser drei Schülergruppen unterscheidet sich zwischen den Kantonen deutlich. So schwankt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, zwischen 31.4% (Genf) und 86.4% (Appenzell Innerrhoden). Bei den Schülerinnen und Schülern, die zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) sprechen, beträgt die Spannweite von 7.8% (Appenzell Innerrhoden) bis 52.9% (Genf), während zwischen 5.7% (Appenzell Innerrhoden) und 21.8% (Basel-Stadt) zu Hause ausschliesslich (eine) andere Sprache(n) sprechen.

Abbildung 5.5: Verteilung der zu Hause gesprochenen Sprache in der Gesamtschweiz und in den Kantonen



Lesen Schulsprache nach zu Hause gesprochener Sprache

Abbildung 5.6: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen Schulsprache getrennt nach Kanton und nach zu Hause gesprochener Sprache



Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen Schulsprache wird getrennt nach der zu Hause gesprochenen Sprache in Abbildung 5.6 dargestellt. Folgt man bisherigen Forschungsergebnissen, so erreichen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, höhere Kompetenzen in Lesen als anderssprachige Schülerinnen und Schüler (OECD, 2010). Auch die Ergebnisse der ÜGK 2017 zeigen im untersuchten Leistungsspektrum ähnliche Befunde. Anteilig erreichen mehr Schülerinnen und Schüler, die zu Hause die Schulsprache sprechen, die Grundkompetenzen als anderssprachige Schülerinnen und Schüler. Auf Ebene der Gesamtschweiz erreichen Schülerinnen und Schüler, die angeben, zu Hause ausschliesslich die Schulsprache zu sprechen, mit einem Anteil von 92.3% statistisch signifikant häufiger die Grundkompetenzen als diejenigen, die zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) sprechen (86.0%, kleiner Effekt, $d = .20$, auf Kantonsebene nur in fünf Kantonen statistisch signifikant), und als anderssprachige Schülerinnen und Schüler (76.7%, mittlerer Effekt, $d = .44$, auf Kantonsebene in rund der Hälfte der Kantone ebenfalls statistisch signifikant). Der Unterschied zwischen der zweit- und der drittgenannten Gruppe ist schweizweit statistisch signifikant (kleiner Effekt, $d = .24$), auf Kantonsebene jedoch nur in zwei Kantonen statistisch signifikant.

Orthografie Schulsprache nach zu Hause gesprochener Sprache

Die Effekte der zu Hause gesprochenen Sprache gehen in Orthografie in der Schulsprache in dieselbe Richtung wie in Lesen Schulsprache, sie sind jedoch schwächer ausgeprägt.

In den Kantonen mit Deutsch als Schulsprache erreichen Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, mit einem Anteil von 87.5% statistisch signifikant häufiger die Grundkompetenzen als diejenigen, die zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) sprechen (82.6%, sehr kleiner Effekt, $d = .14$, auf Ebene der Kantone nicht statistisch signifikant), und als anderssprachige Schülerinnen und Schüler (75.2%, kleiner Effekt, $d = .32$, auf Ebene der Kantone in zwei Kantonen statistisch signifikant). Der Unterschied zwischen der zweiten und der dritten Gruppe ist nur im Durchschnitt statistisch signifikant mit einer sehr kleinen Effektstärke ($d = .18$), in den einzelnen Kantonen ist er nicht statistisch signifikant.

Bei den Kantonen mit Französisch als Schulsprache erreichen 91.6% der Schülerinnen und Schüler, welche zu Hause ausschliesslich in der Schulsprache kommunizieren, die Grundkompetenzen.

Demgegenüber erreichen anteilig statistisch signifikant weniger Schülerinnen und Schüler, welche zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) sprechen, die Grundkompetenzen (der Anteil beträgt 87.2%, was mit $d = .14$ einem sehr kleinen Effekt entspricht und auf der Ebene der Kantone statistisch nicht signifikant ausfällt). Bei den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern beträgt der Anteil 85.1% (kleiner Effekt, $d = .20$, auf kantonaler Ebene statistisch nicht signifikant). Der Unterschied zwischen der zweiten und der dritten Gruppe ist weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene statistisch signifikant.

Im Kanton Tessin liegt der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler bei 82.3%, wenn zu Hause ausschliesslich die Schulsprache gesprochen wird, bei 78.4%, wenn zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) gesprochen werden, und bei 74.0% bei anderssprachigen Schülerinnen und Schülern. Die Unterschiede zwischen diesen drei Gruppen sind statistisch nicht signifikant (zwischen der ersten und zweiten sowie zwischen der zweiten und dritten Gruppe: $d < .20$, praktisch vernachlässigbar; zwischen der ersten und dritten Gruppe: $d = .20$, kleiner Effekt).

Leseverstehen erste Fremdsprache nach zu Hause gesprochener Sprache

Auch im Leseverstehen in der ersten Fremdsprache gehen die Effekte der zu Hause gesprochenen Sprache in dieselbe Richtung wie in Leseverstehen und Orthografie Schulsprache; die Effektstärken fallen sehr klein aus und sind auf Kantonsebene statistisch nicht signifikant.

In den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache erreichen 75.7% der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, die Grundkompetenzen in Leseverstehen Deutsch. Das ist statistisch signifikant höher als der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler, die zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) sprechen (68.6%). Der Unterschied ist jedoch sehr klein mit der Effektstärke $d = .16$ (auf Kantonsebene statistisch nicht signifikant). Ebenfalls ist der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler der erstgenannten Gruppe höher als bei den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern (68.3%, sehr kleiner Effekt mit $d = .16$, weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene statistisch signifikant). Der Unterschied zwischen der zweiten und der dritten Gruppe ist weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene statistisch signifikant.

In den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache erreichen 66.9% derjenigen Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenz, welche zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen. Dieser Anteil beträgt 65.1% bei Schülerinnen und Schülern, die zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) sprechen, und 57.1% bei den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern. Im Gegensatz zu Deutsch als erste Fremdsprache unterscheiden sich hier die erste und die zweite Gruppe statistisch nicht signifikant. Schülerinnen und Schüler der dritten Gruppe erreichen anteilig statistisch signifikant seltener die Grundkompetenzen als diejenigen der ersten Gruppe (kleiner Effekt, $d = .20$), aber nicht weniger häufig als diejenigen der zweiten Gruppe. Auf Kantonsebene sind keine dieser Unterschiede statistisch signifikant.

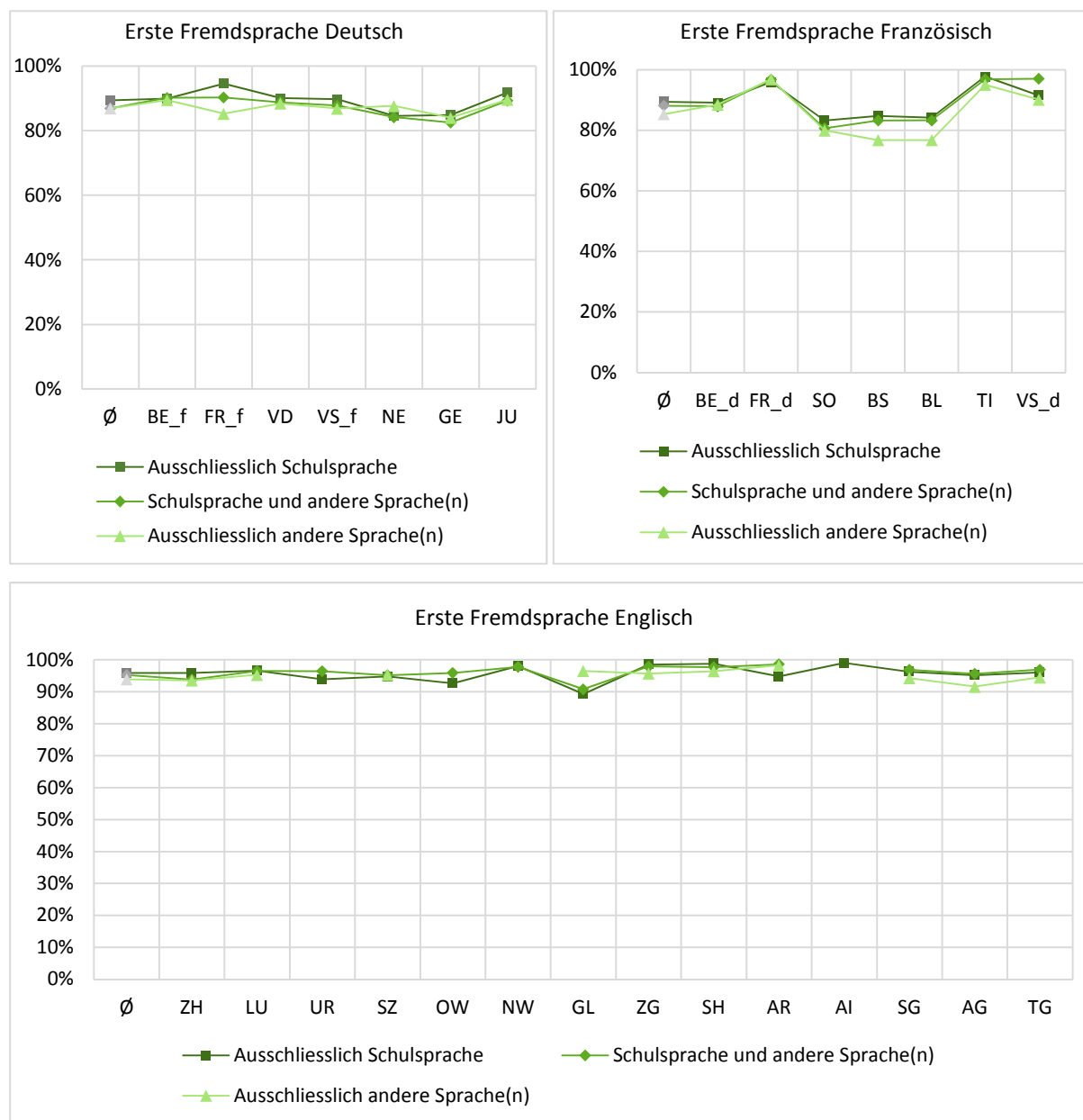
Ähnliche Ergebnisse resultieren bei den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache. 87.6% der Schülerinnen und Schüler der ersten Gruppe, 85.6% der zweiten Gruppe und 80.4% der dritten Gruppe erreichen die Grundkompetenzen. Hier unterscheiden sich lediglich die erste und die dritte Gruppe im Durchschnitt (kleiner Effekt mit $d = .20$). Alle anderen Differenzen sind im schweizweiten Durchschnitt und auf kantonaler Ebene statistisch nicht signifikant.

Hörverstehen erste Fremdsprache nach zu Hause gesprochener Sprache

Im Unterschied zu den oben dargestellten Kompetenzbereichen besteht im Hörverstehen in der ersten Fremdsprache kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und dem Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler, sowohl im Durchschnitt als auch

auf der kantonalen Ebene. Der GK-erreichende Schüleranteil liegt in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache im Durchschnitt bei 89.4%, wenn zu Hause ausschliesslich die Schulsprache gesprochen wird, und bei 86.9% bei den beiden anderen Gruppen. Bei den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache liegt der durchschnittliche Anteil bei 89.5% (ausschliesslich Schulsprache zu Hause), 88.1% (Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) zu Hause) und 85.3% (ausschliesslich (eine) andere Sprache(n) zu Hause). Bei den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache sind es 95.9% bei der ersten Gruppe, 95.3% bei der zweiten Gruppe und 93.9% bei den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern.

Abbildungen 5.7a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen erste Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, Kanton und zu Hause gesprochener Sprache



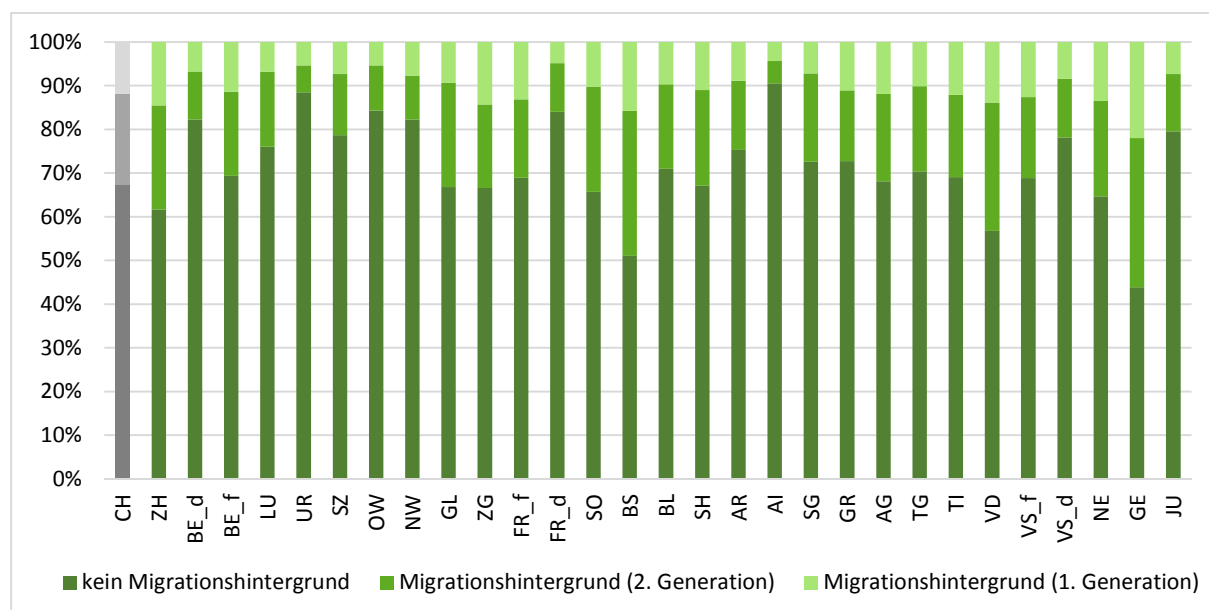
Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

5.1.4 Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

In der ÜGK 2017 wird ein Schüler/eine Schülerin als ohne Migrationshintergrund (bzw. heimisch) betrachtet, wenn mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren ist. Wenn sowohl der Schüler/die Schülerin als auch beide Elternteile nicht in der Schweiz geboren sind, gehört er/sie zur Schülergruppe mit Migrationshintergrund der ersten Generation. Wenn der Schüler/die Schülerin in der Schweiz geboren wurde, nicht aber die beiden Elternteile, gehört er/sie zur Schülergruppe mit Migrationshintergrund der zweiten Generation.

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund sowie der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation sind in Abbildung 5.8 dargestellt. Auf Ebene der Gesamtschweiz weisen 67.2% der Schülerinnen und Schüler keinen Migrationshintergrund auf. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betragen bei der zweiten Generation 21.0% und bei der ersten Generation 11.8%. Diese Anteile variieren zwischen den einzelnen Kantonen deutlich. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation bewegt sich zwischen 4.3% (Appenzell Innerrhoden) und 22.0% (Genf), während die Spannweite des Migrationshintergrundes der zweiten Generation 5.2% (Appenzell Innerrhoden) bis 34.1% (Genf) beträgt.

Abbildung 5.8: Verteilung des Migrationsstatus in der Gesamtschweiz und in den Kantonen



Wenn der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler getrennt nach den drei Gruppen (ohne Migrationshintergrund, mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, mit Migrationshintergrund der ersten Generation) betrachtet wird, zeigt sich ein ähnliches Bild wie beim Merkmal der zu Hause gesprochenen Sprache: Der Zusammenhang zwischen dem Migrationsstatus und dem Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler ist am stärksten im Lesen in der Schulsprache und schwächer in anderen Kompetenzbereichen.

Lesen Schulsprache nach Migrationsstatus

Gemäss bisherigen Befunden schneiden Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund im Lesen in der Schulsprache besser ab als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (OECD, 2010). Die Ergebnisse der ÜGK 2017 stehen im Einklang damit, anteilig erreichen mehr Jugendliche ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen. In der Gesamtschweiz ist dies bei 91.7% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund der Fall. Statistisch signifikant tiefer sind diese Anteile bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten und ersten Generation mit 81.9% bzw. 78.7%. Die Effektstärken sind hierbei aber klein ($d = .29$ bzw. $d = .37$). In jeweils rund einem Drittel der Kantone sind diese Unterschiede ebenfalls statistisch signifikant. Kein statistisch signifikanter Unterschied wurde hingegen zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten und der ersten Generation festgestellt, sowohl auf der Ebene der Gesamtschweiz als auch auf der Kantonsebene.

Orthografie Schulsprache nach Migrationsstatus

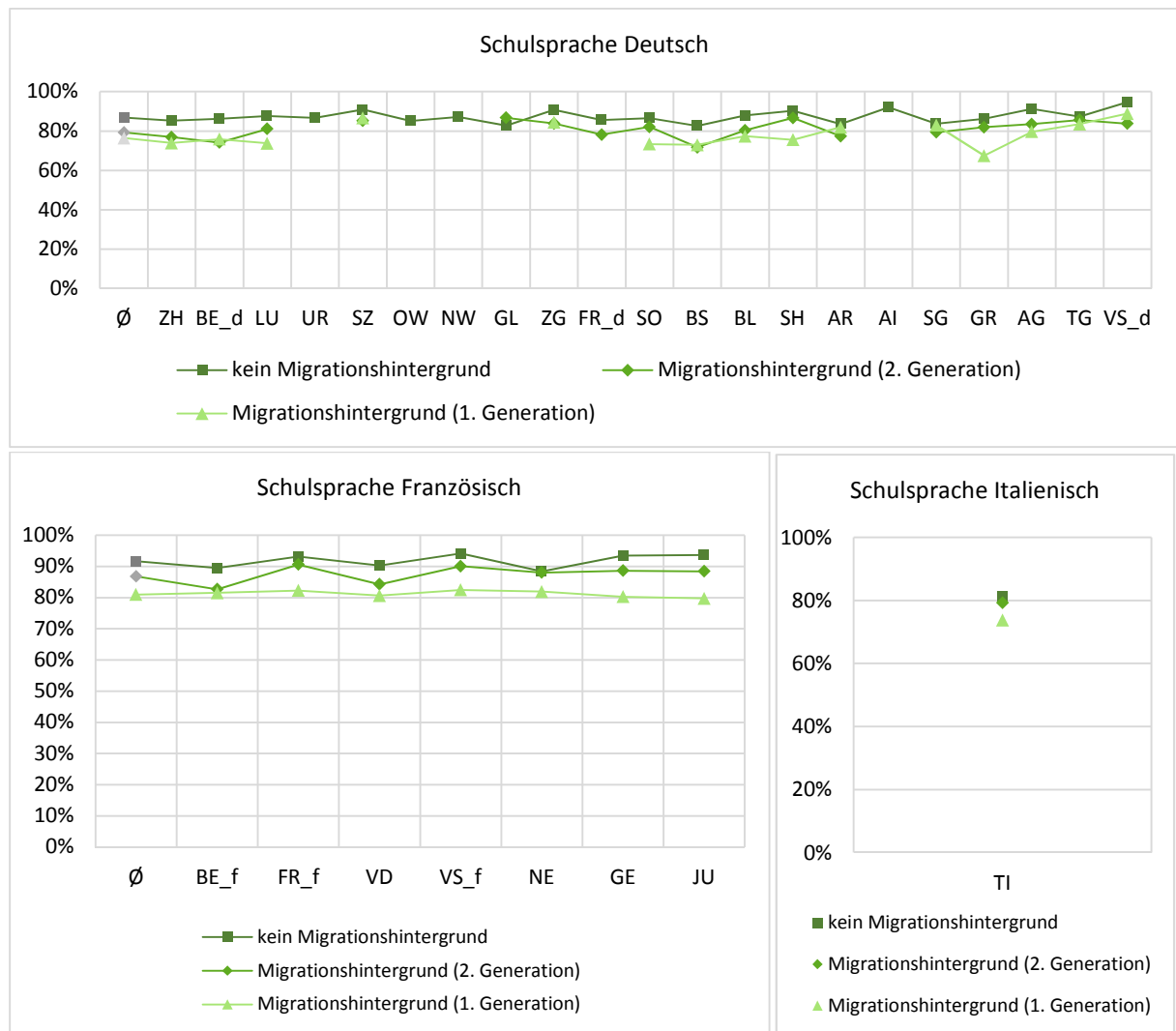
Die Abbildungen 5.9a bis c zeigen den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthographie in der Schulsprache getrennt nach Migrationsstatus, nach Kanton und nach Schulsprache.

In den Kantonen mit Deutsch als Schulsprache erreichen mit einem Anteil von 86.9% statistisch signifikant mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen als solche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (79.3%, $d = .20$) und auch im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund der ersten Generation (76.5%, $d = .27$). Auf Kantonsebene erreichen einzig in den Kantonen Graubünden und Zürich anteilig (statistisch signifikant) mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen als solche mit einem Migrationshintergrund der ersten Generation, alle anderen Unterschiede sind auf Kantonsebene statistisch nicht signifikant.

In den Kantonen mit Französisch als Schulsprache sind die Unterschiede hinsichtlich des Migrationsstatus ähnlich. Mit einem Anteil von 91.7% erreichen statistisch signifikant mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen als solche mit einem Migrationshintergrund der zweiten Generation (86.8%, sehr kleiner Effekt, $d = .16$) sowie auch im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund der ersten Generation (81.0%, kleiner Effekt, $d = .32$). Der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich zwischen den Gruppen mit Migrationshintergrund der zweiten und der ersten Generation hingegen statistisch nicht signifikant. Auf Kantonsebene sind etwa in der Hälfte der Kantone statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und solchen mit Migrationshintergrund der ersten Generation zu finden, alle anderen Gruppenunterschiede in den einzelnen Kantonen sind statistisch nicht signifikant.

Im Kanton Tessin erreichen 81.4% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen, bei denjenigen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation liegt der Anteil bei 79.3% und bei denjenigen der ersten Generation bei 73.9%. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen sind statistisch nicht signifikant.

Abbildung 5.9a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie Schulsprache getrennt nach Schulsprache, Migrationsstatus und Kanton



Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Leseverstehen erste Fremdsprache nach Migrationsstatus

Im Leseverstehen in der ersten Fremdsprache erreichen in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache anteilig statistisch signifikant mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen (77.1%) als solche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (65.8%, $d = .25$) oder auch als solche mit Migrationshintergrund der ersten Generation (59.8%, $d = .38$). Auf Kantonsebene ist der Unterschied zwischen der erst- und zweitgenannten Gruppe einzig im französischsprachigen Teil des Kantons Wallis statistisch signifikant, zwischen der erst- und der letztgenannten Gruppe gilt dies für die Kantone Genf und Wallis (französischsprachiger Teil). Die entsprechenden Anteile der zweiten und der dritten Gruppe unterscheiden sich weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene statistisch signifikant voneinander.

Ähnlich ist der Effekt bei den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache: 67.7% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund erreichen im Durchschnitt die Grundkompetenzen, dies sind anteilig statistisch signifikant mehr Schülerinnen und Schüler als in der Gruppe mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (58.8%, $d = .19$, auf Kantonsebene statistisch nicht signifikant) und als in der Gruppe mit Migrationshintergrund der ersten Generation

(56.9%, $d = .22$, auf Kantonsebene statistisch nicht signifikant). Die entsprechenden Anteile der zweiten und der dritten Gruppe unterscheiden sich weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene statistisch signifikant.

In den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache ist der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler bei denjenigen ohne Migrationshintergrund mit 87.6% anteilig signifikant höher als bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation (79.3%, kleiner Effekt, $d = .23$, auf Kantonsebene einzig im Kanton Zürich statistisch signifikant). Hingegen unterscheiden sich die Anteile bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation mit 58.8% aus Sicht der statistischen Signifikanz nicht von denjenigen der anderen beiden Gruppen, weder im schweizerischen Durchschnitt noch auf Kantonsebene.

Hörverstehen erste Fremdsprache nach Migrationsstatus

Im Hörverstehen in der ersten Fremdsprache sind schwächere Zusammenhänge zwischen dem Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler und dem Migrationsstatus zu finden als in den drei anderen Kompetenzbereichen.

In den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache ist der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in der Gruppe ohne Migrationshintergrund mit 90.3% statistisch signifikant höher als in der Gruppe mit Migrationshintergrund der ersten Generation (82.6%, kleiner Effekt mit $d = .23$). Auf Kantonsebene ist dieser Unterschied jedoch statistisch nicht signifikant. Der entsprechende Anteil der Gruppe mit Migrationshintergrund der zweiten Generation unterscheidet sich mit 86.0% statistisch nicht signifikant von den anderen beiden Gruppen (weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene).

In den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache erreichen durchschnittlich 89.6% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen, bei denjenigen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation sind es 86.8% und bei denjenigen mit Migrationshintergrund der ersten Generation 83.8%. Weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene sind die Unterschiede zwischen den drei Gruppen statistisch signifikant.

Ähnlich wie bei den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache erreichen in den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache anteilig statistisch signifikant mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Grundkompetenzen (95.9%), dies im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation (91.7%, sehr kleiner Effekt mit $d = .18$, auf Kantonsebene statistisch nicht signifikant). Bezüglich des Anteils GK-erreichender Schülerinnen und Schüler ist kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen denjenigen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (95.7%) und den Schülerinnen und Schülern in den anderen beiden Gruppen bestätigt (weder im Durchschnitt noch auf Kantonsebene).

5.1.5 Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus und zu Hause gesprochener Sprache

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich in mancher Hinsicht. Ein wichtiger Unterschied ist, dass es bei denjenigen ohne Migrationshintergrund – im Vergleich zu solchen mit Migrationshintergrund der zweiten und ersten Generation (diese werden in diesem Abschnitt zu einer Gruppe zusammengefasst) – anteilig mehr Schülerinnen und Schüler gibt, die zu Hause die Schulsprache sprechen.

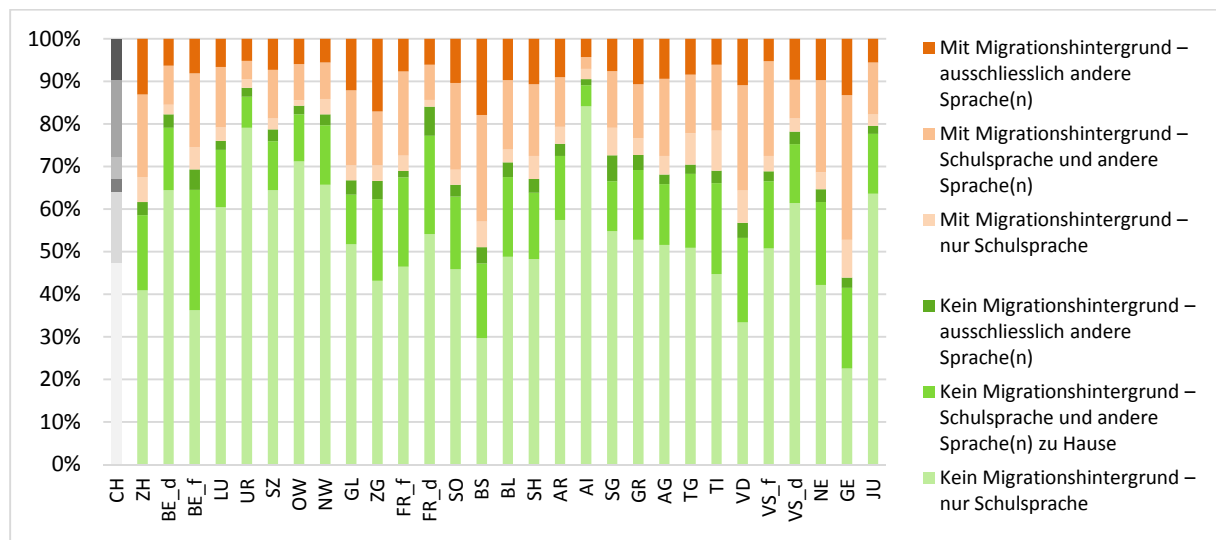
Es zeigt sich, dass die Schülergruppe ohne Migrationshintergrund, die zu Hause aber die Schulsprache nicht spricht (z. B. Tessiner in der Deutschschweiz), lediglich 3.1% der ÜGK-Population ausmacht. In nur vier Kantonen ist die Anzahl der getesteten Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe grösser als 30. Ebenfalls klein ist der Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause

nur die Schulsprache sprechen. Dieser beträgt 5.2% der Schülerschaft, mehr als 30 getestete Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe fanden sich in 12 Kantonen.

Abbildung 5.10 stellt getrennt für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund dar, wie gross der Anteil derjenigen ist, welche zu Hause die Schulsprache als erste, weitere oder aber die ausschliesslich (eine) andere Sprache(n) sprechen. Auf Ebene der Gesamtschweiz verteilen sich diese sechs Gruppen folgendermassen:

- Kein Migrationshintergrund – nur Schulsprache zu Hause: 47.3%,
- Kein Migrationshintergrund – Schulsprache und andere Sprache(n) zu Hause: 16.9%,
- Kein Migrationshintergrund – ausschliesslich andere Sprache(n) zu Hause: 3.1%,
- Mit Migrationshintergrund – nur Schulsprache zu Hause: 5.2%,
- Mit Migrationshintergrund – Schulsprache und andere Sprache(n) zu Hause: 17.9%,
- Mit Migrationshintergrund – ausschliesslich andere Sprache(n) zu Hause: 9.7%.

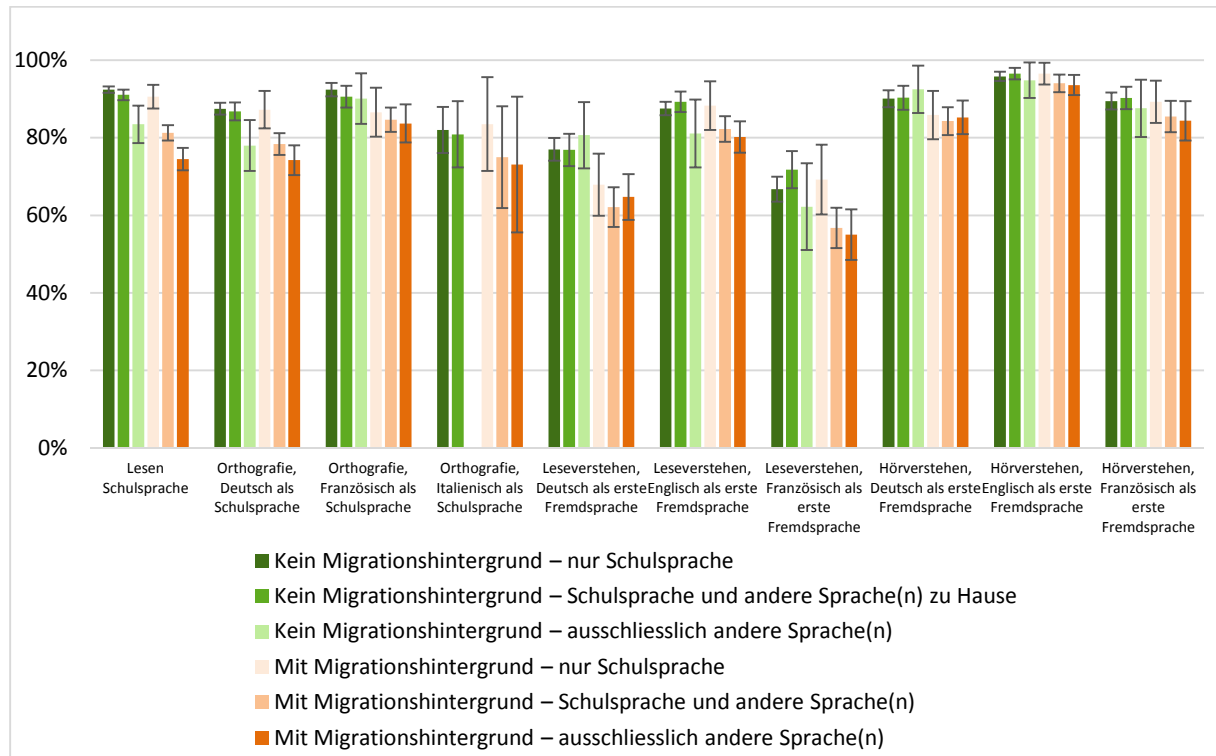
Abbildung 5.10: Verteilung des Migrationsstatus und der zu Hause gesprochenen Sprache in der Gesamtschweiz und nach Kanton



Wird berücksichtigt, dass die zu Hause gesprochene Sprache mit der GK-Erreichung zusammenhängt (vgl. Abschnitt 5.1.3), so stellt sich die Frage, ob der Zusammenhang zwischen Migrationsstatus und der GK-Erreichung in den Schulsprachen durch den erstgenannten Zusammenhang erklärt werden kann. Gerade in der Schweiz, in der sich die Anteile der zu Hause gesprochenen Sprache(n) in der Schülerschaft je nach Kanton und Sprachregion unterschiedlich darstellen (vgl. Konsortium PISA.ch, 2018), ist dieser Aspekt nicht zu vernachlässigen. In diesem Abschnitt werden daher die Merkmale Migrationsstatus und zu Hause gesprochene Sprache gemeinsam in Beziehung zur GK-Erreichung in den verschiedenen Testdomains betrachtet.

Abbildung 5.11 stellt für die sechs oben aufgeführten Gruppen die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen dar.

Abbildung 5.11: Durchschnittlicher Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler über alle Kantone hinweg getrennt nach Migrationsstatus, zu Hause gesprochener Sprache und Kompetenzbereich



Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

In allen Kompetenzbereichen unterscheiden sich hinsichtlich des GK-erreichenden Schüleranteils die Gruppen ohne Migrationshintergrund, die zu Hause entweder ausschliesslich oder neben anderen Sprachen auch die Schulsprache sprechen, statistisch nicht signifikant voneinander. In allen Kompetenzbereichen gehören die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler dieser zwei Gruppen zu den höchsten drei. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen und anderen Gruppen hinsichtlich des GK-erreichenden Schüleranteils ist jedoch nicht immer statistisch signifikant. In Orthografie (Italienisch als Schulsprache) sowie in Hörverstehen erste Fremdsprache (Deutsch, Französisch und Englisch) sind keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den sechs Schülergruppen feststellbar.

Auf der anderen Seite sind die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler der zwei Gruppen mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht bzw. nicht nur die Schulsprache sprechen, in fast allen Kompetenzbereichen am tiefsten angesiedelt. Der Unterschied zwischen diesen zwei Schülergruppen erweist sich als praktisch vernachlässigbar (Cohens d ist durchgehend kleiner als 0.2, nur in Lesen Schulsprache ist dieser Unterschied statistisch signifikant).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeichnen sich allerdings nicht immer durch eine tiefere Quote beim Erreichen der Grundkompetenzen aus. In diesem Zusammenhang unterscheidet sich die Schülergruppe mit Migrationshintergrund, die zu Hause nur die Schulsprache spricht (dunkelgrüner Balken), in allen Kompetenzbereichen statistisch nicht signifikant von den Schülergruppen ohne Migrationshintergrund. Dies bedeutet: Wird einzig die Schulsprache zu Hause gesprochen, so stellt der Migrationsstatus kein Risikofaktor hinsichtlich der Erreichung der Grundkompetenzen in den getesteten Kompetenzbereichen dar. In Lesen Schulsprache, Orthografie mit Deutsch als Schulsprache und Leseverstehen Englisch als erste Fremdsprache ist der GK-

erreichende Schüleranteil in dieser Gruppe sogar höher als der Anteil der heimischen Schülergruppe, die zu Hause die Schulsprache nicht sprechen (allerdings: statistisch nicht signifikant und $d < .20$).

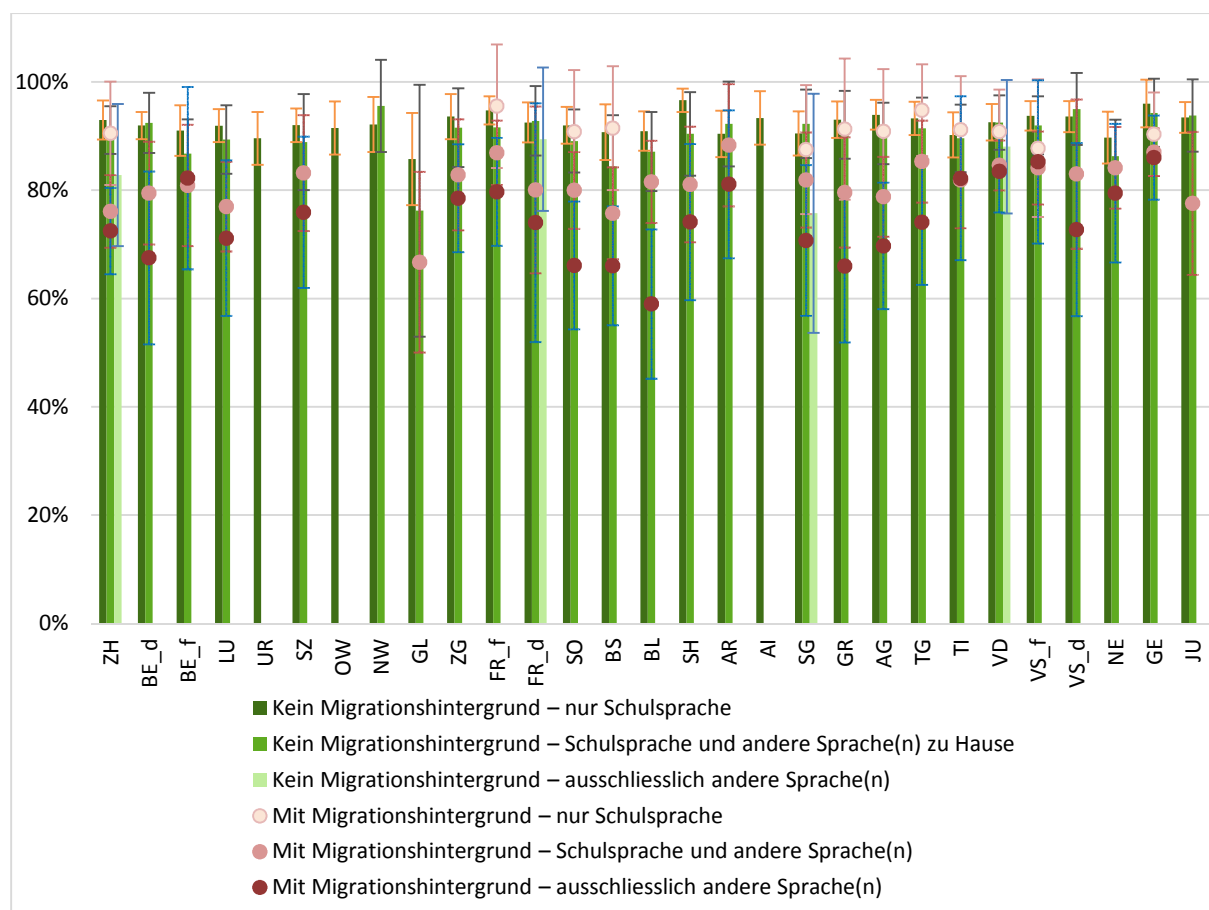
Wenn jedoch die Schulsprache nicht die einzige Sprache ist, die zu Hause gesprochen wird, so ist der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bei gleichem Sprachhintergrund oft nicht mehr vernachlässigbar. So ist, mit Blick auf Schülerinnen und Schüler, die zu Hause die Schulsprache und (eine) andere Sprache(n) sprechen, der GK-erreichende Schüleranteil bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund in Lesen Schulsprache ($d = .29$), Orthografie Deutsch und Französisch als Schulsprache ($d = .22$ und $.18$) sowie in Leseverstehen erste Fremdsprache (d von $.20$ bis $.32$) statistisch signifikant höher als bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Bei den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich die GK-erreichenden Schüleranteile der Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund nur in Lesen Schulsprache und Leseverstehen Deutsch als erste Fremdsprache statistisch signifikant voneinander ($d = .22$ und $.36$).

Diese allgemeine Tendenz gilt in den meisten Kantonen, wobei die Unterschiede zwischen Subgruppen auf Kantonsebene schon alleine aufgrund kleiner Stichproben statistisch oft nicht signifikant sind. Die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen pro Kanton getrennt nach Migrationsstatus und zu Hause gesprochener Sprache finden sich in den Abbildung 5.12 bis 5.15.

Lesen Schulsprache nach Migrationsstatus und zu Hause gesprochener Sprache

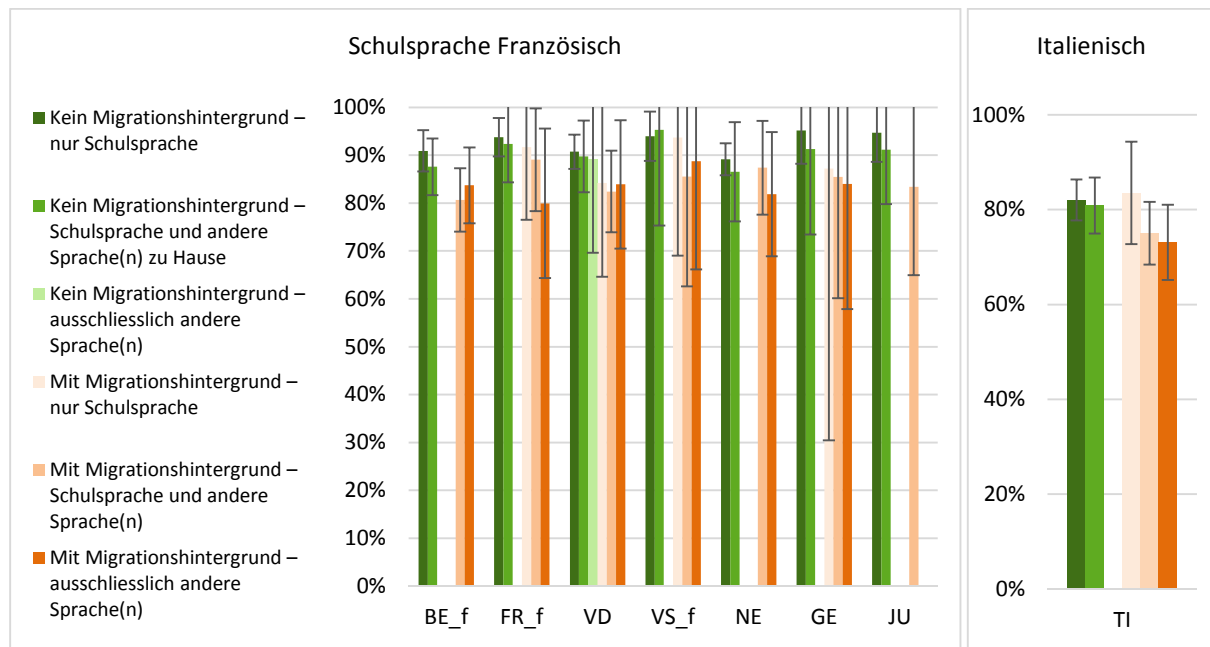
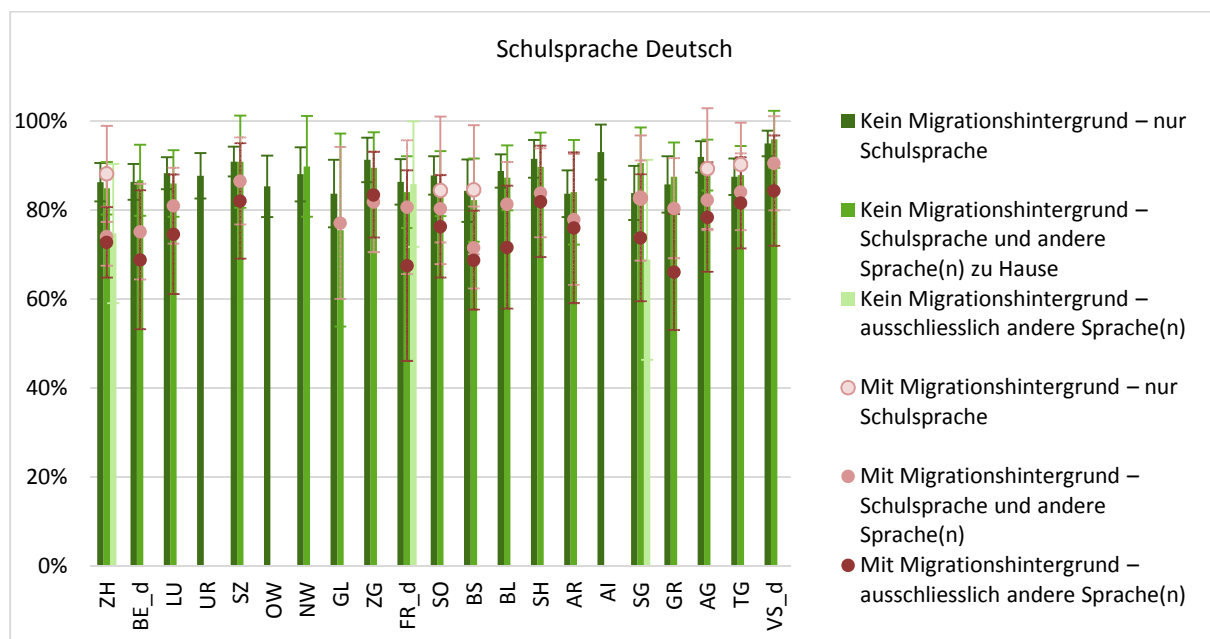
Abbildung 5.12: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen Schulsprache nach Migrationsstatus, zu Hause gesprochener Sprache und Kanton



Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern werden nicht dargestellt.

Orthografie Schulsprache nach Migrationsstatus und zu Hause gesprochener Sprache

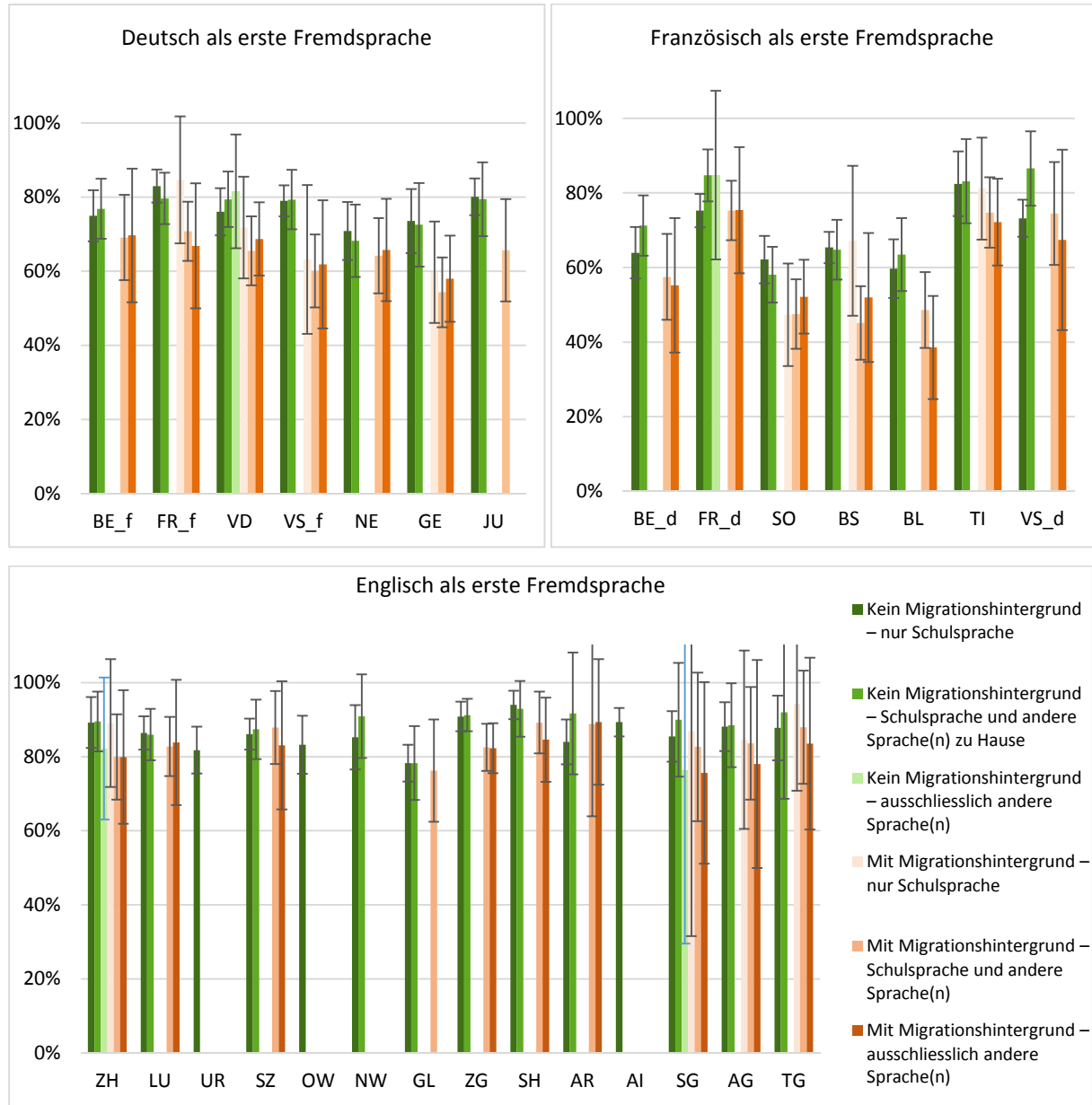
Abbildung 5.13a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie Schulsprache nach Fremdsprache, Migrationsstatus, zu Hause gesprochener Sprache und Kanton



Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern werden nicht dargestellt.

Leseverstehen erste Fremdsprache nach Migrationsstatus und zu Hause gesprochener Sprache

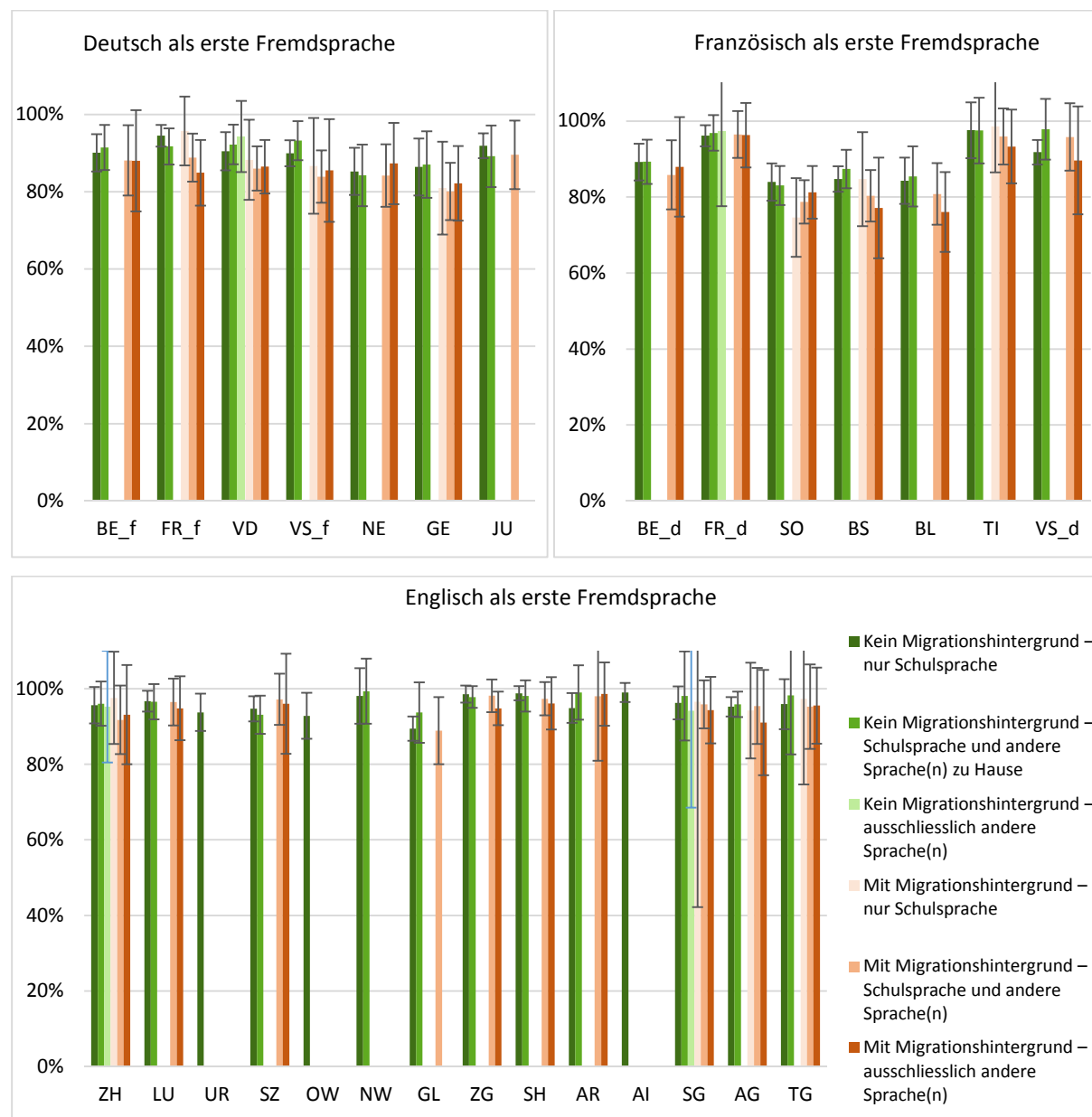
Abbildung 5.14a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen erste Fremdsprache nach Fremdsprache, Migrationshintergrund, zu Hause gesprochener Sprache und Kanton



Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern werden nicht dargestellt.

Hörverstehen erste Fremdsprache nach Migrationsstatus und zu Hause gesprochener Sprache

Abbildung 5.15a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen erste Fremdsprache nach Fremdsprache, Migrationshintergrund, zu Hause gesprochener Sprache und Kanton



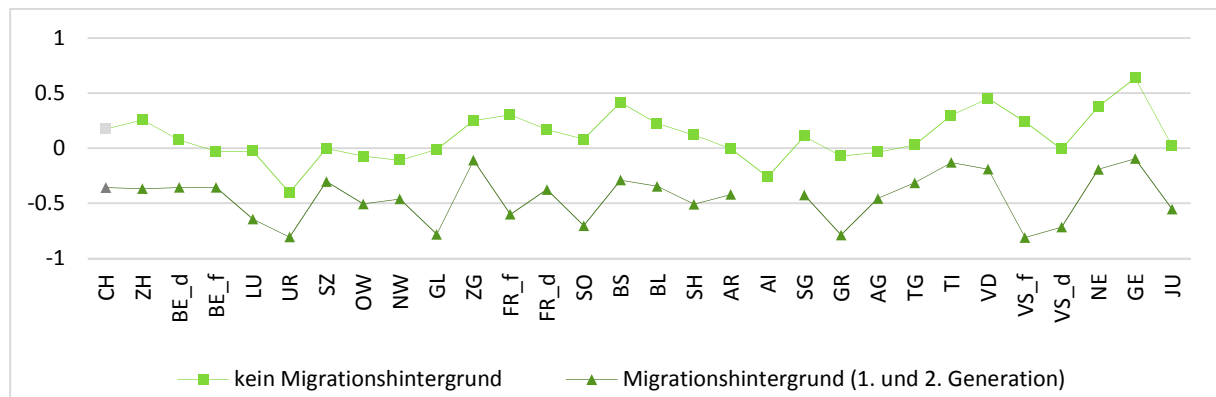
Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern werden nicht dargestellt.

5.1.6 Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus nach Kontrolle der sozialen Herkunft

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des Sprachhintergrunds, sondern auch in Bezug auf die soziale Herkunft. Abbildung 5.16 zeigt die durchschnittliche soziale Herkunft gemäss Unterkapitel 5.1.2 nach Migrationsstatus und Kanton. Hierfür werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten und ersten Generation zu einer Gruppe zusammengefasst.

Unterkapitel 5.1.4 hat die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen Schulsprache nach Migrationsstatus aufgezeigt. Mit zusätzlichen Analysen wird in diesem Abschnitt untersucht, wie sich die Differenzen in diesen Anteilen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund verändern, wenn die soziale Herkunft statistisch kontrolliert wird (zur genaueren Berechnungsweise vgl. Pham et al., 2019). Diese Differenzen werden im Folgenden berichtet.

Abbildung 5.16: Mittelwerte der sozialen Herkunft in der Gesamtschweiz und in den Kantonen nach Migrationshintergrund



Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Lesen Schulsprache nach Migrationshintergrund nach Kontrolle der sozialen Herkunft

Auf Ebene der Gesamtschweiz beträgt die Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich des GK-erreichenden Schüleranteils in Lesen Schulsprache, ohne Kontrolle der sozialen Herkunft, 10.9%. Diese Differenz ist statistisch signifikant. Sie verringert sich jedoch auf nur noch 7.2%, wenn nach sozialer Herkunft kontrolliert wird, bleibt aber auch dann noch statistisch signifikant. Das heisst, dass schweizweit betrachtet der Effekt des Migrationsstatus auf den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zum Teil durch Unterschiede in der sozialen Herkunft erklärt werden kann, dies aber nicht vollständig.

Die absoluten Differenzen (ohne Kontrolle der sozialen Herkunft) sind auf Kantonsebene in 20 Kantonen statistisch signifikant, nach Kontrolle der sozialen Herkunft trifft dies hingegen nur noch auf 9 Kantone zu.

Orthografie Schulsprache nach Migrationsstatus nach Kontrolle der sozialen Herkunft

In den Kantonen mit Deutsch als Schulsprache liegt die durchschnittliche Differenz in den GK-erreichenden Schüleranteilen in der Orthografie in der Schulsprache zwischen den Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund bei 8.6%, wenn die soziale Herkunft nicht kontrolliert wird. Dieser Wert ist statistisch signifikant, schweizweit wie auch in 8 von 20 Kantonen. Nach Kontrolle der sozialen Herkunft verringert sich die Differenz auf 4.8%, sie bleibt jedoch weiterhin statistisch signifikant (auf Kantonsebene bleibt die statistische Signifikanz nur im Kanton Aargau und im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern bestehen).

Ähnlich sieht es in den Kantonen mit Französisch als Schulsprache aus. Der Unterschied zwischen den zwei Gruppen beträgt 7.0% ohne Kontrolle der sozialen Herkunft und 4.0% nach Kontrolle der sozialen Herkunft, beide Differenzen sind statistisch signifikant. Auf Kantonsebene sind die Unterschiede ohne Kontrolle der sozialen Herkunft in 4 von 7 Kantonen statistisch signifikant, während sie nach Kontrolle der sozialen Herkunft auf Kantonsebene nicht mehr statistisch signifikant sind.

Im Kanton Tessin unterscheiden sich die zwei Gruppen weder vor noch nach der Kontrolle der sozialen Herkunft statistisch signifikant voneinander.

Abbildung 5.17a bis c: Differenzen im GK-erreichenden Schüleranteil in Orthografie Schulsprache zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, ohne und nach Kontrolle der sozialen Herkunft, getrennt nach Schulsprache und Kanton



Anmerkungen: ∅ = im Durchschnitt; Ergebnisse von Kantonen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Leseverstehen erste Fremdsprache nach Migrationsstatus nach Kontrolle der sozialen Herkunft

Im Leseverstehen in der ersten Fremdsprache ist in den Kantonen mit Deutsch als erste Fremdsprache dieselbe Tendenz wie oben zu erkennen. Die Differenzen im Erreichen der Grundkompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund verringern sich von 13.5% auf 7.7%, wenn die soziale Herkunft kontrolliert wird; beide Werte sind statistisch signifikant. Auf Kantonsebene sind die Unterschiede ohne Kontrolle der sozialen Herkunft in 5 von 7 Kantonen statistisch signifikant, nach Kontrolle der sozialen Herkunft jedoch in keinem Kanton mehr.

In den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache ist der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nicht mehr statistisch signifikant, wenn die soziale Herkunft kontrolliert wird. Er verringert sich von statistisch signifikanten 9.6% auf statistisch nicht signifikante 4.9%. Auf Kantonsebene ist der Unterschied ohne Kontrolle der sozialen Herkunft in 3 von 7 Kantonen statistisch signifikant, nach der Kontrolle der sozialen Herkunft in keinem Kanton mehr.

Ebenso verhält es sich in den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache. Hier verringert sich im Durchschnitt die Differenz von statistisch signifikanten 5.1% auf statistisch nicht signifikante 2.1%. Auf Kantonsebene sind die Differenzen ohne Kontrolle der sozialen Herkunft einzig im Kanton Zürich statistisch signifikant, nach der Kontrolle der sozialen Herkunft zeigen sich aber auch in diesem Kanton keine statistisch signifikanten Unterschiede mehr.

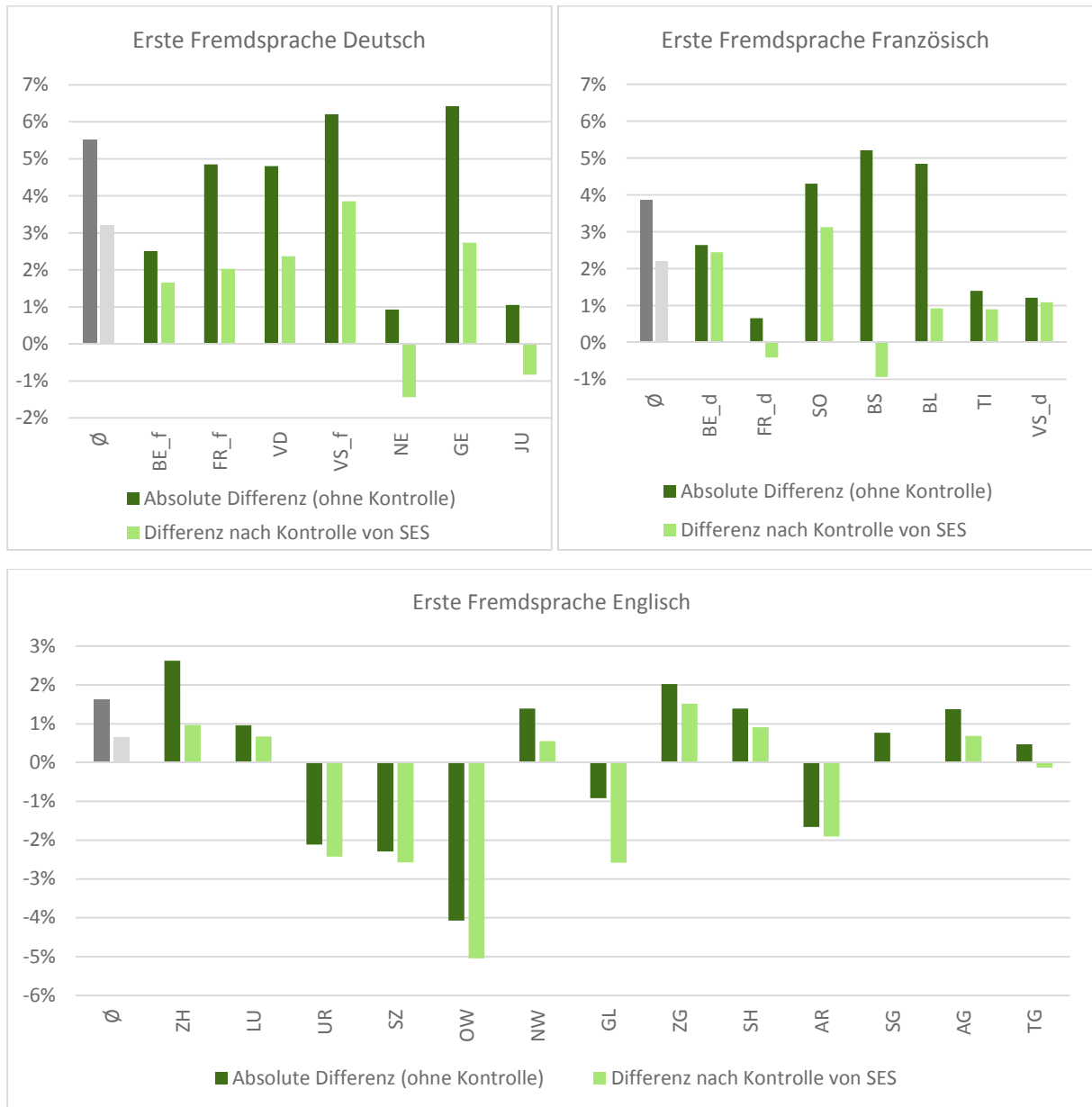
Hörverstehen erste Fremdsprache nach Migrationsstatus nach Kontrolle der sozialen Herkunft

Im Hörverstehen in der ersten Fremdsprache betragen die durchschnittlichen Differenzen in den GK-erreichenden Schüleranteilen in den Kantonen mit der ersten Fremdsprache Deutsch zwischen den zwei Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund 5.5% vor und 3.2% nach Kontrolle der sozialen Herkunft. Beide Werte sind statistisch signifikant. Auf Kantonsebene ist nur im Kanton Waadt die Differenz ohne Kontrolle der sozialen Herkunft statistisch signifikant, nach Kontrolle der sozialen Herkunft ist der Unterschied auch in diesem Kanton nicht mehr statistisch signifikant.

In den Kantonen mit Französisch als erste Fremdsprache verringert sich die durchschnittliche Differenz in den Anteilen der beiden Gruppen von statistisch signifikanten 3.9% auf statistisch nicht signifikante 2.2%. Auf Kantonsebene sind die Differenzen weder vor noch nach Kontrolle der sozialen Herkunft statistisch signifikant.

In den Kantonen mit Englisch als erste Fremdsprache unterscheiden sich im Durchschnitt die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zwischen den zwei Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund weder vor noch nach der Kontrolle der sozialen Herkunft statistisch signifikant, dies gilt auch für die Kantonsebene.

Abbildung 5.18a bis c: Differenzen im GK-erreichenden Schüleranteil in Hörverstehen erste Fremdsprache zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, ohne und nach Kontrolle der sozialen Herkunft, getrennt nach Fremdsprache und Kanton



Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Kantonen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

5.2 Adjustierte Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler für das Leseverständnis in der Schulsprache

Weshalb Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler für soziodemografische Merkmale adjustieren?

Die Ausführungen in Kapitel 5.1 zeigen, dass sich die im Rahmen der ÜGK untersuchten kantonalen Schülerpopulationen teilweise unterscheiden. So variieren zwischen den Kantonen die Anteile Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder solcher, die sich in ihrem familiären Umfeld in einer Fremdsprache unterhalten, darüber hinaus aber auch der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund. Der Einfluss dieser kontextuellen Merkmale auf den schulischen Kompetenzerwerb wurde bereits mehrfach empirisch untermauert (z. B. Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013). Daraus folgt, dass kantonale Differenzen in den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler nicht ausschliesslich auf die Effektivität des Unterrichts zurückgeführt werden können und die adäquate Interpretation der kantonalen Heterogenität in den Leistungsergebnissen ergänzende Analysemethoden erfordert.

Da auf der zeitlichen Ebene bestimmte Schülermerkmale bzw. Kontextvariablen dem Schulbesuch vorgeordnet sind und deshalb von der Schule oder den Lehrpersonen nicht beeinflusst werden können, handelt es sich hierbei auch um eine Frage der Fairness von Leistungsvergleichen. In der Bildungsforschung gilt ein Vergleich von Schülerpopulationen in der Regel nur dann als angemessen, wenn sich die entsprechenden Schülerkompositionen ähnlich sind (Fiege, Reuther & Nachtigall, 2011). Um quantitative Gegenüberstellungen der Effektivität von schulischem Unterricht vergleichbarer zu gestalten, wurde die Idee fairer oder adjustierter Vergleiche entwickelt, wobei sich auf internationaler Ebene die methodischen Vorgehensweisen stark unterscheiden (Pham, Robitzsch, George & Freunberger, 2016).

Bezugsnorm bei ÜGK

Allgemein lassen sich zwei Arten von Vergleichsstandards unterscheiden, denen jeweils unterschiedliche Bezugsnormen für die Beurteilung der Leistungsergebnisse zugrunde liegen. Während bei kriterialen Vergleichen ein inhaltliches Kriterium als Grundlage der Leistungsbeurteilung dient (kriteriale Bezugsnorm), kann die Beurteilung von Leistungsergebnissen auch im Rahmen sozialer Vergleiche unter allen Teilnehmenden (soziale Bezugsnorm) vollzogen werden (Fiege, Reuther & Nachtigall, 2011, S. 36 ff.). Bei der ÜGK steht der *kriteriale Vergleich* im Vordergrund: Unabhängig von den kantonalen Schülerkompositionen wurden mithilfe der Bildungsstandards Ziele definiert, die möglichst von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Die Idee der Adjustierung von Leistungsergebnissen basiert demgegenüber auf der sozialen Bezugsnorm und hat zum Ziel, Leistungsergebnisse zwischen Schülerpopulationen mit unterschiedlichen Bedingungen vergleichbarer zu gestalten. Dementsprechend muss festgehalten werden, dass sich die nachfolgenden Analysen primär der Frage widmen, inwieweit die kantonale Heterogenität in der Erreichung der Grundkompetenzen über Unterschiede in den kantonalen Schülerkompositionen erklärt werden kann. Das Ziel besteht keinesfalls darin, über die soziale Vergleichsnorm angepasste Bildungsstandards zu errichten.

Zwei sich ergänzende Adjustierungsmodelle

Verschiedene Adjustierungsmethoden sind jeweils mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen sowie verschiedenen Perspektiven verbunden. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Abschnitt zwei methodisch andersartige Verfahren präsentiert, bei welchen zwar dieselben demografischen Merkmale (soziale Herkunft, Migrationsstatus, zu Hause gesprochene Sprache sowie Geschlecht) berücksichtigt wurden, bei denen jedoch die in Kapitel 4.1 dargestellten kantonalen Ergebnisse auf unterschiedliche

Art und Weise adjustiert wurden (adjustierte Anteile werden ausschliesslich für das Lesen in der Schulsprache dargestellt). Diese Methodenkombination wurde gewählt, um für unterschiedliche Sichtweisen sowie für die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Verfahren zu sensibilisieren und die Plausibilität der Ergebnisse zu erweitern.

Verfahren I basiert auf einem kontrafaktischen Ansatz und widmet sich einer hypothetischen Frage: Wie würden die kantonalen Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler aussehen, wenn die demografische Schülerzusammensetzung jedes Kantons derjenigen der Schweiz entspräche? In einem ersten Schritt wurde für jeden Kanton und jede Ausprägungskombination der hier untersuchten Merkmale die Wahrscheinlichkeit geschätzt, mit welcher die Grundkompetenzen erreicht werden. Darauf aufbauend wurde hochgerechnet, welche Anteile erreichter Grundkompetenzen resultieren würden, wenn die Schülerzusammensetzung jedes Kantons identisch mit derjenigen der Gesamtschweiz wäre.

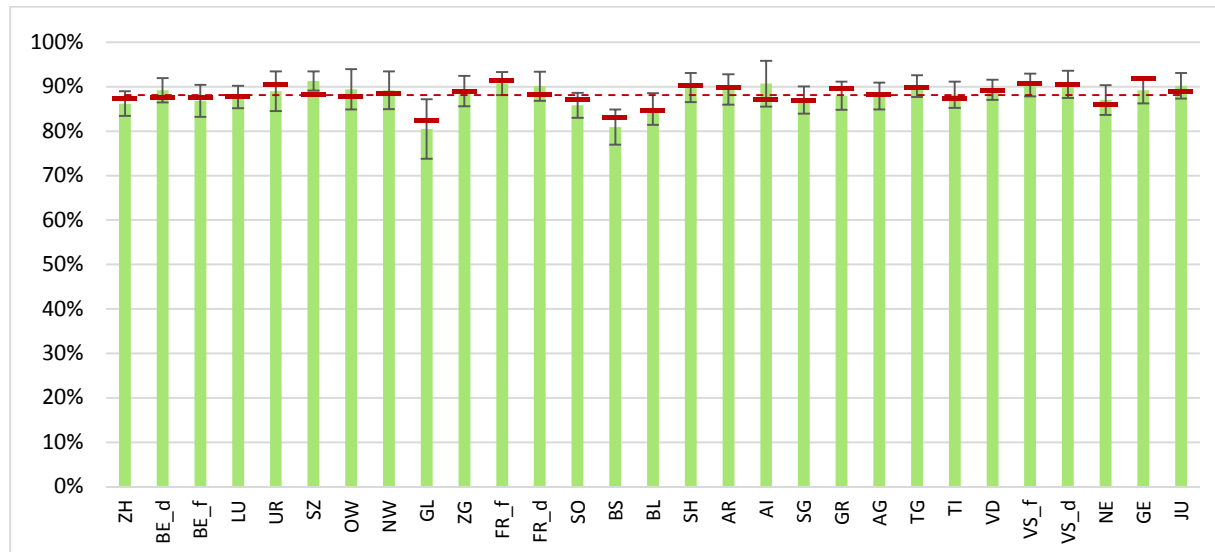
Verfahren II dient – beruhend auf der jeweiligen Schülerzusammensetzung – der Schätzung von Erwartungswerten bzw. erwarteten Anteilen für jeden Kanton. Dazu wurden zunächst – ausgehend von den verschiedenen Merkmalskombinationen auf nationaler Ebene – wieder die Wahrscheinlichkeiten, mit welchen die Grundkompetenzen erreicht werden, berechnet. Anschliessend wurde geschätzt, welche Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler auf Basis der kantonalen Schülerzusammensetzungen zu erwarten wären. Dementsprechend kann das zweite Adjustierungsverfahren als Vergleich zwischen Kantonen mit ähnlichen Schülerkompositionen aufgefasst werden. Aufgrund der dichotomen Natur der abhängigen Variable (Grundkompetenzen erreicht/nicht erreicht) basieren beide Ansätze auf Verfahren der logistischen Regression (Long, 1997). Ein methodischer Kurzbeschreibung zu den gewählten Verfahren befindet sich in Pham et al., 2019.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die in der Folge berichteten Analysen als eine Annäherung zu verstehen sind. Der Einbezug sowie die Untersuchung sämtlicher schulisch relevanter Kontextmerkmale und die Kontrolle der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen sind in der Praxis – sowohl aus testökonomischen als auch aus methodischen Gründen – kaum möglich. Deshalb ist eine vollständige Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht gewährleistet. Darüber hinaus muss mitbedacht werden, dass auch die folgenden Analysen lediglich auf der binären Kategorisierung in "Grundkompetenzen erreicht vs. nicht erreicht" beruhen und die Ergebnisse deshalb keine Rückschlüsse auf die Heterogenität der Lesekompetenzen innerhalb eines Kantons erlauben.

Verfahren I: Hypothetische Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler beruhend auf der nationalen Schülerzusammensetzung

Die nach dem ersten Verfahren adjustierten Ergebnisse werden in Abbildung 5.19 dargestellt. Die nicht korrigierten Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler werden durch die grünen Balken repräsentiert. Die hypothetischen – für die soziale Herkunft, den Migrationsstatus, die zu Hause gesprochene Sprache und das Geschlecht adjustierten – Leistungsergebnisse sind anhand roter Marker abgebildet. Die adjustierten Ergebnisse zeigen, welche kantonalen Anteile bei einer mit der Gesamtschweiz identischen Schülerzusammensetzung zu erwarten wären. Allgemein fällt bei diesen Vergleichen auf, dass sich die auf einer hypothetisch veränderten Schülerkomposition berechneten Werte kaum merklich von den tatsächlichen Leistungsergebnissen unterscheiden – die Distanz zwischen den grünen Balken und den roten Marker kann generell als sehr klein eingestuft werden.

Abbildung 5.19 Für ausgewählte Kontextmerkmale adjustierte Anteile von Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen im Lesen in der Schulsprache den Grundkompetenzen entsprechen, getrennt nach Kanton



Anmerkungen: Grüne Balken: nicht korrigierte Anteile; rote Marker: adjustierte Anteile; rote, gestrichelte Linie: nationaler Anteil.

Die äusserst kleinen Adjustierungen sind zum einen dadurch erklärbar, dass die demografische Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in den Kantonen nicht allzu stark von der gesamtschweizerischen Demografie der Schülerinnen und Schüler in den ausgewählten Kontextmerkmalen abweicht. So dokumentieren die Abbildungen 5.2, 5.6 sowie 5.8 zwar Differenzen in der kantonalen Schülerkomposition, die Unterschiede zum Schweizerischen Mittel sind aber nur in den wenigsten Kantonen derart ausgeprägt, als dass sie sich in merkbaren adjustierten Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler niederschlagen könnten. Auf der anderen Seite erklärt sich diese Konstanz zwischen tatsächlichen und hypothetischen Ergebnissen auch durch die teilweise geringen innerkantonalen Differenzen im Erreichen der Grundkompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen: Auch wenn die privilegierten Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund in Kantonen mit beispielsweise relativ hohem Migrantenanteil und zahlreichen Schülerinnen und Schülern mit benachteiligter sozialer Herkunft eine vergleichsweise unterdurchschnittliche Leistung aufweisen, so verändert auch eine Angleichung der kantonalen Schülerzusammensetzung an die nationale Verteilung bei gleichbleibenden innerkantonalen Zusammenhängen kaum etwas am Ergebnis.

Der Vergleich der hypothetischen Ergebnisse (rote Marker) mit dem Schweizerischen Durchschnitt (rote Linie) erlaubt Aussagen darüber, inwieweit Kantone eher über- oder unterdurchschnittlich abschneiden. Dieser Vergleich zeigt, wie ausgeprägt die kantonalen Ergebnisse über oder unterhalb des Schweizerischen Durchschnitts liegen würden, wenn von einer vergleichbaren Schülerpopulation ausgegangen würde. Es zeigt sich, dass sich das Gesamtbild an über- und unterdurchschnittlich abschneidenden Kantonen trotz Adjustierung der Schülerzusammensetzung kaum verändert.

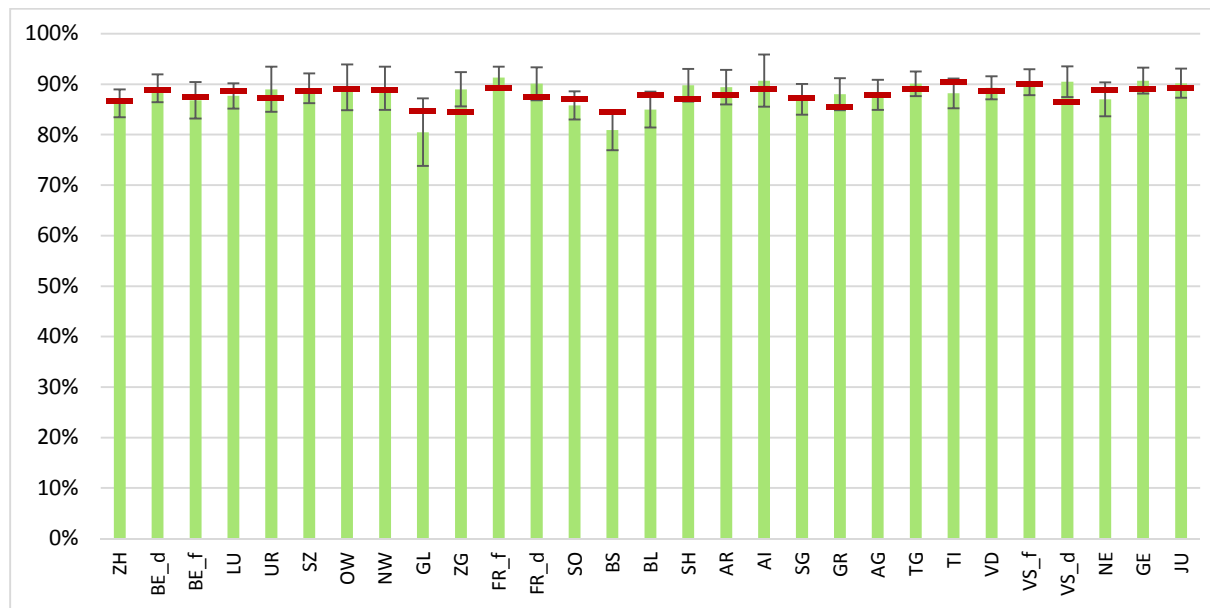
Ein Nachteil von Verfahren I besteht darin, dass unberücksichtigt bleibt, dass sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern verändern könnten, wenn sie in anderer Zusammensetzung beschult würden. Die Literatur zu Kompositionseffekten (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) weist beispielsweise darauf hin, dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler mit tieferen Werten der sozialen Herkunft, die in Klassen mit hohem Anteil an sozioökonomisch gut gestellten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden, von diesem Umstand profitieren. Dementsprechend könnte es sein, dass die kantonalen Ergebnisse einzelner Schülergruppen anders ausgefallen wären, wenn sie in

veränderter Schülerzusammensetzung beschult worden wären. Dies wird in Verfahren II berücksichtigt.

Verfahren II: Auf Basis nationaler Ergebnisse erwartete Anteile erreichter Grundkompetenzen

Im Rahmen des zweiten Adjustierungsverfahrens wurde geschätzt, welche Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler beruhend auf den kantonalen Schülerzusammensetzungen im nationalen Vergleich zu erwarten wären. In Abbildung 5.20 werden die geschätzten Erwartungswerte (rote Marker) den nicht korrigierten Leistungsergebnissen (grüne Balken) gegenübergestellt. Der Vergleich zwischen den Erwartungswerten und den nicht korrigierten Ergebnissen zeigt, inwiefern Kantone – unter Berücksichtigung ihrer Schülerzusammensetzung – eher über- oder unterdurchschnittlich abschneiden. Wenn die Erwartungswerte eines Kantons über den nicht korrigierten Leistungsergebnissen liegen, kommt dies – gemessen an der Schülerkomposition – einem unterdurchschnittlichen Leistungsergebnis gleich. In anderen Worten würde dies auch bedeuten, dass andere Kantone mit einer ähnlichen Schülerkomposition ein besseres Ergebnis erzielt haben. Liegt der Erwartungswert unter den tatsächlichen Anteilen, so gilt das Umgekehrte: Die statistische Erwartung wird übertroffen und andere Kantone mit einer ähnlichen Schülerkomposition haben ein schlechteres Ergebnis erzielt.

