



**ÜGK Schweiz
COFO Suisse
VECOF Svizzera**

**Nationaler Bericht zu der Überprüfung des
Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2024,
Schulsprache und Mathematik 4. Schuljahr:
ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring**



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

Simon Seiler, Carl Denecker, Giang Pham, Miriam Salvisberg (Hrsg.)

**Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der
Grundkompetenzen (ÜGK) 2024, Schulsprache und Mathematik
4. Schuljahr: ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring**

Impressum

Herausgebende:

Simon Seiler, Carl Denecker, Giang Pham, Miriam Salvisberg

Auftraggeberin:

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK)

Zitationsvorschlag:

Seiler, S., Denecker, C., Pham, G., Salvisberg, M. (Hrsg.). (2026). *Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2024, Schulsprache und Mathematik 4. Schuljahr: ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/90929>

Autorinnen und Autoren:

Franka Baron, Stella Bollmann, François Delavy, Martin Verner, Andrea B. Erzinger und Simon Seiler, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern (UniBE)

Eliane Arnold, Dimitra Kolovou, Franziska M. Locher und Giang Pham, Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)

Carl Denecker, Naomi Langerock, Franck Petrucci und Eva Roos, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Francesca Crotta, Sandra Fenaroli und Miriam Salvisberg, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPS-DFA/ASP), Locarno

Übersetzung und Lektorat:

Franka Baron und Stella Bollmann, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern (UniBE)

Gerard Adarve, Institut für Bildungsevaluation (IBE), Zürich

Auskunft:

Simon Seiler, Nationale Projektkoordination ÜGK / COFO / VECOF 2024, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern, +41 (0) 31 684 37 26, simon.seiler@unibe.ch

ÜGK-Webseite:

www.uegk-schweiz.ch

Weitere Sprachversionen:

[Französisch](#), [Italienisch](#)

Copyright:

Creative Commons: Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0). Das Material unter der Creative-Commons-Lizenz darf unter den folgenden, von den Urheberinnen und Urhebern festgelegten Bedingungen verwendet werden: Sie dürfen das Material in jedem Format weitergeben, vervielfältigen, frei verwenden und weiterverteilen, vorausgesetzt, dass die Herausgebenden und die Nutzungsrechte in angemessener Weise genannt werden.

Inhalt

Impressum.....	4
Vorwort der Auftraggeberin.....	7
1. Einleitung.....	8
2. Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen im Jahr 2024.....	11
2.1 Zielpopulation und Stichprobe.....	11
2.1.1 Zielpopulation.....	11
2.1.2 Stichprobenziehungsverfahren.....	12
2.1.3 Bildung von Stichprobengewichten.....	14
2.2 Untersuchte Fach- und Kompetenzbereiche und Kompetenztests.....	14
2.2.1 Itementwicklung und Testhefte.....	15
2.2.2 Schulsprache.....	16
2.2.3 Mathematik.....	17
2.3 Fragebögen zur Kontextualisierung der Leistungen.....	17
2.4 Erhebungsmanagement und Auslieferung.....	18
2.4.1 Kommunikation mit Schulen und Kantonen.....	19
2.4.2 Schulung der Testadministratorinnen und Testadministratoren.....	19
2.4.3 Erhebungsablauf.....	20
2.5 Datenaufbereitung und -archivierung.....	21
2.5.1 Aufbereitung der Hintergrundinformationen und Fragebogendaten.....	21
2.5.2 Skalierung der Leistungsdaten.....	21
2.5.3 Schwellenwertsetzung.....	22
2.5.4 Scientific Use File und Datendokumentationen.....	23
3. Erreichen der Grundkompetenzen im Überblick.....	24
3.1 Schulsprache.....	24
3.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hören.....	25
3.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Lesen.....	25
3.2 Mathematik.....	26
4. Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler.....	28
4.1 Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht.....	29
4.1.1 Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen.....	29
4.1.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Geschlecht.....	29
4.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft.....	30
4.2.1 Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen.....	30
4.2.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft.....	31
4.3 Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache.....	32
4.3.1 Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen.....	33
4.3.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache.....	33
4.4 Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund.....	34

4.4.1 Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen.....	35
4.4.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund.....	36
4.5 Kumulierte Risiken: Wenn individuelle Merkmale zusammenwirken	36
4.5.1 Kombinierte Gruppen.....	37
4.5.2 Verteilung der kombinierten Gruppen.....	38
4.5.3 Erreichen der Grundkompetenzen in kombinierten Gruppen	39
5. Bilanz und Perspektiven.....	43
5.1 Zentrale Ergebnisse der ÜGK 2024.....	44
5.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen in den getesteten Kompetenzbereichen	44
5.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen	44
5.2 Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse	46
5.3 Rückblick und Ausblick	47
5.3.1 Rückblick – Erkenntnisse und Nutzen der ÜGK über das Bildungsmonitoring hinaus.....	47
5.3.2 Ausblick – Was folgt auf die ÜGK?.....	49
Literaturverzeichnis	52
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	59
Anhang A: Individuelle Merkmale: gesamtschweizerische Gruppenunterschiede	60
Anhang B: Kantonale Porträts	61
Lesehilfe für kantonale Porträts.....	61
Name des Kantons.....	61
Population und Stichprobe	61
Merkmale der kantonalen Population.....	62
Erreichen der Grundkompetenzen	63

Vorwort der Auftraggeberin

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

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

In den Jahren 2016 und 2017 wurden im Rahmen der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) erstmals schweizweit Erhebungen durchgeführt, die mittels Kompetenztests das Erreichen von ausgewählten Bildungszielen überprüften. Die dritte Erhebung, die 2023 stattfand, betraf die Kompetenzen in den Fachbereichen Schulsprache und Fremdsprachen im 11. Schuljahr. Die vierte Erhebung fand im Frühjahr 2024 statt und befasste sich mit der Schulsprache und Mathematik im 4. Schuljahr.

Die 2011 definierten Grundkompetenzen sind nun überall in die regionalen Lehrpläne integriert. Alle Schülerinnen und Schüler, die an der Erhebung 2024 teilgenommen haben, haben ihre Schulausbildung nach der Umsetzung dieser neuen Lehrpläne begonnen.

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

An der Planung, Durchführung und Auswertung der ÜGK 2024 waren zahlreiche Personen beteiligt, deren Arbeit hier verdankt werden soll. Die Universität Bern stellte in Zusammenarbeit mit Forschenden aus wissenschaftlichen Institutionen der drei grossen Sprachregionen mit viel Engagement die Umsetzung der ÜGK sicher. Kontaktpersonen vor Ort in den Kantonen, Gemeinden und Schulen sorgten für einen reibungslosen Ablauf der Erhebungen. Dank den Autorinnen und Autoren dieses Berichts stehen die Ergebnisse der ÜGK 2024 nun in übersichtlicher Form zur Verfügung. Ganz besonderer Dank gebührt den Schülerinnen und Schülern, die sich an den Erhebungen beteiligt haben.

Bern, Mai 2026

Für die Auftraggebenden: Klára Sokol, Generalsekretärin

1. Einleitung

Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) ist ein zentraler Bestandteil des nationalen Bildungsmonitorings. Sie untersucht anhand standardisierter, tabletbasierter Kompetenztests schweizweit, inwieweit die nationalen Bildungsziele jeweils am Ende eines Zyklus erreicht werden. Im Zentrum stehen dabei zwei Fragen: Erreichen die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz die von den Kantonen festgelegten nationalen Bildungsziele? Und geschieht dies kantonsübergreifend in einem vergleichbaren Ausmass (Harmonisierungsgrad)?

Die nationalen Bildungsziele sind ein wichtiges Element der Harmonisierung der obligatorischen Schule zwischen den Kantonen, die seit der Ergänzung der Bundesverfassung um den Art. 62. Abs. 4 nochmals verstärkt vorangetrieben wurde. Die Bundesverfassung verpflichtet die Kantone, im Bereich der obligatorischen Schule gewisse Eckwerte zu harmonisieren – dazu gehören auch die Ziele der Bildungsstufen. Mit der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat, [EDK, 2007](#)) wurden zu diesem Zweck Lösungen und Instrumente geschaffen ([WBF & EDK, 2023](#)). Eines dieser Instrumente sind die nationalen Bildungsziele sowie deren Überprüfung.

Auf der Basis von fachspezifischen Vorarbeiten ([Konsortium HarmoS Fremdsprachen, 2009](#); [Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+, 2010](#); [Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010](#); [Konsortium Mathematik, 2009](#)) konnte die EDK 2011 nationale Bildungsziele in Form von Grundkompetenzen für die Fachbereiche Mathematik, Schulsprache, Fremdsprachen (zweite Landessprache und Englisch) und Naturwissenschaften verabschieden ([EDK, 2011b, 2011d, 2011a, 2011c](#)). Diese wurden im Sinne von *Mindestkompetenzen* definiert, die praktisch alle Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Zyklen der obligatorischen Schulbildung – Ende des 4. (nach Zyklus 1), 8. (nach Zyklus 2) und 11. Schuljahres HarmoS (nach Zyklus 3) – erreicht haben sollten.¹

Weiter sind die auf sprachregionaler Ebene für die Harmonisierung der Inhalte erarbeiteten Lehrpläne in Kraft, die sich an den Grundkompetenzen orientieren ([WBF & EDK, 2023](#)). So wurde der auf den Bildungszielen aufbauende *Lehrplan 21* im Jahr 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz genehmigt ([D-EDK, 2016](#)) und danach schrittweise in den Kantonen eingeführt. In der französischsprachigen Schweiz wurde der *Plan d'études romand* (PER, [CIIP, 2011](#)) ab dem Schuljahr 2011/2012 eingeführt. Der *Piano di Studio* (PdS) wurde 2015 als obligatorischer Lehrplan des Kantons Tessin in einer ersten Version genehmigt, die Einführung im Schuljahr 2018/2019 abgeschlossen. Eine Weiterentwicklung trat im Schuljahr 2023/2024 in Kraft ([Repubblica e Cantone Ticino, 2022](#)).

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

Mit der Entwicklung gemeinsamer Bildungsziele und darauf aufbauender sprachregionaler Lehrpläne kamen die Kantone dem Auftrag der Harmonisierung der Ziele der Bildungsstufen gemäss dem Bildungsartikel der Bundesverfassung nach ([Kosta HarmoS, 2022](#)).

Auf dieser Grundlage war auch in der Schweiz die Einführung einer Überprüfung der Bildungsziele – und damit der ÜGK – möglich. Die ÜGK erweitert damit das nationale Bildungsmonitoring um ein Large-Scale-Assessment auf nationaler Ebene mit nationalen Instrumenten. Als Large-Scale-Assessment angelegte Vergleichsstudien ermöglichen Aussagen auf der Ebene von Bildungssystemen. Dabei wird die Datengrundlage für Überlegungen zu deren Optimierung (Monitoring) sowie für die Einordnung der Ergebnisse in einen grösseren Kontext (Benchmarking) generiert ([Drechsel et al., 2015](#); [Prenzel & Sälzer, 2019](#)).

Die Schweiz beteiligt sich seit den 1990er Jahren an einzelnen international vergleichenden Vergleichsstudien (z. B. 1995 bei *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS) oder anderen thematisch unterschiedlichen Erhebungen im Schulbereich – 2013 bei *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) oder 2008 bei *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M). Einen zentralen Pfeiler des nationalen Bildungsmonitorings stellt seit 2000 die regelmässige Teilnahme an PISA (*Programme for International Student Assessment*) dar, einer internationalen Vergleichsstudie, die im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wird. Bei PISA werden nicht direkt curriculare Kompetenzen geprüft. Vielmehr testet PISA nach dem Konzept der Grundbildung (*literacy*), inwieweit 15-Jährige in der Lage sind, ihr Wissen und Können in einem neuen Zusammenhang und zur Lösung auch alltäglich anstehender Problemstellungen anzuwenden ([Erzinger et al., 2023](#); [OECD, 2023](#)).

Die ÜGK schliesst seit 2016 eine Lücke, denn im Unterschied zu anderen OECD-Ländern fehlte in der Schweiz lange eine Ergänzung um ein Large-Scale-Assessment, das auf nationalen Curricula basiert. Die nationalen Bildungsziele schufen hierfür die notwendigen Grundlagen.

Die standardisierten Kompetenztests der ÜGK erlauben es sowohl schweizweit als auch getrennt für jeden Kanton zu bestimmen, zu welchem Anteil die Schülerinnen und Schüler die nationalen Bildungsziele (Grundkompetenzen) erreichen. Diese Ergebnisse lassen sich als Indikator für die Leistungsfähigkeit der kantonalen Bildungssysteme interpretieren. Die gleichzeitig erhobenen Kontextdaten erlauben darüber hinaus ein besseres Verständnis dieser Ergebnisse. Dadurch können die Daten der ÜGK genutzt werden, um einen Beitrag zur Optimierung der Bildungssysteme zu leisten.

Die ÜGK 2016 wurde im 11. Schuljahr HarmoS in Mathematik durchgeführt ([Konsortium ÜGK, 2019a](#)). Die Sprachen wurden in der ÜGK 2017 im 8. Schuljahr HarmoS ([Konsortium ÜGK, 2019b](#)) und in der ÜGK 2023 im 11. Schuljahr HarmoS ([Erzinger et al., 2025](#)) überprüft. 2019 wurde von der Plenarversammlung der EDK beschlossen, dass die ÜGK-Erhebung 2022 im 4. Schuljahr HarmoS in der Schulsprache und in Mathematik erfolgen soll ([EDK, 2019](#)). Damit hätten bis ins Jahr 2022 Bildungsziele am Ende aller drei Schulzyklen im Sinne einer Nullmessung überprüft werden sollen.

Die COVID-19-Pandemie hat diese Planung jedoch umgestossen: Die eigentlich für 2020 geplante Überprüfung im 11. Schuljahr wurde auf das Jahr 2023 verschoben. In der Folge – und auch um die

Qualität der Nullmessung nicht durch die Auswirkungen der Pandemie zu gefährden – hat die EDK beschlossen, auch die Überprüfung im 4. Schuljahr zu verschieben (EDK, 2020b, 2020a). Die ÜGK für das 4. Schuljahr HarmoS wurde damit 2024 durchgeführt.

Mit der ÜGK 2024 endet eine erste Phase der nationalen Large-Scale-Assessments in der Schweiz. Auf der Basis einer Gesamtschau (Kosta HarmoS, 2022) hat die EDK 2023 beschlossen, die Überprüfung der Bildungsziele längerfristig anzulegen und im Sinne eines «Monitoring der Grundkompetenzen» zu verstetigen (EDK, 2023). Gemäss diesem Beschluss sollen Schülerinnen und Schüler aus derselben Kohorte jeweils im 8. und 11. Schuljahr HarmoS in Mathematik, der Schulsprache und den Fremdsprachen getestet werden. Beginnend mit dem Jahr 2028 soll alle vier Jahre eine neue solche Kohorte untersucht werden. Damit sollen sowohl Kompetenzentwicklungen innerhalb einer Kohorte als auch Trends über Kohorten hinweg besser untersucht werden können.

Mit der Einführung des «Monitoring der Grundkompetenzen» wird die Überprüfung der Grundkompetenzen im 4. Schuljahr HarmoS eingestellt. Die ÜGK 2024 nimmt damit in doppelter Hinsicht eine Sonderrolle ein. Einerseits ist sie sowohl die erste als auch voraussichtlich letzte schweizweite Überprüfung der Grundkompetenzen auf dieser Schulstufe. Andererseits untersucht sie eine Schulstufe, für die davor nur wenige verlässliche und breit abgestützte Daten zu schulischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und deren Kontextualisierung existierten. Damit mangelte es auch an Erfahrungswissen zur Durchführung von Large-Scale-Assessments auf dieser Schul- und Altersstufe. Aus diesem Grund gingen der Erhebung umfangreiche Machbarkeits-, Präpilotierungs- und Pilotierungsstudien voraus, um die Durchführung vorzubereiten und eine hohe Qualität der Resultate zu gewährleisten (Angelone et al., 2019; Angelone, 2026; Arnold et al., 2026; Hauser et al., 2019).

Diese Vorbereitungs- und Entwicklungsarbeiten werden in Kapitel 2 vorgestellt (basierend auf detaillierten technischen Berichten), bevor in Kapitel 3 die kantonalen Resultate zum Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (3.1) und in der Mathematik (3.2) präsentiert werden. Kapitel 4 bietet eine erste Kontextualisierung der Ergebnisse anhand zentraler individueller Merkmale der Schülerinnen und Schüler: Geschlecht (4.1), soziale Herkunft (4.2), zu Hause gesprochene Sprache (4.3) und Migrationshintergrund (4.4). Diese Merkmale werden sowohl einzeln als auch in ihrer Kombination (4.5) analysiert. Kapitel 5 fasst die Ergebnisse schliesslich zusammen und ordnet sie ein. Im Anhang B werden die Ergebnisse aller an der ÜGK 2024 beteiligten Kantone bzw. Kantonsteile in kantonalen Porträts dargestellt.

2. Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen im Jahr 2024

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Haupterhebung der ÜGK 2024, in der das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache und in Mathematik im 4. Schuljahr HarmoS überprüft wurde.

Abschnitt 2.1 beschreibt die Zielpopulation und die Stichprobe, in Abschnitt 2.2 werden die Entwicklung der Kompetenztests sowie die untersuchten Fach- und Kompetenzbereiche vorgestellt. In Abschnitt 2.3 wird dann auf die Fragebögen zur Kontextualisierung der Leistungen eingegangen, bevor in Abschnitt 2.4 Details zum Erhebungsmanagement und zur Testauslieferung, also zur Bereitstellung der Tests und Fragebögen über die Tablets, folgen und in Abschnitt 2.5 die Datenaufbereitung und -archivierung beschrieben wird.

2.1 Zielpopulation und Stichprobe

Die Beschreibung der Zielpopulation und der gewählten Stichprobe ist zentral, um die Aussagekraft der Ergebnisse einer Studie einordnen zu können (Locher et al., 2025). Die Übertragbarkeit und Relevanz von Befunden lassen sich nur einschätzen, wenn deutlich wird, für welche Gruppe die Ergebnisse gelten sollen und wie diese Gruppe in der Studie repräsentiert wird. Dementsprechend wird im Folgenden auf diese Punkte genauer eingegangen.

2.1.1 Zielpopulation

Die Zielpopulation der ÜGK 2024 umfasste sämtliche Schülerinnen und Schüler im 4. Schuljahr HarmoS, die an einer öffentlichen oder privaten Schule, nach einem Schweizer Lehrplan und in einer der drei Sprachen Deutsch, Französisch oder Italienisch unterrichtet wurden. Nicht zur Population gehörten Schulen, die in einer anderen Sprache² oder auf Basis von ausländischen Programmen unterrichten. Landesweit umfasste die Zielpopulation etwa 88'000 Schülerinnen und Schüler aus knapp 5'000 Schulen. Auf Schulebene wurden zunächst alle Sonderschulen ausgeschlossen (für nähere Erläuterungen zu den Ausschlussgründen siehe Bollmann, 2026). Innerhalb der zur Teilnahme bestimmten Schulen bestand anschliessend die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler aufgrund von bestimmten, eng definierten Kriterien – beispielsweise kognitive oder funktionale Beeinträchtigungen, welche eine lange Testung unzumutbar gemacht hätten, sowie weniger als ein Jahr Unterricht in der Schulsprache – von der Erhebung auszuschliessen. Explizit kein Ausschlussgrund waren geringe Schulleistungen oder disziplinarische Probleme. Zwischen den drei Sprachregionen variierten die Ausschlussquoten auf

² Wegen geringer Anzahl an Schülerinnen und Schülern wurde die ÜGK-Erhebung nicht auf Rätoromanisch entwickelt. Deshalb sind Schulen, die ausschliesslich auf Romanisch unterrichten (14.9 % der Schülerinnen und Schüler des Kantons Graubünden im 4. Schuljahr HarmoS), nicht Teil der Zielpopulation (Bollmann, 2026).

Schülerebene nur geringfügig zwischen 2.3 Prozent in den deutschsprachigen Kantonen und 4.4 Prozent in der italienischsprachigen Schweiz. Die Ausschlussquoten der einzelnen Kantone finden sich in den kantonalen Porträts im Anhang B. Detailliertere Informationen finden sich im technischen Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung der ÜGK 2024 (Bollmann, 2026).

2.1.2 Stichprobenziehungsverfahren

Die 24 teilnehmenden Kantone³ bzw. 27 sprachregionalen Kantonsteile⁴ lassen sich hinsichtlich der eingesetzten Stichprobenverfahren in drei Gruppen einteilen (siehe auch Bollmann, 2026):

Gruppe 1 (Schulzensus): In den Kantonen mit vergleichsweise kleinen Schülerinnen-/Schülerpopulationen wurde ein Verfahren auf Schülerinnen-/Schülerebene angewendet. Schulzensus bedeutet, dass alle Schulen, die eine 4. Klasse führen, zur Teilnahme aufgeboten wurden. Innerhalb dieser Schulen wurden – je nach Erhebungslogistik – entweder alle Schülerinnen und Schüler in die Stichprobe aufgenommen oder eine bestimmte Anzahl an Schülerinnen und Schülern gezogen.

Gruppe 2 (zweistufiges Stichprobenverfahren): In den bevölkerungsreichsten Kantonen erfolgte die Stichprobenziehung in zwei Schritten: Zunächst wurde eine systematische Schulstichprobe gezogen, anschliessend wurden aus jeder ausgewählten Schule 20 Schülerinnen und Schüler zufällig ausgewählt. In Schulen mit weniger als 20 Schülerinnen und Schülern wurden alle für die Teilnahme an der Erhebung ausgewählt bzw. gezogen.

Gruppe 3 (gemischtes Design): Die Kantone Bern (französischsprachiger Teil), Schwyz, Freiburg (deutschsprachiger Teil), Basel-Stadt, Schaffhausen, Wallis (deutschsprachiger Teil), Neuenburg und Jura stellen Sonderfälle dar. Sie verfügen entweder über viele kleine Schulen bei eher kleiner Population oder über wenige grosse Schulen bei eher grosser Population. Eine Zuteilung zu Gruppe 1 oder 2 allein nach Populationsgrösse hätte entweder zu einer unverhältnismässig hohen Anzahl an Testsitzungen oder zu einer zu kleinen Gesamtstichprobe geführt (siehe auch Bollmann, 2026). Wie in Gruppe 2 wurden in diesen Kantonen zunächst Schulen ausgewählt, bevor Schülerinnen und Schüler gezogen wurden. Das Verfahren unterschied sich jedoch folgendermassen von demjenigen in der Gruppe 2: Grosse Schulen wurden vollständig mit einer variierenden Anzahl Schülerinnen und Schüler in die Erhebung aufgenommen. Für kleine Schulen wurde ein Stichprobenverfahren angewendet, wobei in den gezogenen Schulen maximal eine Testsitzung mit 20 Schülerinnen und Schülern stattfand.

Stichprobenumfänge. Aus ressourcentechnischen Gründen wurde die Gesamtzahl der Testsitzungen auf maximal 1'400 begrenzt, bei einer angestrebten Gesamtstichprobengrösse von mindestens 20'000 Schülerinnen und Schülern. Die Aufteilung dieser Gesamtstichprobe auf die einzelnen Kantone verfolgte

³ Die Kantone NW und ZG haben an der ÜGK 2024 nicht teilgenommen. Im Folgenden sind also immer die verbleibenden 24 Kantone bzw. 27 sprachregionalen Kantonsteile gemeint, wenn allgemein von «Kantonen» die Rede ist.

⁴ Im weiteren Verlauf des vorliegenden Dokuments werden mit dem Begriff «Kanton» die sprachregionalen Teile der Kantone BE, FR und VS miteinbezogen. Für Graubünden war es nicht möglich, unterschiedliche Sprachregionen zu definieren. Je nach unterrichteter Schulsprache erfolgten die Kompetenztests für Lesen und Mathematik dort auf Deutsch oder Italienisch.

das Ziel einer möglichst präzisen Aussagekraft auf sowohl kantonaler als auch nationaler Ebene. In Kantonen der Gruppe 1 variierte die Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler zwischen 138 (AI) und 597 (AR). In Gruppe 3 wurde eine Zielgrösse von rund 700 Schülerinnen und Schülern angestrebt. Aufgrund des Stichprobendesigns variiert die tatsächliche Stichprobengrösse stark zwischen 589 (VS_d) und 837 (BS). In Gruppe 2 wurden die Stichprobenumfänge meist auf 1'000 erhöht, um den sogenannten Klumpeneffekt des zweistufigen Designs auszugleichen (ein zweistufiges Verfahren liefert bei gleicher Stichprobengrösse aufgrund dieses Effekts weniger Informationen als ein einstufiges). Die realisierte Stichprobengrösse lag hier meist zwischen 800 und 900. Im Kanton Zürich wurde die Stichprobengrösse noch mal erhöht, um eine angemessene Repräsentation auf nationaler Ebene sicherzustellen. Hier nahmen 1'156 Schülerinnen und Schüler teil.

Tabelle 2.1 zeigt die realisierten Stichprobenumfänge, also die Anzahl der Schulen sowie Schülerinnen und Schüler, die tatsächlich an der Erhebung teilgenommen haben. Ergänzend enthält sie Angaben zur Gesamtpopulation und zur Ausschöpfungsquote. Die Ausschöpfungsquoten ergeben sich aus den weiter oben beschriebenen Ausschlüssen von Schulen sowie Schülerinnen und Schülern aus einem der zulässigen Gründe.

Tabelle 2.1: Stichprobenumfang, Populationsumfang der ÜGK und Ausschöpfungsquote

Kanton	Anzahl erhobener Schulen	Anzahl erhobener Schülerinnen und Schüler	ÜGK-Populationsumfang	Ausschöpfungsquote
ZH	70	1'156	14'603	95.8 %
BE_d	57	846	9'223	95.8 %
BE_f	38	642	823	98.2 %
LU	52	827	4'156	95.5 %
UR	17	329	353	97.8 %
SZ	33	797	1'399	96.2 %
OW	18	370	399	96.8 %
GL	19	408	424	95.3 %
FR_f	53	915	2'791	95.6 %
FR_d	32	667	827	99.3 %
SO	56	872	2'627	94.2 %
BS	30	837	1'825	96.3 %
BL	51	798	2'920	96.9 %
SH	30	668	895	96.6 %
AR	37	597	632	97.6 %
AI	10	138	176	99.4 %
SG	54	851	4'947	96.5 %
GR	65	869	1'677	97.0 %
AG	53	871	6'951	96.2 %
TG	57	816	2'787	94.3 %
TI	56	861	2'787	94.5 %
VD	51	859	8'418	95.0 %
VS_f	57	956	2'623	97.0 %
VS_d	33	589	767	96.5 %
NE	42	849	1'656	95.4 %
GE	49	842	4'937	94.1 %
JU	33	653	751	95.7 %
TOTAL	1'153	19'883	82'374	95.7 %

Stratifizierung auf Schulebene. Um die Effizienz der Stichprobenziehung zu erhöhen und um sicherzustellen, dass alle Teile der Population adäquat in der Stichprobe vertreten waren, wurde die Liste wählbarer Schulen vor dem Ziehungsprozess nach bestimmten Merkmalen geschichtet und sortiert (= Stratifizierung auf Schulebene). Analog zu den im Rahmen von PISA verwendeten Stichprobenverfahren (OECD, 2024) wurde bei der Vorbereitung der Schullisten sowohl auf explizite als auch auf implizite Stratifizierungsmethoden zurückgegriffen.

In den Gruppen mit zweistufigem Stichprobenverfahren wurde jeder gezogenen Schule eine Ersatzschule zugeordnet. Die Ersatzschulen wurden so gewählt, dass sie den gezogenen Schulen hinsichtlich der Stratifizierungsvariablen möglichst ähnlich waren, zum Beispiel in Bezug auf die *Trägerschaft* (öffentlich vs. privat) und den *Anteil an muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern*. Ersatzschulen wurden nur dann zur Teilnahme aufgefordert, wenn die ursprünglich gezogene Schule die Teilnahme verweigerte.

Stratifizierung auf Schülerinnen-/Schülererebene. Ähnlich wie dies bei der Liste der wählbaren Schulen der Fall war, wurden die Listen wählbarer Schülerinnen und Schüler vor der Ziehung nach bestimmten Merkmalen sortiert (implizite Stratifizierung). In der überwiegenden Mehrheit der Listen wurden das *Geschlecht* und die *Klassenzugehörigkeit* als Stratifizierungsvariablen verwendet.

2.1.3 Bildung von Stichprobengewichten

Für die Analysen der im Rahmen der ÜGK gewonnenen Daten, die Berechnungen adäquater Schätzer des Stichprobenfehlers sowie um valide Schlussfolgerungen in Bezug auf die untersuchte Population treffen zu können, ist der Einbezug von Stichprobengewichten zwingend erforderlich. Die Auswahlwahrscheinlichkeiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich zum Teil beträchtlich. Da die einzelnen Schülerinnen und Schüler deshalb einen jeweils unterschiedlich grossen Anteil der Population repräsentieren, ist es unbedingt notwendig, die Gewichte in sämtlichen Analysen zu berücksichtigen. Für alle an der ÜGK 2024 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden individuelle Schülergewichte sowie weitere Variablen berechnet, welche die Berechnung von Standardfehlern, Signifikanztests oder Konfidenzintervallen erlauben (für eine detailliertere Beschreibung der Berechnung der Gewichte siehe [Bollmann, 2026](#)).