Abbildung 5.20 Auf Basis ausgewählter Kontextmerkmale erwartete Anteile von Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen im Lesen in der Schulsprache den Grundkompetenzen entsprechen, getrennt nach Kanton



Anmerkungen: Grüne Balken: nicht korrigierte Anteile; rote Marker: Erwartungswerte.

Auch mit diesem Verfahren wird beobachtet, dass die Erwartungswerte den nicht korrigierten Leistungsergebnissen sehr ähnlich sind und nicht stark zwischen den Kantonen variieren. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass einerseits die Leistungsunterschiede zwischen den Kantonen nicht gross sind, andererseits die unterschiedlichen Schülerkompositionen der Kantone nicht in allzu grossen kantonalen Leistungsunterschieden resultieren.

Diese Schätzungen ergänzen Verfahren I insofern, als dass nebst den individuellen Merkmalsausprägungen der Schülerinnen und Schüler auch die kantonalen Anteile bestimmter Schülergruppen für die Berechnung der Erwartungswerte berücksichtigt wurden. Da sich die in

Verfahren II berechneten Erwartungswerte aus dem überkantonalen Vergleich ergeben, sind die Schätzungen etwas anfällig, wenn es Kombinationen von individuellen Merkmals- und Kompositionsmerkmalen gibt, die in wenigen Kantonen vorkommen. Dementsprechend – und wie bereits einleitend erwähnt – sollten die Ergebnisse beider Verfahren jeweils nicht isoliert betrachtet, sondern als sich einander ergänzend verstanden werden.

5.3 Zusammenfassung

Im ersten Teil des vorliegenden Kapitels wurden die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler getrennt nach Geschlecht, Migrationsstatus, der zu Hause gesprochenen Sprache sowie für Gruppen unterschiedlicher sozialer Herkunft dargestellt. Dabei zeigte sich, dass in allen untersuchten Fachbereichen die Mädchen zu einem höheren Anteil die Grundkompetenzen erreichen als Knaben. Diese Differenzen sind zwar statistisch signifikant und fallen in den Fremdsprachen tendenziell höher aus, können aber gesamthaft als sehr klein eingestuft werden. Ebenfalls kleine Effekte ergab der Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Migrationsstatus: Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund erreichen die Grundkompetenzen fächerübergreifend häufiger als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Keine signifikanten Unterschiede konnten in diesem Zusammenhang zwischen Schülerinnen und Schülern erster und zweiter Migrationsgeneration festgestellt werden. Ähnlich ausgeprägt sind die Unterschiede – zu Ungunsten anderssprachiger Schülerinnen und Schüler – in den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler, die sich im familiären Umfeld nur in der Schul- bzw. Testsprache unterhalten, und solchen, die zu Hause zusätzlich oder ausschliesslich eine Fremdsprache sprechen. Effekte des Migrationsstatus und der zu Hause gesprochenen Sprache machen sich eher im Lesen der Schulsprache (mittelgrosse Effektstärken) als in den anderen Fachbereichen bemerkbar. Die stärksten Effekte auf die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den hier untersuchten Merkmalen konnten bei der sozialen Herkunft beobachtet werden. So konnten im Leseverständnis der Schul- und Fremdsprachen vor allem bei Vergleichen zwischen privilegierten Schülerinnen und Schülern (oberster 25%-Wertebereich auf Ebene der Gesamtschweiz) und solchen aus benachteiligten Schichten (unterster 25%-Wertebereich auf Ebene der Gesamtschweiz) mittelgrosse bis grosse Effekte zu Gunsten der privilegierten Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Im Hörverstehen der ersten Fremdsprache fällt der Effekt der sozialen Herkunft am geringsten aus.

Die statistische Kombination der verschiedenen hier untersuchten individuellen Merkmale machte deutlich, dass diese nicht nur additiv auf die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler wirken. So hat sich gezeigt, dass sich die Differenz in den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund um bis zu 50 Prozent reduzieren kann, wenn die soziale Herkunft statistisch kontrolliert wird.

Ferner ist aus den deskriptiven Ergebnissen ersichtlich, dass sich die Kantone sowohl in der Schülerzusammensetzung hinsichtlich dieser individuellen Merkmale (mit Ausnahme des Geschlechts) als auch in der Stärke der Effekte teilweise unterscheiden. Die kantonale Variabilität in der Stärke der Effekte individueller Merkmale muss nicht ausschliesslich auf die Wirksamkeit der Schulsysteme zurückgeführt werden, sondern kann auch ein Hinweis darauf sein, dass sich die hier verglichenen Merkmalsgruppen mit Blick auf andere – hier nicht berücksichtigte – Charakteristiken unterscheiden könnten. So können sich beispielsweise die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bezüglich der Ähnlichkeit zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache mit der Schulsprache und sonstigen, für die Schule zentralen Voraussetzungen von Kanton zu Kanton erheblich unterscheiden. Dies zeigt auf, dass die äusserst komplexen realen Wirkungsmuster nur sehr schwer mit statistischen Modellen abgebildet werden können und die Ergebnisse stets mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

Adjustierte Kantonsvergleiche legen nahe, dass die Unterschiede zwischen den Kantonen in den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Lesen der Schulsprache nicht – oder nur zu einem äusserst geringen Anteil – auf die unterschiedlichen kantonalen Schülerkompositionen zurückgeführt werden können. Werden kantonale Ergebnisse für schweizweite Effekte der hier untersuchten individuellen Merkmale adjustiert, zeigen sich kaum Differenzen zwischen tatsächlichem und korrigiertem Resultat.

Zusammenfassend deuten die Resultate darauf hin, dass die hier kontrollierten demografischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler (soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache, Migrationsstatus und Geschlecht) gesamthaft zwar einen Effekt auf die Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Sprachbereich haben, die kantonalen Differenzen in diesen Anteilen aber nicht zu erklären vermögen. Es ist deshalb anzunehmen, dass der Grossteil der kantonalen Differenzen in den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler bei weiteren Merkmalen der Schulen, Klassen sowie der Schülerinnen und Schüler zu suchen ist.

5.4 Literatur

- Angelone, D. & Keller, F. (2014). Leistungsveränderungen in der Schweiz seit PISA 2000. In Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen* (S. 9–20). Bern und Neuchâtel: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Brühwiler, C. & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarb. u. erw. Aufl., S. 78–92). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Buccheri, G., Erzinger, A. B., Hochweber, J. & Brühwiler, C. (2014). Resilient – sehr gute Leistungen vor dem Hintergrund einer sozial benachteiligten Herkunft. In Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen* (S. 21–31). Bern und Neuchâtel: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163–183.
- Fiege, C., Reuther, F. & Nachtigall, C. (2011). Faire Vergleiche? – Berücksichtigung von Kontextbedingungen des Lernens beim Vergleich von Testergebnissen aus deutschen Vergleichsarbeiten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 133–149.
- Long, S. J. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OECD (2010). *PISA 2009 – Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich – Erste Ergebnisse*. Neuchâtel: Konsortium PISA.ch.
- Konsortium PISA.ch (2013). *Erste Ergebnisse zu PISA 2012*. Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Konsortium PISA.ch (2018). *PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Pham, G., Hebling, L., Verner, M. & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK – COFO – VeCoF 2017 results: Technical appendices*. St.Gallen und Genf: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) und Service de la recherche en éducation (SRED).

- Pham, G., Robitzsch, A., George, A. C. & Freunberger, R. (2016). Fairer Vergleich in der Rückmeldung. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 295–332). Wien: Facultas.
- Verner, M., Erzinger, A. B. & Fässler, U. (2019, in Druck). Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.

6 Schlussfolgerung

Zusammenfassung

Im Jahr 2011 verabschiedete die EDK erstmals nationale Bildungsziele, welche die erwarteten Grundkompetenzen am Ende eines Zyklus obligatorischer Schuljahre (4., 8. und 11. Schuljahr) beschreiben. Nachdem im Jahr 2016 überprüft wurde, wie gut die Grundkompetenzen in Mathematik am Ende des 11. Schuljahres erreicht werden, wurde im Frühjahr 2017 erstmals das Erreichen der Grundkompetenzen in den Bereichen Schulsprache (Leseverständnis und Orthographie) und erste Fremdsprache (Lese- und Hörverständnis) im 8. Schuljahr überprüft (EDK, 2018). Dazu wurden Messinstrumente entwickelt, die sich auf die nationalen Bildungsziele und die Lehrpläne beziehen.

Die erwünschte Zielpopulation der ÜGK 2017 umfasste sämtliche in der Schweiz im 8. Schuljahr unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die nicht im Rahmen eines ausländischen Programms unterrichtet wurden. Ausgeschlossen wurden alle Schülerinnen und Schüler, die in Sonderschulen unterrichtet wurden oder deren Teilnahme an der ÜGK von den jeweiligen Lehrpersonen oder Schulleitungen als nicht zumutbar eingestuft worden war. Abhängig von der Anzahl Schulen sowie von der Anzahl an Schülerinnen und Schülern eines Kantons wurden einstufige (alle Schulen eines Kantons nahmen teil) oder zweistufige (Schulstichproben) Zufallsstichproben eingesetzt. Die Teilnahmequoten der damit ausgewählten Schülerinnen und Schüler waren sehr hoch (95 bis 99 Prozent, vgl. Abbildung 2.19).

Schweizweit erreichen 88 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Lesen in der Schulsprache⁵⁶, wobei die entsprechenden Anteile auf Kantonsebene zwischen 80 und 91 Prozent variieren. Aufgrund unterschiedlicher Testinhalte werden die übrigen Ergebnisse (Orthografie in der Schulsprache und Lese- und Hörverständnis in der ersten Fremdsprache) getrennt nach Sprachregion berichtet. In Kantonen mit Deutsch als Schulsprache erreichen 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Bereich Orthographie, wobei die Anteile auf Kantonsebene zwischen 77 und 93 Prozent variieren. In französischsprachigen Kantonen wurden die Grundkompetenzen in Orthographie der Schulsprache zu 89 Prozent erreicht. Die kantonalen Anteile streuen hier zwischen 87 und 92 Prozent. Im Tessin erreichten gesamthaft 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Orthographie.

In Kantonen, in welchen Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, erreichen gesamthaft 86 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Bereich Leseverstehen (Variation auf Kantonsebene: 79 bis 91 Prozent). Rund 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler derselben Kantone erreichen die Grundkompetenzen im Hörverstehen Englisch (Variation auf Kantonsebene: 91 bis 99 Prozent). In den Kantonen mit Französisch als erster Fremdsprache erreichen 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Leseverstehen Französisch (Variation auf Kantonsebene: 56 bis 80 Prozent) und 87 Prozent erreichen die Grundkompetenzen im Hörverstehen Französisch (Variation auf Kantonsebene: 82 bis 97 Prozent). Für die Schülerinnen und Schüler der Kantone, in welchen Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, betragen die Anteile 72 Prozent im Leseverstehen (Variation auf Kantonsebene: 64 bis 79 Prozent) und 88 Prozent im Hörverstehen (Variation auf Kantonsebene: 84 bis 92 Prozent).

⁵⁶ Schülerinnen und Schüler in der romanischen Sprachregion wurden nicht in der Schulsprache getestet, da keine Tests in romanischer Sprache entwickelt wurden.

Für die individuellen Schülermerkmale Migrationsstatus, die zu Hause gesprochene Sprache, Geschlecht sowie die soziale Herkunft wurden bereichsübergreifend mehrheitlich kleine bis mittelgrosse Effekte auf die Wahrscheinlichkeit, die Grundkompetenzen zu erreichen, beobachtet. Im Kompetenzbereich Leseverstehen in der Schulsprache hat sich gezeigt, dass die kantonalen Unterschiede in den Ergebnissen kaum durch die in Bezug auf die erwähnten Merkmale durchaus unterschiedlichen Zusammensetzungen der Schülerschaft in den Kantonen erklärt werden können. Zur Erklärung derartiger Differenzen auf Kantonsebene müssen weitere Merkmale in Betracht gezogen werden. Hier sind aus der ÜGK 2017 beispielsweise Informationen zu Unterrichtsbedingungen (wie die Unterstützung, Strukturierung des Unterrichts und Klassenführung), jeweils erhoben aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, vorhanden.

Einschränkungen

Bei der ÜGK 2017 handelt es sich um die zweite standardisierte, computerbasierte Überprüfung des Erreichens von Grundkompetenzen in allen Kantonen der Schweiz. Dabei wurden die Aufgaben erstmals auf Tablets, die von der Testadministration in die Schulen mitgebracht wurden, dargeboten. In den Bereichen Durchführung und Stichprobenziehung konnte weitgehend auf Erfahrungen aus bereits durchgeführten Large-Scale-Assessments in der Schweiz zurückgegriffen werden. Hierin wurden über die letzten Jahrzehnte hinweg mit der Durchführung von PISA in allen drei Schweizer Sprachregionen die entsprechenden Kompetenzen aufgebaut. Zudem lehnte man sich auch in anderen Bereichen in vieler Hinsicht an bereits bestehende Forschung und an das Vorgehen bei nationalen Überprüfungen von Bildungsstandards in den Nachbarländern an (vgl. Kapitel 2). Bezüglich der Untersuchung von nationalen curricularen Kompetenzen, der Grundkompetenzen, wie sie im Rahmen der Bildungsziele im Jahre 2011 verabschiedet wurden (EDK, 2018), begegnete man verschiedenen Herausforderungen.

Die Ausschöpfungsquote der ÜGK 2017 beträgt 97.1 Prozent. Das bedeutet, dass es 2.9 Prozent der erwünschten Population nicht möglich war, an der Erhebung teilzunehmen. Problematischer als dieser kleine Anteil sind die unterschiedlichen Ausschöpfungsquoten in den einzelnen Kantonen. Grund dafür war der unterschiedliche Umgang mit in Regelklassen unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit individuellen Lernzielen oder besonderen Lernbedürfnissen. So wurden in den verschiedenen Kantonen teilweise unterschiedliche Ausschlusskriterien angewendet. Obwohl es sich hier grösstenteils um Differenzen im tieferen, einstelligen Prozentpunktbereich handelt, sollte in Zukunft mithilfe einer einheitlicheren Ausschlusspraxis (beispielsweise in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen) über alle Kantone und Schulen hinweg eine höhere Kongruenz der untersuchten kantonalen Schülerpopulationen angestrebt werden.

Die Konzeptualisierung der ÜGK als reines Systemmonitoring sah nebst den Schülerinnen und Schülern keine weiteren Informationsquellen vor. Gerade für die Erforschung von Ursachen kantonaler Leistungsunterschiede könnten jedoch weitere Datenquellen sehr wertvoll sein. So könnte beispielsweise die Rolle von Schulstrukturen oder der Unterrichtsqualität mithilfe von Befragungen von Schulleitungen, Lehrpersonen oder Eltern besser analysiert werden. Derartige Erhebungen wären aber auch mit einem deutlich höheren organisatorischen sowie finanziellen Aufwand und mit einer grösseren Belastung für die Schulen verbunden.

Ausblick

Durch die ÜGK wurde in der Schweiz ein nationales Bildungsmonitoring aufgebaut, das die Besonderheiten des Bildungssystems (Föderalismus) sowie die regionalen Strukturen explizit

berücksichtigt und über die Messung des Erreichens von nationalen Bildungszielen hinaus einen zusätzlichen Beitrag an das Schweizer Bildungsmonitoring leistet.

Zur Weiterentwicklung des Systemmonitorings in der Schweiz anhand aktuell bestehender Vergleichsstudien wie PISA und ÜGK ist eine über die rein deskriptive und korrelative Beschreibung hinausgehende, theoriegeleitete Bearbeitung von Fragestellungen unter Berücksichtigung mehrerer analytischer Ebenen nötig. Nur so sind Ursache-Wirkungszusammenhänge in Schulsystemen aufzudecken. Zu diesem Zwecke ist die Konzeptualisierung einer Begleitforschung zu den bestehenden Projekten im Bereich der Large-Scale-Assessments anzudenken. Hierzu bieten sich Untersuchungen auf Klassenebene mit einem stärkeren Bezug zum Unterricht oder ausserschulisch zu anderen zentralen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler an, um die kontextuelle Ebene der Leistungsentwicklung zu erweitern und weitere Determinanten des Schulerfolgs näher zu erforschen. Zur Verbesserung des Lehrens und Lernens ausserhalb und in der Schule ist es zentral, dass über das reine Monitoring hinaus ein Beitrag zur Frage geleistet wird, wie Lernen in der Schule besser unterstützt werden kann.

Literatur

EDK (2018). *Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Verfügbar unter:

https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf [2.5.2019].

Anhänge

Anhang zu Kapitel 1

Organisation und Umsetzung der Überprüfung der Grundkompetenzen 2017

Die ÜGK 2017 wird im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) durchgeführt.

Sie wird unter Beteiligung der folgenden Institutionen organisiert:

Projektsteuerung

- Koordinationsstab für die Umsetzung der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Kosta HarmoS)

Projektleitung

- Abteilung Qualitätsentwicklung des Generalsekretariats der Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Prozessleitungsgruppe

- Generalsekretariat der Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
- Geschäftsstelle Aufgabendatenbank EDK (ADB)
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Service de la recherche en éducation (SRED, Genève)
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)
- Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW Chur)

Koordination Aufgabenentwicklung

- Geschäftsstelle Aufgabendatenbank EDK (ADB)

Aufgabenentwicklung Schulsprache

- Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
- Pädagogische Hochschule (PH Zug)
- Haute école pédagogique du canton de *Vaud* (HEP Vaud)
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) – Repubblica e Cantone Ticino
- Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)

Aufgabenentwicklung Fremdsprachen

- Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der PH Freiburg (IfM)

Entwicklung des Schülerfragebogens

- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Universität Bern (UniBE)
- Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH PHNW)
- Service de la recherche en éducation (SRED)
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)
- Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ)

It-Entwicklung und Implementierung

- Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW Chur)

Stichprobenziehung und Datenaufbereitung

- Institut für Bildungsevaluation - Universität Zürich (IBE-UZH)
- Universität Bern (UniBE)
- Schweizer Stiftung für die Forschung in den Sozialwissenschaften (FORS), Université de Lausanne

Organisation und Administration der Felderhebungen

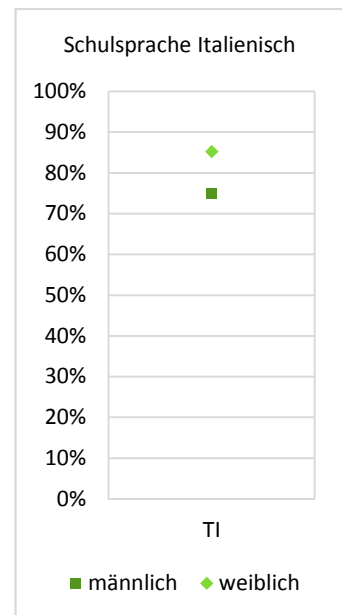
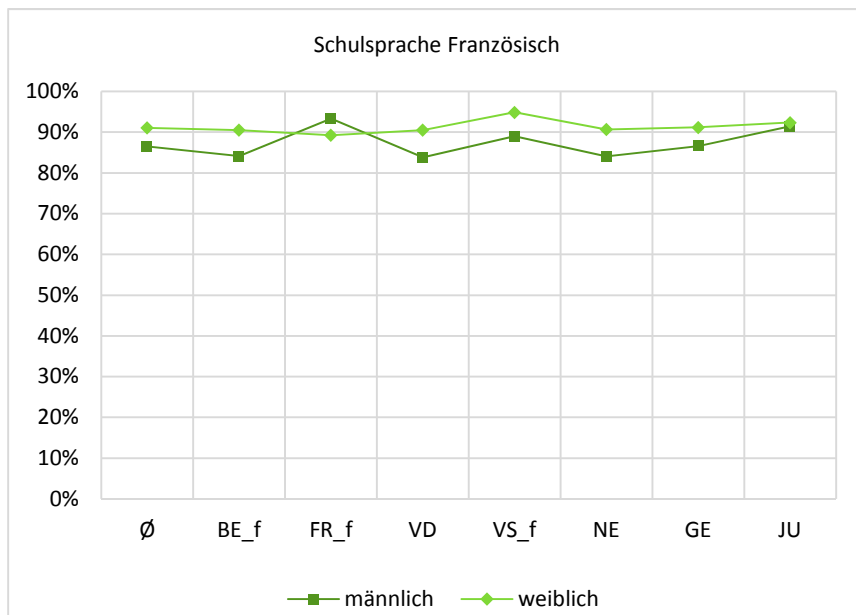
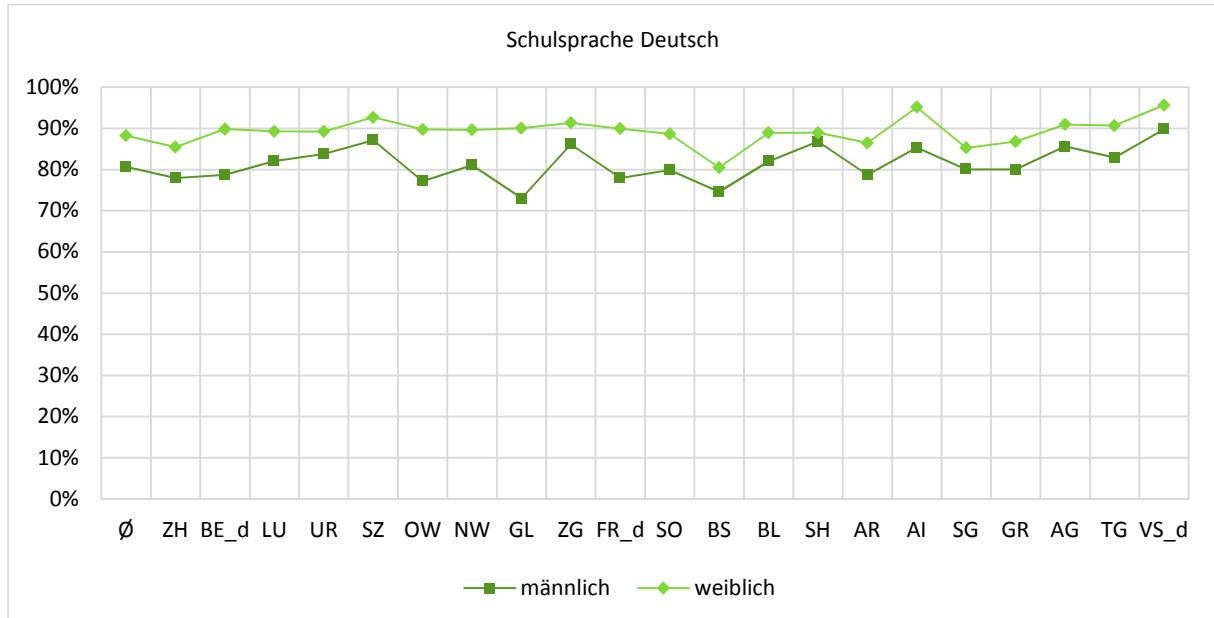
- CH-D: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- CH-F: Service de la recherche en éducation (SRED)
- CH-I: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)

Datenanalyse und Berichterstattung

- Service de la recherche en éducation (SRED)
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)
- Geschäftsstelle Aufgabendatenbank EDK (ADB)
- Didaktikerinnen und Didaktiker der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH PHNW)

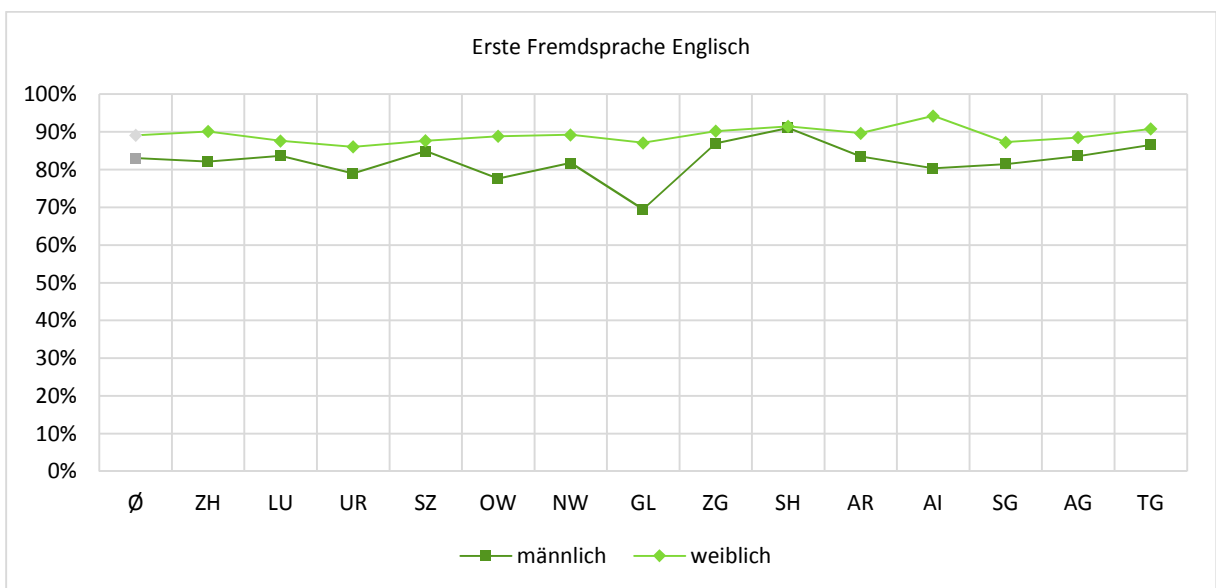
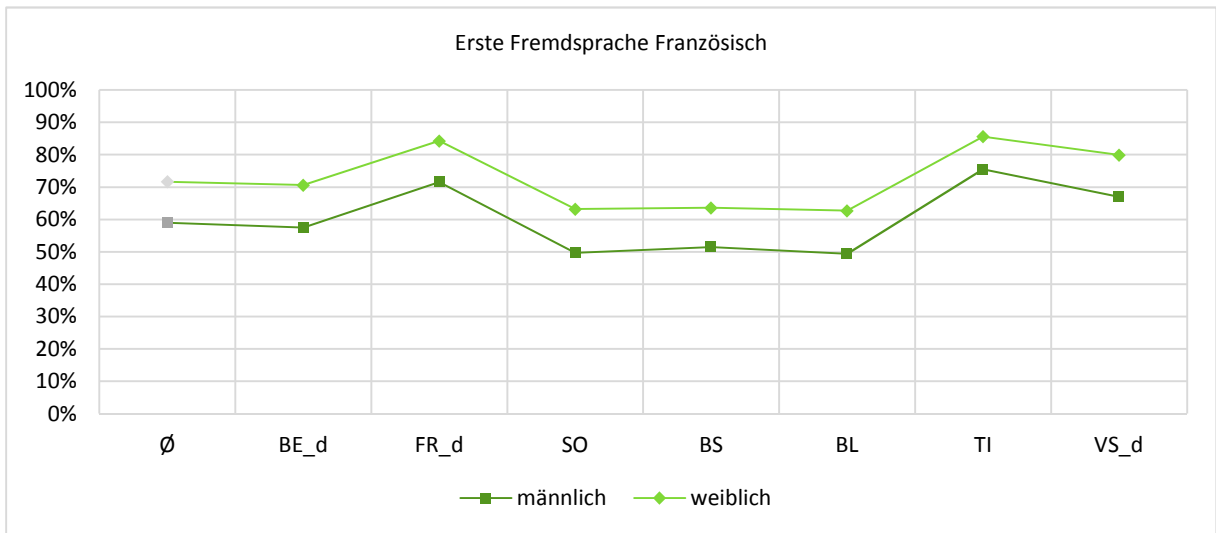
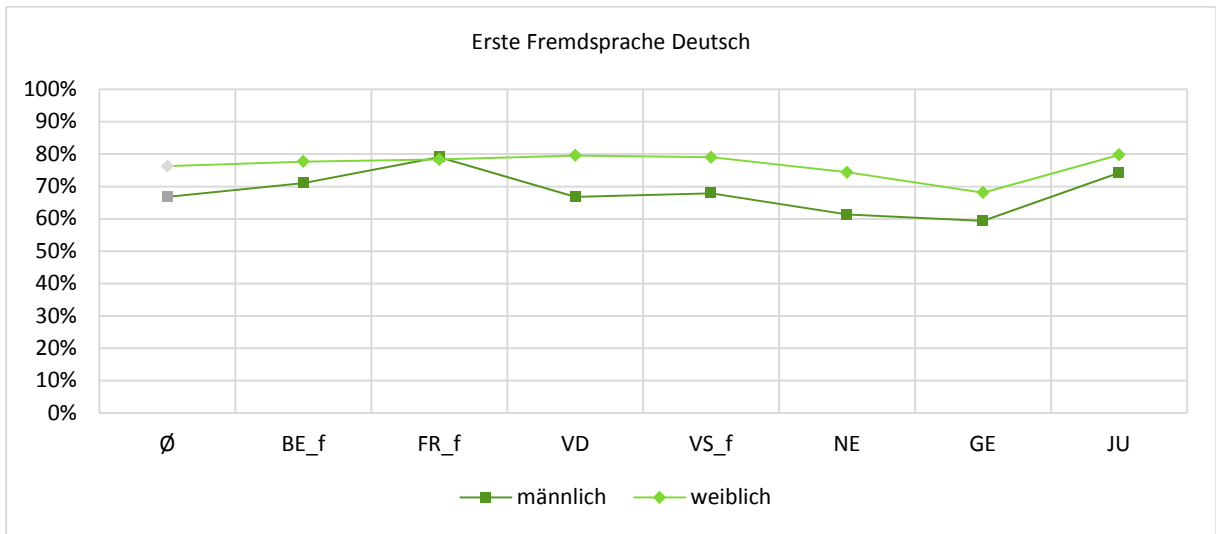
Anhang zu Kapitel 5

Abbildungen 5.21a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie
Schulsprache getrennt nach Schulsprache, nach Kanton und nach
Geschlecht



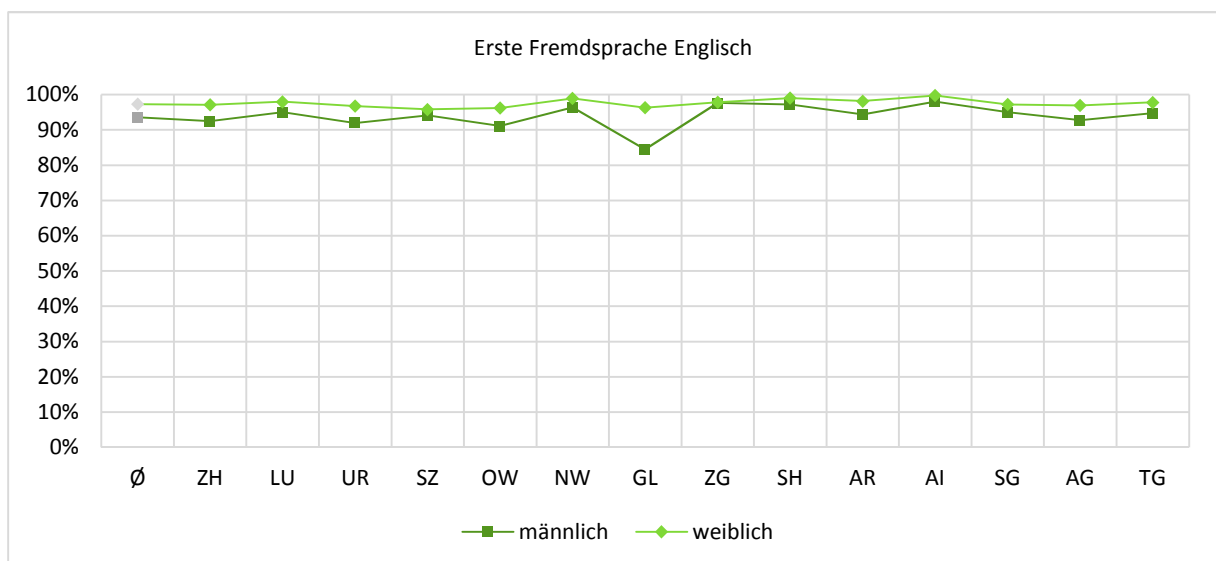
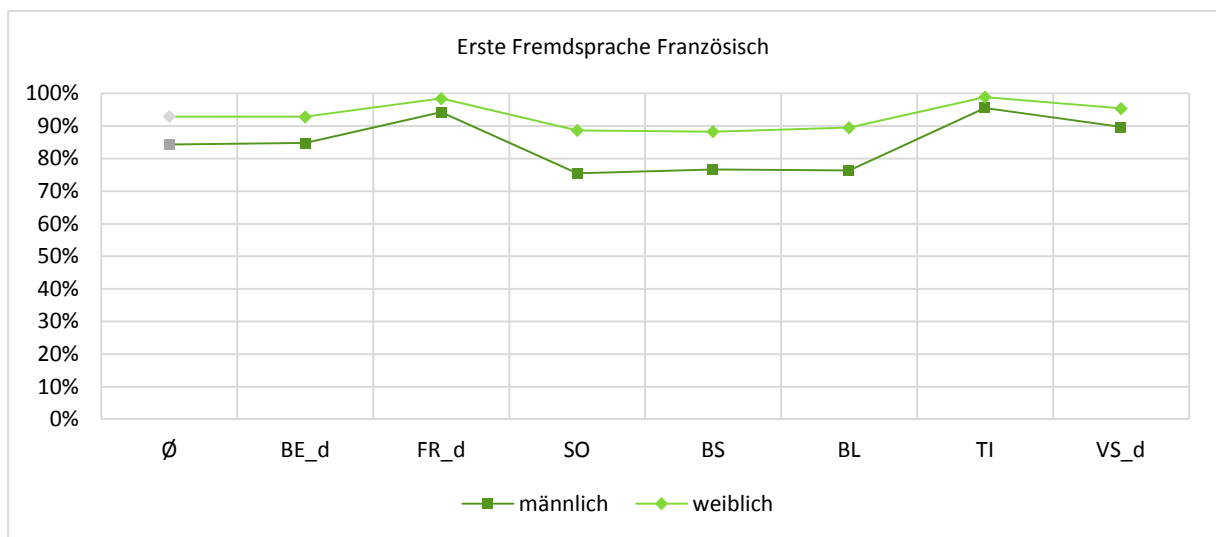
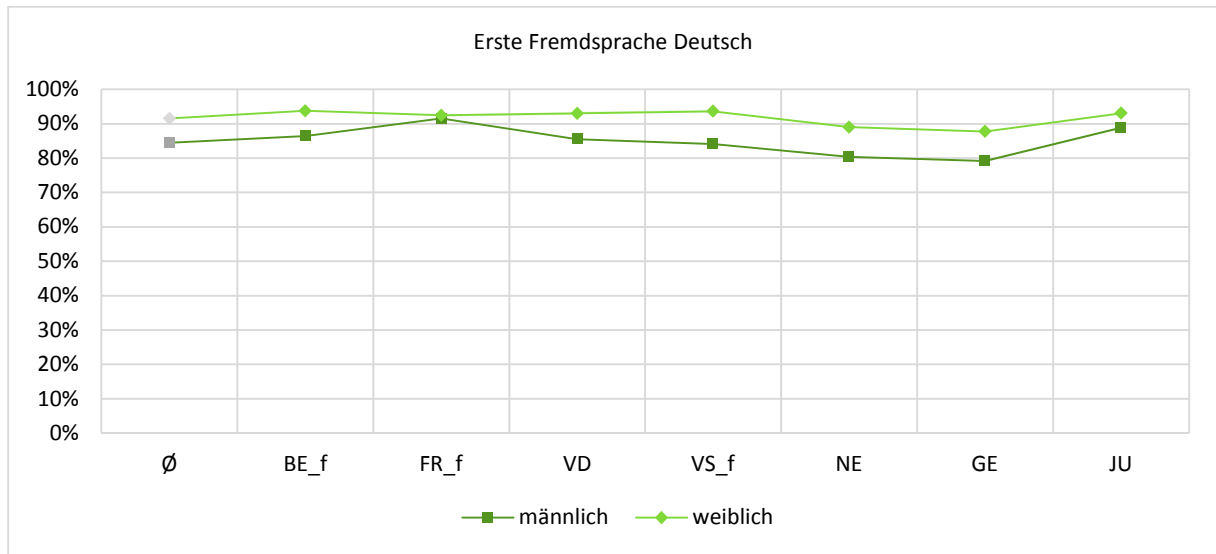
Anmerkung: Ø = im Durchschnitt

Abbildungen 5.22a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen erste Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, nach Kanton und nach Geschlecht



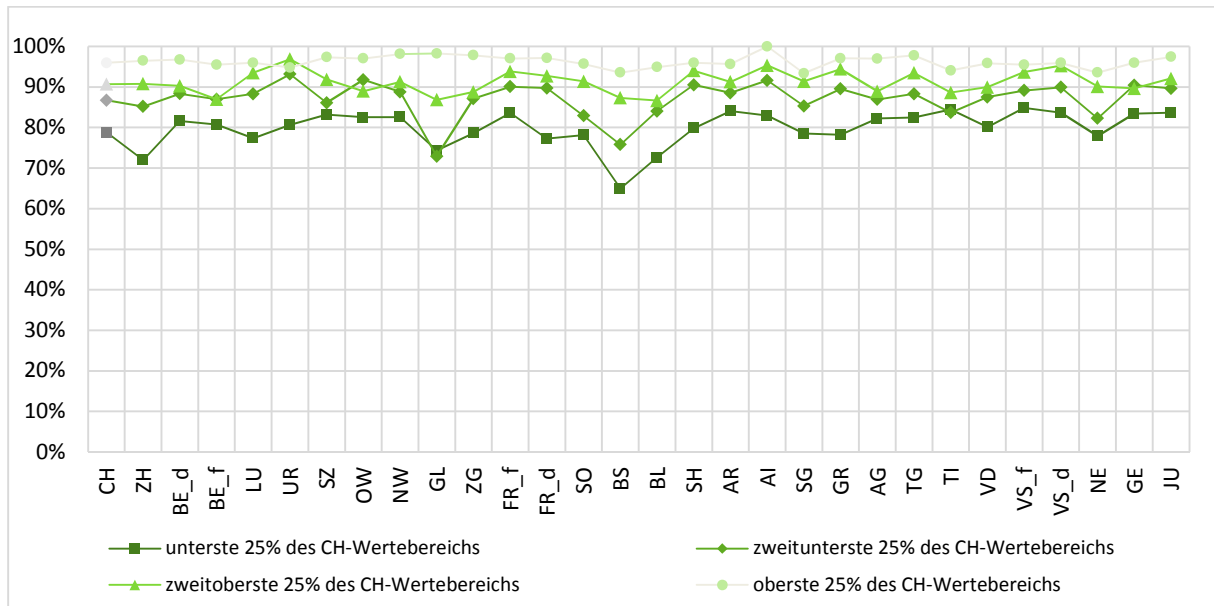
Anmerkung: Ø = im Durchschnitt

Abbildungen 5.23a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen in der ersten Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, nach Kanton und nach Geschlecht

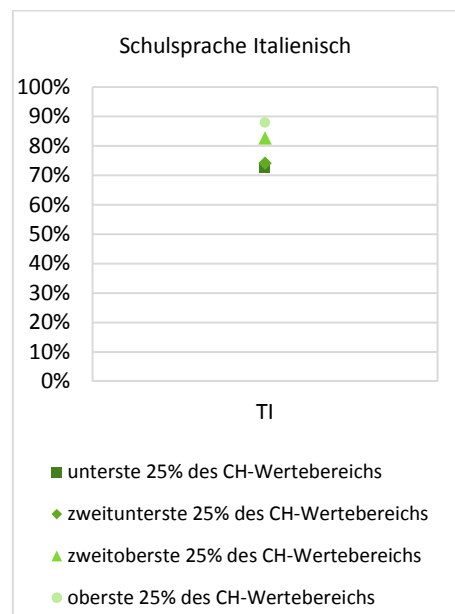
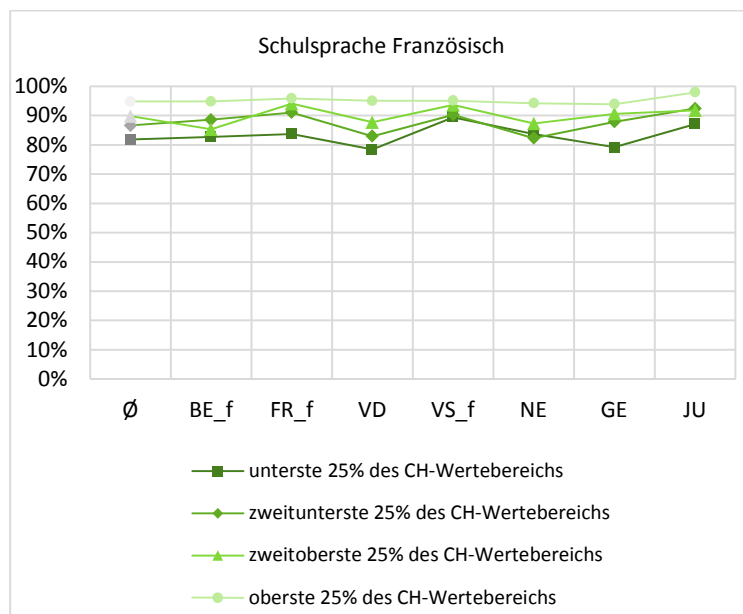
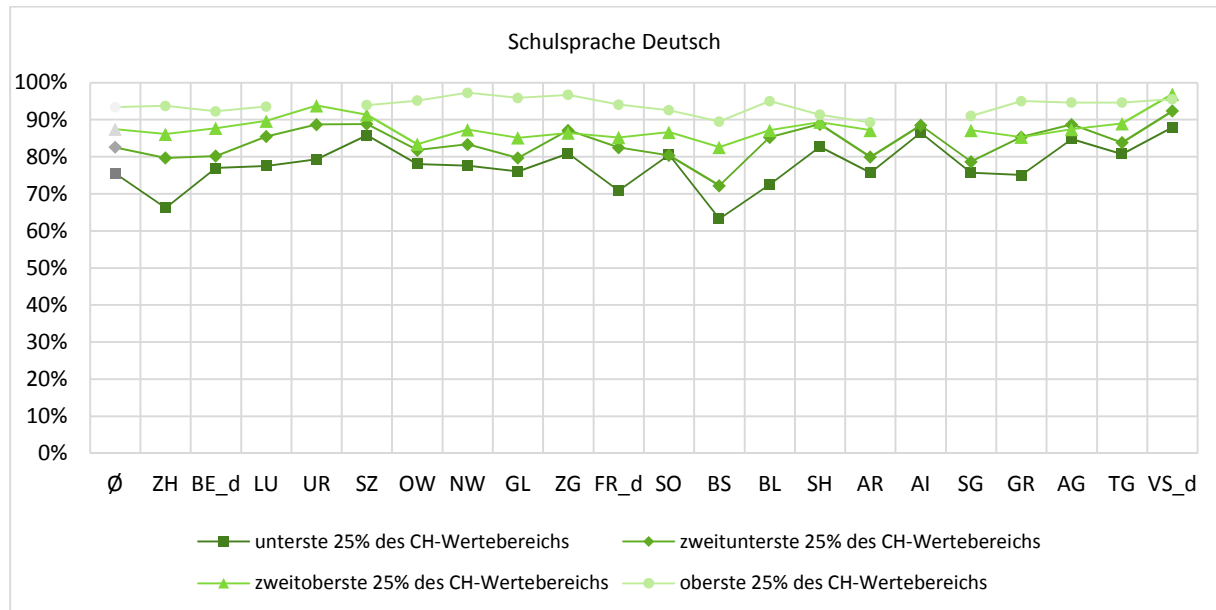


Anmerkung: ∅ = im Durchschnitt

Abbildung 5.24: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen Schulsprache getrennt nach den vier nach schweizweiten Quartilen der sozialen Herkunft unterteilten Schülergruppen und nach Kanton

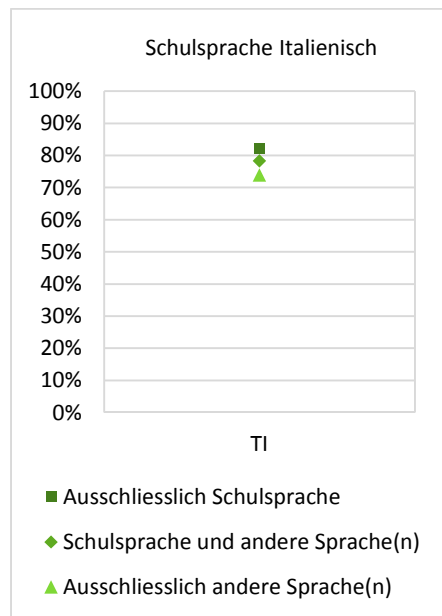
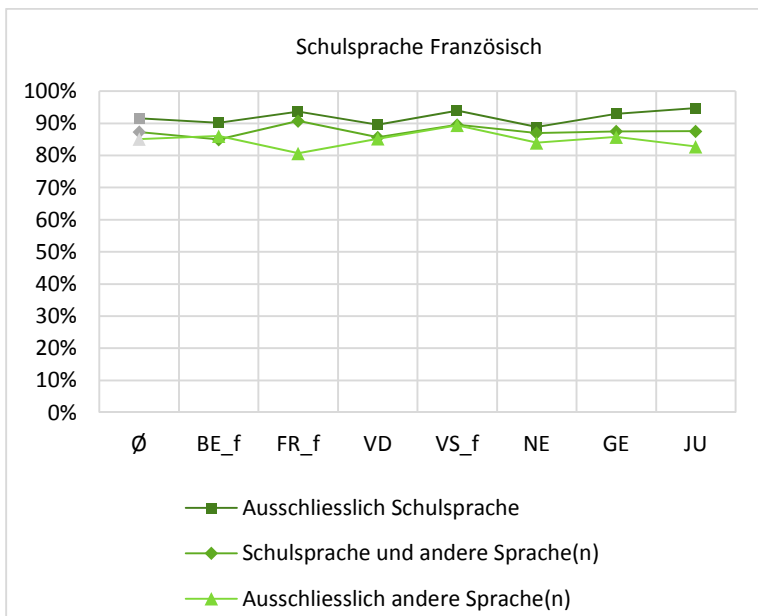
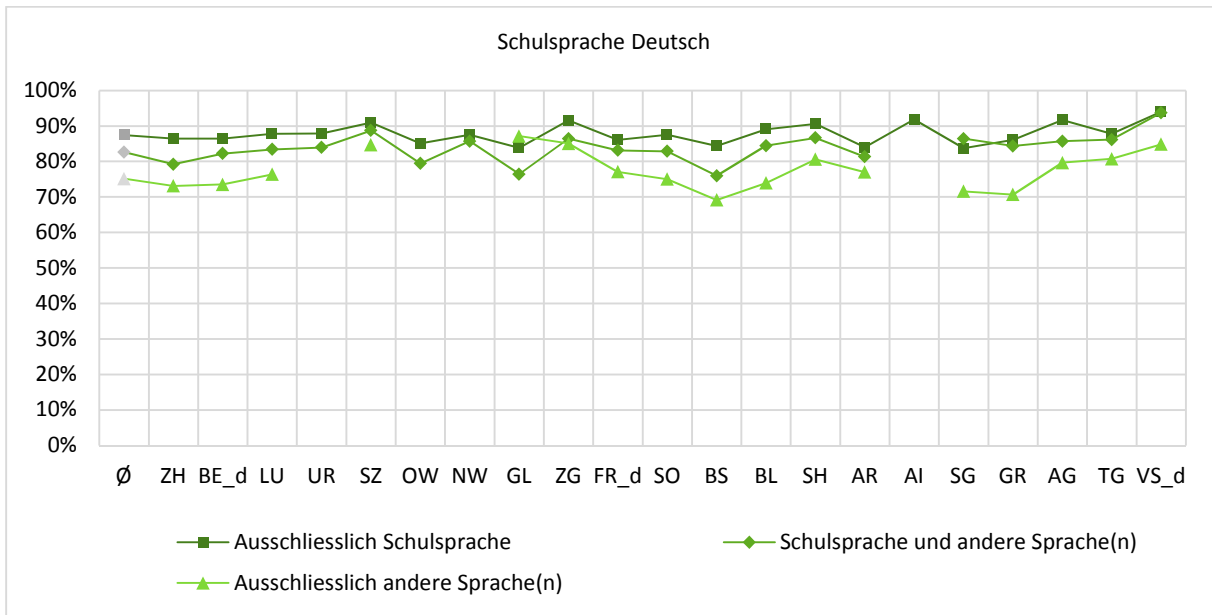


Abbildungen 5.25a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie
Schulsprache getrennt nach Schulsprache, den vier nach schweizweiten
Quartilen der sozialen Herkunft unterteilten Schülergruppen und nach
Kanton



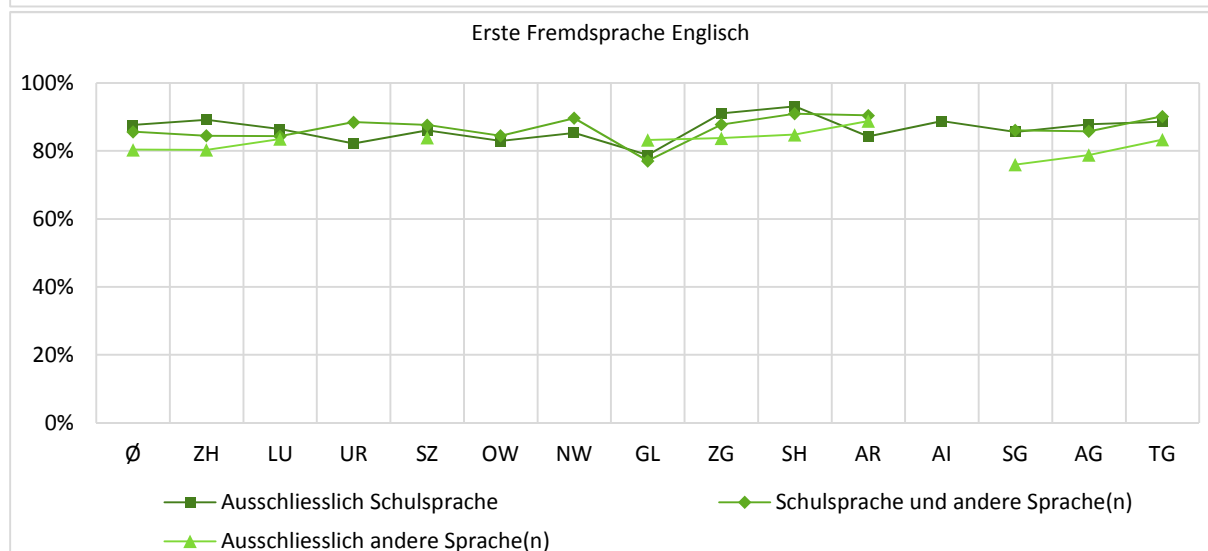
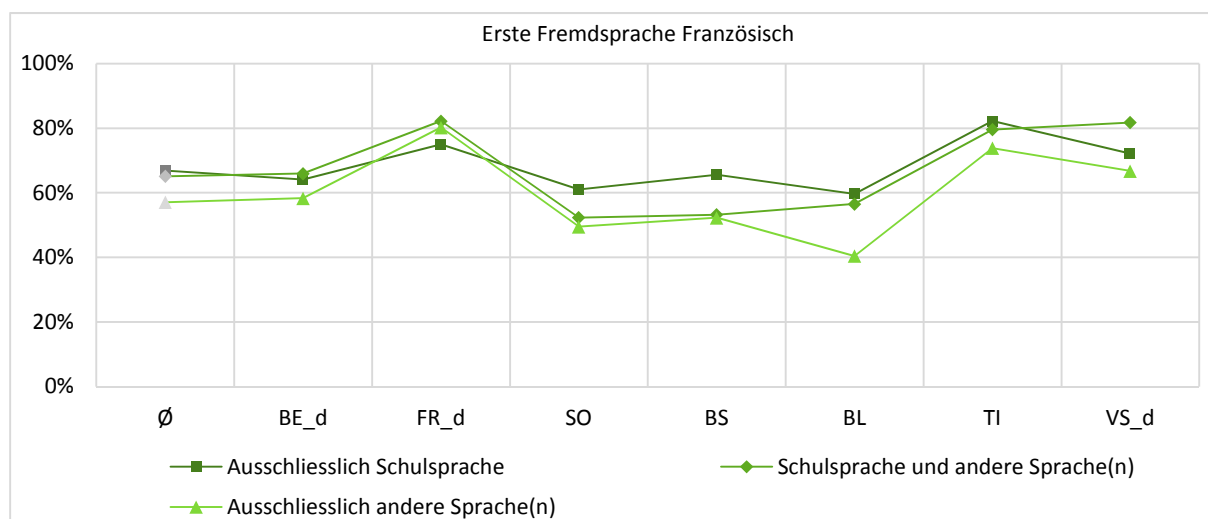
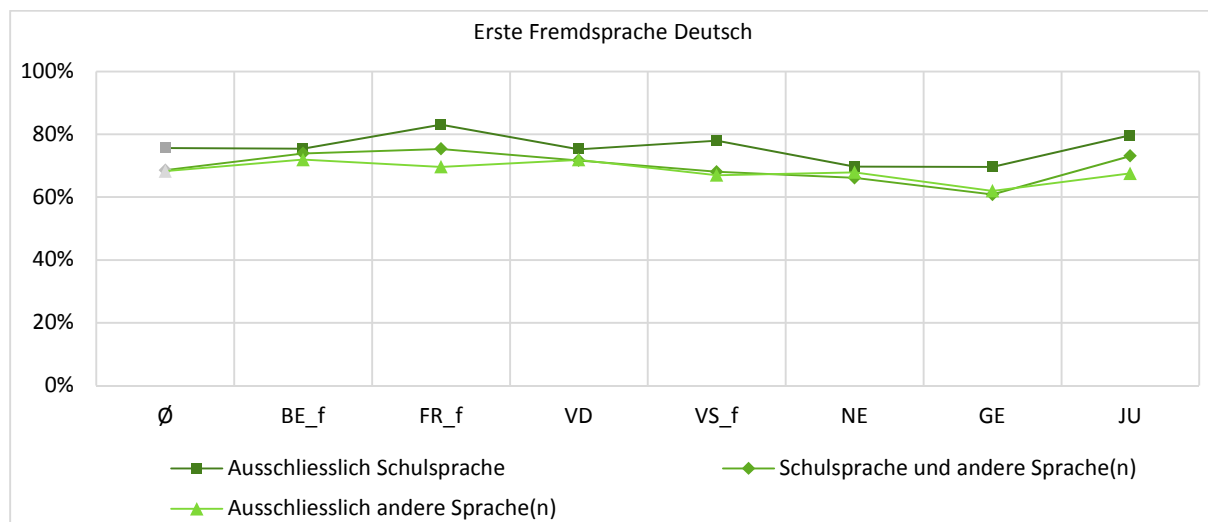
Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Abbildungen 5.26a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Orthografie
Schulsprache getrennt nach Schulsprache, nach Kanton und nach zu Hause gesprochener Sprache



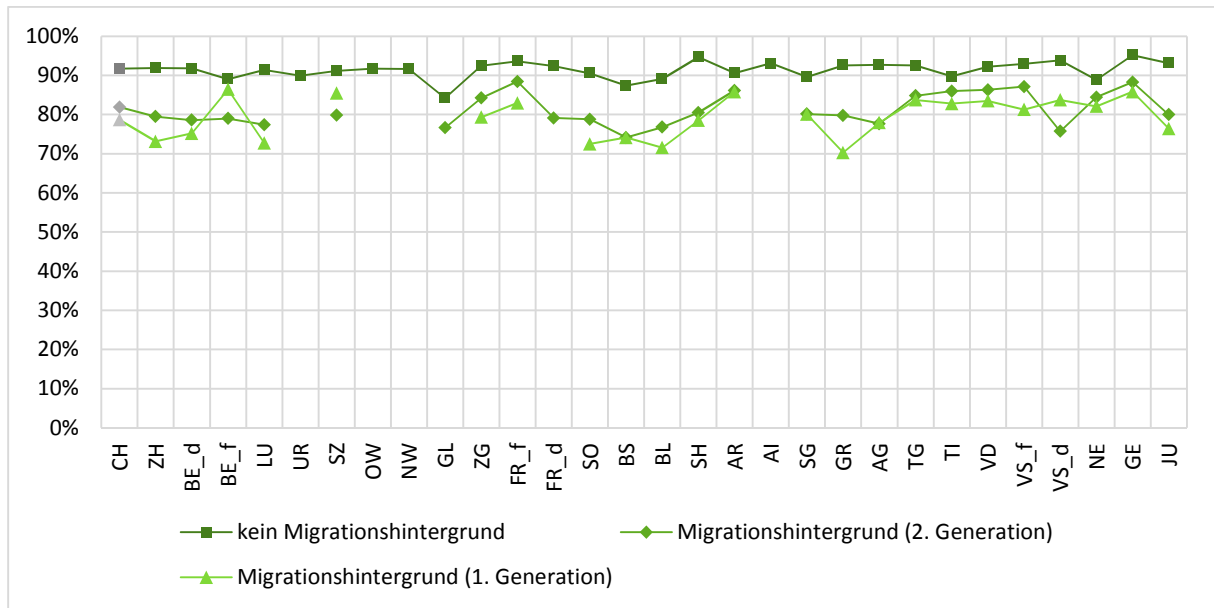
Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Abbildungen 5.27a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen erste Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, nach Kanton und nach zu Hause gesprochener Sprache



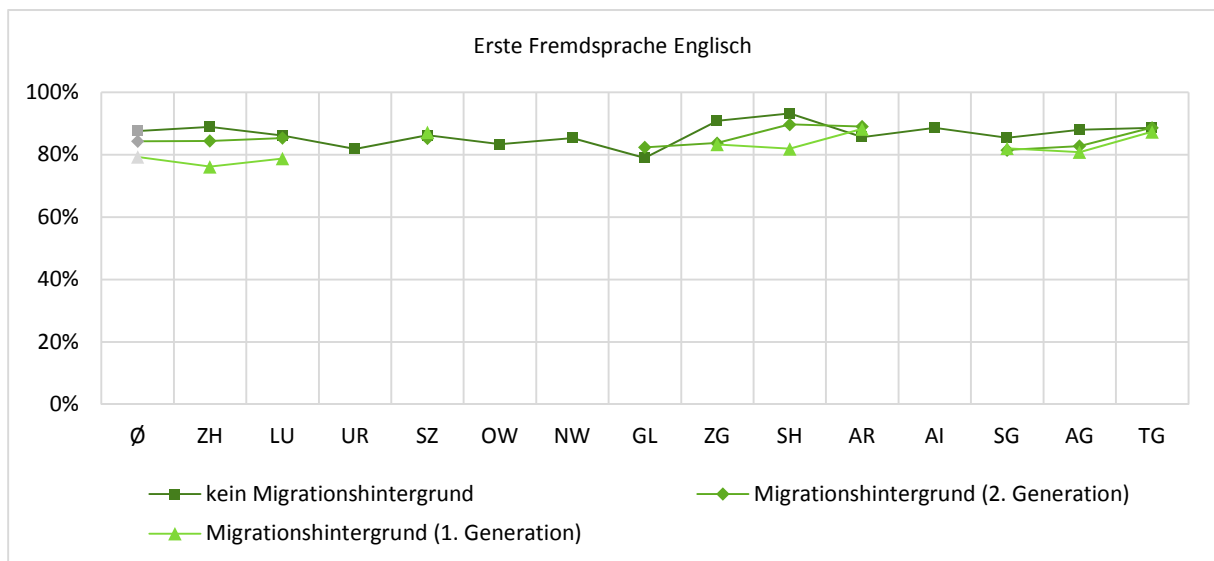
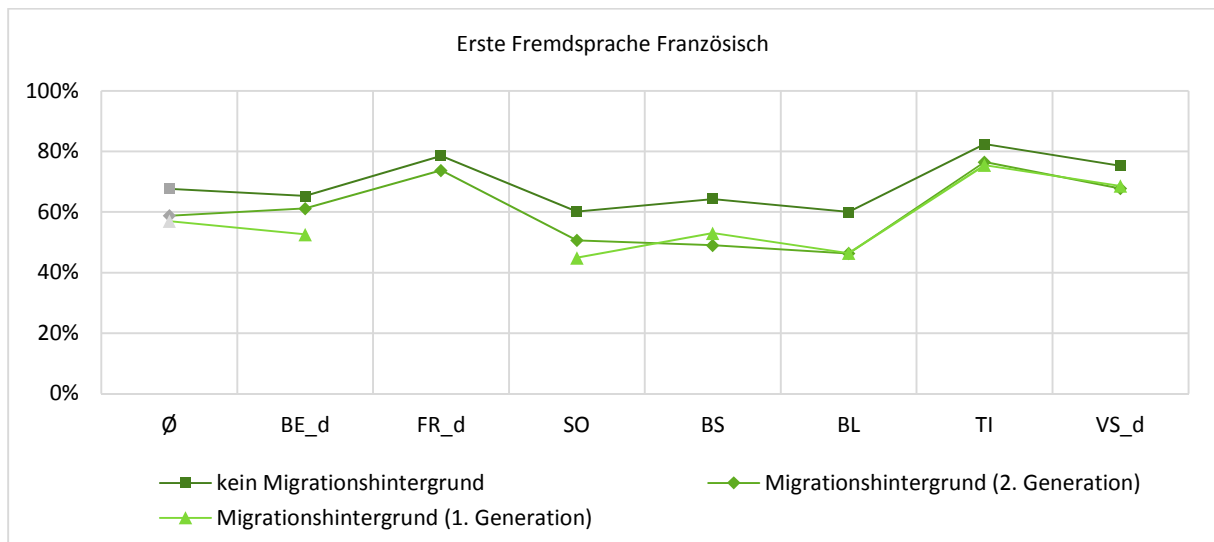
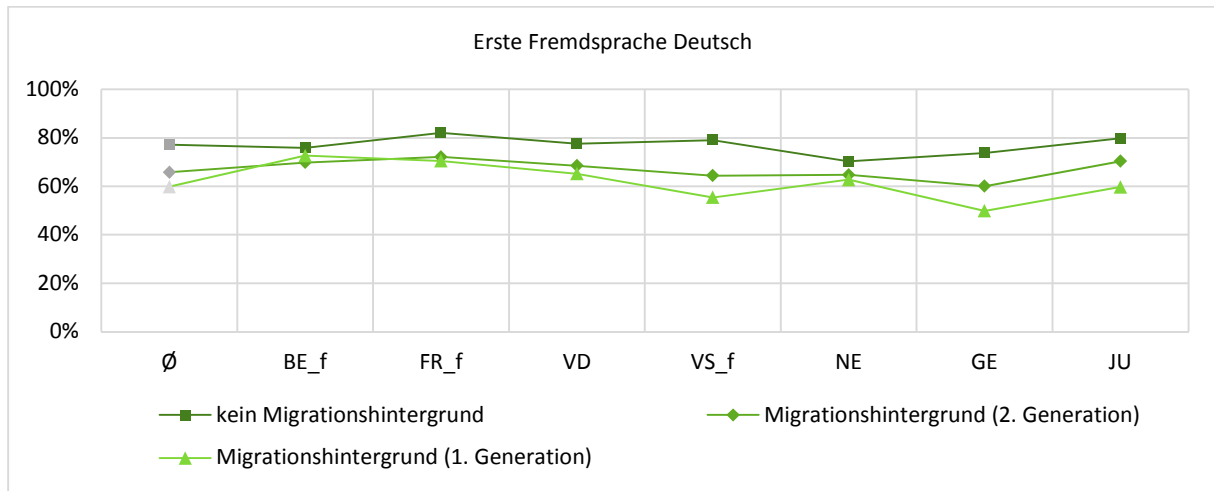
Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Abbildung 5.28: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Lesen Schulsprache nach Kanton und nach Migrationsstatus



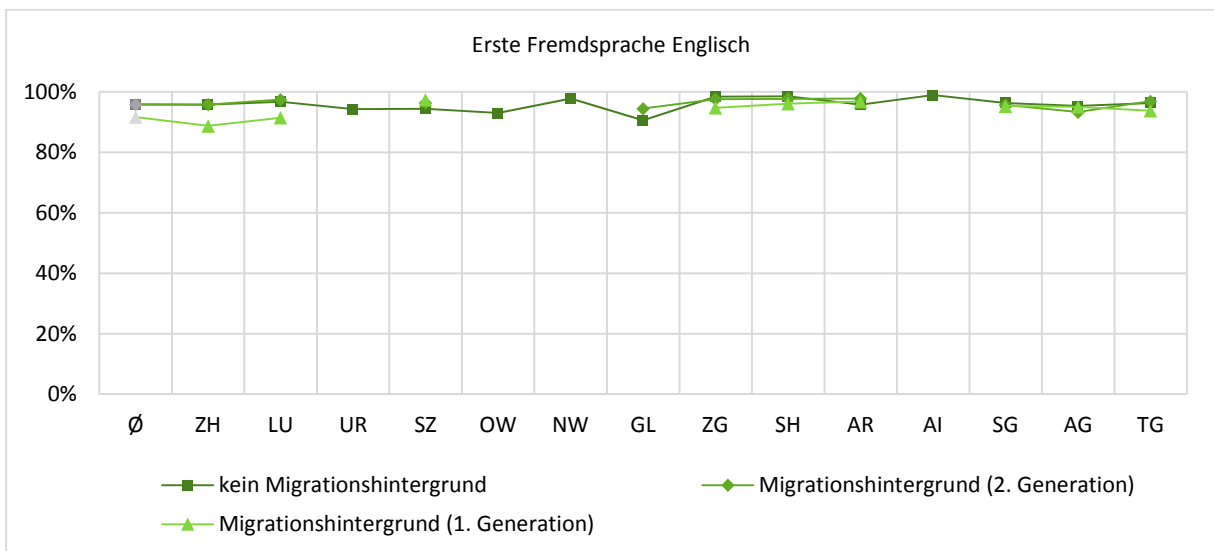
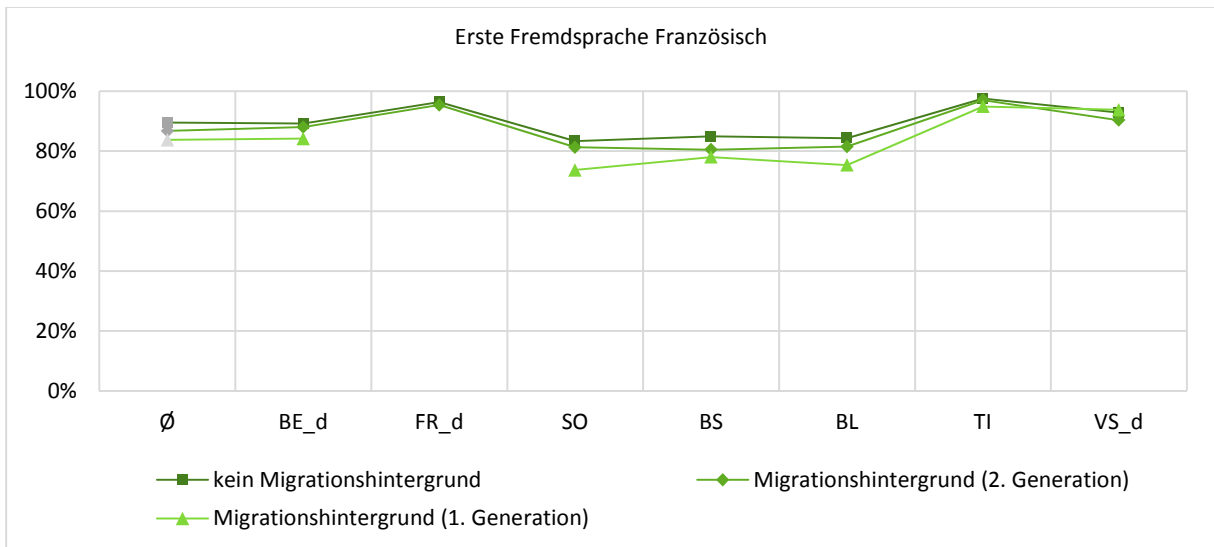
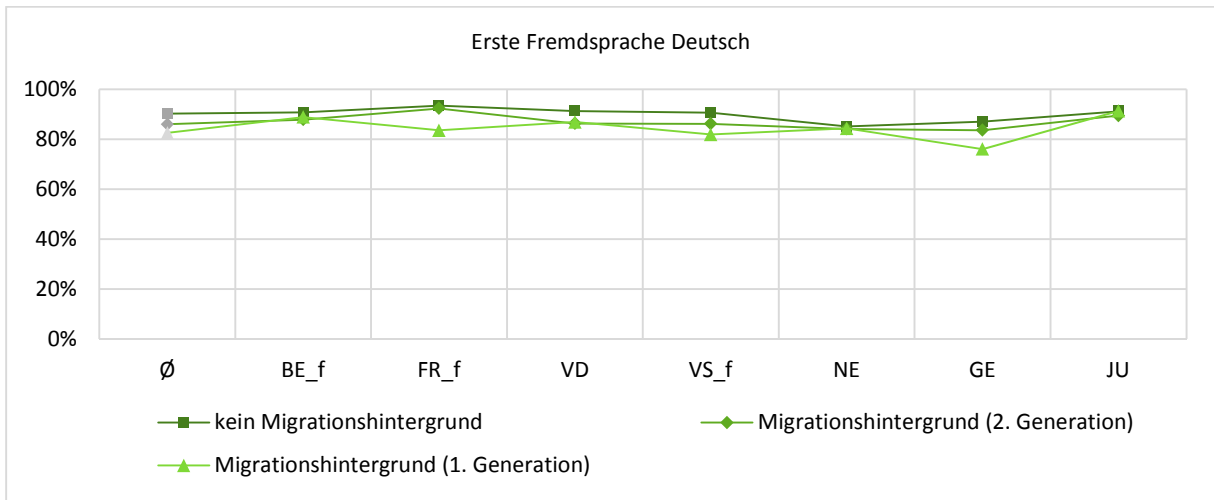
Anmerkung: Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Abbildungen 5.29a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Leseverstehen erste Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, nach Kanton und nach Migrationsstatus



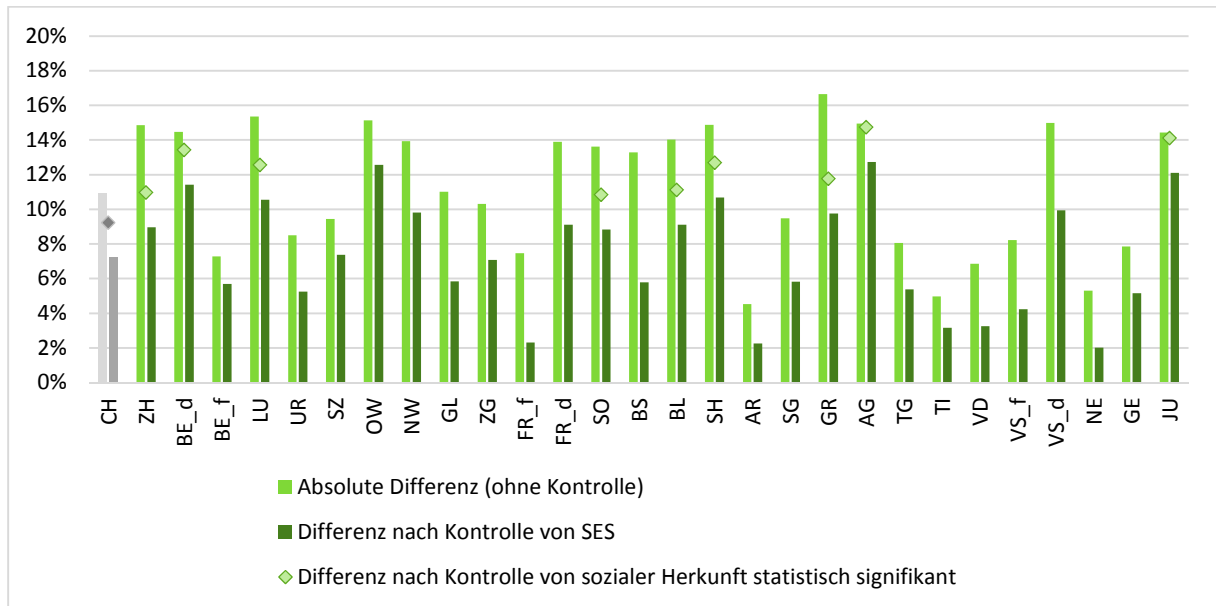
Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Abbildungen 5.30a bis c: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in Hörverstehen erste Fremdsprache getrennt nach erster Fremdsprache, nach Kanton und nach Migrationsstatus



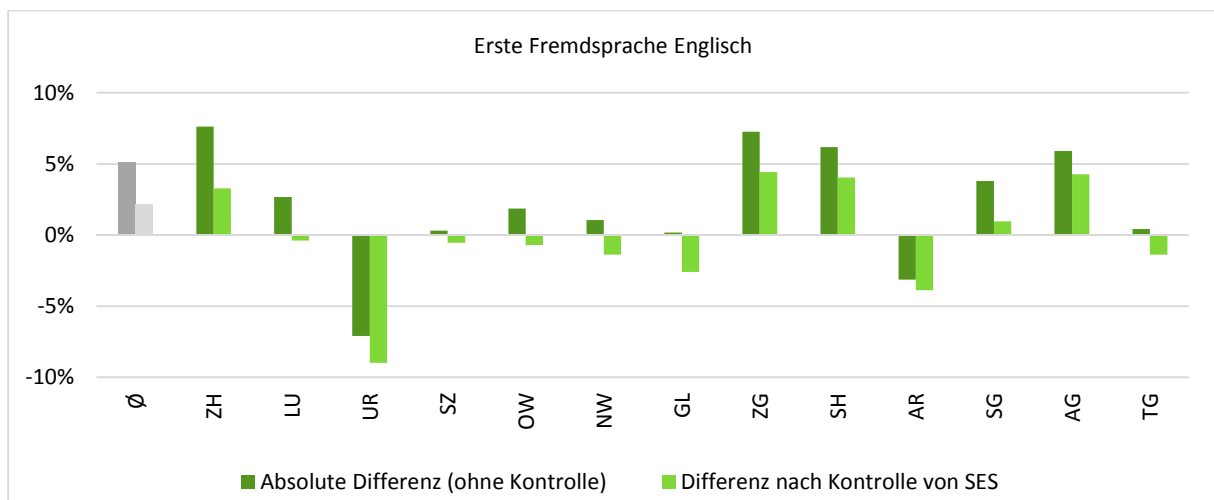
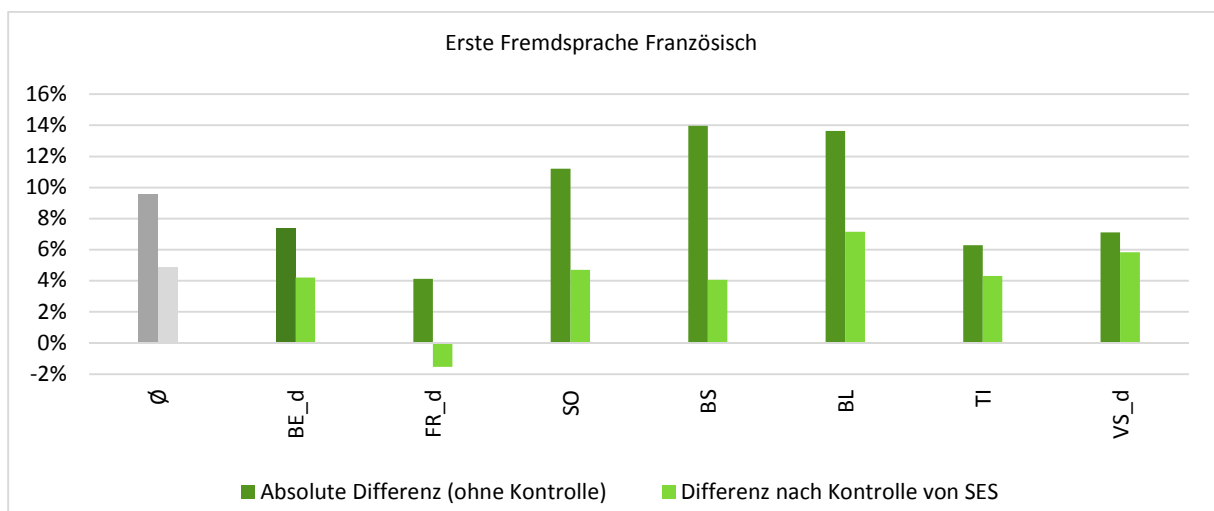
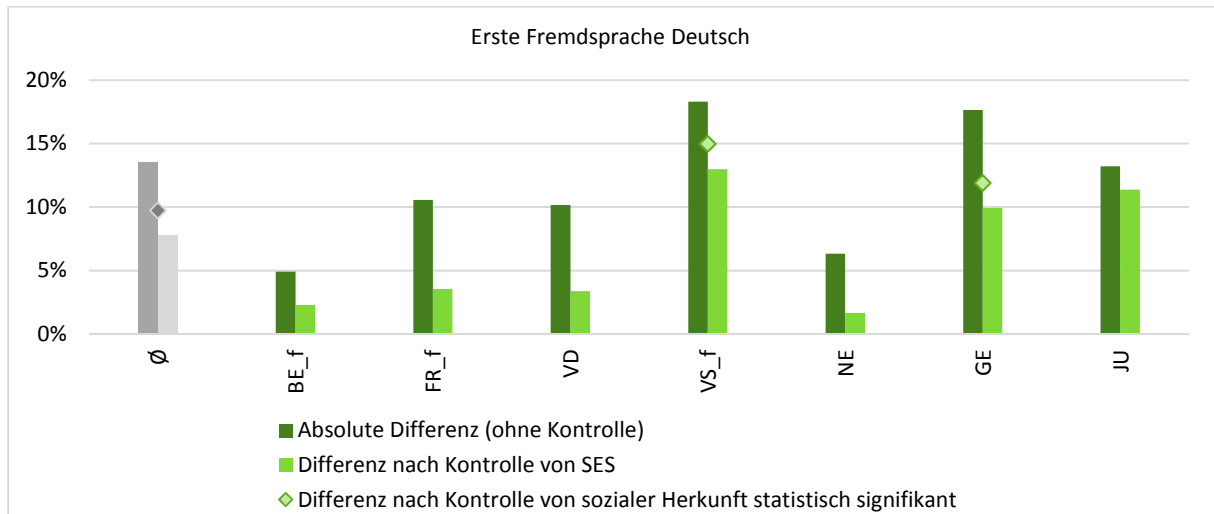
Anmerkungen: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse von Schülergruppen mit weniger als 30 getesteten Schülerinnen und Schülern sind nicht dargestellt.

Abbildung 5.31: Differenzen im GK-erreichenden Schüleranteil in Lesen Schulsprache zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, ohne und nach Kontrolle der sozialen Herkunft, in der Gesamtschweiz und nach Kanton



Anmerkung: Ergebnisse vom Kanton Appenzell Innerrhoden werden aufgrund der kleinen Stichprobengrösse in der Gruppe mit Migrationshintergrund (< 30) nicht dargestellt.

Abbildungen 5.32a bis c: Differenzen im GK-erreichenden Schüleranteil in Leseverstehen erste Fremdsprache zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, ohne und nach Kontrolle der sozialen Herkunft, getrennt nach erster Fremdsprache und nach Kanton



Anmerkung: Ø = im Durchschnitt; Ergebnisse vom Kanton Appenzell Innerrhoden werden aufgrund der kleinen Stichprobengröße in der Gruppe mit Migrationshintergrund (< 30) nicht dargestellt.

Teil II: Kantonale Porträts

Inhaltsverzeichnis Teil II: Kantonale Porträts

Teil II. Kantonale Porträts	149
Lesehilfe für kantonale Porträts	149
Zürich	152
Bern deutschsprachiger Teil	155
Bern französischsprachiger Teil	158
Luzern	161
Uri	164
Schwyz	167
Obwalden.....	170
Nidwalden.....	173
Glarus.....	176
Zug	179
Freiburg französischsprachiger Teil	182
Freiburg deutschsprachiger Teil	185
Solothurn	188
Basel-Stadt.....	191
Basel-Landschaft.....	194
Schaffhausen.....	197
Appenzell Ausserrhoden.....	200
Appenzell Innerrhoden	203
St. Gallen.....	206
Graubünden.....	209
Aargau.....	211
Thurgau.....	214
Tessin	217
Waadt	220
Wallis französischsprachiger Teil.....	223
Wallis deutschsprachiger Teil	226
Neuenburg.....	229
Genf	232
Jura.....	235
Literatur	238

Teil II. Kantonale Porträts

Alice Ambrosetti, Francesca Crotta und Miriam Salvisberg

Die kantonalen Porträts geben einen kurzen Überblick über die Ergebnisse der einzelnen Kantone in der ÜGK 2017 in den Sprachen. Sie enthalten einige Informationen über die Zusammensetzung der Stichprobe und über die Schülerleistungen nach bestimmten Merkmalen (Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache, Migrationsstatus und kantonales Programm). Die folgende Lesehilfe zeigt, wie die Tabellen und Grafiken der kantonalen Porträts gelesen werden.

Lesehilfe für kantonale Porträts

Name der Kantone

Die mehrsprachigen Kantone haben für jede ihrer Sprachregionen ein eigenes Kantonsporträt.¹

ÜGK-Population und Stichprobe

Die erste Tabelle enthält einige Informationen zu den Schulen und Schülerinnen und Schülern im 8. Schuljahr, die von der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in den Testsprachen betroffen waren.²

<p>Stichprobendesign Je nach Schülerzahl des Kantons wurden unterschiedliche Stichprobenverfahren eingesetzt (ein- oder zweistufiges Stichprobenverfahren). Vgl. Kapitel 2.4 für weitere Informationen.</p>
<p>Rücklaufquote auf Schulebene Prozentsatz der ausgewählten Schulen (einschliesslich Ersatzschulen), die an der ÜGK teilgenommen haben. Ersatzschulen wurden zur Teilnahme eingeladen, weil einige Schulen, die ursprünglich ausgewählt worden waren, aus technischen Gründen oder aufgrund einer Teilnahmeverweigerung nicht an der Studie teilgenommen haben.</p>
<p>Ausschlussquote auf Schulebene Geschätzter Anteil in Sonderschulen unterrichteter Schülerinnen und Schüler, die in einer Regelschule dem 8. Schuljahr angehören würden. Sonderschulen haben nicht an der ÜGK teilgenommen (vgl. Kapitel 2.4 für weitere Informationen).</p>
<p>Ausschlussquote auf Schülerebene Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Entscheidungen der Schulleitungen oder Lehrpersonen aus den folgenden Gründen ausgeschlossen wurden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Schüler/die Schülerin verfügt über begrenzte Kenntnisse der Testsprache und wird in dieser Sprache seit weniger als einem Jahr unterrichtet; - Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Bedürfnissen, die sie daran hindern, selbstständig am Test teilzunehmen.
<p>Rücklaufquote auf Schülerebene Gewichteter Prozentsatz der teilnahmeberechtigten Schülerinnen und Schüler, die an der ÜGK tatsächlich teilgenommen haben.</p>
<p>Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler Anzahl Schülerinnen und Schüler, die an der ÜGK teilgenommen haben.</p>
<p>ÜGK-Populationsumfang Auf Basis der Summe der Stichprobengewichte geschätzter Umfang der Schülerpopulation, die durch die an der ÜGK teilnehmende Stichprobe repräsentiert wird. Es ist zu beachten, dass diese Schätzung – insbesondere für Kantone mit einem zweistufigen Stichprobenverfahren – stark von der Zuverlässigkeit der Schüler- und Schullisten abhängt, die für die Stichprobenziehung herangezogen wurden, und daher von der tatsächlichen Schülerzahl abweichen kann.</p>
<p>Ausschöpfungsquote Prozentsatz, der angibt, inwieweit die erwünschte Population (alle Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr) von der ÜGK-Population abgedeckt wird. Er wird basierend auf den Ausschlussquoten auf Schul- und Schülerebene berechnet.</p>

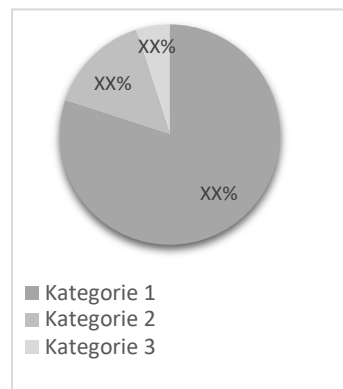
¹ Für Graubünden wird aufgrund kleiner getesteter Schülerzahl in der italienischsprachigen Region keine getrennten Ergebnisse für jede Sprachregion im schulsprachigen Lesen dargestellt. Auf die Entwicklung von Tests in den unterschiedlichen Ausprägungen der Schulsprache Romanisch wurde wegen der geringen Fallzahlen verzichtet, Schülerinnen und Schüler in der romanischen Sprachregion wurden dementsprechend nicht in der Schulsprache getestet. Da die Ergebnisse in Orthografie in der Schulsprache nicht zwischen mehreren Sprachen vergleichbar sind (vgl. Kapitel 2), ist es nicht sinnvoll, die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern in deutschsprachigen und italienischsprachigen Regionen gemeinsam darzustellen. In Graubünden wurden deshalb nur Schülerinnen und Schüler in der deutschsprachigen Region in Orthografie in der Schulsprache getestet, weil die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der italienischsprachigen Region gering ist. Der Kanton Graubünden hat beschlossen, aufgrund der geringen Fallzahlen nicht an den Tests in den Fremdsprachen teilzunehmen. Die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler des Kantons sind nämlich die einzigen in der Schweiz, die Italienisch oder Romanisch als erste Fremdsprache in der Schule haben, wofür die Entwicklung eines solchen Tests erforderlich wäre. Die italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler wurden als nicht ausreichend repräsentativ für den gesamten Kanton angesehen.

² Weitere Informationen zur Stichprobenauswahl finden sich im technischen Bericht von Verner und Helbling (2019).

Merkmale der ÜGK-Population in den Kantonen

Die Tortendiagramme zeigen die gewichtete Verteilung der kantonalen Stichprobe (repräsentativ für die kantonale ÜGK-Population) auf die verschiedenen Kategorien der folgenden Variablen:

- **Geschlecht:** Bei diesem Merkmal wird zwischen Knaben und Mädchen unterschieden.
- **Soziale Herkunft:** Für jeden Kanton werden die Verteilung und die Ergebnisse der vier nach den bundesweiten Quartilen der sozialen Herkunft unterteilten Schülergruppen berichtet.³
- **Zu Hause gesprochene Sprache:** In Bezug auf dieses Merkmal wird angegeben, ob die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) mit der Schulsprache übereinstimmt/übereinstimmen oder nicht.
- **Migrationsstatus:** Es wird zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Einheimische; wenn mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren ist), Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (die in der Schweiz geboren sind, nicht aber die beiden Elternteile) und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation (wenn sowohl der Schüler/die Schülerin als auch beide Elternteile nicht in der Schweiz geboren sind) unterschieden.



Erreichen der Grundkompetenzen

Das Erreichen der Grundkompetenzen in den Sprachbereichen auf kantonaler Ebene wird in vier Abschnitten dargestellt:⁴

- **L1⁵ – Lesen**
- **L1 – Orthografie**
- **L2 – Leseverstehen**
- **L2 – Hörverstehen**

In jedem Abschnitt wird das Ergebnis des Kantons mit dem Durchschnittswert der Referenzgruppe (Referenzkantone) verglichen, zu der er gehört. Die Referenzkantone variieren je nach Fachbereich und Testsprache (vgl. Tabelle unten). Nur die Ergebnisse im Lesen in der Schulsprache können, unabhängig von der Sprache, zwischen allen Kantonen miteinander verglichen werden.

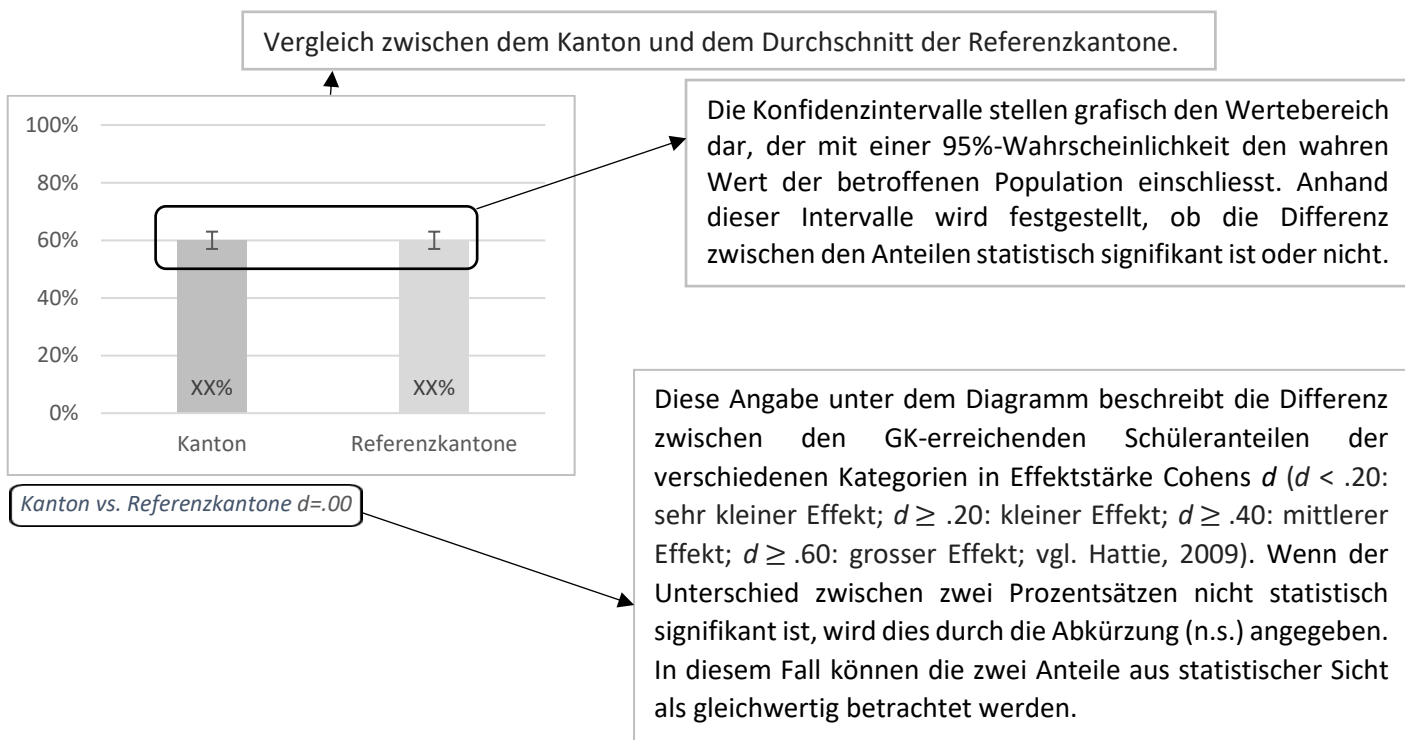
Sprache und Sprachbereich	Referenzkantone
L1 Deutsch, Französisch und Italienisch – Lesen	Alle Kantone
L1 Deutsch – Orthografie	Deutschsprachige Region: ZH, BE_d, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, SG, GR, AG, TG, VS_d
L1 Französisch – Orthografie	Französischsprachige Region: BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L1 Italienisch – Orthografie	Italienischsprachige Region: TI
L2 Deutsch – Leseverstehen	BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L2 Französisch – Leseverstehen	BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI, VS_d
L2 Englisch – Leseverstehen	ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SH, AR, AI, SG, AG, TG
L2 Deutsch – Hörverstehen	BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L2 Französisch – Hörverstehen	BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI, VS_d
L2 Englisch – Hörverstehen	ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SH, AR, AI, SG, AG, TG

³ Wenn beispielsweise auf kantonaler Ebene nur 20% der Schülerinnen und Schüler zum niedrigsten Schweizer Quartil (und damit zu den 25% der ÜGK-Population mit dem niedrigsten Wert der sozialen Herkunft) gehören, bedeutet dies, dass es in diesem Kanton 5% weniger Schülerinnen und Schüler als in der Gesamtschweiz gibt, die eine soziale Herkunft haben, die nach der Schweizer Verteilung als benachteiligt gilt.

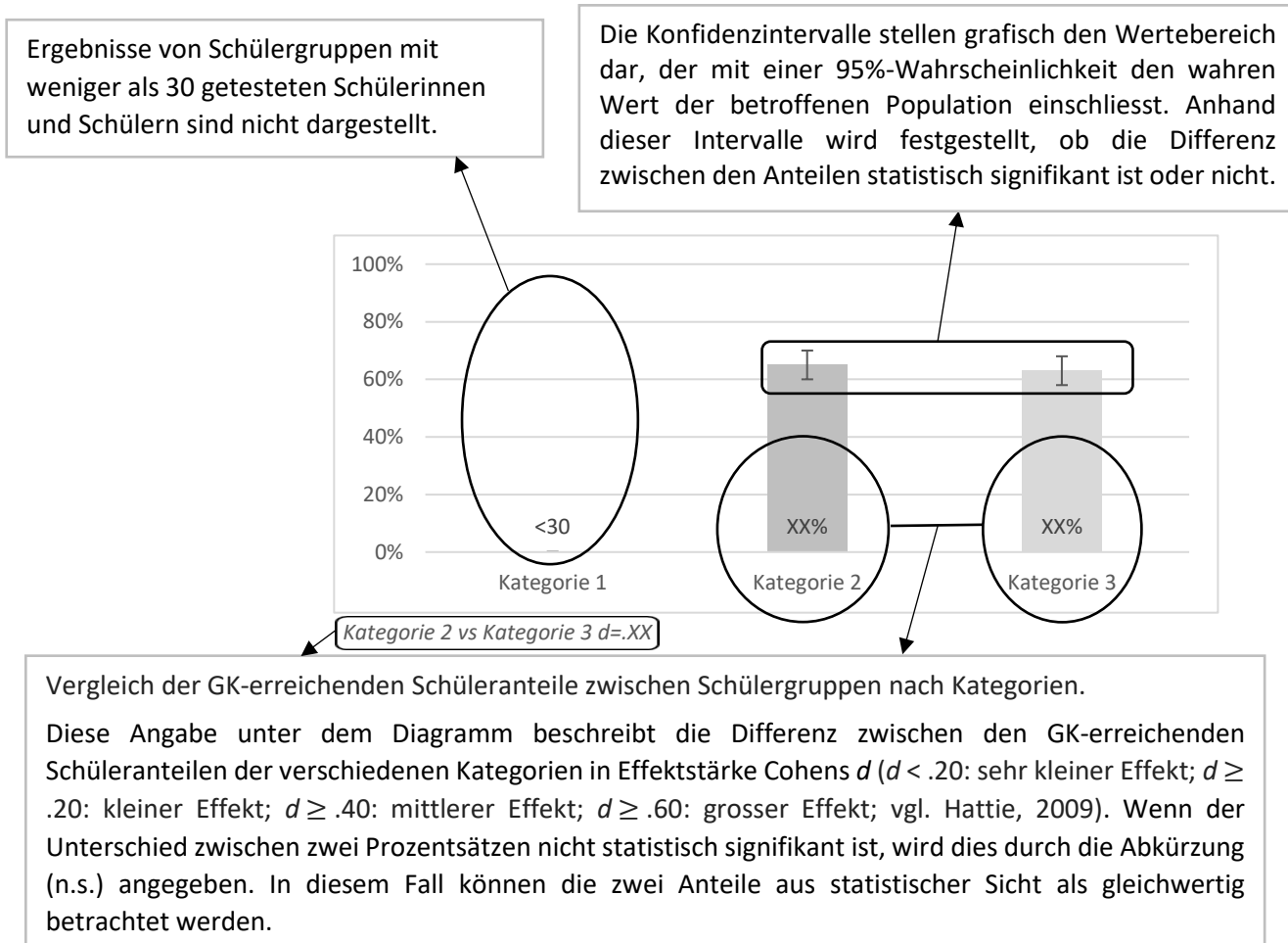
⁴ Vgl. Kapitel 2 für weitere Informationen darüber, wie diese vier Sprachbereiche in der ÜGK 2017 getestet wurden.

⁵ L1: Schulsprache; L2: Erste Fremdsprache.

In jedem Abschnitt zeigt das erste Balkendiagramm den GK-erreichenden Schüleranteil des Kantons und den Durchschnittswert der Referenzkantone.



Die anderen Balkendiagramme zeigen den GK-erreichenden Schüleranteil nach Kategorien des analysierten soziodemografischen Merkmals (z.B. bezüglich des Geschlechts: GK-erreichender Anteil der Knaben und Mädchen in einem bestimmten Sprachbereich).



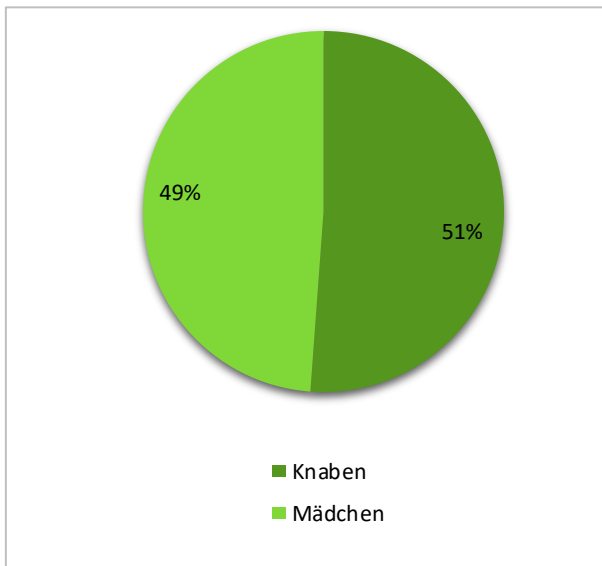


Zürich

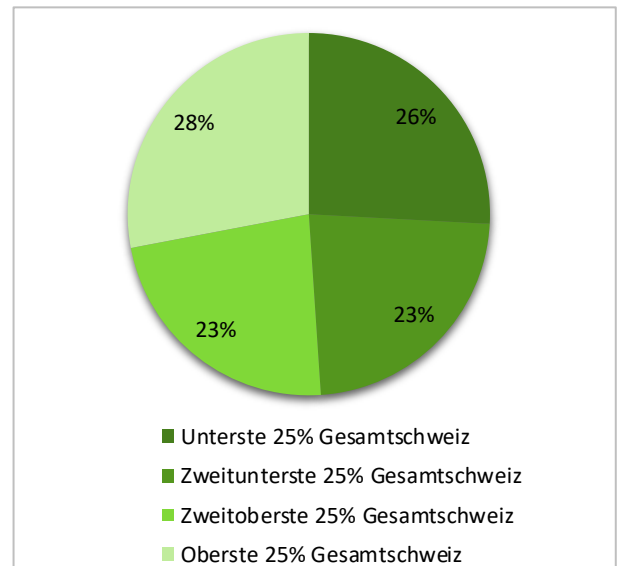
Population und Stichprobe

	Zürich	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	99.3%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.8%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.2%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	95.2%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	1'567	20'177
ÜGK-Populationsumfang	13'411	76'985
Ausschöpfungsquote	97.0%	97.1%

Geschlecht



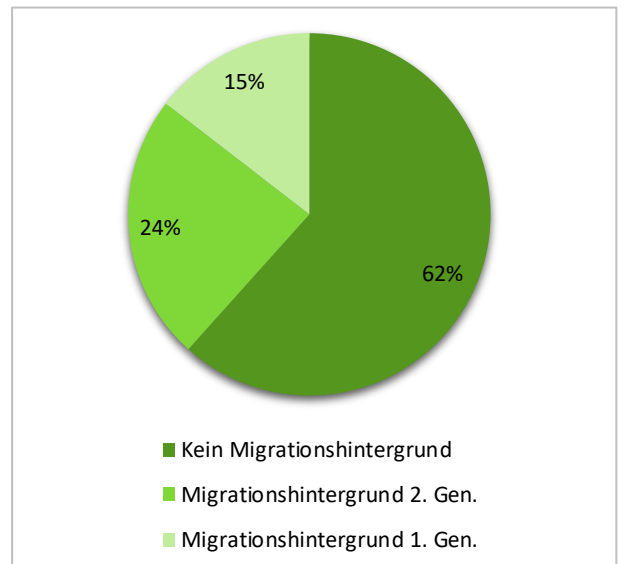
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



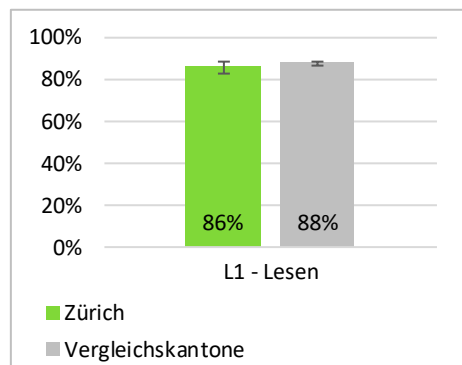
Migrationsstatus





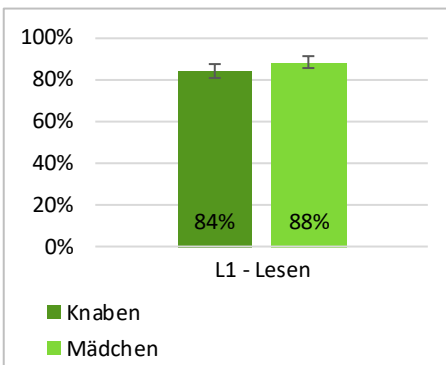
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



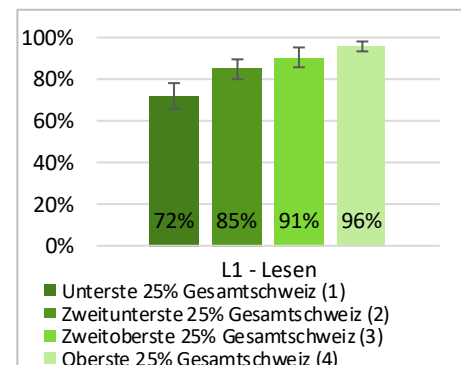
Zürich vs. Vergleichskantone $d=0.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



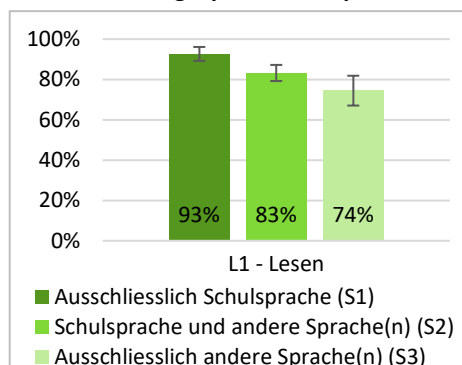
Knaben vs. Mädchen $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



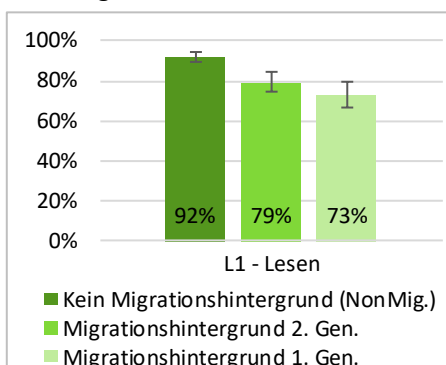
(1) vs. (2) $d=.33$; (1) vs. (3) $d=.50$; (1) vs. (4) $d=.71$;
(2) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.40$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.29$; S1 vs. S3 $d=.51$; S2 vs. S3 $d=.22$ (n.s.)

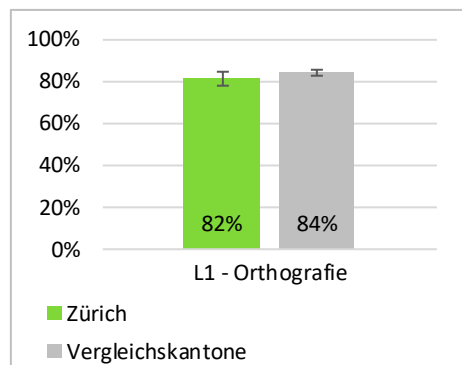
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.36$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.51$; 2. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.)

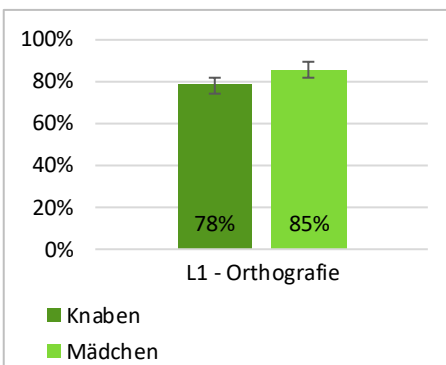
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



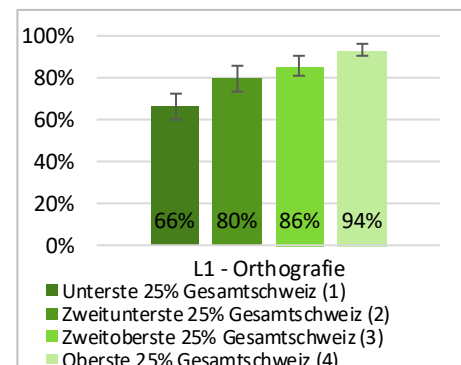
Zürich vs. Vergleichskantone $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



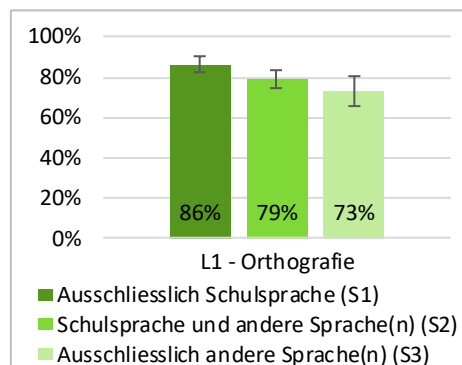
Knaben vs. Mädchen $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



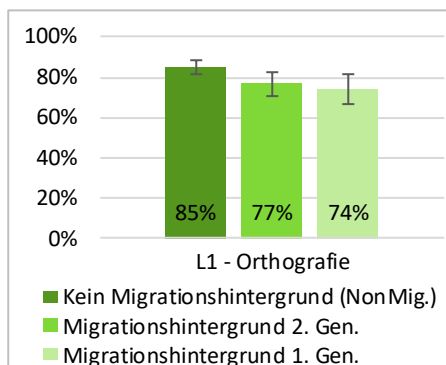
(1) vs. (2) $d=.31$; (1) vs. (3) $d=.48$; (1) vs. (4) $d=.73$;
(2) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.42$; (3) vs. (4) $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.19$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.34$; S2 vs. S3 $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

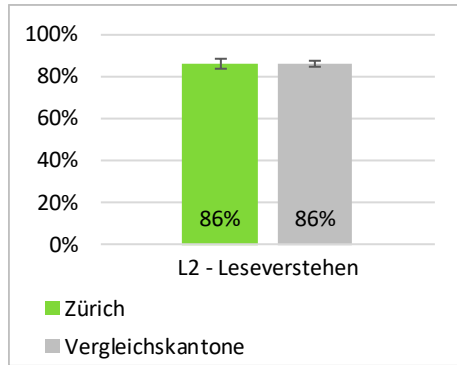


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.21$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.28$; 2. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.)



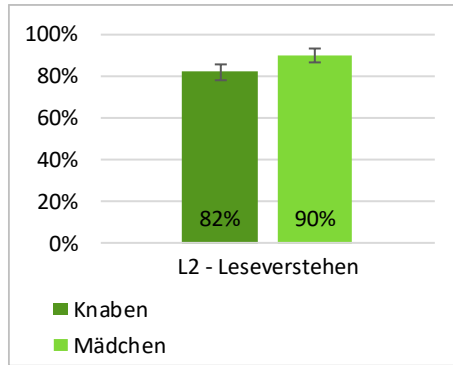
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



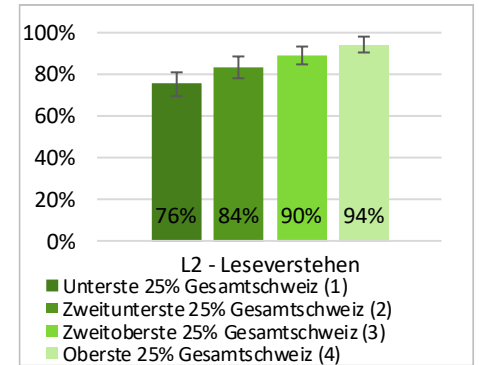
Zürich vs. Vergleichskantone $d=0.00$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



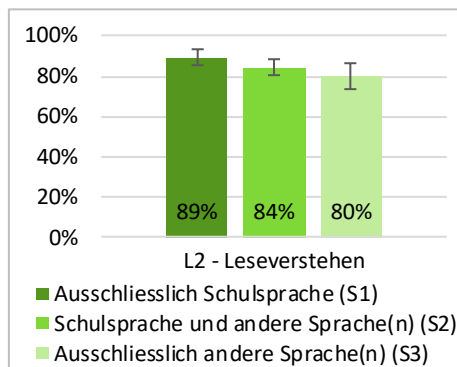
Knaben vs. Mädchen $d=.23$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



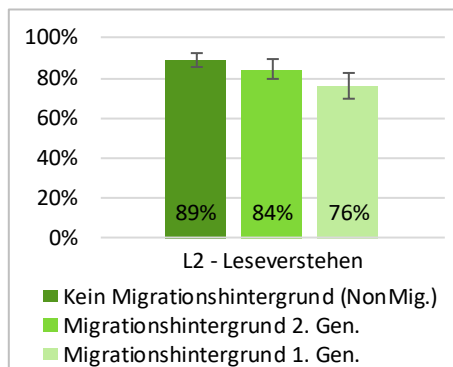
(1) vs. (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.37$; (1) vs. (4) $d=.54$; (2) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.35$; (3) vs. (4) $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.14$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.25$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.11$ (n.s.)

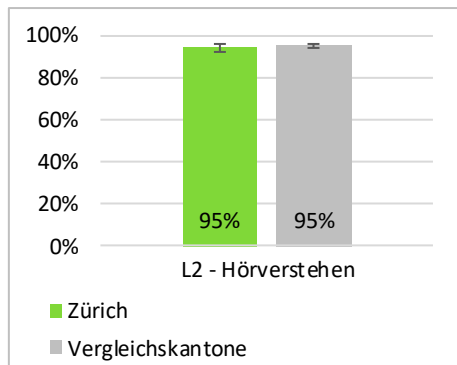
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.13$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.34$; 2. vs. 1. Gen. $d=.21$ (n.s.)

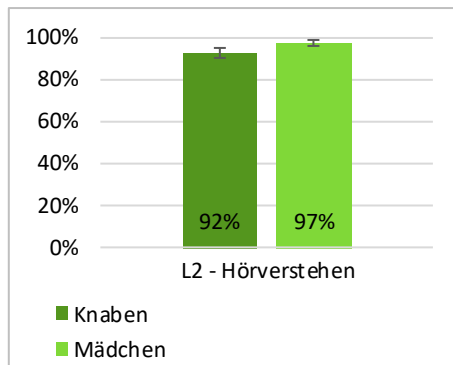
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



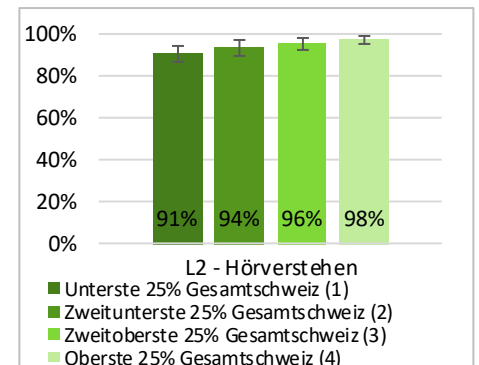
Zürich vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



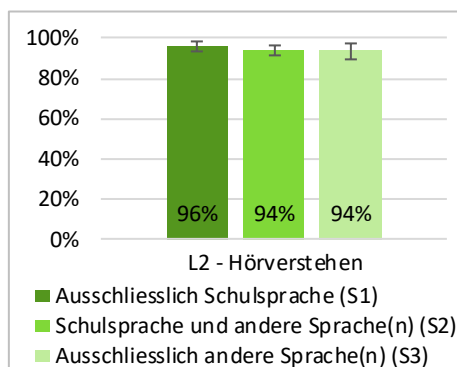
Knaben vs. Mädchen $d=.21$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



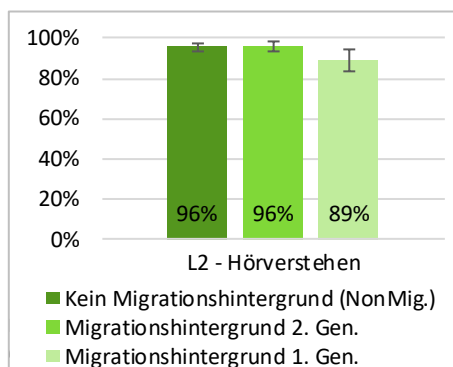
(1) vs. (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.30$; (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.09$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.10$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.00$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.26$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.)

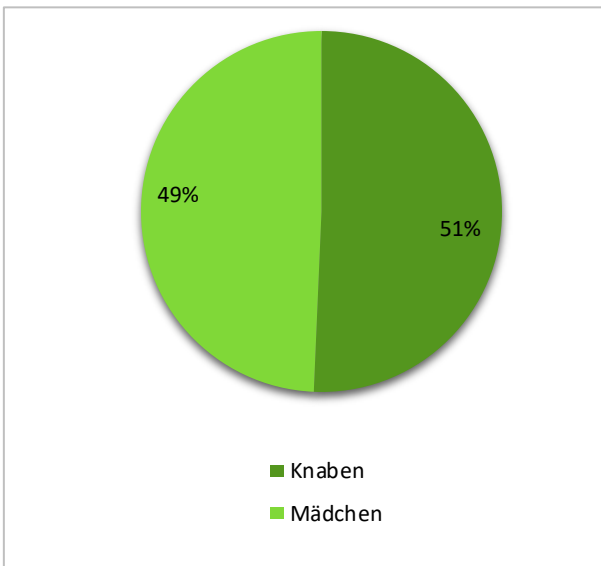


Bern
deutschsprachiger Teil

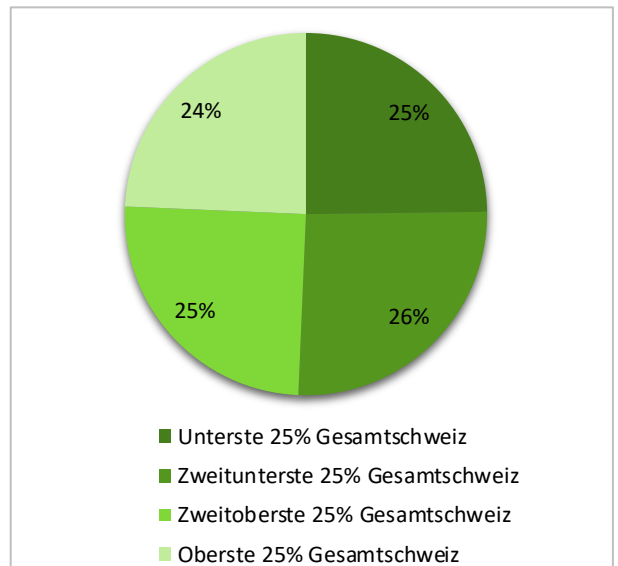
Population und Stichprobe

	Bern_d	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.8%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	2.0%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	95.7%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	940	20'177
ÜGK-Populationsumfang	8'173	76'985
Ausschöpfungsquote	96.2%	97.1%

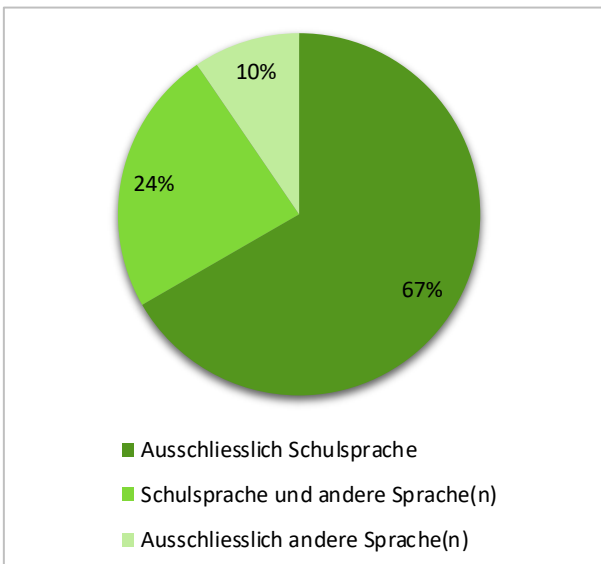
Geschlecht



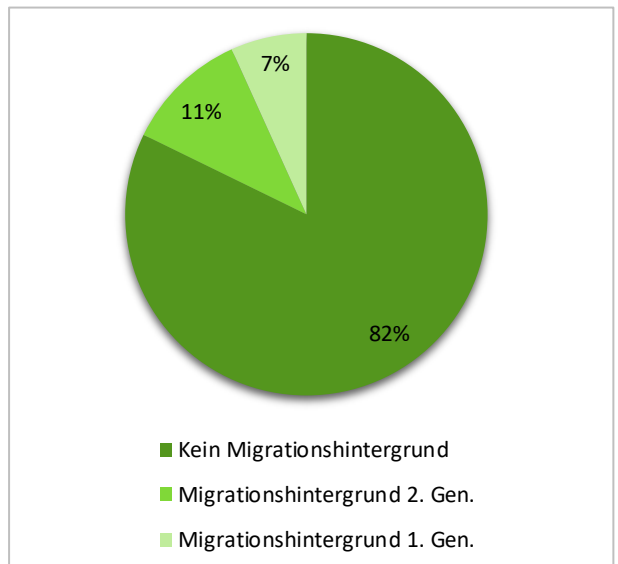
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



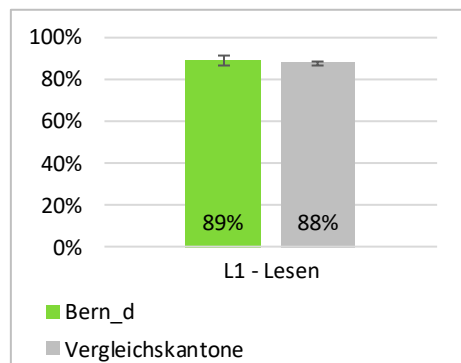
Migrationsstatus





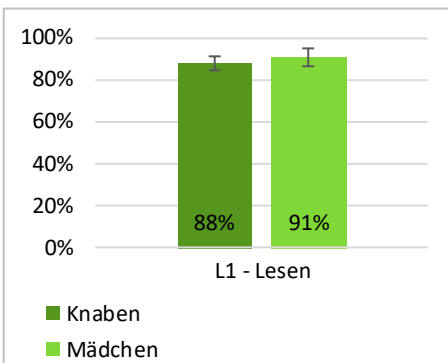
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



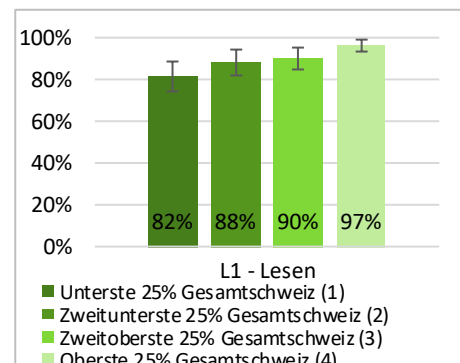
Bern_d vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



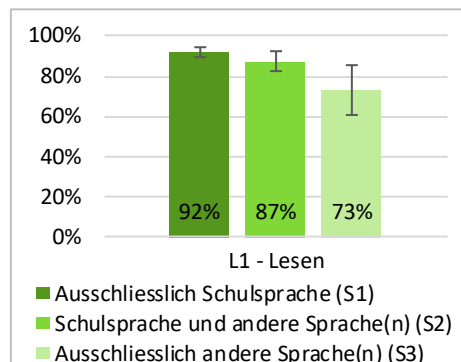
Knaben vs. Mädchen $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



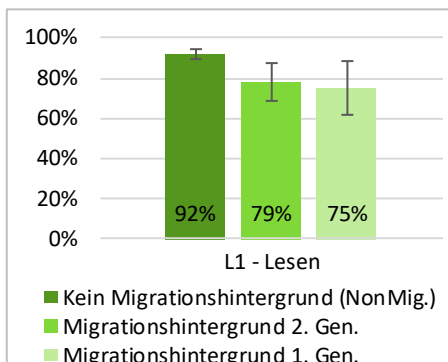
(1) vs. (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.50$; (2) vs. (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.27$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.15$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.51$; S2 vs. S3 $d=.36$ (n.s.)

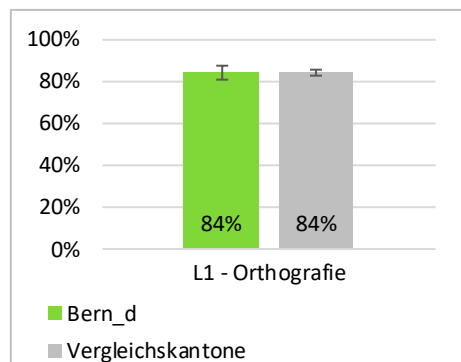
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.38$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.46$; 2. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.)

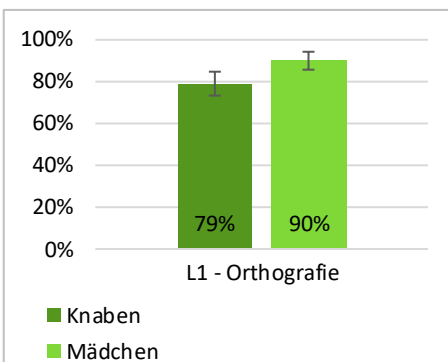
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



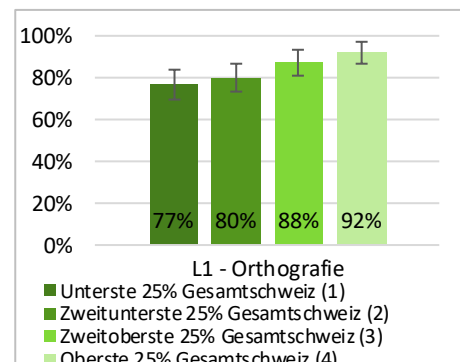
Bern_d vs. Vergleichskantone $d=.00$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



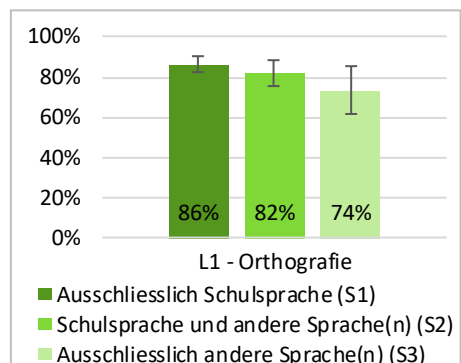
Knaben vs. Mädchen $d=.31$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



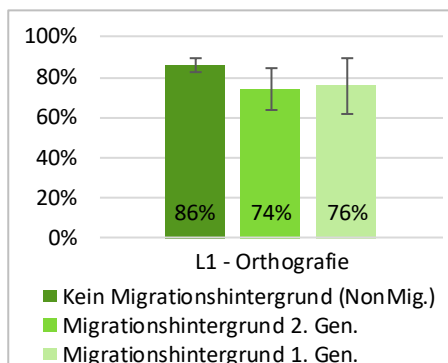
(1) vs. (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.43$; (2) vs. (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.36$; (3) vs. (4) $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.12$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.33$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

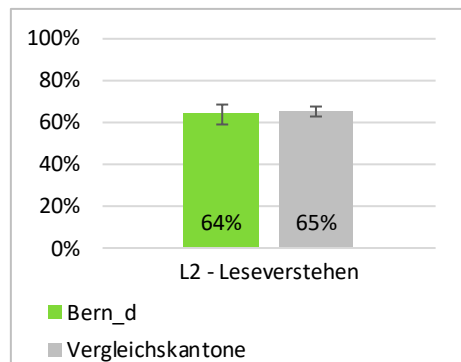


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.31$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.)



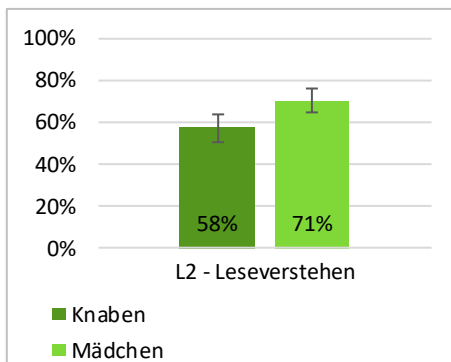
L2 Französisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



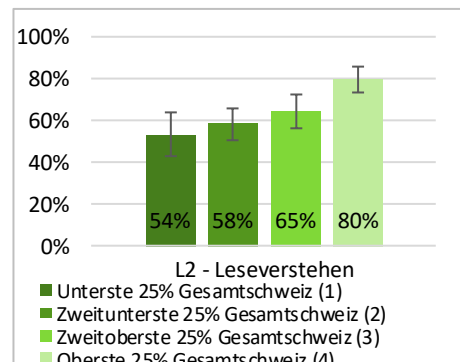
Bern_d vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



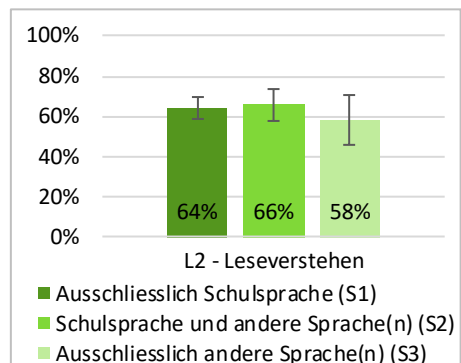
Knaben vs. Mädchen $d=.28$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



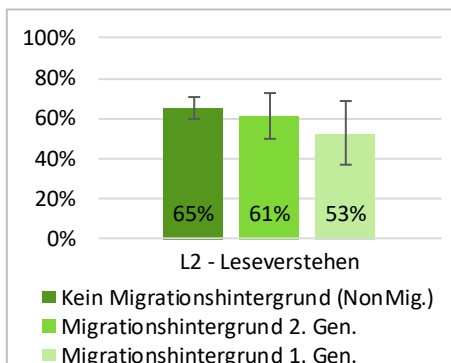
(1) vs. (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.57$; (2) vs. (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.47$; (3) vs. (4) $d=.33$

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.12$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.16$ (n.s.)

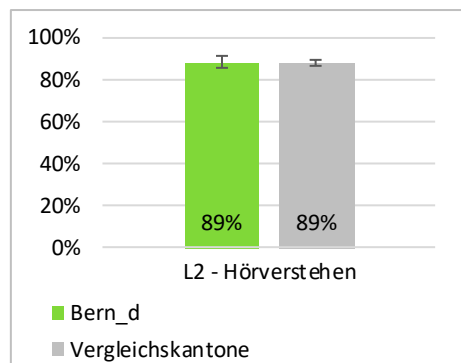
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.08$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.26$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.17$ (n.s.)

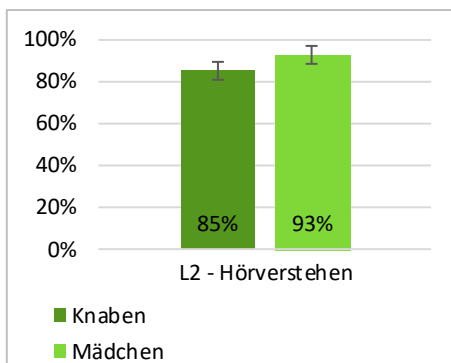
L2 Französisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



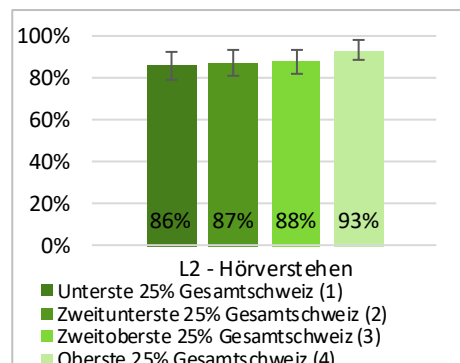
Bern_d vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



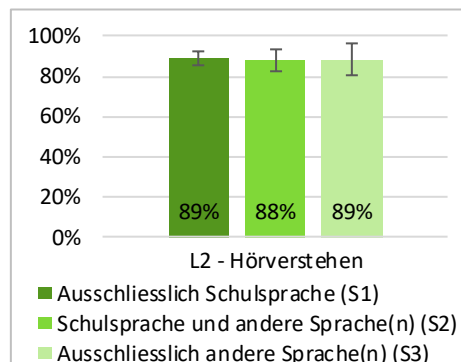
Knaben vs. Mädchen $d=.26$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



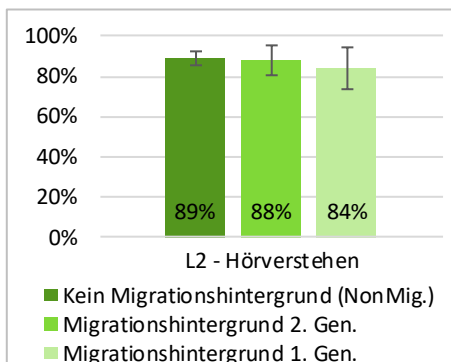
(1) vs. (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.24$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.03$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.02$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.04$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.11$ (n.s.)

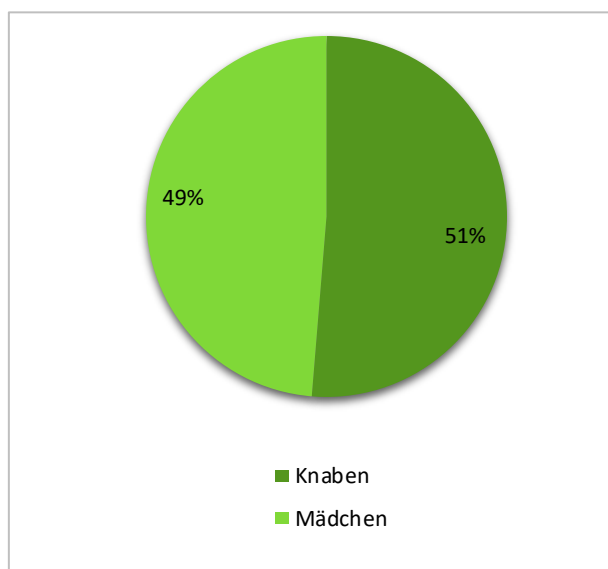


Bern
französischsprachiger Teil

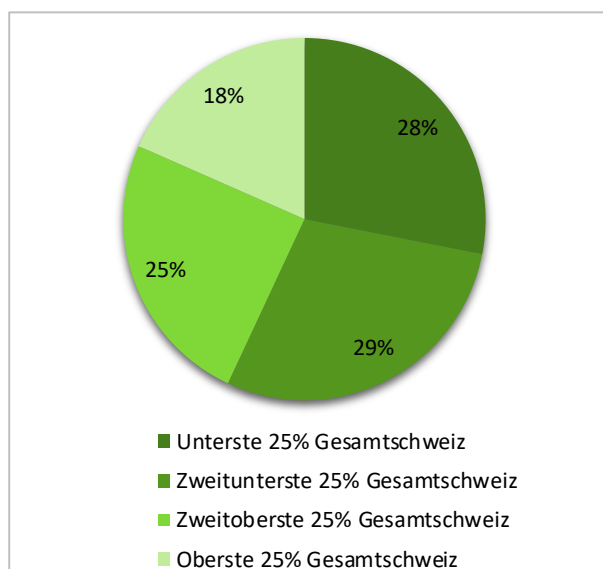
Population und Stichprobe

	Bern_f	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.9%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.6%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	95.0%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	527	20'177
ÜGK-Populationsumfang	795	76'985
Ausschöpfungsquote	98.5%	97.1%

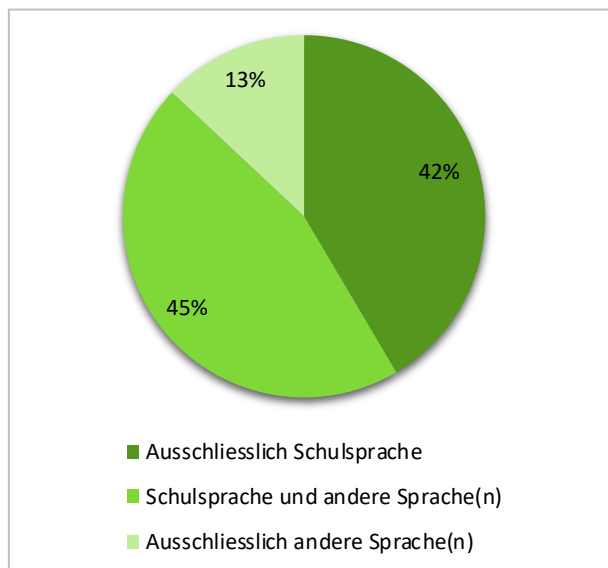
Geschlecht



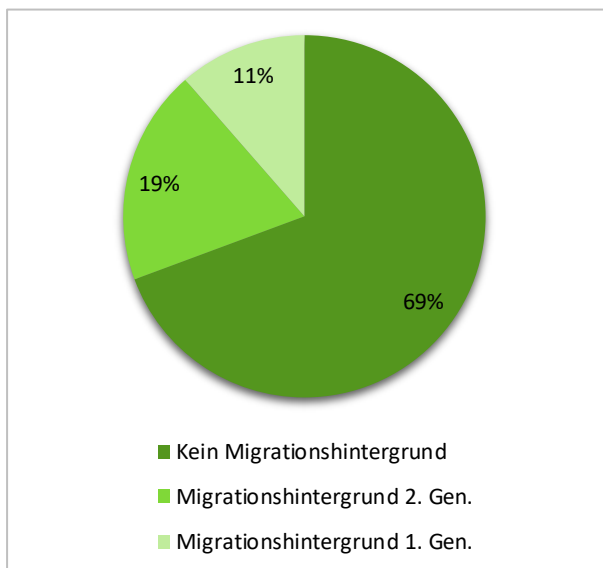
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



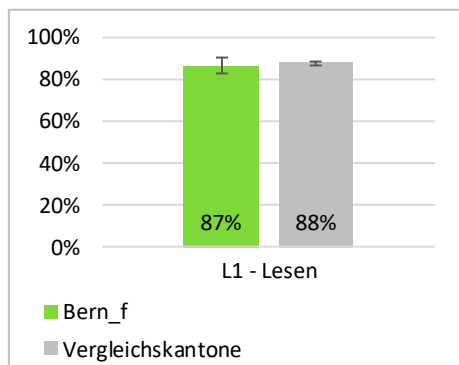
Migrationsstatus





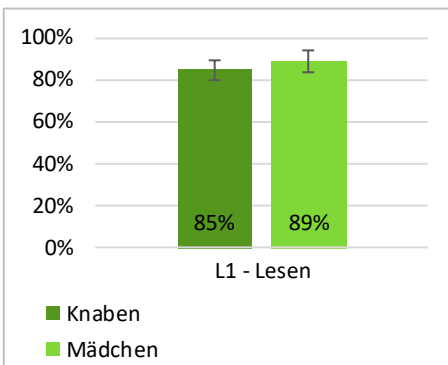
L1 Französisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



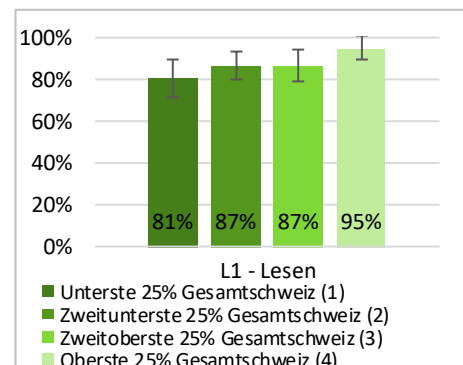
Bern_f vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



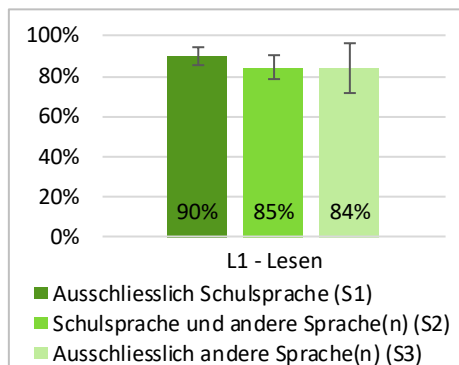
Knaben vs. Mädchen $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



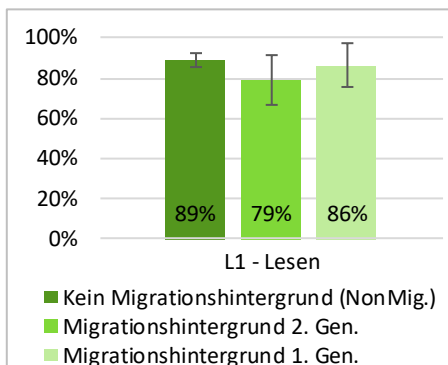
(1) vs. (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.47$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.31$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.17$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.17$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

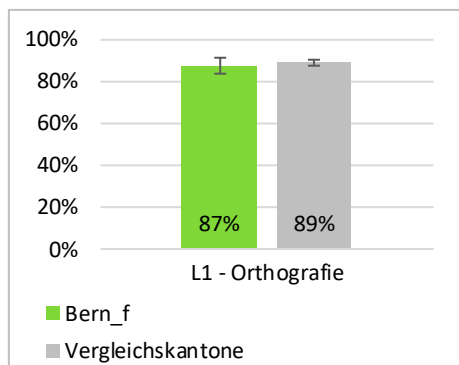
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.27$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.20$ (n.s.)

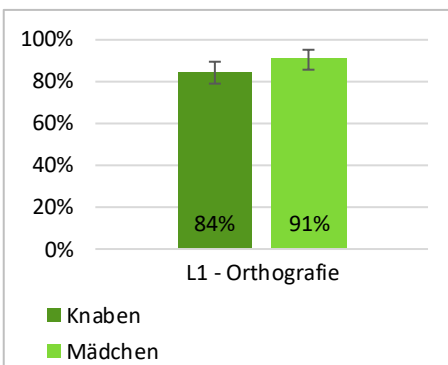
L1 Französisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



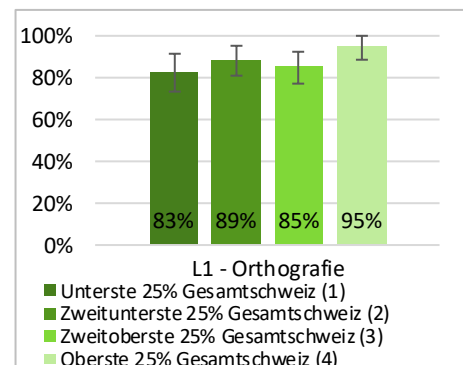
Bern_f vs. Vergleichskantone $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



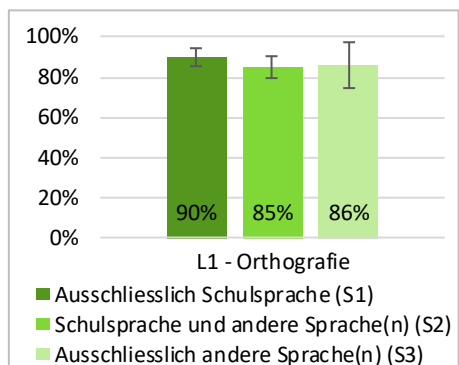
Knaben vs. Mädchen $d=.19$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



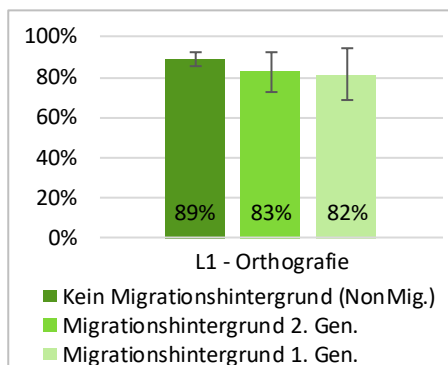
(1) vs. (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.07$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.23$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.32$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.16$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.12$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

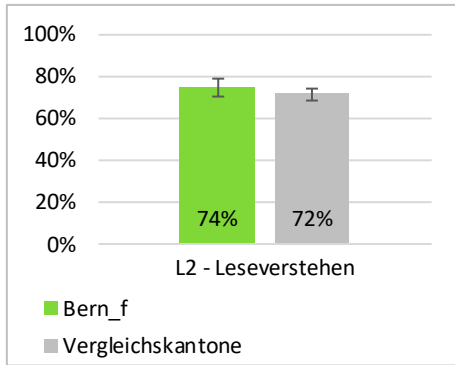


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.20$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.03$ (n.s.)



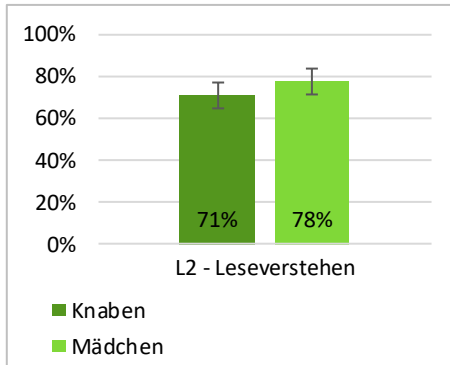
L2 Deutsch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



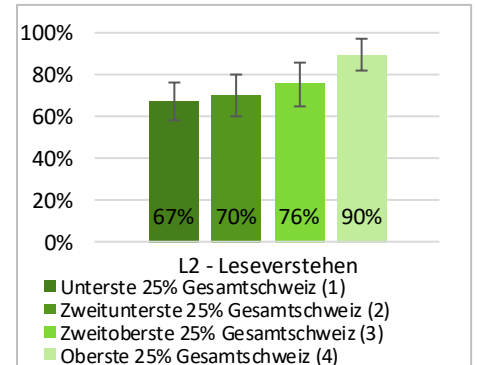
Bern_f vs. Vergleichskantone $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



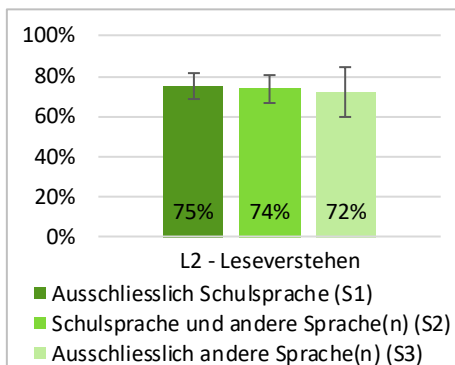
Knaben vs. Mädchen $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



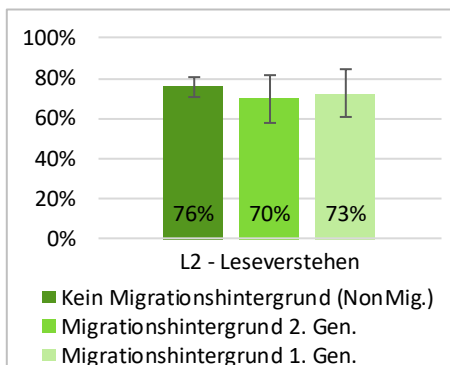
(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.57$; (2) vs. (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.50$; (3) vs. (4) $d=.38$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.03$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.08$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.04$ (n.s.)

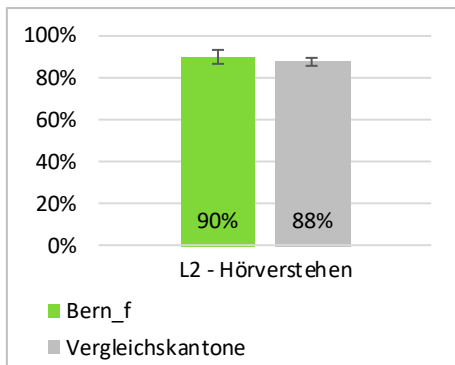
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.13$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.06$ (n.s.)

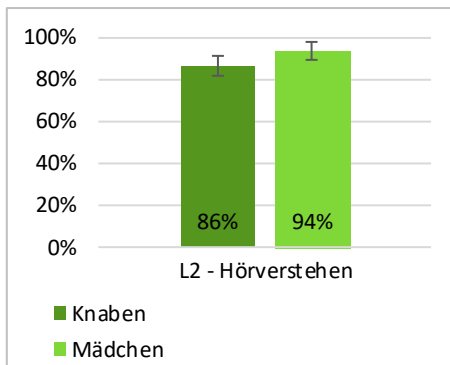
L2 Deutsch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



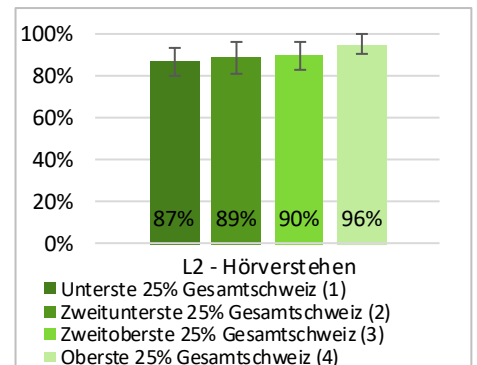
Bern_f vs. Vergleichskantone $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



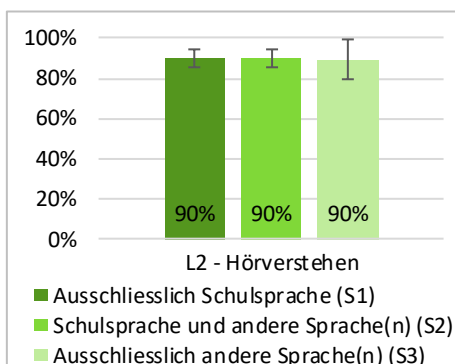
Knaben vs. Mädchen $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



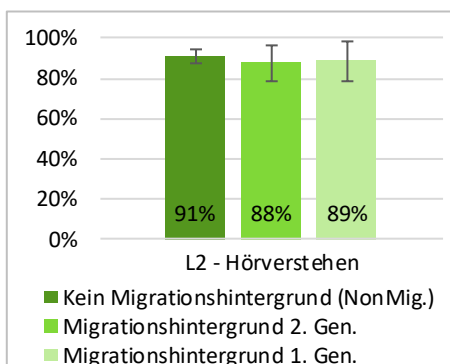
(1) vs. (2) $d=.05$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.29$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

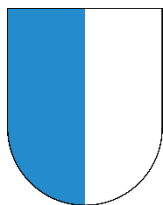


S1 vs. S2 $d=.01$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.01$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.09$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.06$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.03$ (n.s.)

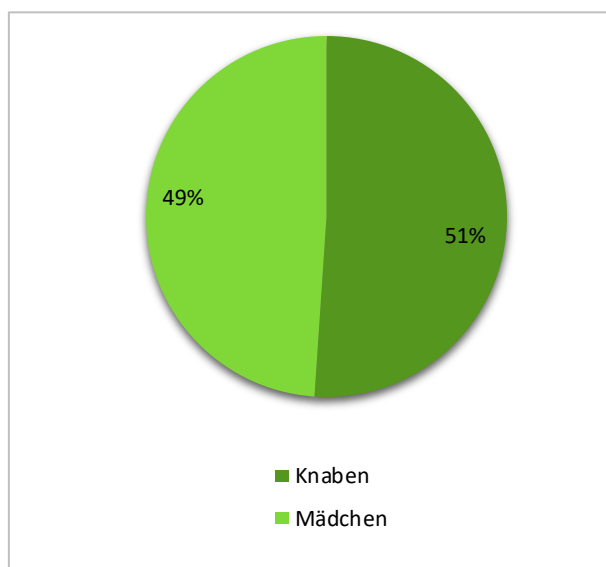


Luzern

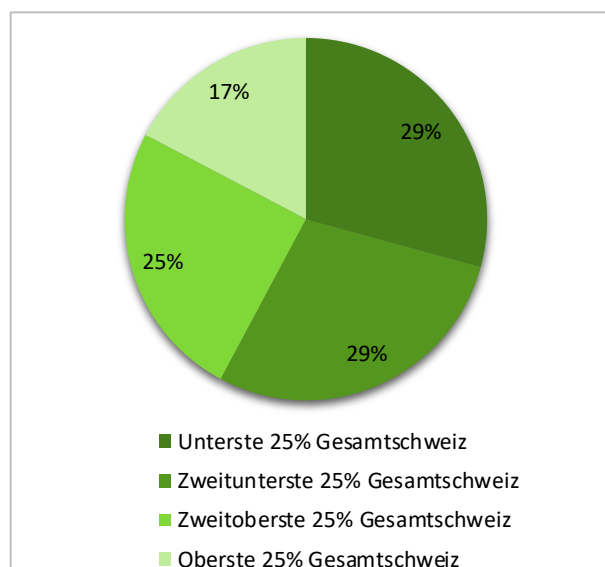
Population und Stichprobe

	Luzern	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.6%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.4%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	98.5%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	940	20'177
ÜGK-Populationsumfang	3'798	76'985
Ausschöpfungsquote	97.1%	97.1%

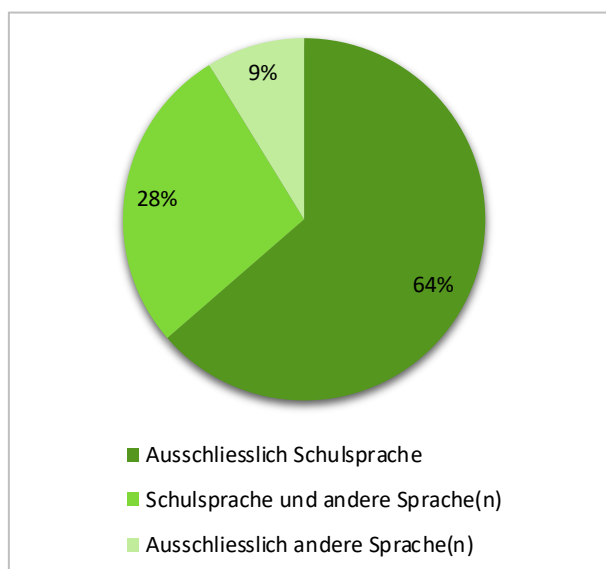
Geschlecht



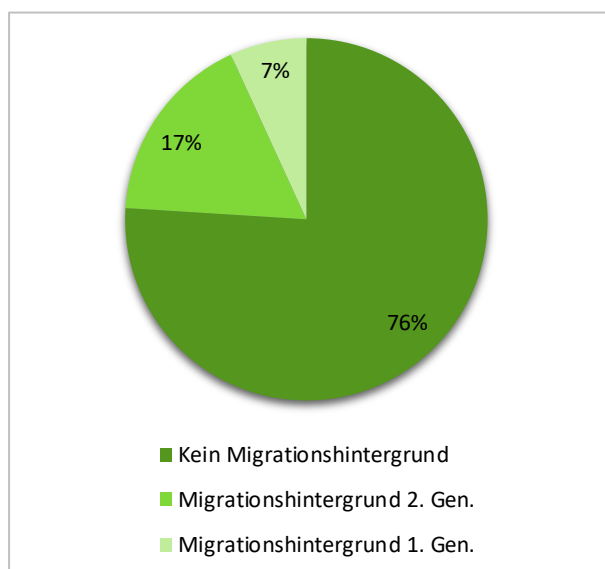
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



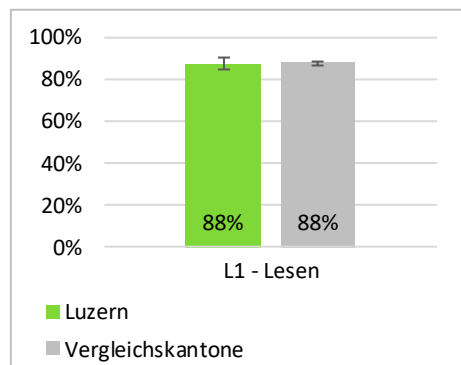
Migrationsstatus





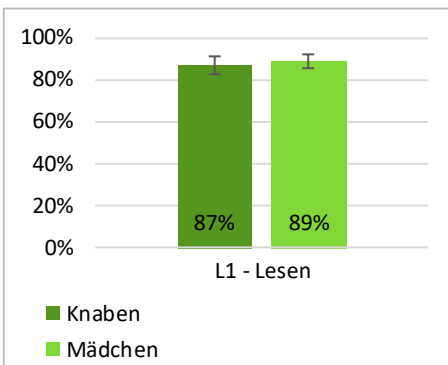
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



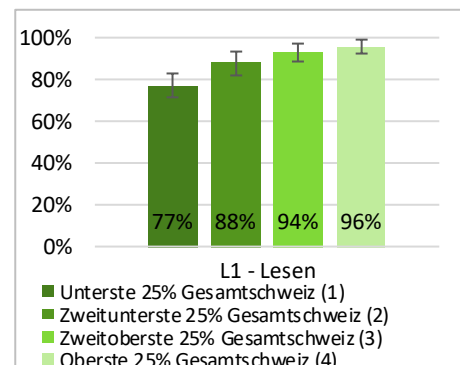
Luzern vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



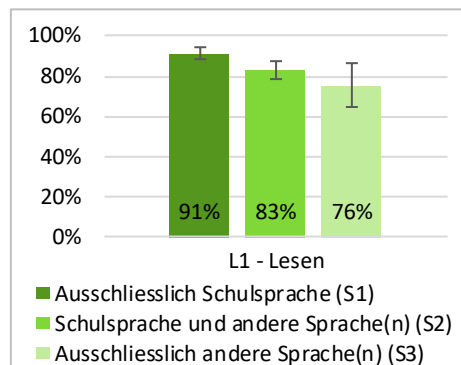
Knaben vs. Mädchen $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



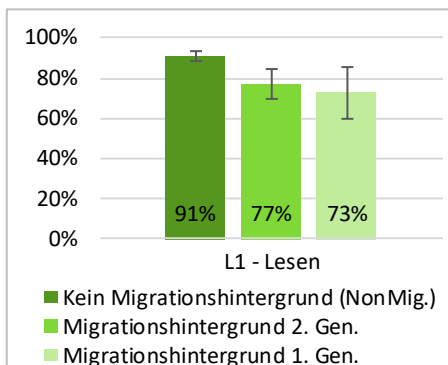
(1) vs. (2) $d=.29$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.47$; (1) vs. (4) $d=.57$; (2) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.29$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.26$; S1 vs. S3 $d=.44$; S2 vs. S3 $d=.18$ (n.s.)

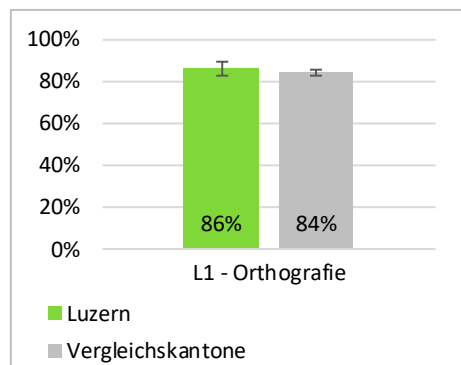
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.39$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.50$; 2. vs. 1. Gen. $d=.11$ (n.s.)

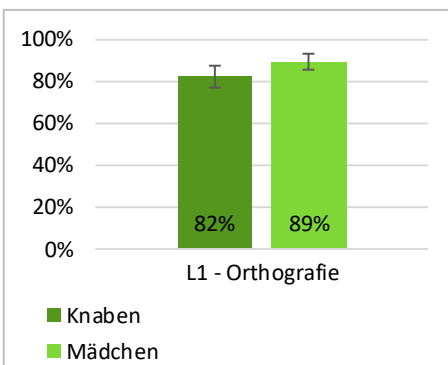
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



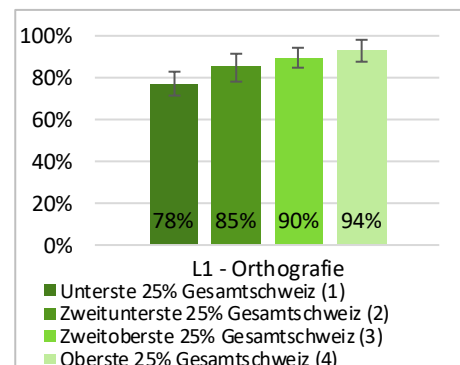
Luzern vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



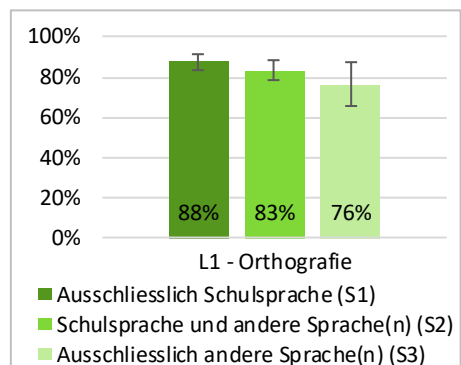
Knaben vs. Mädchen $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



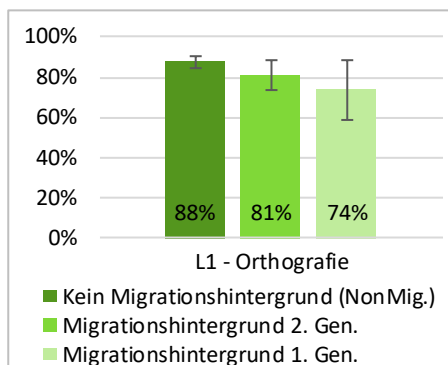
(1) vs. (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.33$; (1) vs. (4) $d=.47$; (2) vs. (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.27$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.13$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.30$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

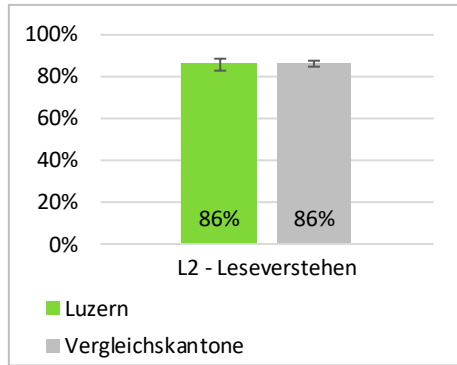


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.18$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.36$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.17$ (n.s.)



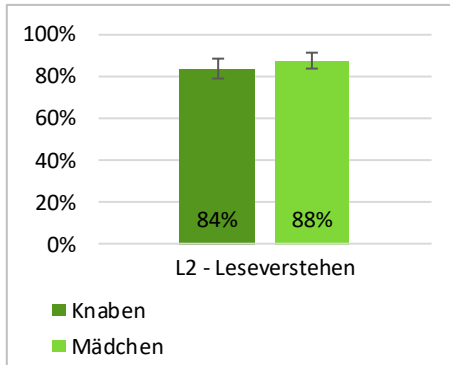
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



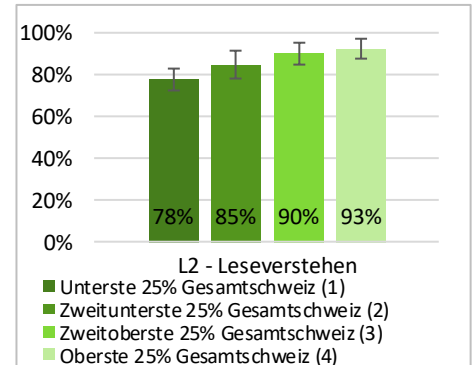
Luzern vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



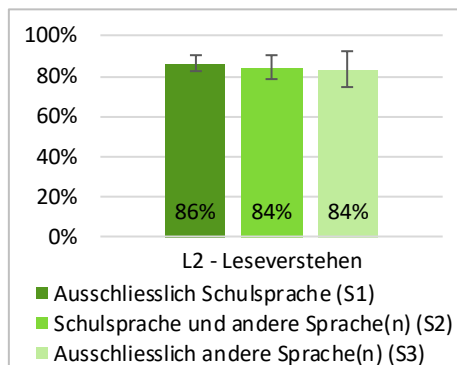
Knaben vs. Mädchen $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



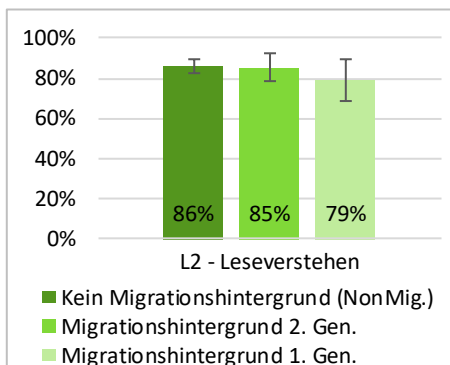
(1) vs. (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.34$; (1) vs. (4) $d=.43$; (2) vs. (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.06$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.08$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

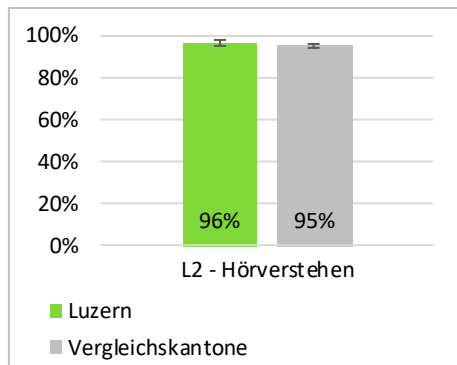
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.02$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.19$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.17$ (n.s.)