2.2 Untersuchte Fach- und Kompetenzbereiche und Kompetenztests

Mit der ÜGK 2024 wurde das Erreichen der Grundkompetenzen in den Fachbereichen Schulsprache (Deutsch, Französisch und Italienisch) und Mathematik im 4. Schuljahr HarmoS anhand standardisierter, tabletbasierter Kompetenztests überprüft. Die Tests decken dabei jeweils nur einen Teil der nationalen Bildungsziele des jeweiligen Fachbereichs ab ([EDK, 2011b, 2011d](#)), da nicht alle Ziele im Rahmen der Erhebung geprüft werden können.

2.2.1 Itementwicklung und Testhefte

Die Entwicklung von Testitems für Kinder im 4. Schuljahr HarmoS ist herausfordernd, weil diese oft noch nicht flüssig lesen, abstrakte Antwortskalen (z. B. in Fragebögen) schwer verstehen und sich noch nicht so lange Zeit konzentrieren können wie Jugendliche (z. B. ÜGK 2023). Items müssen daher sehr einfach formuliert, mit eindeutigen Symbolen oder Bildern unterstützt und zeitlich kurz gehalten sein, um Überforderung zu vermeiden. Auch die Testgestaltung erfordert Sorgfalt – etwa durch ansprechendes Design, mündliche Instruktionen und Berücksichtigung der technischen Fähigkeiten der Kinder.

Im Jahr 2018/19 wurde unter der Leitung der Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (GS ADB) eine Machbarkeitsstudie für die Fachbereiche Mathematik, Naturwissenschaften und Schulsprache durchgeführt (Angelone et al., 2019). Ziel der Machbarkeitsstudie war es, aufzuzeigen, welche der formulierten Bildungsstandards im Rahmen einer ÜGK überprüft werden können. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker erarbeiteten dazu theoriebasierte Assessment-Frameworks, in denen beschrieben wurde, welche der formulierten Grundkompetenzen im Rahmen einer ÜGK im 4. Schuljahr getestet werden können. Zudem wird darin anhand von Beispielaufgaben gezeigt, wie die Grundkompetenzen operationalisiert werden können. In vier Schulklassen erprobte die GS ADB zudem ein mögliches standardisiertes Testdurchführungsszenario.

Die finalen Testaufgaben wurden schliesslich von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von pädagogischen Hochschulen und Universitäten der drei Sprachregionen der Schweiz mit Blick auf die jeweilige curriculare und kulturelle Passung in Zusammenarbeit mit der GS ADB entwickelt und in der Software *CBA Itembuilder* (Rölke, 2012) implementiert. Die Testaufgaben zur Überprüfung der Grundkompetenzen wurden in mehreren Schritten geprüft und überarbeitet: einerseits innerhalb der beteiligten Fachdidaktik-Teams in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, andererseits institutionsübergreifend in Gesamttreffen der Aufgabenentwicklungsgruppe, in denen sie jeweils diskutiert und überarbeitet wurden. Anschliessend wurden die Testaufgaben im November 2020 in den *CogLabs* von Schülerinnen und Schülern des 4. Schuljahres bearbeitet und in Interviews reflektiert. Im Sommer/Herbst 2021 erfolgte ein externes Review durch Lehrpersonen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen; parallel dazu wurden die Aufgaben in 21 Klassen (7 pro Sprachregion) präpilotiert und basierend auf den Rückmeldungen nochmals überarbeitet. Die Übersetzung der Aufgaben gestaltete sich als rekursiver Prozess im Endstadium der Aufgabenentwicklung. Ziel war es, bei möglichst guter Vergleichbarkeit der Übersetzungen (beispielsweise in Hinblick auf die lexikalische Geläufigkeit einzelner Wörter) flüssig lesbare und natürlich klingende Aufgaben bzw. Texte zu erarbeiten. Anschliessend wurden im Frühjahr 2022 an einer Stichprobe von rund 4'300 Schülerinnen und Schülern die überarbeiteten Testaufgaben pilotiert.

Aufgrund des grossen Aufgabenpools und der beschränkten Testzeit wurden für das *Hören* und das *Lesen* in der Schulsprache sowie für die *Mathematik* verschiedene Testhefte eingesetzt, die jeweils nur eine Teilmenge aller verwendeten Testaufgaben enthielten. Damit die Aufgabenschwierigkeiten und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler trotzdem auf einer gemeinsamen Messskala abgebildet werden konnten, wurden die Testhefte so zusammengestellt, dass sie zum Teil gleiche Aufgabengruppen

enthielten. Welches Testheft eine Schülerin oder ein Schüler bearbeiten musste, wurde zufällig bestimmt. Detailliertere Informationen zur Aufgaben- und Testentwicklung in der Schulsprache und in Mathematik mit entsprechenden Aufgabenbeispielen finden sich in der Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung der ÜGK 2024 (Angelone, 2026).

2.2.2 Schulsprache

Die Aneignung der Schulsprache ist essenziell für den weiteren Bildungsweg und die gesellschaftliche Integration (Mullis & Martin, 2021; OECD, 2019; Pfof et al., 2012; Snow et al., 1998). Im Bildungskontext wird betont, dass der erfolgreiche Erwerb der Schulsprache nicht nur ein Ziel für sich ist, sondern auch ein Mittel für die Aneignung von Inhalten in weiteren Fachbereichen (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010; Schmellentin & Lindauer, 2020). Insbesondere die Fähigkeit zu lesen ermöglicht es nicht nur, neue Kenntnisse zu erwerben, sondern erleichtert es auch, persönliche und gesellschaftliche Ziele zu erreichen (Stiggins, 1982). Nur wer Texte versteht, kann sich lesend Wissen aneignen und dieses kritisch hinterfragen. Lesekompetenz gilt als eine zentrale Schlüsselqualifikation, die idealerweise bereits in der Primarschulzeit erworben wird (Pfof et al., 2012). Sie bildet eine grundlegende Voraussetzung für individuelle Bildungsprozesse und das Funktionieren einer modernen Gesellschaft. Ebenso kommt dem Hören eine zentrale Bedeutung zu. Es handelt sich dabei nicht um einen passiven Vorgang, sondern um eine aktiv-rekonstruierende Leistung des mentalen Systems (Imhof, 2003). Das (Zu-)Hören ist eine Grundvoraussetzung gelingender Kommunikation und ist in nahezu allen Lebensbereichen gefordert – im Unterricht ebenso wie in Gesprächen des privaten oder beruflichen Alltags. Gerade im schulischen Kontext ermöglicht erst das kompetente Hören, gesprochene Inhalte zu erfassen, zu reflektieren und in weitere Lernprozesse einzubinden (Behrens & Krelle, 2014).

Im Fachbereich Schulsprache wurden für das 4. Schuljahr HarmoS die Kompetenzbereiche Hören und Lesen überprüft. Für diese Kompetenzbereiche sind nationale Grundkompetenzen definiert (EDK, 2011d). Dementsprechend wurden nationale Tests eingesetzt. Im Kompetenzbereich Hören wurde auf das Textverstehen in monologischen und dialogischen Situationen fokussiert. Die Themen stammten aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler. Im Kompetenzbereich Lesen wurde das Verstehen von Texten und Sätzen überprüft, wobei die Themen und der Wortschatz der Texte und Sätze ebenfalls nahe an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler waren. Zusätzlich zu den Kompetenzbereichen Hören und Lesen wurde ein Test zur Leseflüssigkeit durchgeführt. Da die Leseflüssigkeit in den nationalen Bildungsstandards nicht explizit erwähnt wird, werden die Ergebnisse nicht im Rahmen dieser Berichterstattung publiziert.

Um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler möglichst breit zu erfassen, wurden im Kompetenztest zum Hören in der Schulsprache 16 Hörtexte (Stimuli) mit insgesamt 34 Items verwendet. Im Kompetenztest zum Lesen in der Schulsprache wurden in der Dimension Textverstehen 20 Lesetexte (Stimuli) mit insgesamt 36 Fragen bzw. Items eingesetzt und in der Dimension Satzverstehen 15 Items. In den Schulsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch wurden dieselben, übersetzten Aufgaben verwendet.

2.2.3 Mathematik

Die zentrale Bedeutung einer mathematischen Grundbildung in der Primarschule wird in der bildungswissenschaftlichen Literatur immer wieder betont (siehe z. B. [Philpot et al., 2021](#); [Sälzer et al., 2013](#)). Ein mathematisches Grundverständnis bildet demnach die Basis für die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen und eröffnet Zugang zu einer Vielzahl beruflicher Tätigkeiten. Darüber hinaus unterstützt mathematische Bildung das lebenslange Lernen sowie die Fähigkeit, komplexe Probleme strukturiert zu analysieren und zu lösen. So wird auch von der EDK bekräftigt, dass Mathematik ein wesentlicher Motor für Fortschritt in Naturwissenschaft und Technik ist ([EDK, 2011b](#)). Zudem zeigen zahlreiche empirische Studien, dass mathematische Leistungen im Zusammenhang mit verschiedenen Indikatoren für Lebensqualität stehen – darunter Bildungsabschlüsse, berufliche Perspektiven (gemessen u. a. durch den Beschäftigungsgrad), sozioökonomischer Status, körperliche und geistige Gesundheit sowie finanzielle Stabilität ([Duncan et al., 2007](#); [Gerardi et al., 2013](#); [Parsons & Bynner, 2005](#); [Ritchie & Bates, 2013](#)).

Im Fachbereich Mathematik basieren die nationalen Bildungsstandards der Schweiz auf einem Kompetenzmodell, das mathematische Grundbildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe versteht ([EDK, 2011b](#)). Dieses Modell wurde auf Grundlage theoretischer Überlegungen und empirischer Daten entwickelt und umfasst für das 4. Schuljahr HarmoS insgesamt 30 Grundkompetenzen, die auf mittlerem Abstraktionsniveau formuliert sind. Diese Grundkompetenzen sind den Kompetenzbereichen Zahl und Variable sowie Form und Raum zugeordnet, wobei Inhalte weiterer Kompetenzbereiche integriert sind. In beiden Kompetenzbereichen wurden folgende fünf Handlungsaspekte in den Fokus gestellt: Wissen, Erkennen und Beschreiben, Operieren und Berechnen, Instrumente und Werkzeuge verwenden, Mathematisieren und Modellieren sowie Interpretieren und Reflektieren. Die beiden zuvor genannten Kompetenzbereiche werden in diesem Bericht auf einer gemeinsamen Skala ausgewiesen.

In der Mathematik wurden insgesamt 90 Items eingesetzt. Die Anweisungen in den Aufgaben wurden schriftlich gegeben. Zudem hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich die Aufgaben, Anweisungen und allenfalls Lösungsvorschläge auch durch die Audiohilfen vorlesen zu lassen. Die Audiohilfen wurden in Form einer animierten Katze namens «Lupo» zur Verfügung gestellt, die die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf einfach antippen konnten.

2.3 Fragebögen zur Kontextualisierung der Leistungen

Damit die ÜGK dem durch das schweizerische Bildungsmonitoring anvisierten Ziel der systematischen, wissenschaftlich gestützten und auf Dauer angelegten Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über das schweizerische Bildungssystem und dessen Umfeld dienen kann, reicht die Erhebung von Grundkompetenzen über Kompetenztests allein nicht aus. Theoretische Modelle gehen von einer hohen Komplexität von Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen aus (für einen umfassenden Überblick siehe [Brühwiler & Helmke, 2018](#); [Vieluf et al., 2020](#)). Der Erfassung dieser Faktoren auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, des Unterrichts, der Schule, des Elternhauses oder

des Bildungssystems kommt bei der Interpretation der Anteile der Schülerschaft, welche die Grundkompetenzen erreichen, eine zentrale Bedeutung zu.

Im Rahmen der ÜGK 2024 wurde unmittelbar anschliessend an die Kompetenztests ebenfalls auf dem Tablet eine in der Software *Limesurvey* programmierte, 30-minütige Fragebogenbefragung bei denselben Schülerinnen und Schülern durchgeführt, welche die Tests absolviert hatten. Die Testadministratorinnen und Testadministratoren führten die Schülerinnen und Schüler anhand eines standardisierten Skripts (siehe Abschnitt 2.4.2) zum Start der Fragebogenbefragung. Um dem Alter der Schülerinnen und Schüler des 4. Schuljahres HarmoS Rechnung zu tragen, wurden diese anschliessend mit Audiohilfen durch den Fragebogen geführt. Die einzelnen Fragen und allfällige Antwortmöglichkeiten wurden schriftlich vorgelegt, die Schülerinnen und Schüler konnten sich die Texte aber auch durch die Audiohilfen vorlesen lassen. Die Audiohilfen wurden in Form einer animierten Eule namens «Sofia» zur Verfügung gestellt, welche die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf einfach antippen konnten.

Im Vergleich zu den Fragebögen für Schülerinnen und Schüler von früheren ÜGK-Erhebungen wurde bei der Weiterentwicklung des Fragebogens für 2024 aufgrund der jüngeren Zielgruppe besonders darauf geachtet, dass Schülerinnen und Schüler die Fragen verstehen und auf dem Tablet beantworten können. Das Führen durch den Fragebogen mittels Audiohilfen stellt diesbezüglich eine wichtige Neuerung dar.

Der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler erfasst bei der ÜGK 2024 individuelle Merkmale bzw. Aspekte der Lernumwelt (z. B. Wohn- und Familiensituation, soziale Herkunft, Migrationshintergrund) sowie zwei Skalen zum emotionalen Erleben (Schuleinstellungen und Lernfreude, siehe Bericht zum Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, [Herzing & Erzinger, 2026](#)). Zusätzlich zum Fragebogen für Schülerinnen und Schüler wurde ein Elternfragebogen eingesetzt, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu kontextualisieren und Daten für weitere Forschung im Familien- und Schulkontext, insbesondere im Bereich der Digitalisierung, zu generieren ([Herzing & Erzinger, 2026](#)).

2.4 Erhebungsmanagement und Auslieferung

Nach einer Präpilotierung im September 2021 wurde die Piloterhebung für die ÜGK 2024 im Frühjahr 2022 durchgeführt. Die Haupterhebung erfolgte vom 22. April bis zum 7. Juni 2024. Die Planung und Durchführung der Erhebungen übernahmen in den drei Schweizer Sprachregionen jeweils regionale Durchführungszentren. Das Durchführungszentrum für die deutschsprachige Schweiz war das Institut für Pädagogische Psychologie (IPP) der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG), für die französischsprachige Schweiz war der *Service de la recherche en éducation du Canton de Genève* (SRED) und für die italienischsprachige Schweiz das *Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi* (CIRSE) der *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* (SUPSI) zuständig. Diese Durchführungszentren stellten während der Planung der Erhebung, aber auch bei der Durchführung der Testsitzungen national standardisierte Prozesse sicher.

2.4.1 Kommunikation mit Schulen und Kantonen

Für die Vorbereitung der ÜGK 2024 arbeiteten die Durchführungszentren eng mit den jeweiligen Vertreterinnen oder Vertretern der kantonalen Bildungsdepartemente zusammen, die als Verbindungspersonen (kantonale Referenzpersonen) für die ÜGK fungieren. Auf der Ebene der Schulen wurde von der Schulleitung für jede Schule eine Schulkoordinatorin oder ein Schulkoordinator benannt, die bzw. der als Bindeglied zwischen der Schule und dem zuständigen Durchführungszentrum diente und die Durchführungszentren mit allen nötigen Informationen versorgte sowie bei den Vorbereitungen unterstützte.

Für die Vorbereitung der ÜGK 2024 hatten die Durchführungszentren mit allen teilnehmenden Schulen die folgenden offiziellen Kontakte:

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

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

Drittkontakt: Vereinbarung eines Termins für die Testsitzung.

Viertkontakt: Bestätigung des Termins und Versand des Informationsschreibens an die Eltern. In der Deutschschweiz Versand des Einladungsschreibens zu einem Online-Informationsanlass für die Eltern (2 Termine).

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

Die Durchführungszentren informierten die kantonalen Referenzpersonen jeweils, wenn sie die entsprechenden Kontakte versendet hatten. Sie kontaktierten die kantonalen Referenzpersonen auch bei übergeordneten Fragen, die sich aus den Kontakten mit den Schulen ergaben. Detailliertere Informationen zu den einzelnen Dokumenten und deren Inhalten finden sich im technischen Bericht zur Implementierung der Erhebung der ÜGK 2024 ([Arnold et al., 2026](#)).

Für den sicheren Datenaustausch zwischen den Kantonen und den Durchführungszentren sowie zwischen den Schulen und den Durchführungszentren wurde die eigens dafür entwickelte Online-Plattform *LSA-Tools* verwendet. Verantwortlich für die Entwicklung dieser Plattform war die Fachhochschule Graubünden (FHGR).

2.4.2 Schulung der Testadministratorinnen und Testadministratoren

Die unmittelbare Vorbereitung der einzelnen Testsitzung mit den teilnehmenden Schulen eine bis zwei Wochen vor der Erhebung sowie die effektive Durchführung der Testsitzung wurden von Testadministratorinnen und Testadministratoren vorgenommen. Die Testadministratorinnen und

Testadministratoren wurden von den Durchführungszentren rekrutiert und erhielten eine ein- bis zweitägige, umfassende Schulung, die alle Aspekte der Durchführung einer ÜGK-Testsitzung abdeckte (z. B. Aufbau der Technik, Kommunikation mit der Schulkoordinatorin oder dem Schulkoordinator, Umgang mit Fragen während der Testung, siehe [Arnold et al., 2026](#)). Zusätzlich zu den für die Testadministratorinnen und Testadministratoren bereitgestellten Dokumenten (z. B. Skript für einen einheitlichen Erhebungsablauf) sichert die Schulung damit ein standardisiertes und einheitliches Vorgehen über alle Sprachregionen und Testsitzungen hinweg.

Mitarbeitende der Universität Bern sowie der regionalen Durchführungszentren waren zuständig für das Qualitätsmonitoring der ÜGK 2024 und dokumentierten die Durchführung einzelner Testsitzungen (insgesamt 10 Testsitzungen in den drei Sprachregionen) an den Schulen.

2.4.3 Erhebungsablauf

Wie eingangs erwähnt, erfolgte die Auslieferung der Tests und des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler auf Tablets, welche die Testadministratorinnen und Testadministratoren zusammen mit der nötigen Server- und Netzwerkinfrastruktur in die Schulen mitbrachten. Diese technische Ausrüstung wurde von der FHGR eingerichtet und bereitgestellt.

In der Regel wurden in jeder Sitzung maximal 20 Schülerinnen und Schüler getestet. Aufgrund des jungen Alters der getesteten Schülerinnen und Schüler wurden die Schulen gebeten, sicherzustellen, dass eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter der Schule während der gesamten Testsitzung anwesend ist. Diese Personen mussten zur Sicherstellung der Geheimhaltung der Testinhalte eine Vertraulichkeitserklärung unterzeichnen. Ihre Aufgabe war es, die Schülerinnen und Schüler zu begrüßen, in einer kurzen Pause ein Bewegungsspiel mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen sowie den Schülerinnen und Schülern Anweisungen für die grosse Pause zu geben. Auch eine Unterstützung der Testadministratorin oder des Testadministrators bei besonderen Vorkommnissen (z. B. Disziplinproblemen oder gesundheitlichen Problemen) war erwünscht. Ansonsten war für die Mitarbeiterin oder den Mitarbeiter der Schule eine passive Anwesenheit während der Testsitzung ausreichend. Nach der anfänglichen Begrüssung durch die Mitarbeiterin oder den Mitarbeiter der Schule führten die Testadministratorinnen und Testadministratoren anhand des standardisierten Skripts durch die Testsitzung. Diese umfasste vier Testteile (die Testteile im Lesen in der Schulsprache, im Hören in der Schulsprache und in der Mathematik dauerten zwischen 15 und 30 Minuten, die Dauer des Zusatztests in Leseflüssigkeit betrug 3 Minuten) sowie einen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler (30 Minuten). Insgesamt dauerte die gesamte Testsitzung inklusive mehrerer kurzer und einer langen Pause für die Schülerinnen und Schüler 2 Stunden und 40 Minuten. Die Testsitzungen wurden durch die Testadministratorinnen und Testadministratoren dokumentiert (z. B. Erfassung von abwesenden Schülerinnen und Schülern anhand der Anwesenheitsliste oder Erfassung spezifischer Informationen zum Ablauf der Testsitzung anhand des Testsitzungsprotokolls, siehe [Arnold et al., 2026](#)).

Bei organisatorischen oder technischen Schwierigkeiten konnten die Testadministratorinnen und Testadministratoren das Erhebungsmanual oder das technische Handbuch zu Rate ziehen, anhand deren

sie geschult wurden. Diese waren sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form verfügbar, zusammen mit einem einseitigen Dokument («Spickzettel») zum schnellen Nachschlagen. Liessen sich die Schwierigkeiten mit diesen Unterlagen nicht lösen, bestand die Möglichkeit, die Support-Hotline der regionalen Durchführungszentren anzurufen.

2.5 Datenaufbereitung und -archivierung

Die sorgfältige Aufbereitung und Archivierung der erhobenen Daten ist ein zentraler Schritt in jeder Large-Scale-Assessment-Studie, um die Qualität der Datensätze zu sichern, ihre Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und eine spätere Nutzung für Forschung und Bildungsmonitoring zu ermöglichen.

2.5.1 Aufbereitung der Hintergrundinformationen und Fragebogendaten

Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden die Daten aus dem Samplingprozess (insbesondere zur Gewichtung, siehe Abschnitt 2.1.3), die Informationen der Testadministratorinnen und Testadministratoren zu den einzelnen Testsitzungen (siehe Abschnitt 2.4.3) sowie die während der Auslieferung digital generierten Testsitzungsdaten verarbeitet. Parallel dazu erfolgte die Kodierung der offenen Angaben aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern. Die Details zur Bildung der Variablen aus den Fragebögen finden sich im Data Manual, das die als *Scientific Use File* veröffentlichten Daten begleitet (Uslu & Seiler, 2026).

In Kapitel 4 werden vier dieser Variablen – im Folgenden als *individuelle Merkmale* bezeichnet – analysiert: *Geschlecht* (siehe Abschnitt 4.1), *soziale Herkunft* (siehe Abschnitt 4.2), *zu Hause gesprochene Sprache* (siehe Abschnitt 4.3) und *Migrationshintergrund* (siehe Abschnitt 4.4).

2.5.2 Skalierung der Leistungsdaten

Zur Skalierung der Leistungsdaten wurden Modelle der Item-Response-Theorie (vgl. z. B. Rost, 2004) verwendet. Die Itemschwierigkeiten wurden getrennt nach Kompetenz- bzw. Fachbereich (Lesen in der Schulsprache, Hören in der Schulsprache, Mathematik) jeweils anhand eines eindimensionalen Rasch-Modells (1PL-Modell) geschätzt.⁵ Zur Bestimmung der Schülerinnen- und Schülerkompetenzen wurden für jeden der drei Kompetenzbereiche anhand eines Rasch-Skalierungsmodells unter Berücksichtigung der Zusammenhänge zwischen Leistungsdaten und Kontextvariablen jeweils 20 Plausible Values (von Davier et al., 2009) gezogen. Weil die Kontextvariablen zum Teil fehlende Werte aufwiesen, wurden alle fehlenden Werte gleichzeitig mit der Ziehung der Plausible Values imputiert (Robitzsch et al., 2016).

⁵ Die Parameterschätzung erfolgte nach dem *Marginal-Maximum-Likelihood*-Verfahren unter Berücksichtigung der Schülergewichte mit dem R-Paket TAM (Robitzsch et al., 2022).

2.5.3 Schwellenwertsetzung

Im Anschluss an die Skalierung der Leistungsdaten wurde unter der Leitung der Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank der EDK (GS ADB) pro Fachbereich (Schulsprache und Mathematik) jeweils ein zweitägiger Schwellenwertsetzungs-Workshop durchgeführt. Das Ziel der Schwellenwertsetzung war es, auf den kontinuierlichen Kompetenzskalen jeweils einen Schwellenwert festzulegen, der es erlaubt, Schülerinnen und Schüler dahingehend einzustufen, ob sie die Grundkompetenzen erreicht haben oder nicht. Hierfür konnten aufgrund der grossen Stichprobe Daten aus der Piloterhebung verwendet werden. Die Schwellenwerte wurden von Expertinnen- und Expertengruppen mittels einer modifizierten *Bookmark*-Methode (Karantonis & Sireci, 2006; Mitzel et al., 2001) bestimmt. Die Expertinnen- und Expertengruppen setzten sich aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die an der Aufgabenentwicklung mitgearbeitet hatten, externen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die nicht an der Aufgabenentwicklung beteiligt waren, sowie praktizierenden Lehrpersonen und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen der Primarschule zusammen.

Zu Beginn der Workshops wurden die Expertinnen und Experten jeweils geschult. Nach einer Einführung in die ÜGK und in die Schwellenwertsetzungs-Methode wurden die entsprechenden nationalen Bildungsstandards (Grundkompetenzen) mit ihren «Can-do»-Deskriptoren erläutert. Unklarheiten in den Begrifflichkeiten wurden in Kleingruppen und im Plenum diskutiert. Im Anschluss daran erfolgte in mehreren Bewertungsrunden die Bestimmung der Schwellenwerte. Dazu wurde der Expertinnen- und Expertengruppe ein Itembuch vorgelegt, in dem alle Testaufgaben bzw. Items des entsprechenden Kompetenzbereiches nach der empirisch ermittelten Schwierigkeit geordnet waren. Jede Seite enthielt den Stimulus, z. B. einen Lesetext, und die Fragestellung bzw. Aufforderung der Testaufgabe, die Lösung und die Seitenzahl.

In Runde 1 wurden die Expertinnen und Experten aufgefordert, jede Testaufgabe des Itembuchs individuell danach zu beurteilen, ob die definierten Grundkompetenzen ausreichen, um die Aufgabe in der Regel richtig zu lösen. Die genaue Frage lautete: «Sollte ein Schüler, der gerade über Grundkompetenzen verfügt, dieses Item in der Regel (d. h. in 2 von 3 Fällen) richtig lösen können? – Ja oder nein?». Im Anschluss daran wurde der Expertengruppe eine Grafik mit den aggregierten Bewertungsergebnissen pro Item gezeigt. Die Ergebnisse wurden mit Blick auf unterschiedlich bewertete Aufgaben im Plenum diskutiert.

In Runde 2 wurden die Expertinnen und Experten aufgefordert, im Itembuch an jener Stelle ein Lesezeichen (Bookmark) zu setzen, an der sie die Schwelle zwischen Grundkompetenzen und höheren Kompetenzen vermuteten. Dazu mussten die Expertinnen und Experten für jedes Item dieselbe Frage wie in Runde 1 beantworten. Bei dem Item, bei dem die Antwort «nein» lautete, sollte ein Lesezeichen gesetzt werden, allerdings erst nachdem geprüft worden war, ob nicht nachfolgende (d. h. empirisch schwierigere) Items wieder als Grundkompetenz-Items eingestuft werden müssten. Das Ziel bestand darin, den definitiven Übergang zu den Items zu finden, die von Schülerinnen und Schülern mit Grundkompetenzen (in der Regel) nicht mehr korrekt beantwortet werden können. Nachdem in der Gruppe alle Lesezeichen gesetzt worden waren, wurden die entsprechenden Seitenzahlen gesammelt

und grafisch aufbereitet. Die Grafik mit den individuellen Bewertungen (Seitenzahlen) sowie einem ersten Schwellenwert – dem Mittelwert aller Seitenzahlen – wurde der Expertengruppe als Rückmeldung präsentiert. Zusätzlich erhielten die Expertinnen und Experten eine Rückmeldung darüber, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler wäre, der bei diesem Schwellenwert die Grundkompetenzen nicht erreichen würde. Diese Information – ebenso wie die Streuung der Seitenzahlen – sollte dazu anregen, die eigene Einschätzung kritisch zu hinterfragen. Die Rückmeldungen wurden im Plenum diskutiert, mit besonderem Fokus auf die Gründe für unterschiedliche Bewertungen.

In Runde 3 wurden die Expertinnen und Experten dazu aufgefordert, das Itembuch unter Berücksichtigung der vorangegangenen Diskussionen nochmals durcharbeiten und ihre Einschätzungen gegebenenfalls zu überarbeiten. Anschliessend wurden erneut die Streuung der Seitenzahlen, der Schwellenwert sowie der Anteil der Schülerinnen und Schüler, der bei diesem Schwellenwert die Grundkompetenzen nicht erreichen würde, präsentiert und im Plenum diskutiert. Nach diesen drei Bewertungsrunden konnte in allen Fach- bzw. Kompetenzbereichen ein abschliessendes Urteil getroffen werden. Die festgelegten Schwellenwerte wurden im Konsensentscheid als vertretbar erachtet. Detaillierte Informationen zur Skalierung der Leistungsdaten und zur Schwellenwertsetzung finden sich in Angelone (2026).

2.5.4 Scientific Use File und Datendokumentationen

Der resultierende, für diesen Bericht genutzte Datensatz steht Forschenden als sogenanntes Scientific Use File (SUF) auf *SWISSUbase* (Projektnummer 21262) zur Verfügung. Neben weiterer Datendokumentation (z. B. Codebook oder Screenshots aller Fragen der Kontextfragebögen) wird dieser Datensatz von einem Data Manual begleitet.