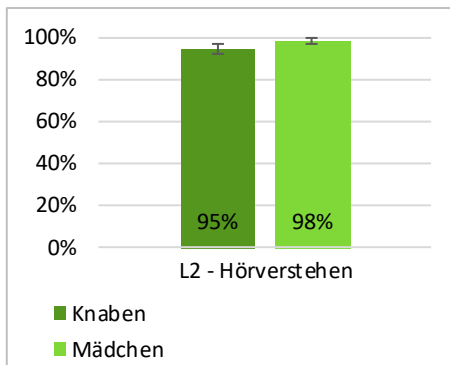
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



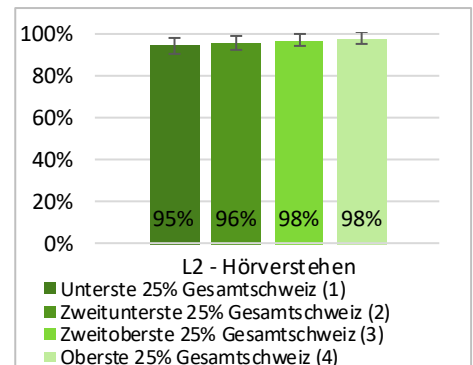
Luzern vs. Vergleichskantone $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



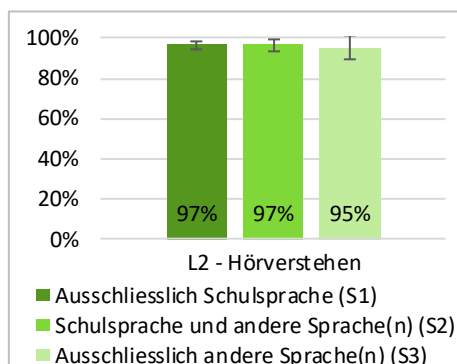
Knaben vs. Mädchen $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



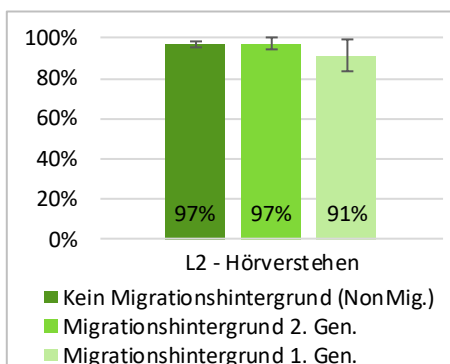
(1) vs. (2) $d=.07$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.18$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.11$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.00$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.06$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



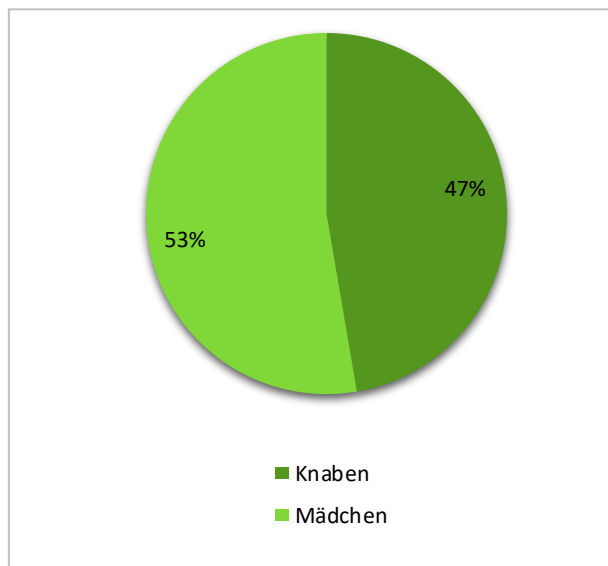
NonMig. vs. 2. Gen. $d=.05$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.26$ (n.s.)



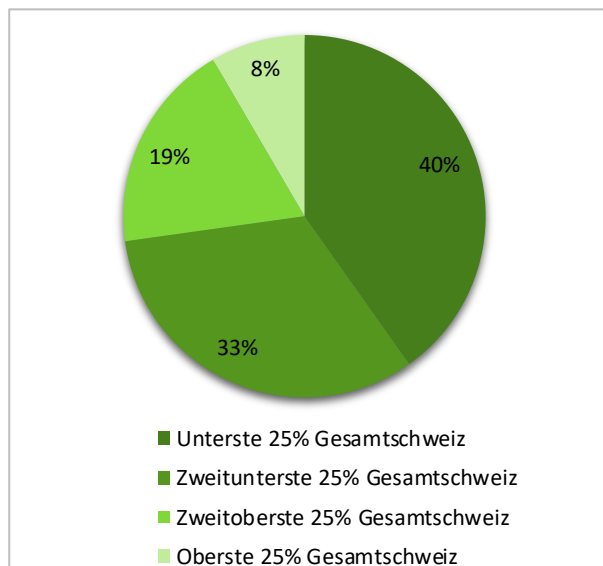
Population und Stichprobe

	Uri	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.6%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.3%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.6%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	290	20'177
ÜGK-Populationsumfang	327	76'985
Ausschöpfungsquote	99.1%	97.1%

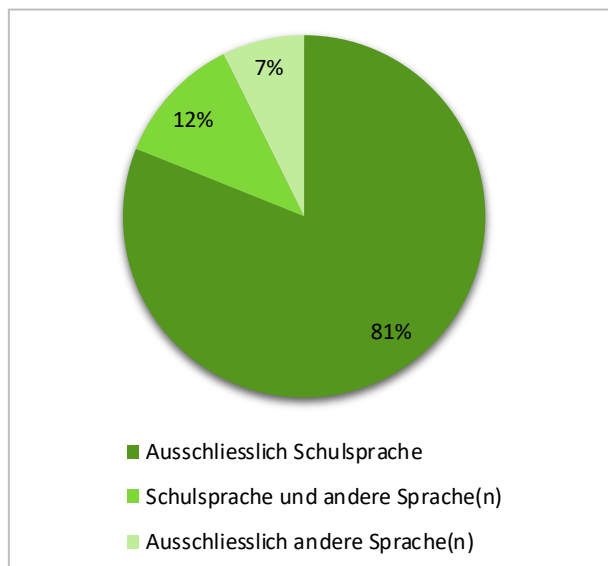
Geschlecht



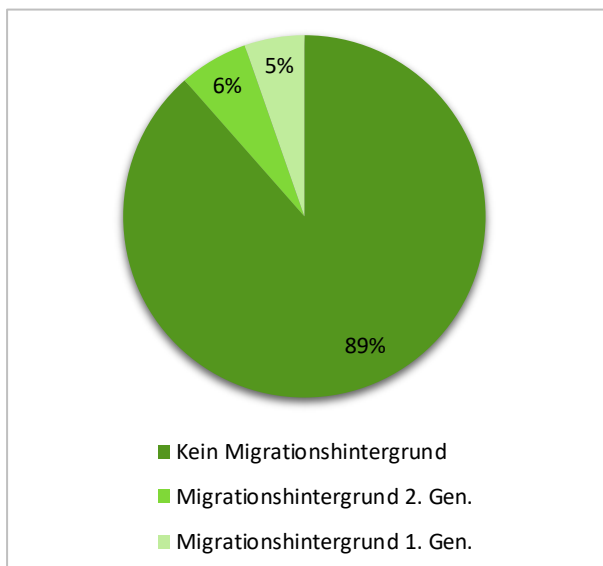
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



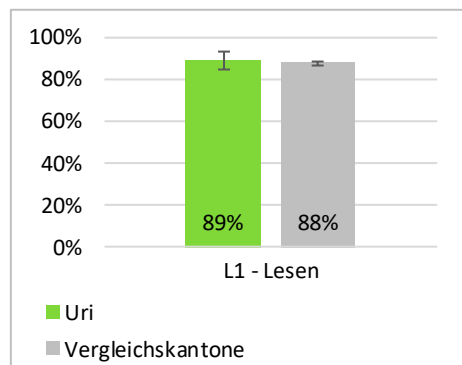
Migrationsstatus





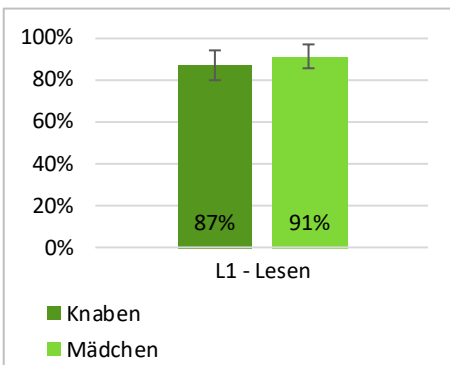
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



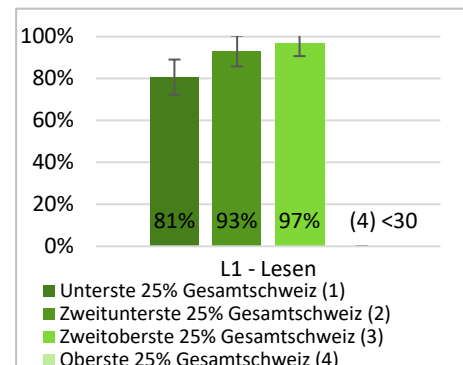
Uri vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



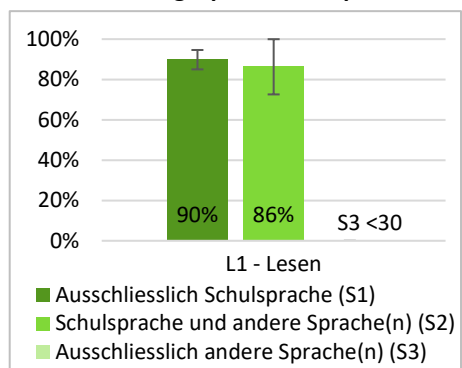
Knaben vs. Mädchen $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



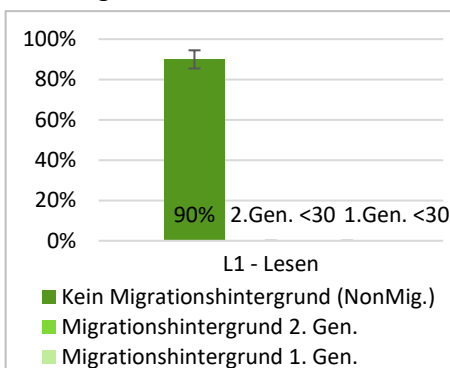
(1) vs. (2) $d=.38$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.53$; (2) vs. (3) $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



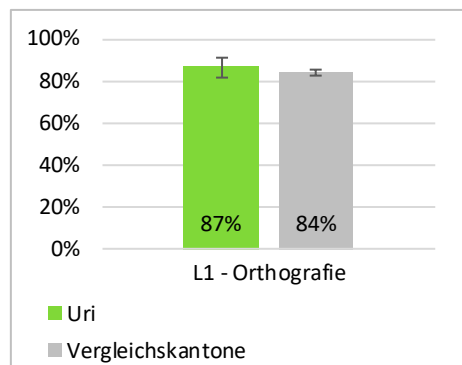
S1 vs. S2 $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



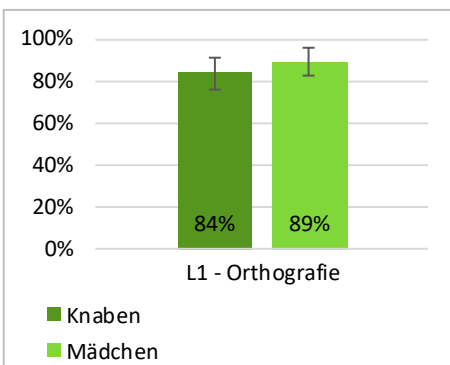
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



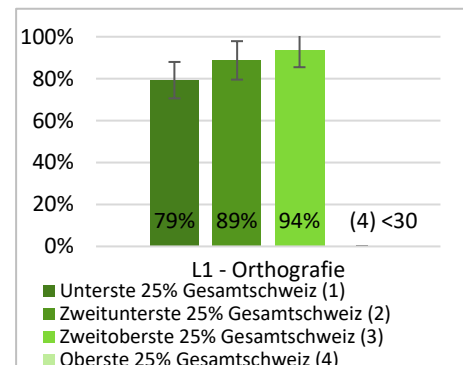
Uri vs. Vergleichskantone $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



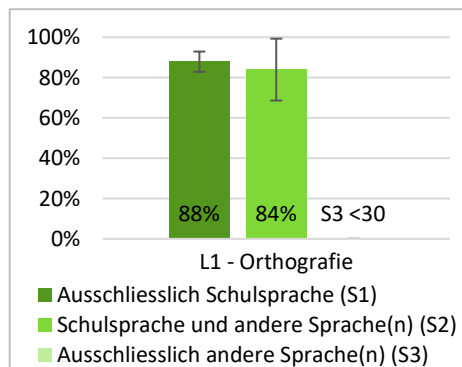
Knaben vs. Mädchen $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



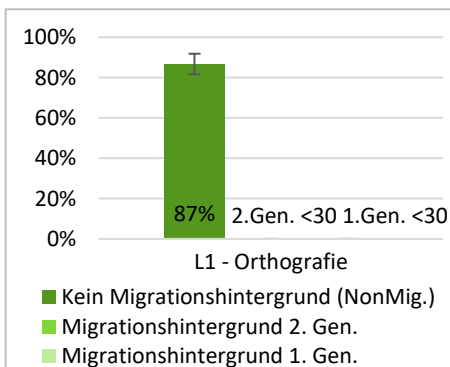
(1) vs. (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.44$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.11$ (n.s.)

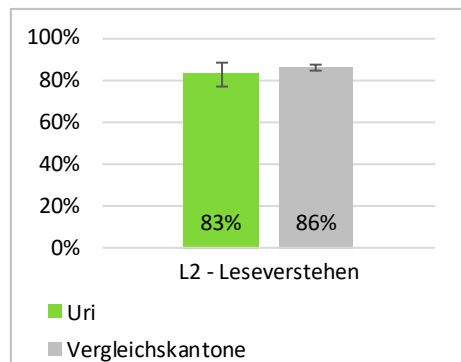
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus





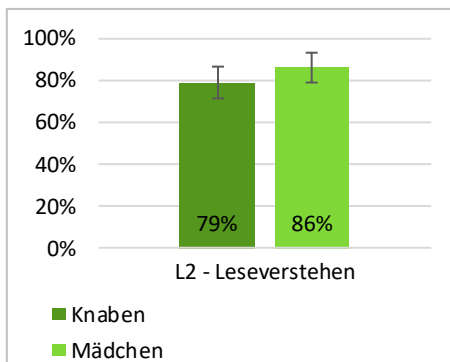
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



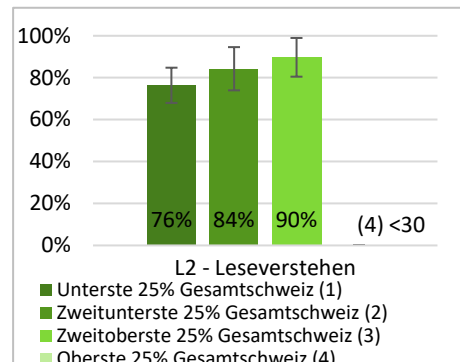
Uri vs. Vergleichskantone $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



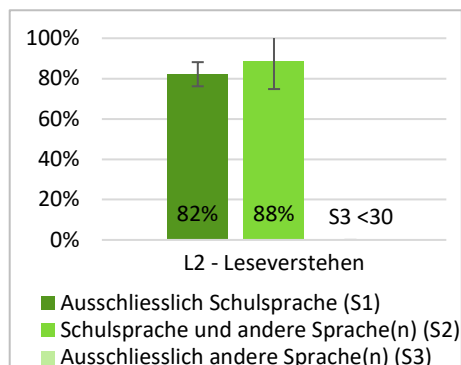
Knaben vs. Mädchen $d=.19$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



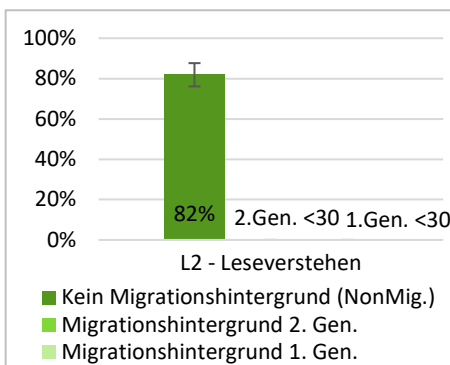
(1) vs. (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.36$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



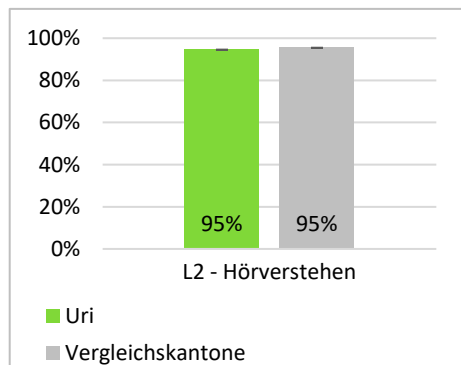
S1 vs. S2 $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



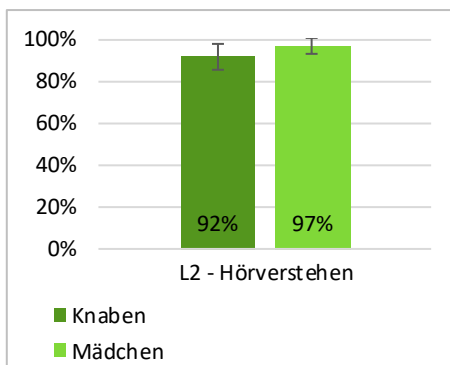
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



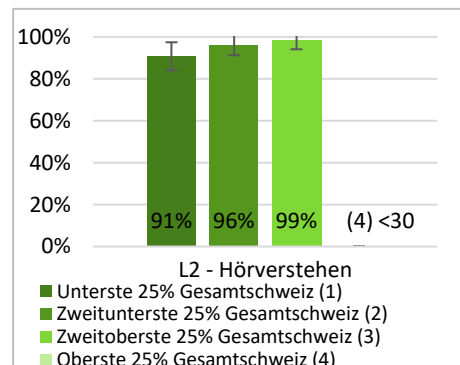
Uri vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



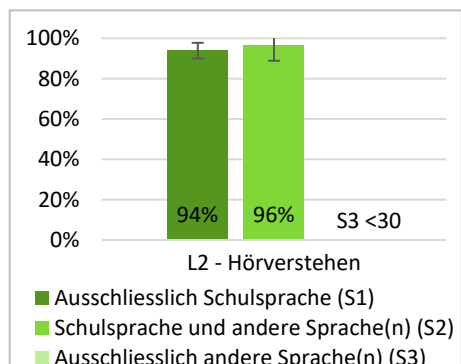
Knaben vs. Mädchen $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



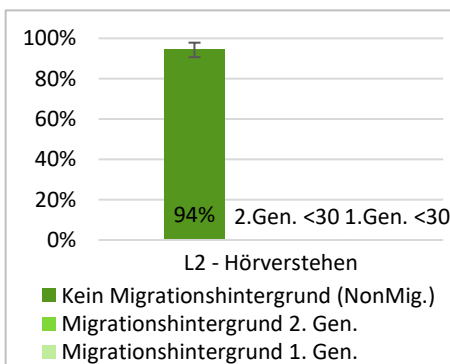
(1) vs. (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.36$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

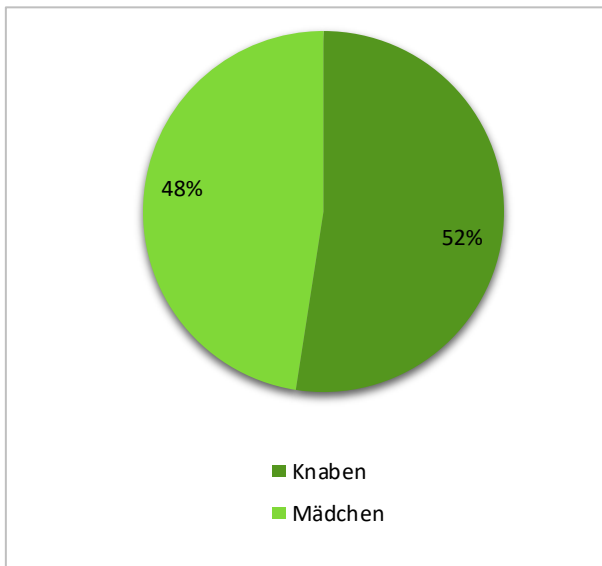




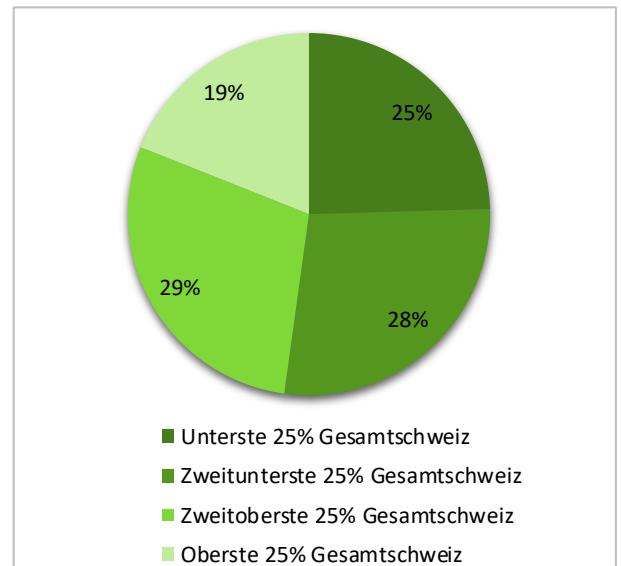
Population und Stichprobe

	Schwyz	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.5%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.1%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.4%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	654	20'177
ÜGK-Populationsumfang	1'311	76'985
Ausschöpfungsquote	98.3%	97.1%

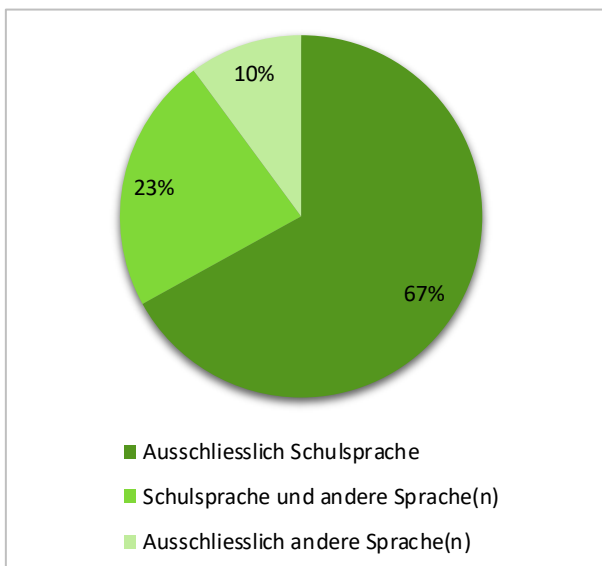
Geschlecht



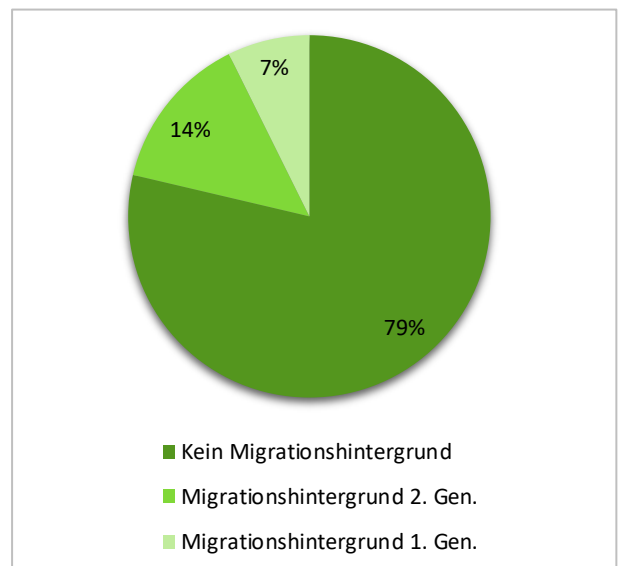
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



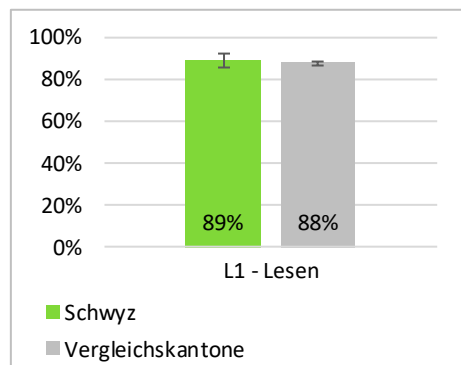
Migrationsstatus





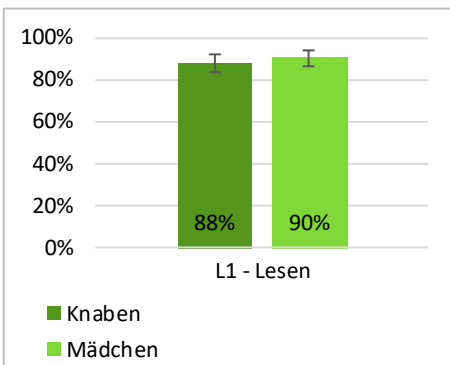
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



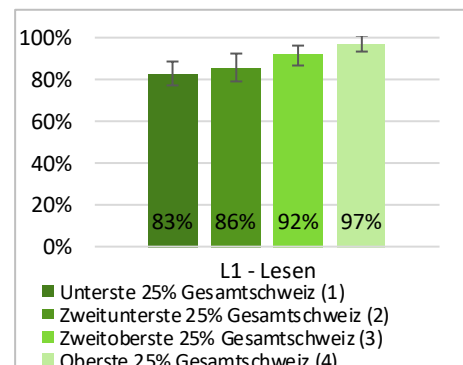
Schwyz vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



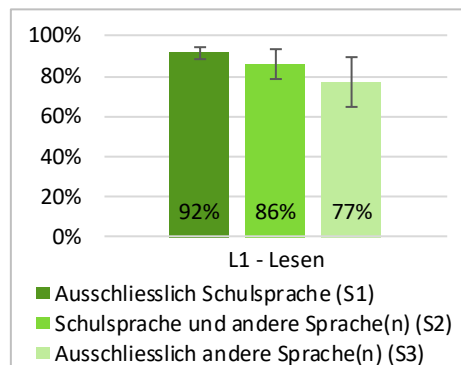
Knaben vs. Mädchen $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



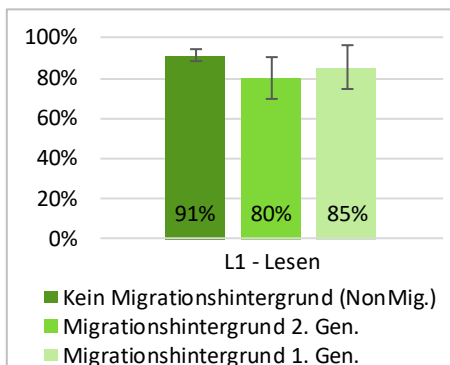
(1) vs. (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.49$; (2) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.42$; (3) vs. (4) $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.19$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.41$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.22$ (n.s.)

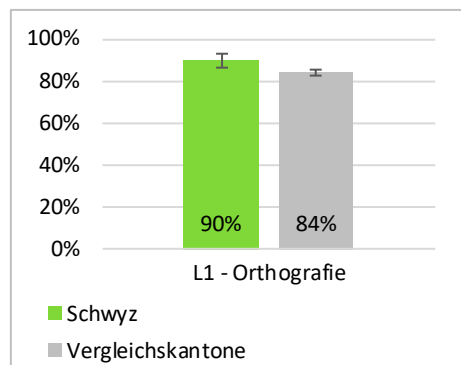
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.33$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.18$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.)

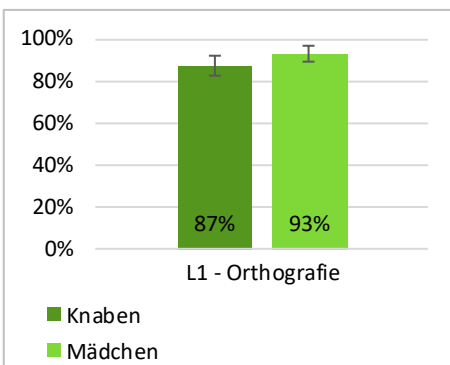
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



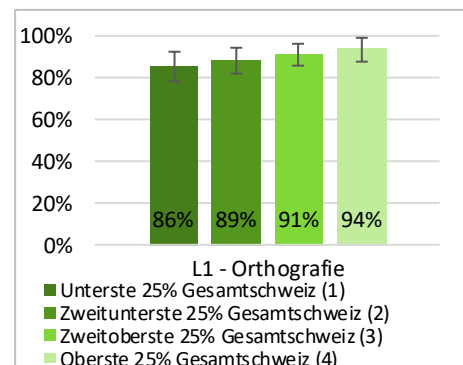
Schwyz vs. Vergleichskantone $d=.16$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



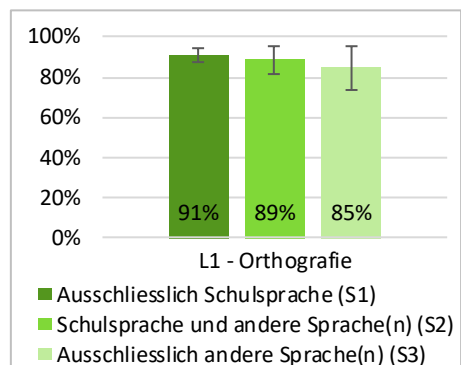
Knaben vs. Mädchen $d=.19$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



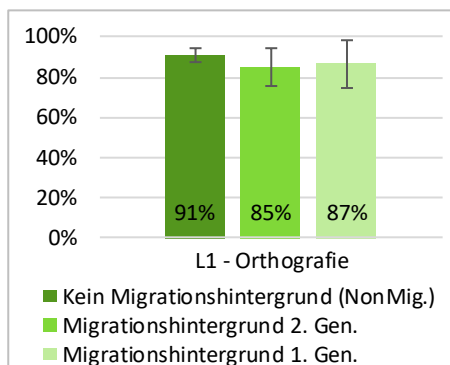
(1) vs. (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.18$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.07$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.19$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

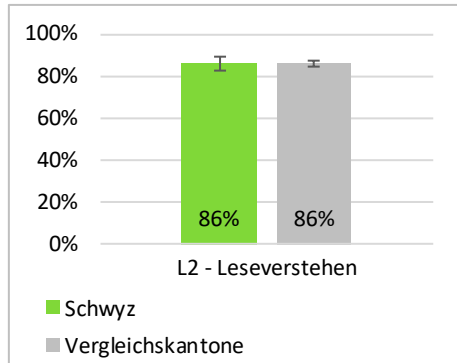


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.17$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.13$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.)



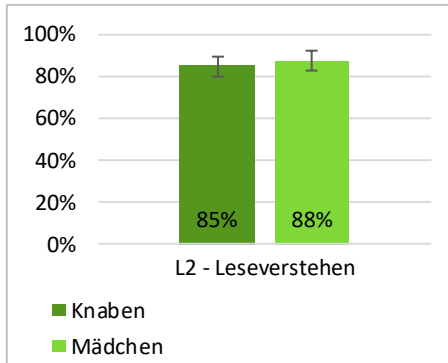
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



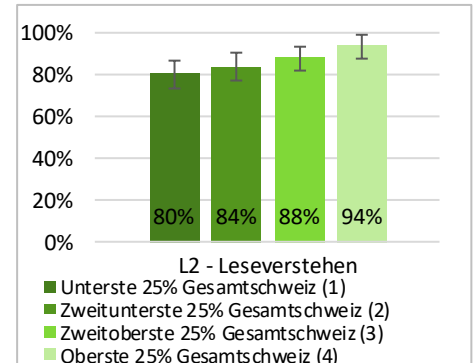
Schwyz vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



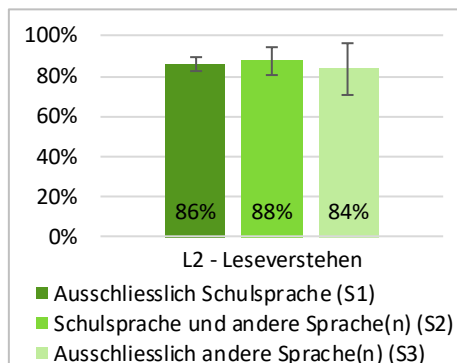
Knaben vs. Mädchen $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



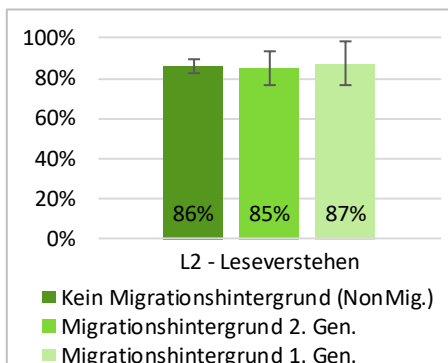
(1) vs. (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.21$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.42$; (2) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.06$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.10$ (n.s.)

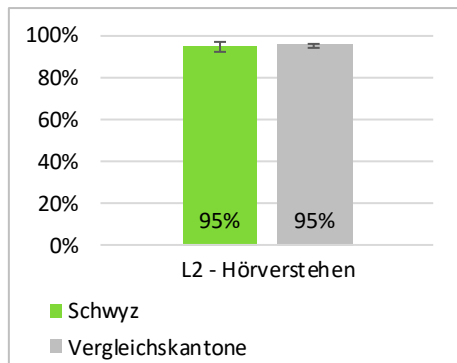
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.03$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.03$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.06$ (n.s.)

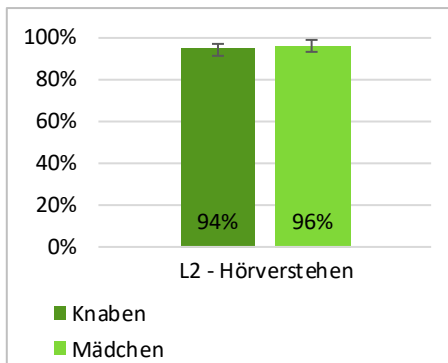
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



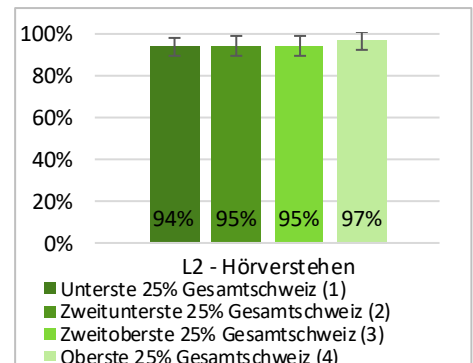
Schwyz vs. Vergleichskantone $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



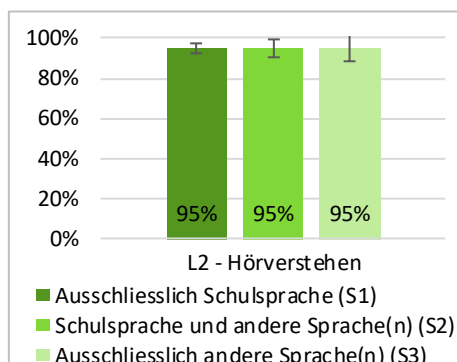
Knaben vs. Mädchen $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



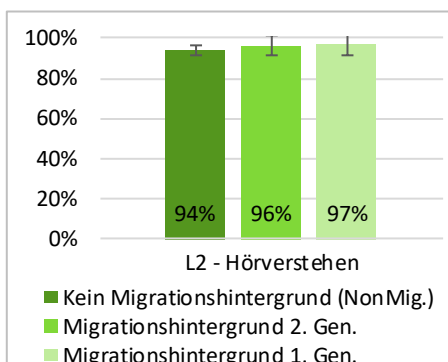
(1) vs. (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.02$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.16$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.13$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

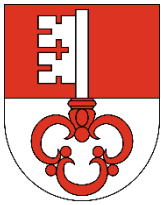


S1 vs. S2 $d=.02$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.04$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.09$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.16$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.)

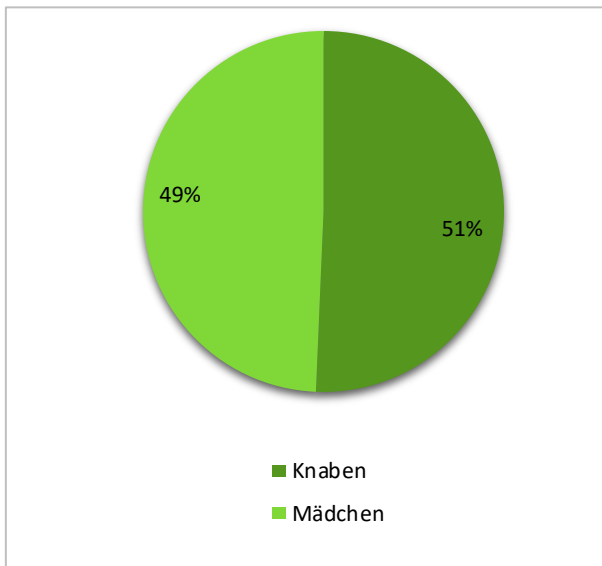


Obwalden

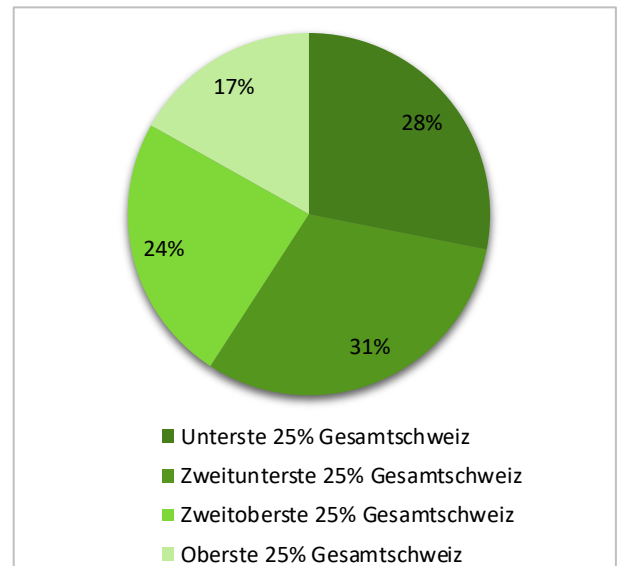
Population und Stichprobe

	Obwalden	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.6%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.3%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	98.3%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	246	20'177
ÜGK-Populationsumfang	351	76'985
Ausschöpfungsquote	99.2%	97.1%

Geschlecht



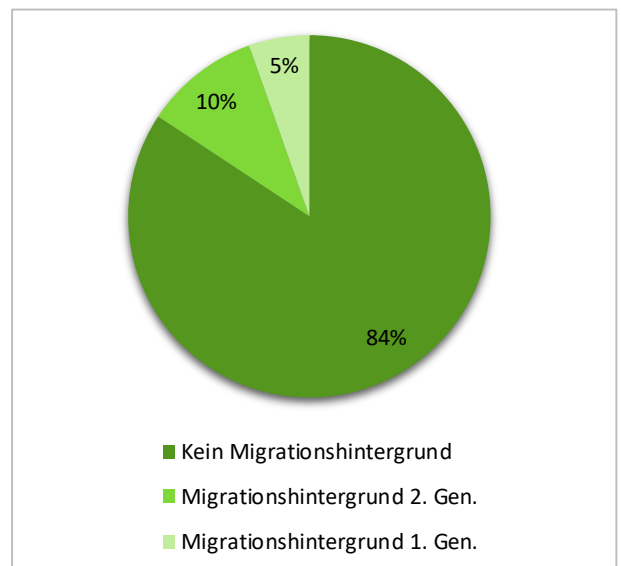
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



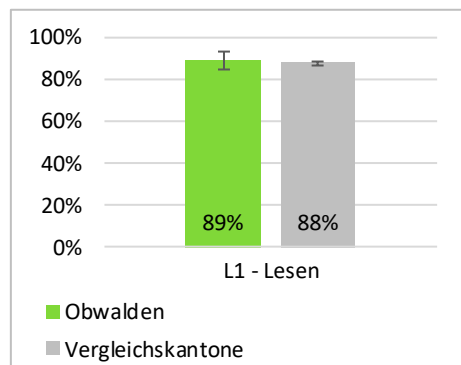
Migrationsstatus





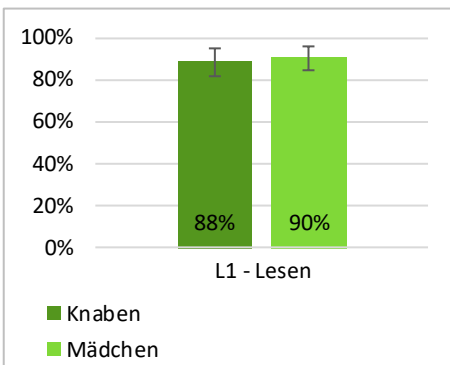
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



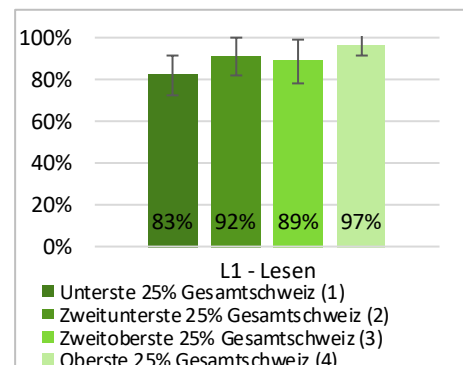
Obwalden vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



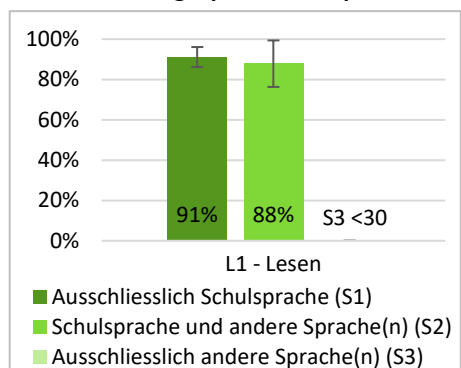
Knaben vs. Mädchen $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



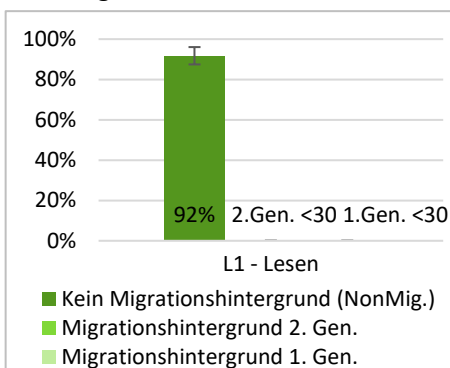
(1) vs. (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.49$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.31$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



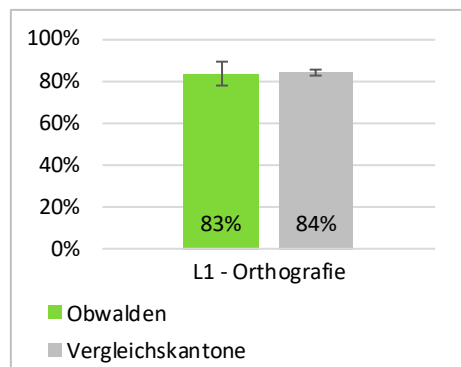
S1 vs. S2 $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



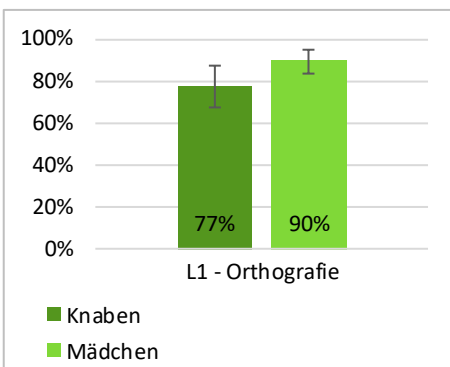
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



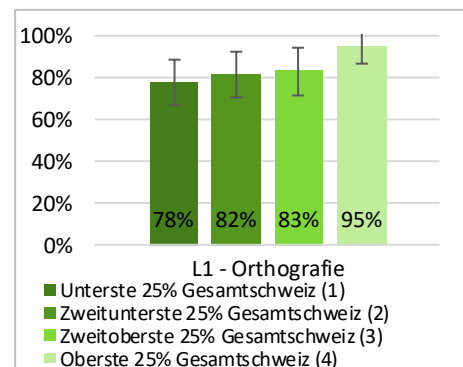
Obwalden vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



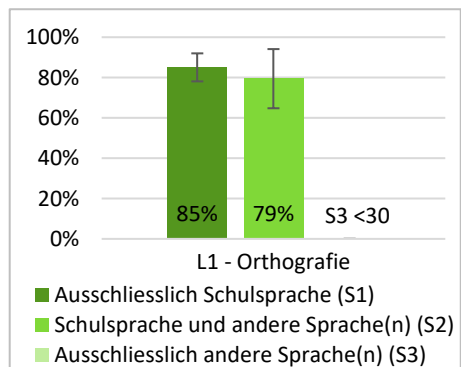
Knaben vs. Mädchen $d=.34$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



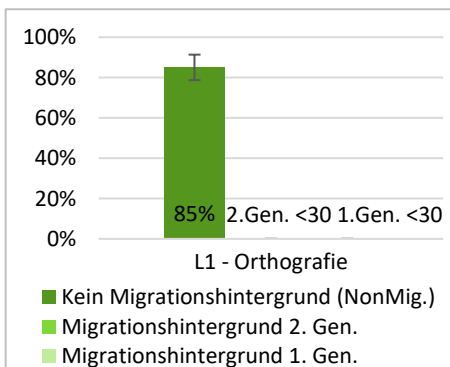
(1) vs. (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.52$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.43$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.39$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.14$ (n.s.)

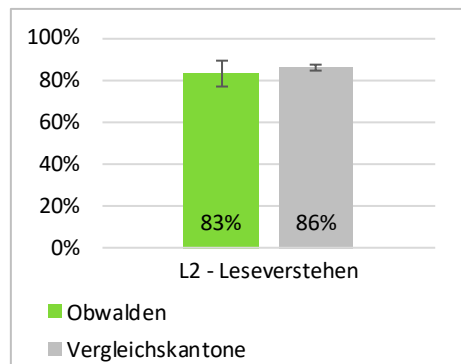
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus





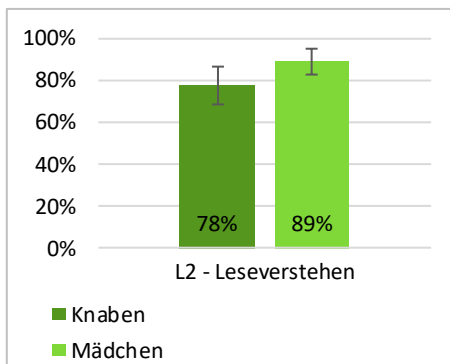
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



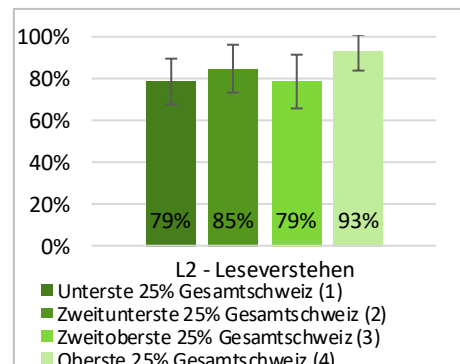
Obwalden vs. Vergleichskantone $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



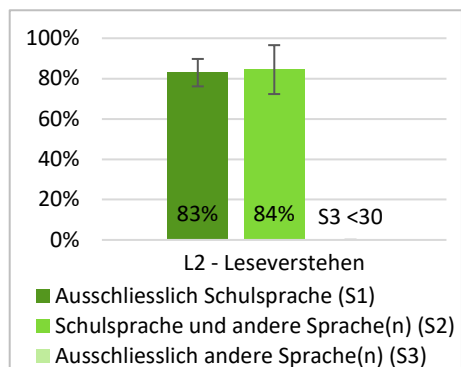
Knaben vs. Mädchen $d=.30$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



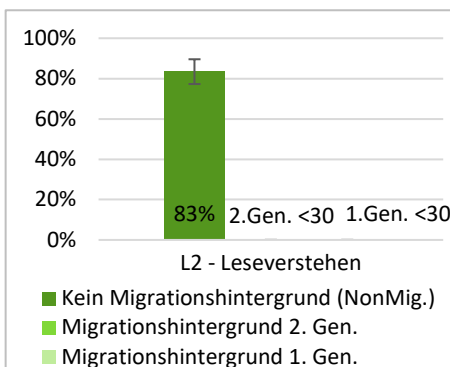
(1) vs. (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.01$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.42$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.41$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



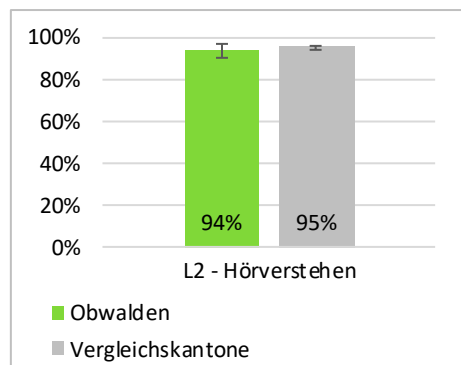
S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



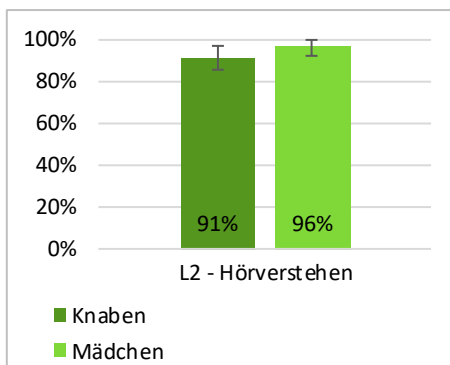
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



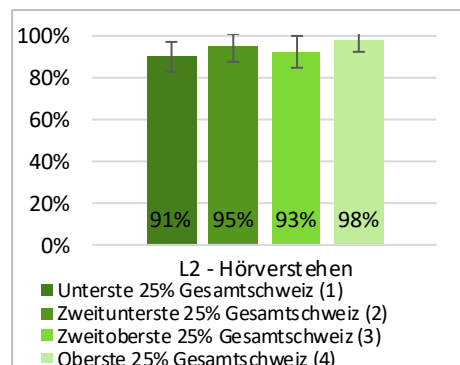
Obwalden vs. Vergleichskantone $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



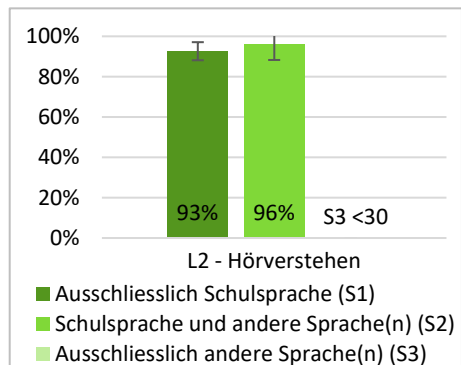
Knaben vs. Mädchen $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



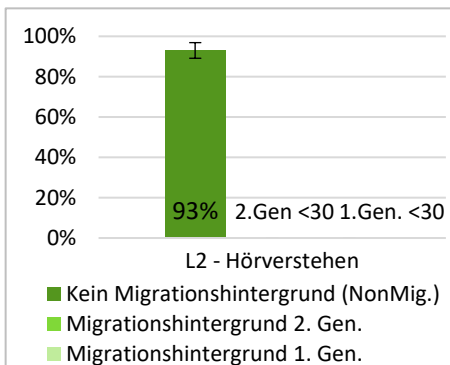
(1) vs. (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.15$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



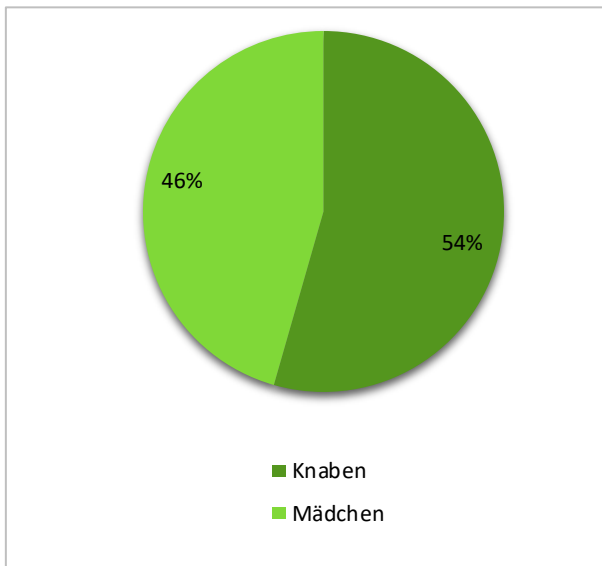


Nidwalden

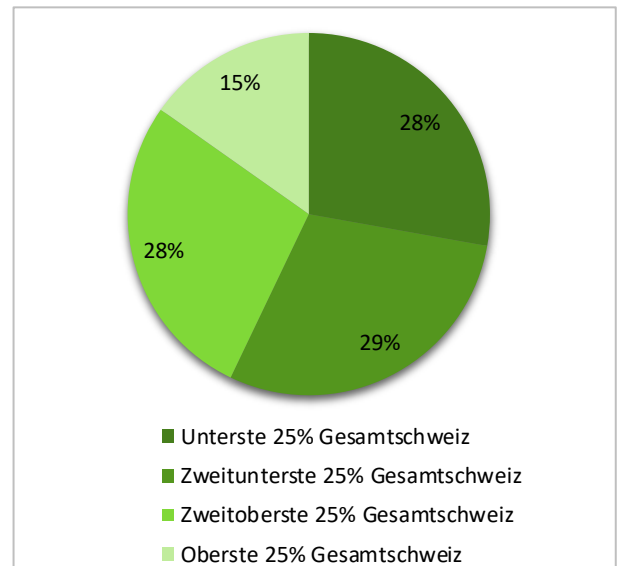
Population und Stichprobe

	Nidwalden	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.8%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	3.1%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.9%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	273	20'177
ÜGK-Populationsumfang	340	76'985
Ausschöpfungsquote	96.0%	97.1%

Geschlecht



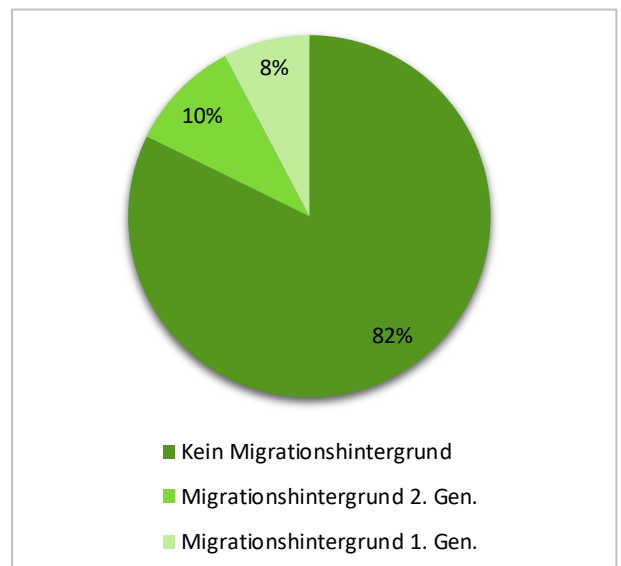
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



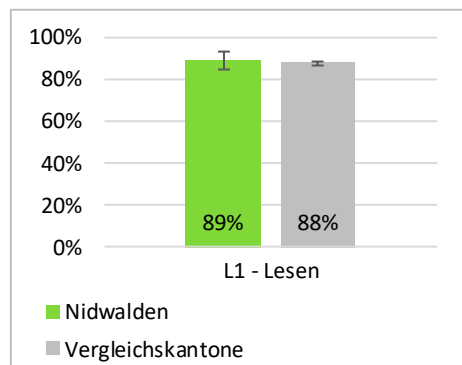
Migrationsstatus





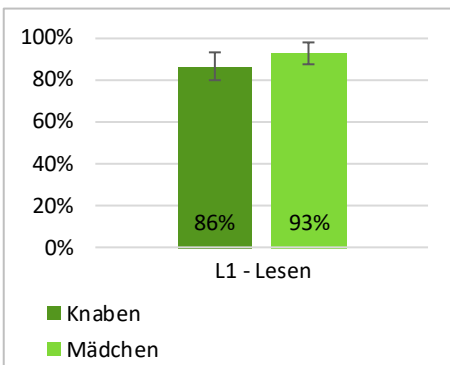
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



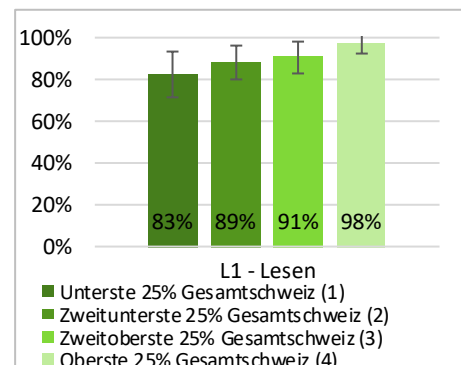
Nidwalden vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



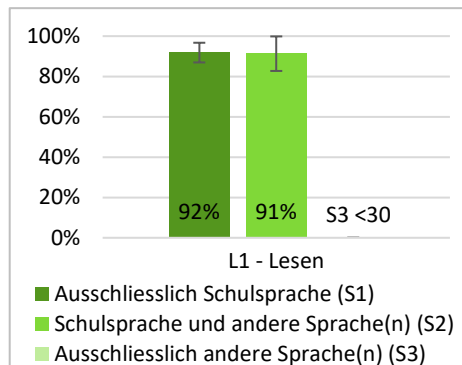
Knaben vs. Mädchen $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



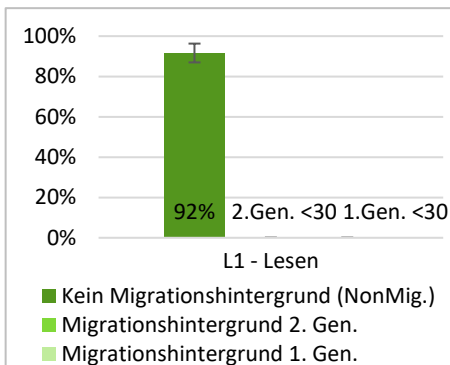
(1) vs. (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.55$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.39$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.32$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



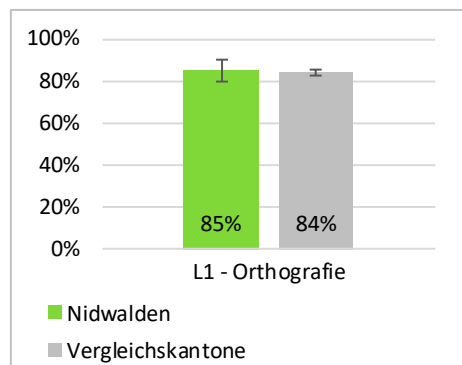
S1 vs. S2 $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



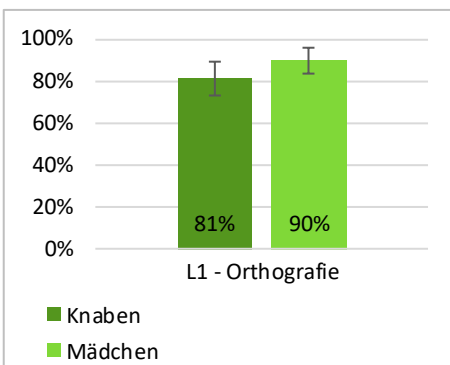
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



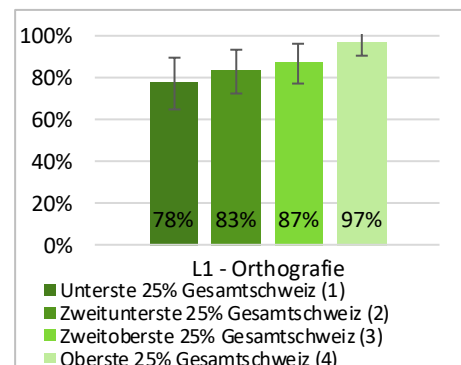
Nidwalden vs. Vergleichskantone $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



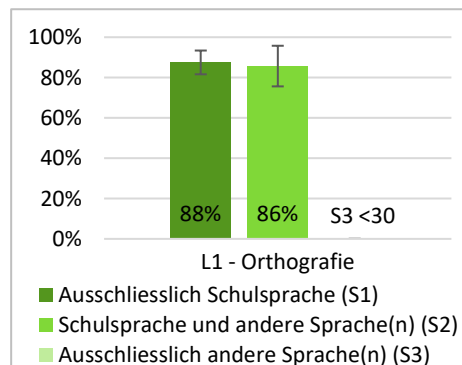
Knaben vs. Mädchen $d=.24$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



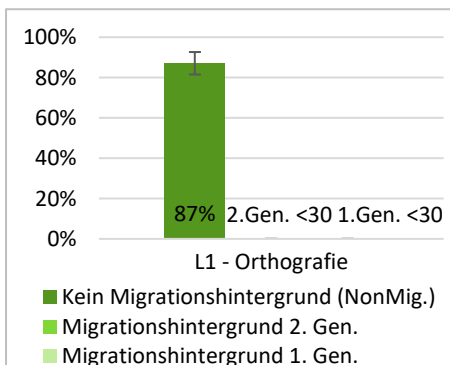
(1) vs. (2) $d=.15$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.62$; (2) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.49$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.38$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.)

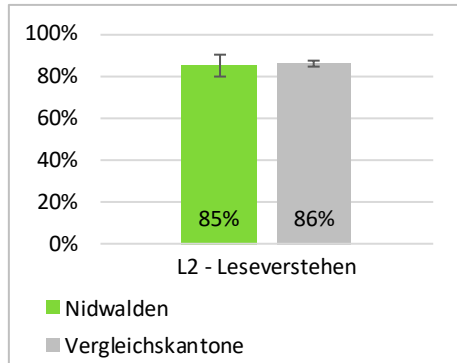
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus





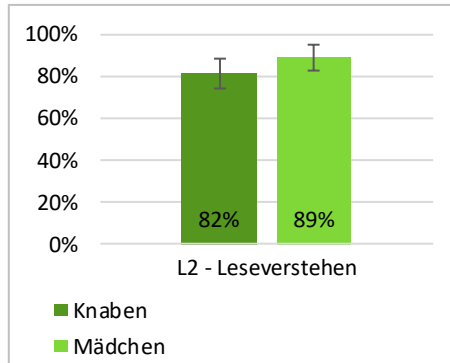
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



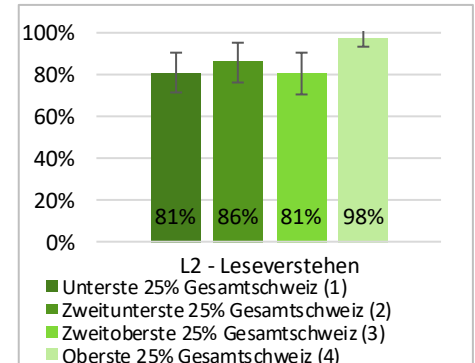
Nidwalden vs. Vergleichskantone $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



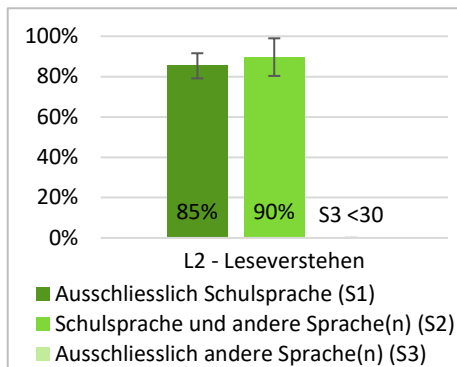
Knaben vs. Mädchen $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



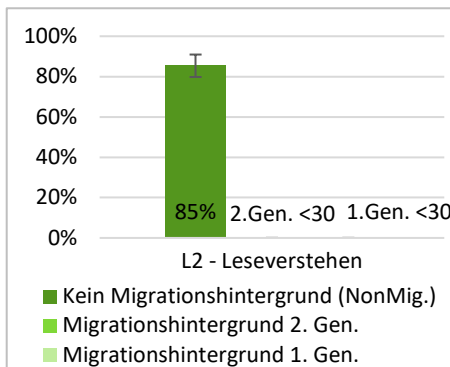
(1) vs. (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.01$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.59$; (2) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.47$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.60$

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



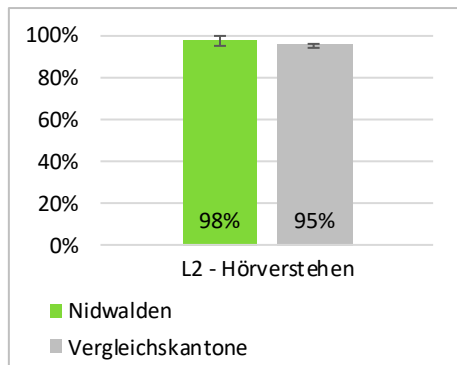
S1 vs. S2 $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



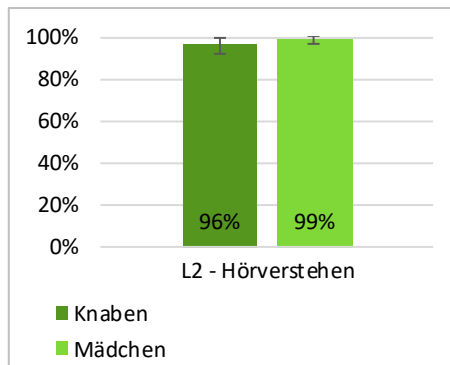
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



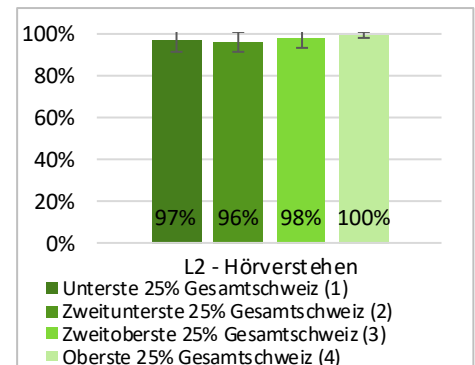
Nidwalden vs. Vergleichskantone $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



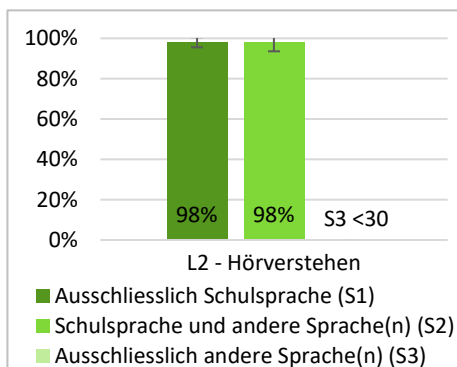
Knaben vs. Mädchen $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



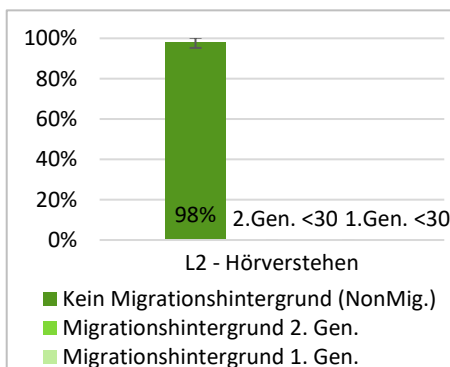
(1) vs. (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.16$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.20$ (n.s.)

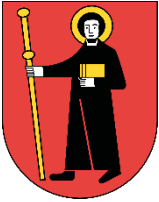
Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



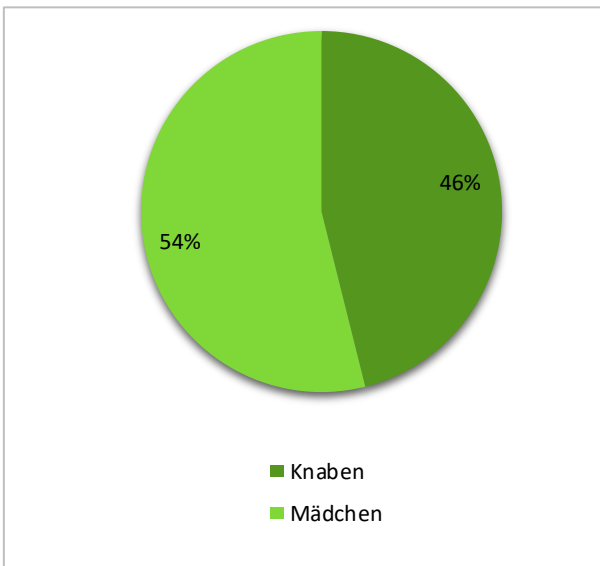


Glarus

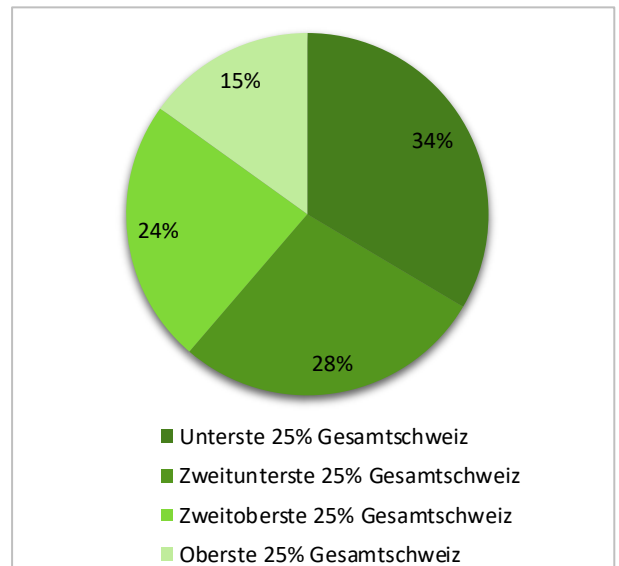
Population und Stichprobe

	Glarus	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	99.7%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.5%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.0%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.3%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	254	20'177
ÜGK-Populationsumfang	339	76'985
Ausschöpfungsquote	98.5%	97.1%

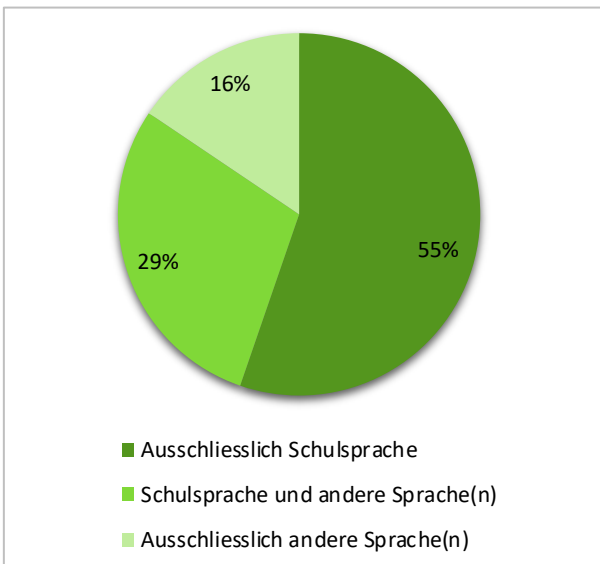
Geschlecht



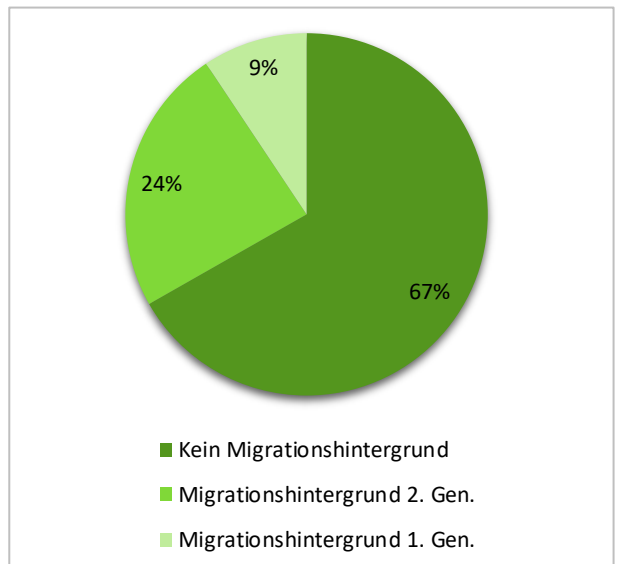
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



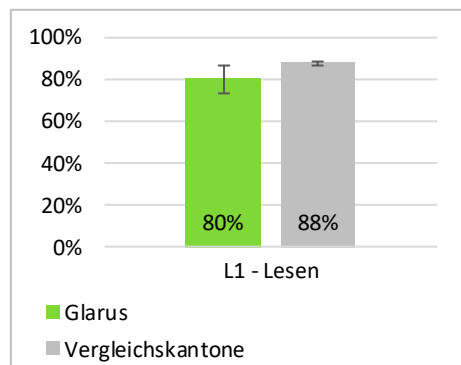
Migrationsstatus





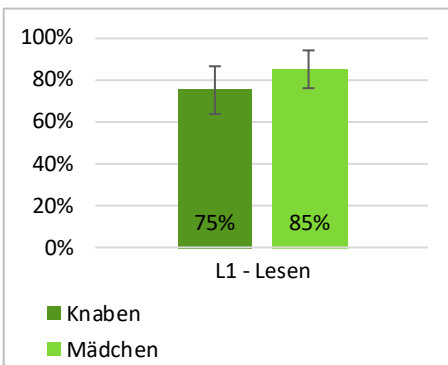
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



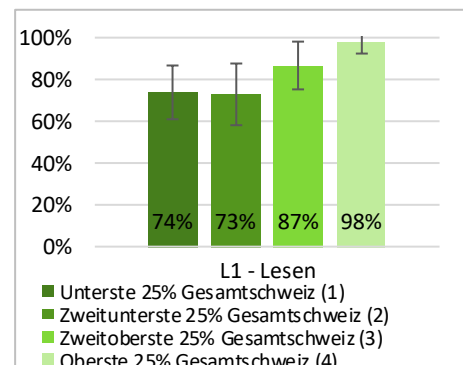
Glarus vs. Vergleichskantone $d=.21$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



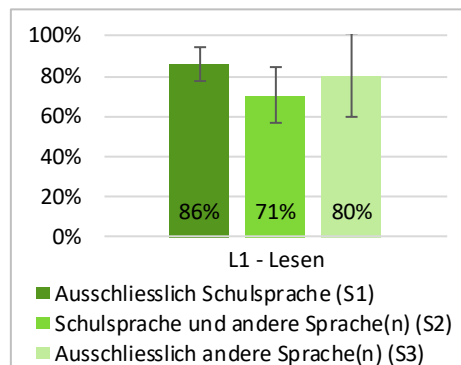
Knaben vs. Mädchen $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



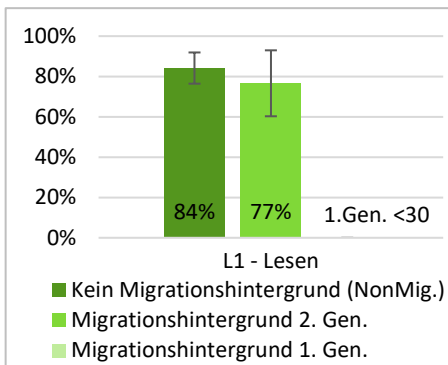
(1) vs. (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.74$; (2) vs. (3) $d=.35$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.77$; (3) vs. (4) $d=.45$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.38$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.15$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.23$ (n.s.)

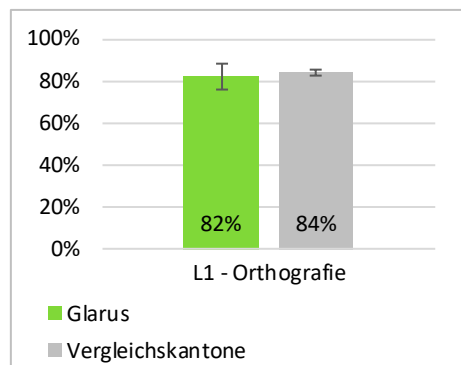
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.19$ (n.s.)

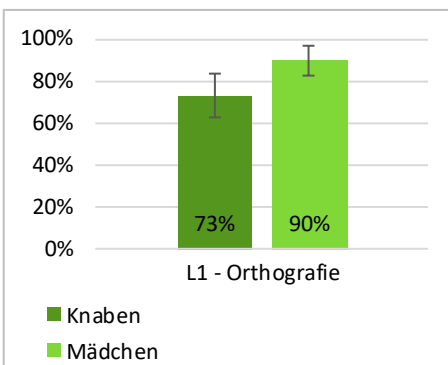
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



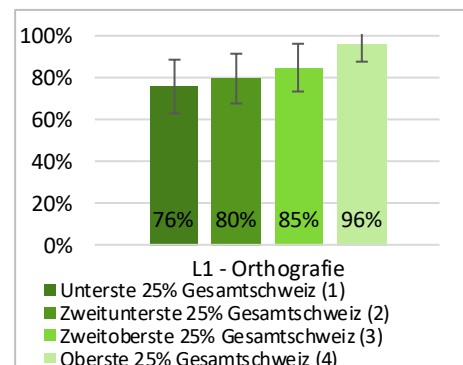
Glarus vs. Vergleichskantone $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



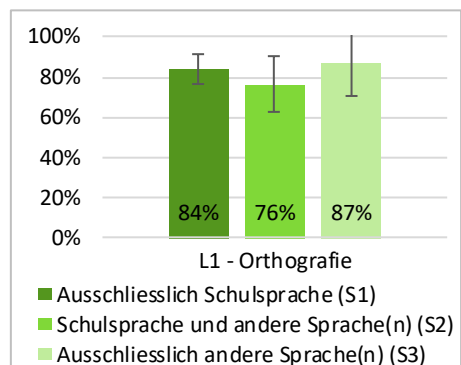
Knaben vs. Mädchen $d=.45$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



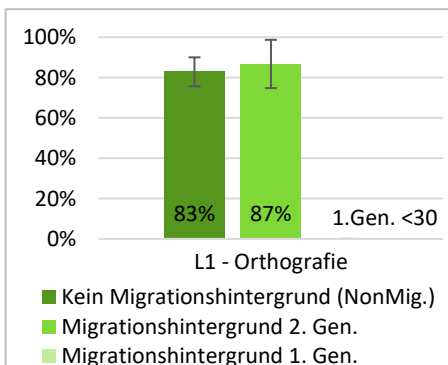
(1) vs. (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.60$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.52$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.38$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.18$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.10$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.28$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

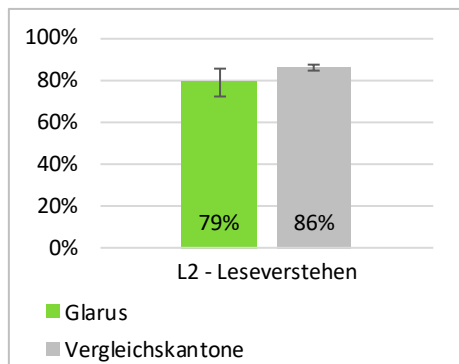


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.11$ (n.s.)



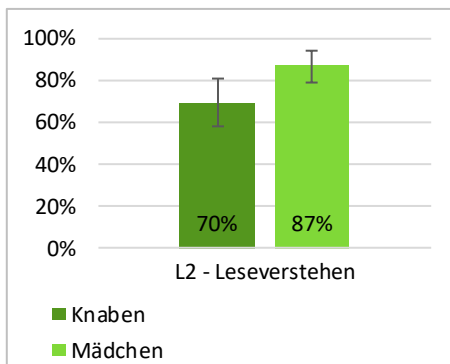
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



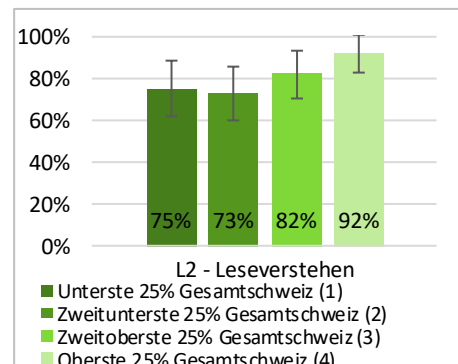
Glarus vs. Vergleichskantone $d=.19$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



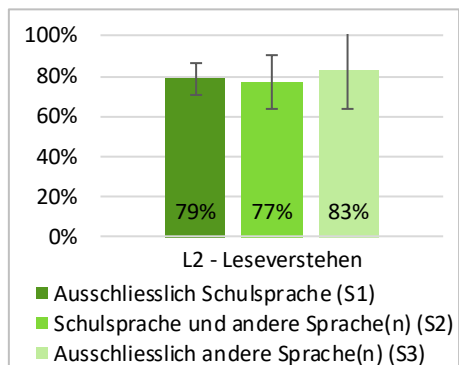
Knaben vs. Mädchen $d=.44$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



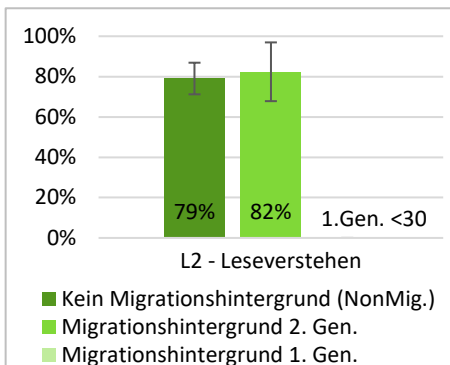
(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.47$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.53$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.30$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.12$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.16$ (n.s.)

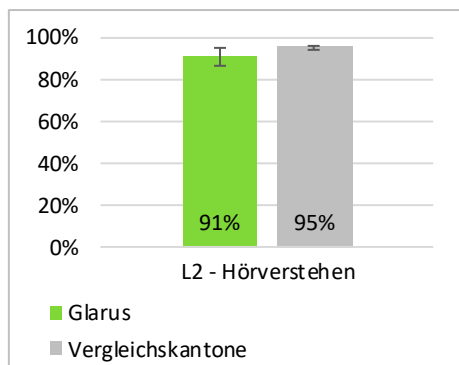
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.09$ (n.s.)

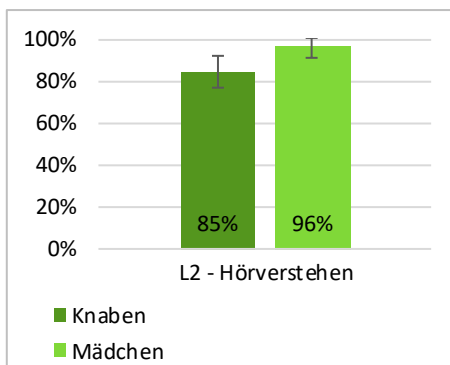
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



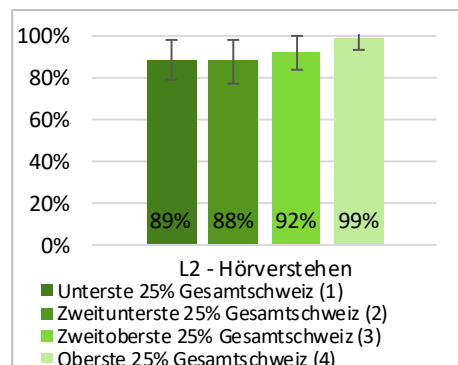
Glarus vs. Vergleichskantone $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



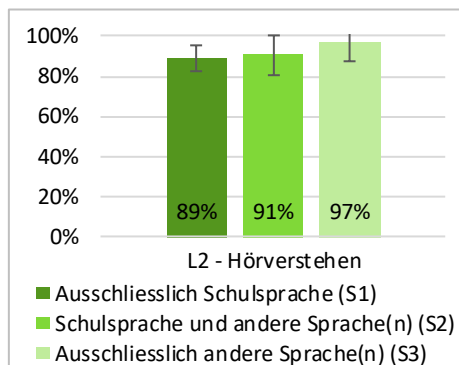
Knaben vs. Mädchen $d=.41$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



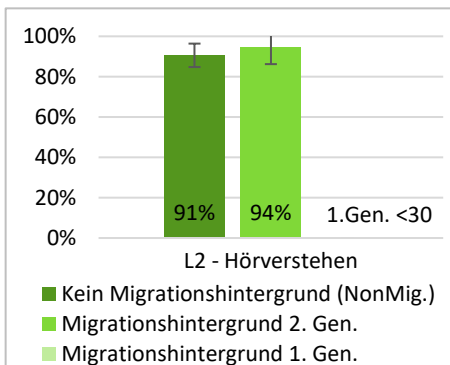
(1) vs. (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.41$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.42$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.31$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

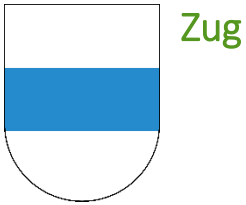


S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.30$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



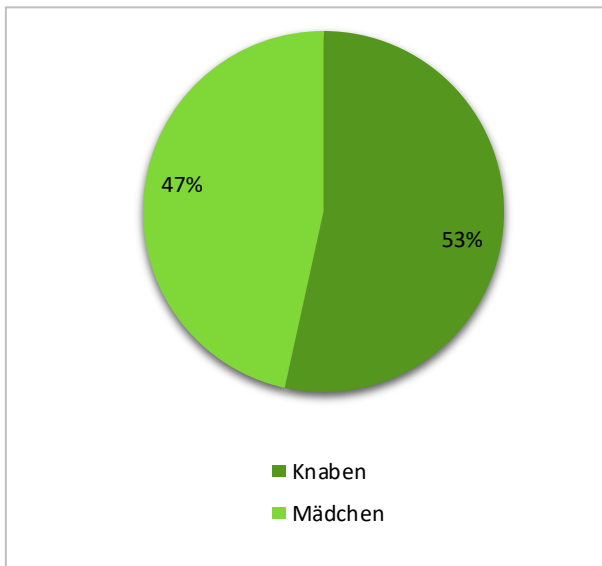
NonMig. vs. 2. Gen. $d=.16$ (n.s.)



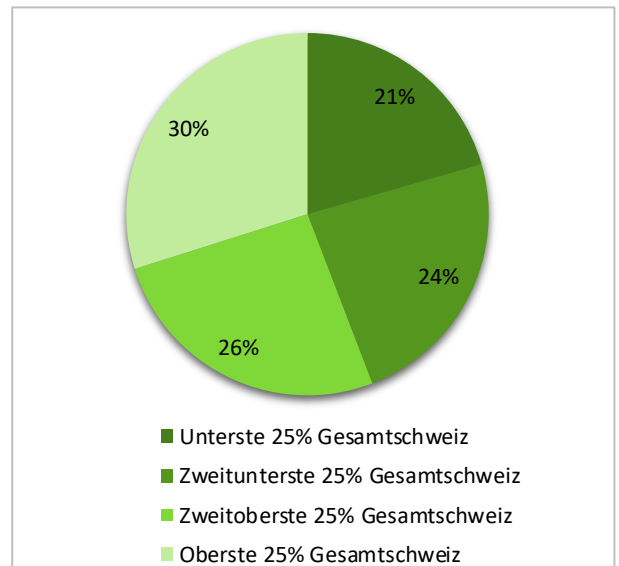
Population und Stichprobe

	Zug	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	3.5%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	2.6%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	94.6%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	577	20'177
ÜGK-Populationsumfang	1'034	76'985
Ausschöpfungsquote	93.8%	97.1%

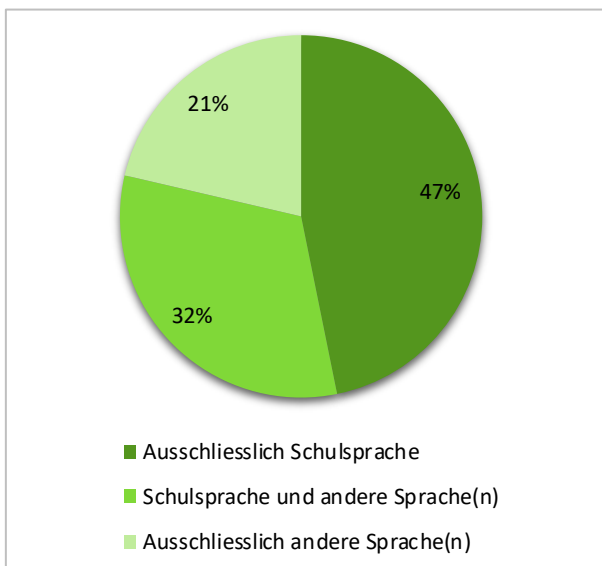
Geschlecht



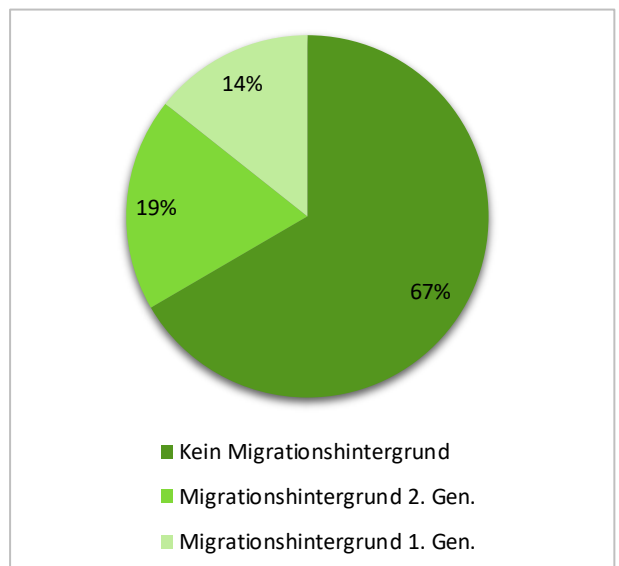
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



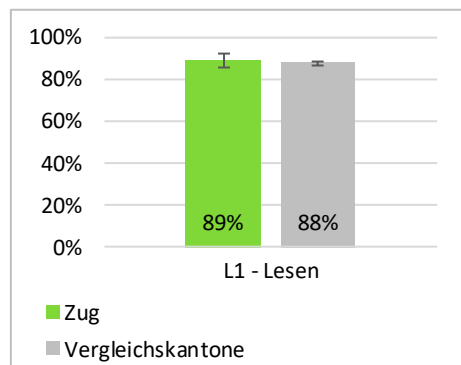
Migrationsstatus





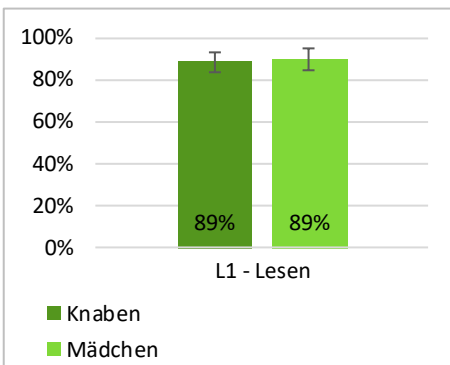
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



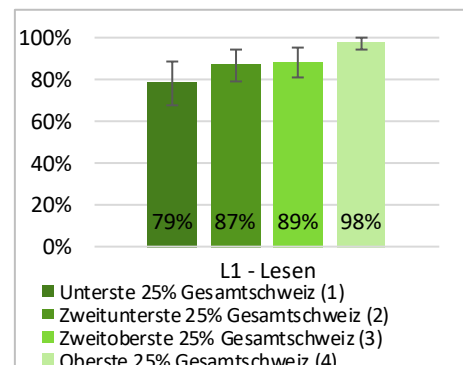
Zug vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



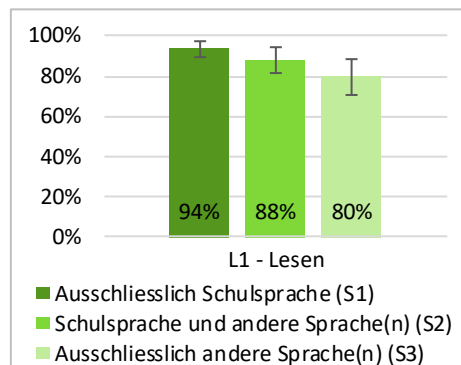
Knaben vs. Mädchen $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



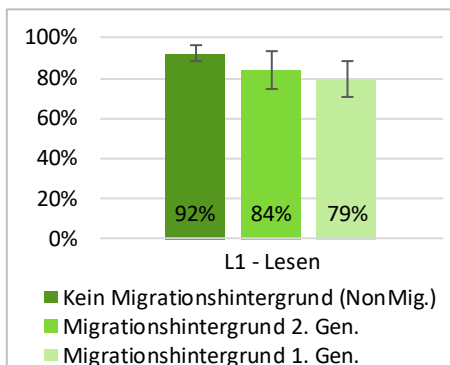
(1) vs. (2) $d=.23$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.28$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.62$; (2) vs. (3) $d=.05$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.41$; (3) vs. (4) $d=.37$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.20$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.42$; S2 vs. S3 $d=.23$ (n.s.)

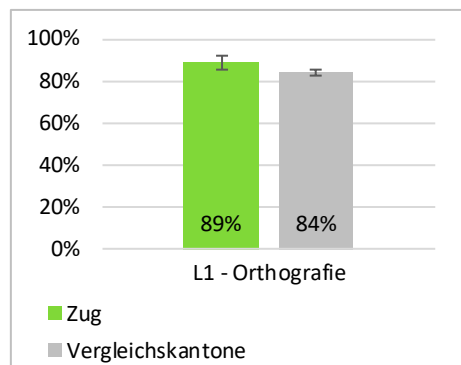
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.26$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.38$; 2. vs. 1. Gen. $d=.13$ (n.s.)

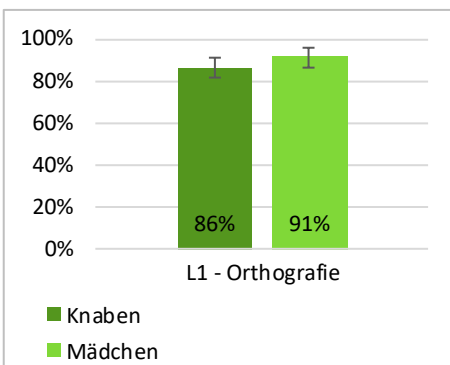
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



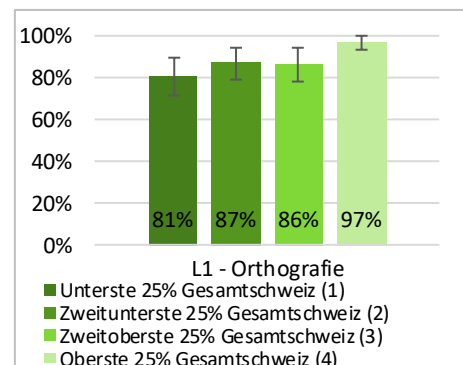
Zug vs. Vergleichskantone $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



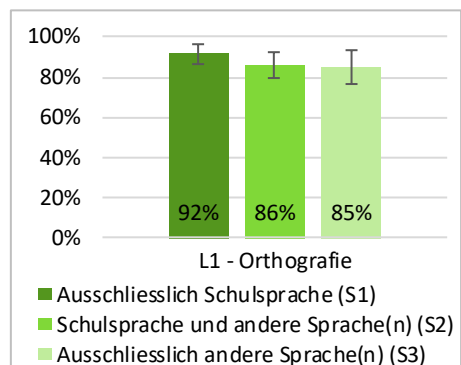
Knaben vs. Mädchen $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



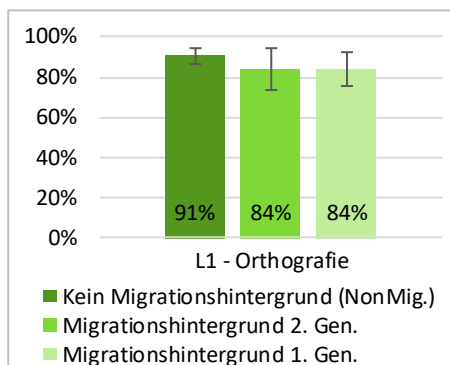
(1) vs. (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.52$; (2) vs. (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.38$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.16$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.20$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

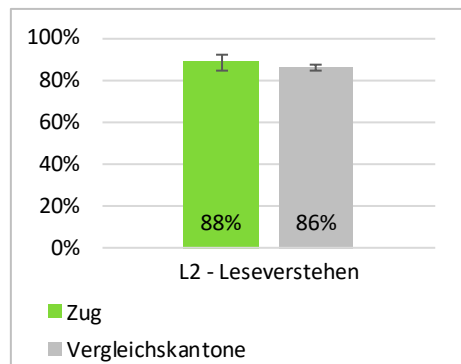


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.21$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.19$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.01$ (n.s.)



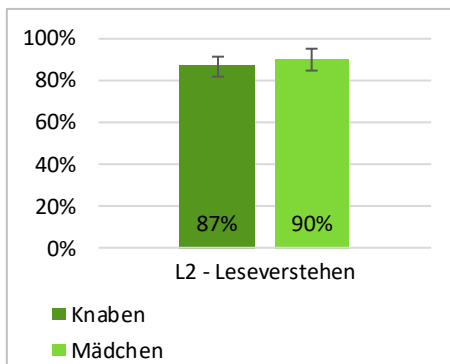
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



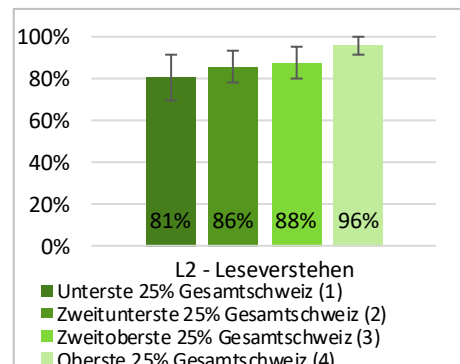
Zug vs. Vergleichskantone $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



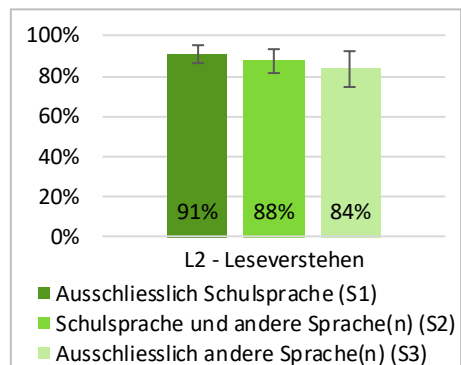
Knaben vs. Mädchen $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



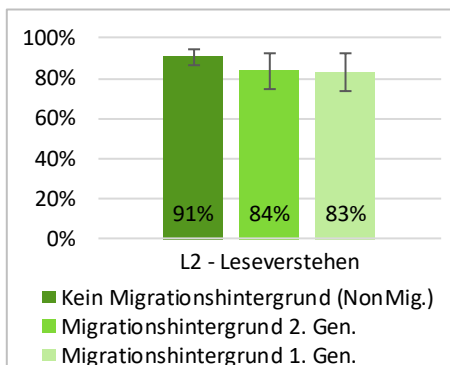
(1) vs. (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.49$; (2) vs. (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.37$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.32$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.11$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.22$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.11$ (n.s.)

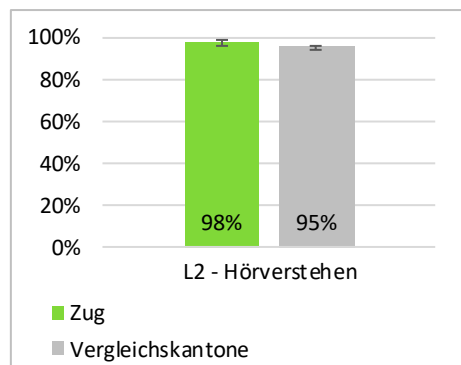
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.21$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.01$ (n.s.)

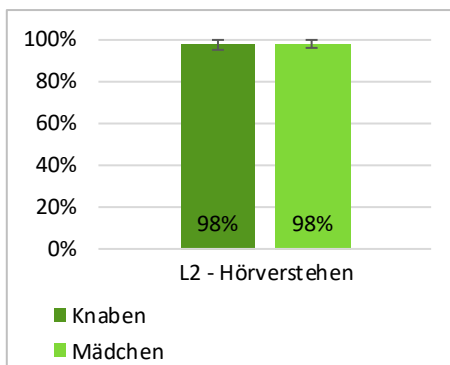
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



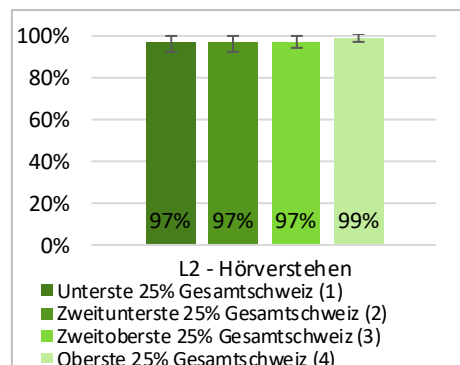
Zug vs. Vergleichskantone $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



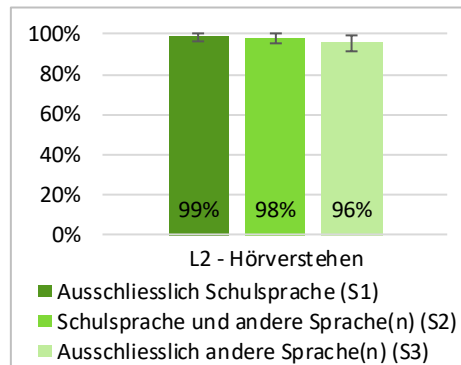
Knaben vs. Mädchen $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



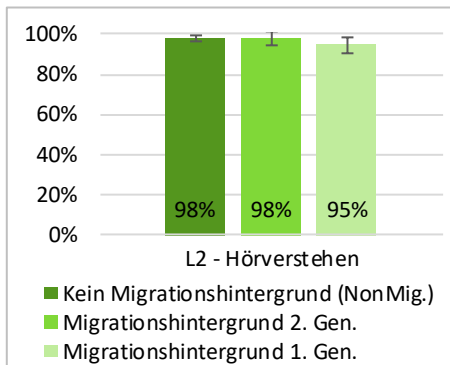
(1) vs. (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

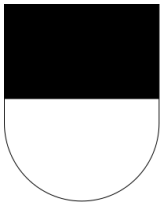


S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.17$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.05$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.20$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.)

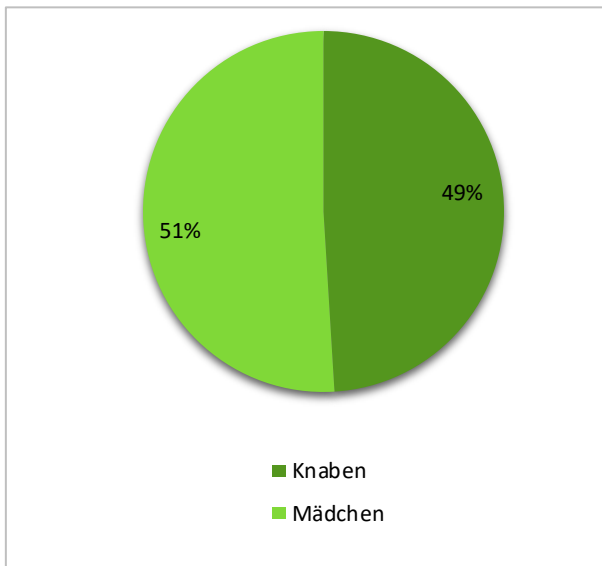


Freiburg
französischsprachiger Teil

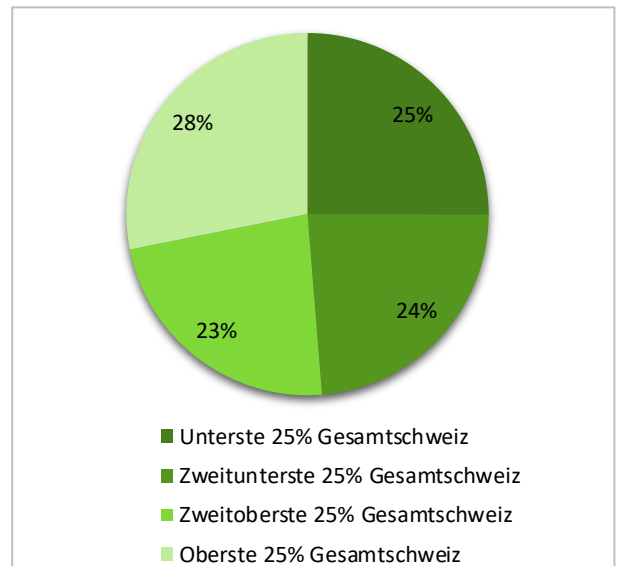
Population und Stichprobe

	Freiburg_f	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.0%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	2.6%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	98.2%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen vs. Schüler	955	20'177
ÜGK-Populationsumfang	2'645	76'985
Ausschöpfungsquote	97.4%	97.1%

Geschlecht



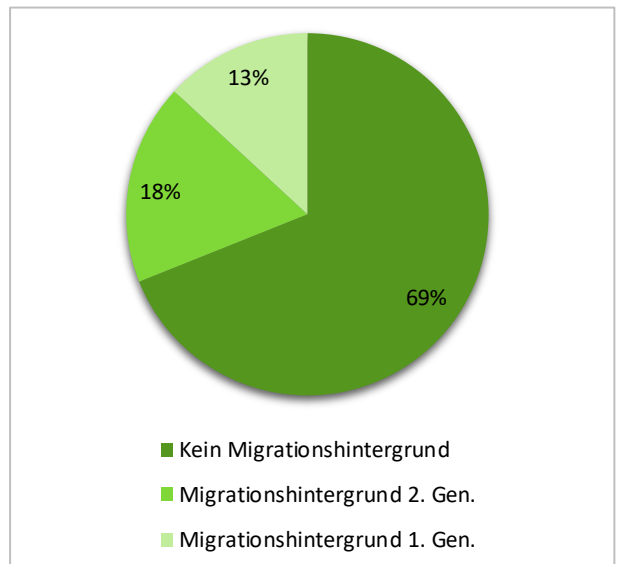
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



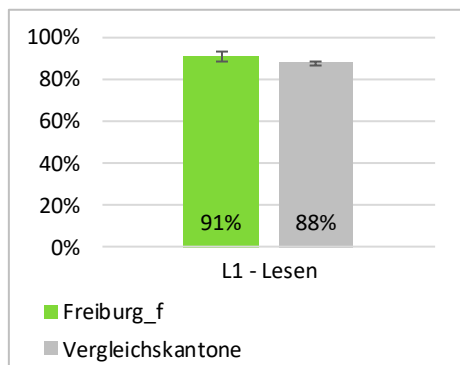
Migrationsstatus





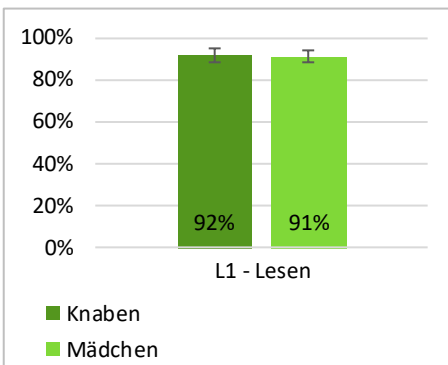
L1 Französisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



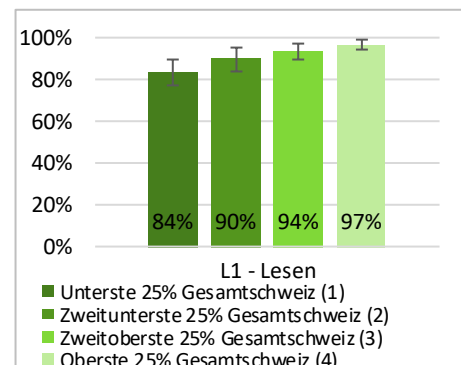
Freiburg_f vs. Vergleichskantone $d=.11$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



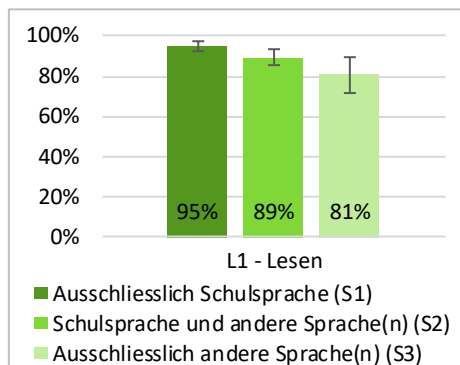
Knaben vs. Mädchen $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



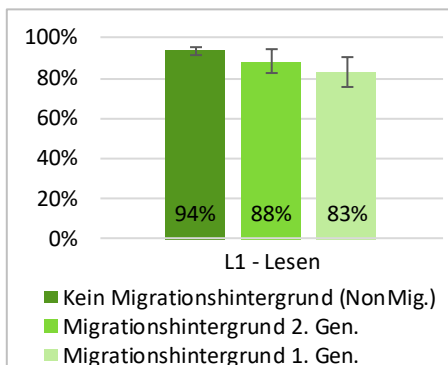
(1) vs. (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.33$; (1) vs. (4) $d=.47$; (2) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.28$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.20$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.44$; S2 vs. S3 $d=.24$ (n.s.)

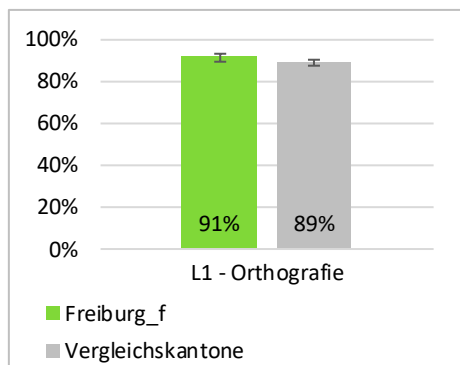
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.18$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.33$; 2. vs. 1. Gen. $d=.16$ (n.s.)

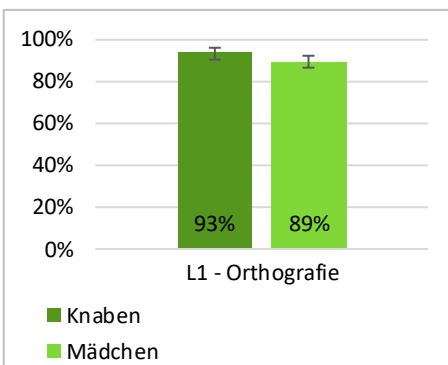
L1 Französisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



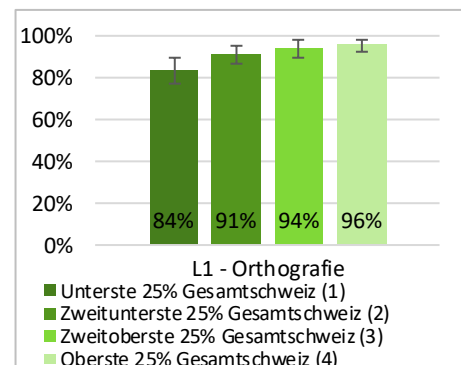
Freiburg_f vs. Vergleichskantone $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



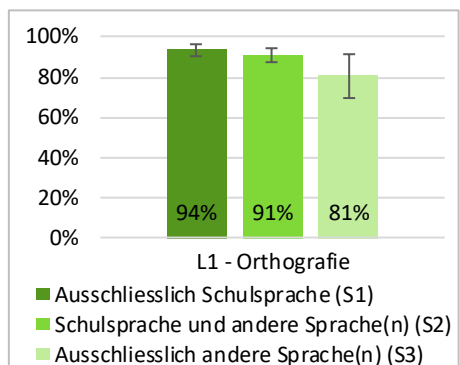
Knaben vs. Mädchen $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



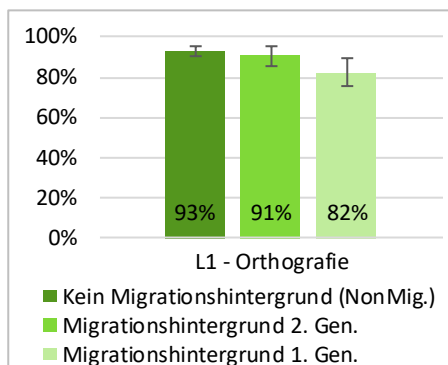
(1) vs. (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.33$; (1) vs. (4) $d=.41$; (2) vs. (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.11$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.39$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.29$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

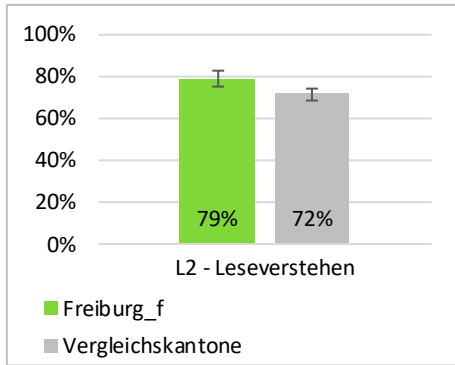


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.09$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.33$; 2. vs. 1. Gen. $d=.25$ (n.s.)



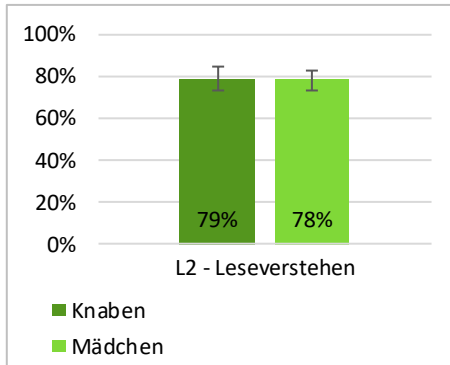
L2 Deutsch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



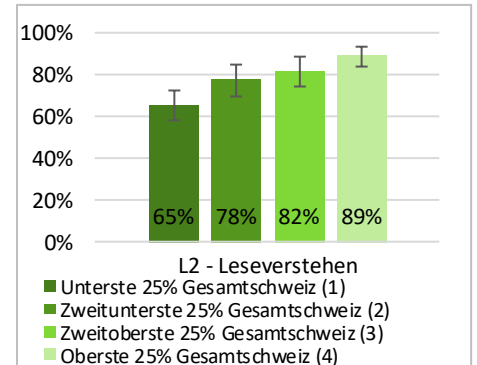
Freiburg_f vs. Vergleichskantone $d=.17$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



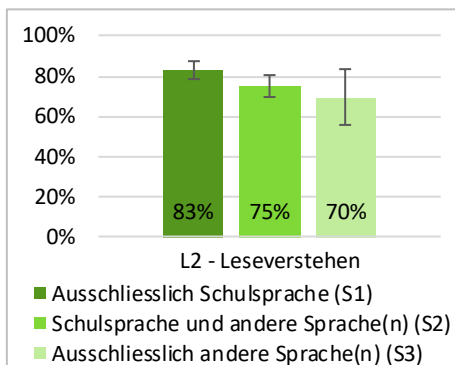
Knaben vs. Mädchen $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



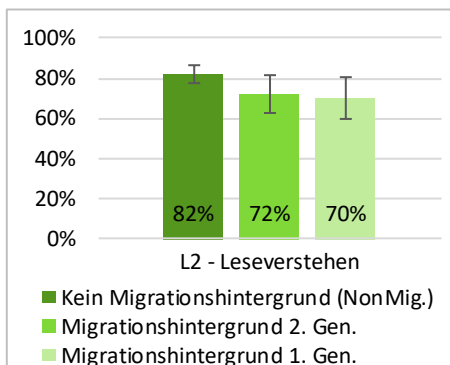
(1) vs. (2) $d=.27$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.38$; (1) vs. (4) $d=.59$; (2) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.19$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.32$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.13$ (n.s.)

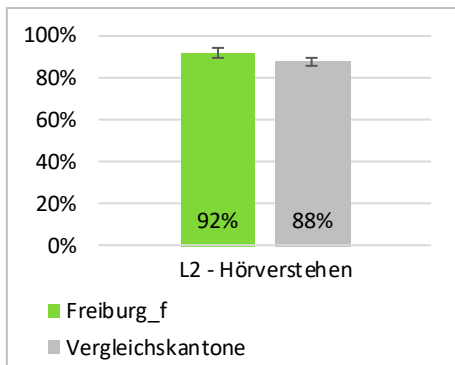
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.24$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.)

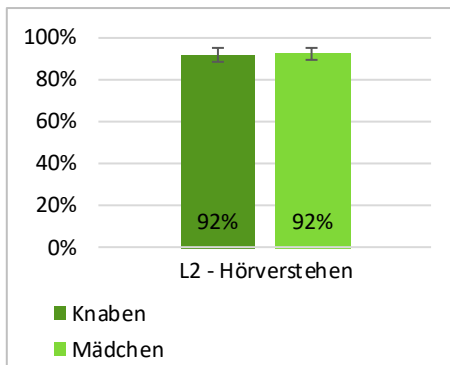
L2 Deutsch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



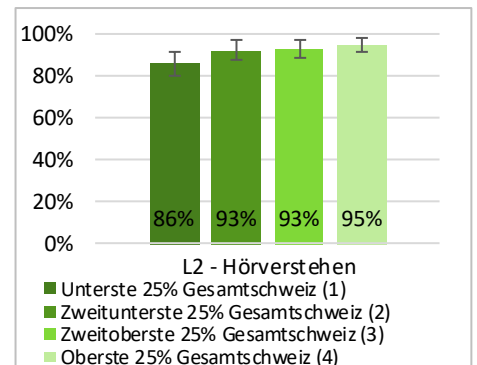
Freiburg_f vs. Vergleichskantone $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



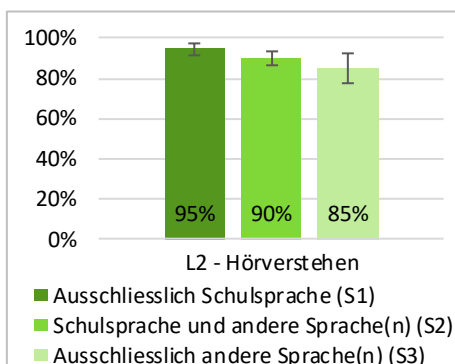
Knaben vs. Mädchen $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



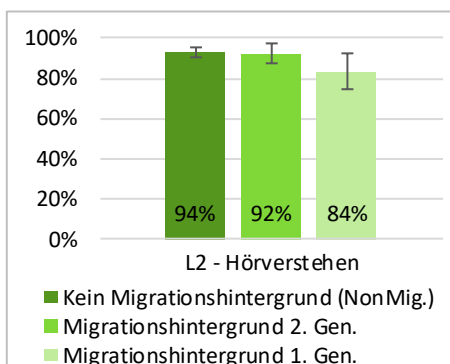
(1) vs. (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.24$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.32$; (2) vs. (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.11$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

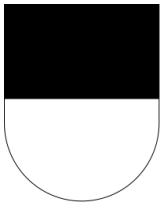


S1 vs. S2 $d=.16$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.31$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.04$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.31$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.)

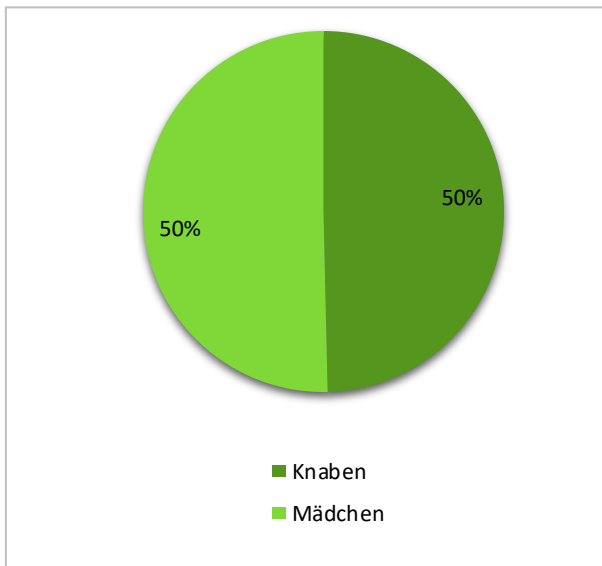


Freiburg
deutschsprachiger Teil

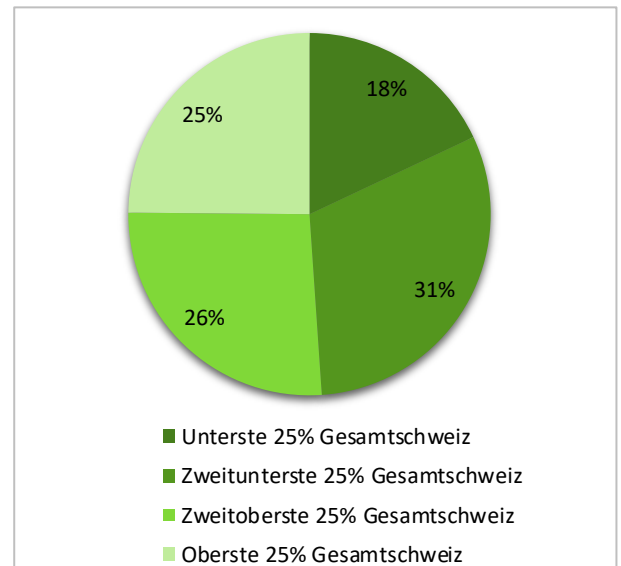
Population und Stichprobe

	Freiburg_d	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.0%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.3%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.8%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	513	20'177
ÜGK-Populationsumfang	758	76'985
Ausschöpfungsquote	98.7%	97.1%

Geschlecht



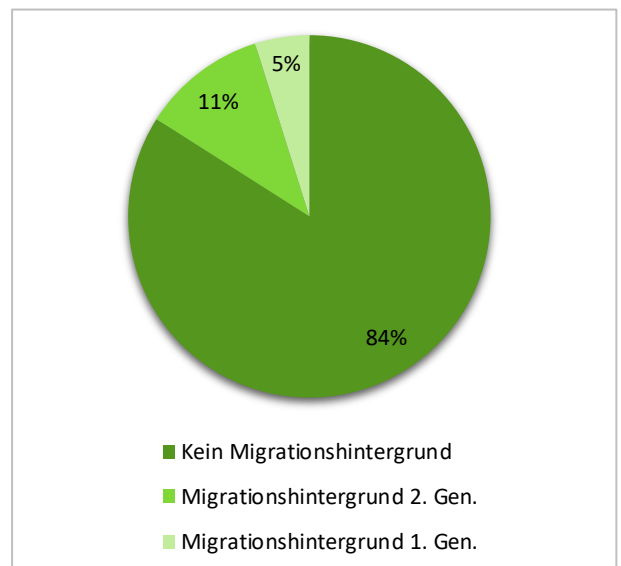
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



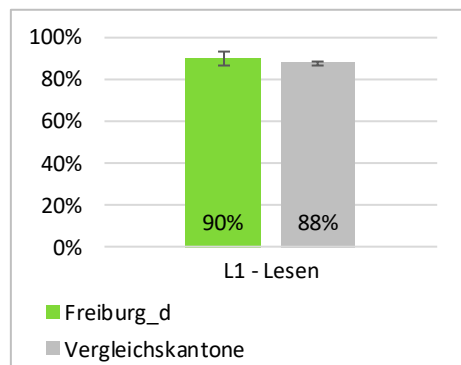
Migrationsstatus





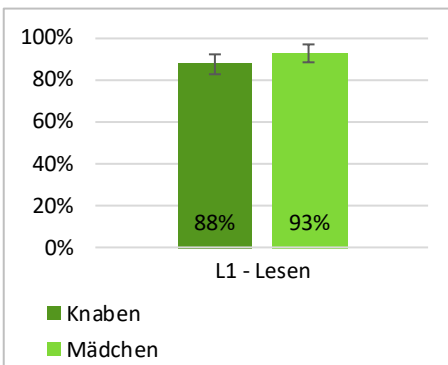
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



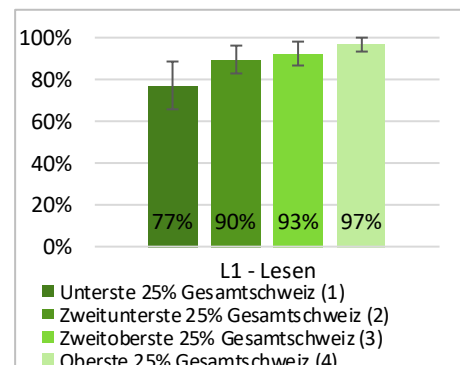
Freiburg_d vs. Vergleichskantone $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



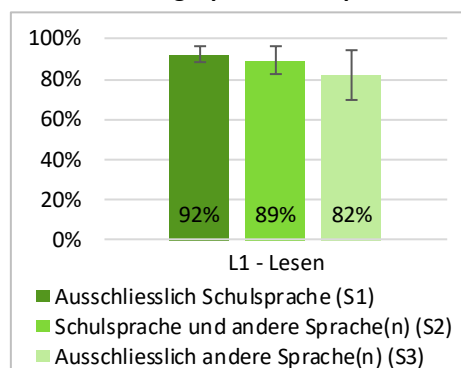
Knaben vs. Mädchen $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



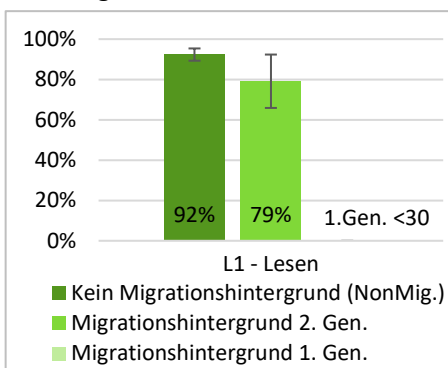
(1) vs. (2) $d=.34$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.44$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.62$; (2) vs. (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.10$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.31$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.21$ (n.s.)

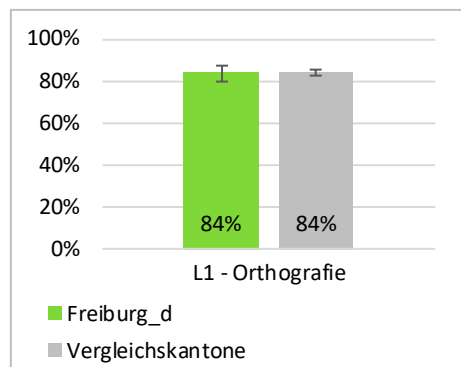
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.38$ (n.s.)

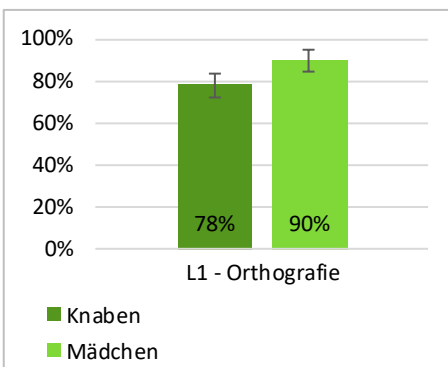
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



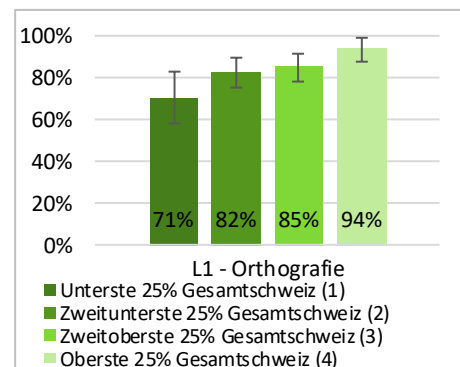
Freiburg_d vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



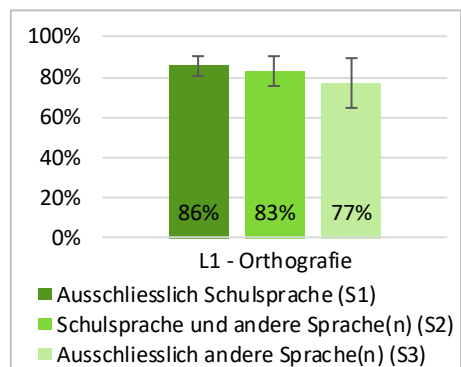
Knaben vs. Mädchen $d=.33$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



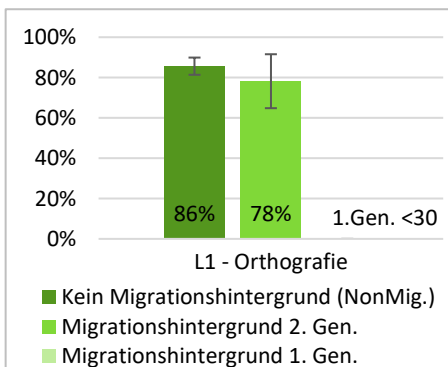
(1) vs. (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.64$; (2) vs. (3) $d=.07$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.37$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.30$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.08$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.23$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

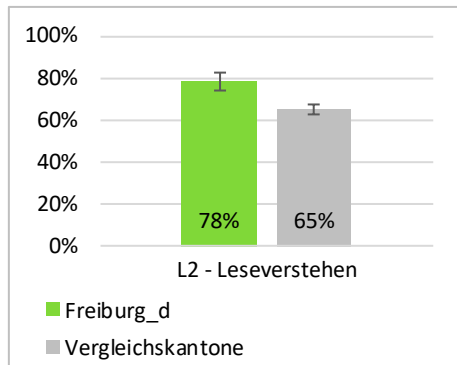


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.19$ (n.s.)



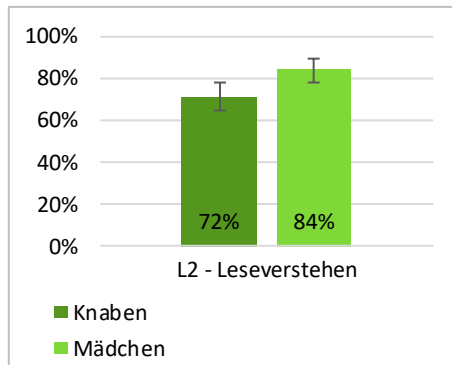
L2 Französisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



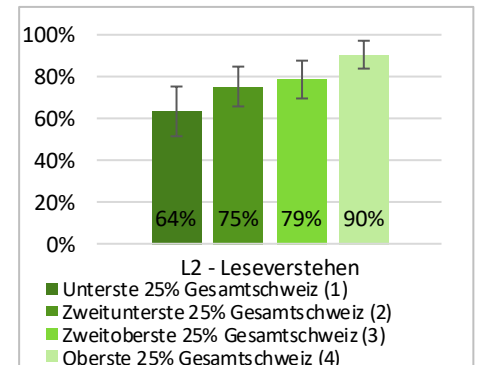
Freiburg_d vs. Vergleichskantone $d=.28$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



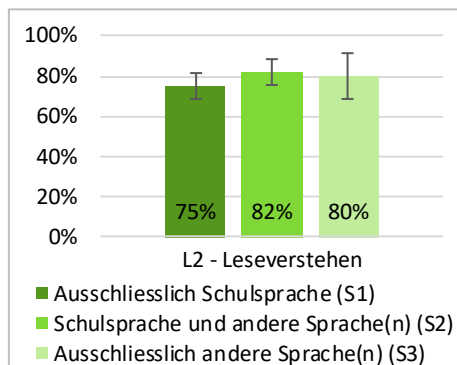
Knaben vs. Mädchen $d=.31$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



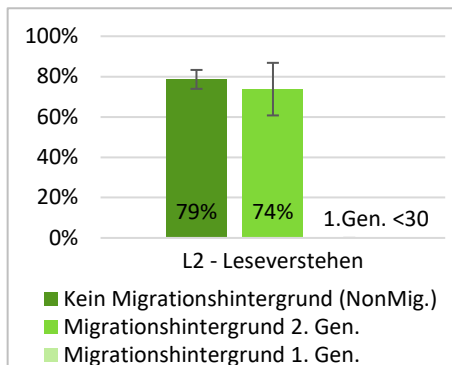
(1) vs. (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.67$; (2) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.41$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.32$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.18$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.13$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.05$ (n.s.)

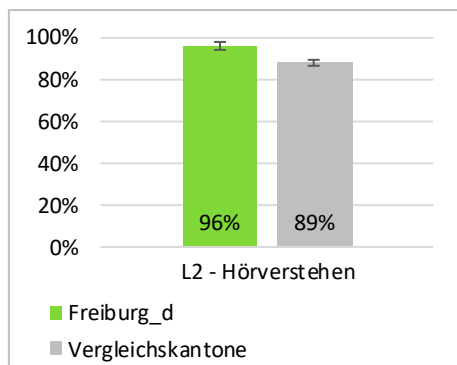
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.11$ (n.s.)

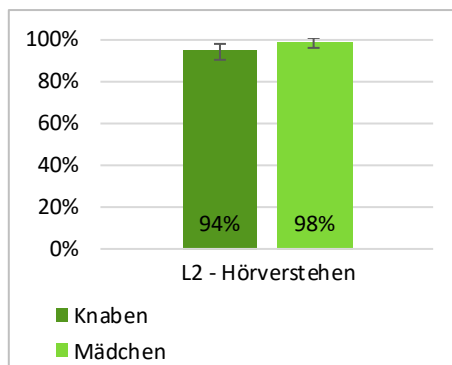
L2 Französisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



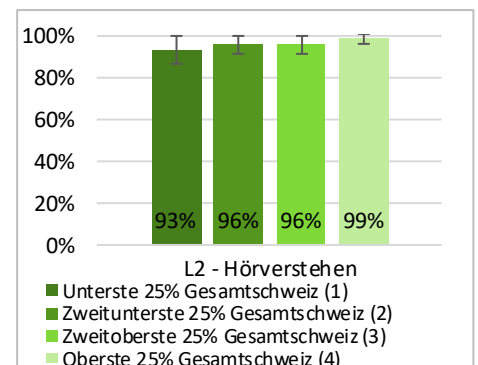
Freiburg_d vs. Vergleichskantone $d=.30$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



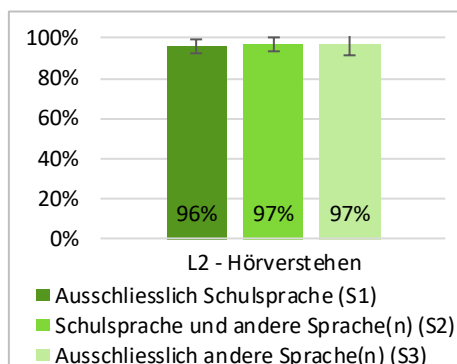
Knaben vs. Mädchen $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



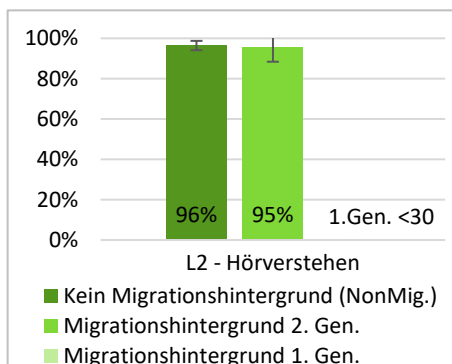
(1) vs. (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.28$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.19$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

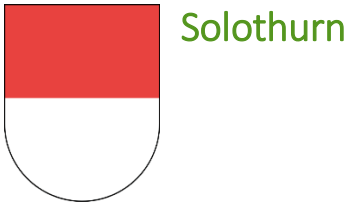


S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.06$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.04$ (n.s.)

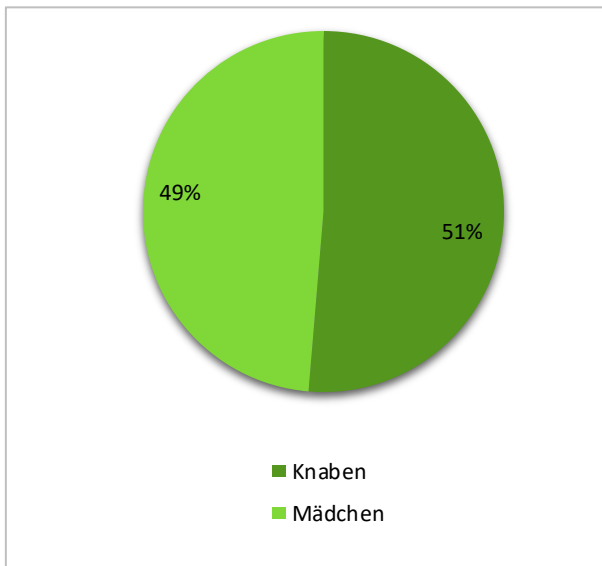


Solothurn

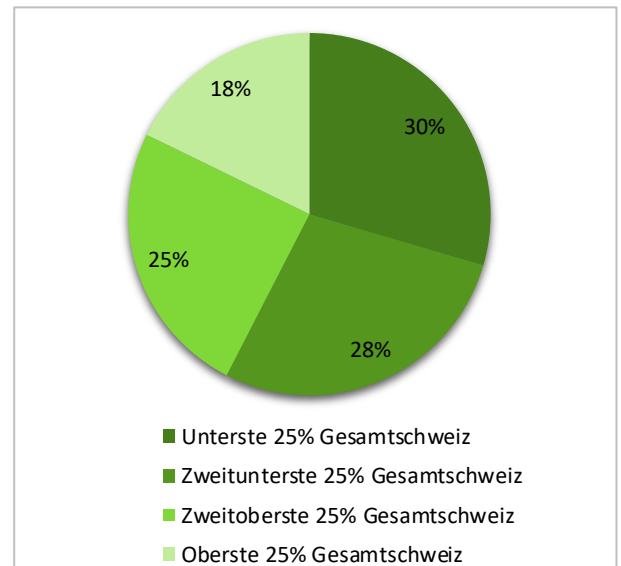
Population und Stichprobe

	Solothurn	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	98.0%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	3.2%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.5%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	96.8%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	912	20'177
ÜGK-Populationsumfang	2'275	76'985
Ausschöpfungsquote	95.3%	97.1%

Geschlecht



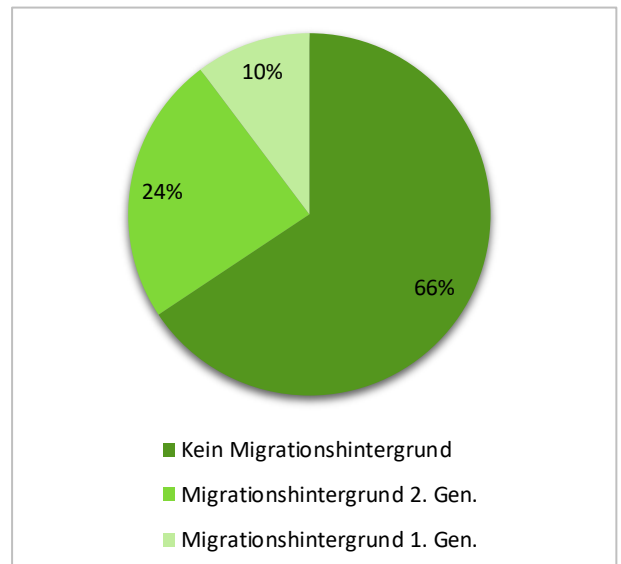
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



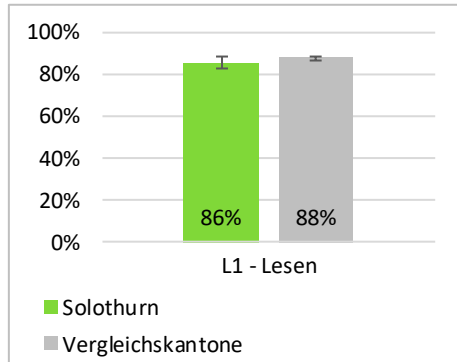
Migrationsstatus





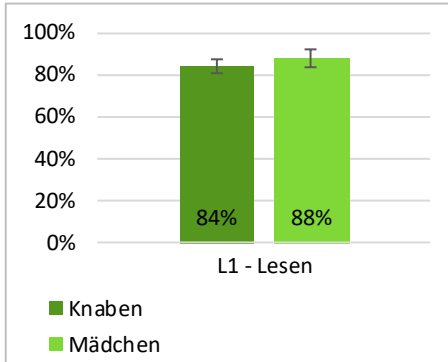
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



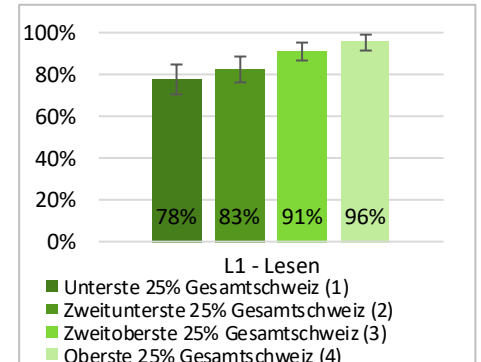
Solothurn vs. Vergleichskantone $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



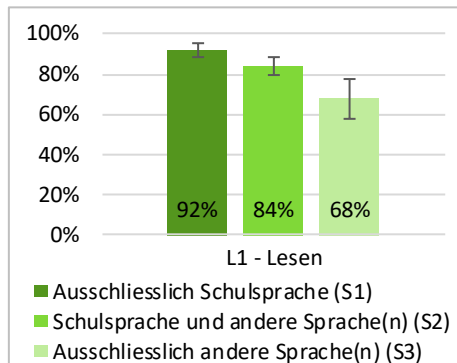
Knaben vs. Mädchen $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



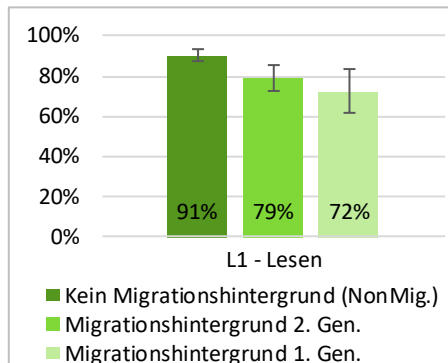
(1) vs. (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.38$; (1) vs. (4) $d=.54$; (2) vs. (3) $d=.26$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.42$; (3) vs. (4) $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.24$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.63$; S2 vs. S3 $d=.39$

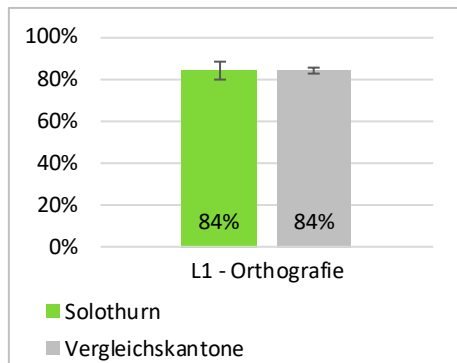
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.33$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.48$; 2. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.)

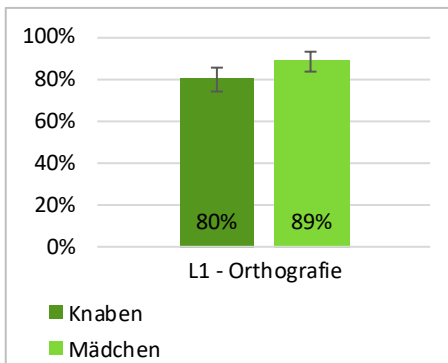
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



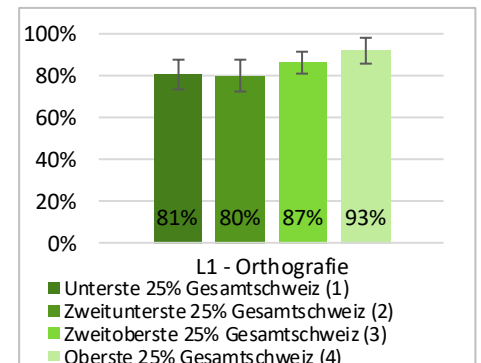
Solothurn vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



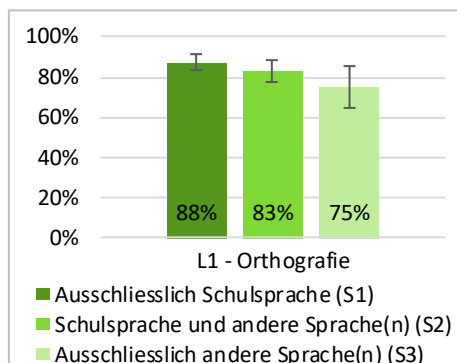
Knaben vs. Mädchen $d=.24$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



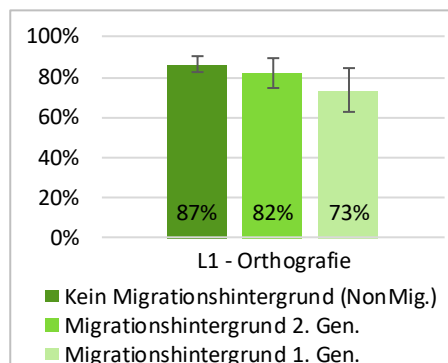
(1) vs. (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.16$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.36$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.13$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.32$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.19$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

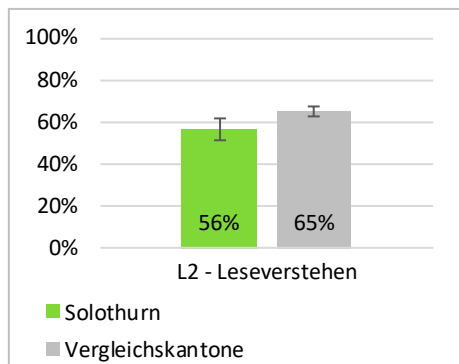


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.12$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.33$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.21$ (n.s.)



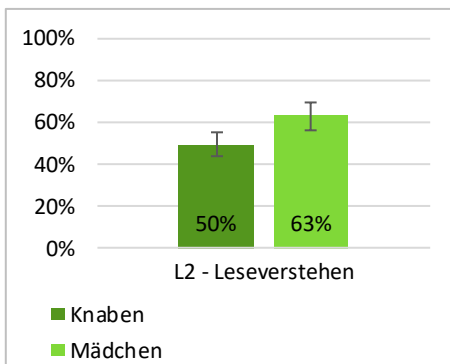
L2 Französisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



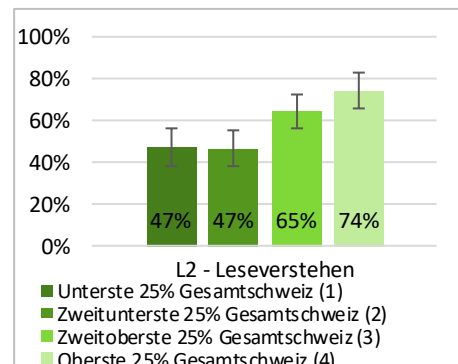
Solothurn vs. Vergleichskantone $d=.18$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



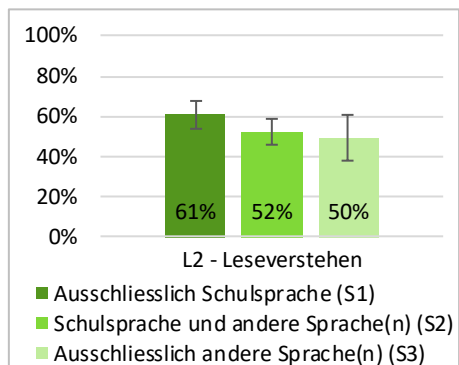
Knaben vs. Mädchen $d=.27$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



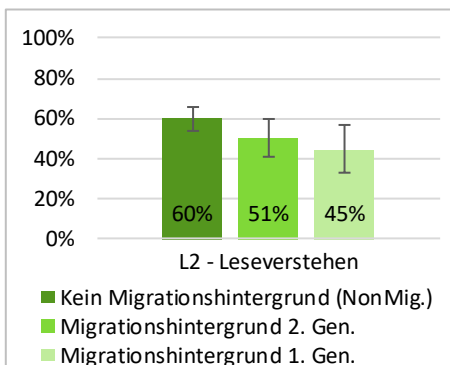
(1) vs. (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.35$; (1) vs. (4) $d=.58$; (2) vs. (3) $d=.37$; (2) vs. (4) $d=.59$; (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.18$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.23$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.06$ (n.s.)

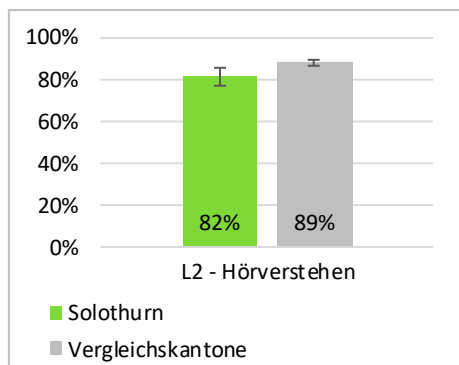
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.19$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.31$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.12$ (n.s.)

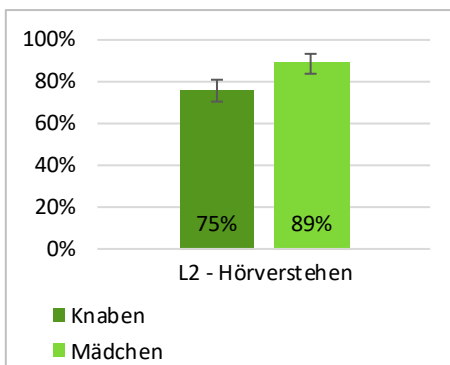
L2 Französisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



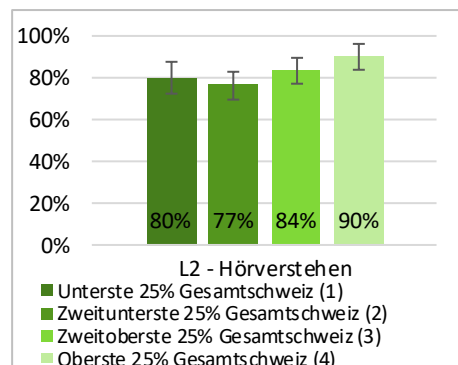
Solothurn vs. Vergleichskantone $d=.19$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



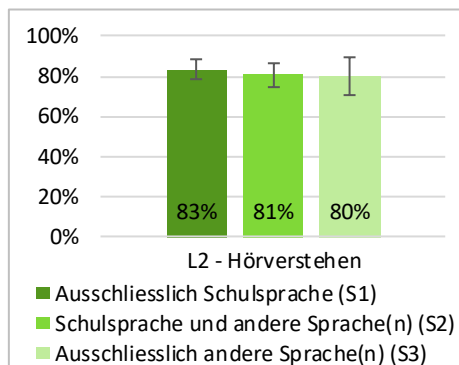
Knaben vs. Mädchen $d=.35$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



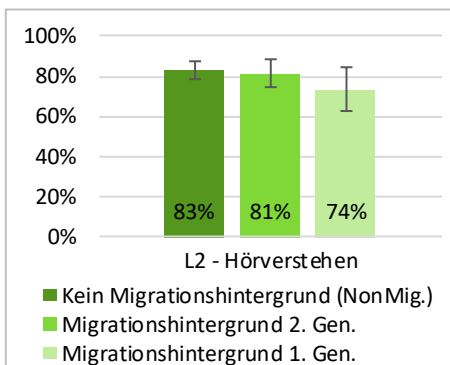
(1) vs. (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.29$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.38$; (3) vs. (4) $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

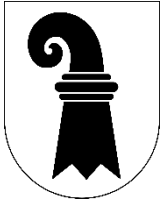


S1 vs. S2 $d=.07$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.08$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.05$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.24$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.18$ (n.s.)

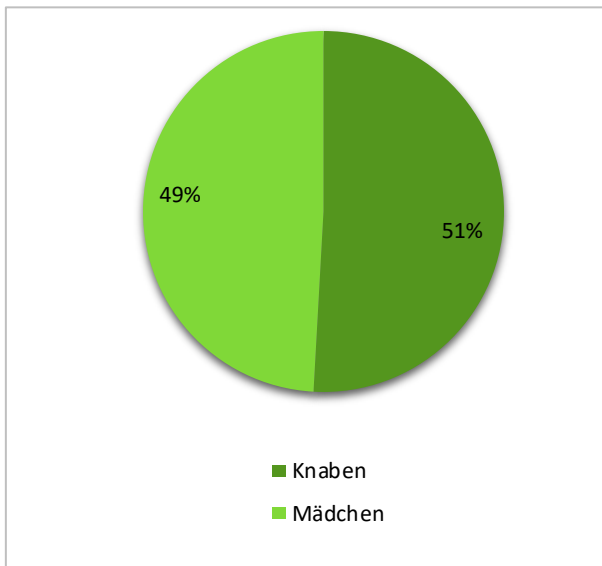


Basel-Stadt

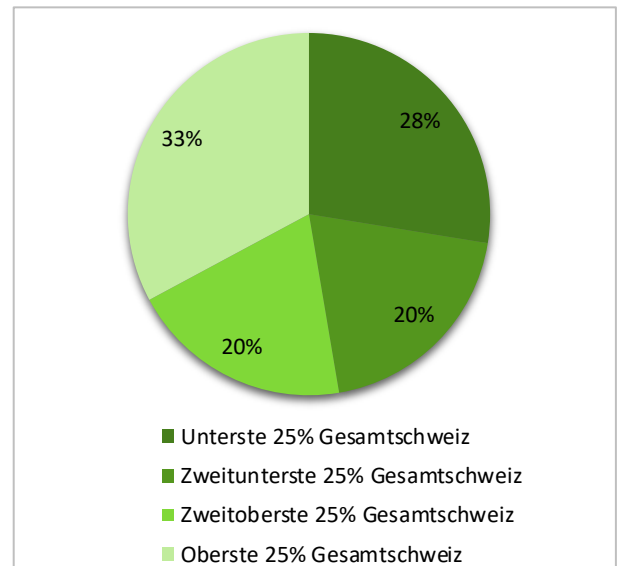
Population und Stichprobe

	Basel-Stadt	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.5%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.1%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	94.1%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	628	20'177
ÜGK-Populationsumfang	1'418	76'985
Ausschöpfungsquote	98.4%	97.1%

Geschlecht



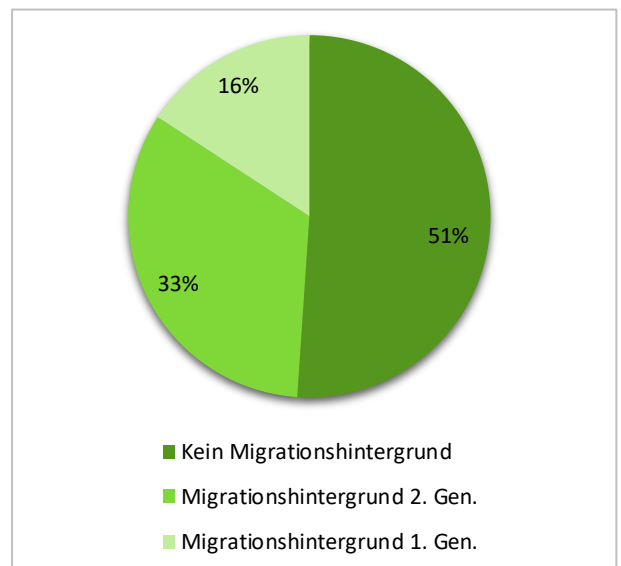
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



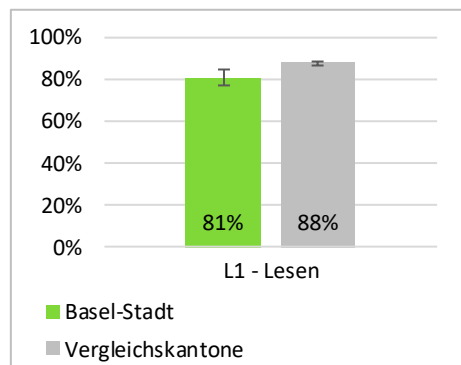
Migrationsstatus





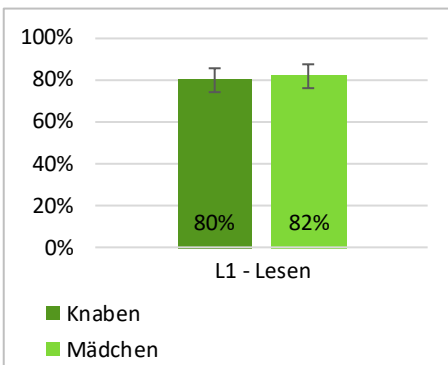
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



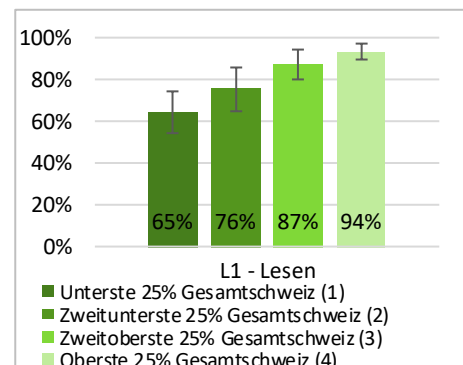
Basel-Stadt vs. Vergleichskantone $d=.20$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



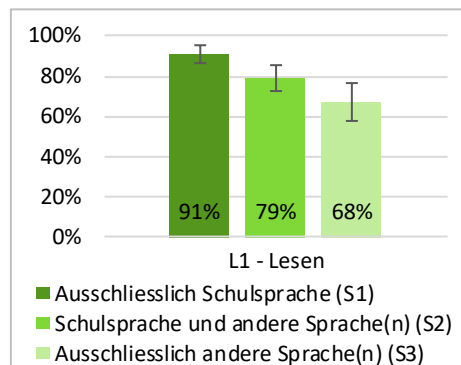
Knaben vs. Mädchen $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



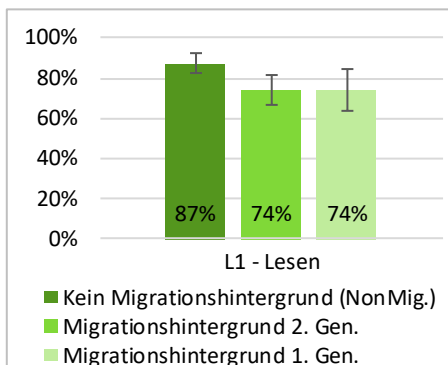
(1) vs. (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.54$; (1) vs. (4) $d=.75$; (2) vs. (3) $d=.30$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.51$; (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.33$; S1 vs. S3 $d=.60$; S2 vs. S3 $d=.27$ (n.s.)

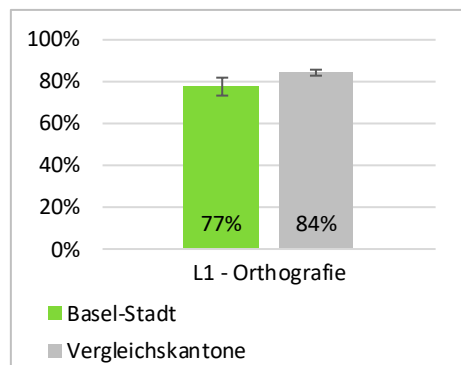
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.34$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.34$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.00$ (n.s.)

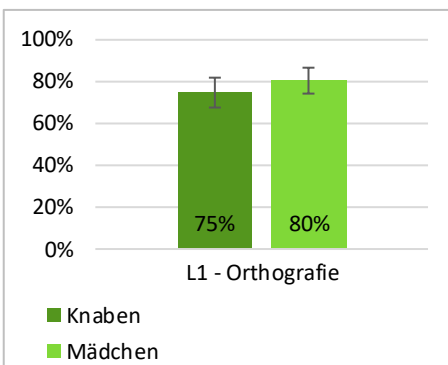
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



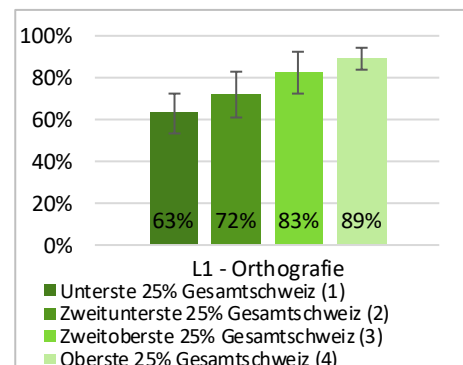
Basel-Stadt vs. Vergleichskantone $d=.18$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



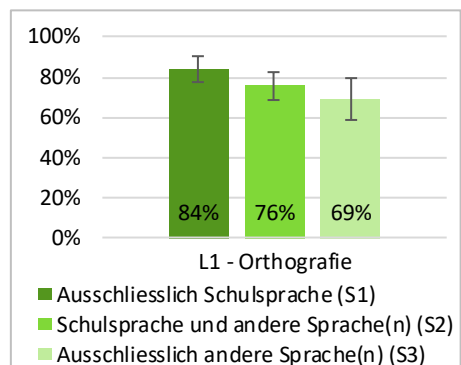
Knaben vs. Mädchen $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



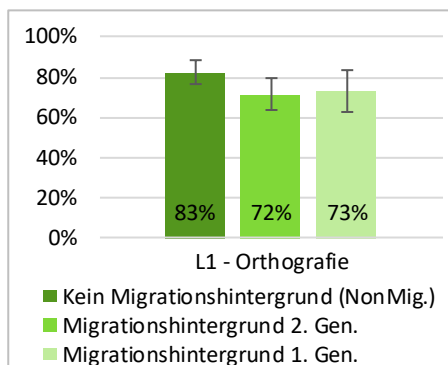
(1) vs. (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.45$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.65$; (2) vs. (3) $d=.25$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.45$; (3) vs. (4) $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.21$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.37$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

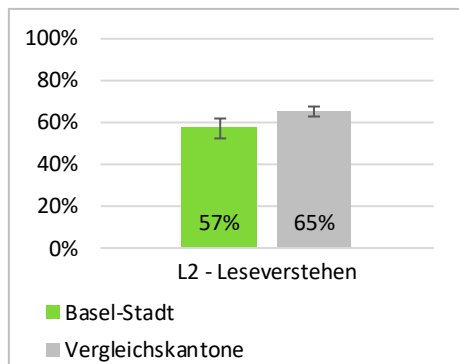


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.26$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.23$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.03$ (n.s.)



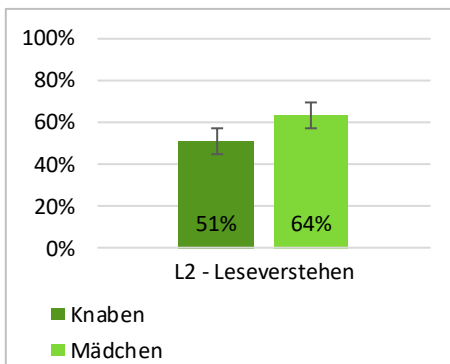
L2 Französisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



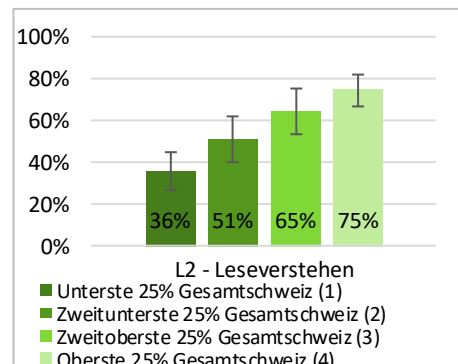
Basel-Stadt vs. Vergleichskantone $d=.16$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



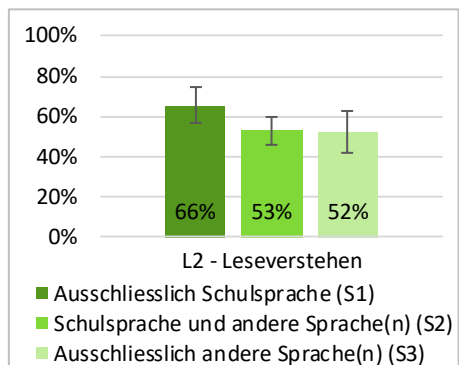
Knaben vs. Mädchen $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



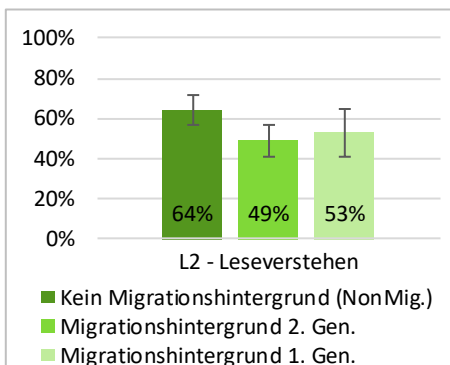
(1) vs. (2) $d=.32$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.60$; (1) vs. (4) $d=.85$; (2) vs. (3) $d=.27$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.50$; (3) vs. (4) $d=.22$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.26$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.27$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

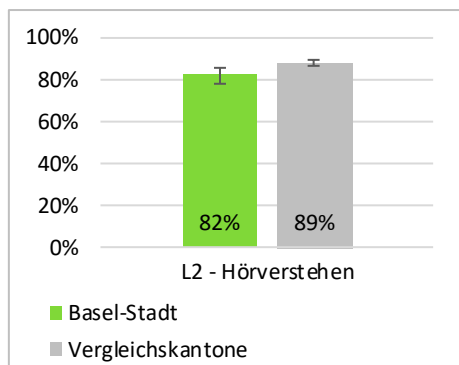
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.31$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.23$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.)