Das Data Manual (Uslu & Seiler, 2026) enthält eine durch Verweise auf weiterführende Dokumentationen ergänzte Zusammenfassung der Datenerhebung sowie detaillierte Informationen zur Struktur des Datensatzes, zur Datenaufbereitung und Hinweise, die bei der Datenanalyse beachtet werden sollten. Die Beschreibung der Datenaufbereitung umfasst grundlegende Schritte der Datenbereinigung, Konventionen zur Benennung und Rekodierung von Variablen sowie Beschreibungen generierter Konstrukte (z. B. soziale Herkunft). Ziel des Data Manuals ist es, die Nachvollziehbarkeit der Datenaufbereitung sicherzustellen und für die Nutzenden des Datensatzes umfassende Informationen für den Umgang mit den Daten bereitzustellen. Das Data Manual umfasst daher auch Beschreibungen und Definitionen der Variablen, die im Erstbericht für die Analysen verwendet werden, und bietet eine Starthilfe sowohl für eigenständige Analysen anderer Forschender als auch für das Reproduzieren der Resultate in diesem Bericht.

3. Erreichen der Grundkompetenzen im Überblick

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie viele Schülerinnen und Schüler im 4. Schuljahr HarmoS die national definierten Grundkompetenzen (GK) in der Schulsprache (Kompetenzbereiche Hören und Lesen) sowie in Mathematik erreichen. Die Resultate werden sowohl für die einzelnen Kantone getrennt als auch für die gesamte Schweiz ausgewiesen. Dabei wird angegeben, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreicht und ob kantonale Ergebnisse deutlich über oder unter dem gesamtschweizerischen Ergebnis liegen.

Da es sich um statistische Schätzungen handelt, sind die Ergebnisse mit gewissen Unsicherheiten behaftet. Um diese Unsicherheiten zu berichten, werden zwei statistische Mittel eingesetzt: Zum einen wird das 95%-Konfidenzintervall der Schätzungen dargestellt,⁶ zum anderen kommen statistische Tests zum Einsatz, um die kantonalen Ergebnisse mit dem gesamtschweizerischen Ergebnis zu vergleichen.⁷ Unterschiede, die statistisch signifikant sind, werden in den folgenden Darstellungen besonders hervorgehoben. Diese Signifikanzen werden aber nicht alleinstehend, sondern immer in Kombination mit der Höhe der Unterschiede in Prozentpunkten interpretiert.⁸

3.1 Schulsprache

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die Kompetenzbereiche Hören und Lesen in der Schulsprache präsentiert. Beim Hören stehen im 4. Schuljahr HarmoS das Verstehen von kurzen, vertrauten Hörtexten und das Entnehmen von expliziten Informationen im Fokus. Beim Lesen geht es vor allem um das Erfassen des Sinnes von Wörtern, Sätzen und kurzen, vertrauten Texten (EDK, 2011d). Details zur theoretischen Einordnung und zur Testentwicklung finden sich in Abschnitt 2.2.2. Die folgenden Analysen zeigen, wie gross der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die diese Grundkompetenzen am Ende des 4. Schuljahres HarmoS erreichen.

Da für die Kompetenzbereiche Hören und Lesen in der Schulsprache nationale Grundkompetenzen definiert wurden (siehe Abschnitt 2.2.2), wurde jeweils ein nationaler Test eingesetzt, der es erlaubt, die Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen in allen getesteten Kantonen unabhängig von der

⁶ Die Konfidenzintervalle stellen grafisch den Wertebereich dar, der mit einer 95%-Wahrscheinlichkeit den wahren Wert der betroffenen Population einschliesst, und spiegeln somit die Unsicherheit der Schätzung aufgrund von Stichproben- und Messfehlern wider.

⁷ Unterschiede zwischen zwei Messwerten (beispielsweise zwischen dem Schweizer Gesamtergebnis und einem kantonalen Ergebnis) werden als statistisch signifikant bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Zufall zustande gekommen sind, sehr gering ist (unter 5 %). Die statistische Signifikanz wird anhand statistischer Tests ermittelt, die die Varianz und Kovarianz der Messwerte einbeziehen. Die Tests berücksichtigen die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung sowie den Messfehler und korrigieren für multiples Testen mit Hilfe der Benjamini-Hochberg-Methode (Benjamini & Hochberg, 1995).

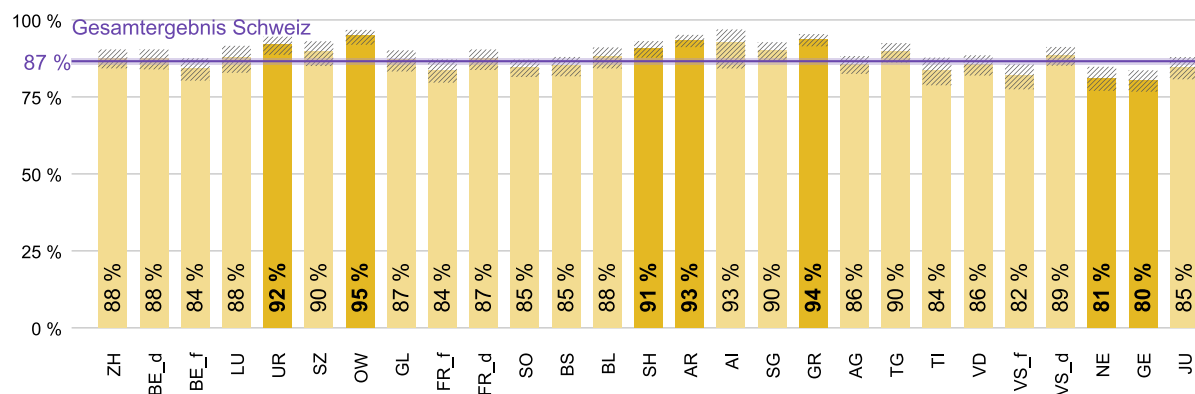
⁸ Während die statistische Signifikanz Auskunft darüber gibt, ob ein Unterschied mit hoher Wahrscheinlichkeit tatsächlich besteht, zeigt der Unterschied in Prozentpunkten, wie ausgeprägt dieser Unterschied ist und ob er auch in praktischer Hinsicht bedeutsam sein könnte.

Testsprache miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse werden daher über die drei Schulsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch hinweg berichtet.

3.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hören

Insgesamt erreichen 87 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Hören. Die Ergebnisse in den einzelnen Kantonen in diesem Kompetenzbereich sind in Abbildung 3.1 dargestellt. Statistisch signifikant über dem Gesamtergebnis liegen die Kantone Uri mit einem Anteil von 92 Prozent, Obwalden mit einem Anteil von 95 Prozent, Schaffhausen mit einem Anteil von 91 Prozent, Appenzell Ausserrhoden mit einem Anteil von 93 Prozent und Graubünden mit einem Anteil von 94 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Gesamtergebnis liegen die Kantone Neuenburg mit einem Anteil von 81 Prozent und Genf mit einem Anteil von 80 Prozent.

Abbildung 3.1: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hören in der Schulsprache nach Kantonen

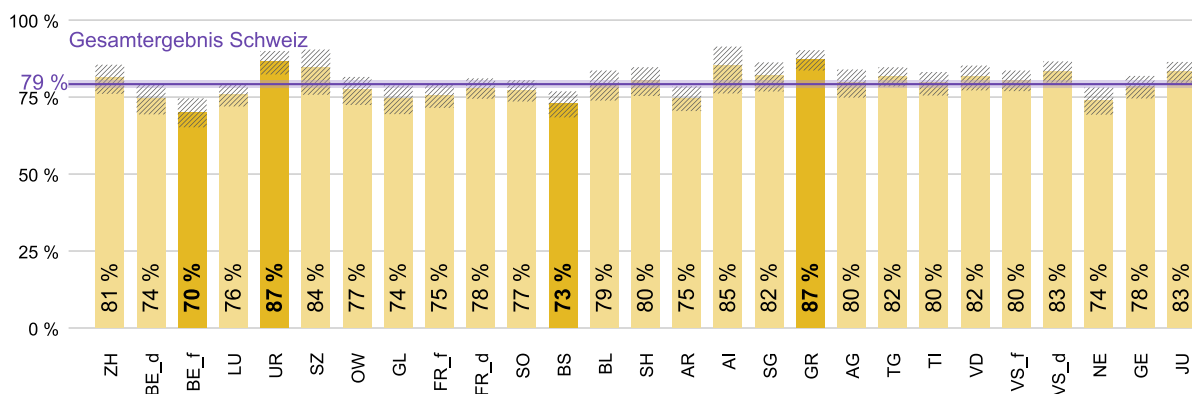


Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler für die gesamte Schweiz, das helle lila Band zeigt das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant von diesem Referenzwert abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben.

3.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen im Kompetenzbereich Lesen

Beim Lesen erreichen 79 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen. Die Ergebnisse in den einzelnen Kantonen sind in Abbildung 3.2 dargestellt. Statistisch signifikant über dem Ergebnis der Gesamtschweiz liegen die Kantone Uri und Graubünden mit einem Anteil von 87 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Gesamtergebnis liegen die Kantone Bern (französischsprachiger Teil) mit einem Anteil von 70 Prozent und Basel-Stadt mit einem Anteil von 73 Prozent.

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



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler für die gesamte Schweiz, das helle lila Band zeigt das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant von diesem Referenzwert abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben.

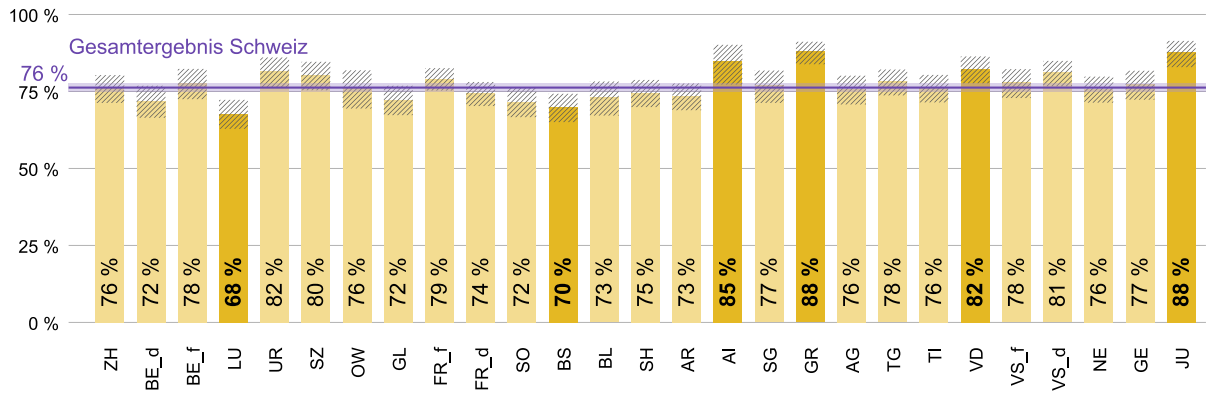
3.2 Mathematik

Im Fachbereich Mathematik sind die Grundkompetenzen in die Kompetenzbereiche Zahl und Variable sowie Form und Raum unterteilt (siehe Abschnitt 2.2.3). Ausserdem sind den Kompetenzbereichen fünf mathematische Handlungsaspekte zugeordnet, die für das 4. Schuljahr HarmoS ganzheitlich betrachtet werden. Für eine ausführliche Beschreibung der mathematischen Kompetenzbereiche sei auf Angelone (2026) verwiesen.

Die Kompetenzbereiche Zahl und Variable sowie Form und Raum werden für die Betrachtung der Anteile der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler gemeinsam als Gesamtskala Mathematik ausgewiesen (siehe Angelone, 2026). Da für die Kompetenzbereiche des Fachbereichs Mathematik nationale Grundkompetenzen definiert wurden (siehe Abschnitt 2.2.3), wurde auch hier ein nationaler Test eingesetzt, der einen Vergleich der Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Testsprache erlaubt. Die Ergebnisse werden daher über die drei Schulsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch hinweg berichtet.

In Mathematik erreichen 76 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen. Die Ergebnisse in den einzelnen Kantonen sind in Abbildung 3.3 dargestellt. Statistisch signifikant über dem Gesamtergebnis liegen die Kantone Appenzell Innerrhoden mit einem Anteil von 85 Prozent, Graubünden mit einem Anteil von 88 Prozent, Waadt mit einem Anteil von 82 Prozent und Jura mit einem Anteil von 88 Prozent. Statistisch signifikant unter dem Ergebnis der Gesamtschweiz liegen die Kantone Luzern mit einem Anteil von 68 Prozent und Basel-Stadt mit einem Anteil von 70 Prozent.

Abbildung 3.3: Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Fachbereich Mathematik nach Kantonen



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der gelben Säulen zeigen das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Die lila Linie zeigt den Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler für die gesamte Schweiz, das helle lila Band zeigt das dazugehörige 95%-Konfidenzintervall. Werte, die statistisch signifikant von diesem Referenzwert abweichen, werden durch die fett geschriebene Prozentangabe und ein dunkleres Gelb hervorgehoben.

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

In diesem Kapitel wird untersucht, wie sich das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Kompetenzbereiche Hören und Lesen) sowie in Mathematik in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler gestaltet. Berücksichtigt werden von den in Abschnitt 2.3 dargestellten individuellen Merkmalen diejenigen, die durch Bildungsangebote nicht direkt beeinflussbar sind, aber laut Forschung in engem Zusammenhang mit schulischen Leistungen stehen (Brühwiler & Helmke, 2018; Erzinger et al., 2023, 2025; OECD, 2023): Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache sowie Migrationshintergrund.

Die Analyse erfolgt zunächst für jedes Merkmal in zwei Schritten: Zuerst wird die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Kantonen im Hinblick auf diese vier Merkmale dargestellt. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Anteile der GK-erreichenden Schülerinnen und Schüler besser einordnen. Anschliessend werden diese Anteile für jede Ausprägung der betrachteten Merkmale einzeln ausgewiesen – getrennt nach den untersuchten Kompetenzbereichen. Nach der getrennten Untersuchung der einzelnen Merkmale erfolgt im abschliessenden Abschnitt eine gemeinsame Betrachtung: Hier wird analysiert, wie sich die Leistungen in Gruppen unterscheiden, die durch die Kombination mehrerer Merkmale entstehen. Diese sogenannten *kombinierten Gruppen* ermöglichen eine differenzierte Betrachtung, insbesondere im Hinblick auf mögliche Kumulationen von Benachteiligungen. Eine solche kombinierte Gruppe stellt beispielsweise folgende Konstellation dar: Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien, die zu Hause nicht die Schulsprache sprechen und einen Migrationshintergrund haben. Für jede dieser Gruppen wird zunächst die Verteilung in der Population dargestellt, bevor die Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, ausgewiesen werden. So lassen sich potenziell durch eine Mehrfachbenachteiligung verstärkte Effekte identifizieren, für die bildungspolitische Massnahmen besonders zuträglich sein könnten.

Bei der Interpretation der Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler ist auch hier zu beachten, dass diese – entsprechend den Ausführungen zu Beginn des Kapitels 3 – mit statistischer Unsicherheit behaftet sind. Diese Unsicherheiten sind quantifizierbar und werden durch die Darstellung von 95%-Konfidenzintervallen sowie durch statistische Tests berücksichtigt, die bei Vergleichen zwischen Gruppen oder Kantonen den Schätzfehler einbeziehen. Statistisch signifikante Unterschiede werden im Text genannt (für eine vollständige Übersicht vgl. Tabelle A.1 im Anhang) und unter Berücksichtigung ihrer Grösse interpretiert. Auch die in diesem Kapitel ausgewiesenen Verteilungen der Merkmalsausprägungen (z. B. Anteil Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen) beruhen auf Schätzungen. Während die Schätzungen auf nationaler Ebene verhältnismässig zuverlässig sind, ist die Unsicherheit auf kantonaler Ebene grösser, da die kantonalen Ergebnisse auf kleineren Stichproben basieren. Dementsprechend sind diese Werte vorsichtig zu

interpretieren. Das Ausmass der statistischen Unsicherheit wird in den kantonalen Porträts im Anhang B durch 95%-Konfidenzintervalle ausgewiesen.

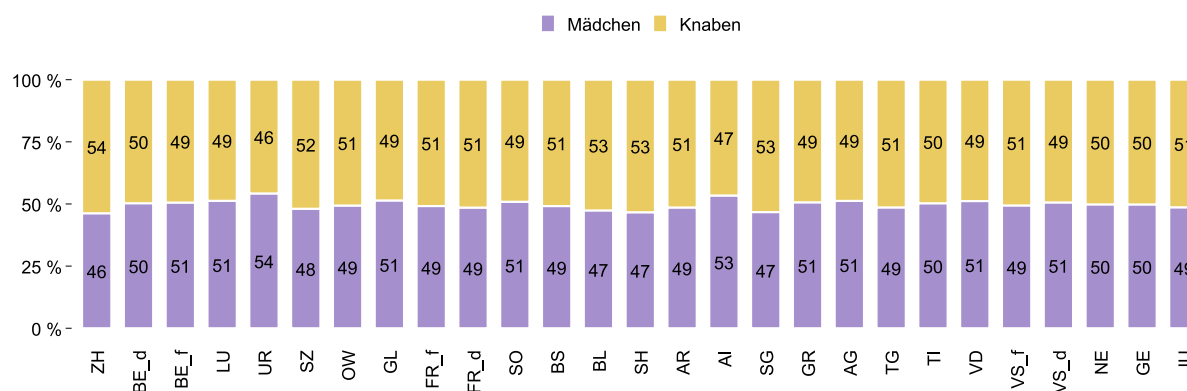
4.1 Erreichen der Grundkompetenzen nach Geschlecht

In diesem Abschnitt wird zuerst die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Geschlecht in den Kantonen dargestellt. Anschliessend werden die Unterschiede beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören und Lesen in der Schulsprache sowie in Mathematik getrennt nach Geschlecht beschrieben.

4.1.1 Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen

Bei der ÜGK 2024 betrug der Anteil an Mädchen 49 Prozent und der Anteil an Knaben 51 Prozent. Die Verteilung der Geschlechter in den Kantonen wird in der Abbildung 4.1 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Geschlechterverteilung in den Kantonen annähernd ausgeglichen ist.

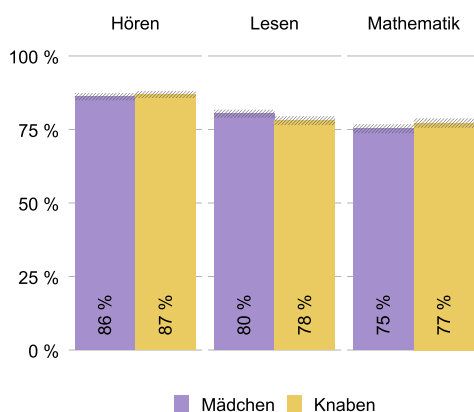
Abbildung 4.1: Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen



4.1.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Geschlecht

Es zeigen sich nur sehr geringe und praktisch wenig bedeutsame Geschlechterunterschiede in den untersuchten Kompetenzbereichen der Schulsprache und der Mathematik. Beim Lesen in der Schulsprache und bei der Mathematik sind diese Unterschiede zwar statistisch signifikant, aber praktisch kaum bedeutsam: Mädchen erreichen im Lesen einen um 2 Prozentpunkte höheren Anteil, hingegen liegen Knaben in der Mathematik um 2 Prozentpunkte vorne (siehe Abbildung 4.2). Beim Hören in der Schulsprache bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Abbildung 4.2: Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach Geschlecht



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit der dargestellten Schätzwerte aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden keine statistischen Tests für alle möglichen Paarvergleiche der kombinierten Gruppen ausgewiesen. Für eine grobe Einschätzung können die Höhe der Balken und die schraffierten Flächen (95%-Konfidenzintervalle) verglichen werden: Wenn sich die Konfidenzintervalle zweier Gruppen nicht überlappen, liegt ein statistisch signifikanter Unterschied vor. Umgekehrt bedeutet eine Überlappung nicht zwingend, dass kein signifikanter Unterschied besteht.

4.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie sich das Erreichen der Grundkompetenzen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft⁹ der Schülerinnen und Schüler gestaltet. Zunächst wird die Verteilung der sozialen Herkunft in den Kantonen dargestellt. Anschliessend wird beschrieben, wie stark sich die Anteile beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören und Lesen in der Schulsprache sowie in Mathematik unterscheiden.

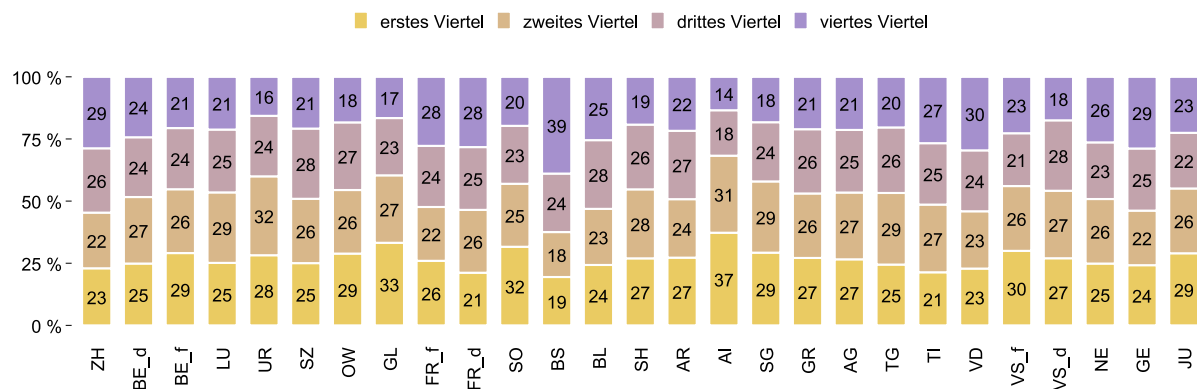
Auf nationaler Ebene wurde die Schülerschaft in vier gleich grosse Gruppen (Viertel) eingeteilt: Das erste Viertel umfasst die am stärksten benachteiligten 25 Prozent, das zweite und dritte Viertel die mittleren 50 Prozent und das vierte Viertel die am stärksten privilegierten 25 Prozent. Die Analysen im folgenden Abschnitt zeigen für jeden Kanton, welcher Prozentanteil seiner Schülerinnen und Schüler sich in jedem der nationalen Viertel befindet.

4.2.1 Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Herkunft in den Kantonen wird in der Abbildung 4.3 dargestellt.

⁹ Die soziale Herkunft wurde anhand eines Index erfasst (angelehnt an internationale Standards, siehe OECD, 2024), der sich aus dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern, dem höchsten elterlichen Berufsstatus (gemessen anhand des ISEI-08, vgl. Ganzeboom, 2010) und der Anzahl der Bücher zu Hause zusammensetzt (vgl. Uslu & Seiler, 2026). Die dafür nötigen Informationen wurden mit dem Elternfragebogen erfasst (vgl. Herzing & Erzinger, 2026).

Abbildung 4.3: Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen



Die Kantone Tessin (21 %), Freiburg (deutschsprachiger Teil; 21 %) und Basel-Stadt (19 %) weisen die niedrigsten Anteile an Schülerinnen und Schülern im ersten Viertel (stärkste soziale Benachteiligung) auf. Demgegenüber zeigen Appenzell Innerrhoden (37 %), Glarus (33 %) und Solothurn (32 %) vergleichsweise hohe Anteile in diesem Viertel.

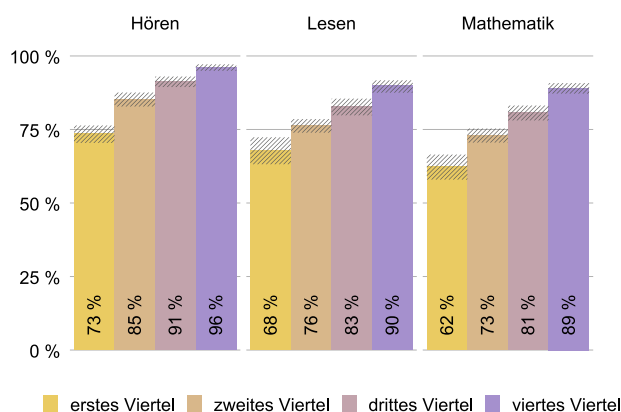
Hohe Anteile sozial privilegierter Schülerinnen und Schüler (viertes Viertel) finden sich insbesondere in Kantonen mit grösseren Städten wie Basel-Stadt (39 %), Waadt (30 %), Genf (29 %) und Zürich (29 %). In Glarus (17 %), Uri (16 %) und Appenzell Innerrhoden (14 %) sind diese Anteile deutlich geringer.

4.2.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach sozialer Herkunft

Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, bei privilegierterer sozialer Herkunft grösser ist. Zwischen allen benachbarten Vierteln bestehen in allen getesteten Kompetenzbereichen statistisch signifikante Unterschiede.

Wie die Abbildung 4.4 zeigt, erreichen Schülerinnen und Schüler im untersten Viertel die Grundkompetenzen deutlich seltener als jene im obersten Viertel der sozialen Herkunft. Der Unterschied beträgt 23 Prozentpunkte im Hören in der Schulsprache, 22 Prozentpunkte im Lesen in der Schulsprache und 27 Prozentpunkte in der Mathematik.

Abbildung 4.4: Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach sozialer Herkunft



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht.

Um diesen Unterschied zusätzlich zu verdeutlichen, kann das Risiko, die Grundkompetenzen **nicht** zu erreichen, zwischen verschiedenen Gruppen verglichen werden. So zeigt sich beispielsweise: Das Risiko, die Grundkompetenzen in der Mathematik nicht zu erreichen, ist für Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien etwa 3.5-mal so hoch wie für jene aus sozial privilegierten Verhältnissen. Dies ergibt sich daraus, dass im untersten sozialen Viertel 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen nicht erreichen, während es im obersten Viertel nur 11 Prozent sind. Das Verhältnis dieser beiden Anteile ($38\% / 11\% \approx 3.5$) zeigt somit, dass das Risiko im ersten Viertel rund dreieinhalbmal so hoch ist.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die soziale Herkunft einen klaren und bedeutsamen Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen aufweist. Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Familien erreichen die Grundkompetenzen deutlich häufiger als jene aus benachteiligten Verhältnissen.

4.3 Erreichen der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

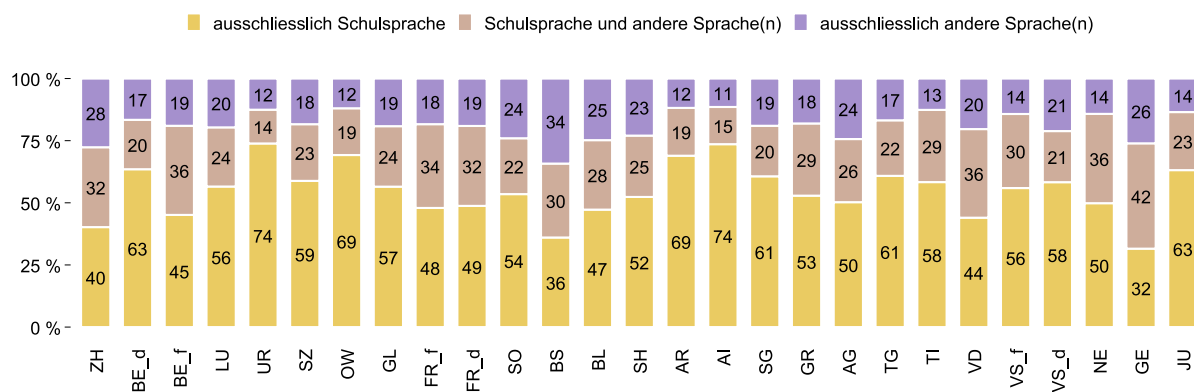
In diesem Abschnitt wird untersucht, wie sich das Erreichen der Grundkompetenzen in Abhängigkeit von der zu Hause gesprochenen Sprache¹⁰ gestaltet. Zunächst wird die Verteilung der verschiedenen Gruppen in den Kantonen dargestellt. Anschliessend wird beschrieben, wie stark sich die Anteile beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören und Lesen in der Schulsprache sowie in Mathematik unterscheiden.

¹⁰ Unterschieden wird zwischen Schülerinnen und Schülern, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, solchen, die zu Hause sowohl die Schulsprache als auch mindestens eine weitere Sprache sprechen, und jenen, die zu Hause nicht die Schulsprache sprechen. Diese Angaben stammen aus dem Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler (vgl. [Herzing & Erzinger, 2026](#)).

4.3.1 Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen

Die Population der ÜGK 2024 setzt sich aus 50 Prozent Schülerinnen und Schülern zusammen, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, 29 Prozent, welche sowohl die Schulsprache als auch mindestens eine weitere Sprache zu Hause sprechen, und 21 Prozent, die ausschliesslich mindestens eine andere Sprache zu Hause sprechen. Die Verteilung dieser Gruppen in den Kantonen wird in der Abbildung 4.5 dargestellt.

Abbildung 4.5: Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen

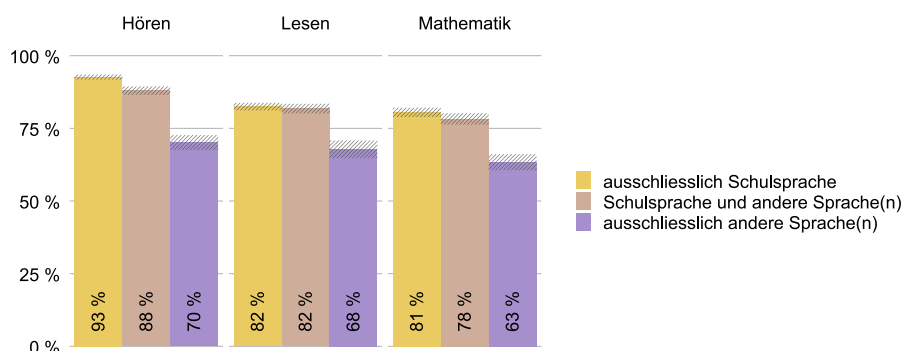


In fast allen Kantonen stellen die Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, die grösste Gruppe dar. Die einzige Ausnahme ist der Kanton Genf, in dem der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, niedriger ist als der Anteil derjenigen, welche die Schulsprache und mindestens eine andere Sprache sprechen (32 % vs. 42 %, vgl. Abbildung 4.5). Neben diesem Kanton liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, auch in den Kantonen Zürich, Bern (französischsprachiger Teil), Freiburg (französischsprachiger und deutschsprachiger Teil), Basel-Stadt, Basel-Land und Waadt unter der Hälfte.