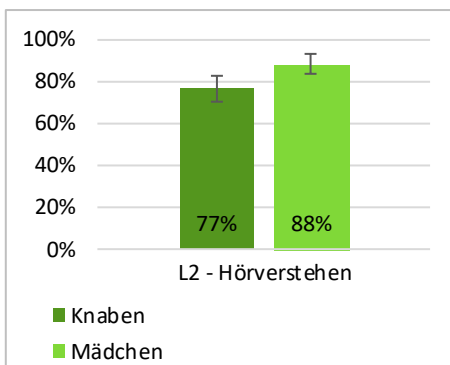
L2 Französisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



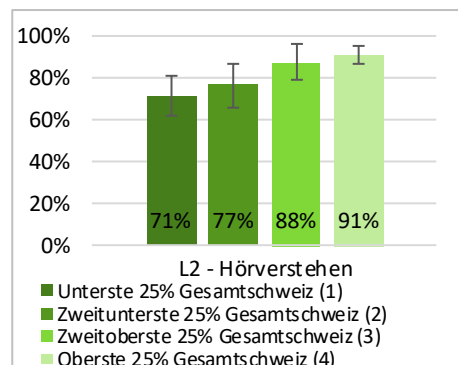
Basel-Stadt vs. Vergleichskantone $d=.18$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



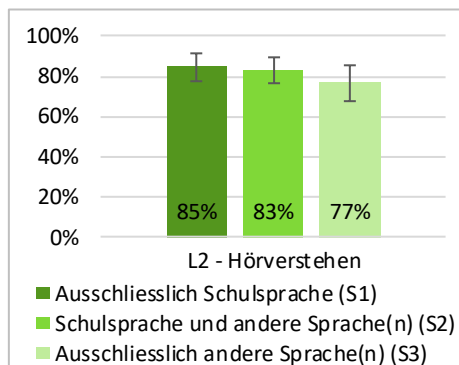
Knaben vs. Mädchen $d=.31$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



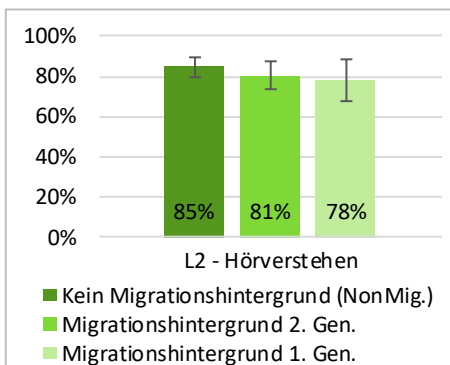
(1) vs. (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.42$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.53$; (2) vs. (3) $d=.29$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.40$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

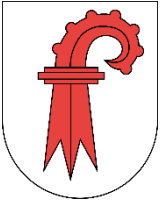


S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.20$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



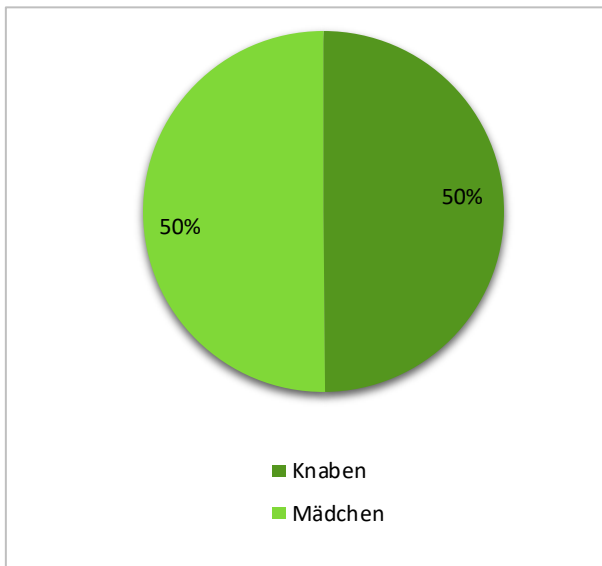
NonMig. vs. 2. Gen. $d=.12$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.18$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.06$ (n.s.)



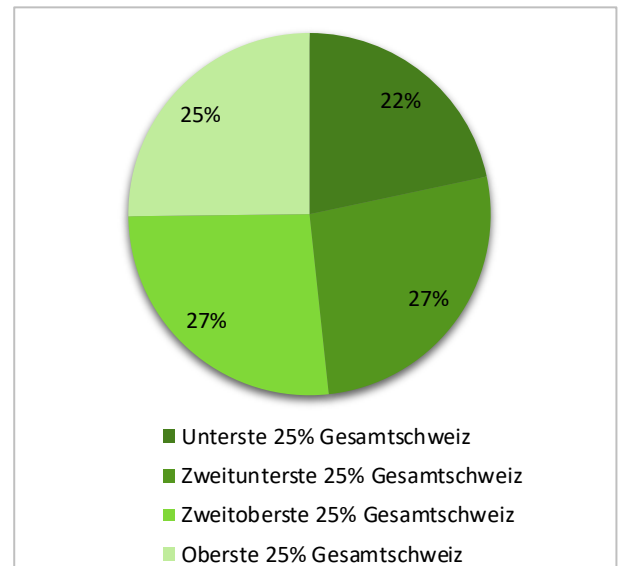
Population und Stichprobe

	Basel-Landschaft	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.4%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.9%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	96.1%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	865	20'177
ÜGK-Populationsumfang	2'385	76'985
Ausschöpfungsquote	97.7%	97.1%

Geschlecht



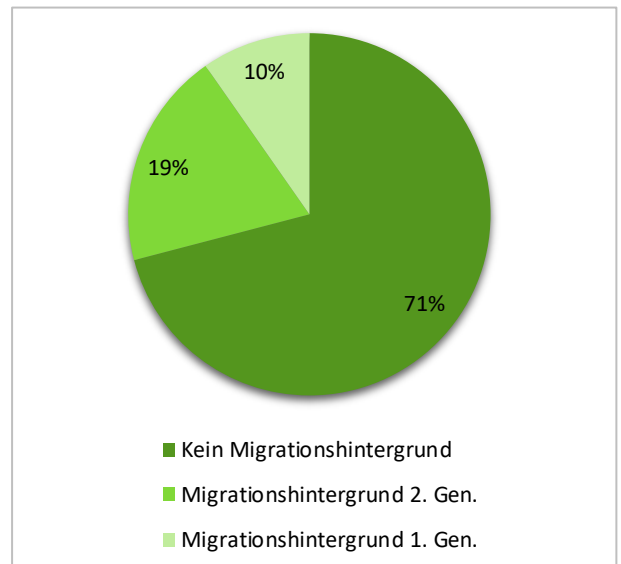
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



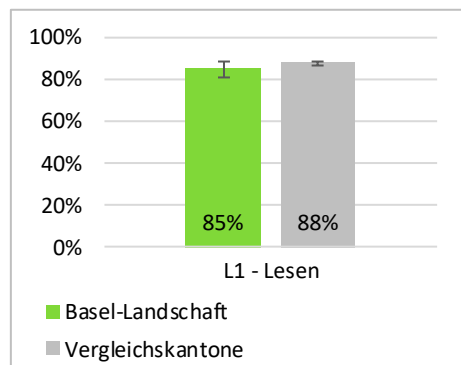
Migrationsstatus





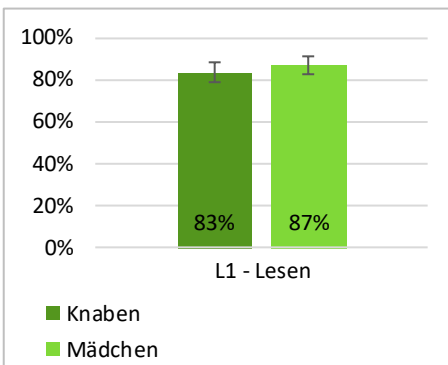
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



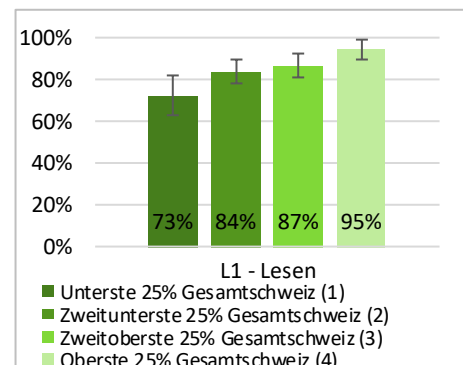
Basel-Landschaft vs. Vergleichskantone $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



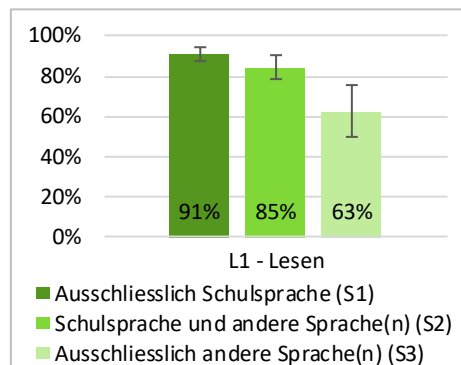
Knaben vs. Mädchen $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



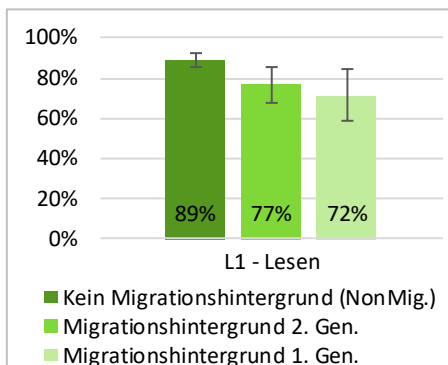
(1) vs. (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.64$; (2) vs. (3) $d=.07$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.36$; (3) vs. (4) $d=.29$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.20$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.71$; S2 vs. S3 $d=.51$

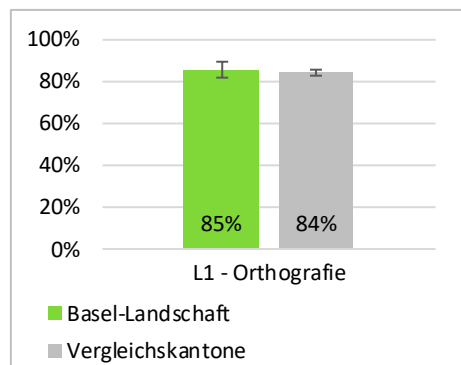
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.33$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.45$; 2. vs. 1. Gen. $d=.12$ (n.s.)

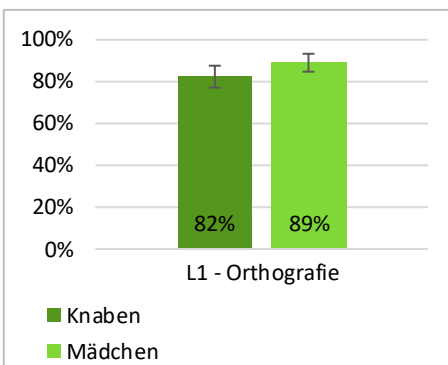
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



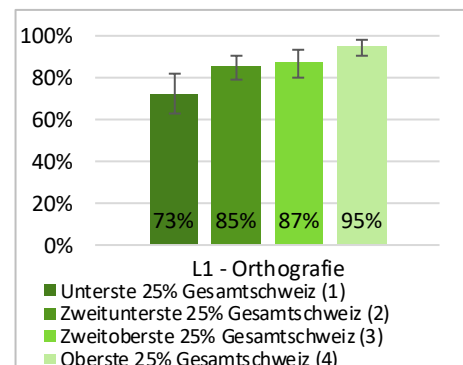
Basel-Landschaft vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



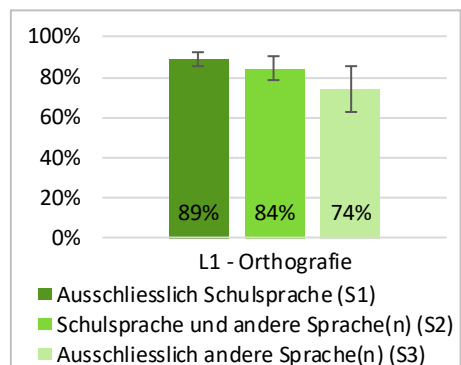
Knaben vs. Mädchen $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



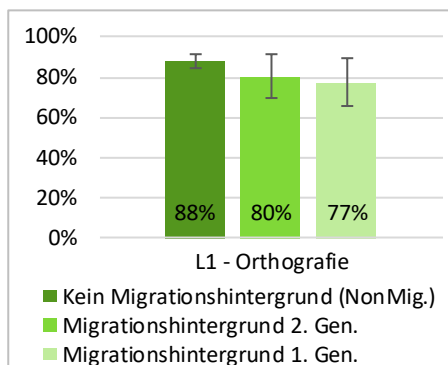
(1) vs. (2) $d=.32$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.37$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.64$; (2) vs. (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.33$; (3) vs. (4) $d=.28$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.14$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.40$; S2 vs. S3 $d=.26$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

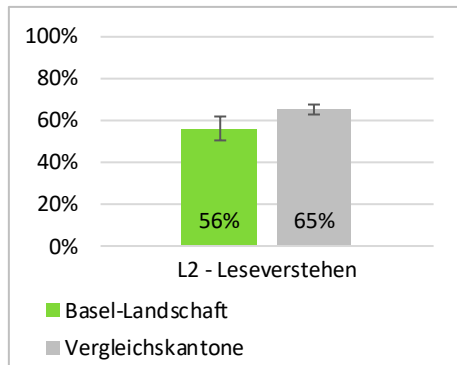


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.21$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.28$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.)



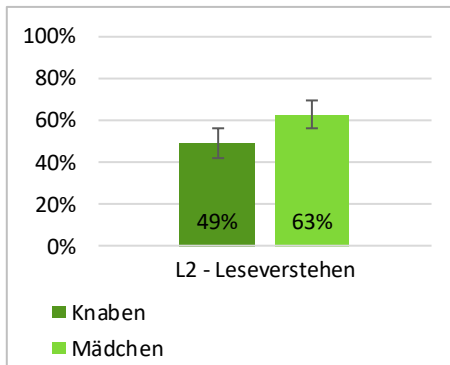
L2 Französisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



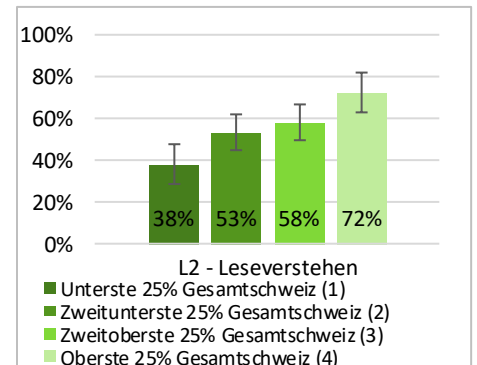
Basel-Landschaft vs. Vergleichskantone $d=.19$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



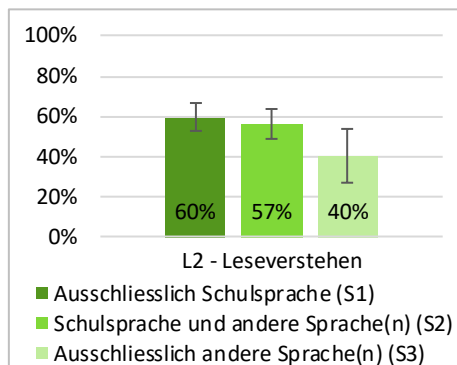
Knaben vs. Mädchen $d=.27$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



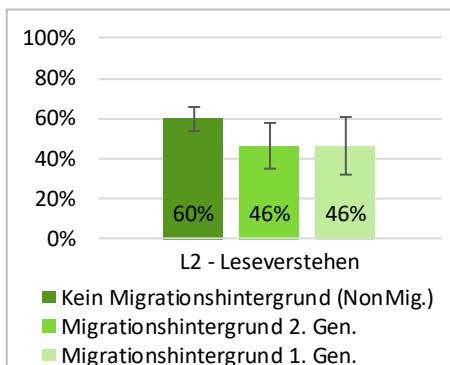
(1) vs. (2) $d=.31$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.41$; (1) vs. (4) $d=.74$; (2) vs. (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.40$; (3) vs. (4) $d=.31$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.06$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.39$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.33$ (n.s.)

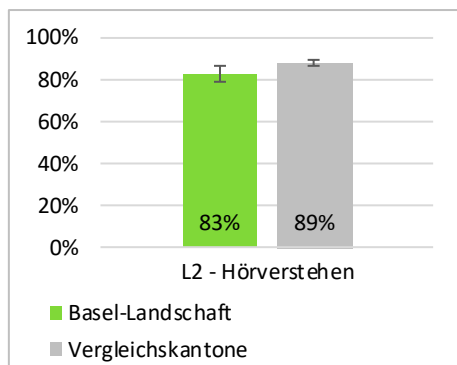
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.28$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.00$ (n.s.)

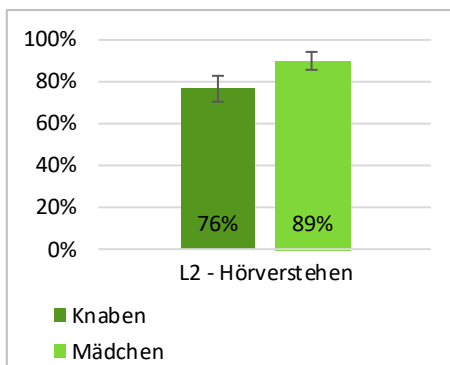
L2 Französisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



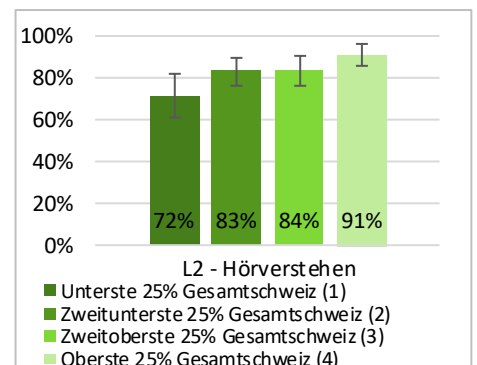
Basel-Landschaft vs. Vergleichskantone $d=.16$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



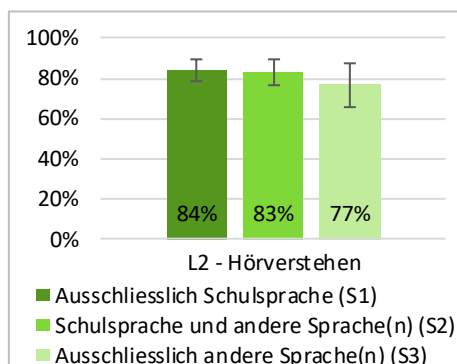
Knaben vs. Mädchen $d=.36$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



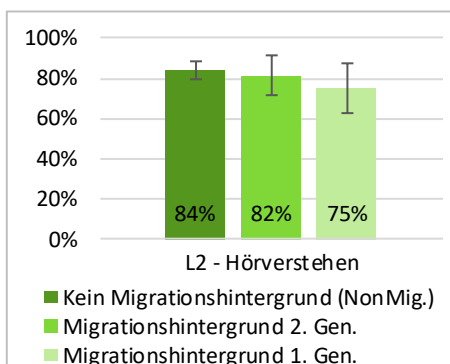
(1) vs. (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.52$; (2) vs. (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.03$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.19$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.07$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.)

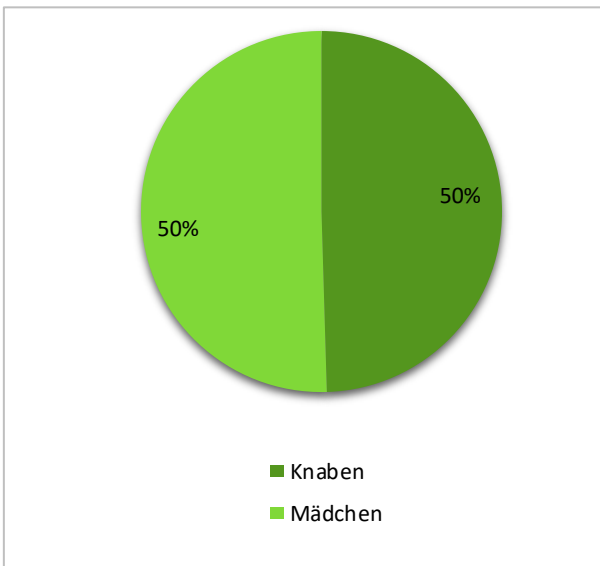


Schaffhausen

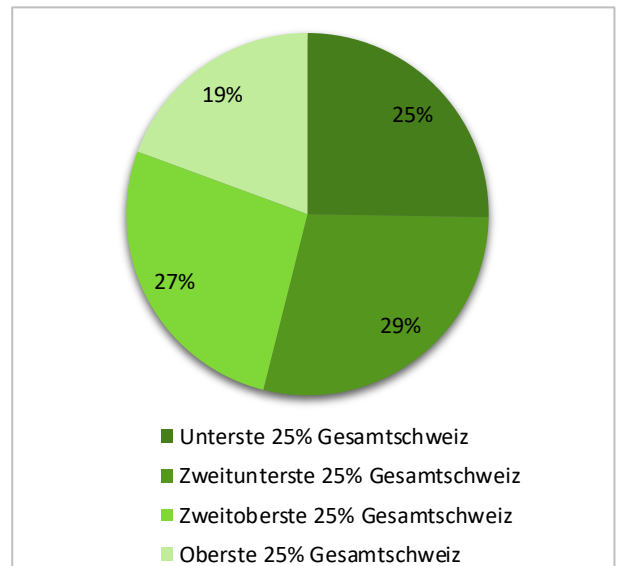
Population und Stichprobe

	Schaffhausen	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	96.6%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	2.4%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.7%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.5%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	534	20'177
ÜGK-Populationsumfang	646	76'985
Ausschöpfungsquote	96.9%	97.1%

Geschlecht



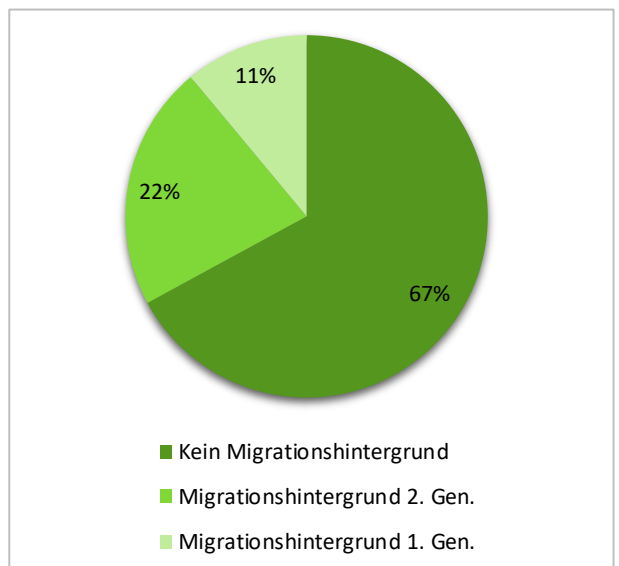
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



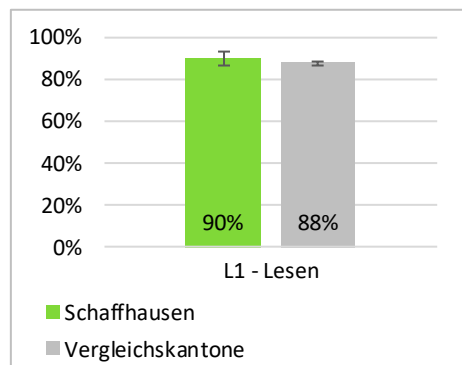
Migrationsstatus





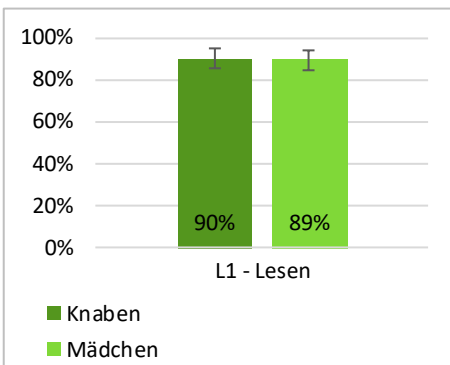
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



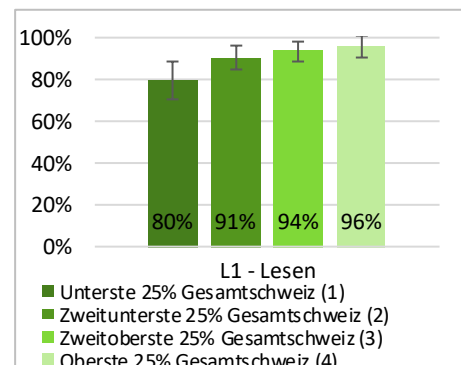
Schaffhausen vs. Vergleichskantone $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



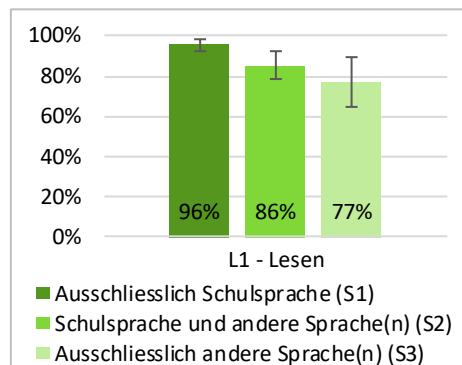
Knaben vs. Mädchen $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



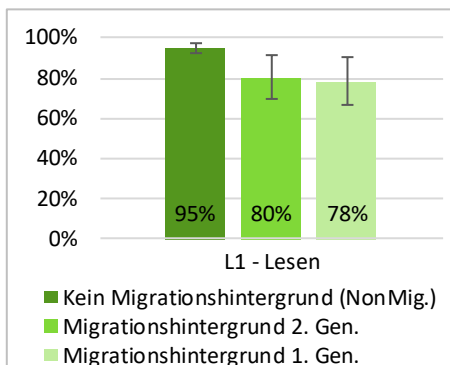
(1) vs. (2) $d=.30$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.43$; (1) vs. (4) $d=.51$; (2) vs. (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.35$; S1 vs. S3 $d=.56$; S2 vs. S3 $d=.22$ (n.s.)

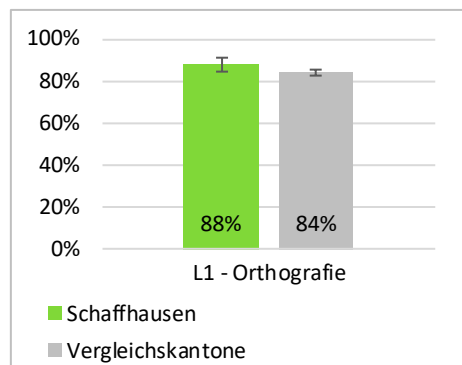
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.44$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.49$; 2. vs. 1. Gen. $d=.05$ (n.s.)

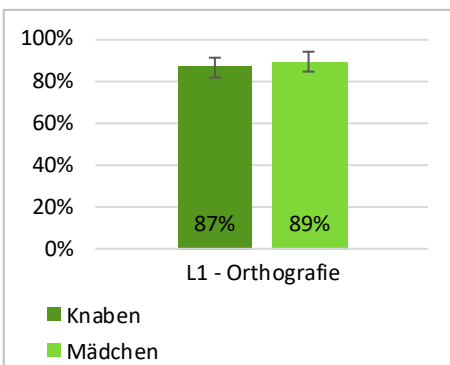
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



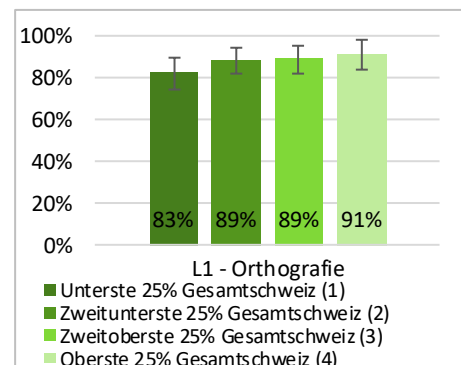
Schaffhausen vs. Vergleichskantone $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



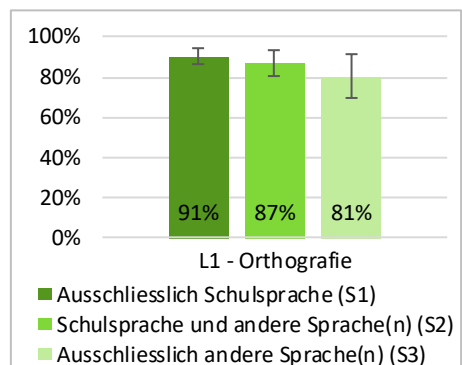
Knaben vs. Mädchen $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



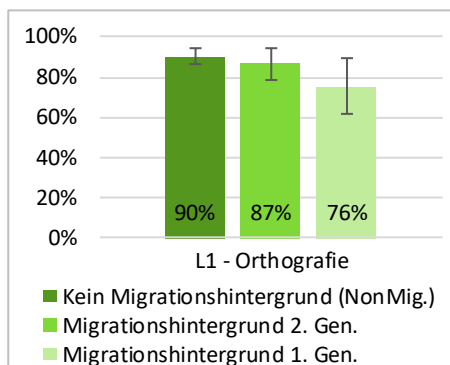
(1) vs. (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.26$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.09$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.12$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.28$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

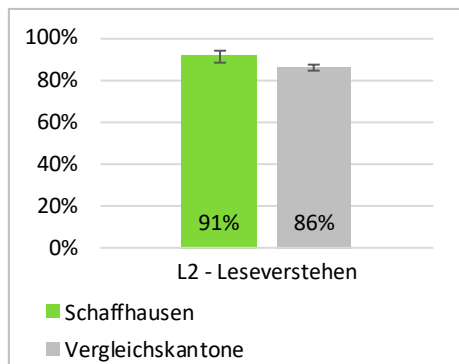


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.11$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.40$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.28$ (n.s.)



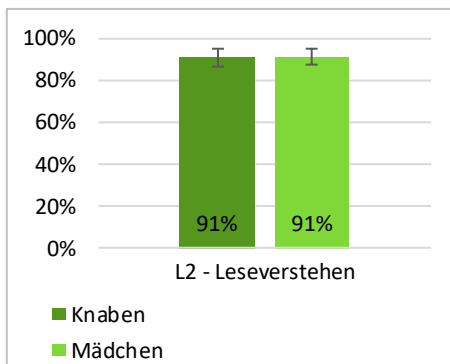
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



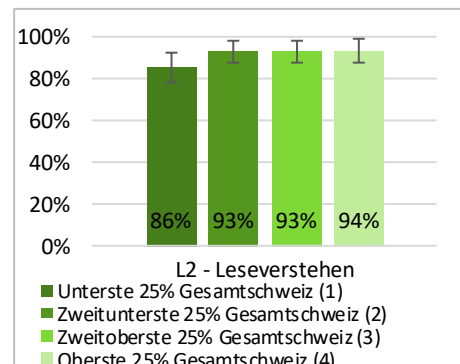
Schaffhausen vs. Vergleichskantone $d=.17$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



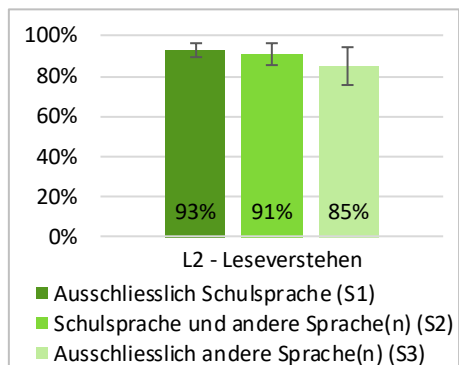
Knaben vs. Mädchen $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



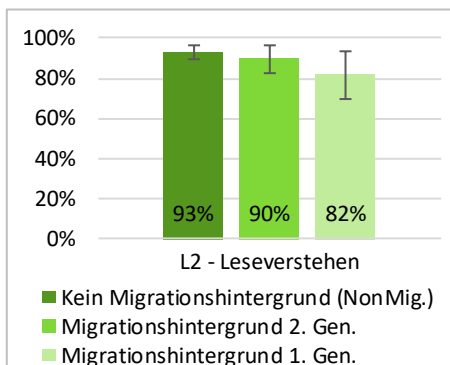
(1) vs. (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.24$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.03$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.08$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.27$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.19$ (n.s.)

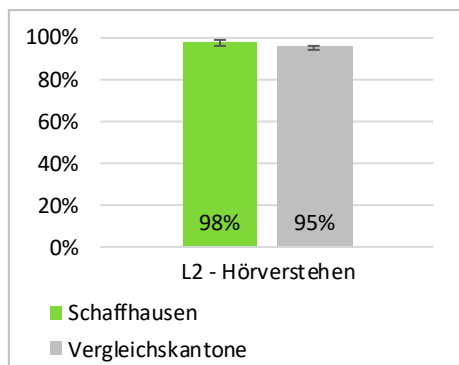
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.13$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.35$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.)

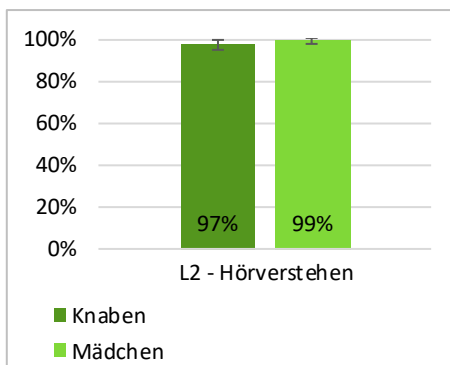
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



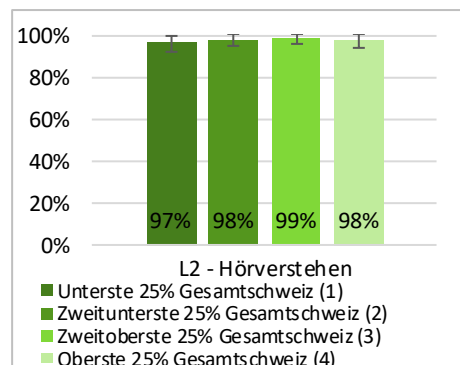
Schaffhausen vs. Vergleichskantone $d=.15$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



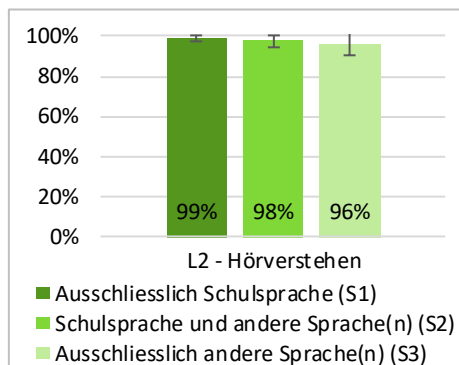
Knaben vs. Mädchen $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



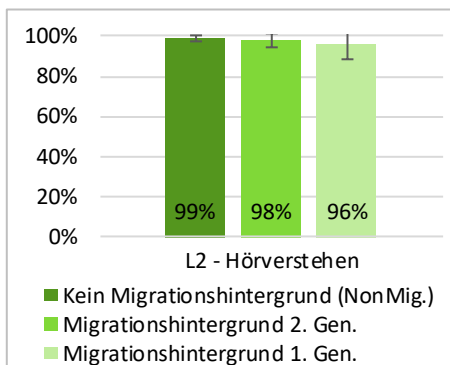
(1) vs. (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.01$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.08$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.14$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.06$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.12$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.)

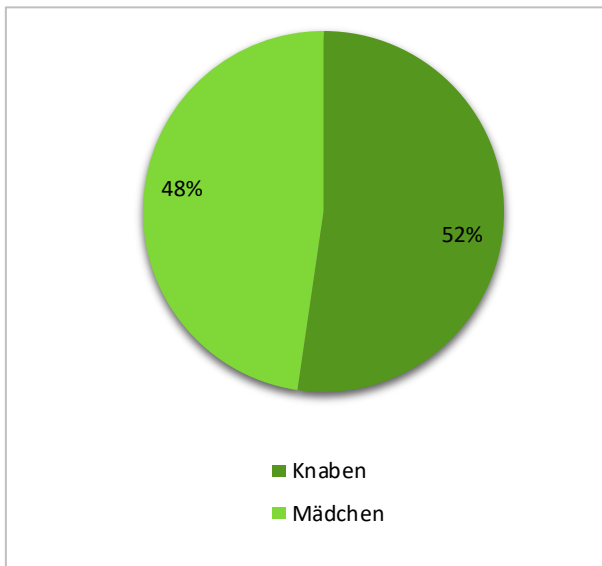


Appenzell Ausserrhoden

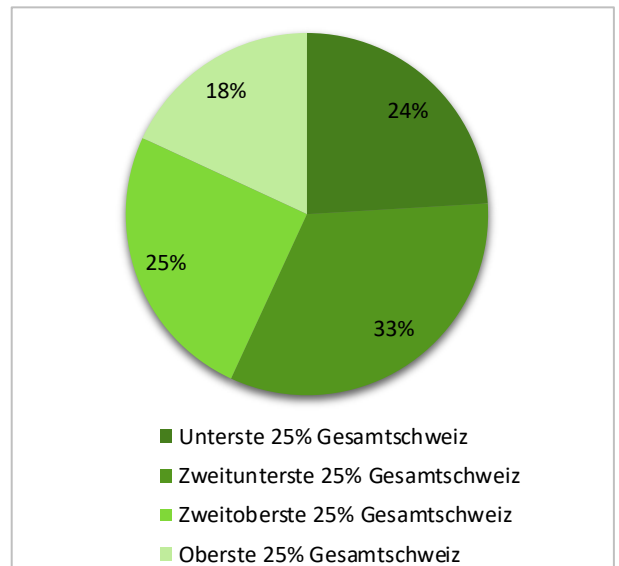
Population und Stichprobe

	Appenzell Ausserrhoden	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	4.3%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.2%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.0%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	441	20'177
ÜGK-Populationsumfang	468	76'985
Ausschöpfungsquote	95.5%	97.1%

Geschlecht



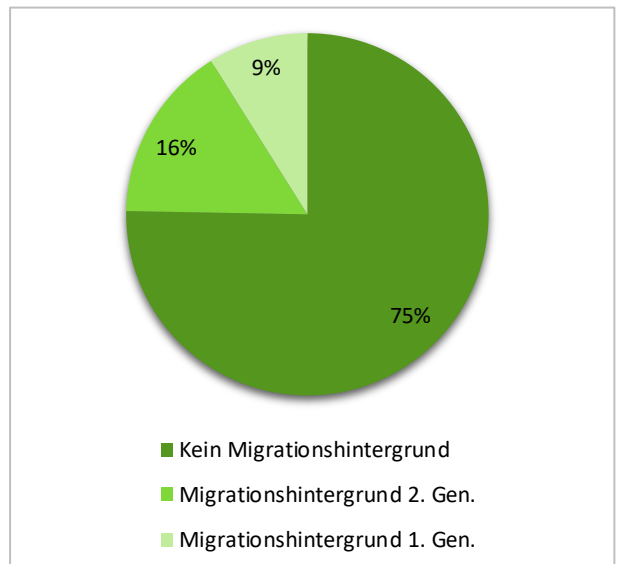
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



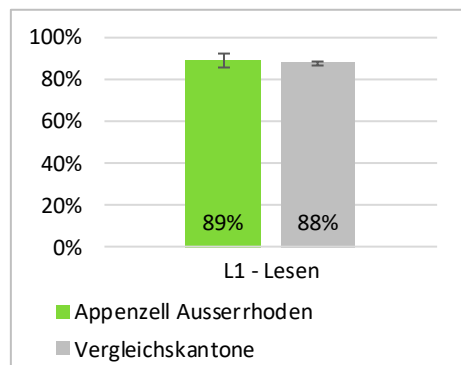
Migrationsstatus





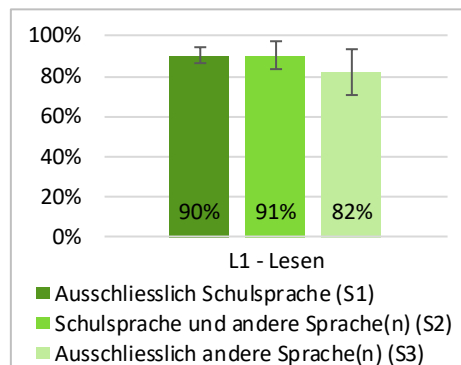
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



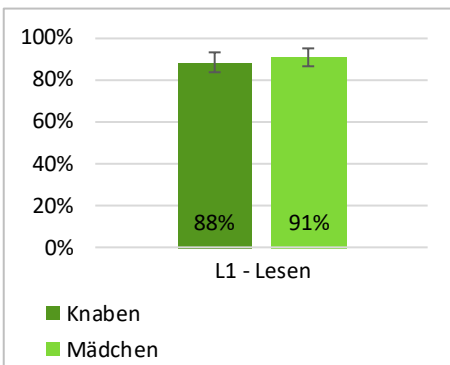
Appenzell Ausserrhoden vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



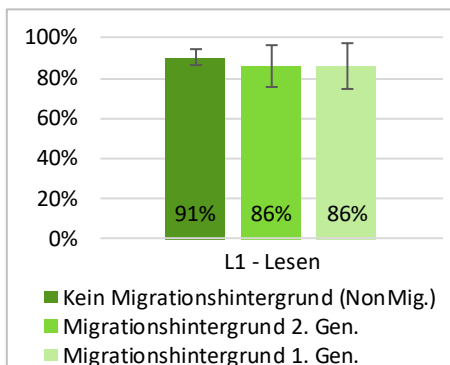
S1 vs. S2 $d=.01$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.24$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



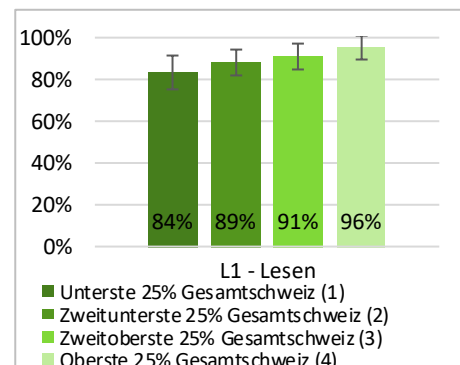
Knaben vs. Mädchen $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.13$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.14$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.01$ (n.s.)

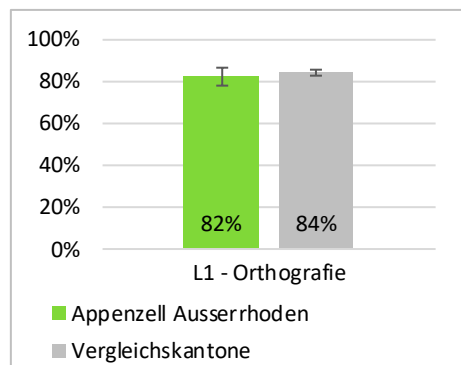
Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



(1) vs. (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.22$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.27$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.18$ (n.s.)

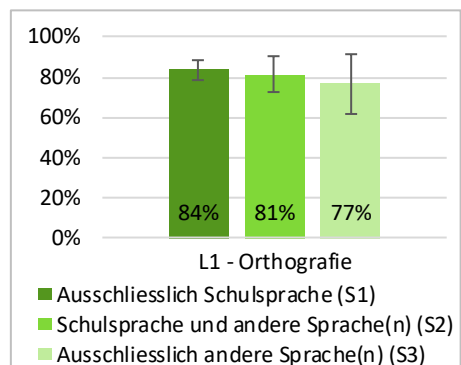
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



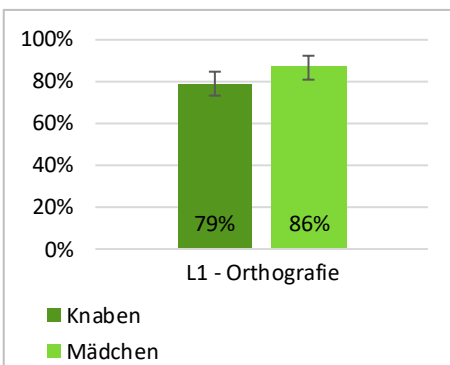
Appenzell Ausserrhoden vs. Vergleichskantone $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



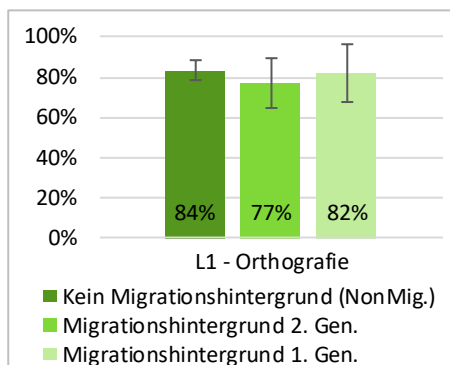
S1 vs. S2 $d=.07$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.17$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



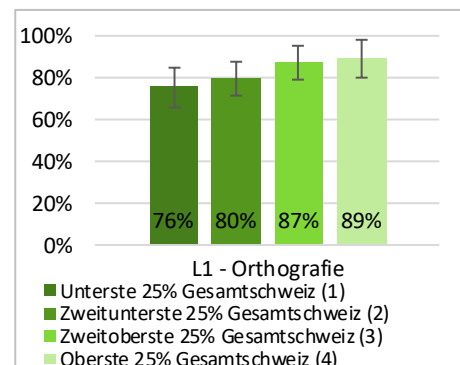
Knaben vs. Mädchen $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.15$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

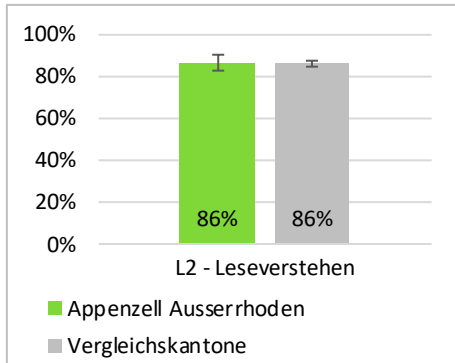


(1) vs. (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.30$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.36$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.20$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.07$ (n.s.)



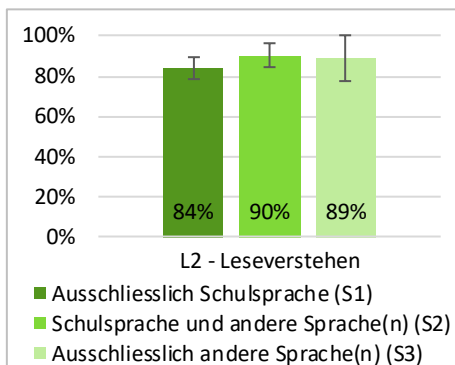
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



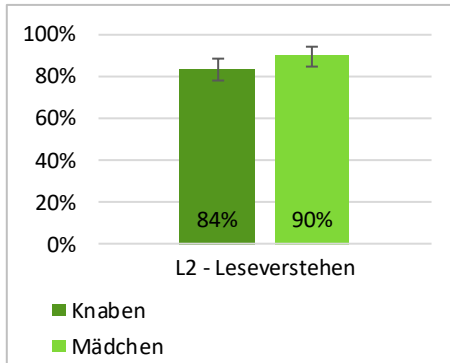
Appenzell Ausserrhoden vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



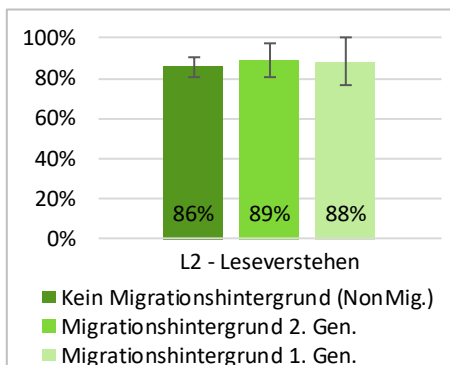
S1 vs. S2 $d=.19$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.14$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



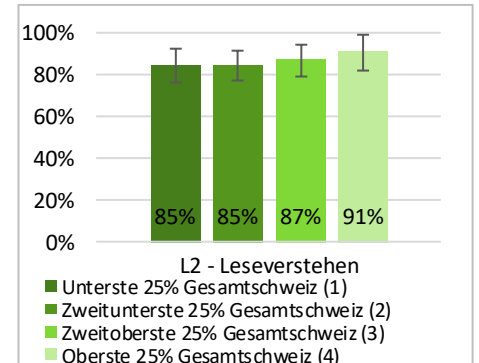
Knaben vs. Mädchen $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.10$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.)

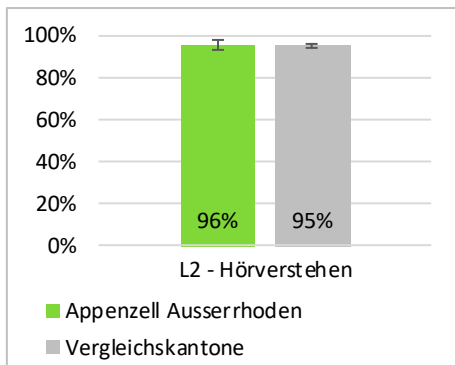
Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



(1) vs. (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.07$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.12$ (n.s.)

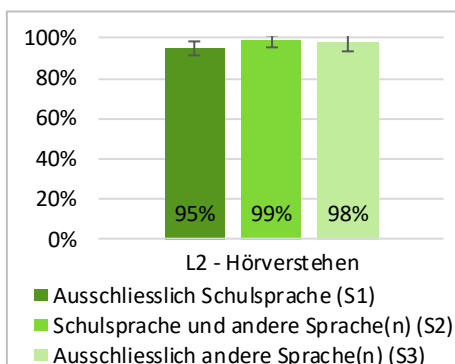
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



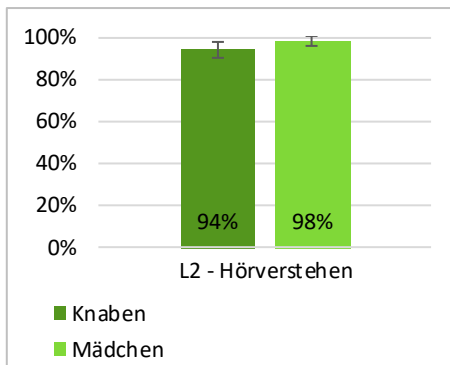
Appenzell Ausserrhoden vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



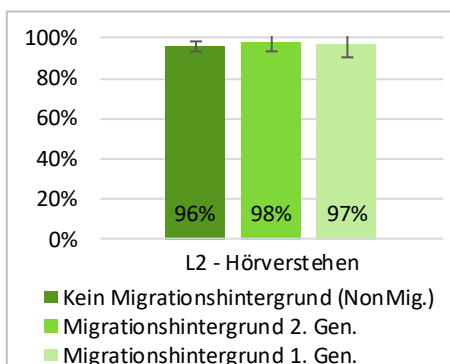
S1 vs. S2 $d=.22$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.20$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



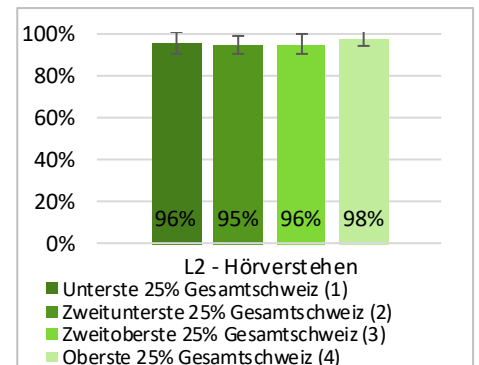
Knaben vs. Mädchen $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.13$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.06$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.05$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.10$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.16$ (n.s.)

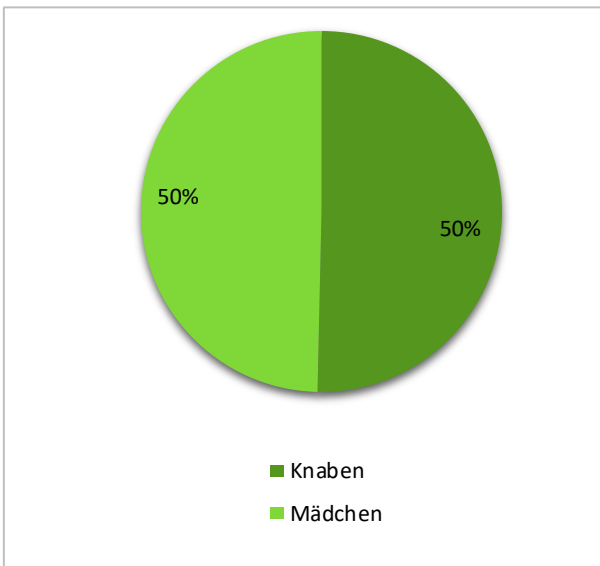


Appenzell Innerrhoden

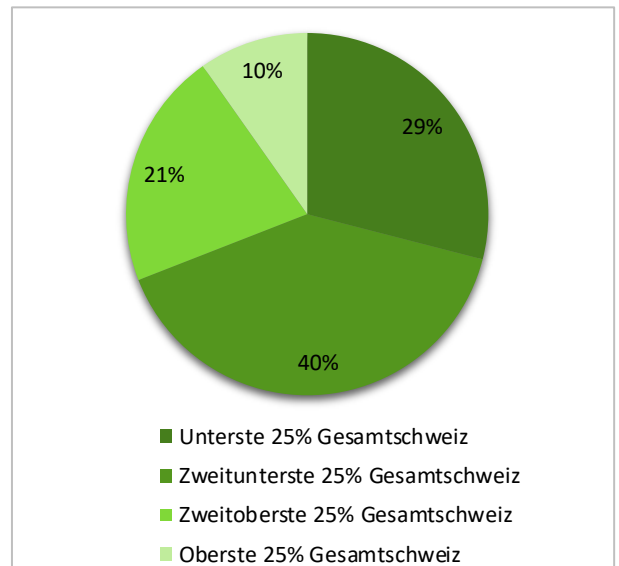
Population und Stichprobe

	Appenzell Innerrhoden	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.0%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.0%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	98.6%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	139	20'177
ÜGK-Populationsumfang	141	76'985
Ausschöpfungsquote	100%	97.1%

Geschlecht



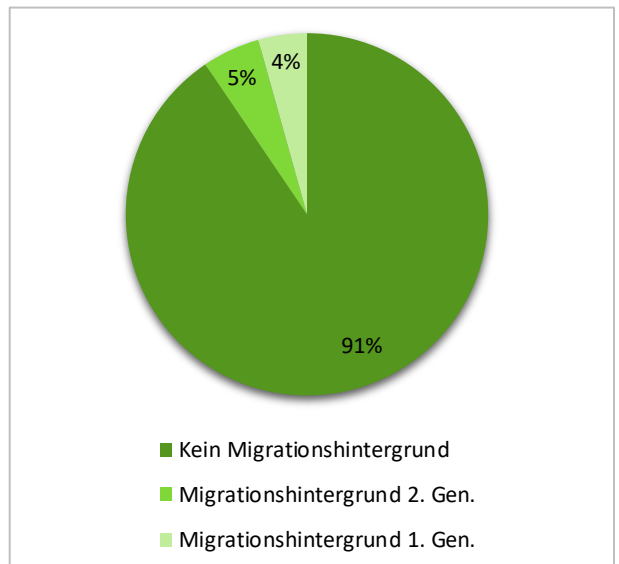
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



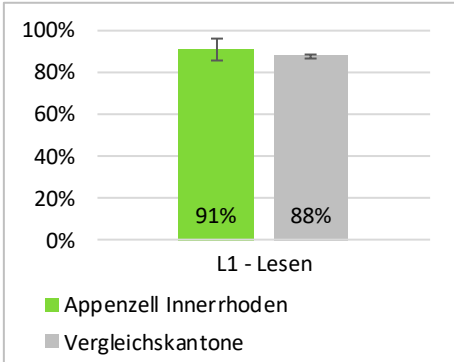
Migrationsstatus





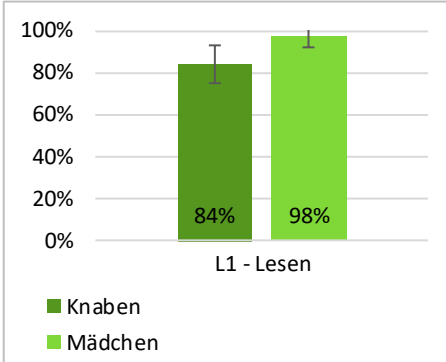
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



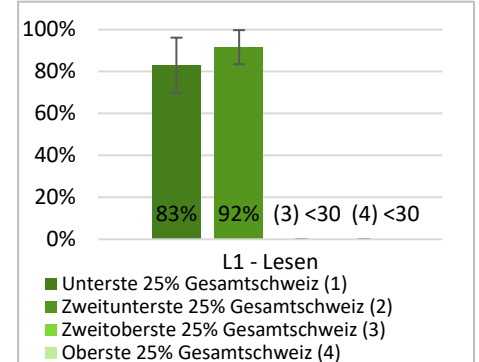
Appenzell Innerrhoden vs. Vergleichskantone $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



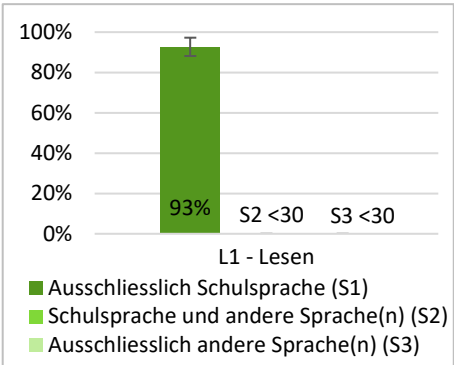
Knaben vs. Mädchen $d=.48$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

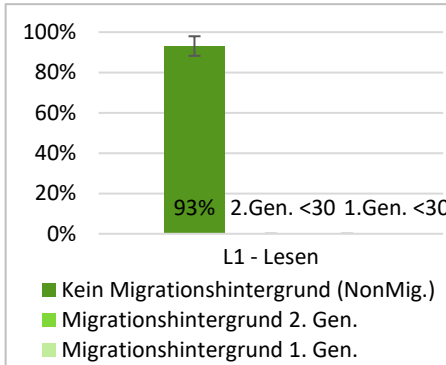


(1) vs. (2) $d=.26$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

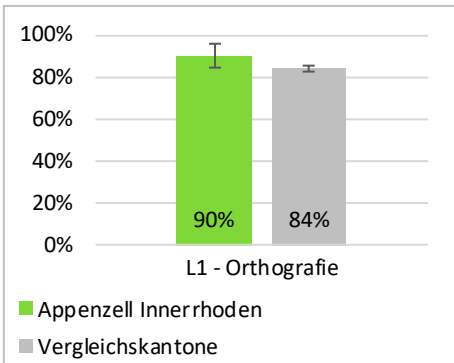


Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



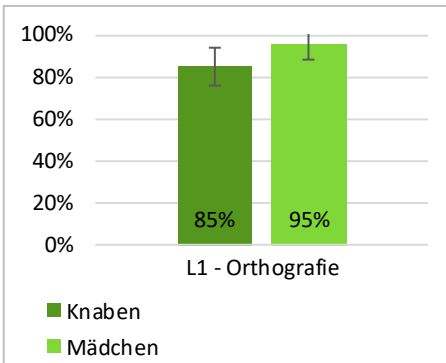
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



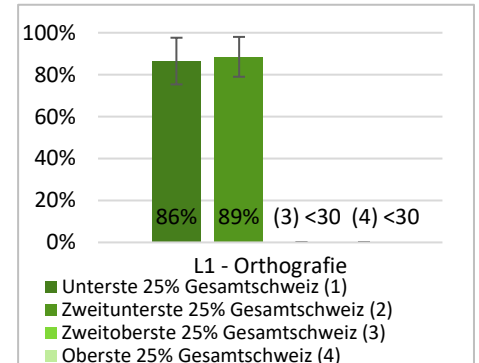
Appenzell Innerrhoden vs. Vergleichskantone $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



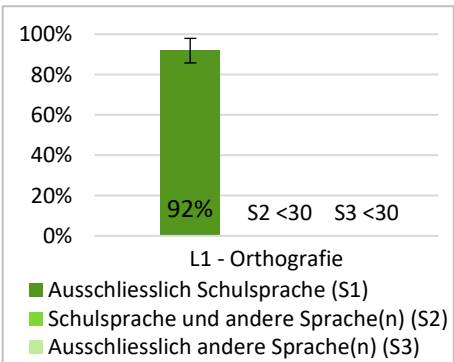
Knaben vs. Mädchen $d=.33$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

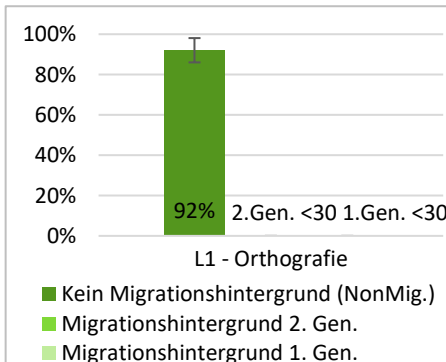


(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



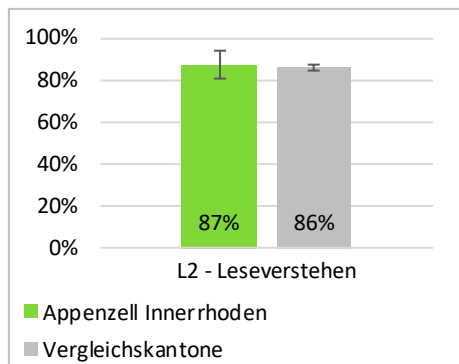
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus





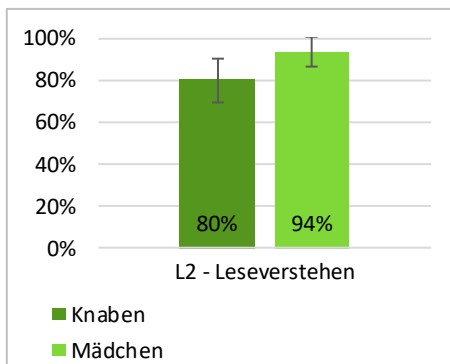
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



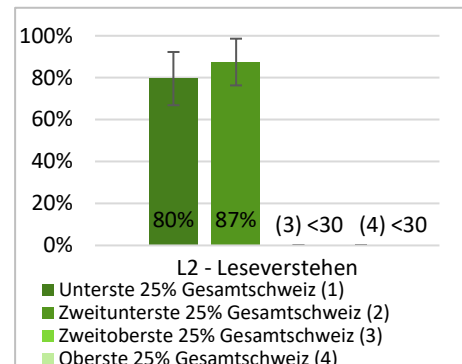
Appenzell Innerrhoden vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



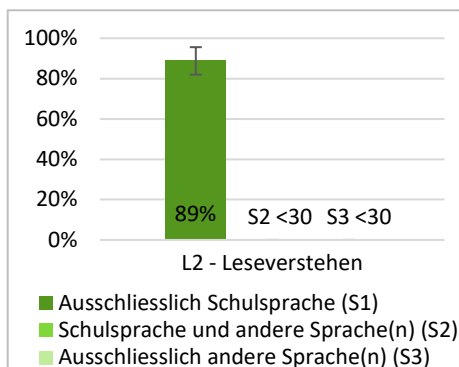
Knaben vs. Mädchen $d=.42$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

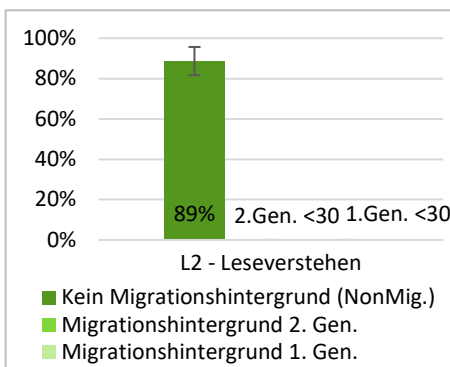


(1) vs. (2) $d=.22$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

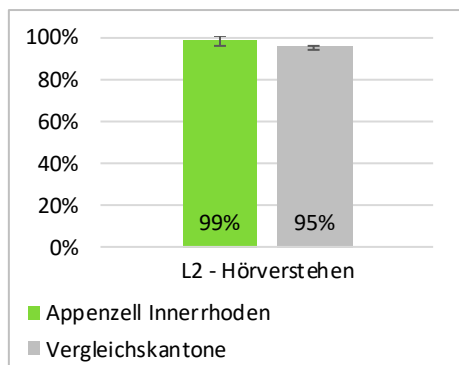


Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



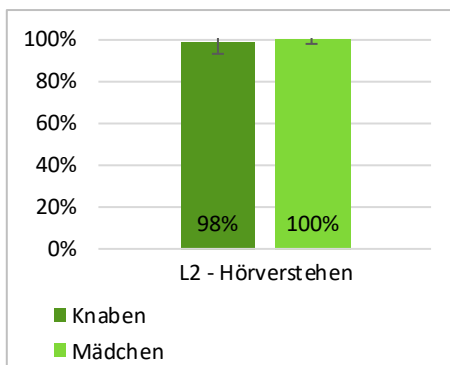
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



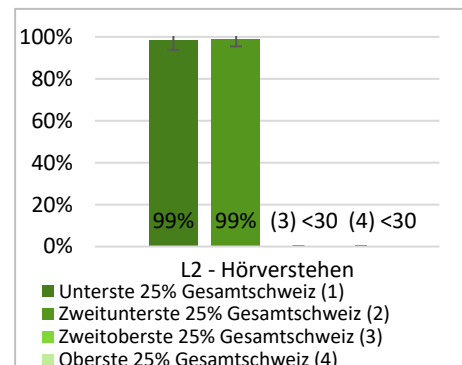
Appenzell Innerrhoden vs. Vergleichskantone $d=.22$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



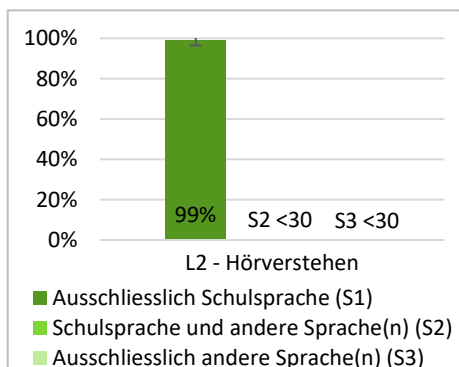
Knaben vs. Mädchen $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

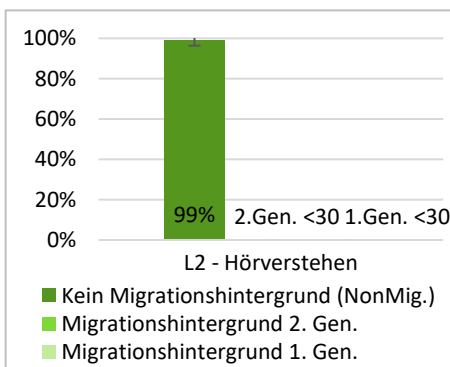


(1) vs. (2) $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



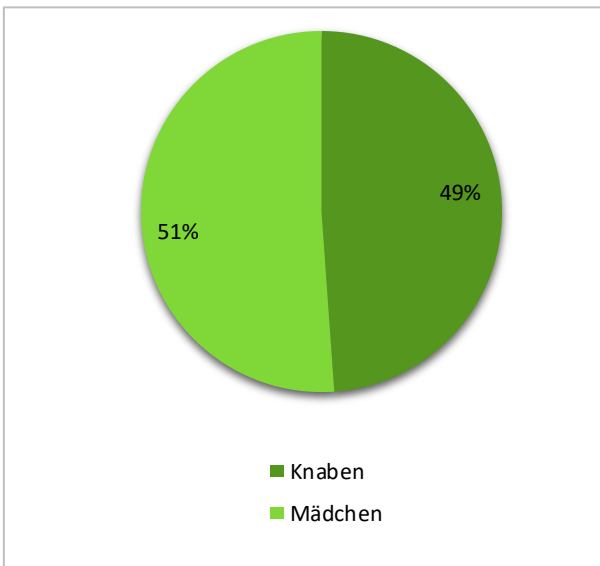


St. Gallen

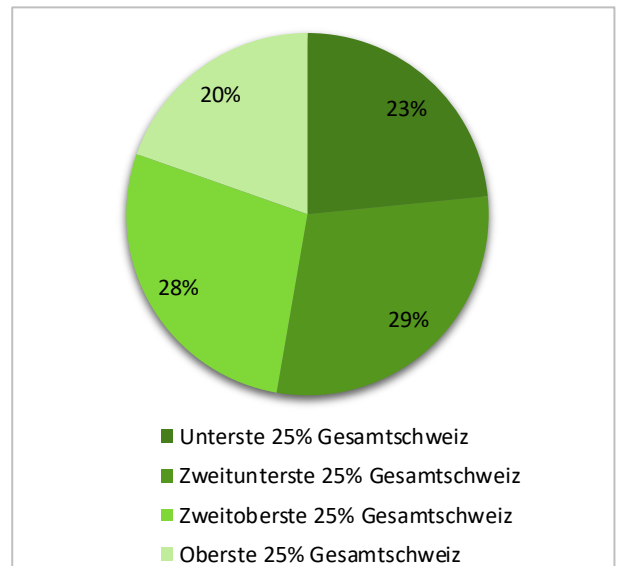
Population und Stichprobe

	St. Gallen	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	98.9%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	2.2%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.4%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.2%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	951	20'177
ÜGK-Populationsumfang	4'584	76'985
Ausschöpfungsquote	97.4%	97.1%

Geschlecht



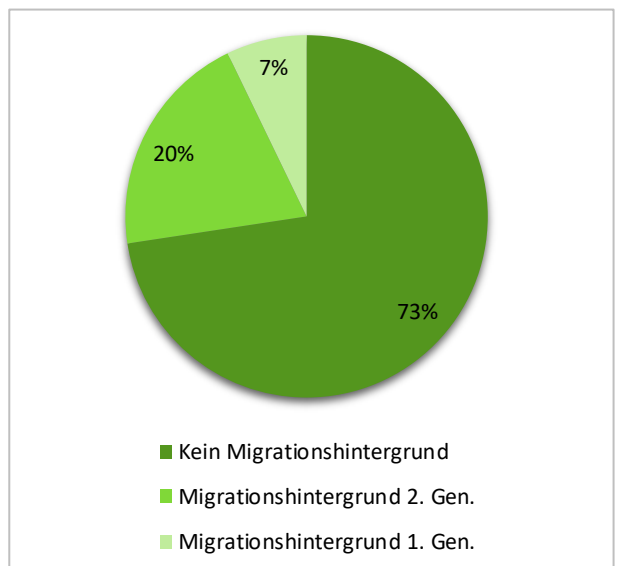
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



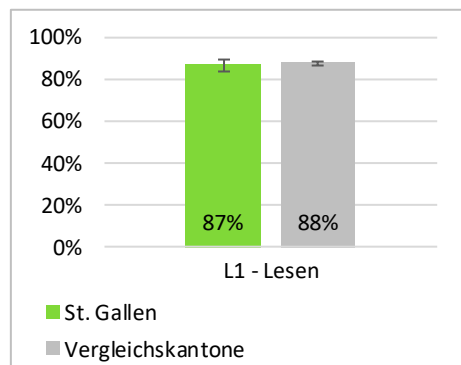
Migrationsstatus





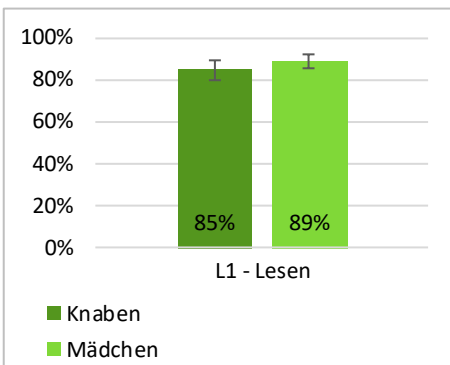
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



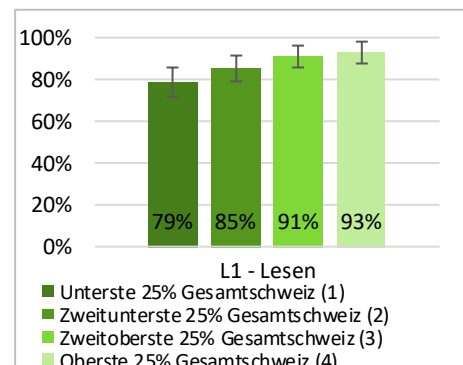
St. Gallen vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



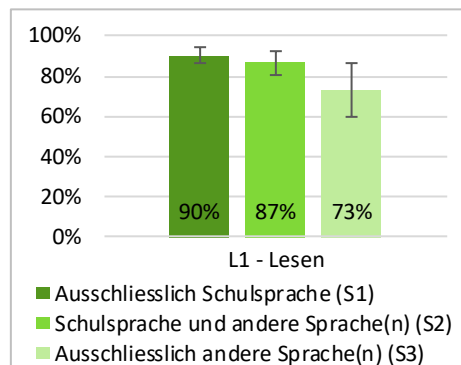
Knaben vs. Mädchen $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



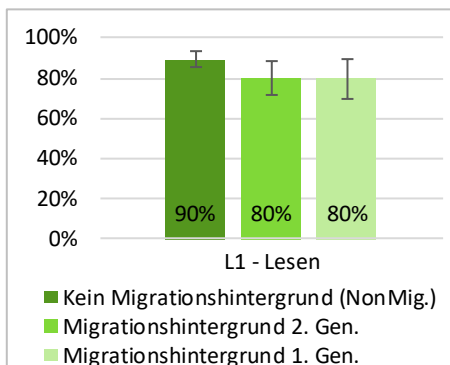
(1) vs. (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.37$; (1) vs. (4) $d=.44$; (2) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.11$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.45$; S2 vs. S3 $d=.35$ (n.s.)

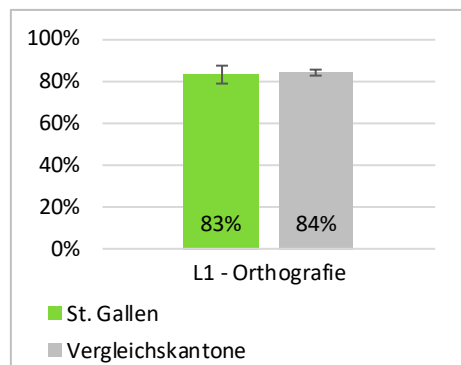
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.27$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.00$ (n.s.)

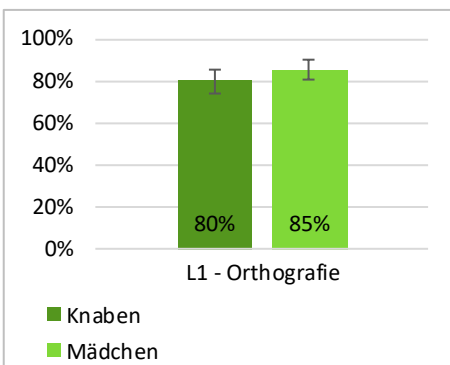
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



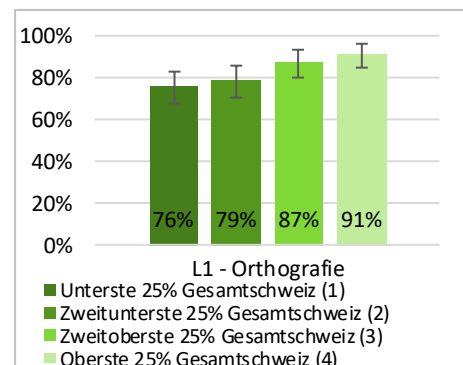
St. Gallen vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



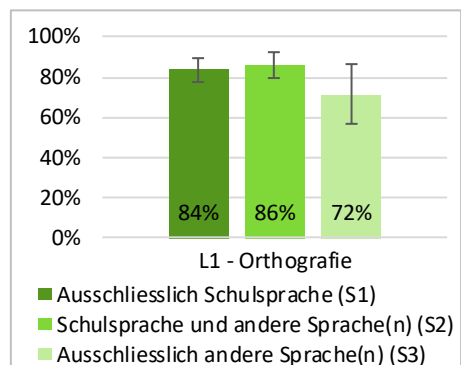
Knaben vs. Mädchen $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



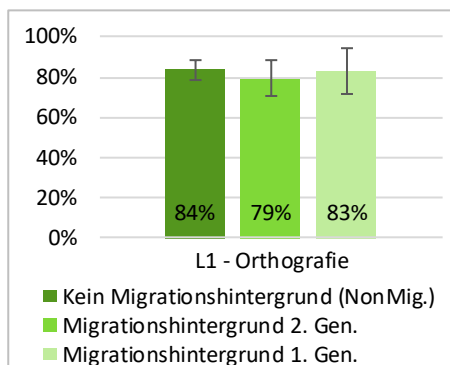
(1) vs. (2) $d=.07$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.30$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.42$; (2) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.08$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.29$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.37$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

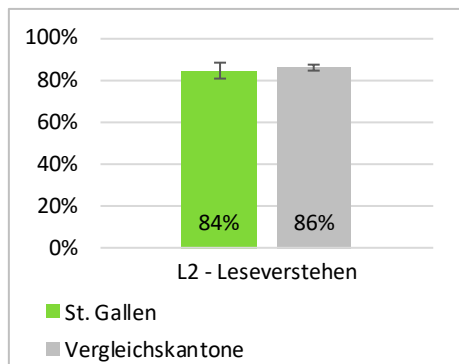


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.11$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.09$ (n.s.)



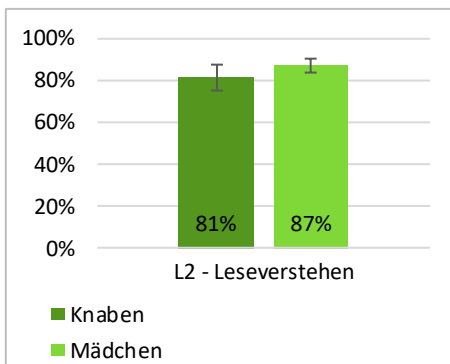
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



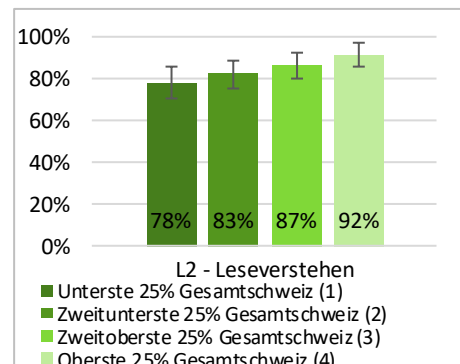
St. Gallen vs. Vergleichskantone $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



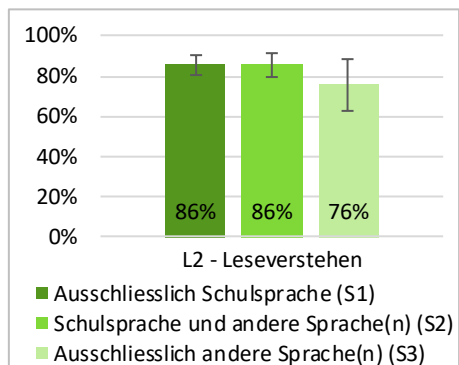
Knaben vs. Mädchen $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



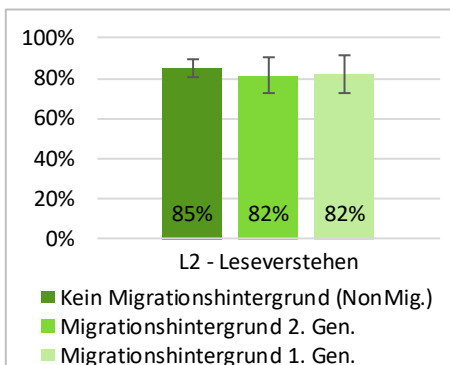
(1) vs. (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.22$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.39$; (2) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.28$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.01$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.24$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.26$ (n.s.)

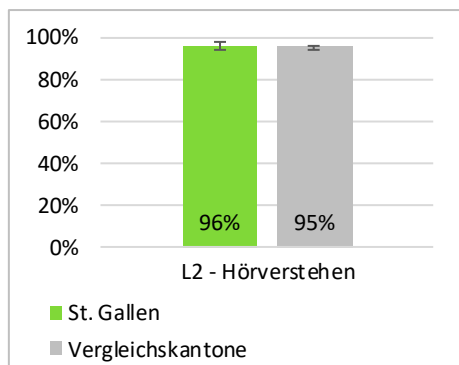
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.11$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.09$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.)