4.3.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, in allen Kompetenzbereichen beim Erreichen der Grundkompetenzen höhere Anteile aufweisen als diejenigen, die zu Hause ausschliesslich mindestens eine andere Sprache sprechen. Diese Unterschiede sind in allen Kompetenzbereichen statistisch signifikant. Auch zwischen denjenigen Schülerinnen und Schülern, die zu Hause die Schulsprache und mindestens eine andere Sprache sprechen, und denjenigen, die zu Hause ausschliesslich mindestens eine andere Sprache sprechen, bestehen in allen drei Kompetenzbereichen statistisch signifikante Unterschiede: Der Anteil beim Erreichen der Grundkompetenzen ist jeweils bei denjenigen höher, die zu Hause die Schulsprache und mindestens eine andere Sprache sprechen (vgl. Abbildung 4.6).

Abbildung 4.6: Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach zu Hause gesprochener Sprache



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht.

Zwischen der Gruppe, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache spricht, und derjenigen, die zusätzlich mindestens eine andere Sprache spricht, ist nur im Kompetenzbereich Hören in der Schulsprache ein statistisch signifikanter Unterschied feststellbar; in Bezug auf das Lesen in der Schulsprache und die Mathematik unterscheiden sich diese beiden Gruppen nicht.

Am deutlichsten sind die Effekte des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache im Kompetenzbereich Hören in der Schulsprache: Während 93 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen, die Grundkompetenzen erreichen, sind es bei denjenigen, die zu Hause ausschliesslich eine andere Sprache sprechen, nur 70 Prozent. Werden hier nun wieder die Risiken verglichen, die Grundkompetenzen im Hören in der Schulsprache **nicht** zu erreichen, so ist das Risiko bei Schülerinnen und Schülern, die zu Hause ausschliesslich eine andere Sprache sprechen, etwa 3.8-mal so hoch wie bei denjenigen, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse einen deutlichen Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und dem Erreichen der Grundkompetenzen, mit einem ausgeprägten Nachteil für Schülerinnen und Schüler, die die Schulsprache zu Hause nicht sprechen. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache oder diese und mindestens eine andere Sprache sprechen, erreichen die Grundkompetenzen in allen Bereichen häufiger.

4.4 Erreichen der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund

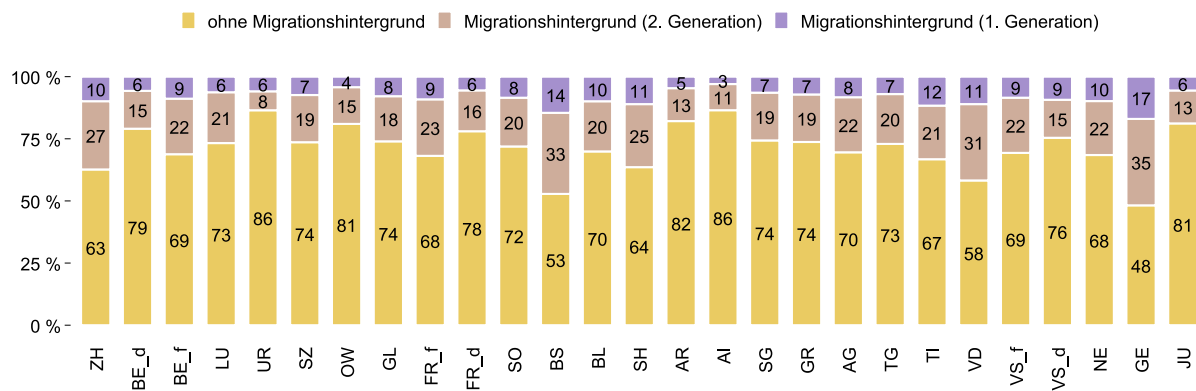
In diesem Abschnitt wird zuerst die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Kantonen im Hinblick auf deren Migrationshintergrund dargestellt. Anschliessend werden die Unterschiede beim Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören und Lesen in der Schulsprache sowie in Mathematik getrennt für das Merkmal Migrationshintergrund beschrieben.

Dabei wird zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, denjenigen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation und denjenigen mit Migrationshintergrund in der ersten Generation unterschieden.¹¹

4.4.1 Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen

Die Population der ÜGK 2024 setzt sich aus 68 Prozent Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, 23 Prozent mit Migrationshintergrund der zweiten Generation und 9 Prozent mit Migrationshintergrund der ersten Generation zusammen. Die Verteilung dieser Kategorien in den Kantonen wird in Abbildung 4.7 dargestellt.

Abbildung 4.7: Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen



In allen Kantonen machen die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund den grössten Anteil aus. Die drei Kantone mit dem grössten Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sind Appenzell Innerrhoden (86 %), Uri (86 %) und Appenzell Ausserrhoden (82 %). Am geringsten ist dieser Anteil in den Kantonen Waadt (58 %), Basel-Stadt (53 %) und Genf (48 %). Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation reichen von 11 Prozent und 8 Prozent in den Kantonen Appenzell Innerrhoden und Uri bis 35 Prozent und 33 Prozent in den Kantonen Genf und Basel-Stadt. Die höchsten Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation finden sich in städtischen Kantonen wie Genf (17 %) und Basel-Stadt (14 %), die tiefsten in vergleichsweise ländlichen Kantonen wie Obwalden (4 %) und Appenzell Innerrhoden (3 %).

¹¹ Ohne Migrationshintergrund bedeutet, dass mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren wurde. Mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bedeutet, dass die Schülerin/der Schüler in der Schweiz geboren wurde, nicht aber die beiden Elternteile. Mit Migrationshintergrund der ersten Generation bedeutet, dass sowohl die Schülerin/der Schüler als auch beide Elternteile nicht in der Schweiz geboren sind. Die Angaben wurden mit dem Elternfragebogen erhoben (vgl. Herzog & Erzinger, 2026).

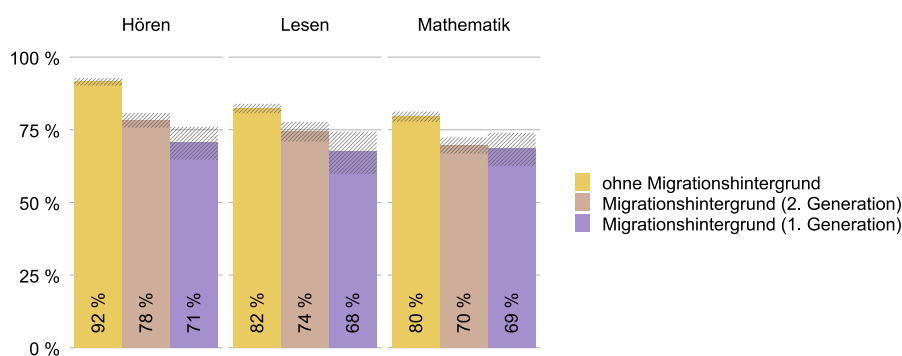
4.4.2 Anteile des Erreichens der Grundkompetenzen nach Migrationshintergrund

In allen Kompetenzbereichen ist der Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund statistisch signifikant höher als der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (unabhängig davon, ob erste oder zweite Generation). Beim Vergleich der beiden Gruppen mit Migrationshintergrund zeigen sich lediglich im Kompetenzbereich Hören in der Schulsprache statistisch signifikant höhere Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zugunsten der Gruppe mit Migrationshintergrund der zweiten Generation. Beim Lesen in der Schulsprache und bei der Mathematik wurden keine statistisch signifikanten Differenzen in den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler zwischen den beiden Gruppen mit Migrationshintergrund beobachtet.

Insgesamt zeigt sich, dass der Effekt des Merkmals Migrationshintergrund im Kompetenzbereich Hören in der Schulsprache am ausgeprägtesten ist. Dort fällt der hohe Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund auf (92 Prozent) sowie die deutlichen Unterschiede zur Gruppe mit Migrationshintergrund der zweiten Generation und zur Gruppe mit Migrationshintergrund der ersten Generation (vgl. Abbildung 4.8).

Ein Vergleich der Risiken, die Grundkompetenzen im Hören in der Schulsprache **nicht** zu erreichen, zeigt: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation haben eine etwa 3.5-mal so hohe Wahrscheinlichkeit, die Grundkompetenzen im Hören in der Schulsprache nicht zu erreichen, als jene ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 4.8: Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach Migrationshintergrund



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht.

4.5 Kumulierte Risiken: Wenn individuelle Merkmale zusammenwirken

Die bisher in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse zeigen, dass individuelle Merkmale wie die soziale Herkunft, der Migrationshintergrund oder die zu Hause gesprochene Sprache jeweils in einem klaren Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler stehen. In der Realität treten solche Merkmale – und ihre Auswirkungen auf das schulische Lernen und Leben – jedoch selten isoliert auf.

Vielmehr wirken soziale, sprachliche und migrationsbezogene Bedingungen häufig gemeinsam, sind teilweise eng miteinander verknüpft und können sich in ihren Auswirkungen auf die schulischen Leistungen gegenseitig verstärken oder abschwächen (vgl. [Suárez-Orozco et al., 2015](#)).

Dieser Abschnitt untersucht, wie sich die Kombination mehrerer individueller Merkmale – soziale Herkunft, Migrationshintergrund und zu Hause gesprochene Sprache – gemeinsam auf das Erreichen der Grundkompetenzen auswirkt. Ziel ist es, zu analysieren, inwieweit sich die Wirkungen dieser Merkmale überlagern, verstärken oder abschwächen, um dadurch ein differenzierteres Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Merkmalen zu gewinnen. In einem zweiten Schritt werden Gruppen von Schülerinnen und Schülern identifiziert, die aufgrund kumulierter Risiken besonders gefährdet sind, die Grundkompetenzen nicht zu erreichen. Auf diese Weise lassen sich komplexe Muster sichtbar machen, die in Analysen einzelner Merkmale verborgen bleiben würden.

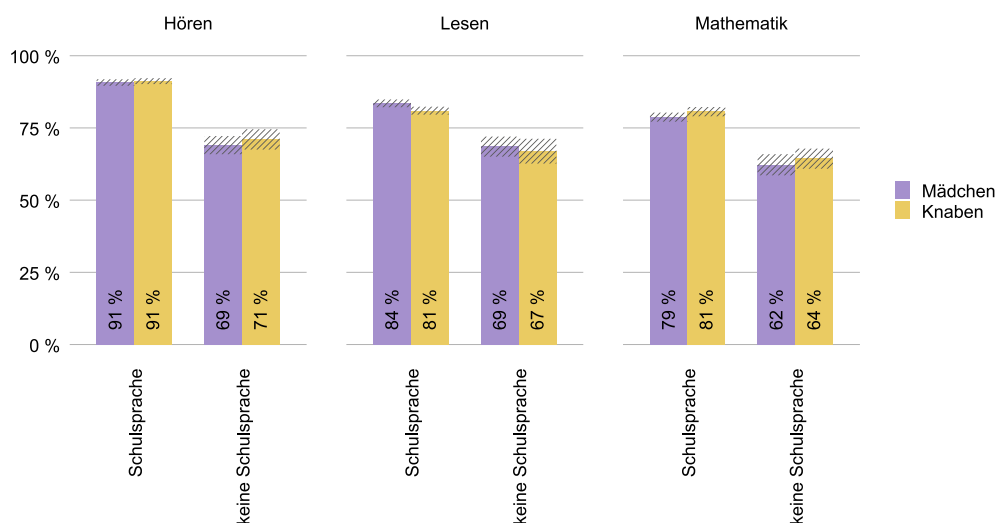
4.5.1 Kombinierte Gruppen

In der vorliegenden Analyse werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler berichtet, die die Grundkompetenzen erreichen, unterteilt nach Gruppen, die sich aus der Kombination mehrerer individueller Merkmale ergeben. Beispielsweise werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligter Herkunft, die zu Hause die Schulsprache sprechen, mit jenen verglichen, die zwar ebenfalls einen Migrationshintergrund und eine benachteiligte Herkunft aufweisen, zu Hause jedoch nicht die Schulsprache sprechen. Die daraus entstehenden Gruppen werden im Folgenden als *kombinierte* Gruppen bezeichnet.

Um die Darstellung zu vereinfachen, wurden beim Merkmal zu Hause gesprochene Sprache die Kategorien «ausschliesslich Schulsprache» und «Schulsprache und andere Sprache(n)» zusammengefasst, da die vorherigen Analysen (siehe Abschnitt [4.3](#)) gezeigt hatten, dass sich diese beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Leistungen nicht wesentlich unterscheiden. Die verbleibenden Kategorien lauten daher «Schulsprache zu Hause» und «keine Schulsprache zu Hause».

Die Analyse der kombinierten Gruppen wird weiter dadurch vereinfacht, dass das Merkmal Geschlecht nicht mehr berücksichtigt wird. [Abbildung 4.9](#) zeigt exemplarisch die Kombination von Geschlecht und zu Hause gesprochener Sprache. Dabei wird deutlich, dass die ohnehin geringen Geschlechterunterschiede (siehe [Abschnitt 4.1](#)) auch innerhalb der Sprachgruppen bestehen, jedoch in keiner Gruppe besonders ausgeprägt sind. Die Kombination dieser Merkmale liefert somit keine zusätzlichen Erkenntnisse über Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen. Auch bei der Kombination von Geschlecht mit den anderen untersuchten Merkmalen (Migrationshintergrund und soziale Herkunft; hier nicht dargestellt) ergeben sich keine zusätzlichen Befunde.

Abbildung 4.9: Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen für die Kombination der Merkmale Geschlecht und zu Hause gesprochene Sprache



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht.

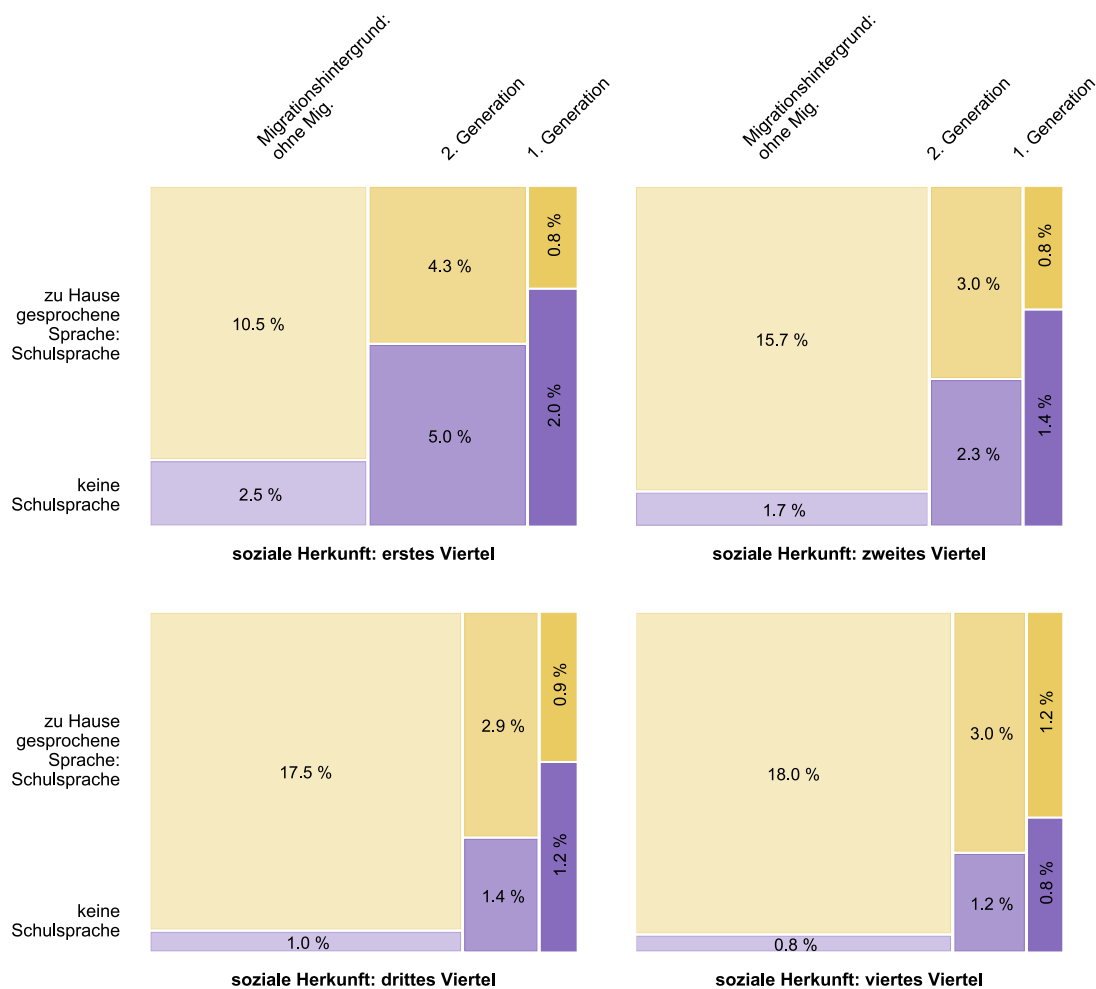
Im Folgenden werden alle kombinierten Gruppen betrachtet, die sich aus den Schnittmengen der Merkmale soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache und Migrationshintergrund ergeben. In einem ersten Schritt wird ihre Grösse innerhalb der Gesamtpopulation dargestellt (siehe Abbildung 4.10), anschliessend werden die Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören und Lesen in der Schulsprache sowie in der Mathematik beschrieben.

4.5.2 Verteilung der kombinierten Gruppen

In allen Vierteln der sozialen Herkunft ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause die Schulsprache spricht und keinen Migrationshintergrund aufweist, am grössten. Der Anteil dieser Gruppe nimmt mit privilegierterer sozialer Herkunft – also vom ersten zum vierten Viertel hin – deutlich zu. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass der Anteil derjenigen, die zu Hause nicht die Schulsprache sprechen, relativ unabhängig vom Migrationshintergrund mit zunehmender sozialer Herkunft abnimmt.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, wie sich bestimmte Merkmalskombinationen in der Population der Schülerinnen und Schüler verteilen und welche Gruppen zahlenmässig besonders relevant sind. Dabei ist zu beachten, dass die dargestellten Zusammenhänge nicht zu vereinfacht interpretiert werden sollten. Die zu Hause gesprochene Sprache kann beispielsweise sowohl ein Ergebnis als auch ein Einflussfaktor der sozialen Herkunft sein. Es spiegeln sich hier komplexe soziale und demografische Wechselwirkungen wider, die durch weitere Kontextfaktoren – etwa familiäre Ressourcen oder Migrationsmuster – beeinflusst werden können (vgl. Esser, 2006; OECD, 2021).

Abbildung 4.10: Anteile der kombinierten Gruppen in der Schülerinnen-/Schülerpopulation



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb der vier sozialen Herkunftgruppen. Jedes der vier Quadrate steht für ein Viertel der sozialen Herkunft. Die Fläche jedes Rechtecks entspricht dem Anteil einer bestimmten Gruppe. Die Y-Achse zeigt, ob zu Hause die Schulsprache gesprochen wird. Die x-Achse zeigt den Migrationshintergrund. Die Kategorien sind durch unterschiedliche Helligkeiten der Farbe dargestellt.

Aufbauend auf der Verteilung der kombinierten Gruppen wird im nächsten Schritt untersucht, wie häufig Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Gruppen die Grundkompetenzen erreichen.

4.5.3 Erreichen der Grundkompetenzen in kombinierten Gruppen

Abbildung 4.11 zeigt die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die in den jeweiligen kombinierten Gruppen die Grundkompetenzen erreichen. Die Balken sind nach sozialer Herkunft (Viertel) gruppiert und innerhalb dieser Gruppen wird nochmals nach der zu Hause gesprochenen Sprache und nach dem Migrationshintergrund differenziert. Im Fokus dieser Darstellung steht die Frage: Wo sind die Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen am grössten?

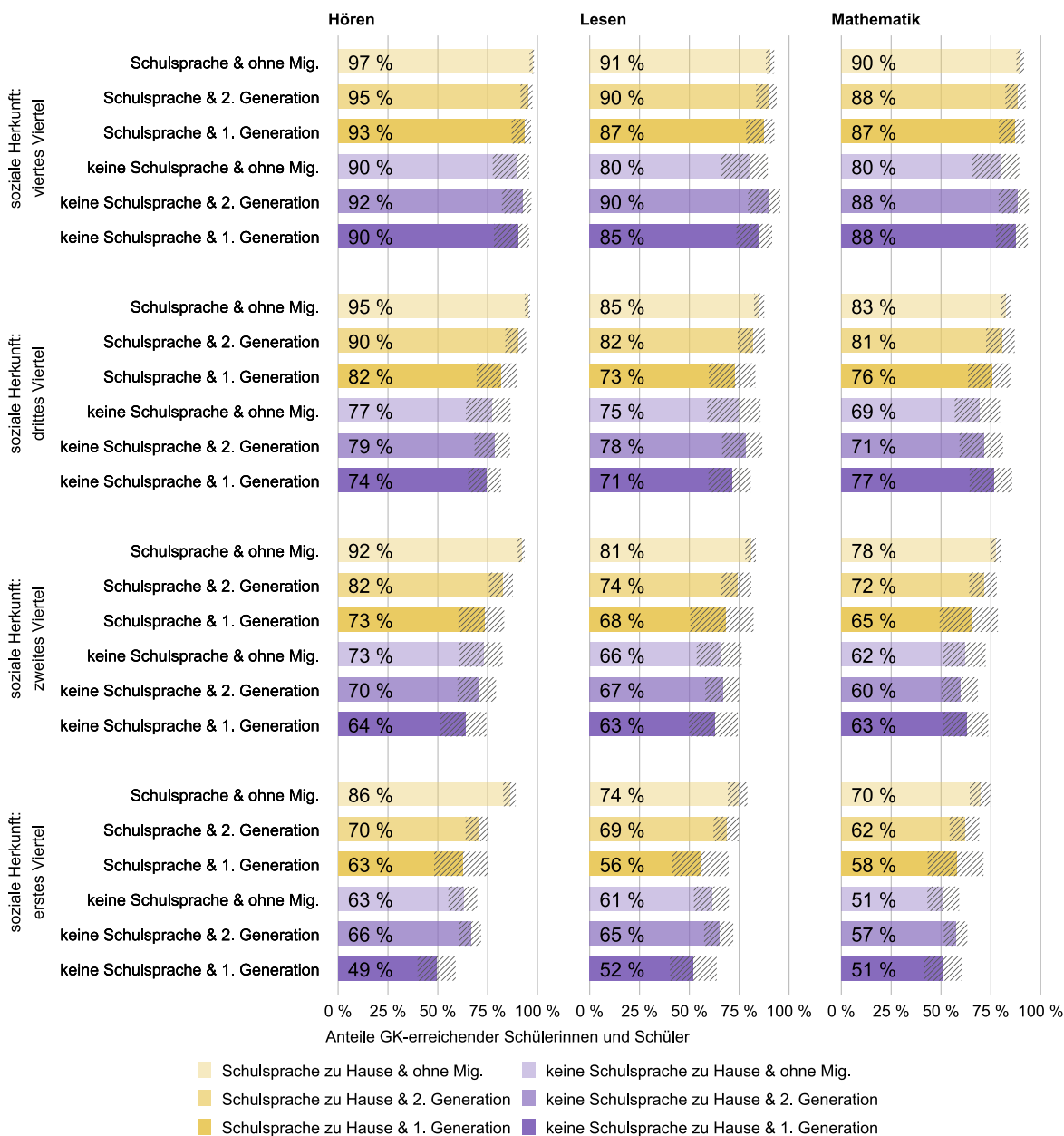
Die Abbildung 4.11 verdeutlicht, wie gross die Spannbreite zwischen den Gruppen ist: Im Kompetenzbereich Hören erreichen in der kombinierten Gruppe mit den besten Voraussetzungen 97 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen, während es in der Gruppe mit den ungünstigsten Voraussetzungen nur 49 Prozent sind. Ähnliche Unterschiede bestehen im Lesen (91 %

zu 52 %) und in Mathematik (90 % zu 51 %). Am oberen Ende stehen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, mit zu Hause gesprochener Schulsprache und begünstigter sozialer Herkunft. Am unteren Ende liegen jene mit kumulierten Nachteilen: benachteiligte soziale Herkunft, Migrationshintergrund der ersten Generation und zu Hause werden nur andere Sprachen als die Schulsprache gesprochen. Diese Differenzen verdeutlichen die kumulative Wirkung der Risikofaktoren: Je mehr benachteiligende Merkmale gleichzeitig vorliegen, desto geringer ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Grundkompetenzen erreichen. Verglichen mit der Gruppe mit den günstigsten Voraussetzungen ist das Risiko, die Grundkompetenzen – etwa in Mathematik – nicht zu erreichen, in der Gruppe mit kumulierten Nachteilen rund fünfmal so hoch und beim Hören sogar noch höher.

Die soziale Herkunft zeigt sich in allen Kompetenzbereichen als der stärkste der erhobenen Einflussfaktoren auf das Erreichen der Grundkompetenzen. Schülerinnen und Schüler aus sozial begünstigten Familien erreichen in allen Merkmalskombinationen deutlich häufiger die Grundkompetenzen als jene aus sozial benachteiligten Familien. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch dann, wenn die anderen beiden Merkmale unverändert bleiben. Dies zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Vierteln der sozialen Herkunft nicht nur bestehen, weil sich andere Merkmale gleichzeitig verändern, sondern auch dann, wenn diese gleich bleiben. So hat beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation, die bzw. der zu Hause nicht die Schulsprache spricht und aus benachteiligter sozialer Herkunft stammt, ein deutlich höheres Risiko (51 %), die Grundkompetenzen im Hören in der Schulsprache nicht zu erreichen, als eine Person mit identischen Voraussetzungen hinsichtlich Migrationshintergrund und zu Hause gesprochener Sprache, jedoch aus dem zweiten (36 %), dritten (26 %) oder vierten Viertel (10 %) der sozialen Herkunft. Damit zeigt sich: Mit privilegierter sozialer Herkunft steigen die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die Grundkompetenzen erreichen – unabhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache sowie vom Vorhandensein eines Migrationshintergrunds –, deutlich an. Der Zusammenhang ist in allen Kompetenzbereichen ähnlich stark ausgeprägt, was darauf hinweist, dass soziale Ressourcen und familiäre Bildungsvoraussetzungen eine zentrale Rolle für den Kompetenzerwerb spielen.

Auch die zu Hause gesprochene Sprache steht – bei gleichen Ausprägungen der anderen Merkmale – in engem Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen, wenn auch weniger stark als die soziale Herkunft. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause die Schulsprache sprechen, erreichen in allen Kompetenzbereichen deutlich häufiger die Grundkompetenzen als jene, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Dieser Zusammenhang zeigt sich in allen Ausprägungen des Merkmals Migrationshintergrund, fällt dort jedoch jeweils unterschiedlich stark aus und ist bei Schülerinnen und Schülern mit sozial begünstigter Herkunft weniger ausgeprägt. So liegt beispielsweise der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation und benachteiligter sozialer Herkunft, die die Grundkompetenzen im Hören in der Schulsprache erreichen, bei 49 Prozent, wenn zu Hause nicht die Schulsprache gesprochen wird, und bei 63 Prozent, wenn dies der Fall ist. Mit zunehmender sozialer Herkunft verringert sich dieser Unterschied.

Abbildung 4.11: Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen in den kombinierten Gruppen



Anmerkung: Die Schraffierungen am oberen Ende der Säulen zeigen die 95%-Konfidenzintervalle an, welche die wahren Anteile mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % beinhalten. Damit stellen sie die Unsicherheit aufgrund der Stichprobenziehung und des Messfehlers der dargestellten Schätzwerte dar, wobei eine grössere Unsicherheit mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht.

Der Migrationshintergrund steht – bei gleichbleibender sozialer Herkunft und identischen sprachlichen Voraussetzungen – in einem Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen, wenn auch tendenziell schwächer im Vergleich zur Wirkung der anderen Merkmale. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation erreichen in allen Kompetenzbereichen seltener die Grundkompetenzen als jene ohne Migrationshintergrund, während sich die zweite Generation in der Regel zwischen diesen beiden Gruppen einordnet. Der Unterschied ist besonders ausgeprägt, wenn gleichzeitig eine benachteiligte soziale Herkunft vorliegt. Mit privilegierterer sozialer Herkunft verringern sich diese Unterschiede, was darauf hinweist, dass sozioökonomische Ressourcen einen Teil der

migrationsbedingten Nachteile kompensieren können. Der Einfluss des Migrationshintergrunds ist somit zwar eigenständig erkennbar, fällt insgesamt aber schwächer aus.

Im Folgenden werden besonders benachteiligte Gruppen betrachtet, um zu zeigen, wie mehrere Merkmale zusammenwirken. In Abbildung 4.11 ist zu erkennen, dass die Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen im ersten Viertel der sozialen Herkunft am grössten sind. Dort treten im Vergleich zu den anderen Vierteln deutlich grössere Unterschiede auf – je nachdem, ob zu Hause die Schulsprache gesprochen wird und ob ein Migrationshintergrund vorliegt. So liegt im ersten Viertel der sozialen Herkunft der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Kompetenzbereich Hören die Grundkompetenzen erreichen, bei 49 Prozent, wenn zu Hause nicht die Schulsprache gesprochen wird und ein Migrationshintergrund der ersten Generation vorliegt, und bei 86 Prozent, wenn beide Merkmale in vorteilhafter Kombination vorliegen. Das Risiko, die Grundkompetenzen nicht zu erreichen, ist damit in der erstgenannten Gruppe rund 3.6-mal so hoch wie in der zweitgenannten Gruppe. Ebenso zeigt sich, dass selbst innerhalb der besonders benachteiligten Gruppen die zu Hause gesprochene Sprache weiterhin eine wichtige Rolle spielt. Unter Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation im ersten Viertel der sozialen Herkunft ist das Risiko, die Grundkompetenzen nicht zu erreichen, 1.5-mal höher, wenn zu Hause die Schulsprache nicht gesprochen wird. Dies verdeutlicht, dass sprachliche Ressourcen auch unter ungünstigen sozialen Voraussetzungen einen messbaren Unterschied machen können. Gesamthaft zeigen diese Muster, dass sprachliche und migrationsbezogene Benachteiligungen insbesondere bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu kumulierten Nachteilen führen können.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der kombinierten Gruppen: Alle drei Merkmale – soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache und Migrationshintergrund – stehen jeweils in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen, auch wenn die jeweils anderen Merkmale gleich bleiben. Die grössten Unterschiede zeigen sich bei der sozialen Herkunft, gefolgt von der Sprache zu Hause und dem Migrationshintergrund. Zusätzlich werden Wechselwirkungen sichtbar: Unterschiede in Bezug auf Sprache zu Hause und Migrationshintergrund sind in sozial begünstigten Gruppen deutlich geringer, während sie in benachteiligten Gruppen teilweise besonders stark ausfallen. Dort führen zusätzliche Risikofaktoren – wie eine zu Hause nicht gesprochene Schulsprache oder ein Migrationshintergrund – zu besonders grossen Leistungseinbussen. In privilegierten Gruppen hingegen sind die Unterschiede zwischen den Kombinationen der Merkmale vergleichsweise gering. Damit wird deutlich: Die Unterschiede entstehen nicht nur durch einzelne Merkmale, sondern auch durch deren Zusammenspiel – und dieses wirkt sich vor allem in den unteren sozialen Herkunftsgruppen besonders stark aus. Die dargestellten Befunde sind komplex und sollten mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden. In kombinierten Gruppen mit mehreren, gleichzeitig vorliegenden benachteiligenden Merkmalen ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler vergleichsweise klein – entsprechend steigt die statistische Unsicherheit. Die konsistente Wiederholung des Musters über alle Kompetenzbereiche hinweg spricht für die Robustheit und inhaltliche Plausibilität der Ergebnisse.

5. Bilanz und Perspektiven

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

Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) erfolgt im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings. Dabei wird schweizweit anhand standardisierter, computerbasierter Tests untersucht, inwieweit die Grundkompetenzen auf bestimmten Schulstufen erreicht werden. Ziel der ÜGK ist die Evaluation des Bildungssystems der obligatorischen Schule – nicht die Beurteilung einzelner Schulen oder Lehrpersonen (EDK, 2014).

Jede ÜGK-Erhebung konzentriert sich auf nur eine Jahrgangsstufe und testet jeweils nur einen Ausschnitt aus den Grundkompetenzen. Die erste Erhebung zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen fand im Jahr 2016 im Fach Mathematik im 11. Schuljahr HarmoS statt (Konsortium ÜGK, 2019a). Mit der zweiten Erhebung im Frühjahr 2017 wurde das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Lesen und Orthografie) und in der ersten Fremdsprache (Leseverstehen und Hörverständnis) im 8. Schuljahr HarmoS überprüft (Konsortium ÜGK, 2019b). Die dritte Erhebung im Jahr 2023 untersuchte das Erreichen der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Lesen und Orthografie) sowie in der ersten und zweiten Fremdsprache (Leseverstehen und Hörverstehen) im 11. Schuljahr HarmoS.

Die vierte Erhebung im Jahr 2024 diente der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schulsprache (Kompetenzbereiche Hören und Lesen) sowie in Mathematik im 4. Schuljahr HarmoS. Neben den Leistungstests (siehe Abschnitt 2.2) kamen auch Fragebögen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Eltern zum Einsatz (siehe Abschnitt 2.3), um eine bessere Interpretierbarkeit der Testergebnisse zu ermöglichen.

Dieses Kapitel stellt zunächst zentrale Ergebnisse der ÜGK 2024 vor (5.1) und geht anschliessend auf Einschränkungen bei deren Interpretation ein (5.2). In der Folge wird diskutiert, inwiefern die ÜGK auch über das reine Bildungsmonitoring hinaus einen Beitrag zur Erforschung und Optimierung des Schweizer Bildungssystems leisten kann (5.3.1). Abschliessend wird gezielt auf einzelne offene Fragen eingegangen und ein Ausblick gegeben (5.3.2).

5.1 Zentrale Ergebnisse der ÜGK 2024

5.1.1 Erreichen der Grundkompetenzen in den getesteten Kompetenzbereichen

In der Schulsprache wurden die Kompetenzbereiche Hören (Abschnitt 3.1.1) sowie Lesen (Abschnitt 3.1.2) getestet. Im Hören erreichen je nach Kanton zwischen 80 und 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende des 4. Schuljahres HarmoS die Grundkompetenzen; über alle teilnehmenden Kantone betrachtet waren es 87 Prozent (Anteil Gesamtschweiz). Fünf Kantone liegen signifikant über diesem Wert, zwei signifikant darunter. Im Lesen ist der Anteil etwas geringer als im Hören: Er liegt in den Kantonen zwischen 70 und 87 Prozent, in der Gesamtschweiz bei 79 Prozent. Auch hier zeigen sich kantonale Unterschiede: Zwei Kantone liegen signifikant über, zwei statistisch signifikant unter dem Ergebnis der Gesamtschweiz.

Zu ähnlichen Anteilen wie im Lesen werden die Grundkompetenzen in Mathematik erreicht (Abschnitt 3.2): Hier erreichen je nach Kanton zwischen 68 und 88 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen. Der Gesamtanteil, über alle Kantone betrachtet, liegt bei 76 Prozent. Zwei Kantone liegen signifikant unter diesem Gesamtergebnis, vier Kantone signifikant darüber.

Die nationalen Bildungsziele sehen vor, dass praktisch alle Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen. Ob und inwieweit die berichteten Ergebnisse für das Ende des 4. Schuljahres HarmoS für ein Erreichen dieses Ziels sprechen, wird im Rahmen der politischen Würdigung der ÜGK 2024 beurteilt. Unabhängig davon sind die in den Bildungszielen definierten Grundkompetenzen unter anderem deshalb so relevant, weil sie Grundlagen für den Kompetenzaufbau im weiteren Bildungsverlauf darstellen. Die Resultate zeigen, dass eine klare Mehrheit der Schülerinnen und Schüler am Ende des 4. Schuljahres HarmoS über diese Grundlagen verfügt. Gleichzeitig wird deutlich, dass je nach Fach- bzw. Kompetenzbereich die Grundkompetenzen in einzelnen Kantonen von einem Fünftel bis zu einem guten Viertel der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht werden. Diese Schülerinnen und Schüler starten demnach mit Lernrückständen in den zweiten Zyklus der obligatorischen Schule.

5.1.2 Erreichen der Grundkompetenzen nach individuellen Merkmalen

Das Risiko, die Grundkompetenzen am Ende des 4. Schuljahres HarmoS nicht zu erreichen, steht in engem Zusammenhang mit individuellen Merkmalen, die von den Schülerinnen und Schülern nicht beeinflussbar sind. Dies zeigt Kapitel 4 anhand der Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache(n) und Migrationshintergrund.

Das Geschlecht spielt dabei eine untergeordnete Rolle. So wurden beim Hören in der Schulsprache keine und beim Lesen und in der Mathematik nur geringe Geschlechterunterschiede festgestellt. Beim Lesen in der Schulsprache erreichen Mädchen etwas häufiger die Grundkompetenzen als Knaben, während verglichen mit den Mädchen ein leicht grösserer Anteil der Knaben die Grundkompetenzen in

Mathematik erreicht. Diese kleinen Unterschiede (2 Prozentpunkte) sind statistisch signifikant, aber praktisch kaum bedeutsam.¹²

Im Vergleich zum Geschlechterunterschied sind die Zusammenhänge zwischen dem Erreichen der Grundkompetenzen und den anderen berücksichtigten Merkmalen – soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache(n) und Migrationshintergrund – deutlich stärker.

So erreichen Schülerinnen und Schüler aus dem untersten Viertel der sozialen Herkunft die Grundkompetenzen deutlich seltener als jene aus dem obersten Viertel: Der Unterschied variiert zwischen 22 Prozentpunkten im Lesen und 27 Prozentpunkten in Mathematik. Das Risiko, die Grundkompetenzen in der Mathematik nicht zu erreichen, ist für Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien etwa 3.5-mal höher als für jene aus sozial privilegierten Verhältnissen.

Auch die zu Hause gesprochene Sprache hat einen deutlichen Zusammenhang mit dem Erreichen der Grundkompetenzen. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause die Schulsprache sprechen – sei es ausschliesslich oder zusammen mit mindestens einer weiteren Sprache –, erreichen die Grundkompetenzen in allen getesteten Bereichen deutlich häufiger als jene, die zu Hause ausschliesslich eine andere Sprache sprechen. So ist das Risiko, die Grundkompetenzen im Hören nicht zu erreichen, bei Schülerinnen und Schülern, die zu Hause ausschliesslich eine andere Sprache sprechen, etwa 3.8-mal höher als bei denjenigen, die zu Hause ausschliesslich die Schulsprache sprechen.

Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich beim Migrationshintergrund. Insbesondere im Hören in der Schulsprache ist das Risiko, die Grundkompetenzen nicht zu erreichen, für Schülerinnen und Schüler der ersten Migrationsgeneration deutlich erhöht – etwa 3.5-mal höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund. In Mathematik ist dieser Unterschied jedoch weniger stark ausgeprägt. Werden alle Merkmale gemeinsam betrachtet, zeigt sich zudem, dass der Migrationshintergrund nur innerhalb bestimmter Subgruppen (insbesondere bei aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligten Kindern) einen Unterschied ausmacht.

Die kombinierte Betrachtung von sozialer Herkunft, der zu Hause gesprochenen Sprache(n) und Migrationshintergrund in Abschnitt 4.5 zeigt, dass sich die Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen, die sich zwischen den einzelnen Gruppen gezeigt haben, zu einem grossen Teil kumulieren. So erreichen Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Familien, die zu Hause die Schulsprache sprechen und keinen Migrationshintergrund haben, die Grundkompetenzen in Mathematik

¹² Dass diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern so klein sind, ist teilweise überraschend, wurden doch zumindest bei älteren Kindern teilweise relevante Geschlechterunterschiede sowohl im Lesen in der Schulsprache als auch in Mathematik gefunden. Im Lesen haben die Mädchen bei PISA durchschnittlich deutlich besser abgeschnitten als die Knaben ([Konsortium PISA.ch, 2019](#)) und auch in der ÜGK 2023 zeigte sich ein beträchtlicher Geschlechterunterschied zwischen den Schülerinnen und den Schülern des 11. Schuljahres HarmoS ([Erzinger et al., 2025](#)). Für das 8. Schuljahr HarmoS hat die ÜGK 2017 jedoch ebenfalls nur sehr geringe Geschlechterunterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen im Lesen der Schulsprache gefunden ([Konsortium ÜGK, 2019b](#)). Dies deutet darauf hin, dass sich die Geschlechterdifferenzen in den Lesekompetenzen mit zunehmendem Alter der Kinder verstärken, was auch internationalen Befunden entspricht ([Manu et al., 2023](#)). Für Mathematik hat sich bei PISA jeweils ein signifikanter Geschlechterunterschied zugunsten der Knaben gezeigt ([Erzinger et al., 2023](#)), auf der Ebene der Grundkompetenzen hat die ÜGK 2016 jedoch keinen relevanten Geschlechterunterschied festgestellt ([Konsortium ÜGK, 2019a](#)).

zu 90 Prozent. Auf der anderen Seite stehen jene Kinder, bei denen alle benachteiligenden Faktoren zusammenkommen (tiefe soziale Herkunft, zu Hause wird die Schulsprache nicht gesprochen, Migrationshintergrund der ersten Generation): Diese erreichen die Grundkompetenzen in Mathematik nur zu 51 Prozent. Dabei entfällt etwa die Hälfte des Unterschieds auf die soziale Herkunft, die andere Hälfte auf die Kombination aus der zu Hause gesprochenen Sprache und dem Migrationshintergrund. Wie wichtig die soziale Herkunft ist, zeigt sich auch daran, dass Kinder mit einer privilegierten sozialen Herkunft die Grundkompetenzen weitgehend unabhängig von den anderen beiden Merkmalen zu über 85 Prozent erreichen.¹³ Dies deutet darauf hin, dass in diesen Familien die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen vorhanden sind, um ansonsten benachteiligende Faktoren zu kompensieren. Insgesamt bestätigen die Resultate den – auch im internationalen Vergleich – starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung in der Schweiz (Erzinger et al., 2023; OECD, 2023).

5.2 Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse

Bei der Interpretation der präsentierten Ergebnisse müssen gewisse Einschränkungen berücksichtigt werden. So konnten in der ÜGK 2024 aufgrund der Rahmenbedingungen nicht alle in den nationalen Bildungszielen definierten Grundkompetenzen für Mathematik und für die Schulsprache (EDK, 2011b, 2011d) überprüft werden (siehe Abschnitt 2.2). Da die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein mussten, die Aufgaben selbstständig auf Tablets zu bearbeiten, und die Testdauer auf einen Halbttag begrenzt war, musste eine Auswahl getroffen werden. So wurden in der Schulsprache die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Hören* getestet; die produktiven Fertigkeiten (*Sprechen* und *Schreiben*) wurden nicht untersucht. In der Mathematik wurden zwar beide definierten Kompetenzbereiche (*Zahl und Variable* sowie *Form und Raum*) erfasst, jedoch nur ein Teil der darin definierten Handlungsaspekte (siehe Angelone, 2026).

Für die Kontextualisierung der Testergebnisse wurden ergänzend Fragebögen eingesetzt: Einerseits beantworteten die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Testung einen Fragebogen, andererseits wurden die Eltern eingeladen, einen separaten Elternfragebogen auszufüllen. Für beide Datenquellen sind jeweils spezifische Einschränkungen zu beachten. Obwohl der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler gezielt an die Bedürfnisse der jüngeren Zielgruppe angepasst und beispielsweise um eine Audiohilfe ergänzt wurde (siehe Abschnitt 2.3), ist davon auszugehen, dass Kinder im 4. Schuljahr, im Vergleich zu älteren Kindern, gewisse Fragen nur eingeschränkt beantworten können und die Antworten – etwa zum Beruf der Eltern – nicht nur von fehlenden Werten, sondern auch von fehlerhaften Informationen betroffen sind. Aus diesem Grund wurden zusätzlich die Eltern befragt. 63 Prozent der Eltern haben den Elternfragebogen freiwillig ausgefüllt (Uslu & Seiler, 2026), was als guter

¹³ Die Ausnahme stellt hier die sehr kleine Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus dem vierten Viertel der sozialen Herkunft dar, die keinen Migrationshintergrund haben, aber zu Hause die Schulsprache nicht sprechen: In dieser Gruppe erreichen die Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Lesen und Mathematik zu 80 Prozent.

Rücklaufwert gilt.¹⁴ Fehlende Angaben konnten mithilfe moderner Imputationsverfahren zuverlässig ergänzt werden (siehe Abschnitt 2.5.2). Trotzdem sollten insbesondere kantonsspezifische Ergebnisse, die auf dem Elternfragebogen beruhen, angesichts des ursprünglich hohen Anteils fehlender Werte mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden.¹⁵ Weitere Kontextualisierungsebenen – wie die Perspektiven der Lehrpersonen oder der Schulleitungen – können im Rahmen der ÜGK nicht berücksichtigt werden, da keine entsprechenden Daten erhoben wurden.

Schliesslich muss berücksichtigt werden, dass die ÜGK dem Ziel des Systemmonitorings dient. Entsprechend sind die Erhebungen so konzipiert, dass sie zuverlässige Aussagen über den Anteil der die Grundkompetenzen erreichenden Schülerinnen und Schüler für die Schweiz, die einzelnen Kantone und bestimmte Gruppen ermöglichen. Damit können den kantonalen Bildungsverwaltungen verlässliche Erkenntnisse über das Bildungssystem an die Hand gegeben werden. Die Tests sind jedoch nicht für individualdiagnostische Zwecke geeignet¹⁶ und können dementsprechend auf individueller Ebene nicht zuverlässig interpretiert oder direkt miteinander verglichen werden.¹⁷ Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der vorliegende Bericht aufgrund der Anlage der ÜGK als Systemmonitoring rein deskriptiv ist: Es werden Anteile und Zusammenhänge beschrieben; Aussagen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen können mit ÜGK-Daten empirisch nicht belegt werden.

5.3 Rückblick und Ausblick

Wie in der Einleitung (Kapitel 1) skizziert, hat die ÜGK seit 2016 einen wichtigen Beitrag zum Bildungsmonitoring geleistet und wird in Zukunft in veränderter Form als «Monitoring der Grundkompetenzen» weitergeführt. Ausgehend von der ÜGK 2024 soll dieser Abschnitt einerseits Beiträge der ÜGK über das Bildungsmonitoring hinaus würdigen und andererseits einen Ausblick auf das «Monitoring der Grundkompetenzen» geben.

5.3.1 Rückblick – Erkenntnisse und Nutzen der ÜGK über das Bildungsmonitoring hinaus

Die ÜGK 2024 stellt eine erstmalige und möglicherweise einmalige, grossangelegte schweizweite Erhebung im 4. Schuljahr HarmoS dar. Ihr ging ein erheblicher methodischer und organisatorischer

¹⁴ Bei allgemeinen Bevölkerungsumfragen ist in der Schweiz eine Rücklaufquote von ca. 50 % zu erwarten, wie das Beispiel von MOSAiCH zeigt (Ernst Stähli et al., 2025).

¹⁵ Dies trifft z. B. auf die Verteilung der Viertel der sozialen Herkunft in den Kantonen zu.

¹⁶ Gemäss Art. 9 Abs. c–e des ÜGK-Reglements (EDK, 2014) dürfen die erhobenen Daten zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf einzelne Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen oder Schulen zulassen. Die Datensätze sind vollständig anonymisiert und dürfen nicht für Rankings oder vergleichende Bewertungen verwendet werden.

¹⁷ Zum Beispiel bearbeitet jede Schülerin / jeder Schüler ein eigenes Testheft, damit jeweils nur einen kleinen Anteil des gesamten Aufgabenpools. Dies ermöglicht eine gute Abdeckung der Inhalte auf Populationsebene, aber nur eine beschränkte Abdeckung auf der Ebene einzelner Schülerinnen und Schüler. Siehe Informationen zum Stichprobenziehungsverfahren in Abschnitt 2.1.2, zum Testdesign in Abschnitt 2.2.1 und zum Vorgehen bei der Aufbereitung der Daten in Abschnitt 2.5.

Aufwand voraus – von einer Machbarkeitsstudie über eine Präpilotierung bis hin zu einer sprachregional repräsentativen Piloterhebung –, um eine standardisierte Durchführung und hohe Datenqualität der Haupterhebung zu gewährleisten. Mehrere Schweizer Hochschulen und Forschungsstellen haben bei der ÜGK 2024 zusammengearbeitet und dabei Expertise im standardisierten Testen jüngerer Schülerinnen und Schüler aufgebaut.

Für die ÜGK 2024 wurden neue Testaufgaben und Fragebogenskalen konzipiert, entwickelt und nach wissenschaftlichen Standards validiert. Das Resultat ist eine hochwertige Datenbasis, bestehend aus Testdaten, Schüler- und Elternfragebogendaten sowie zusätzlichen Daten aus der Piloterhebung.¹⁸ Diese Datengrundlage eröffnet der Bildungsforschung in der Schweiz vielfältige Möglichkeiten für vertiefende Sekundäranalysen.

Solche Sekundäranalysen können einerseits direkt an die in diesem Bericht präsentierten Resultate anschliessen. Anknüpfend an die dargestellten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und dem Erreichen der Grundkompetenzen könnte zum Beispiel genauer untersucht werden, wie im Datensatz enthaltene Indikatoren für spezifische Ressourcen im Elternhaus mit dem Erreichen der Grundkompetenzen zusammenhängen. Auch Daten zu Freizeitaktivitäten oder zu Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Schule liegen vor. Andererseits können die Daten auch genutzt werden, um methodische Fragestellungen in der Bildungsforschung zu bearbeiten. Beispielsweise lässt sich untersuchen, welche Fragestellungen Schülerinnen und Schüler dieses Alters in standardisierten Erhebungen zuverlässig und valide beantworten können (etwa durch Übereinstimmungsanalysen zwischen Schüler- und Elternfragebogen). Ebenso können daraus Erkenntnisse für die Grundschulforschung und Fachdidaktik gewonnen werden, etwa zu geeigneten Aufgabenformaten und altersgerechten Skalen. Die im Rahmen der ÜGK entwickelten und validierten Skalen stehen der Forschungslandschaft für künftige Studien zur Verfügung. Zudem besteht die Möglichkeit, ÜGK-Daten mit externen Datensätzen zu verknüpfen, was Synergien schafft und die Kosten zukünftiger Forschungsprojekte senken kann.¹⁹

Mit den vier durchgeführten ÜGK-Erhebungen wurde ein relevanter Teil der in den nationalen Bildungszielen für das 4., 8. und 11. Schuljahr HarmoS definierten Grundkompetenzen mindestens einmal empirisch überprüft. Im Unterschied zu PISA, dessen Inhalte auf internationale Vergleichbarkeit ausgerichtet sind, orientieren sich die ÜGK-Erhebungen an nationalen Bildungszielen und den sprachregionalen Lehrplänen der Schweiz. Dadurch liefern sie Daten, die stärker mit der Schweizer Schul- und Unterrichtspraxis verknüpft sind und einen eigenständigen Mehrwert für das nationale Bildungsmonitoring bieten. Durch die aufwendige, kantonale repräsentative Stichprobenziehung wird es den teilnehmenden Kantonen – anders als bei PISA – ermöglicht, sich sowohl mit anderen Kantonen als

¹⁸ Ein Teil der im Zusammenhang mit der Piloterhebung gewonnenen Daten wurde im Rahmen der Zusammenarbeit mit dem Projekt *DigiPrim* veröffentlicht ([Herzing et al., 2023a, 2023b](#)).

¹⁹ Gemäss dem Datennutzungskonzept ([EDK, 2021](#)) können Verknüpfungen der ÜGK-Daten mit anderen geeigneten Datensätzen durch das Bundesamt für Statistik bewilligt werden.

auch mit den gesamtschweizerischen Ergebnissen zu vergleichen und so Stärken und Schwächen der Bildungssysteme zu erkennen.

Die Durchführung der ÜGK hat erheblich zur Entwicklung von Expertise innerhalb der Schweiz beigetragen. Während bei PISA zentrale wissenschaftliche Arbeiten – etwa die Aufgabenentwicklung, die Fragebogengestaltung oder die Datenauswertung – international koordiniert und von der Schweiz lediglich national umgesetzt werden, haben bei der ÜGK Forschende verschiedener Schweizer Hochschulen und Forschungsstellen sämtliche Teilaufgaben einer grossen Vergleichsstudie eigenständig bewältigt. Diese Erfahrungen stärken die wissenschaftlichen und didaktischen Kompetenzen an Schweizer Hochschulen und Forschungsstellen und fliessen in Lehre, Forschung und Lehrpersonenausbildung zurück – sowohl hinsichtlich technischer Aspekte (z. B. tabletbasierter Tests) als auch inhaltlicher Fragestellungen.

Gleichzeitig zeigen die vorliegenden Resultate auch die Grenzen der bisherigen Umsetzung. So erlaubt die Anlage der ÜGK keine Aussagen darüber, wie sich z. B. Kantonsresultate über die Schulstufen hinweg entwickeln. Dabei hätten solche Aussagen ein bedeutendes Potenzial zur Stärkung des Steuerungswissens. Beispielsweise würde ein geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern, welche die Grundkompetenzen im 4. Schuljahr HarmoS erreichen, in einem anderen Licht erscheinen, wenn bekannt wäre, dass in diesem Kanton die Chancen vergleichsweise hoch sind, dass die Kinder allfällige Lernrückstände in den folgenden Schuljahren wieder aufholen können. Weil die ÜGK-Resultate zum 4., 8. und 11. Schuljahr HarmoS jedoch aus unterschiedlichen Schülerkohorten stammen, können keine verlässlichen Aussagen darüber gemacht werden, ob in einem Kanton der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen erreichen, über die Schulstufen eher zunimmt oder abnimmt. Dies liegt unter anderem daran, dass Kohorteneffekte – also natürliche Schwankungen zwischen Jahrgängen – nicht vernachlässigt werden können (Schult et al., 2022).

Eine weitere Limitation liegt in der Messskala selbst: Die ÜGK-Aufgaben wurden gezielt zur präzisen Erfassung von Grundkompetenzen (im Sinne von Mindeststandards) entwickelt. Daher sind viele Aufgaben relativ einfach, während eine genügende Anzahl anspruchsvollerer Aufgaben fehlt, um höhere Leistungsbereiche zuverlässig zu messen. Dadurch kann zwar zuverlässig ermittelt werden, zu welchem Anteil die Grundkompetenzen erreicht werden, das generierte Steuerungswissen beschränkt sich jedoch auf einen engen Kompetenzbereich um den Schwellenwert herum.

Unter anderem diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass die EDK auf der Basis einer «Gesamtschau» (Kosta HarmoS, 2022) beschlossen hat, die ÜGK weiterzuentwickeln und in veränderter Form fortzuführen (siehe den folgenden Abschnitt 5.3.2).

5.3.2 Ausblick – Was folgt auf die ÜGK?

Am 27. Oktober 2023 hat die Plenarversammlung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) die Weiterführung und Verstetigung eines neuen Konzepts des «Monitoring der Grundkompetenzen» beschlossen (EDK, 2023). Dabei wurden unter anderem die folgenden Eckwerte festgelegt:

- Planbarkeit und Verstetigung: Das Monitoring der Grundkompetenzen hat eine langfristige Anlage und bietet damit ein verlässliches Instrument zur Generierung von Steuerungswissen im Rahmen des Schweizer Bildungsmonitorings.
- Kohortendesign und Trendmessung: Alle vier Jahre startet mit einer Erhebung im 8. Schuljahr HarmoS eine neue Kohorte. Innerhalb derselben Kohorte wird auch im 11. Schuljahr HarmoS eine Erhebung durchgeführt. Dies ermöglicht einerseits eine (längsschnittliche) Kohortenbetrachtung zwischen dem 8. und 11. Schuljahr und andererseits sowohl für das 8. als auch für das 11. Schuljahr Trendmessungen über die Kohorten hinweg mit regelmässig wiederkehrenden Messzeitpunkten.
- Inhalt: Das Monitoring der Grundkompetenzen umfasst in jeder Erhebung die Fachbereiche Schulsprache, Mathematik und Fremdsprachen.
- Erweiterung der Messskalen: Das primäre Ziel bleibt die Bestimmung des Anteils der Schülerinnen und Schüler pro Kanton, welche die Grundkompetenzen erreichen; ergänzend dazu sollen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über das gesamte Leistungsspektrum hinweg erfasst und dargestellt werden.

Gemäss Planung wird die Schülerkohorte, die auch im Rahmen der ÜGK 2024 untersucht wurde, die erste Kohorte sein, die am neuen Monitoring der Grundkompetenzen teilnimmt. Diese Kohorte soll in den Jahren 2028 (am Ende des 8. Schuljahres HarmoS) und 2031 (am Ende des 11. Schuljahres HarmoS) erneut untersucht werden (EDK, 2025). Durch diese Längsschnittperspektive entsteht einmalig die Möglichkeit, Bildungsentwicklungen über alle Zyklen der obligatorischen Schulzeit hinweg systematisch zu verfolgen.

Die geplante Erweiterung der Messskala – vom ausschliesslichen Fokus auf das Erreichen der Grundkompetenzen hin zur Erfassung des gesamten Leistungsspektrums – ermöglicht insbesondere eine präzisere Messung im höheren Kompetenzbereich. Dadurch lassen sich differenziertere Forschungsfragen zu Schülerleistungen und deren Zusammenhängen mit schulischen, unterrichtsbezogenen und individuellen Merkmalen bearbeiten – etwa zur Schul- und Unterrichtsqualität.

Die Erfassung des gesamten Leistungsspektrums eröffnet in Kombination mit dem Kohortendesign weitere analytische Möglichkeiten. Durch die Entwicklung geeigneter Kompetenzmodelle, deren Operationalisierungen anhand passender Aufgaben und ein geeignetes Linking-Design über die Schulstufen hinweg sollen längsschnittliche Kohortenbetrachtungen ermöglicht werden, um durchschnittliche Kompetenzentwicklungen in Kantonen und bestimmten Gruppen zu untersuchen. Langfristig, also über mehrere Kohorten hinweg, sind erweiterte Analysen zu Kompetenzzuwächsen und zu Bedingungen erfolgreichen Lernens denkbar. Für das nationale Bildungsmonitoring stellt ein solches Mehrkohortendesign einen erheblichen Mehrwert dar, da wiederholte Messungen innerhalb derselben Kohorte bzw. über mehrere Kohorten hinweg eine genauere Einschätzung von Kompetenzentwicklungen, Kohorteneffekten und Bildungswegen erlauben.