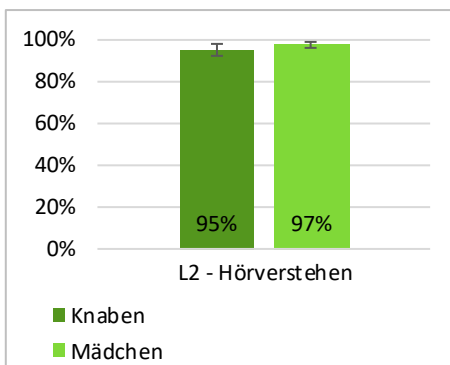
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



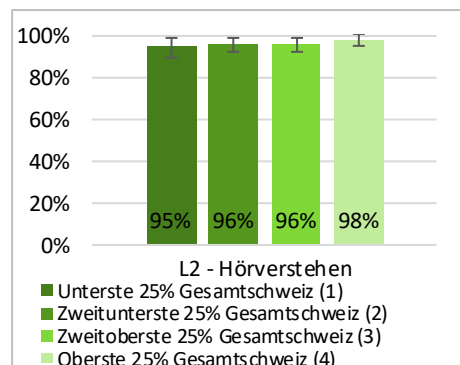
St. Gallen vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



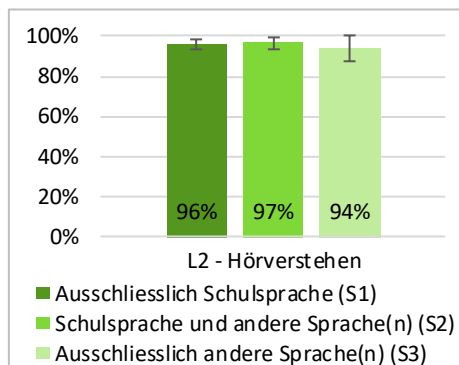
Knaben vs. Mädchen $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



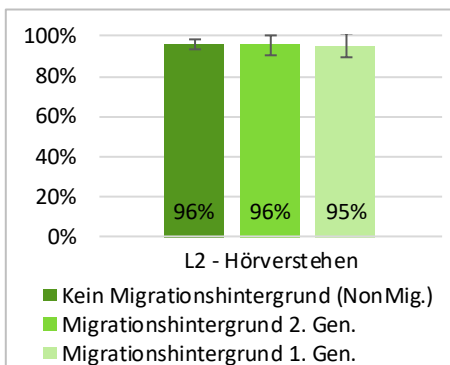
(1) vs. (2) $d=.05$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.19$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.08$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.03$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.01$ (n.s.)

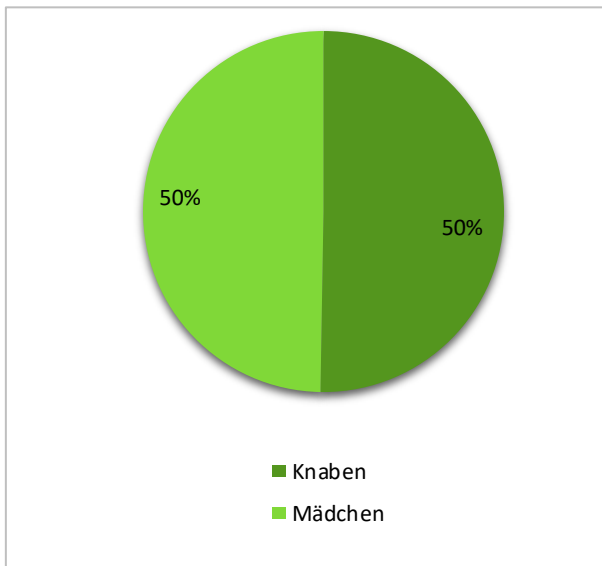


Graubünden

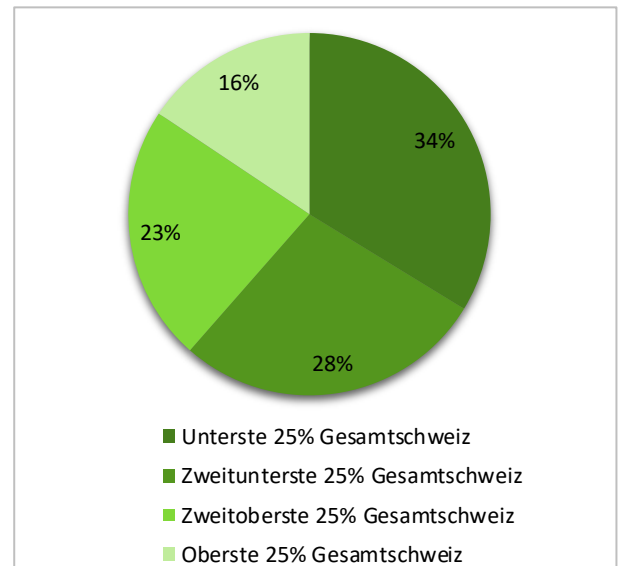
Population und Stichprobe

	Graubünden	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	99.0%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.5%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.2%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	96.5%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	820	20'177
ÜGK-Populationsumfang	1'315	76'985
Ausschöpfungsquote	97.3%	97.1%

Geschlecht



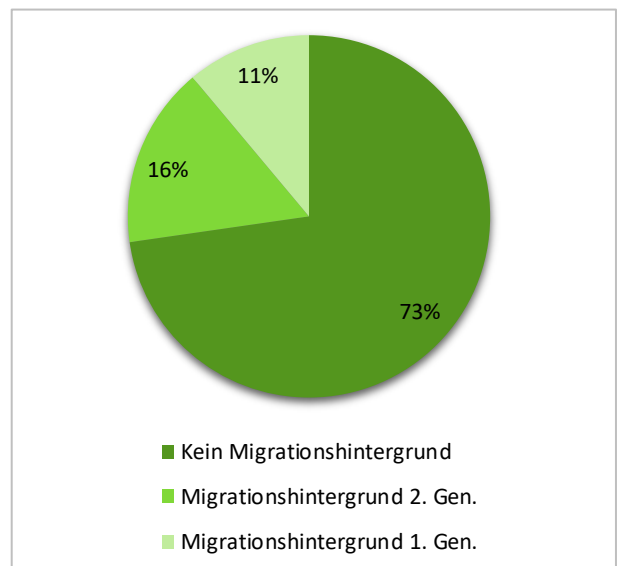
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



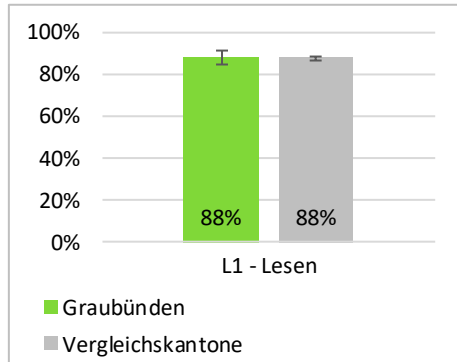
Migrationsstatus





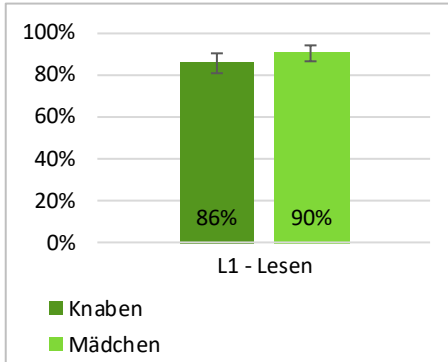
L1 Deutsch und Italienisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



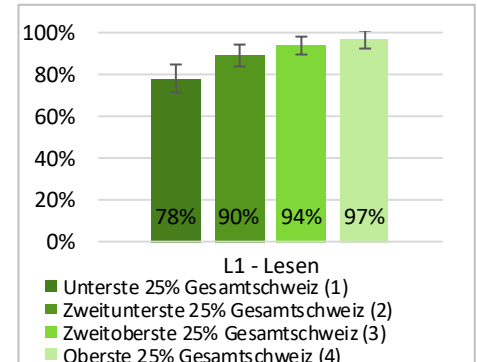
Graubünden vs. Vergleichskantone $d=.00$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



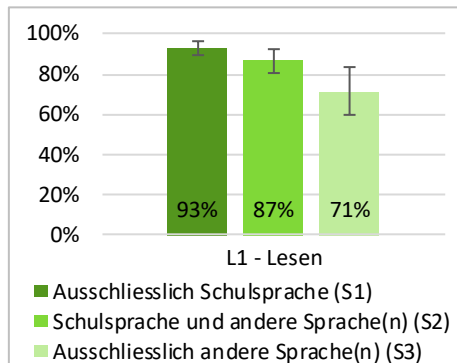
Knaben vs. Mädchen $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



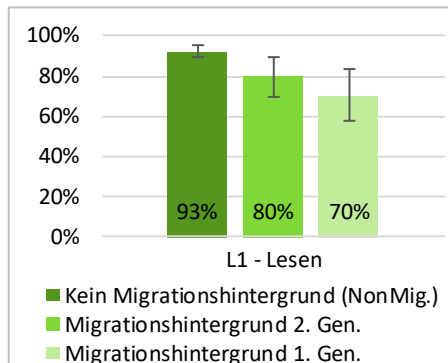
(1) vs. (2) $d=.31$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.49$; (1) vs. (4) $d=.60$; (2) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.21$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.58$; S2 vs. S3 $d=.38$ (n.s.)

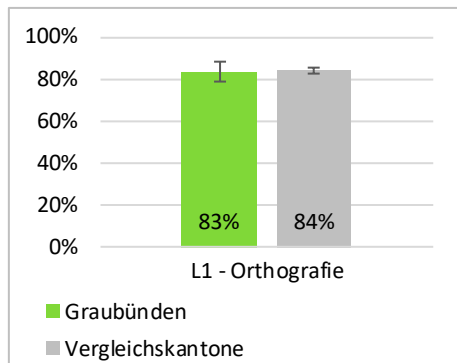
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.38$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.60$; 2. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.)

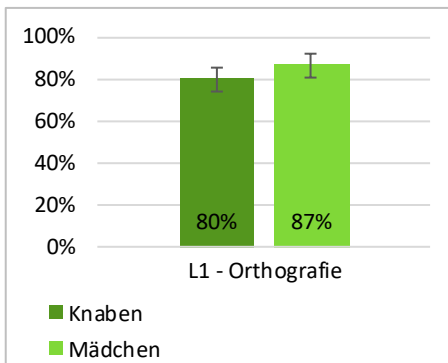
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



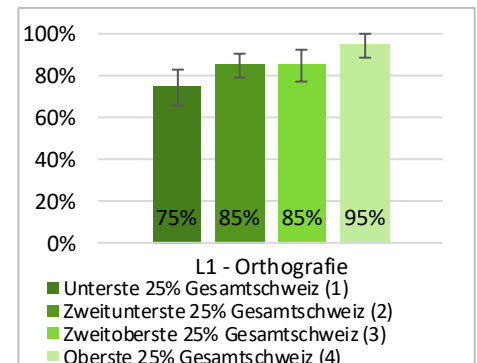
Graubünden vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



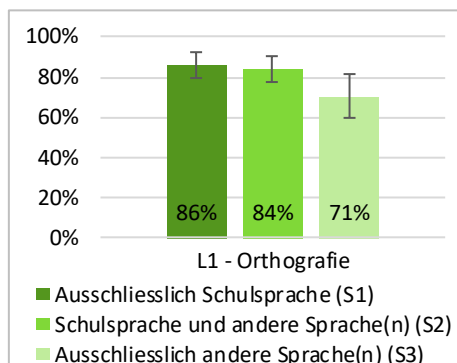
Knaben vs. Mädchen $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



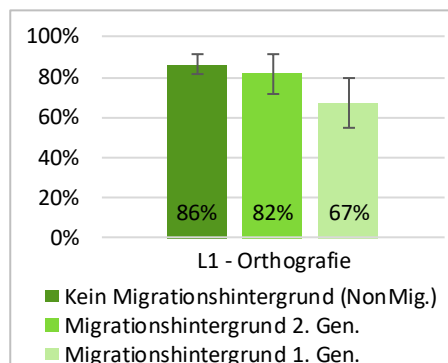
(1) vs. (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.59$; (2) vs. (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.33$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.33$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.38$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.33$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.12$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.45$; 2. vs. 1. Gen. $d=.34$ (n.s.)

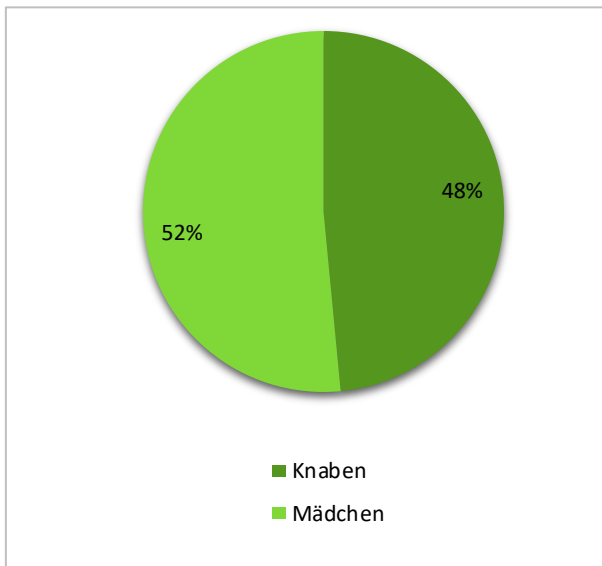


Aargau

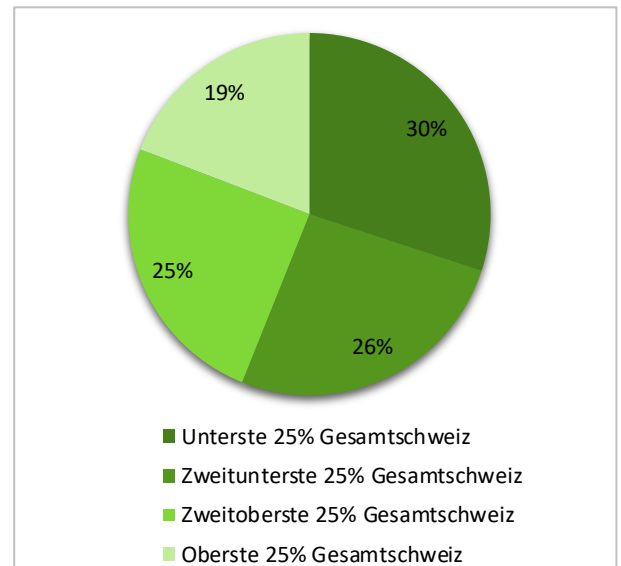
Population und Stichprobe

	Aargau	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	2.7%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.7%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.2%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	906	20'177
ÜGK-Populationsumfang	6'142	76'985
Ausschöpfungsquote	96.6%	97.1%

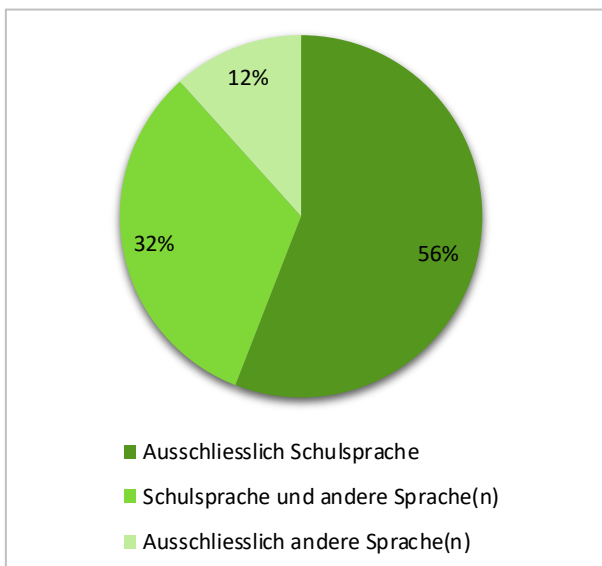
Geschlecht



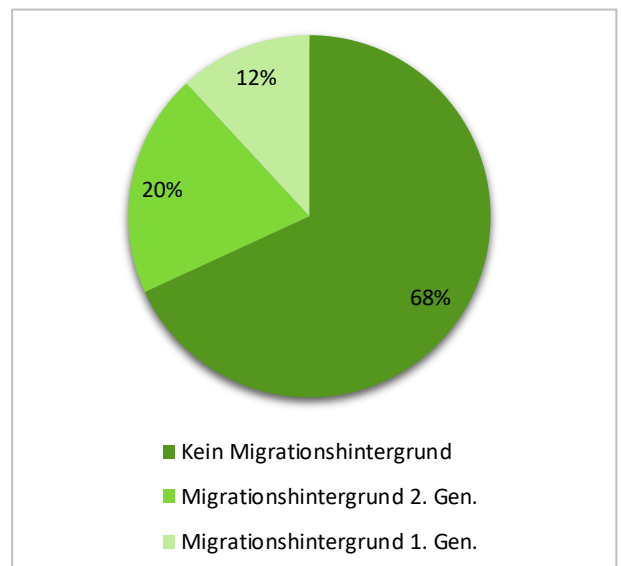
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



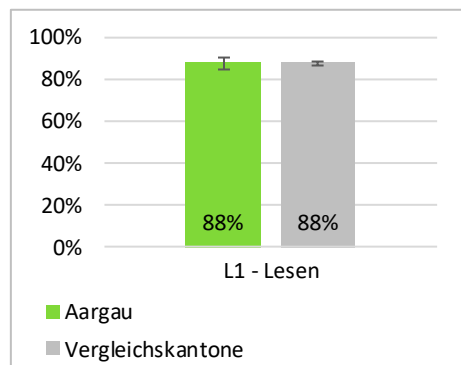
Migrationsstatus





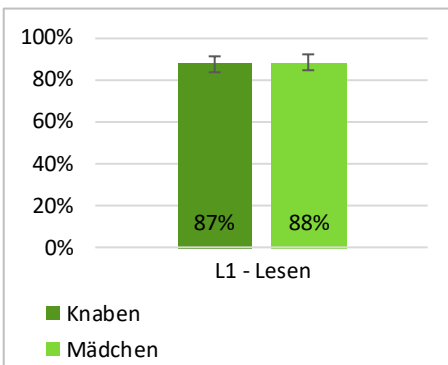
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



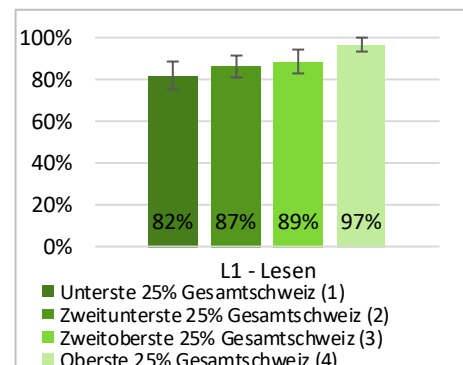
Aargau vs. Vergleichskantone $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



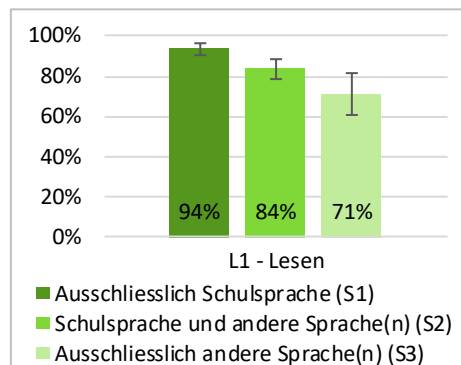
Knaben vs. Mädchen $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



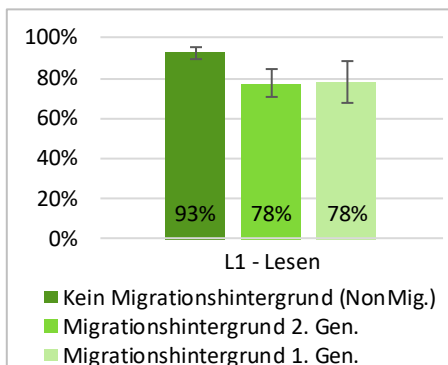
(1) vs. (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.50$; (2) vs. (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.38$; (3) vs. (4) $d=.32$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.31$; S1 vs. S3 $d=.61$; S2 vs. S3 $d=.30$ (n.s.)

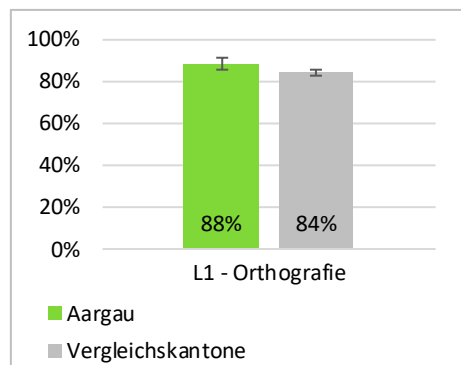
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.43$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.43$; 2. vs. 1. Gen. $d=.01$ (n.s.)

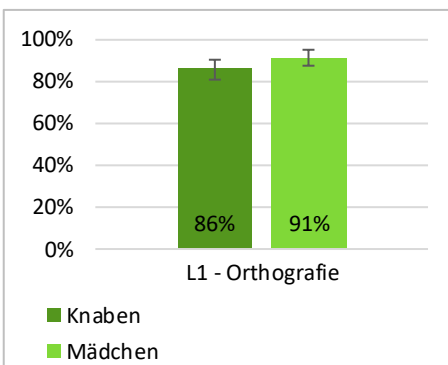
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



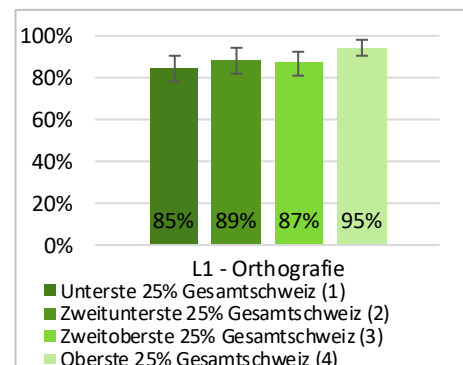
Aargau vs. Vergleichskantone $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



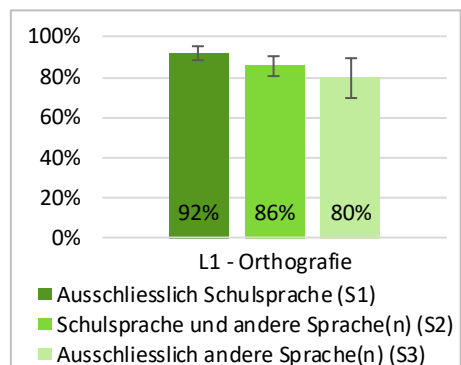
Knaben vs. Mädchen $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



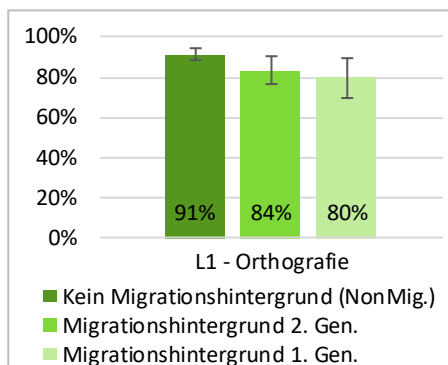
(1) vs. (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.33$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.19$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.35$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

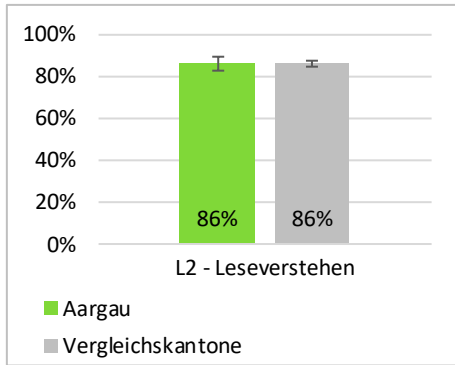


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.24$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.33$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.10$ (n.s.)



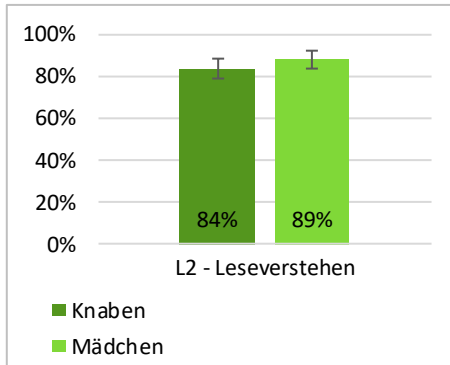
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



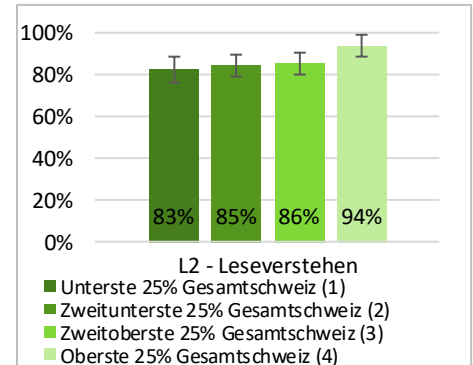
Aargau vs. Vergleichskantone $d=.00$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



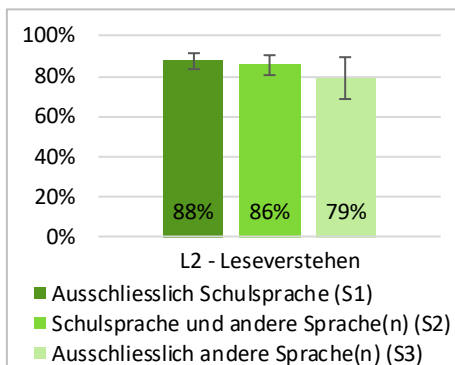
Knaben vs. Mädchen $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



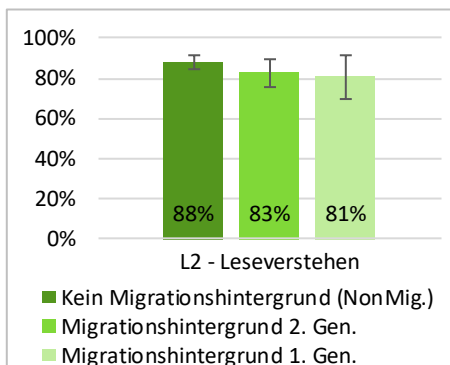
(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.37$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.29$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.06$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.24$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.18$ (n.s.)

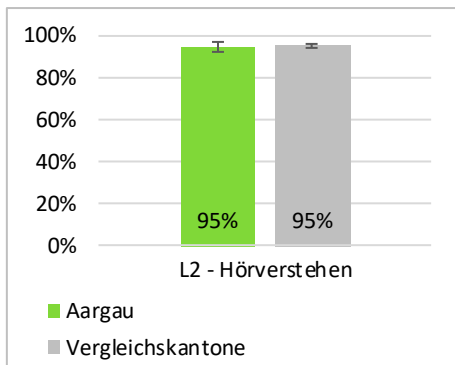
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.15$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.20$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.05$ (n.s.)

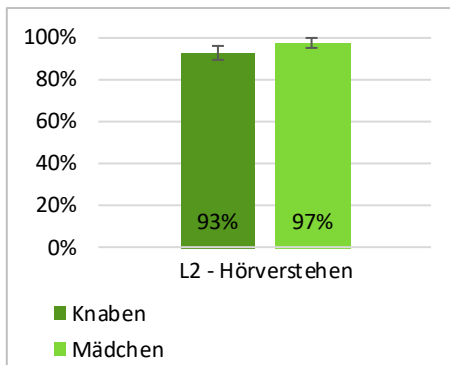
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



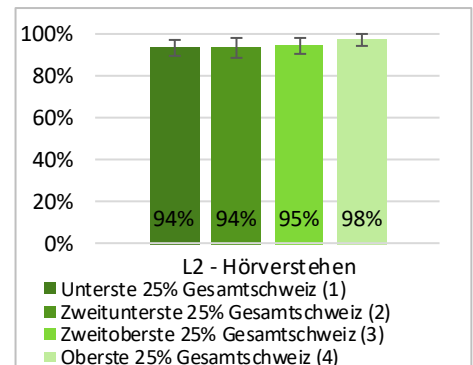
Aargau vs. Vergleichskantone $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



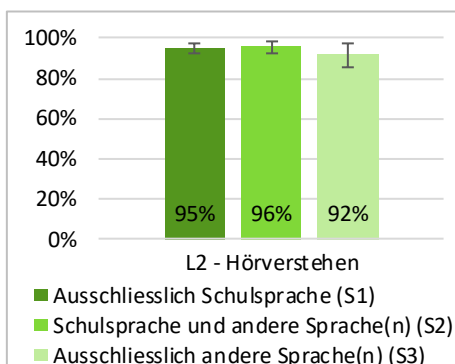
Knaben vs. Mädchen $d=.19$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



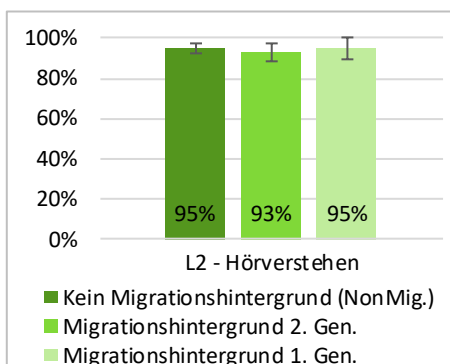
(1) vs. (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.02$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.14$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.09$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.01$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.)

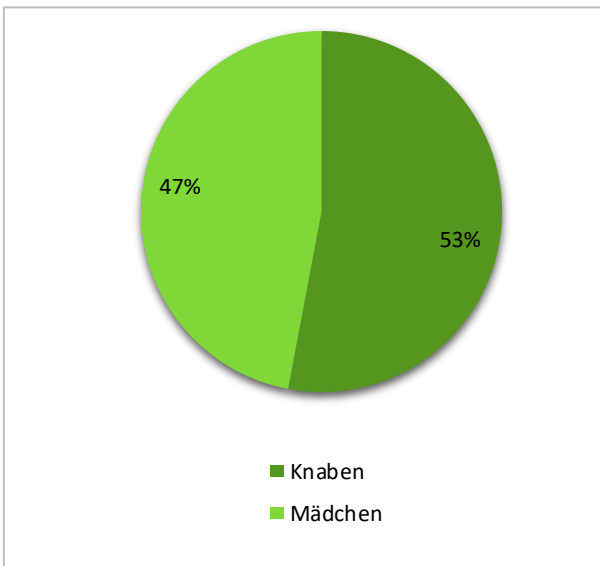


Thurgau

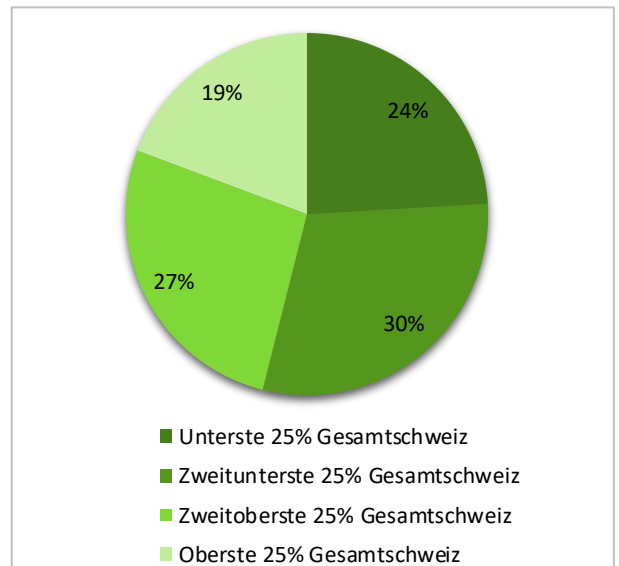
Population und Stichprobe

	Thurgau	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.3%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.6%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	96.1%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	927	20'177
ÜGK-Populationsumfang	2'800	76'985
Ausschöpfungsquote	99.1%	97.1%

Geschlecht



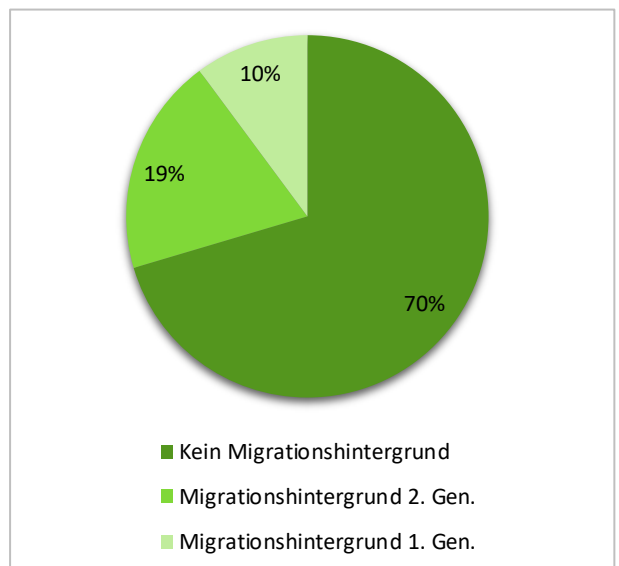
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



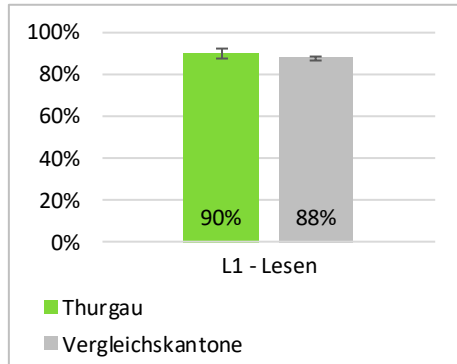
Migrationsstatus





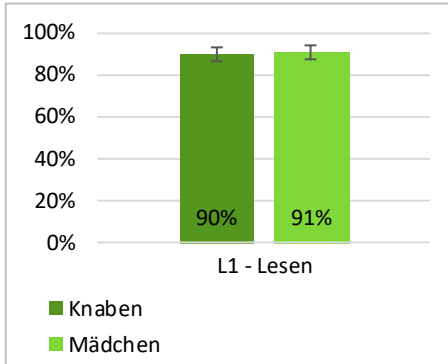
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



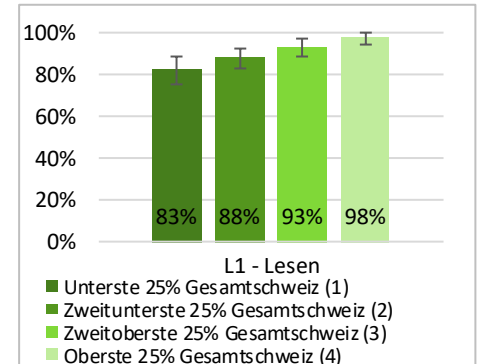
Thurgau vs. Vergleichskantone $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



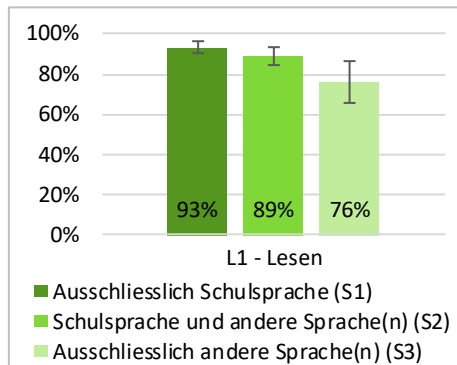
Knaben vs. Mädchen $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



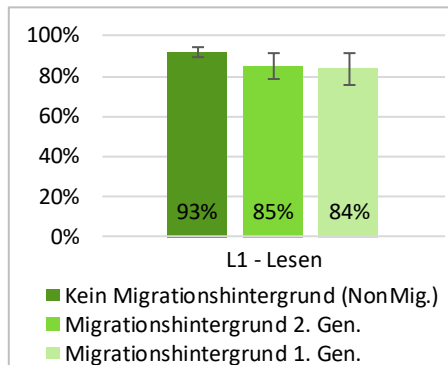
(1) vs. (2) $d=.16$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.53$; (2) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.38$; (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.17$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.49$; S2 vs. S3 $d=.33$ (n.s.)

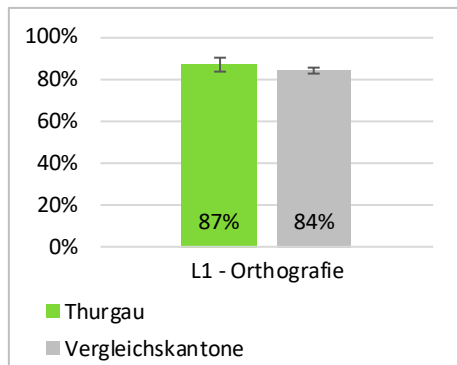
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.24$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.03$ (n.s.)

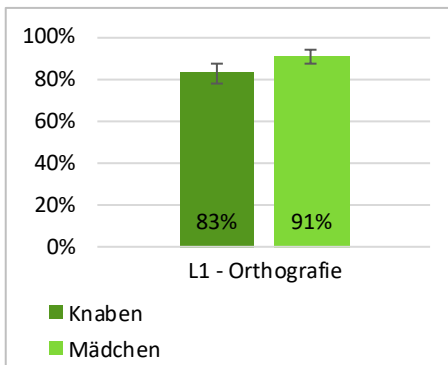
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



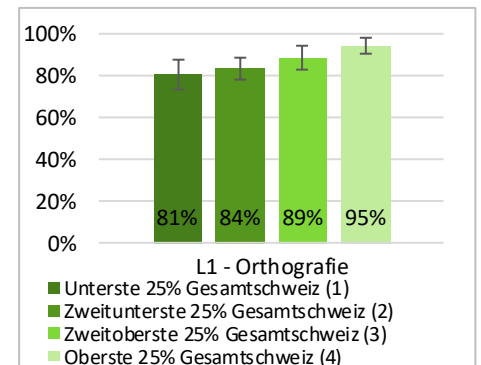
Thurgau vs. Vergleichskantone $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



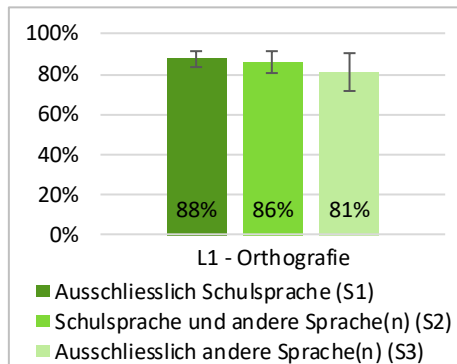
Knaben vs. Mädchen $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



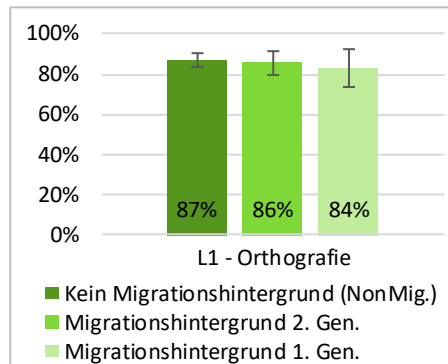
(1) vs. (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.43$; (2) vs. (3) $d=.15$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.35$; (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.19$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

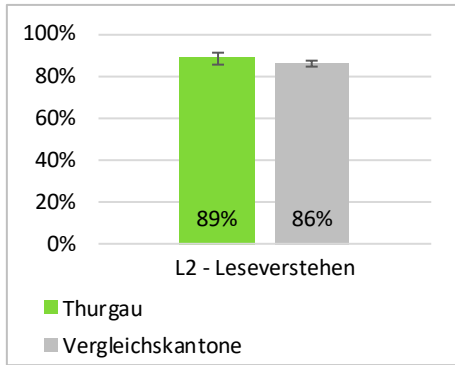


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.05$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.10$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.06$ (n.s.)



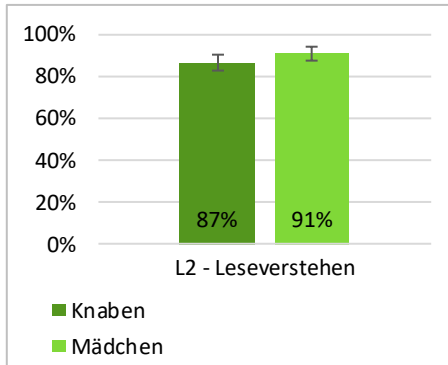
L2 Englisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



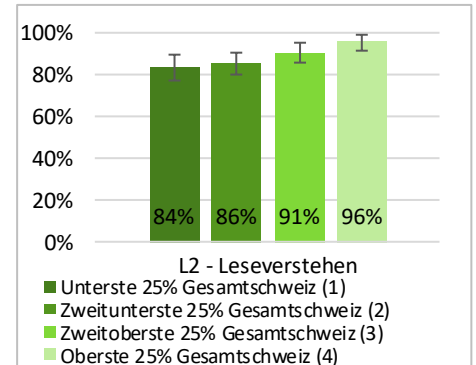
Thurgau vs. Vergleichskantone $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



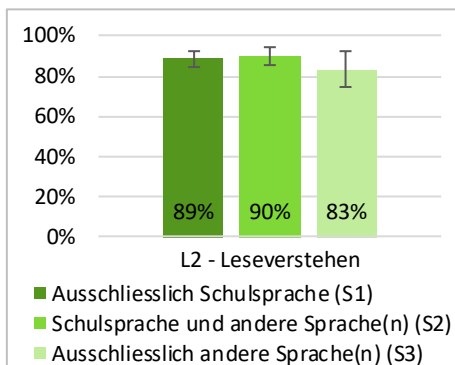
Knaben vs. Mädchen $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



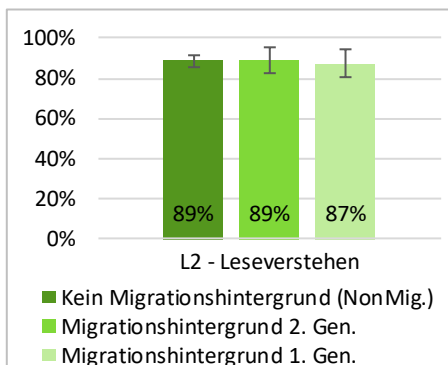
(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.20$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.40$; (2) vs. (3) $d=.15$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.34$; (3) vs. (4) $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.15$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.20$ (n.s.)

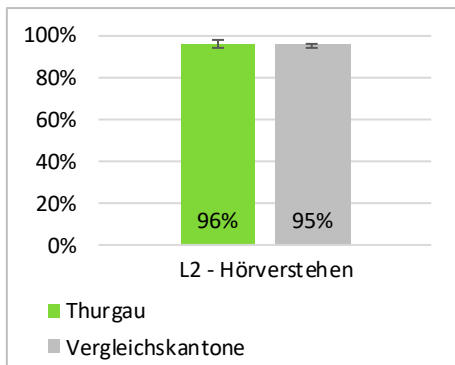
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.00$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.)

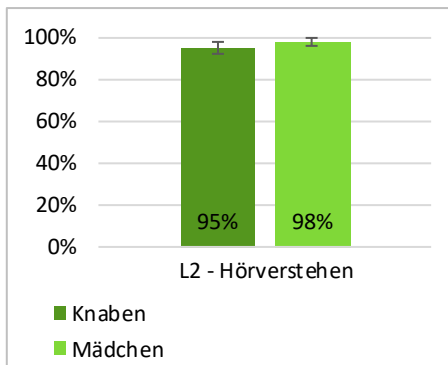
L2 Englisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



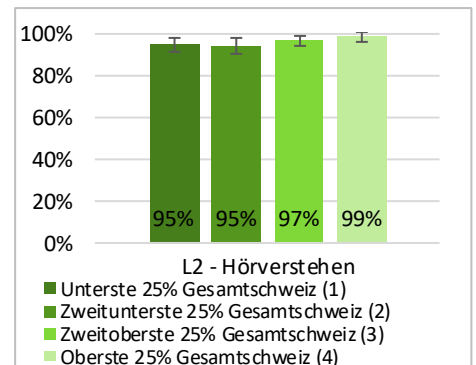
Thurgau vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



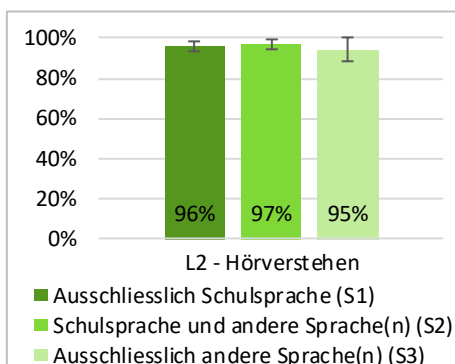
Knaben vs. Mädchen $d=.16$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



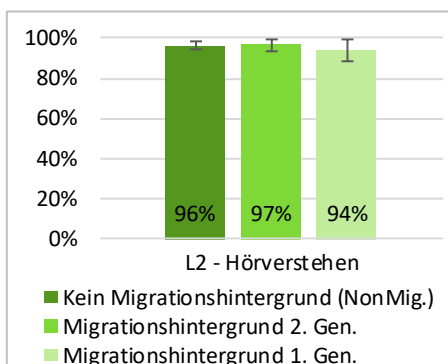
(1) vs. (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.24$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.07$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



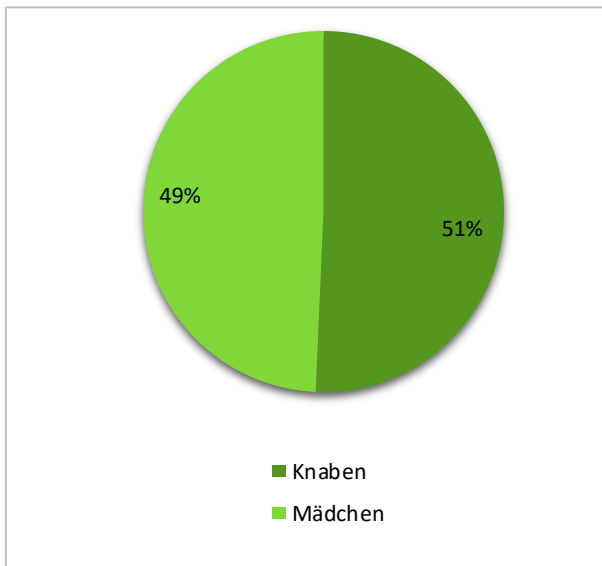
NonMig. vs. 2. Gen. $d=.03$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.11$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.)



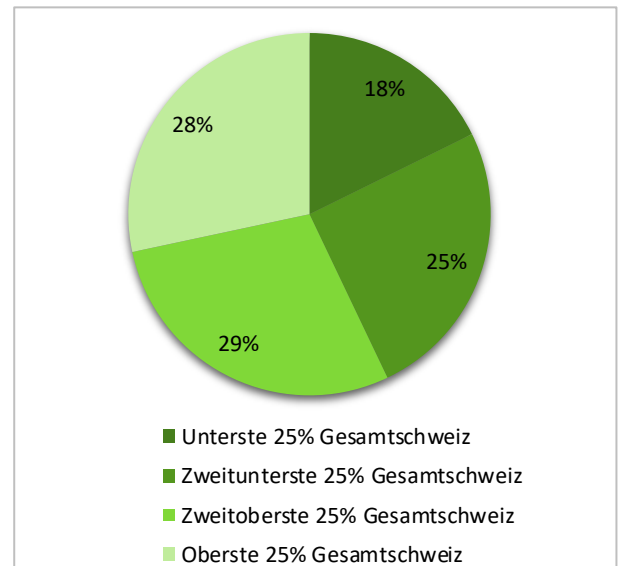
Population und Stichprobe

	Tessin	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	2.1%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.8%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.0%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	744	20'177
ÜGK-Populationsumfang	3'135	76'985
Ausschöpfungsquote	96.1%	97.1%

Geschlecht



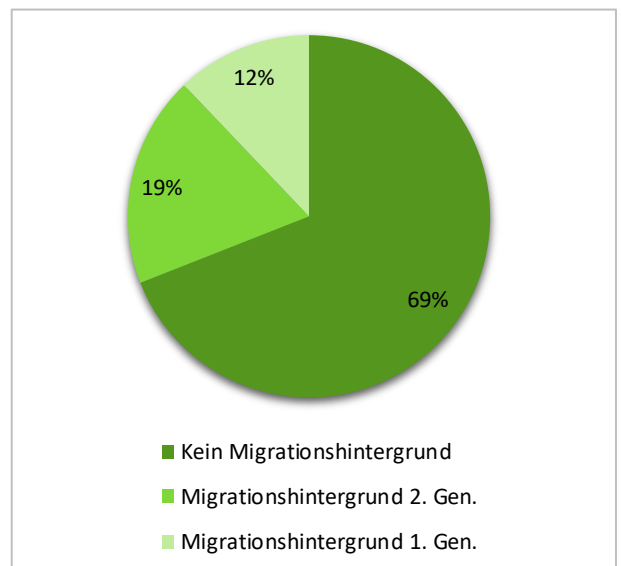
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



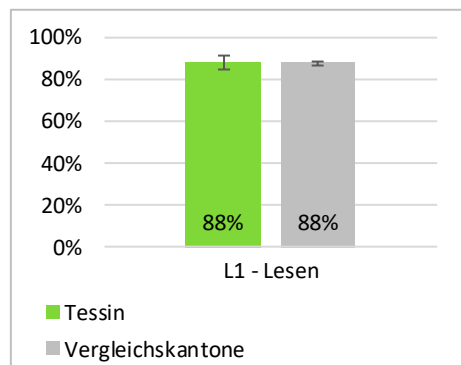
Migrationsstatus





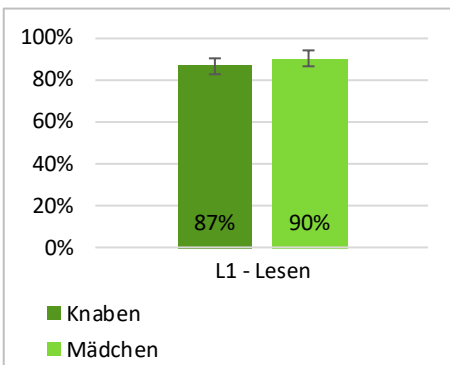
L1 Italienisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



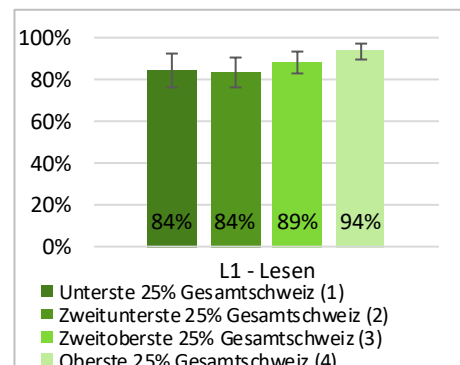
Tessin vs. Vergleichskantone $d=0.00$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



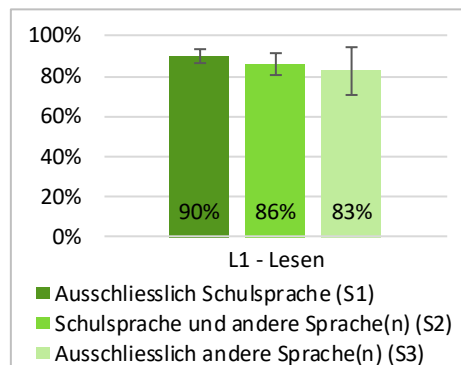
Knaben vs. Mädchen $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



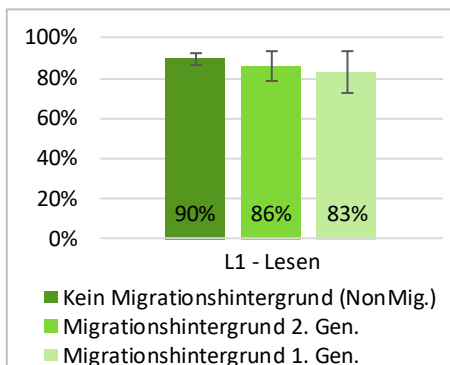
(1) vs. (2) $d=.02$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.34$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.13$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.22$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.10$ (n.s.)

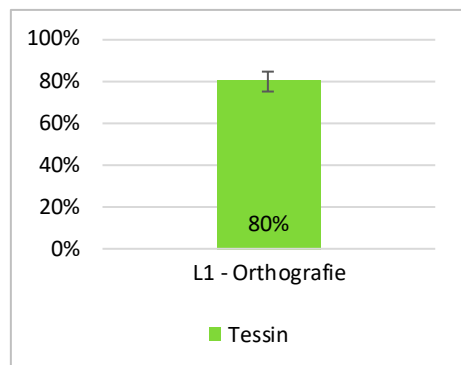
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



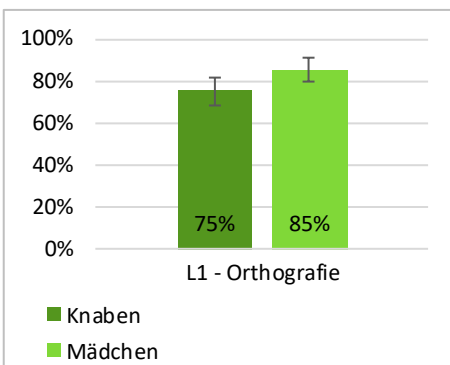
NonMig. vs. 2. Gen. $d=.11$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.20$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.09$ (n.s.)

L1 Italienisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen

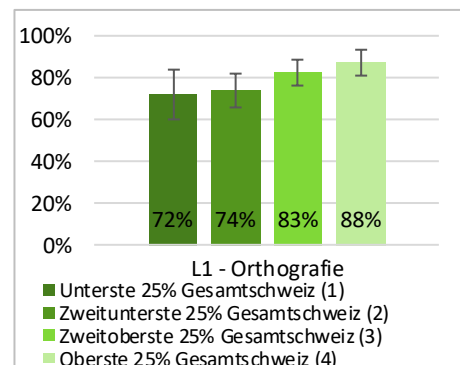


Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



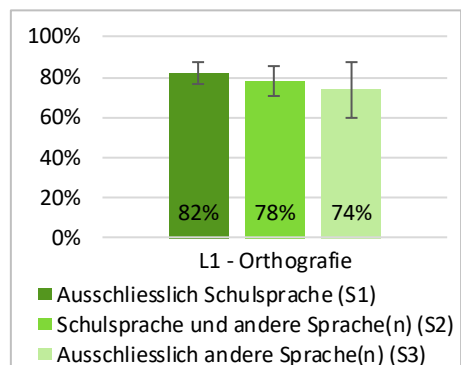
Knaben vs. Mädchen $d=.26$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



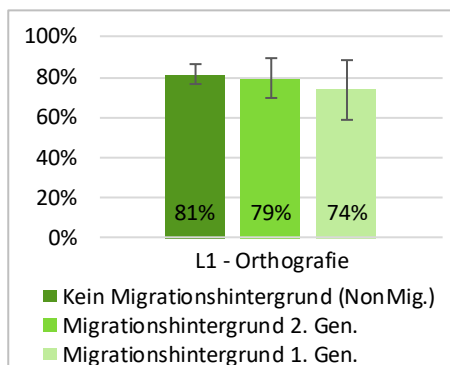
(1) vs. (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.10$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.20$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

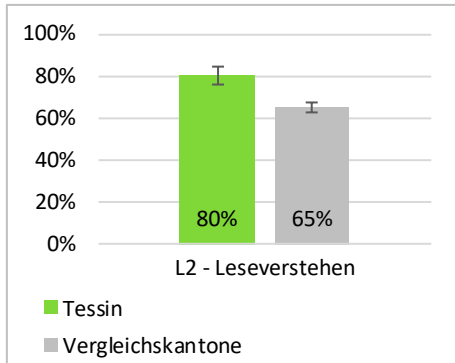


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.05$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.18$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.13$ (n.s.)



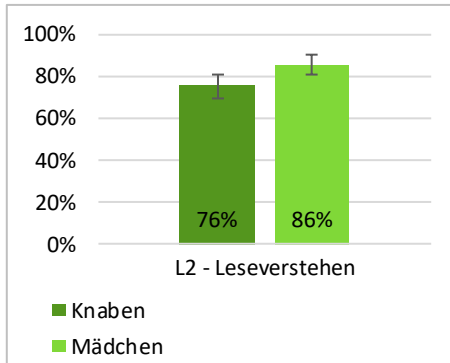
L2 Französisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



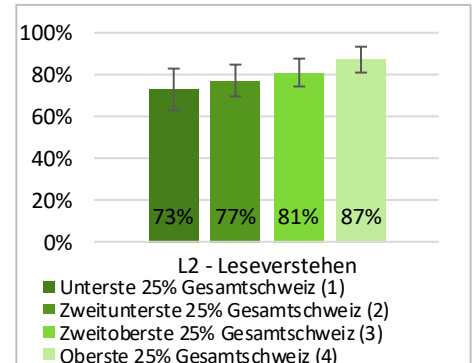
Tessin vs. Vergleichskantone $d=.35$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



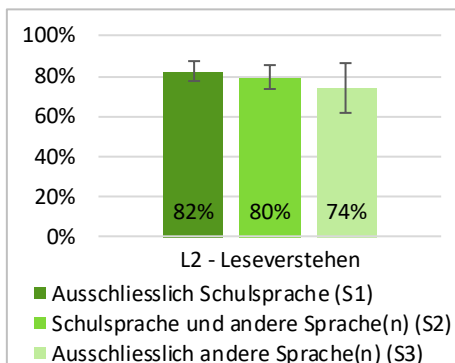
Knaben vs. Mädchen $d=.26$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



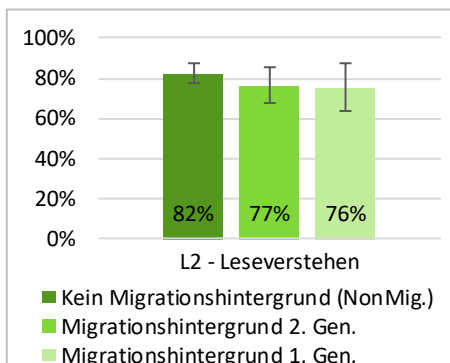
(1) vs. (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.35$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.07$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.20$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.14$ (n.s.)

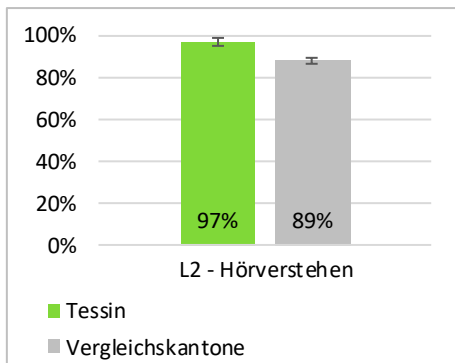
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.15$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.17$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.)

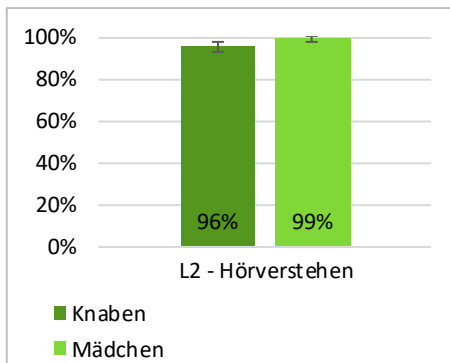
L2 Französisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



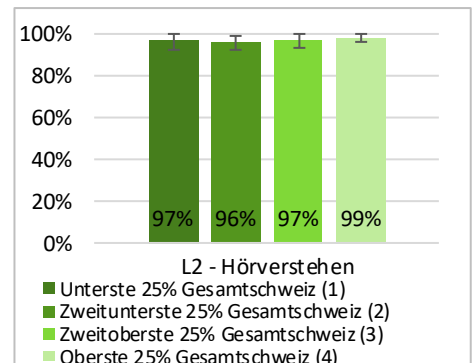
Tessin vs. Vergleichskantone $d=.34$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



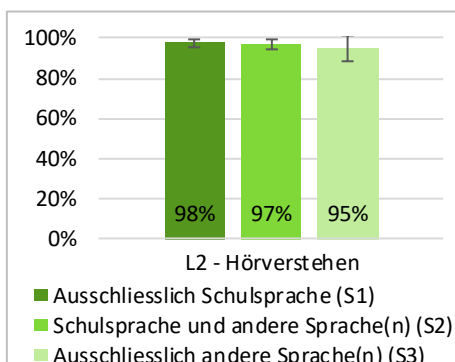
Knaben vs. Mädchen $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



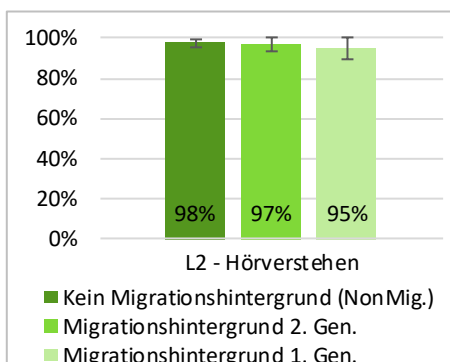
(1) vs. (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.12$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.05$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.14$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.03$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.14$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.11$ (n.s.)

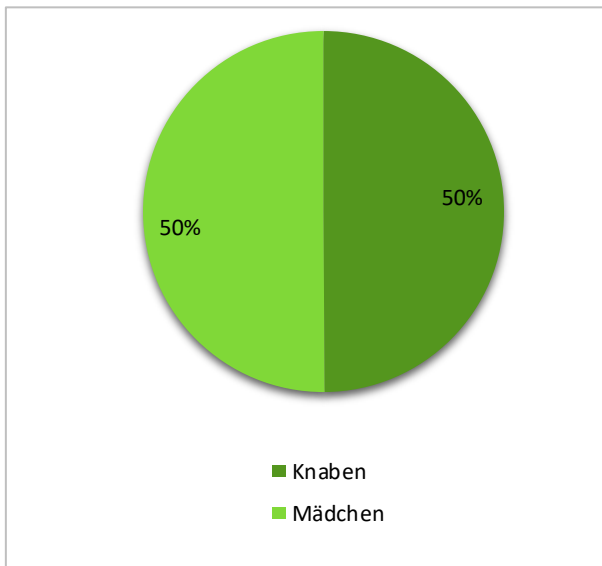


Waadt

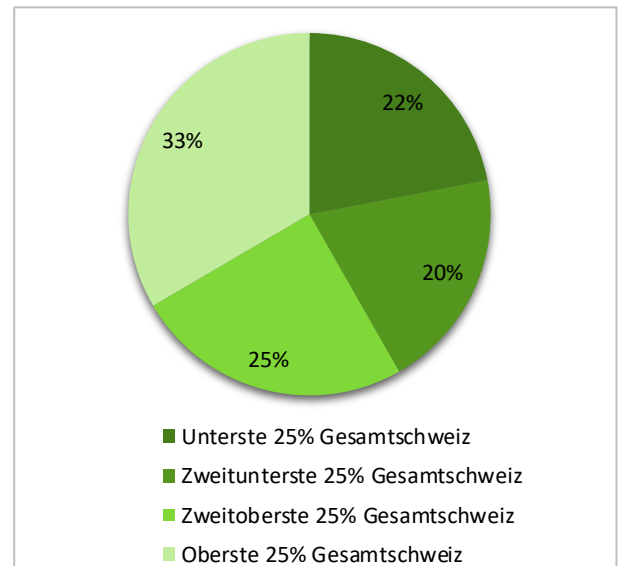
Population und Stichprobe

	Waadt	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	2.3%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.1%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	96.7%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	928	20'177
ÜGK-Populationsumfang	7'982	76'985
Ausschöpfungsquote	96.6%	97.1%

Geschlecht



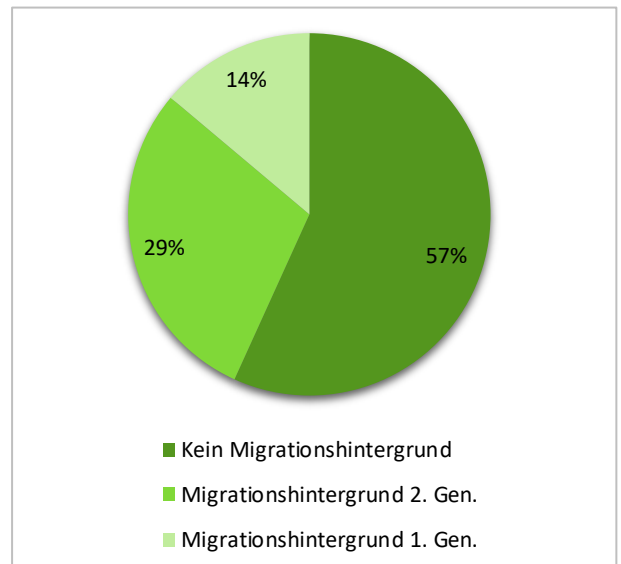
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache

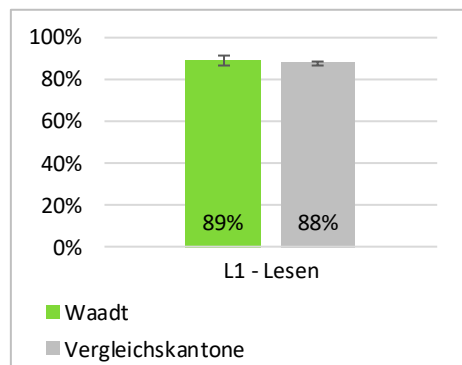


Migrationsstatus



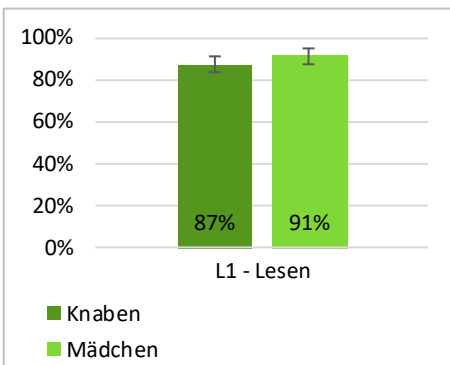
L1 Französisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



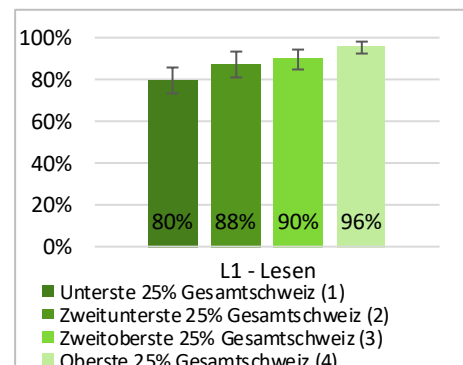
Waadt vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



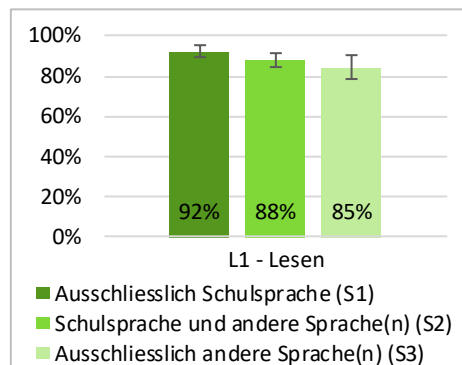
Knaben vs. Mädchen $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



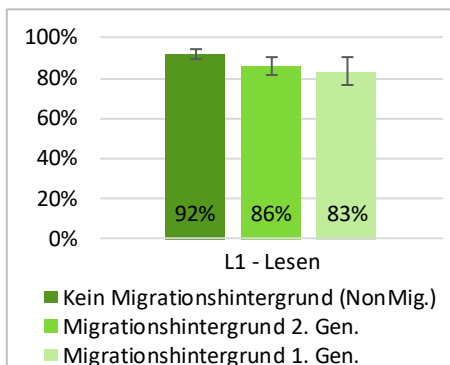
(1) vs. (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.28$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.50$; (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.14$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.24$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.10$ (n.s.)

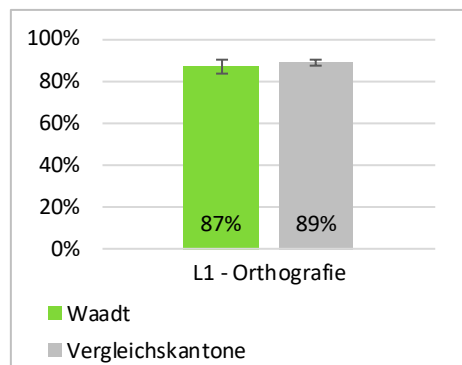
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.19$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.27$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.)

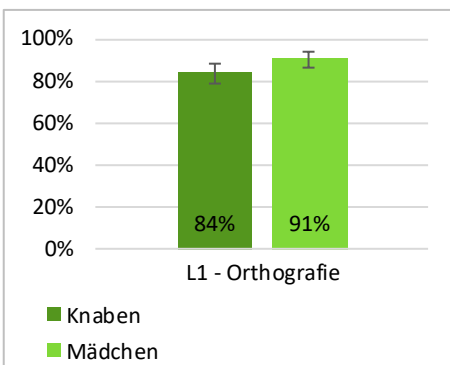
L1 Französisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



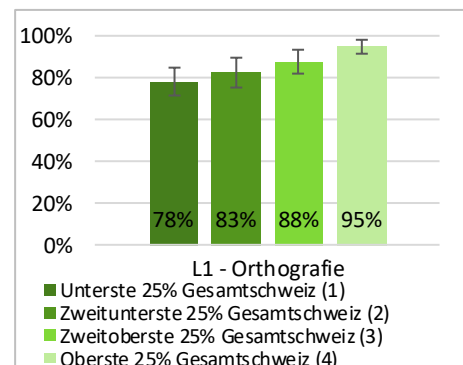
Waadt vs. Vergleichskantone $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



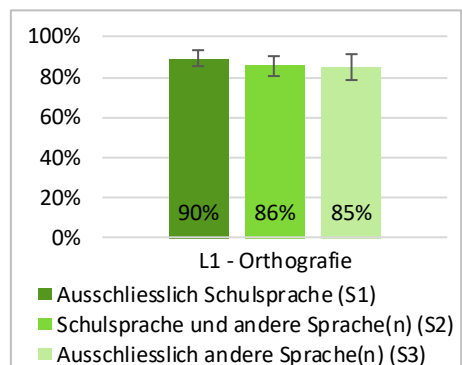
Knaben vs. Mädchen $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



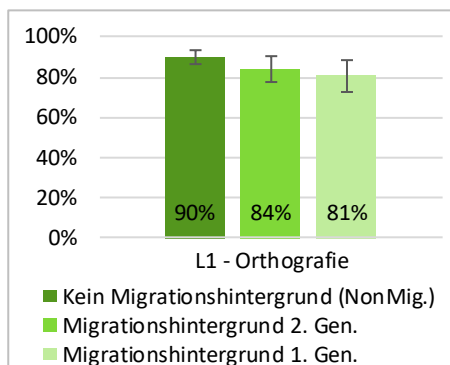
(1) vs. (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.51$; (2) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.39$; (3) vs. (4) $d=.26$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.12$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.13$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

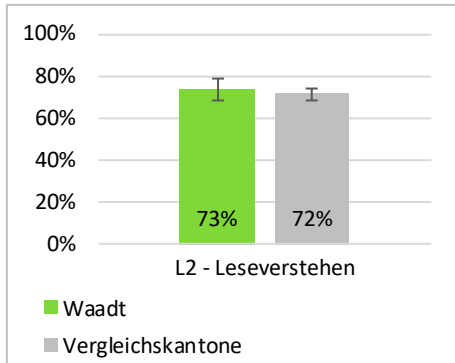


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.18$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.28$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.09$ (n.s.)



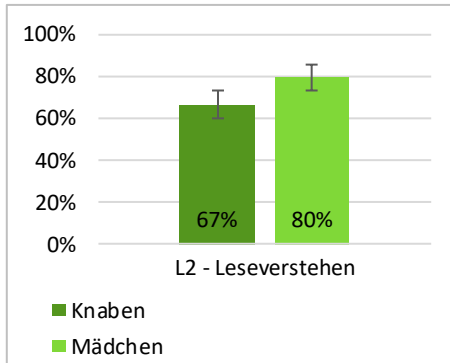
L2 Deutsch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



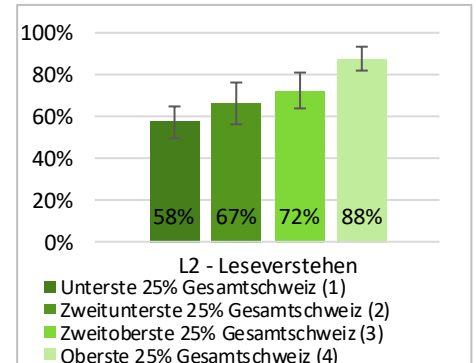
Waadt vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



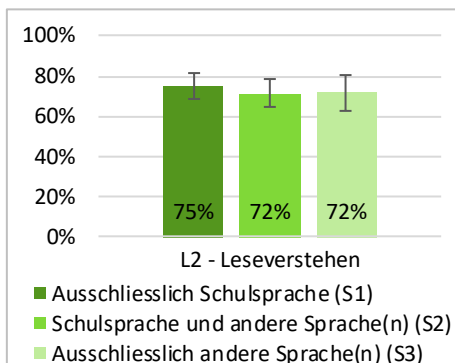
Knaben vs. Mädchen $d=.29$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



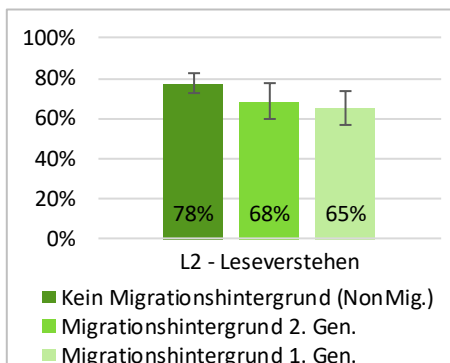
(1) vs. (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.73$; (2) vs. (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.52$; (3) vs. (4) $d=.40$

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.08$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.08$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

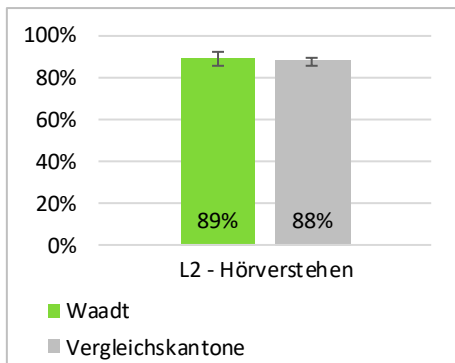
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.21$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.28$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.)

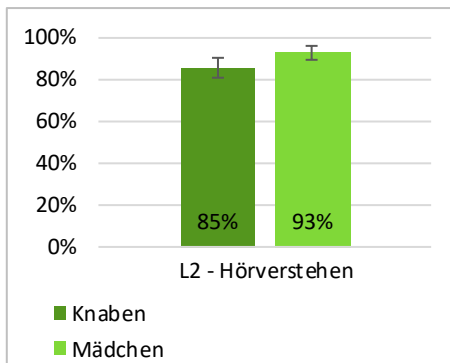
L2 Deutsch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



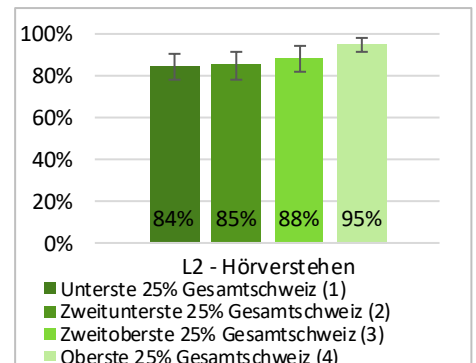
Waadt vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



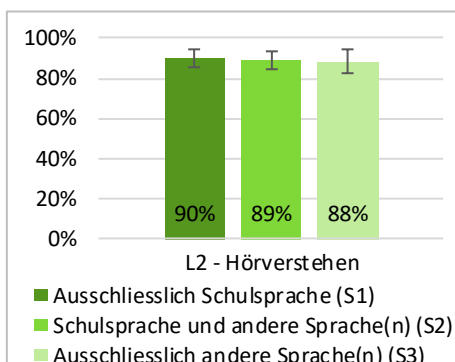
Knaben vs. Mädchen $d=.24$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



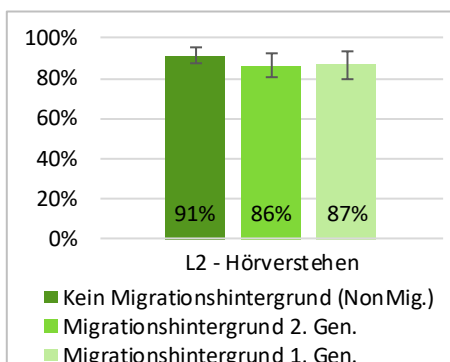
(1) vs. (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.37$; (2) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.34$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.26$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

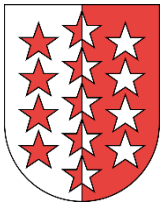


S1 vs. S2 $d=.04$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.05$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.16$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.14$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.)

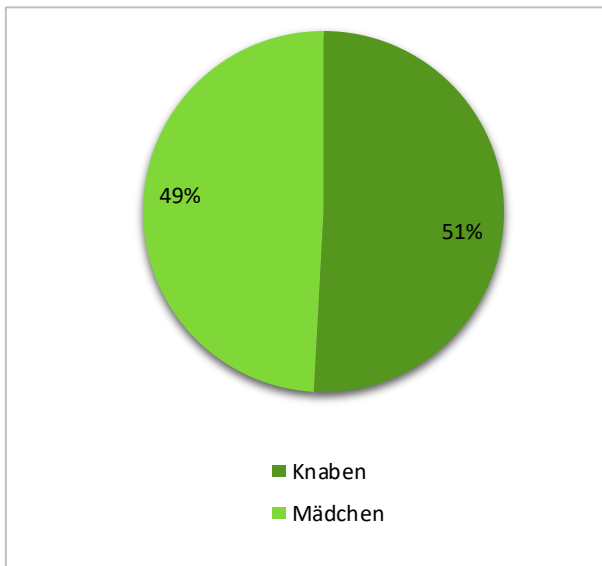


Wallis
französischsprachiger Teil

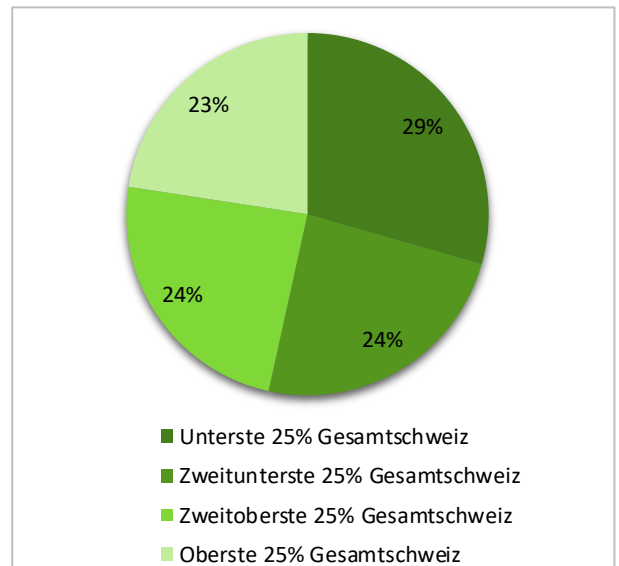
Population und Stichprobe

	Wallis_f	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	98.0%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.8%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	3.2%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	98.3%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	944	20'177
ÜGK-Populationsumfang	2'425	76'985
Ausschöpfungsquote	96.0%	97.1%

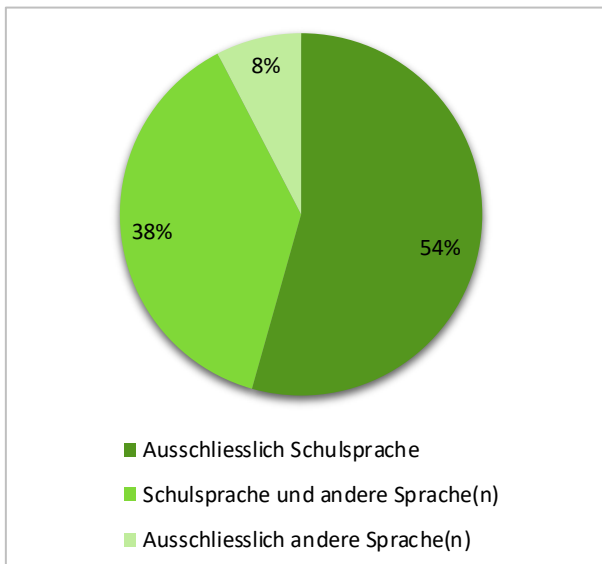
Geschlecht



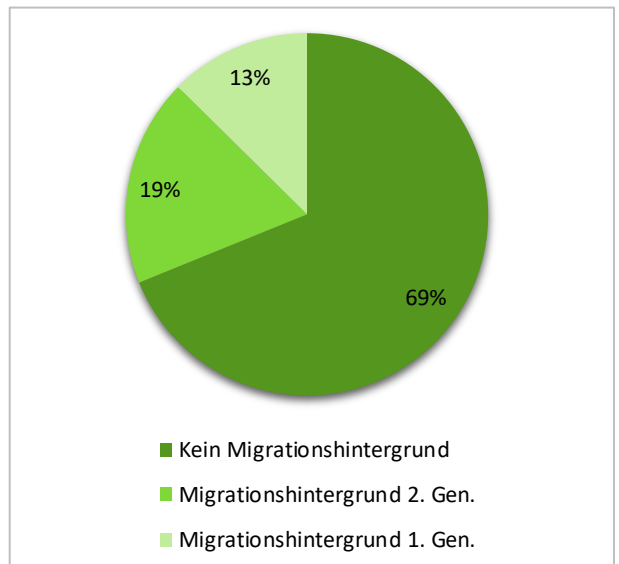
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



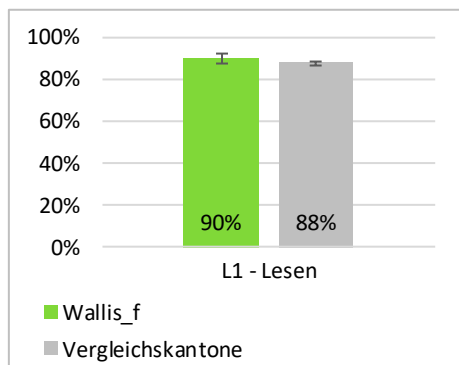
Migrationsstatus





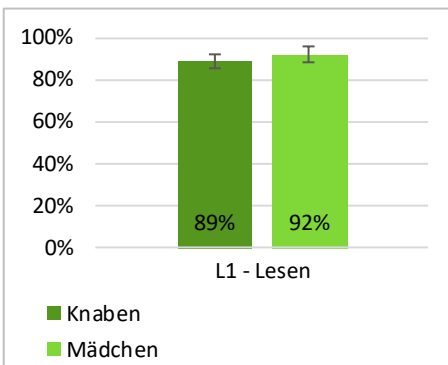
L1 Französisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



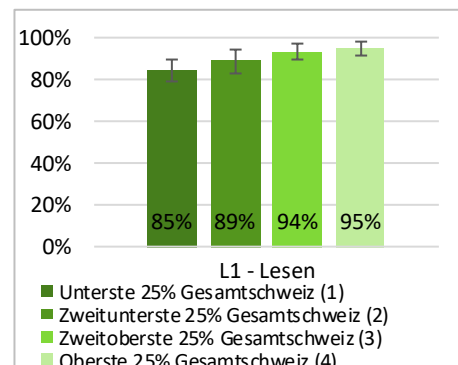
Wallis_f vs. Vergleichskantone $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



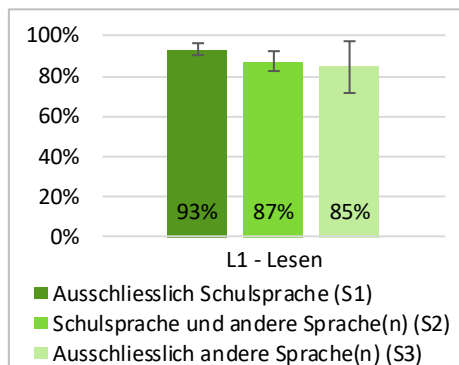
Knaben vs. Mädchen $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



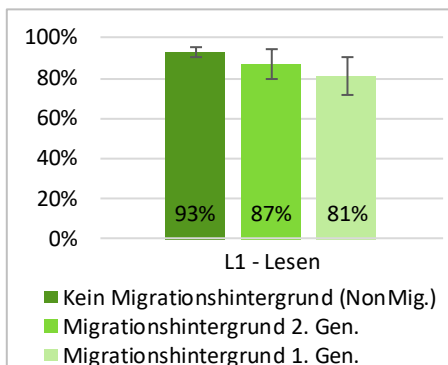
(1) vs. (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.36$; (2) vs. (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.20$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.27$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.07$ (n.s.)