In diesem Zusammenhang kann das Monitoring der Grundkompetenzen künftig auf zentrale Vorarbeiten aufbauen, die im Rahmen der ÜGK geleistet wurden – etwa bei der Aufgabenentwicklung, der Stichprobenziehung oder der Durchführung der Erhebungen. Darüber hinaus profitiert das Monitoring der Grundkompetenzen von den im Rahmen der ÜGK gewonnenen organisatorischen Erfahrungen, beispielsweise aus der Zusammenarbeit mit Kantonen und Schulen, ohne deren Mitwirkung solche Erhebungen nicht möglich wären. Hinzu kommen wertvolle Hinweise aus externen Evaluationen und Gutachten zur ÜGK ([Fischbach & Ugen, 2018](#); [Maag Merki et al., 2021](#)) sowie aus internen Beurteilungen ([Kosta HarmoS, 2022](#)).

Insgesamt hat die ÜGK optimale Voraussetzungen für die Weiterentwicklung des nationalen Bildungsmonitorings geschaffen – insbesondere für die Etablierung der theoretischen, methodologischen und organisationalen Grundlagen des Monitorings der Grundkompetenzen sowie für die fortlaufende Optimierung der zugrunde liegenden Prozesse.

Literaturverzeichnis

- Angelone, D. (Hrsg.). (2026). *Testentwicklung und Skalierung. ÜGK / VECOF / COFO 2024, Schulsprache und Mathematik 4. Schuljahr. Technischer Bericht*. Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB). <https://doi.org/10.48620/90933>
- Angelone, D., Keller, F., Arnold, J., Jaun-Holderregger, B., Leutwiler, L., Nell-Tuor, N., Schönenberger, S., Hauser, M., Eckstein, E., & Erzinger, A. B. (2019). *Machbarkeitsstudie Zur Überprüfung Der Grundkompetenzen Im 4. Schuljahr*. Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK.
- Arnold, E., Denecker, C., Locher, F., & Mazzoni, P. (2026). *Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2024, School Language and Mathematics Grade 4. Technical Report*. St. Gallen University of Teacher Education (PHSG), Educational Research Service (SRED), Centre for Innovation and Research on Education Systems (CIRSE, DFA/ASP, SUPSI). <https://doi.org/10.48620/90943>
- Behrens, U., & Krelle, M. (2014). Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 19(36), 86–107. <https://doi.org/10.25656/01:17208>
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate: A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society Series B*, 57, 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Bollmann, S. S. (2026). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / VECOF / COFO 2024, Schulsprache und Mathematik 4. Schuljahr. Technischer Bericht*. Institut für Erziehungswissenschaft (IFE), Universität Zürich (UZH). <https://doi.org/10.48620/90937>
- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 78–92). Beltz Psychologie Verlags Union. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/504>
- CIIP. (2011). *Commentaires du Règlement d'application de la Convention scolaire romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). <https://www.ciip.ch/files/1080/Documents/Documents-officiels/2011/Reglement-applic-commentaires-Conv-scolaire-romande-25-11-2011.pdf>
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 - von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Drechsel, B., Prenzel, M., & Seidel, T. (2015). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 343–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_15

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. <https://edudoc.ch/record/24711>
- EDK. (2011a). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96780>
- EDK. (2011b). *Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96784>
- EDK. (2011c). *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96787>
- EDK. (2011d). *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/96791>
- EDK. (2014). *Organisationsreglement über die Durchführung der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen vom 8. Mai 2014*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/113128>
- EDK. (2019). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen; zu testende Fachbereiche in der Erhebung 2022: Beschluss Plenarversammlung vom 25. Oktober 2019*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK).
<https://edudoc.ch/record/206945/>
- EDK. (2020a). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen; Angepasster Zeitplan zur Durchführung der Erhebungen im 4. und 11. Schuljahr: Beschluss*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/210793>
- EDK. (2020b). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen; Verzicht auf die Durchführung der Erhebung 2020 und Erarbeitung eines neuen Zeitplans für die Erhebungen 2020 und 2022: Beschluss*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/209009>
- EDK. (2021). *Konzept «Datennutzung im Rahmen der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK)»*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
<https://edudoc.ch/record/218327>

- EDK. (2023). *Monitoring der Grundkompetenzen; Festlegung der Eckwerte: Verabschiedung Plenarversammlung vom 27. Oktober 2023*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). <https://edudoc.ch/record/232925>
- EDK. (2025). *Monitoring der Grundkompetenzen; Kohorte 2028–2031; konzeptioneller Rahmen (Framework): Beschluss*. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. <https://edudoc.ch/record/243134>
- Ernst Stähli, M., Sapin, M., Pollien, A., Ochsner, M., & Nisple, K. (2025). *MOSAiCH 2024 on Digital Societies and Related Topics. Survey Documentation*. FORS – Swiss Centre of Expertise in the Social Sciences.
- Erzinger, A. B., Angelone, D., Locher, F. M., Prosperi, O., Salvisberg, M., & Tomasik, M. (Hrsg.). (2025). *Nationaler Bericht der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023, Sprachen 11. Schuljahr: ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85368>
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Universität Bern. <https://dx.doi.org/10.48350/187037>
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz, 4)*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB); Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>
- Fischbach, A., & Ugen, S. (2018). *ÜGK/COFO Mathematics 2016 Audit Report*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). https://edudoc.ch/record/204067/files/UeGK_Audit_Report_230218.pdf?ln=en
- Ganzeboom, H. B. (2010, Mai 1). *A New International Socio-Economic Index (ISEI) of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) Constructed with Data from the ISSP 2002–2007: With an Analysis of Quality of Occupational Measurement in ISSP*. Annual Conference of International Social Survey Programme.
- Gerardi, K., Goette, L., & Meier, S. (2013). Numerical Ability Predicts Mortgage Default. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(28), 11267–11271. <https://doi.org/10.1073/pnas.1220568110>
- Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz*. Swiss Coordination Centre for Educational Research (SKBF). <https://doi.org/10.25656/01:5133>
- Hauser, M., Eckstein, B., & Erzinger, A. B. (2019). *Machbarkeitsstudie Fragebogen ÜGK 2022: Wissenschaftlicher Bericht Zur Prüfung Der Machbarkeit Einer Kontextualisierung Der Leistungen von Schülerinnen Und Schülern Bei Kindern Im 4. Schuljahr HarmoS (Projektbericht)*. Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/480>
- Herzing, J. M. E., & Erzinger, A. B. (Hrsg.). (2026). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2024, Schulsprache*

- und Mathematik 4. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/90940>
- Herzing, J. M. E., Röhlke, L., Seiler, S., & Erzinger, A. B. (2023a). ÜGK / COFO / VECOF 2024 (HarmoS 4), *Field Trial 2022, Add-on Study DigiPrim, Parents Data* [Data set]. FORS data service. <https://doi.org/10.48573/x5qv-1r83>
- Herzing, J. M. E., Röhlke, L., Seiler, S., & Erzinger, A. B. (2023b). ÜGK / COFO / VECOF 2024 (HarmoS 4), *Field Trial 2022, Add-on Study DigiPrim, School Principals / School Sites Data* [Data set]. FORS data service. <https://doi.org/10.48573/xnys-b967>
- Imhof, M. (2003). *Zuhören. Psychologische Aspekte Auditiver Informationsverarbeitung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Karantonis, A., & Sireci, S. G. (2006). The Bookmark Standard-Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(1), 4–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00047.x>
- Konsortium HarMoS Fremdsprachen. (2009). *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*. Stand: 18. Juni 2009. Universität Freiburg. <https://edudoc.ch/record/87025>
- Konsortium HarMoS Naturwissenschaften+. (2010). *Naturwissenschaften. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*. Stand Juli 2009, mit Ergänzungen und Korrekturen Januar 2010. Pädagogische Hochschule Bern. <https://edudoc.ch/record/86401>
- Konsortium HarMoS Schulsprache. (2010). *Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*. Stand: 17. Januar 2010. Pädagogische Hochschule Zürich; Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. <https://edudoc.ch/record/87022>
- Konsortium Mathematik. (2009). *HarmoS Mathematik. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Basisstandards)*. Stand: 13. Dezember 2009. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. <https://edudoc.ch/record/87030>
- Konsortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch. <https://edudoc.ch/record/207401>
- Konsortium ÜGK. (2019a). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2016: Mathematik 11. Schuljahr*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK); Service de la recherche en éducation (SRED). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/386>
- Konsortium ÜGK. (2019b). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -

- direktoren (EDK); Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/385>
- Kosta HarmoS. (2022). *Gesamtschau zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK). Bericht des Koordinationsstabs für die Umsetzung der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Kosta HarmoS)*. 23. November 2022. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK).
<https://edudoc.ch/record/232876>
- Locher, F., Unger, V., Hochweber, J., & Brühwiler, C. (2025). *Studienbuch Empirische Bildungsforschung: Grundlagen und Relevanz für Ausbildung und Schule*. utb GmbH.
<https://doi.org/10.36198/9783838564937>
- Maag Merki, K., Giudici, A., Klieme, E., Pant, H.-A., Schreiner, C., & Schudel, K. (2021). *Wissenschaftliches Gutachten der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen ÜGK*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften.
<https://www.ife.uzh.ch/de/research/maagmerki/forschung2/uegk.html>
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Niemi, P. (2023). Reading Development from Kindergarten to Age 18: The Role of Gender and Parental Education. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 505–538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- Mitzel, H. C., Lewis, D. M., Patz, R. J., & Green, D. R. (2001). The Bookmark Standard Setting Procedure: Psychological Perspectives. In G. J. Cizek (Hrsg.), *Setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives* (S. 249–281). Erlbaum Associates Publishers.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Hrsg.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (S. 5–26). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2021). *Young People with Migrant Parents, Making Integration Work*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/6e773bfe-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *PISA 2022 Technical Report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- Parsons, S., & Bynner, J. (2005). *Does Numeracy Matter More?* National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy, Institute of Education, University of London.
<https://www.researchgate.net/publication/245969683>
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2012). Reading Competence Development of Poor Readers in a German Elementary School Sample: An Empirical Examination of the Matthew Effect Model.

- Journal of Research in Reading*, 35(4), 411–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>
- Philpot, R., Lindquist, M., Mullis, I. V. S., & Aldrich, C. E. A. (2021). TIMSS 2023 Mathematics Framework. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, & M. von Davier (Hrsg.), *TIMSS 2023 Assessment Frameworks* (S. 5–18). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://doi.org/10.17509/2023-framework>
- Prenzel, M., & Sälzer, C. (2019). Large-Scale Assessments of Educational Systems. In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 536–552). Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00041>
- Repubblica e Cantone Ticino (Hrsg.). (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2024/01/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring Links from Childhood Mathematics and Reading Achievement to Adult Socioeconomic Status. *Psychological Science*, 24(7), 1301–1308. <https://doi.org/10.1177/0956797612466268>
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2022). *TAM: Test Analysis Modules* [Software]. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.TAM>
- Robitzsch, A., Pham, G., & Yanagida, T. (2016). Fehlende Daten und Plausible Values. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R: Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 259–293). facultas.
- Rölke, H. (2012). The ItemBuilder: A Graphical Authoring System for Complex Item Development. In T. Bastiaens & G. Marks (Hrsg.), *Proceedings of E-Learn 2012: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 1* (S. 344–353). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion* (2. Aufl.). Huber.
- Sälzer, C., Reiss, K., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., & Heinze, A. (2013). Zwischen Grundlagenwissen Und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz Im Internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte Und Herausforderungen in Deutschland* (S. 49–97). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18838>
- Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2020), 669–677. <https://doi.org/10.25656/01:21585>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2022). Did Students Learn Less during the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies before and after the First Pandemic Wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 544–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Hrsg.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/6023>
- Stiggins, R. J. (1982). An Analysis of the Dimensions of Job-related Reading. *Reading World*, 21(3), 237–247. <https://doi.org/10.1080/19388078209557650>
- Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M. M., & Marks, A. K. (Hrsg.). (2015). *Transitions: The Development of Children of Immigrants*. NYU Press. <https://nyupress.org/9780814770177/transitions/>
- Uslu, S., & Seiler, S. (Hrsg.). (2026). *Data Manual. ÜGK / COFO / VECOF 2024, School Language and Mathematics Grade 4. Data Documentation*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), University of Bern. <https://doi.org/10.48620/90942>
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz Juventa: Weinheim; Basel. <https://doi.org/10.25656/01:25864>
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What Are Plausible Values and Why Are They Useful? In M. von Davier & D. Hastaedt (Hrsg.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Bd. 2, S. 9–36). EA-ETS Research Institute.
- WBF, & EDK. (2023). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2023 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF). <https://edudoc.ch/record/232785>

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

[Abbildung 3.1](#) Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Hören in der Schulsprache nach Kantonen – S. 25

[Abbildung 3.2](#) Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Lesen in der Schulsprache nach Kantonen – S. 26

[Abbildung 3.3](#) Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler im Fachbereich Mathematik nach Kantonen – S. 27

[Abbildung 4.1](#) Verteilung des Merkmals Geschlecht in den Kantonen – S. 29

[Abbildung 4.2](#) Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach Geschlecht – S. 30

[Abbildung 4.3](#) Verteilung des Merkmals soziale Herkunft in den Kantonen – S. 31

[Abbildung 4.4](#) Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach sozialer Herkunft – S. 32

[Abbildung 4.5](#) Verteilung des Merkmals zu Hause gesprochene Sprache in den Kantonen – S. 33

[Abbildung 4.6](#) Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach zu Hause gesprochener Sprache – S. 34

[Abbildung 4.7](#) Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund in den Kantonen – S. 35

[Abbildung 4.8](#) Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen, getrennt nach Migrationshintergrund – S. 36

[Abbildung 4.9](#) Anteil GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen für die Kombination der Merkmale Geschlecht und zu Hause gesprochene Sprache – S. 38

[Abbildung 4.10](#) Anteile der kombinierten Gruppen in der Schülerinnen-/Schülerpopulation – S. 39

[Abbildung 4.11](#) Anteile GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen in den kombinierten Gruppen – S. 41

[Tabelle 2.1](#) Stichprobenumfang, Populationsumfang der ÜGK und Ausschöpfungsquote – S. 13

[Tabelle A.1](#) Gruppenunterschiede nach individuellen Merkmalen bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen – S. 60

Anhang A: Individuelle Merkmale: gesamtschweizerische Gruppenunterschiede

Tabelle A.1: Gruppenunterschiede nach individuellen Merkmalen bei den Anteilen GK-erreichender Schülerinnen und Schüler in den Kompetenz-/Fachbereichen

Kompetenzbereich	individuelle Merkmale	Bezeichnung des Unterschieds	Unterschied in Prozentpunkten und Signifikanz
Hören	Geschlecht	Knaben – Mädchen	0.8, nicht sig.
Hören	soziale Herkunft	zweites Viertel – erstes Viertel	11.8, sig.
Hören	soziale Herkunft	drittes Viertel – erstes Viertel	17.9, sig.
Hören	soziale Herkunft	viertes Viertel – erstes Viertel	22.7, sig.
Hören	soziale Herkunft	drittes Viertel – zweites Viertel	6, sig.
Hören	soziale Herkunft	viertes Viertel – zweites Viertel	10.9, sig.
Hören	soziale Herkunft	viertes Viertel – drittes Viertel	4.8, sig.
Hören	zu Hause gesprochene Sprache	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-4.6, sig.
Hören	zu Hause gesprochene Sprache	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-22.5, sig.
Hören	zu Hause gesprochene Sprache	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-17.9, sig.
Hören	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (2. Generation) – ohne Migrationshintergrund	-13.2, sig.
Hören	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (1. Generation) – ohne Migrationshintergrund	-20.9, sig.
Hören	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-7.6, sig.
Lesen	Geschlecht	Knaben – Mädchen	-2.4, sig.
Lesen	soziale Herkunft	zweites Viertel – erstes Viertel	8.4, sig.
Lesen	soziale Herkunft	drittes Viertel – erstes Viertel	14.9, sig.
Lesen	soziale Herkunft	viertes Viertel – erstes Viertel	21.9, sig.
Lesen	soziale Herkunft	drittes Viertel – zweites Viertel	6.5, sig.
Lesen	soziale Herkunft	viertes Viertel – zweites Viertel	13.5, sig.
Lesen	soziale Herkunft	viertes Viertel – drittes Viertel	7, sig.
Lesen	zu Hause gesprochene Sprache	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-0.6, nicht sig.
Lesen	zu Hause gesprochene Sprache	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-14.6, sig.
Lesen	zu Hause gesprochene Sprache	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-14, sig.
Lesen	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (2. Generation) – ohne Migrationshintergrund	-7.9, sig.
Lesen	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (1. Generation) – ohne Migrationshintergrund	-14.9, sig.
Lesen	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-7, nicht sig.
Mathematik	Geschlecht	Knaben – Mädchen	1.9, sig.
Mathematik	soziale Herkunft	zweites Viertel – erstes Viertel	10.7, sig.
Mathematik	soziale Herkunft	drittes Viertel – erstes Viertel	18.4, sig.
Mathematik	soziale Herkunft	viertes Viertel – erstes Viertel	26.8, sig.
Mathematik	soziale Herkunft	drittes Viertel – zweites Viertel	7.7, sig.
Mathematik	soziale Herkunft	viertes Viertel – zweites Viertel	16.1, sig.
Mathematik	soziale Herkunft	viertes Viertel – drittes Viertel	8.4, sig.
Mathematik	zu Hause gesprochene Sprache	Schulsprache und andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-2.2, nicht sig.
Mathematik	zu Hause gesprochene Sprache	ausschliesslich andere Sprache(n) – ausschliesslich Schulsprache	-17.2, sig.
Mathematik	zu Hause gesprochene Sprache	ausschliesslich andere Sprache(n) – Schulsprache und andere Sprache(n)	-14.9, sig.
Mathematik	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (2. Generation) – ohne Migrationshintergrund	-9.9, sig.
Mathematik	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (1. Generation) – ohne Migrationshintergrund	-11.1, sig.
Mathematik	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (1. Generation) – Migrationshintergrund (2. Generation)	-1.1, nicht sig.

Anhang B: Kantonale Porträts

Lesehilfe für kantonale Porträts

Die kantonalen Porträts ergänzen die im Bericht dargestellten Ergebnisse. Sie bieten einen kompakten Überblick über die Resultate der einzelnen Kantone bei der ÜGK 2024 in der Schulsprache (Kompetenzbereiche Hören und Lesen) sowie in Mathematik.

Jedes Porträt enthält folgende Elemente:

Name des Kantons

Die mehrsprachigen Kantone erhalten für jede Sprachregion ein eigenes Porträt (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Population und Stichprobe

Am Anfang der ersten Seite jedes Porträts finden sich Angaben über die wichtigsten Schritte der Stichprobenziehung und über die tatsächliche Teilnahme der Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler des 4. Schuljahres HarmoS im Kanton. Weitere Informationen zu Stichprobendesign sowie zu den verschiedenen Ausschöpfungs- und Rücklaufquoten finden sich im technischen Bericht ([Bollmann, 2026](#)).

Stichprobendesign: Je nach Grösse der Schülerpopulation des Kantons wurden unterschiedliche Stichprobenverfahren eingesetzt, vgl. Abschnitt 2.1.2.

Ausschlussquote auf Schulebene: Geschätzter Anteil der in Sonderschulen unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die an einer Regelschule im 4. Schuljahr HarmoS wären. Diese haben nicht an der ÜGK teilgenommen.

Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Entscheidungen von Schulleitungen oder Lehrpersonen aus folgenden Gründen ausgeschlossen wurden: Schülerinnen und Schüler mit sehr begrenzten Kenntnissen in der Testsprache oder Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Bedürfnissen, die sie daran hindern, selbstständig am Test teilzunehmen.

Ausschöpfungsquote: Anteil der Zielpopulation (siehe Populationsdefinition in Abschnitt 2.1.1), der von der ÜGK-Population abgedeckt wird. Er wird basierend auf den Ausschussquoten auf Schul- und Schüler-/innenebene berechnet.

ÜGK-Populationsumfang: Auf Basis der Summe der Stichprobengewichte geschätzter Umfang der Schüler-/innenpopulation, die durch die an der ÜGK teilnehmende Stichprobe repräsentiert wird. Es ist zu beachten, dass diese Schätzung, insbesondere für Kantone mit zweistufigem Stichprobenverfahren, stark von der Zuverlässigkeit der Schüler-/innen- und Schullisten abhängt, die für die Stichprobenziehung herangezogen wurden, und daher von der tatsächlichen Schüler-/innenanzahl abweichen kann.

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. Die Rücklaufquote wird also nicht beeinflusst, wenn die ausgewählte Schule durch eine Ersatzschule ersetzt werden konnte, die teilgenommen hat.

Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: Mit Stichprobengewichten gewichteter Prozentsatz der aufbotenen Schülerinnen und Schüler, die an der ÜGK teilgenommen haben.

Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die an der ÜGK teilgenommen haben.

Merkmale der kantonalen Population

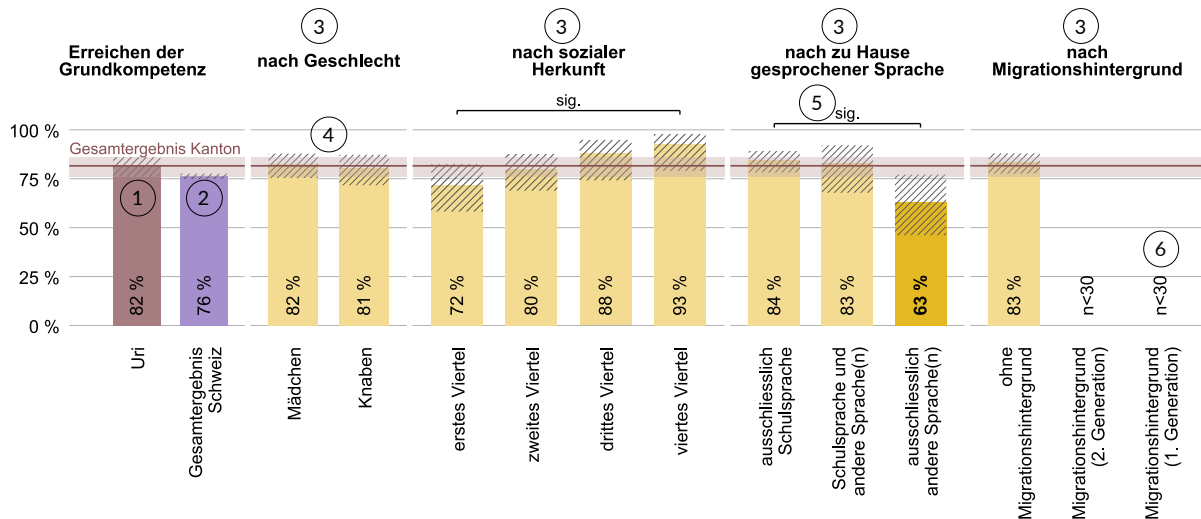
Die Porträts zeigen die gewichtete Verteilung der kantonalen Stichprobe auf die verschiedenen Kategorien der soziodemografischen Merkmale: *Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache* und *Migrationshintergrund* (vgl. Kapitel 4). Durch die Gewichtung werden die Angaben aus den kantonalen Stichproben auf die kantonalen ÜGK-Populationen hochgerechnet (siehe Abschnitt 2.1.3). Die Balkendiagramme stellen die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler dar. Die Werte wurden für die jeweilige ÜGK-Population geschätzt und unterliegen daher einer gewissen Unsicherheit (siehe Kapitel 4). Aus diesem Grund wird in den Grafiken unter dem geschätzten Wert in Klammern das 95%-Konfidenzintervall angegeben.

Die Darstellung der Verteilung der kantonalen Stichprobe nach soziodemografischen Merkmalen hilft, die Ergebnisse sinnvoller zu interpretieren, insbesondere im Hinblick auf den Einfluss der verschiedenen Merkmale auf das kantonale Gesamtergebnis.

In Kapitel 4 des Berichts finden sich die Verteilungen dieser Merkmale für alle Kantone (Abbildungen 4.1, 4.3, 4.5 und 4.7) sowie das Schweizer Gesamtergebnis.

Erreichen der Grundkompetenzen

Die kantonalen Porträts zeigen für jeden der überprüften Kompetenzbereiche (Hören und Lesen in der Schulsprache sowie Mathematik) ein Balkendiagramm wie das folgende, das die unten aufgeführten Informationen enthält.



1. **Kanton:** Der erste Balken zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler im Kanton, die die Grundkompetenzen erreichen. Eine horizontale Linie markiert diesen Wert zusätzlich als zentrale Vergleichsgrösse.
2. **Gesamtergebnis Schweiz**
3. **Individuelle Merkmale (Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache, Migrationshintergrund):** Für jedes individuelle Merkmal wird ausgewiesen, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Kanton ist, die die Grundkompetenzen erreichen. Die entsprechenden Anteile für die gesamte Schweiz sind im Bericht in Kapitel 4 dargestellt.
4. Am oberen Ende der Balken zeigt eine Schraffierung das 95%-Konfidenzintervall für die geschätzten Anteile an. Werte, die statistisch signifikant vom kantonalen Gesamtergebnis abweichen, werden fett geschrieben und durch ein dunkleres Gelb (für die individuellen Merkmale, nicht für das Gesamtergebnis) hervorgehoben. Ein Unterschied zwischen zwei gemessenen Werten (z. B. zwischen dem kantonalen Ergebnis und demjenigen einer anderen Vergleichskategorie) gilt als statistisch signifikant, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass er zufällig entstanden ist, sehr gering ist (unter 5%; vgl. Kapitel 3 für weitere Informationen zur Berechnung von Konfidenzintervallen und statistischer Signifikanz).
5. Klammern, die zwei Balken verbinden (z. B. das erste und das vierte Viertel der sozialen Herkunft), veranschaulichen, dass sich die Ergebnisse dieser Gruppen statistisch signifikant unterscheiden. Sind keine Klammern zwischen zwei Balken derselben Variablen vorhanden (z. B.

zwischen dem dritten und vierten Viertel der sozialen Herkunft), so weist dies darauf hin, dass kein statistisch signifikanter Unterschied besteht. Die statistische Signifikanz wurde gemäss der im vorigen Abschnitt beschriebenen Methode berechnet.

6. Ergebnisse von Gruppen mit weniger als 30 Schülerinnen und Schülern werden nicht dargestellt.

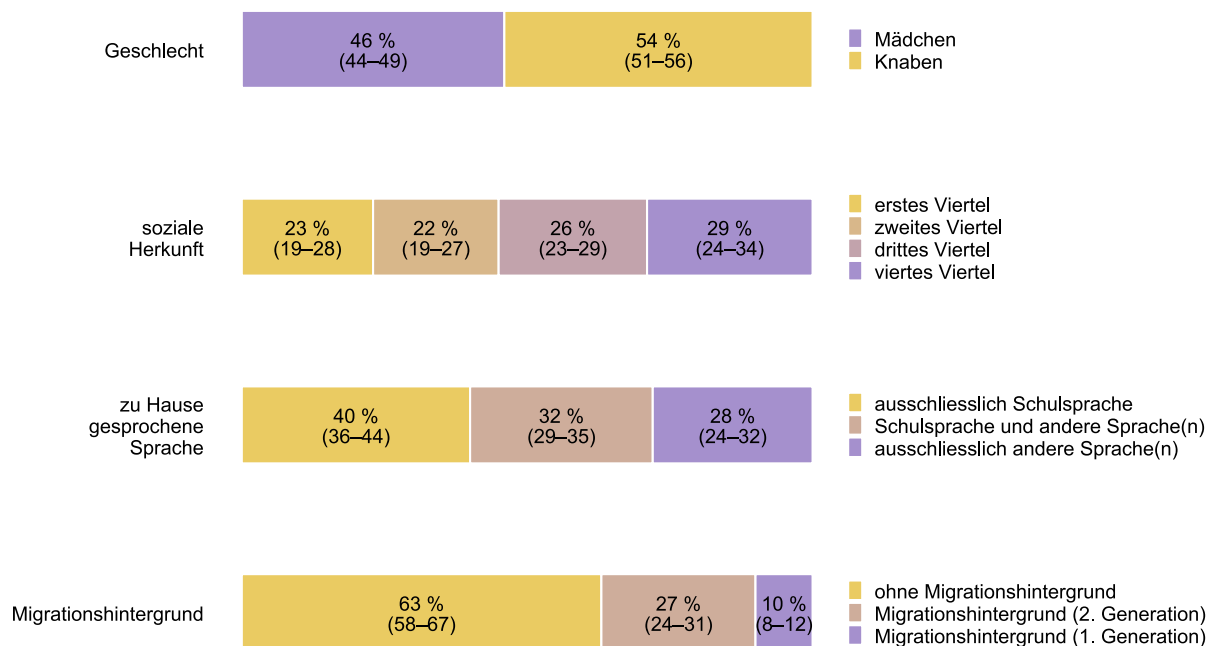


Zürich

Population und Stichprobe

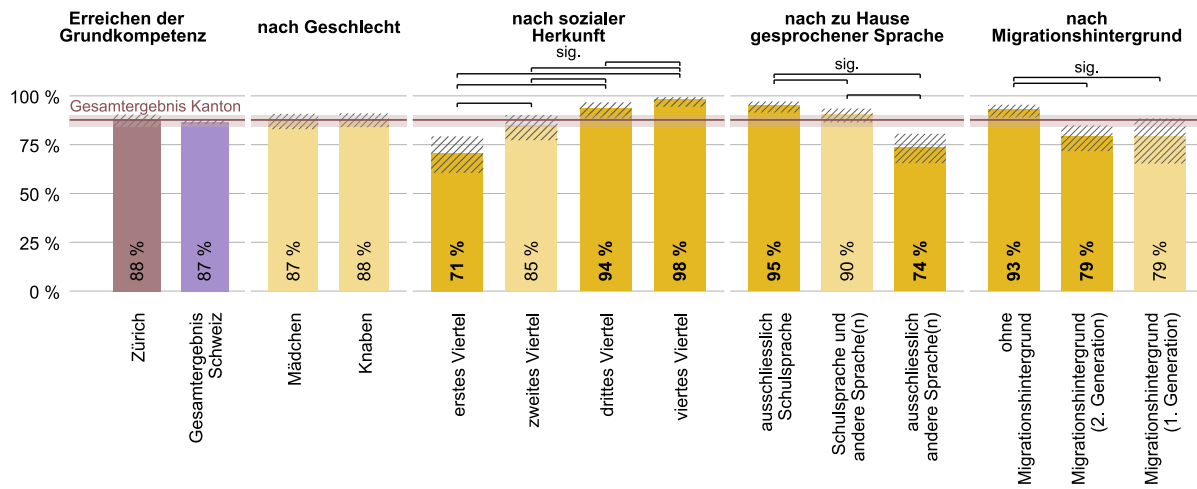
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.4 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.8 %
Ausschöpfungsquote: 95.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 14'603	
Rücklaufquote auf Schulebene: 93.2 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.4 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 1'156	

Merkmale der kantonalen Population

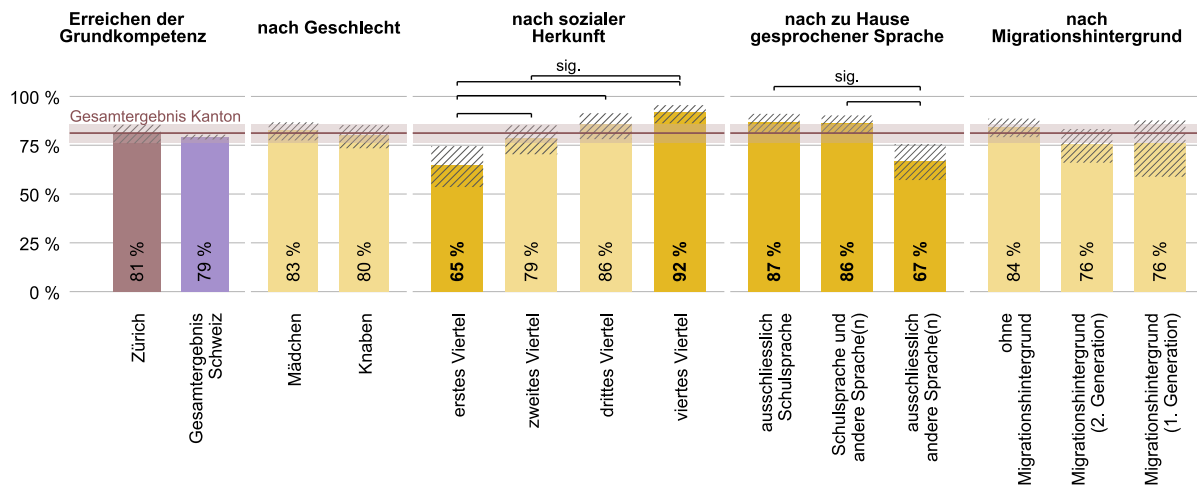


Erreichen der Grundkompetenzen

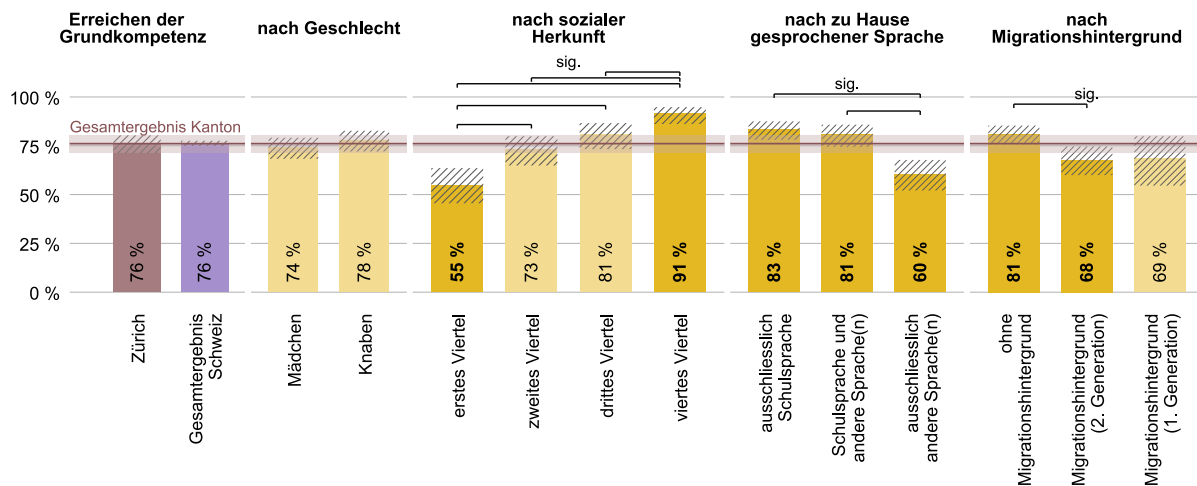
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



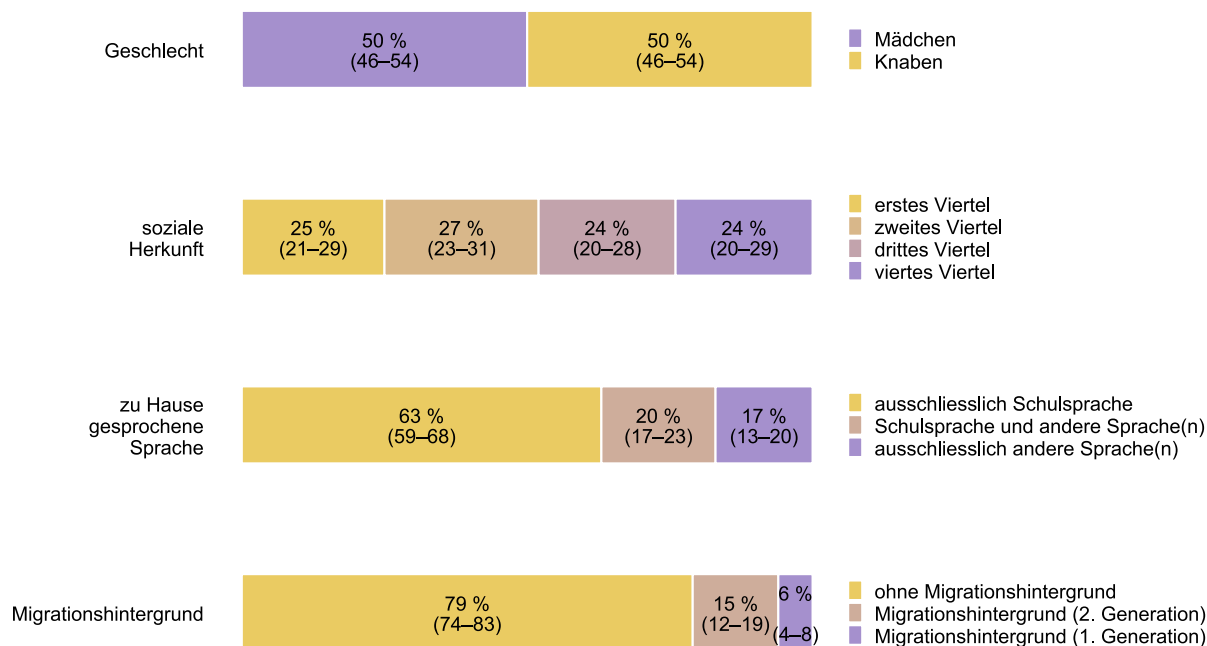


Bern (deutschsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

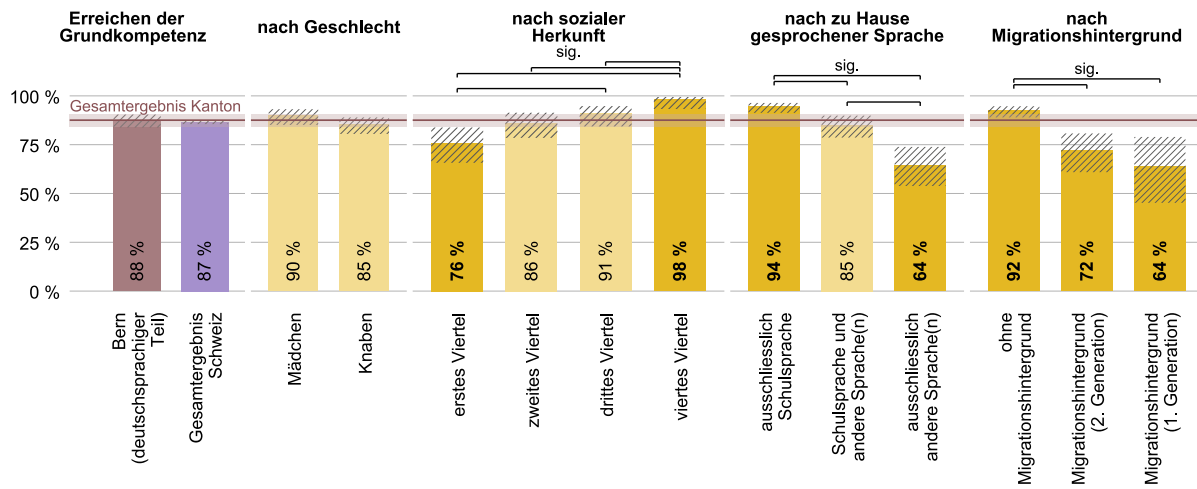
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.4 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.8 %
Ausschöpfungsquote: 95.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 9'223	
Rücklaufquote auf Schulebene: 95.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 95.3 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 846	

Merkmale der kantonalen Population

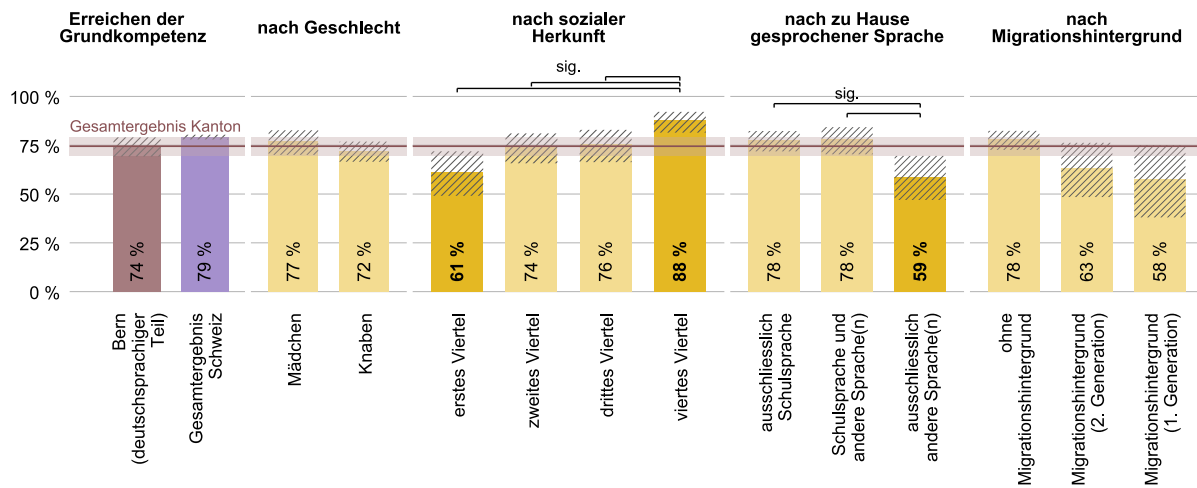


Erreichen der Grundkompetenzen

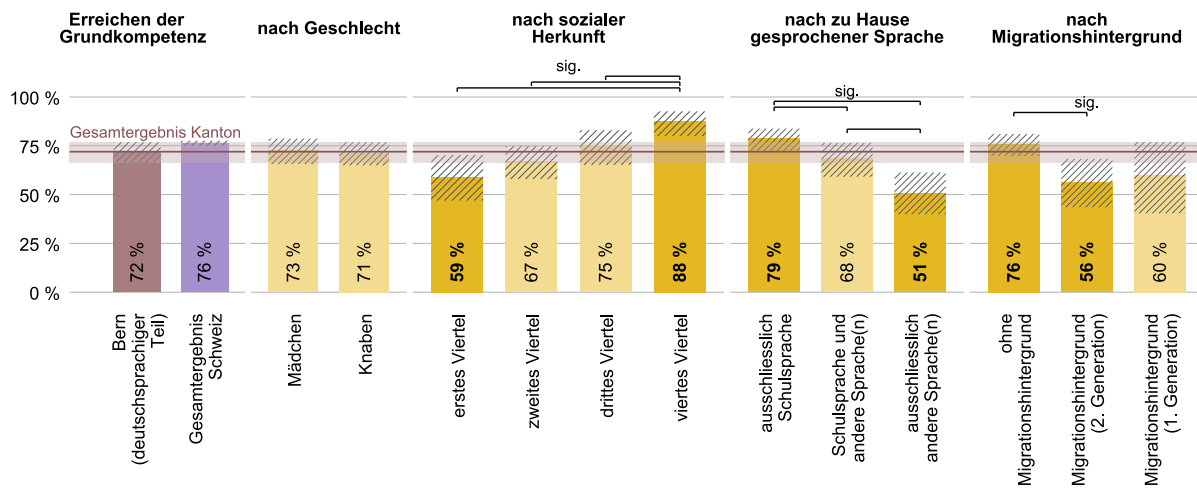
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



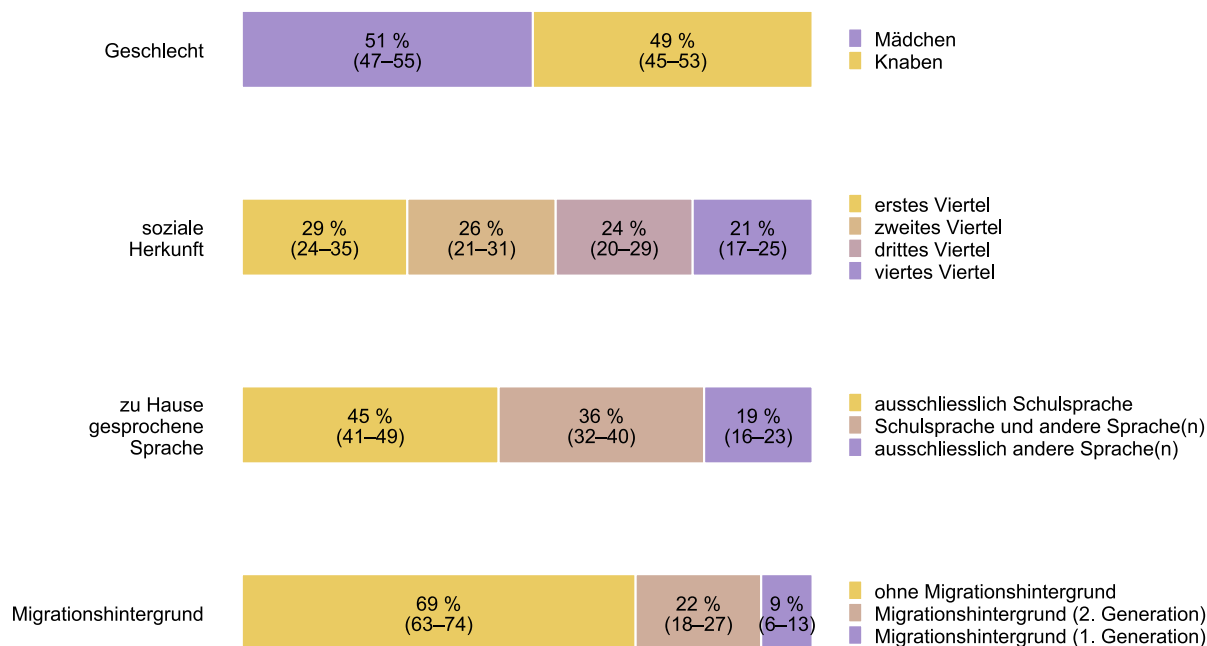


Bern (französischsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

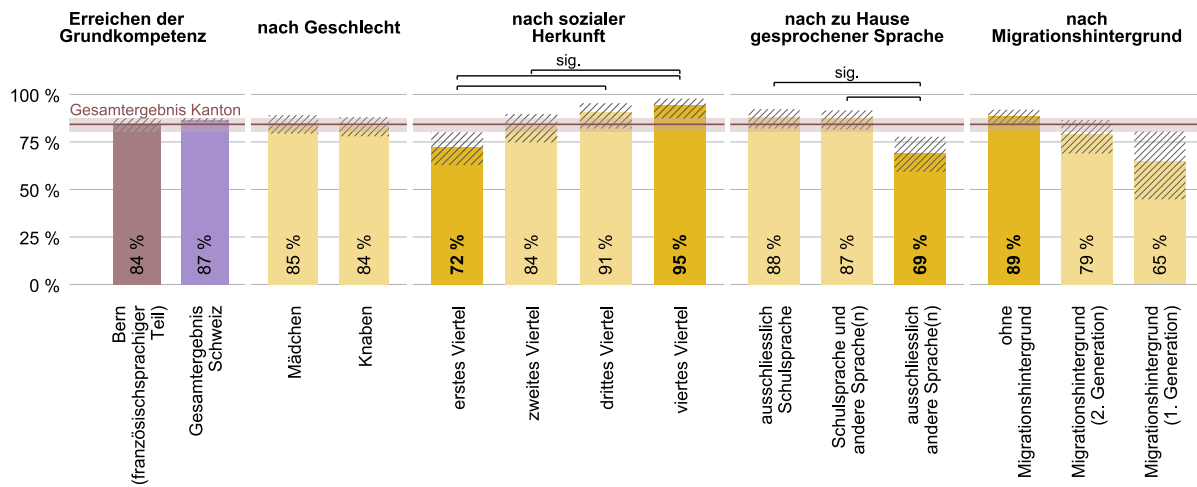
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.8 %
Ausschöpfungsquote: 98.2 %	
ÜGK-Populationsumfang: 823	
Rücklaufquote auf Schulebene: 88.4 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 642	

Merkmale der kantonalen Population

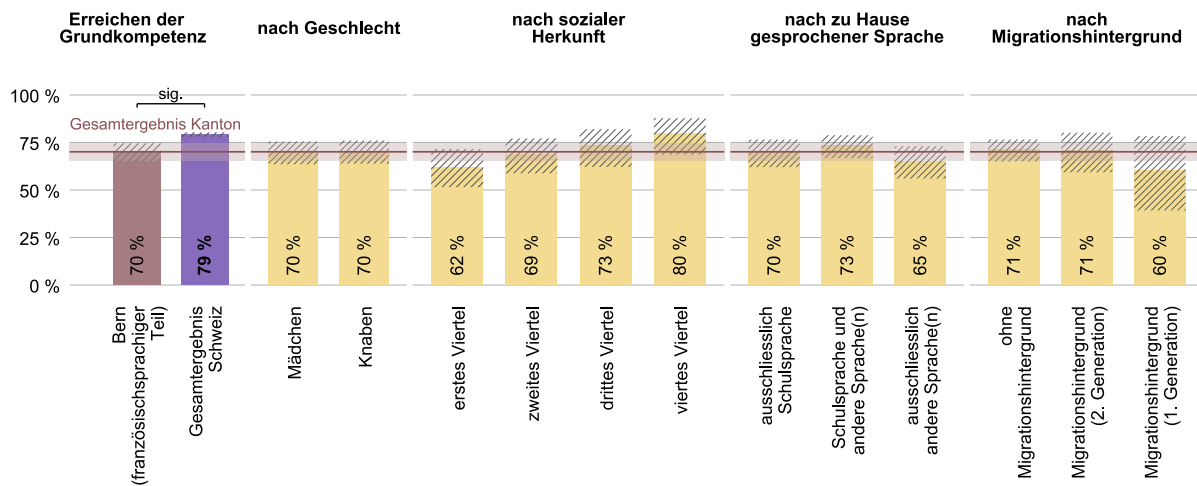


Erreichen der Grundkompetenzen

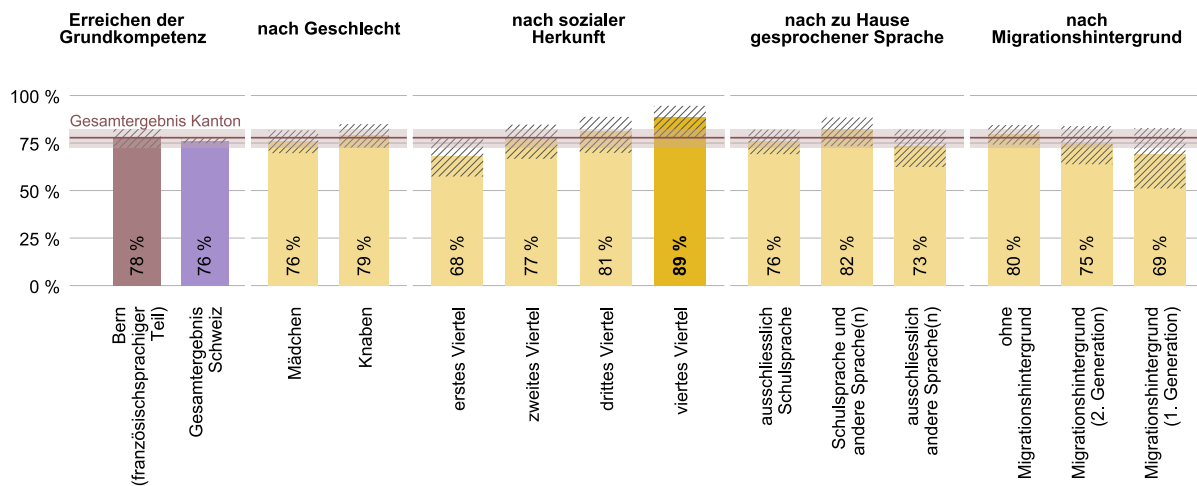
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



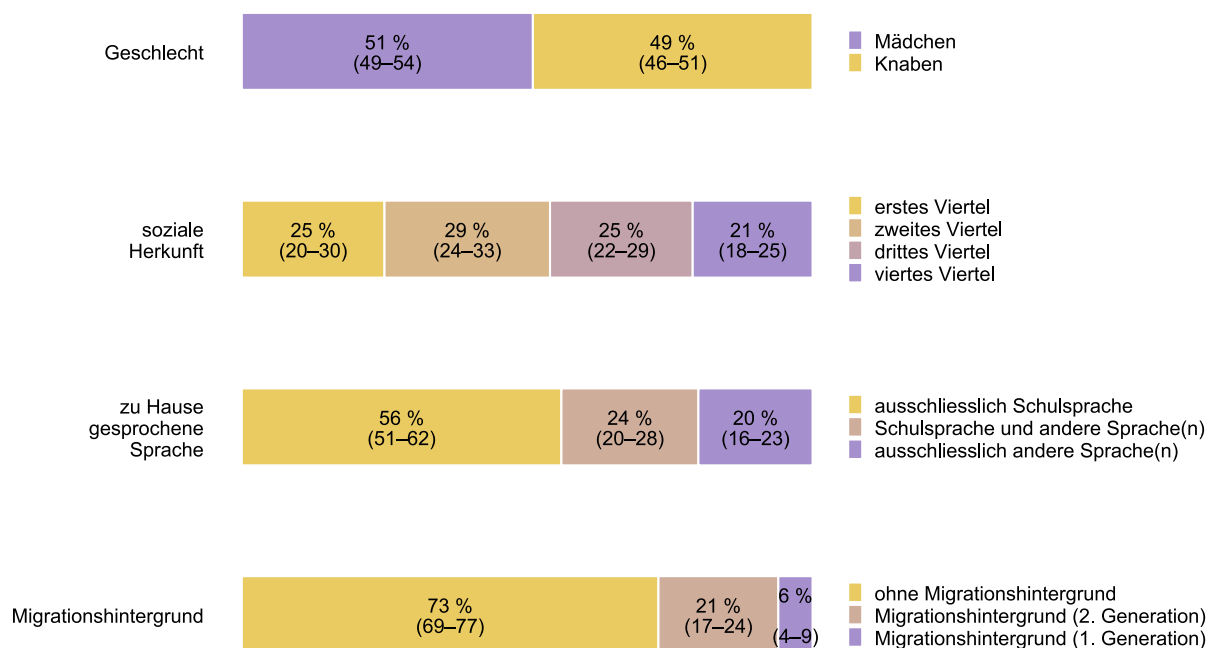


Luzern

Population und Stichprobe

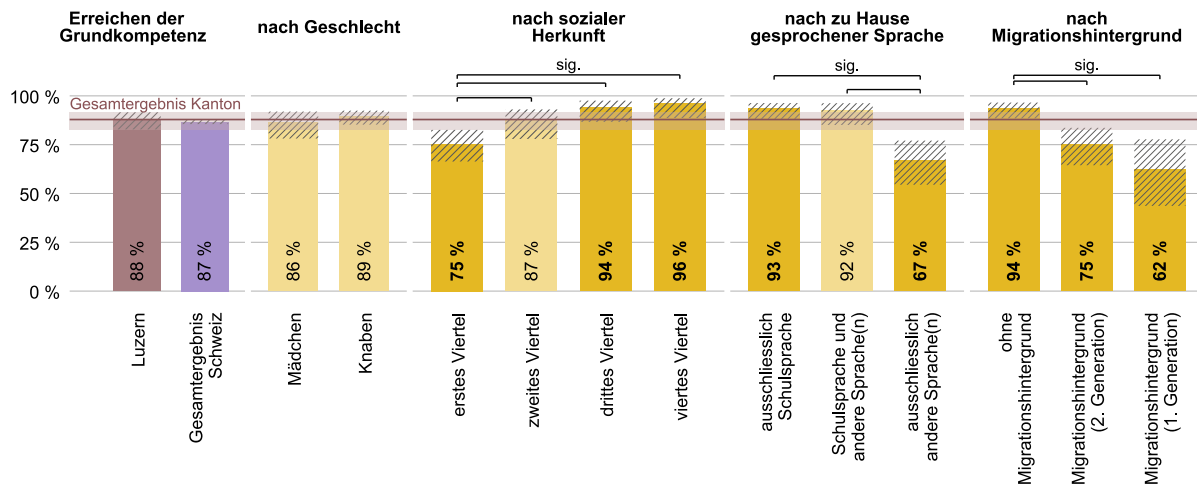
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.7 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.8 %
Ausschöpfungsquote: 95.5 %	
ÜGK-Populationsumfang: 4'156	
Rücklaufquote auf Schulebene: 96.3 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 90.7 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 827	

Merkmale der kantonalen Population

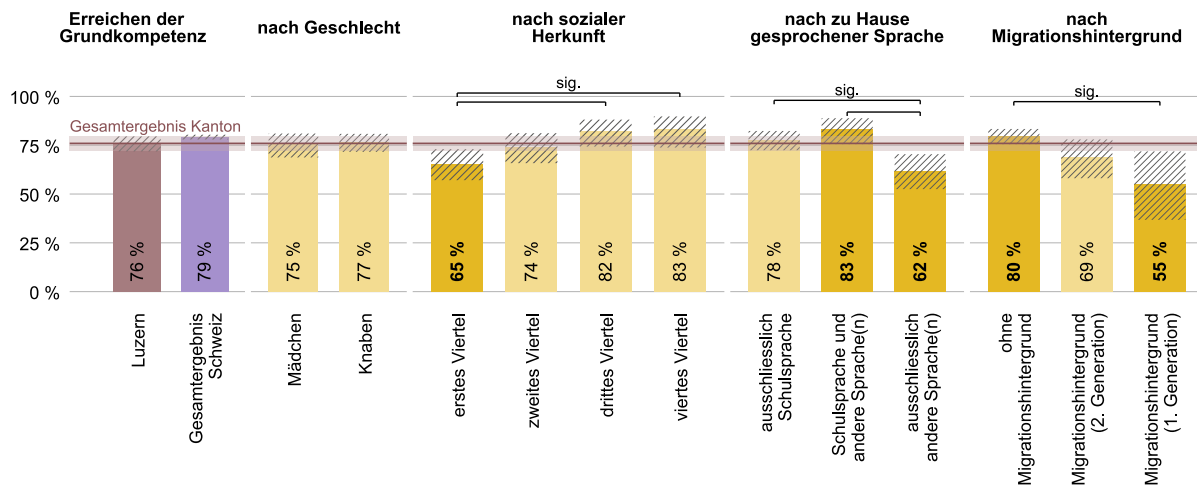


Erreichen der Grundkompetenzen

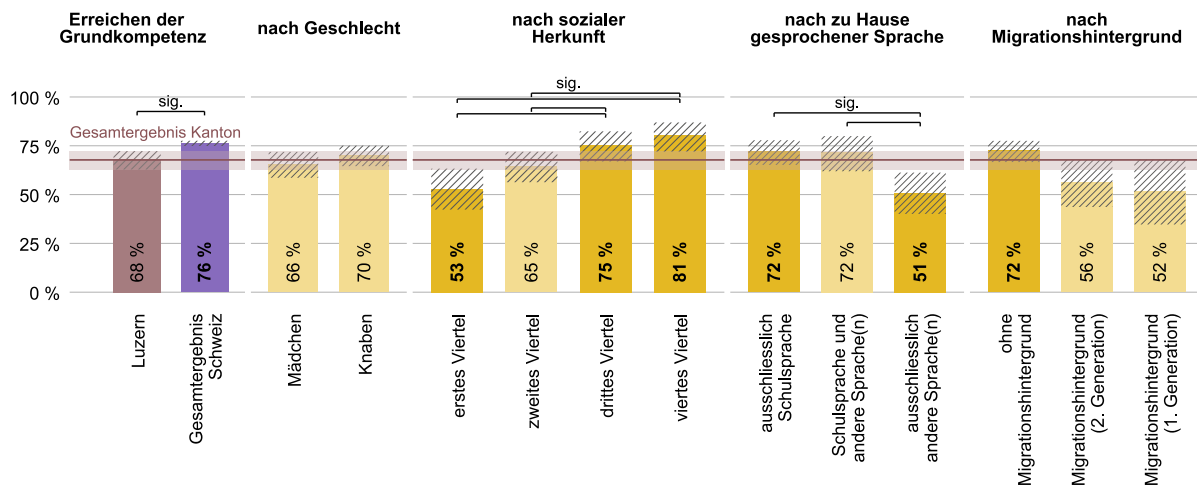
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