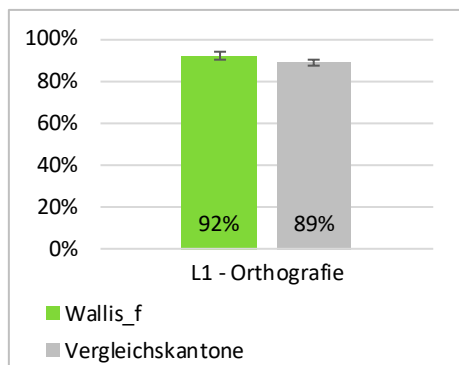
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.19$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.35$; 2. vs. 1. Gen. $d=.16$ (n.s.)

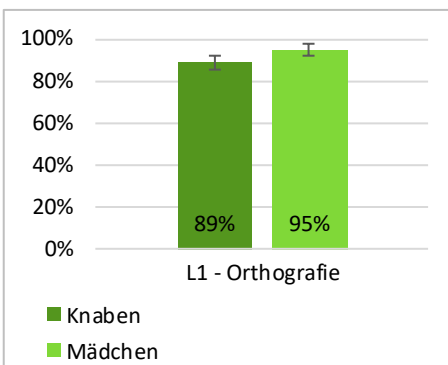
L1 Französisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



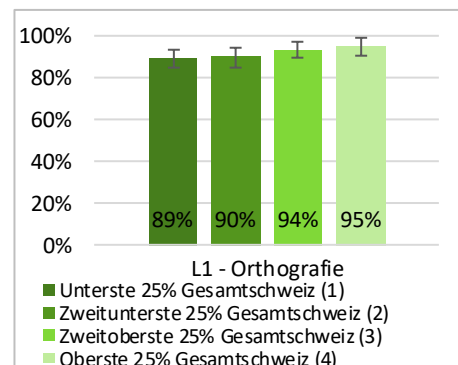
Wallis_f vs. Vergleichskantone $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



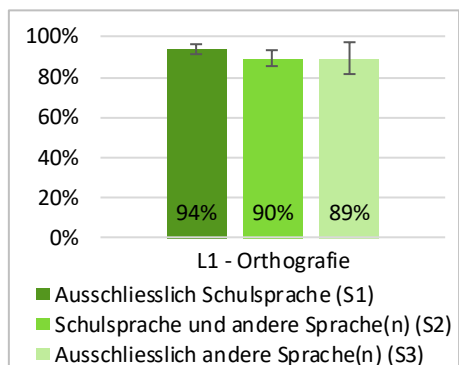
Knaben vs. Mädchen $d=.22$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



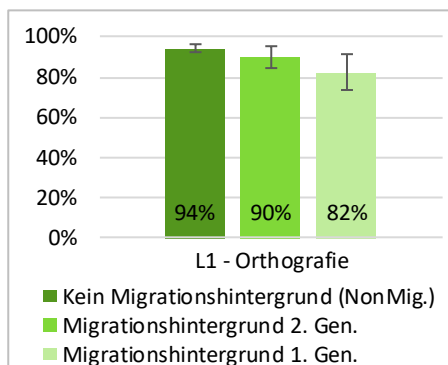
(1) vs. (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.21$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.19$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.16$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.16$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.01$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

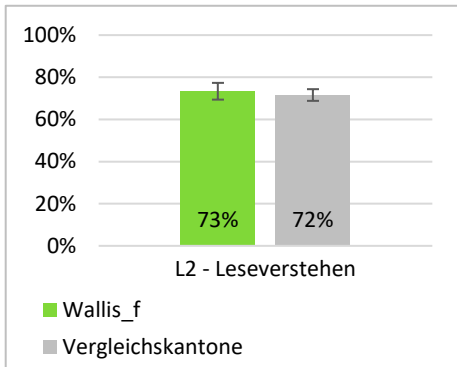


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.15$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.37$; 2. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.)



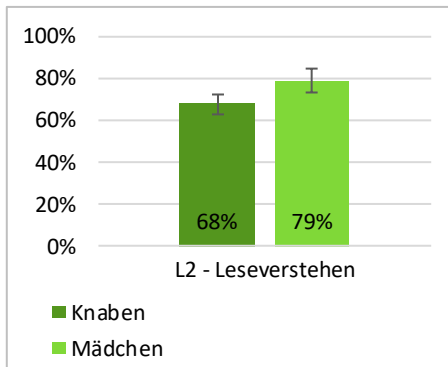
L2 Deutsch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



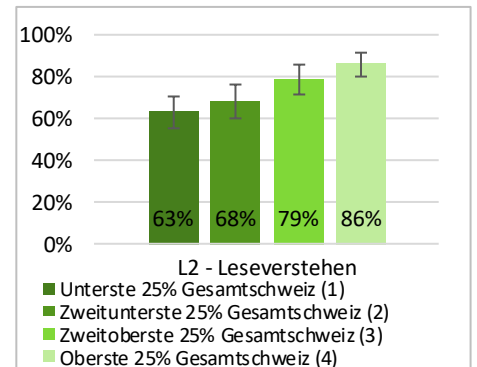
Wallis_f vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



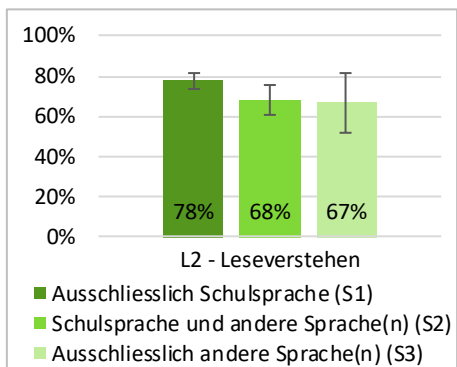
Knaben vs. Mädchen $d=.25$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



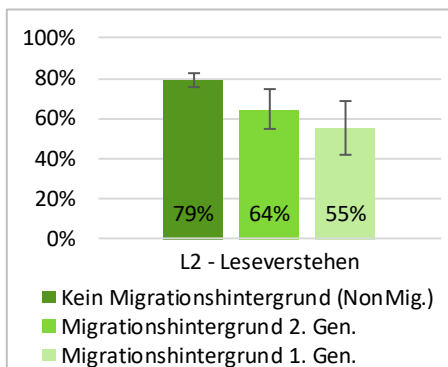
(1) vs. (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.34$; (1) vs. (4) $d=.55$; (2) vs. (3) $d=.24$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.45$; (3) vs. (4) $d=.21$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.22$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.25$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

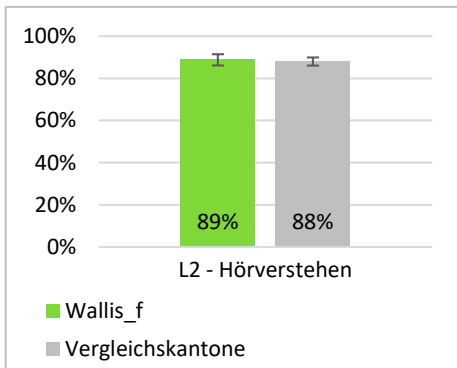
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.33$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.52$; 2. vs. 1. Gen. $d=.18$ (n.s.)

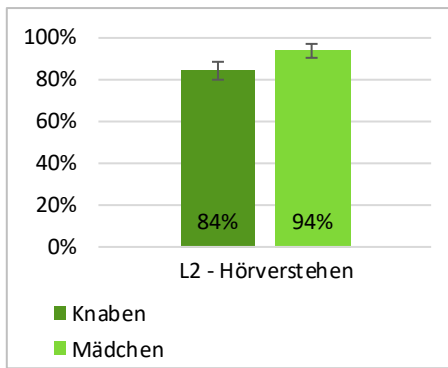
L2 Deutsch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



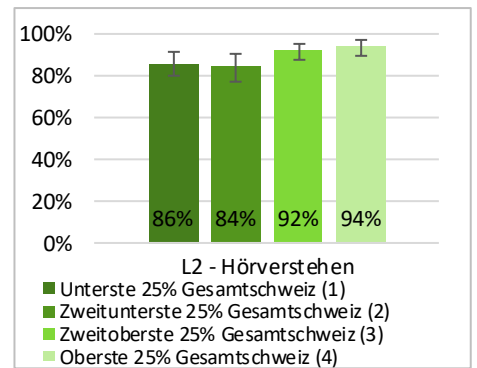
Wallis_f vs. Vergleichskantone $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



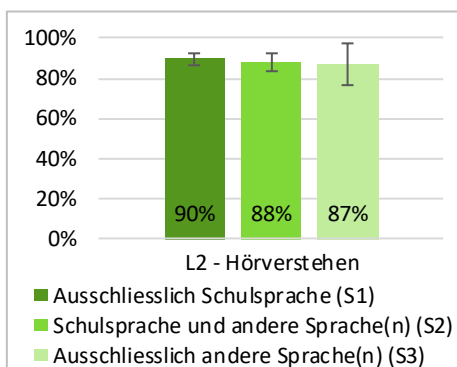
Knaben vs. Mädchen $d=.31$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



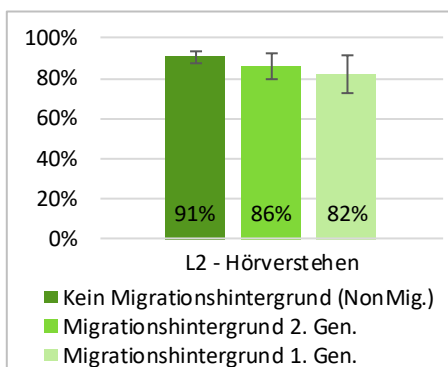
(1) vs. (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

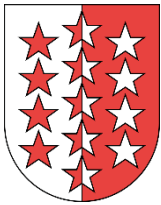


S1 vs. S2 $d=.06$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.09$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.14$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.26$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.12$ (n.s.)

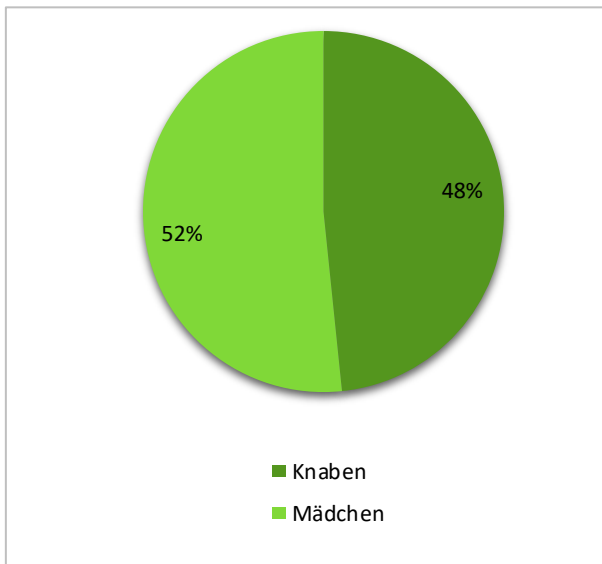


Wallis
deutschsprachiger Teil

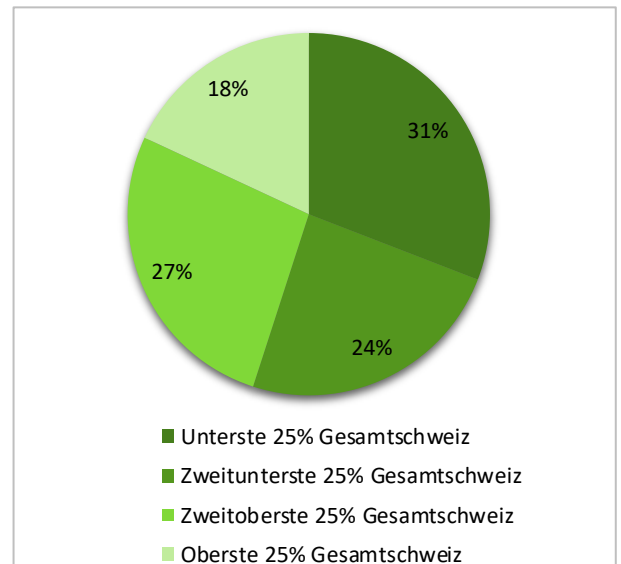
Population und Stichprobe

	Wallis_d	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	0.8%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	2.0%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	98.0%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	572	20'177
ÜGK-Populationsumfang	745	76'985
Ausschöpfungsquote	97.3%	97.1%

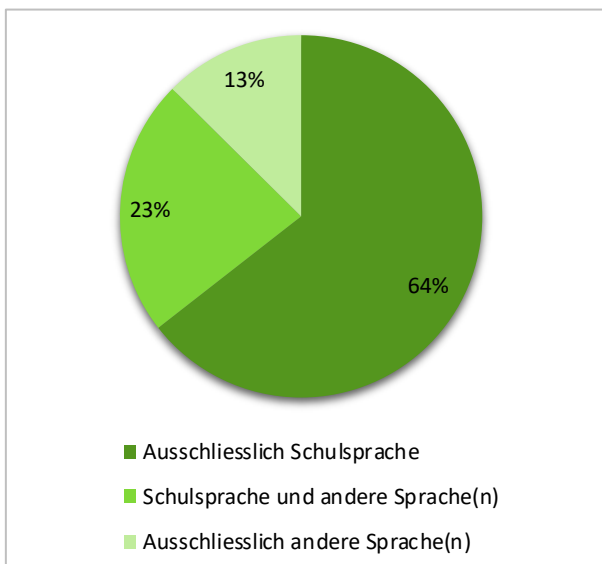
Geschlecht



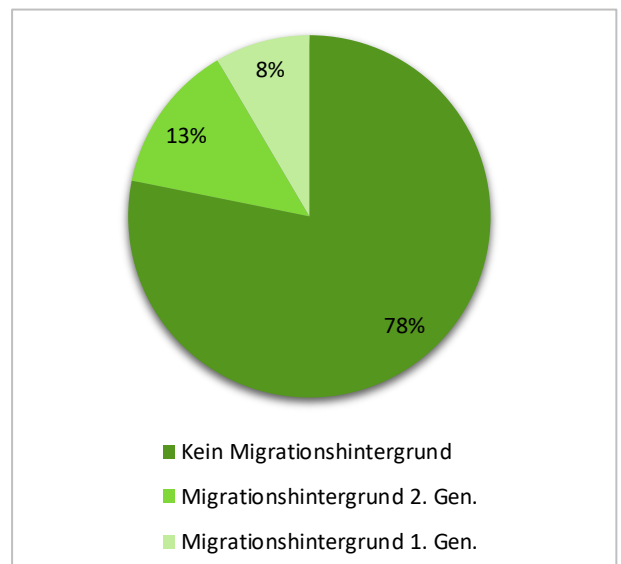
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



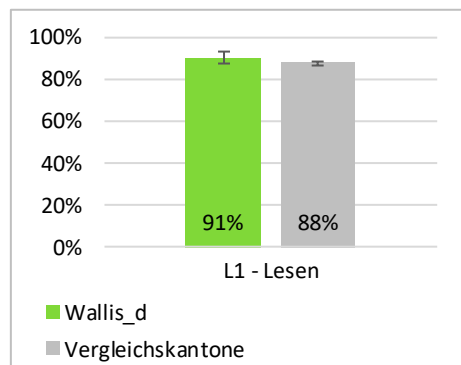
Migrationsstatus





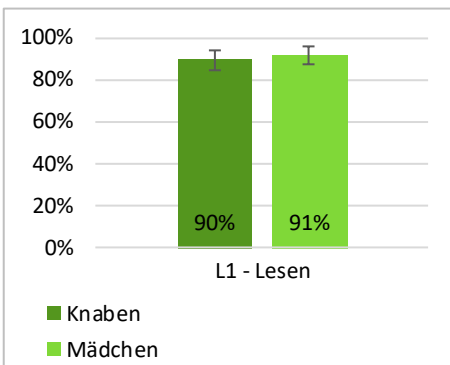
L1 Deutsch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



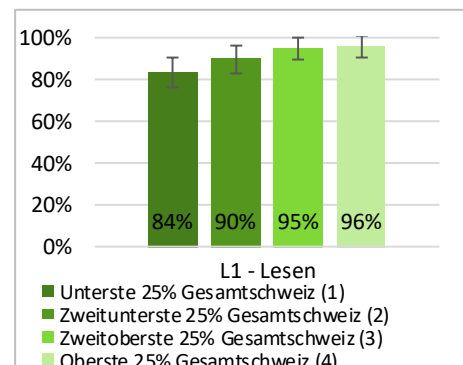
Wallis_d vs. Vergleichskantone $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



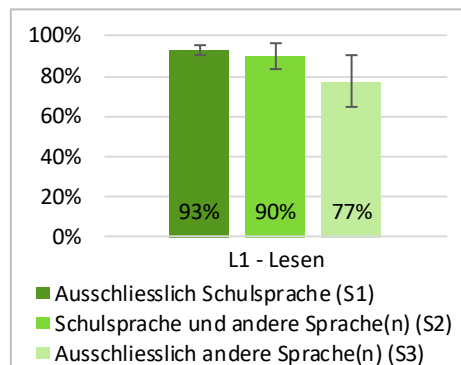
Knaben vs. Mädchen $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



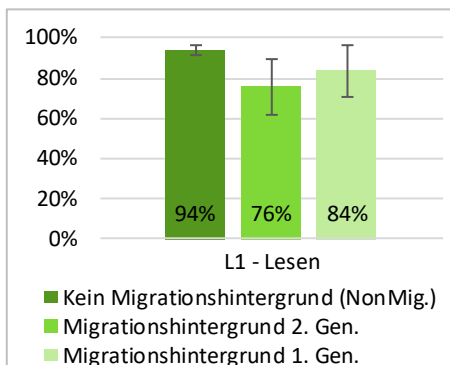
(1) vs. (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.39$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.41$; (2) vs. (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.11$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.45$; S2 vs. S3 $d=.35$ (n.s.)

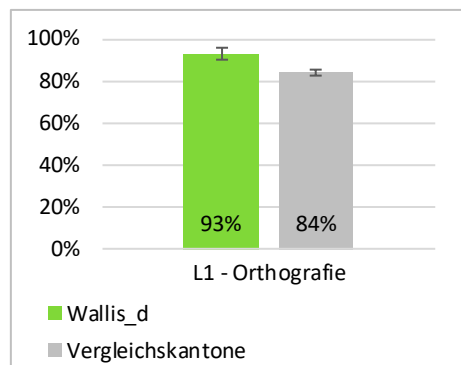
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.52$; NonMig. vs. 1. Gen. $d=.32$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.20$ (n.s.)

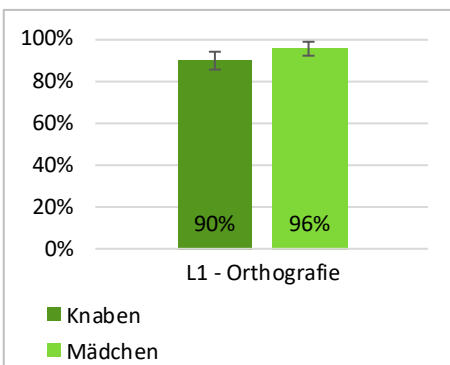
L1 Deutsch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



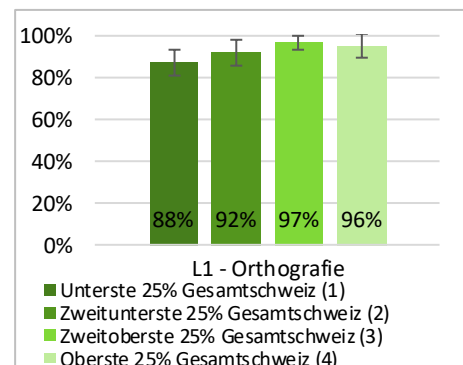
Wallis_d vs. Vergleichskantone $d=.27$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



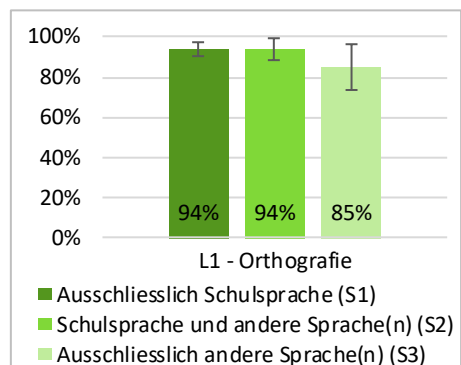
Knaben vs. Mädchen $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



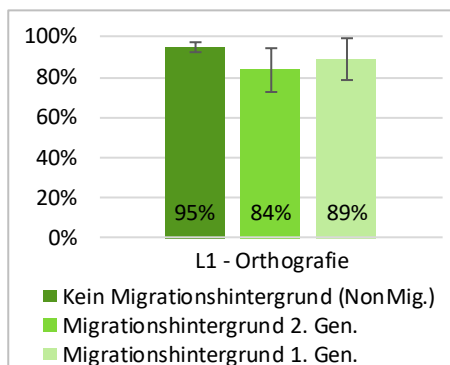
(1) vs. (2) $d=.15$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.28$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.20$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.06$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.01$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.30$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.29$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

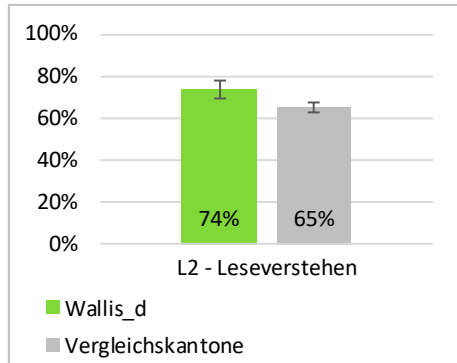


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.36$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.21$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.)



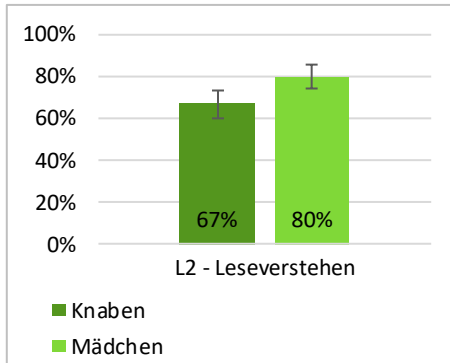
L2 Französisch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



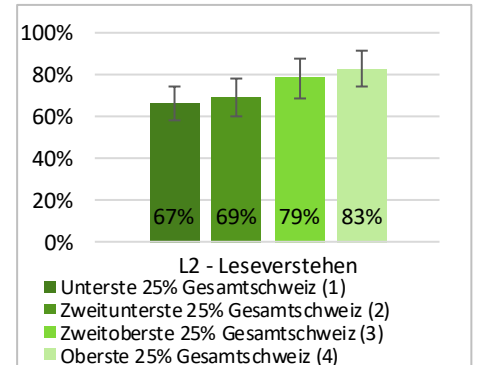
Wallis_d vs. Vergleichskantone $d=.18$

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



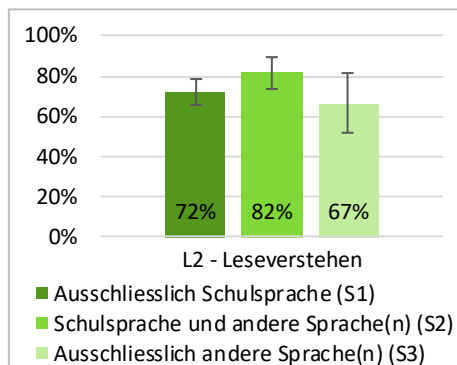
Knaben vs. Mädchen $d=.30$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



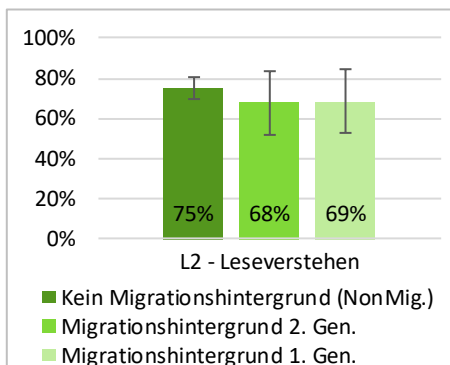
(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.38$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.33$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.23$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.12$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.35$ (n.s.)

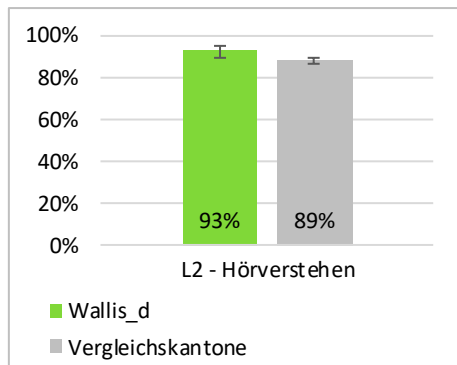
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.16$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.15$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.)

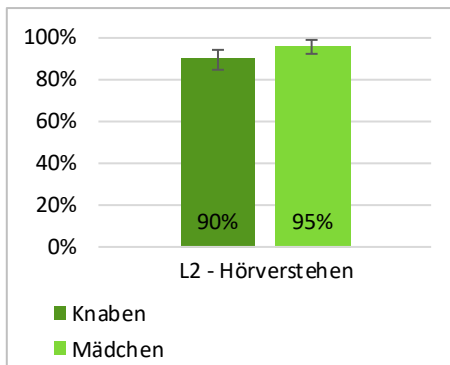
L2 Französisch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



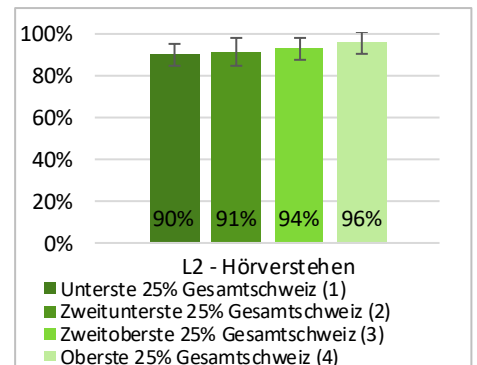
Wallis_d vs. Vergleichskantone $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



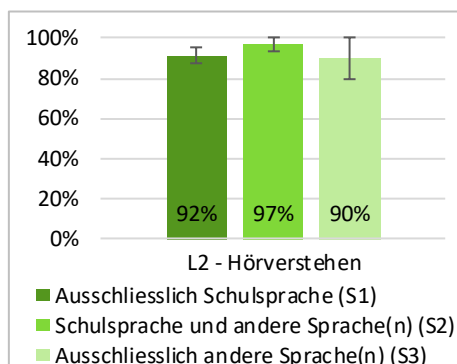
Knaben vs. Mädchen $d=.22$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



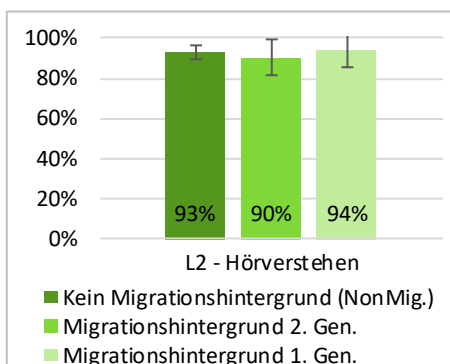
(1) vs. (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.25$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.24$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.04$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.27$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



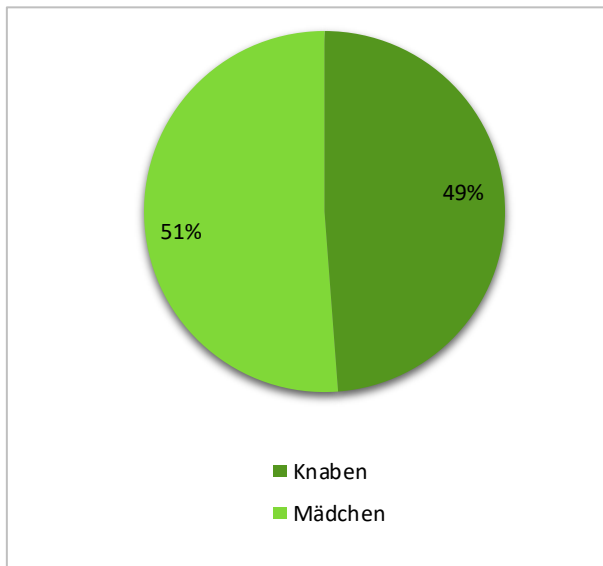
NonMig. vs. 2. Gen. $d=.09$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.05$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.13$ (n.s.)



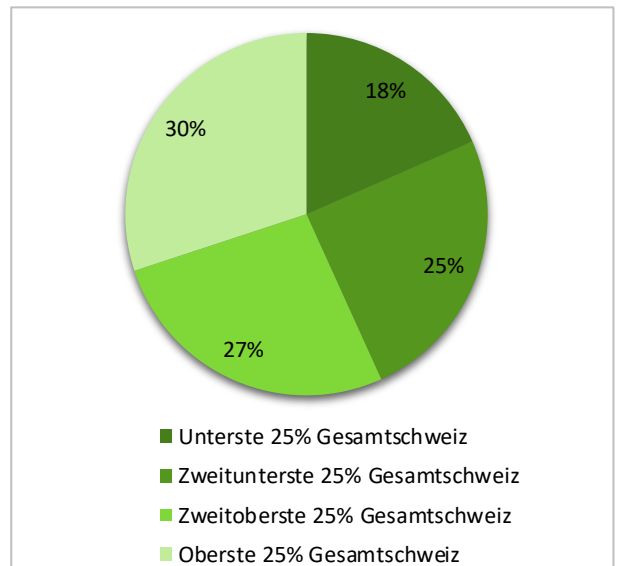
Population und Stichprobe

	Neuenburg	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.4%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.7%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	96.6%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	643	20'177
ÜGK-Populationsumfang	1'835	76'985
Ausschöpfungsquote	96.8%	97.1%

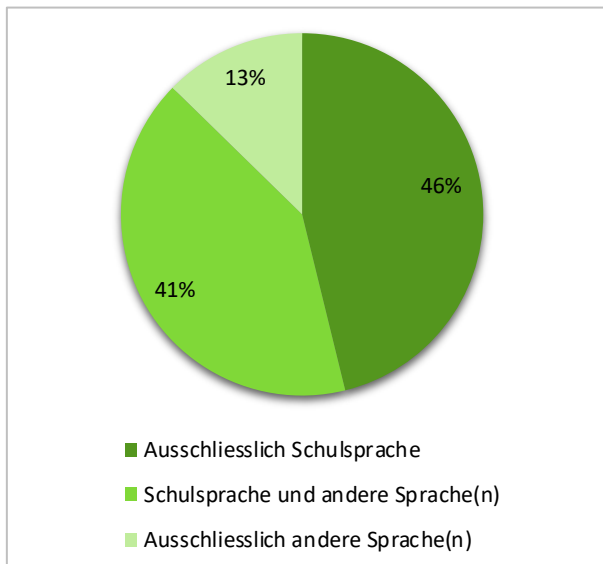
Geschlecht



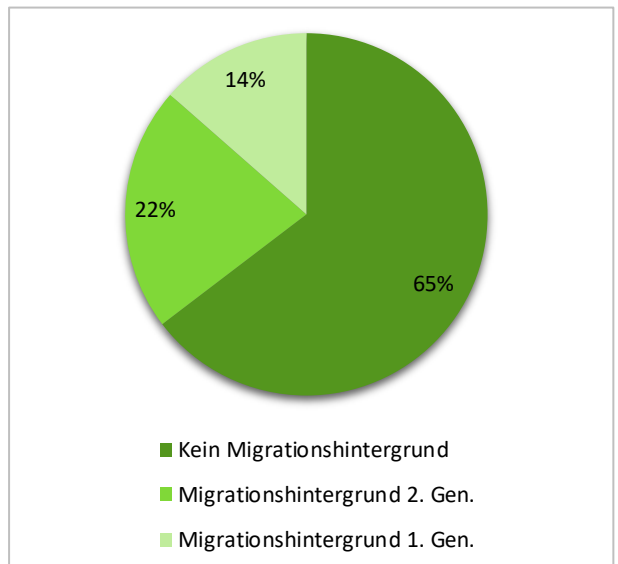
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



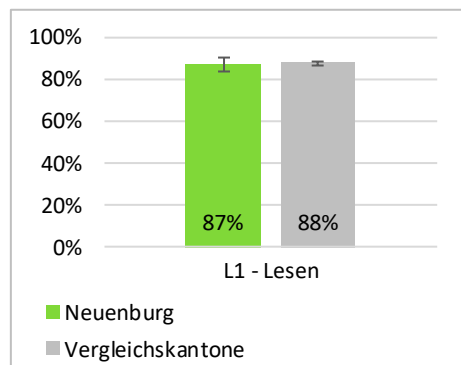
Migrationsstatus





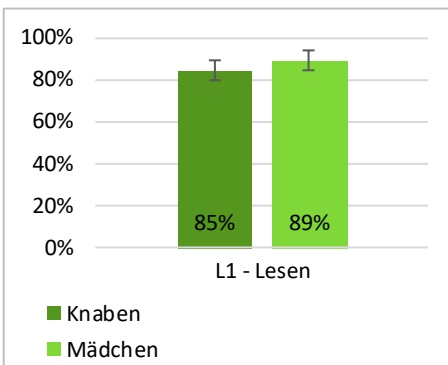
L1 Französisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



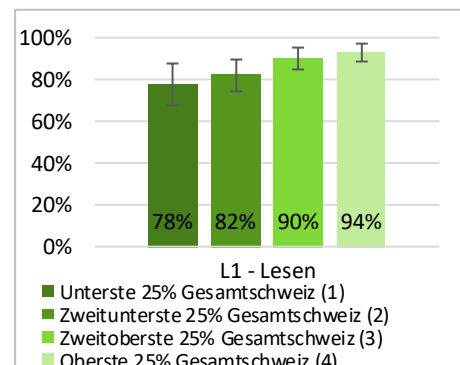
Neuenburg vs. Vergleichskantone $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



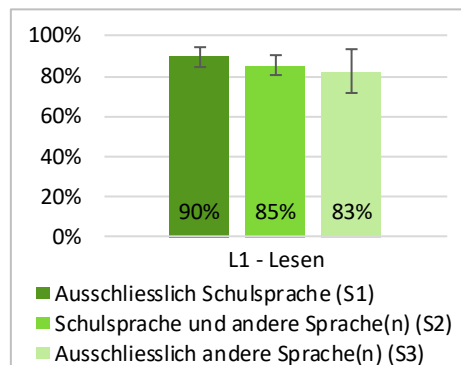
Knaben vs. Mädchen $d=.14$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



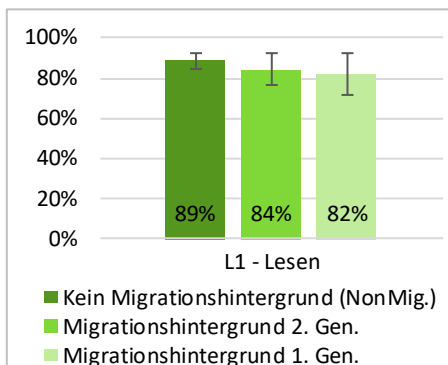
(1) vs. (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.46$; (2) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.14$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.21$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.07$ (n.s.)

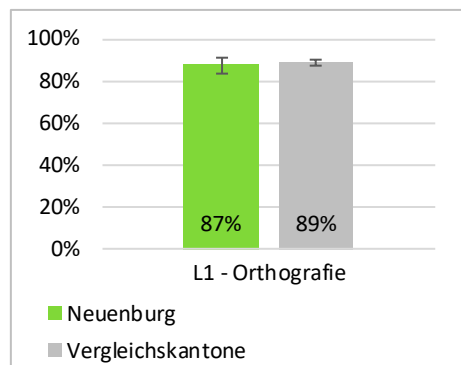
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.13$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.19$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.06$ (n.s.)

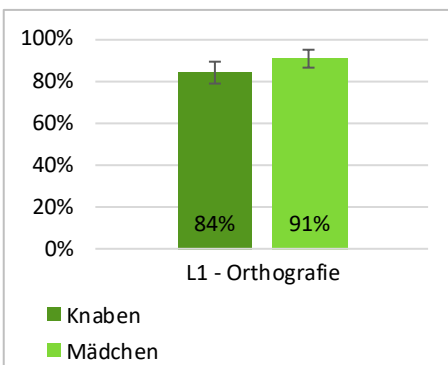
L1 Französisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



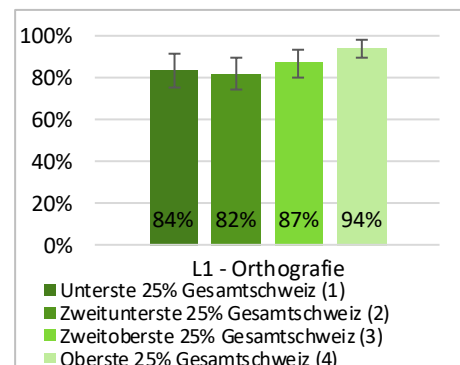
Neuenburg vs. Vergleichskantone $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



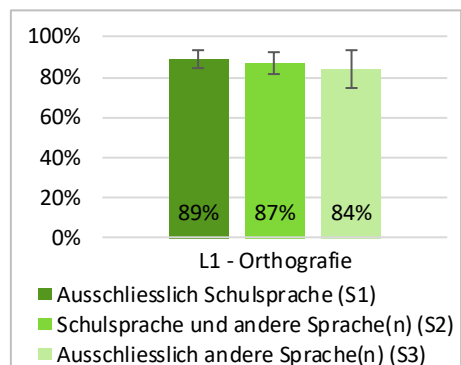
Knaben vs. Mädchen $d=.20$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



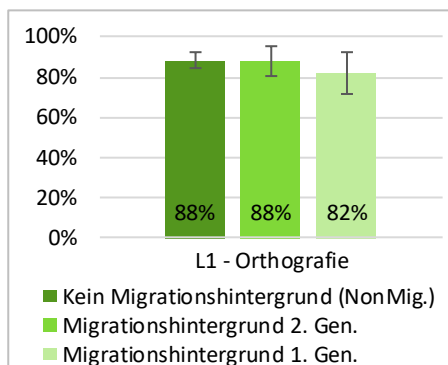
(1) vs. (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.10$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.34$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.38$; (3) vs. (4) $d=.24$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.06$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.14$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

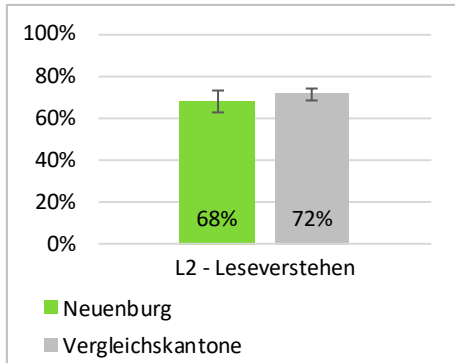


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.01$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.18$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.17$ (n.s.)



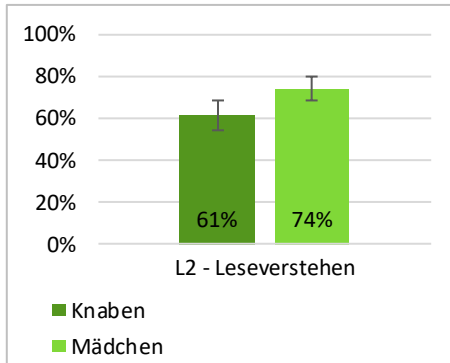
L2 Deutsch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



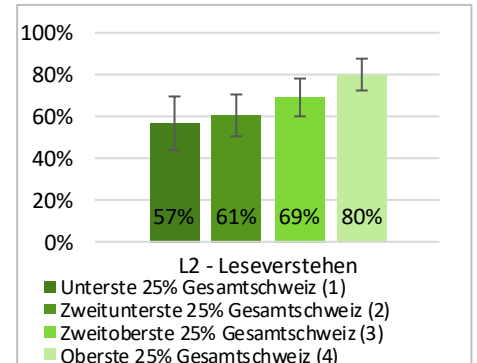
Neuenburg vs. Vergleichskantone $d=.08$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



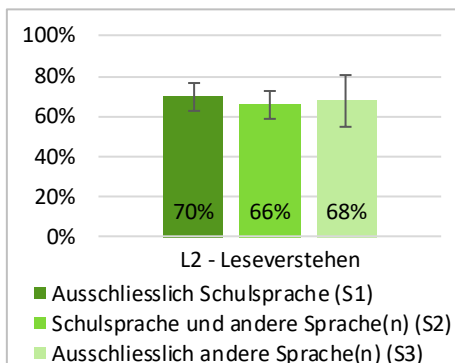
Knaben vs. Mädchen $d=.28$

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



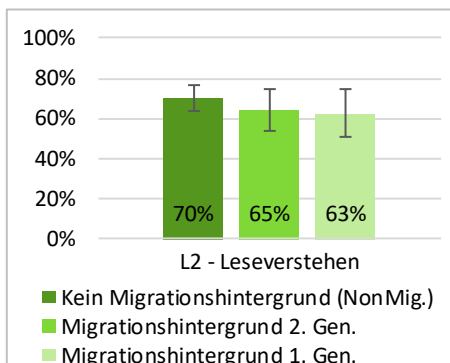
(1) vs. (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.53$; (2) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.44$; (3) vs. (4) $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.08$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.04$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.04$ (n.s.)

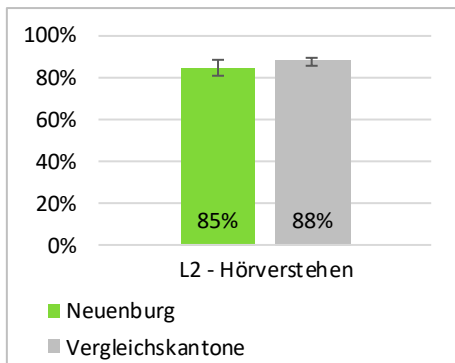
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.12$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.16$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.04$ (n.s.)

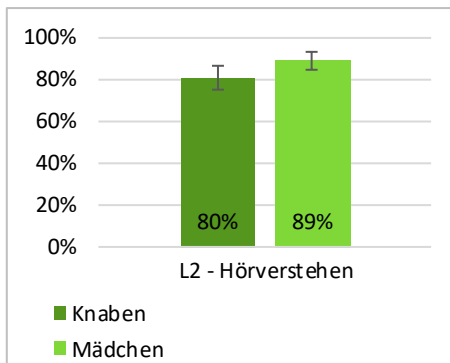
L2 Deutsch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



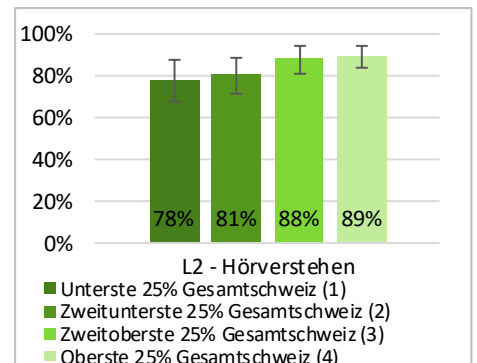
Neuenburg vs. Vergleichskantone $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



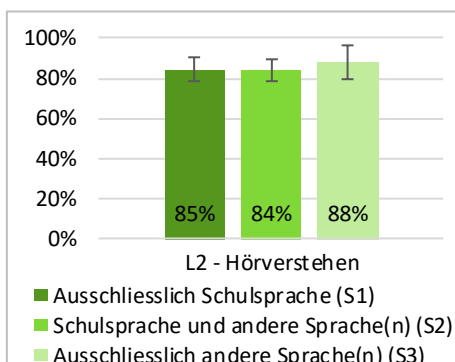
Knaben vs. Mädchen $d=.24$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



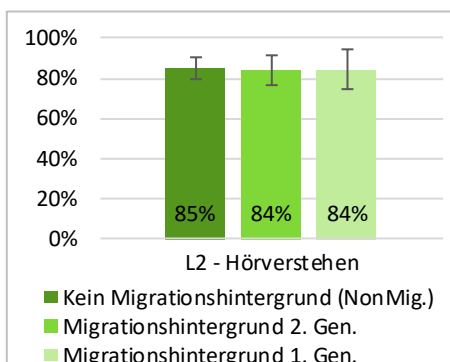
(1) vs. (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.01$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.09$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.03$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.01$ (n.s.)

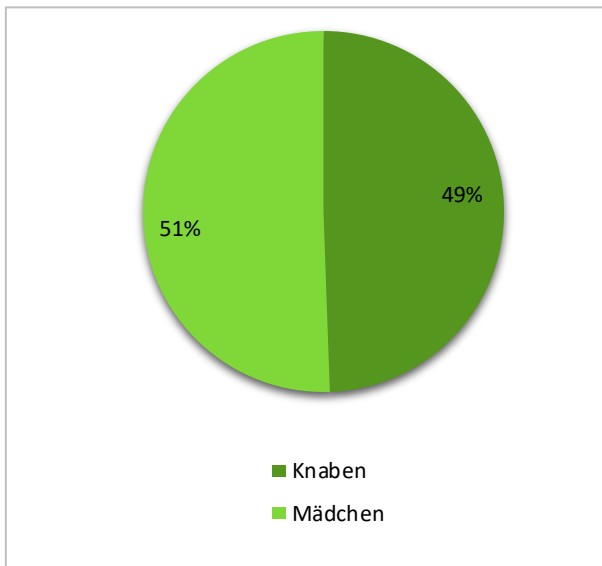


Genf

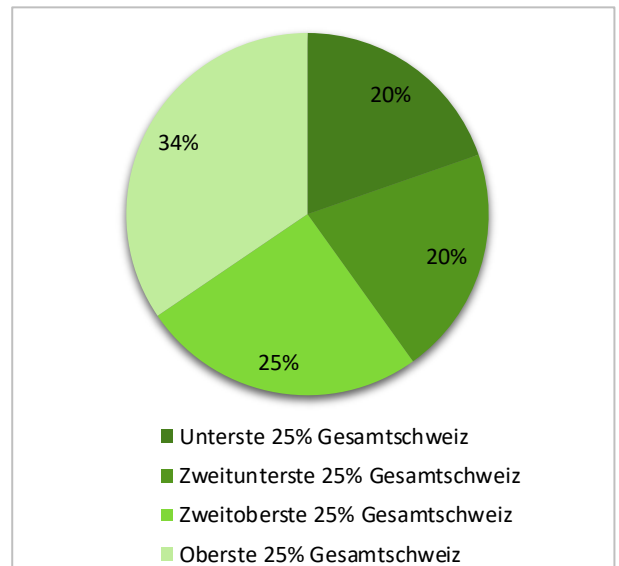
Population und Stichprobe

	Genf	Schweiz
Stichprobendesign	Zweistufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	100%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.3%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	1.5%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	97.0%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen vs. Schüler	892	20'177
ÜGK-Populationsumfang	4'610	76'985
Ausschöpfungsquote	97.2%	97.1%

Geschlecht



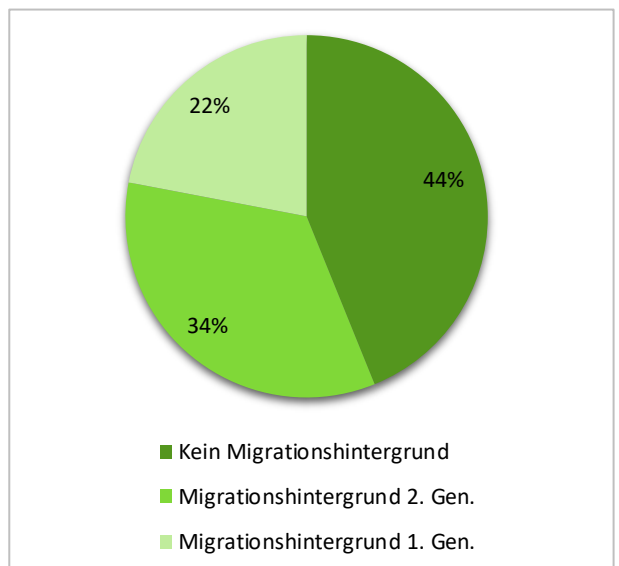
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



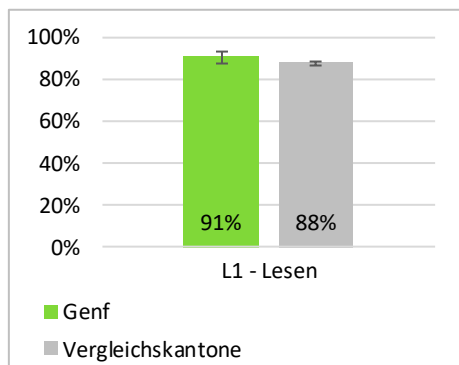
Migrationsstatus





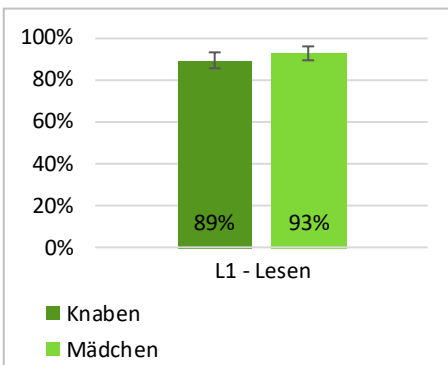
L1 Französisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



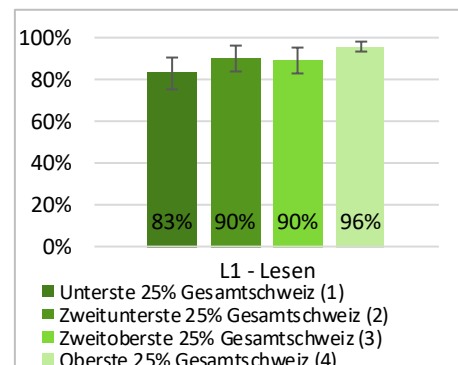
Genf vs. Vergleichskantone $d=.09$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



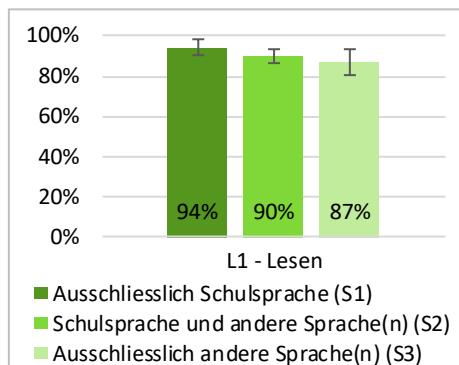
Knaben vs. Mädchen $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



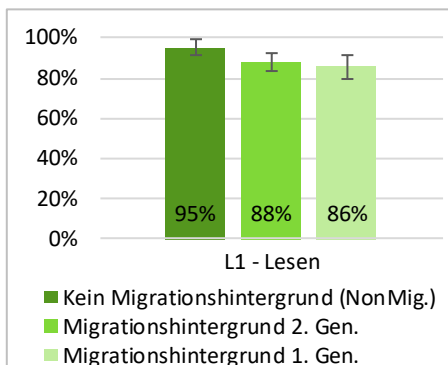
(1) vs. (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.42$; (2) vs. (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.25$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.18$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.25$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.07$ (n.s.)

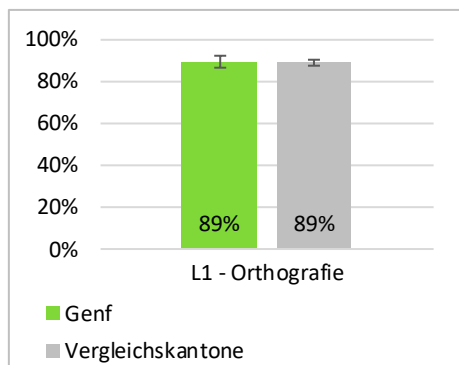
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.25$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.32$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.)

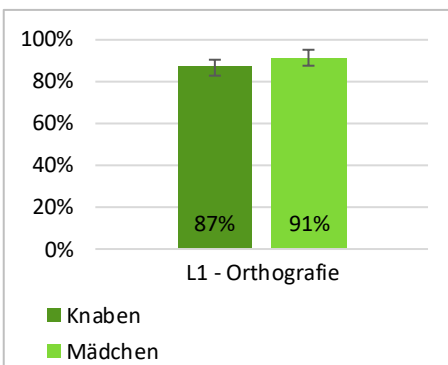
L1 Französisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



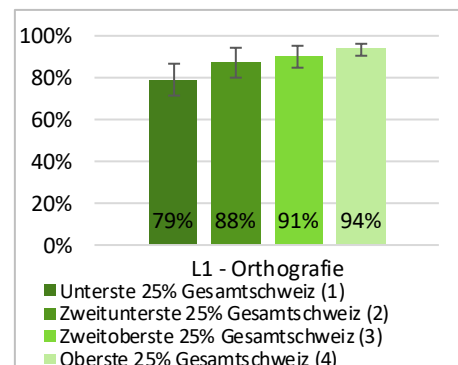
Genf vs. Vergleichskantone $d=.00$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



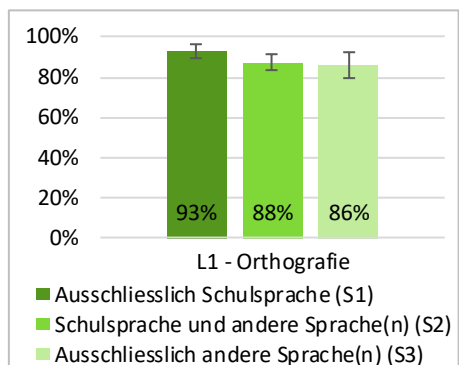
Knaben vs. Mädchen $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



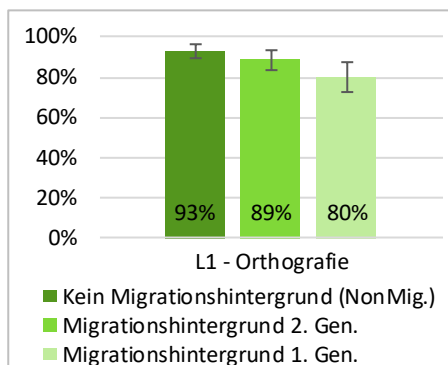
(1) vs. (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.44$; (2) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.12$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.18$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.23$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.05$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

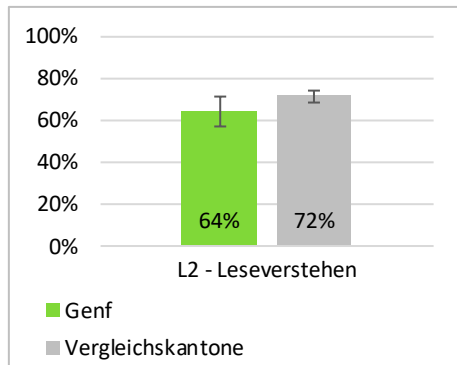


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.17$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.40$; 2. vs. 1. Gen. $d=.23$ (n.s.)



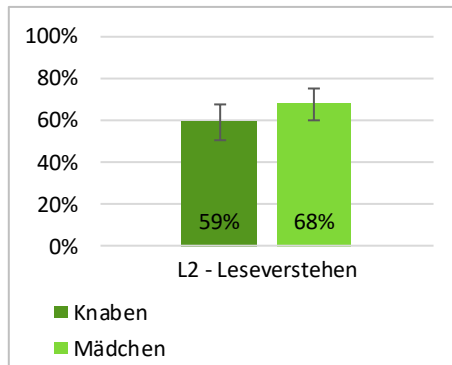
L2 Deutsch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



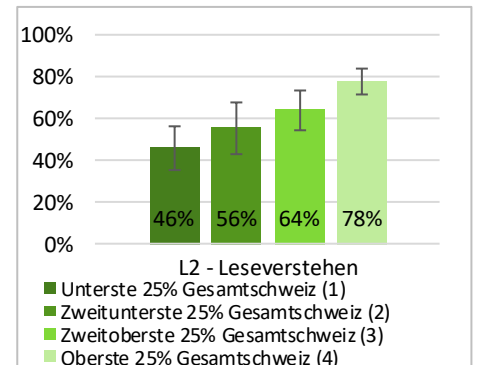
Genf vs. Vergleichskantone $d=.17$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



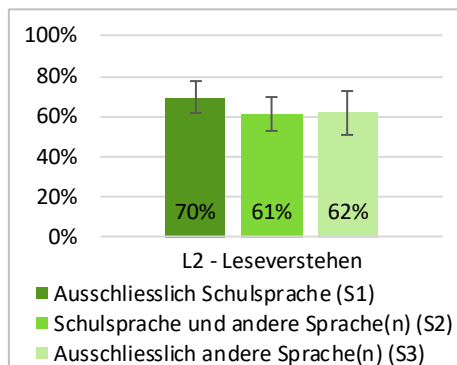
Knaben vs. Mädchen $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



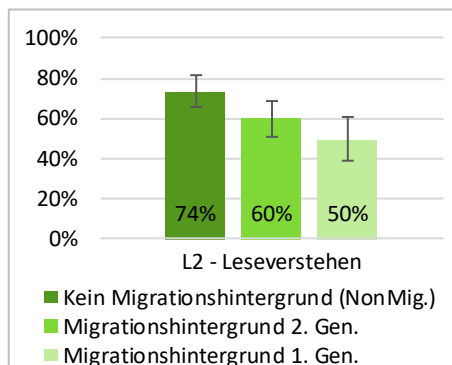
(1) vs. (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.37$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.71$; (2) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.49$; (3) vs. (4) $d=.32$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.19$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.16$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

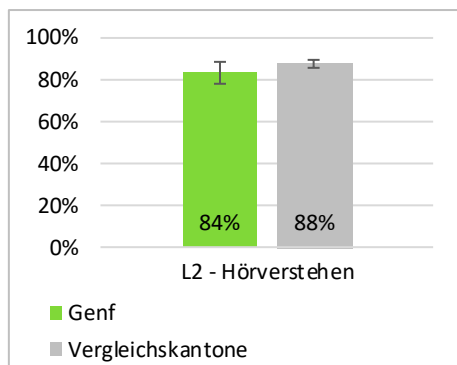
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.29$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.51$; 2. vs. 1. Gen. $d=.21$ (n.s.)

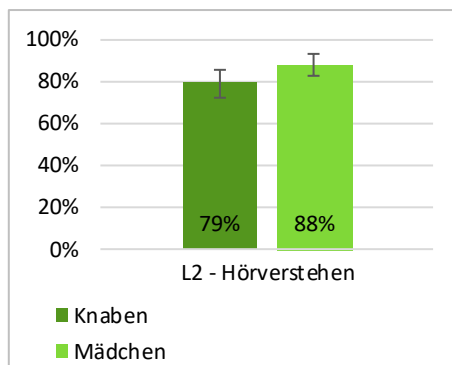
L2 Deutsch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



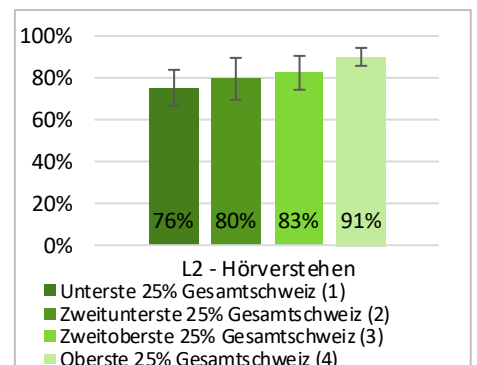
Genf vs. Vergleichskantone $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



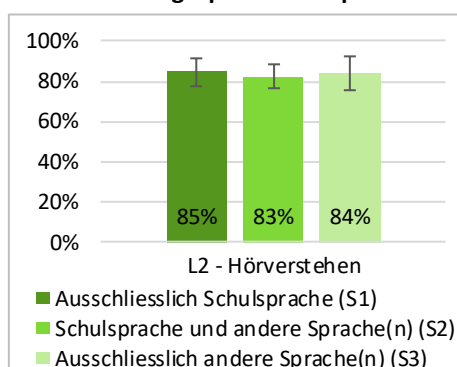
Knaben vs. Mädchen $d=.23$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



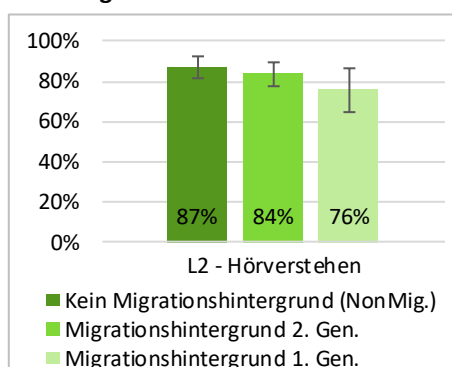
(1) vs. (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.41$; (2) vs. (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.22$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.06$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.02$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



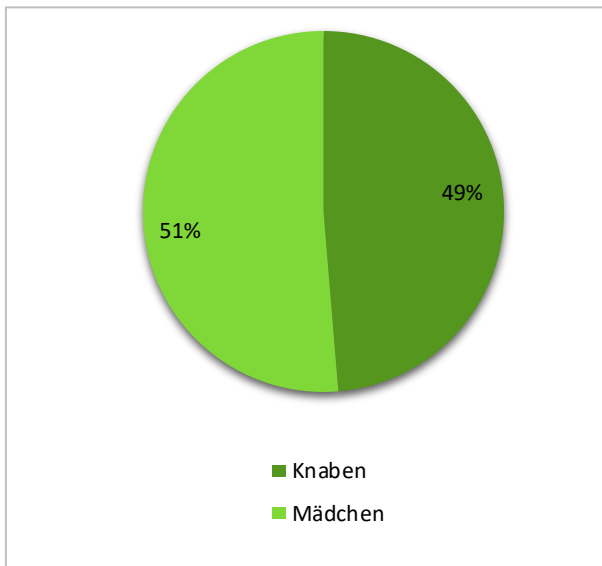
NonMig. vs. 2. Gen. $d=.10$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.29$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.19$ (n.s.)



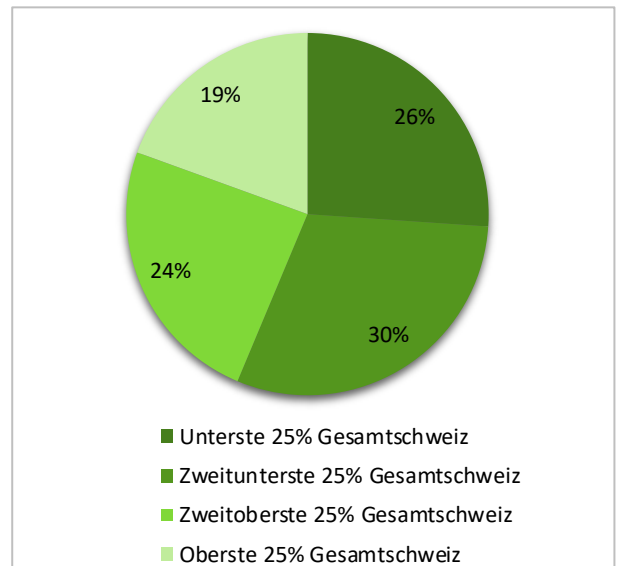
Population und Stichprobe

	Jura	Schweiz
Stichprobendesign	Einstufige Stichprobenverfahren	-
Rücklaufquote auf Schulebene	96.4%	99.2%
Ausschlussquote auf Schulebene	1.4%	1.6%
Ausschlussquote auf Schülerebene	0.4%	1.3%
Rücklaufquote auf Schülerebene	96.5%	96.6%
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler	595	20'177
ÜGK-Populationsumfang	799	76'985
Ausschöpfungsquote	98.3%	97.1%

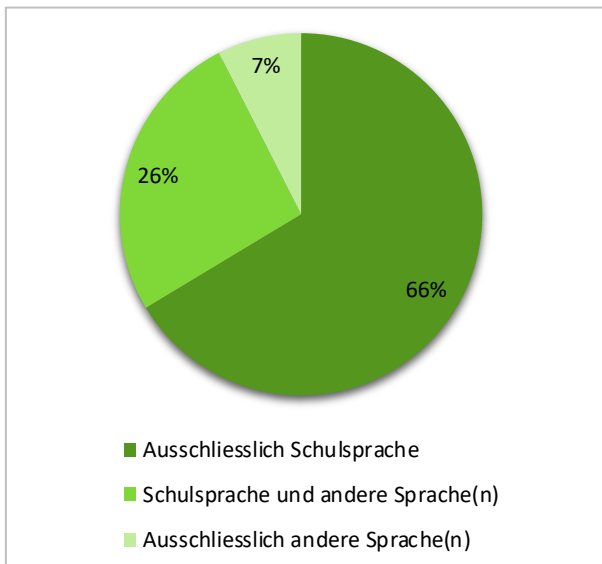
Geschlecht



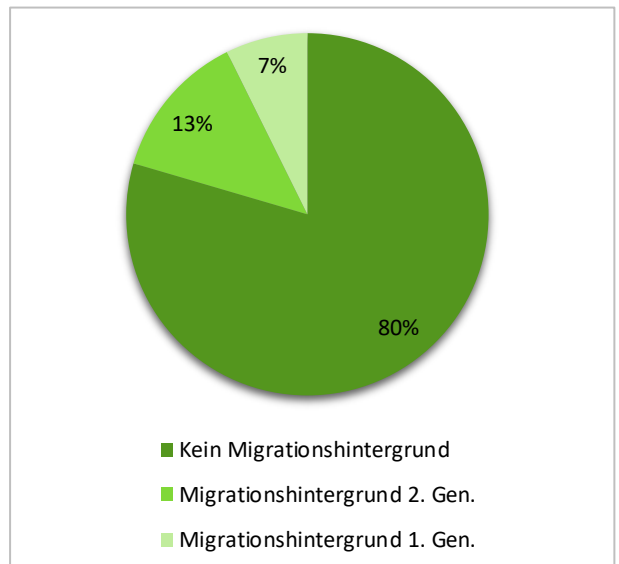
Soziale Herkunft



Zu Hause gesprochene Sprache



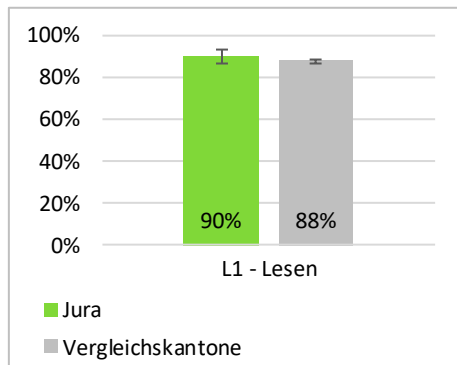
Migrationsstatus





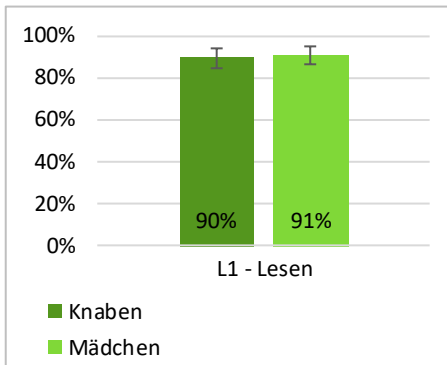
L1 Französisch – Lesen

Erreichen der Grundkompetenzen



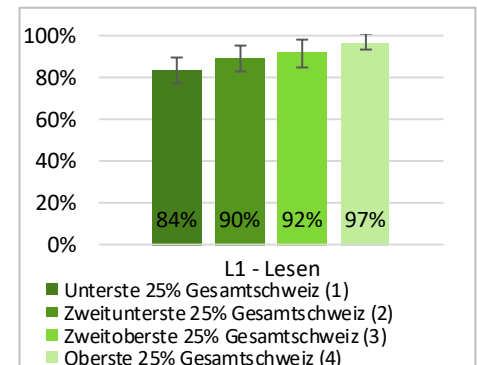
Jura vs. Vergleichskantone $d=.07$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



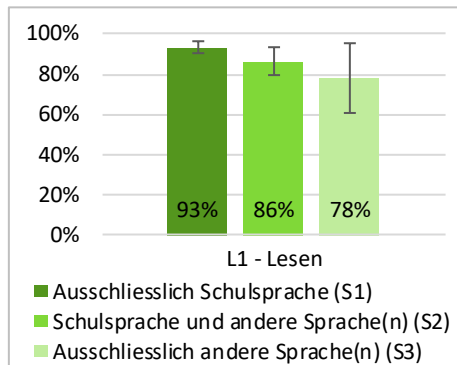
Knaben vs. Mädchen $d=.04$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



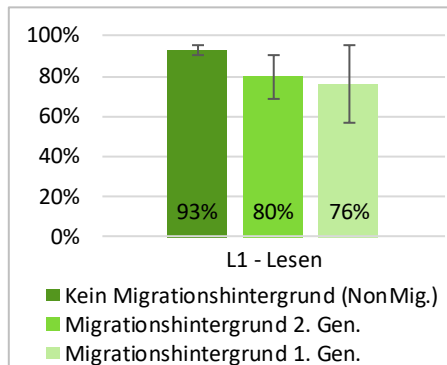
(1) vs. (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.48$; (2) vs. (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.24$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.22$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.44$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.22$ (n.s.)

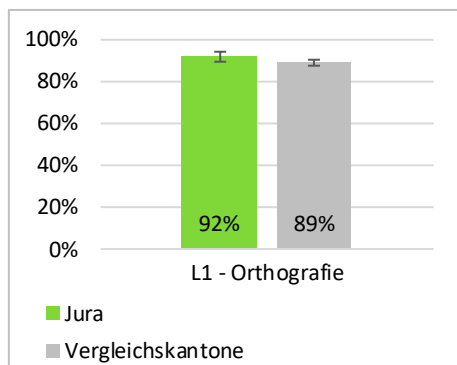
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.39$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.47$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.08$ (n.s.)

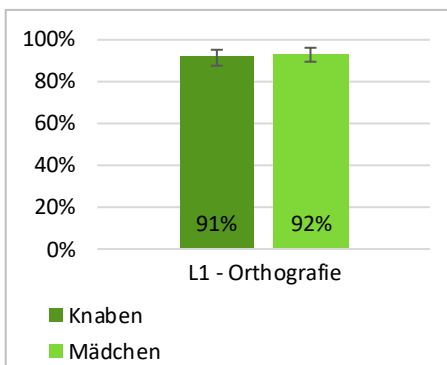
L1 Französisch – Orthografie

Erreichen der Grundkompetenzen



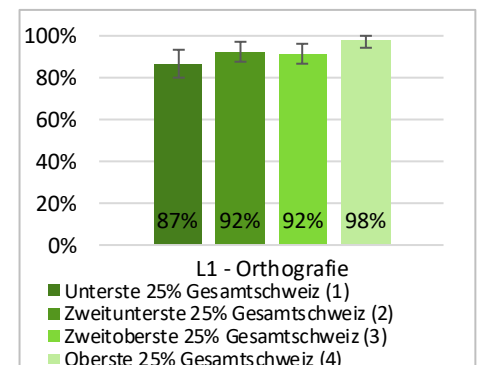
Jura vs. Vergleichskantone $d=.11$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



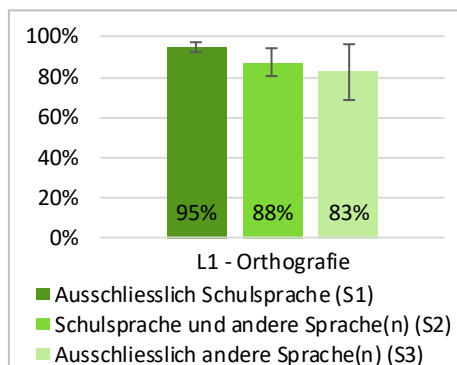
Knaben vs. Mädchen $d=.03$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



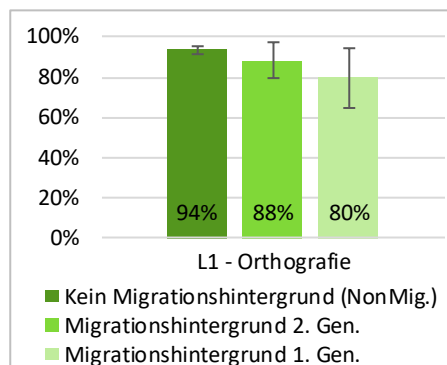
(1) vs. (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.42$; (2) vs. (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.28$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.25$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.38$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus

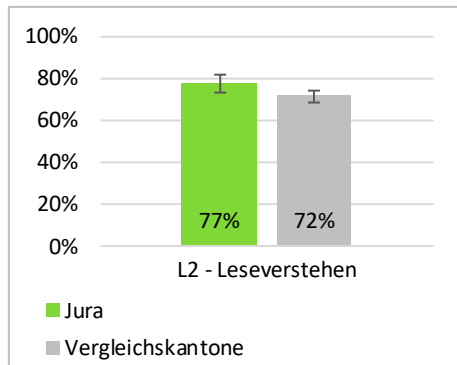


NonMig. vs. 2. Gen. $d=.18$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.41$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.24$ (n.s.)



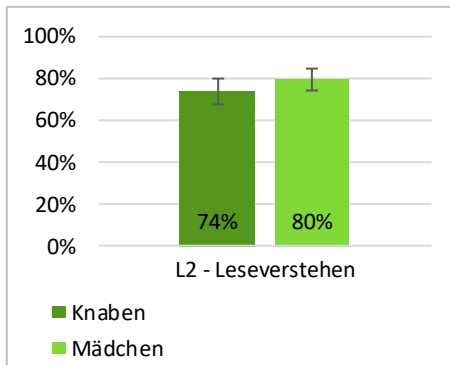
L2 Deutsch – Leseverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



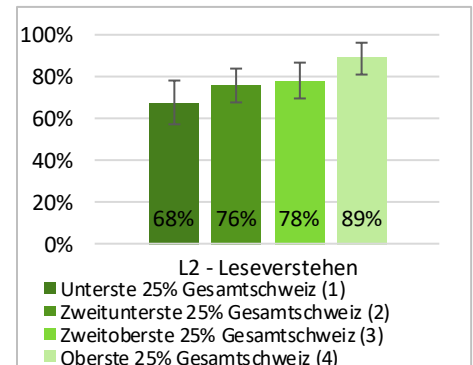
Jura vs. Vergleichskantone $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



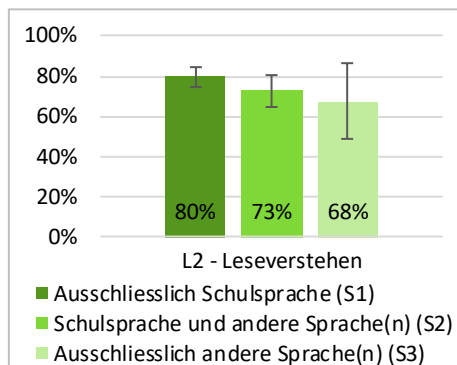
Knaben vs. Mädchen $d=.13$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



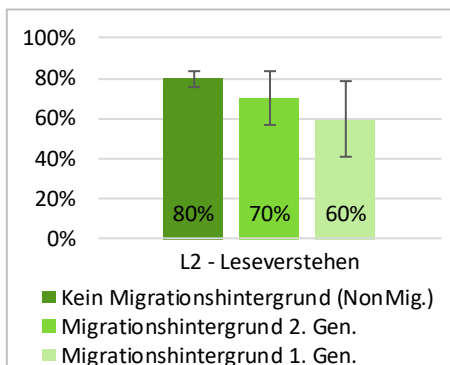
(1) vs. (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.54$; (2) vs. (3) $d=.05$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.30$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.16$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.27$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.12$ (n.s.)

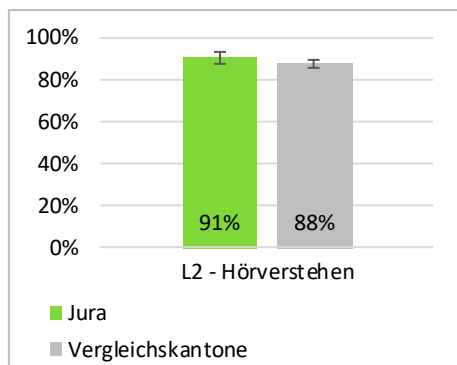
Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.22$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.45$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.22$ (n.s.)

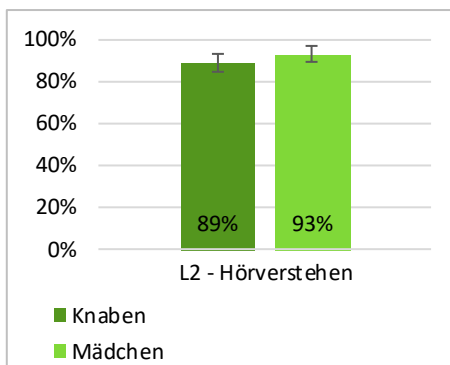
L2 Deutsch – Hörverstehen

Erreichen der Grundkompetenzen



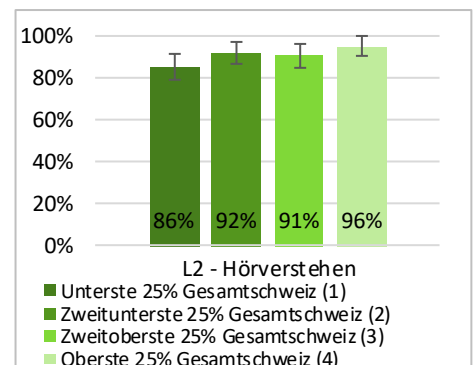
Jura vs. Vergleichskantone $d=.10$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht



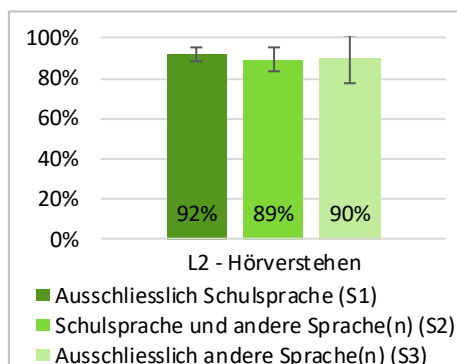
Knaben vs. Mädchen $d=.15$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft



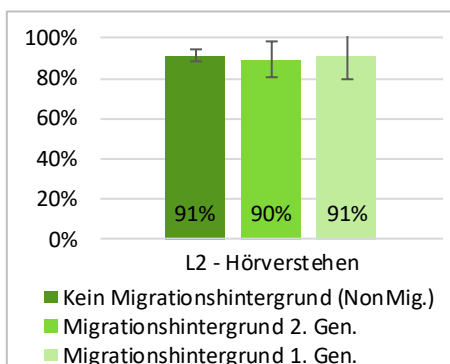
(1) vs. (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.34$ (n.s.); (2) vs. (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs. (4) $d=.18$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



S1 vs. S2 $d=.08$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.07$ (n.s.); S2 vs. S3 $d=.02$ (n.s.)

Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationsstatus



NonMig. vs. 2. Gen. $d=.05$ (n.s.); NonMig. vs. 1. Gen. $d=.02$ (n.s.); 2. vs. 1. Gen. $d=.07$ (n.s.)

Literatur

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Verner, M., & Helbling, L. (2019). *Sampling ÜGK 2017. Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2017*. Zurigo: Institut für Bildungsevaluation, assoziiertes Institut der Universität Zürich.