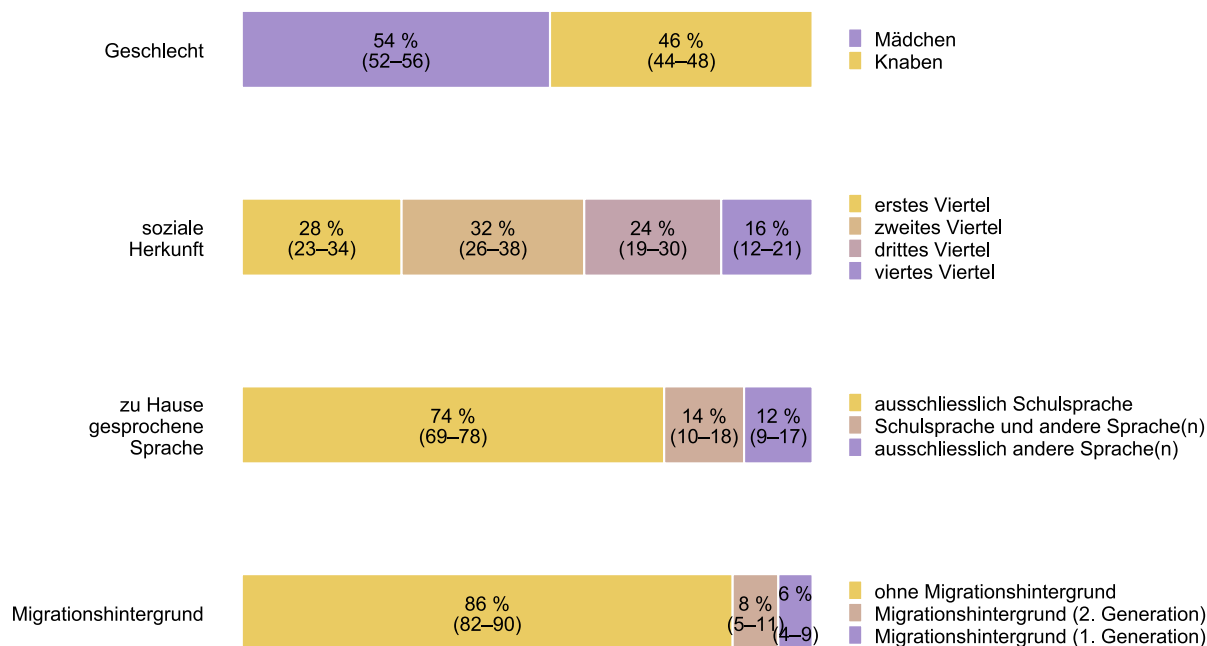


Uri

Population und Stichprobe

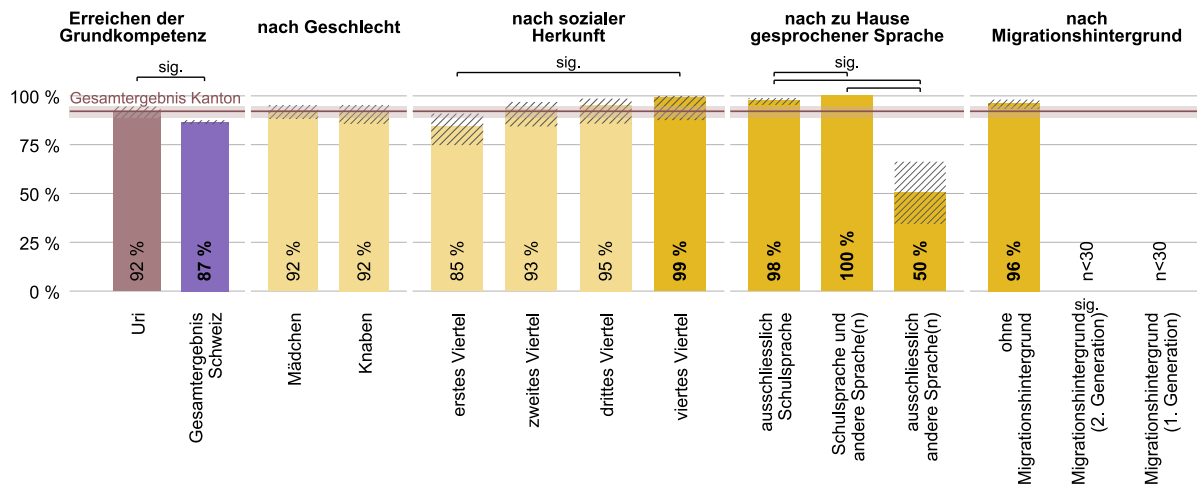
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.6 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.6 %
Ausschöpfungsquote: 97.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 353	
Rücklaufquote auf Schulebene: 94.4 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.5 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 329	

Merkmale der kantonalen Population

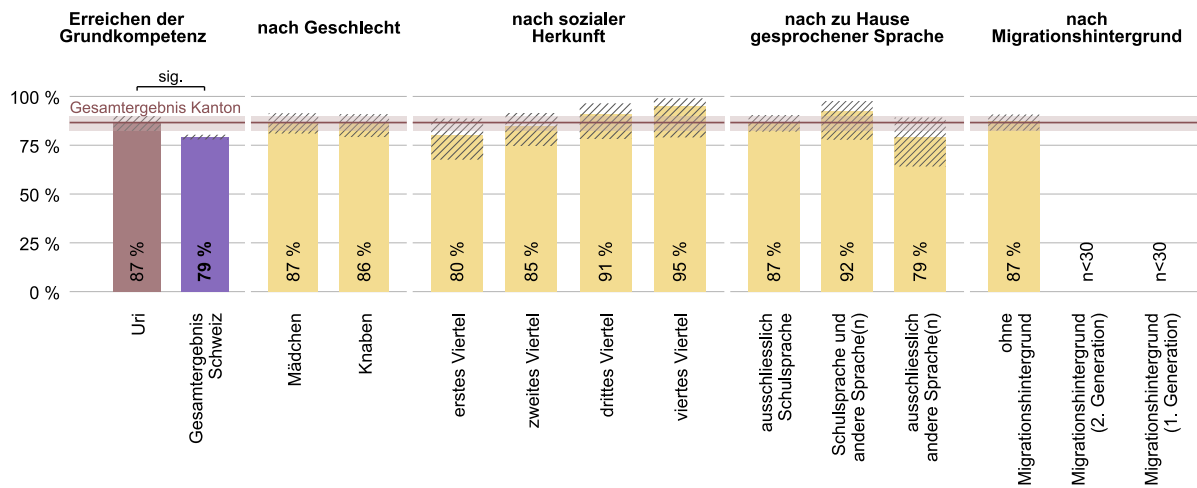


Erreichen der Grundkompetenzen

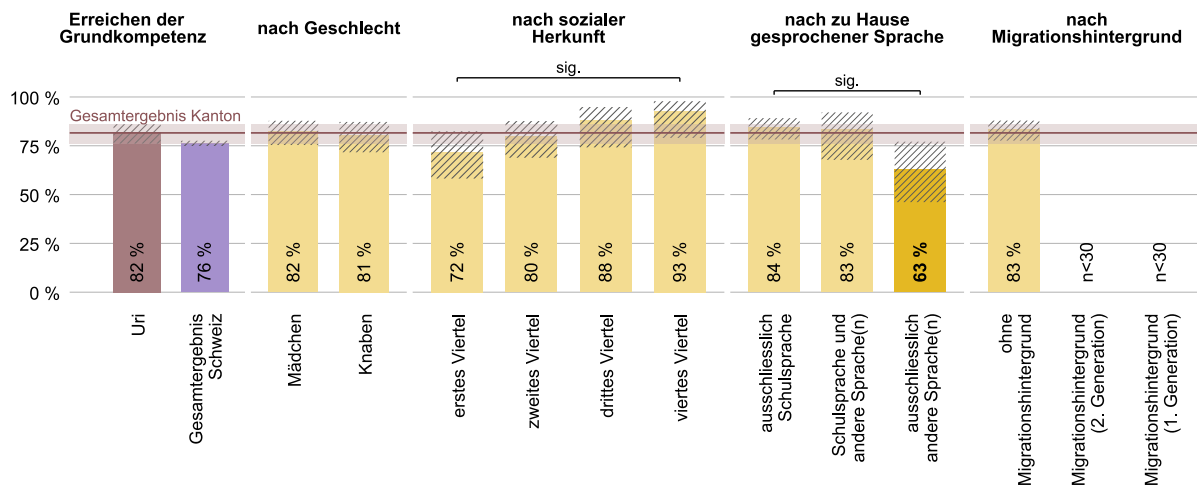
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



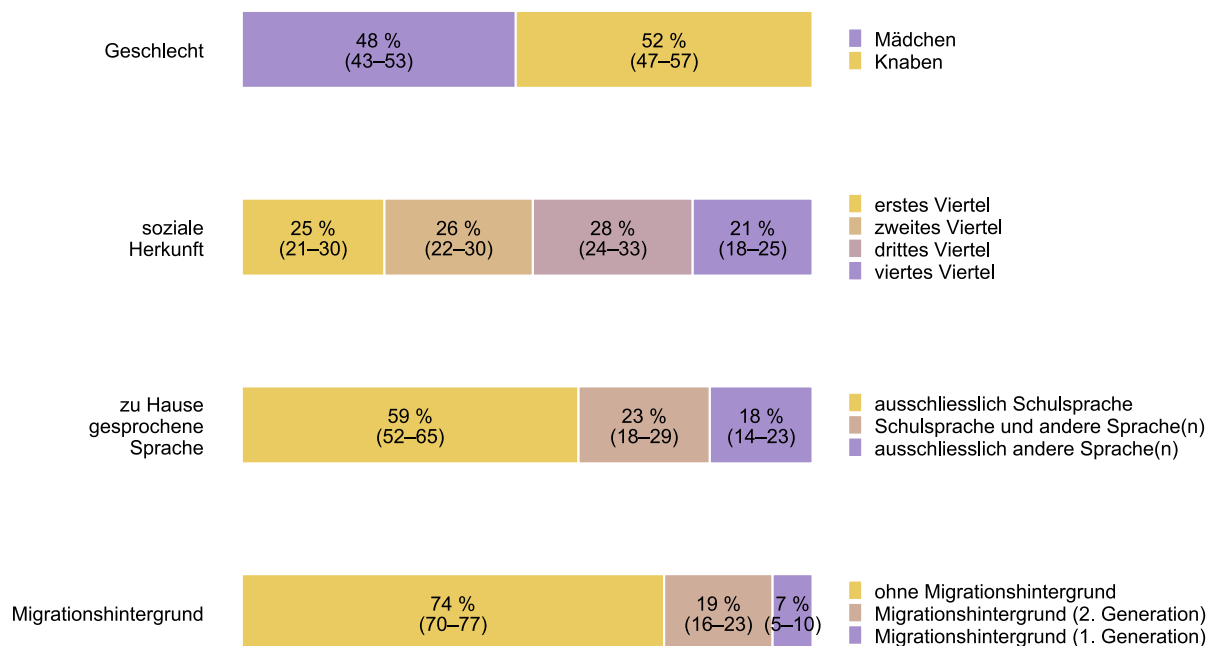


Schwyz

Population und Stichprobe

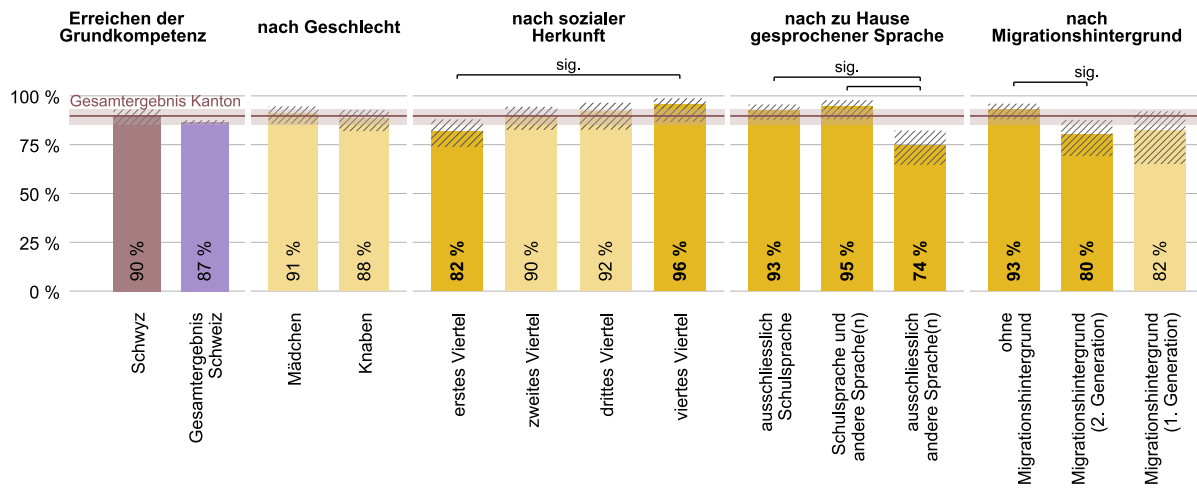
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.1 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.7 %
Ausschöpfungsquote: 96.2 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'399	
Rücklaufquote auf Schulebene: 94.3 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 95.7 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 797	

Merkmale der kantonalen Population

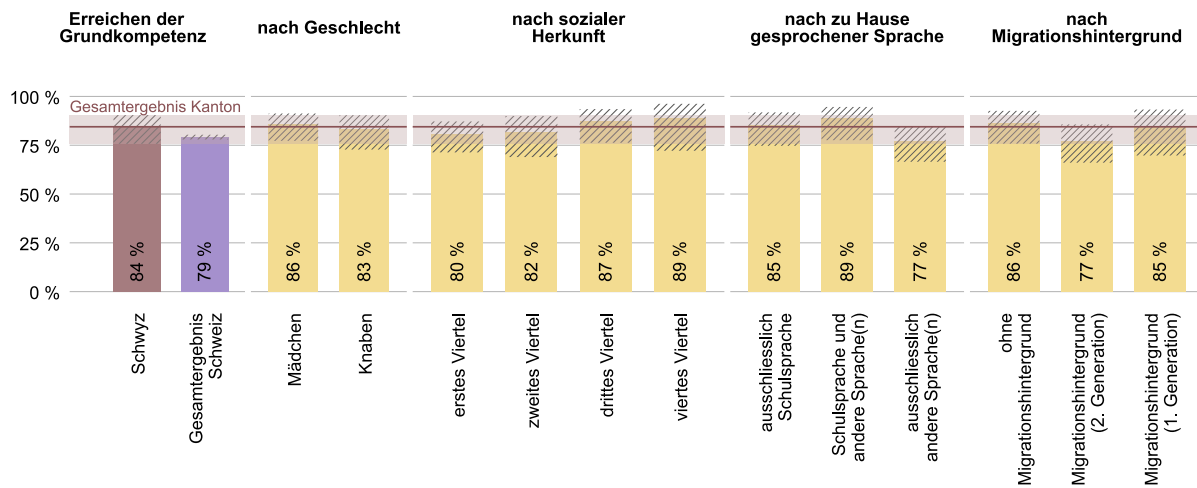


Erreichen der Grundkompetenzen

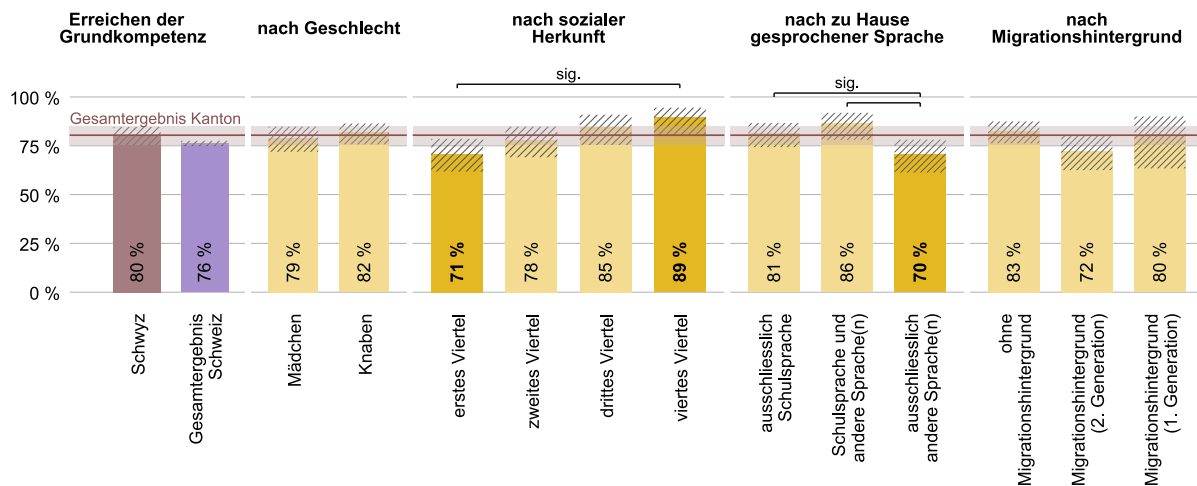
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



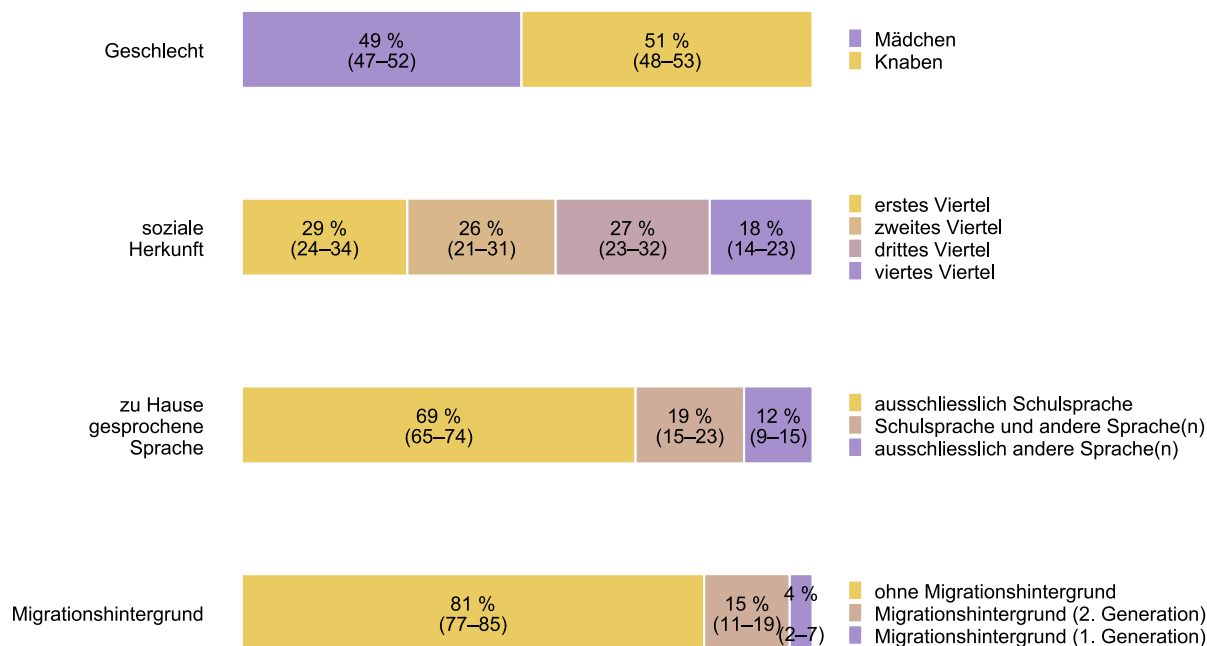


Obwalden

Population und Stichprobe

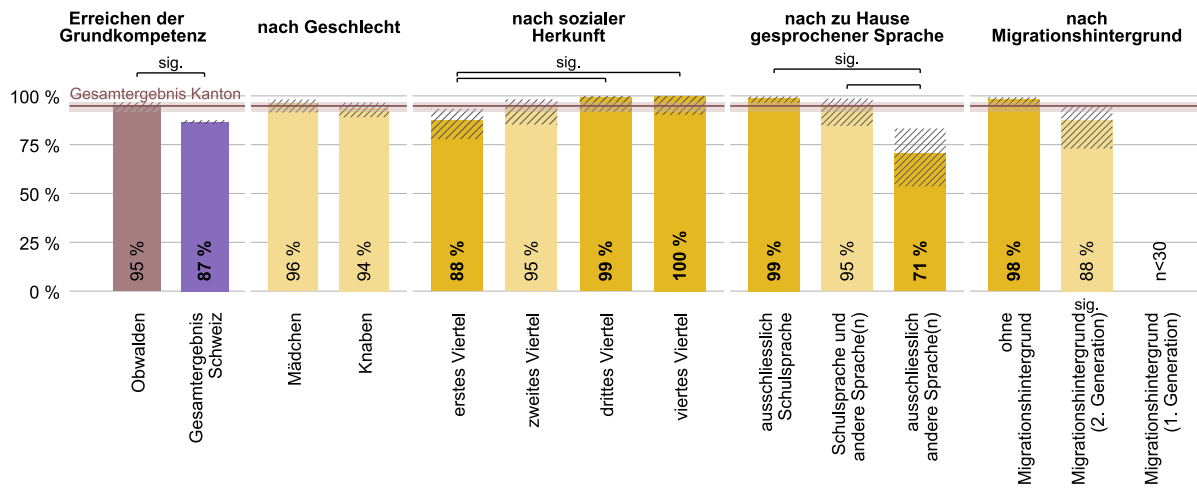
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.2 %
Ausschöpfungsquote: 96.8 %	
ÜGK-Populationsumfang: 399	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 92.7 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 370	

Merkmale der kantonalen Population

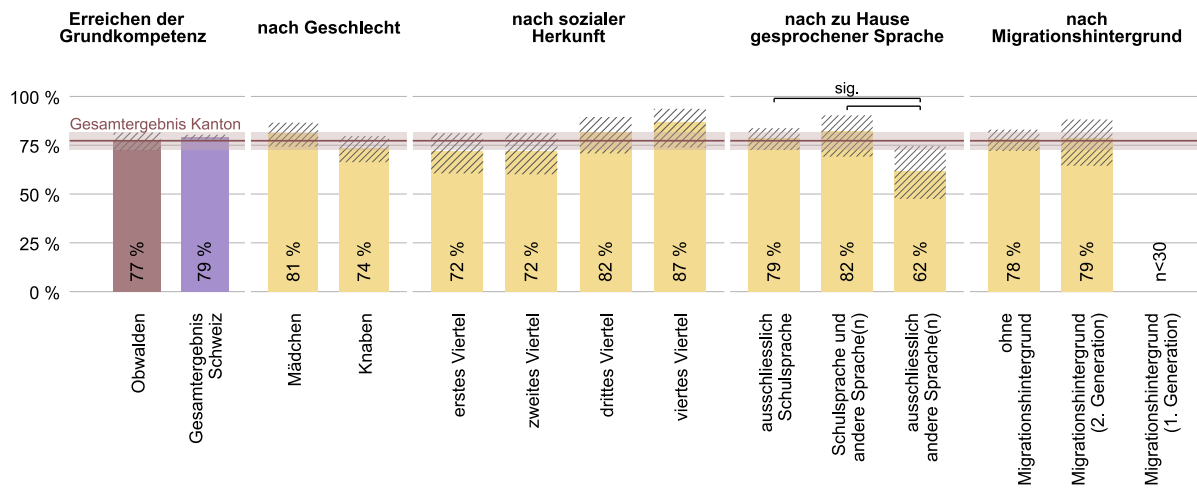


Erreichen der Grundkompetenzen

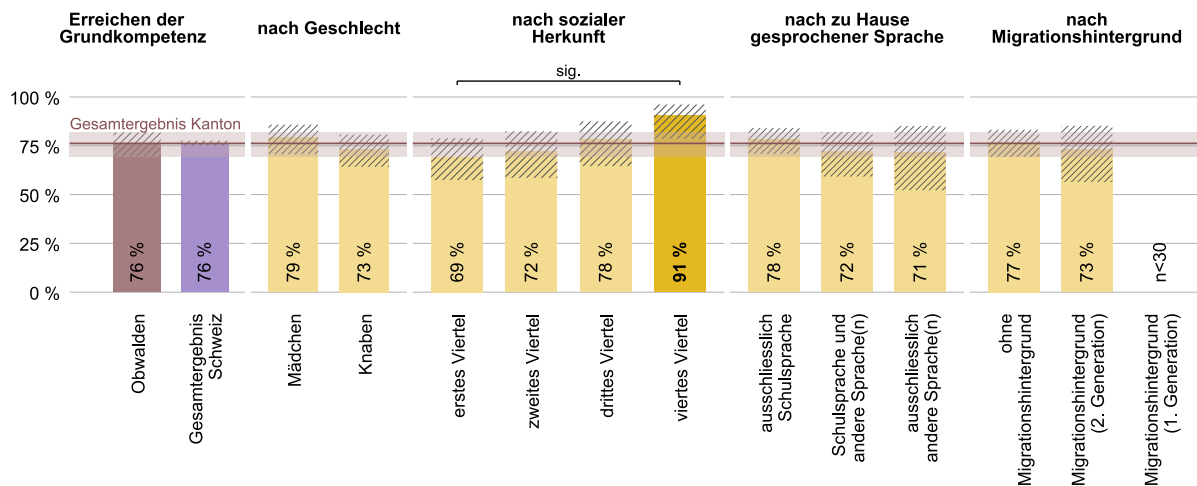
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



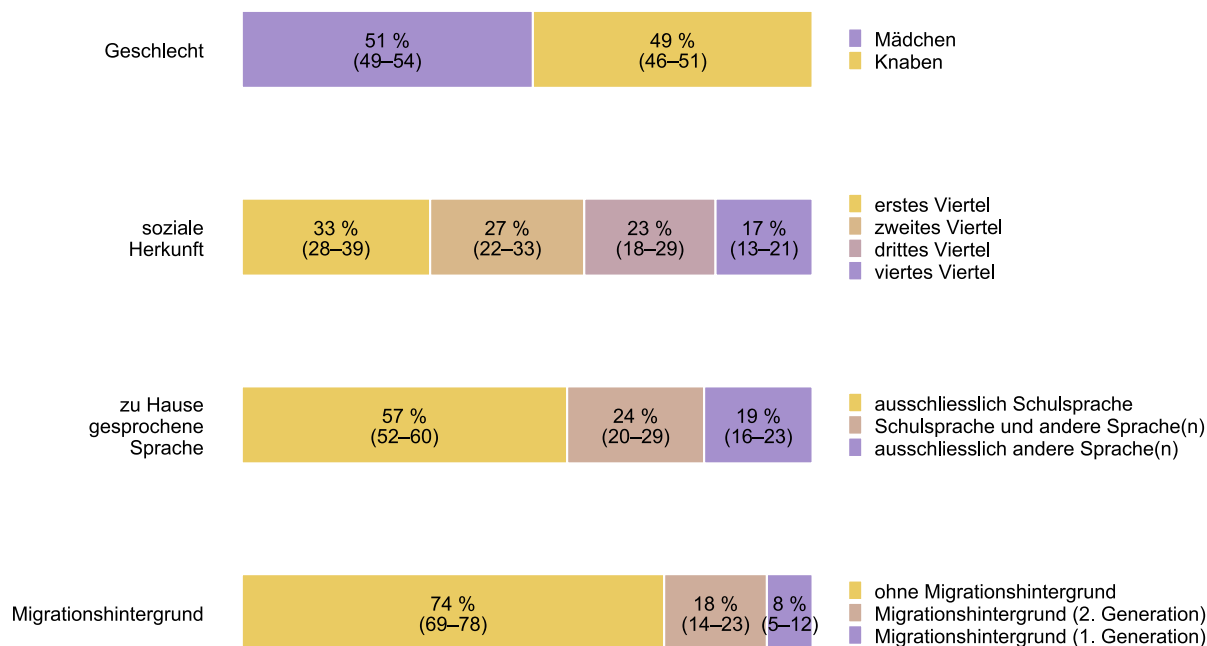


Glarus

Population und Stichprobe

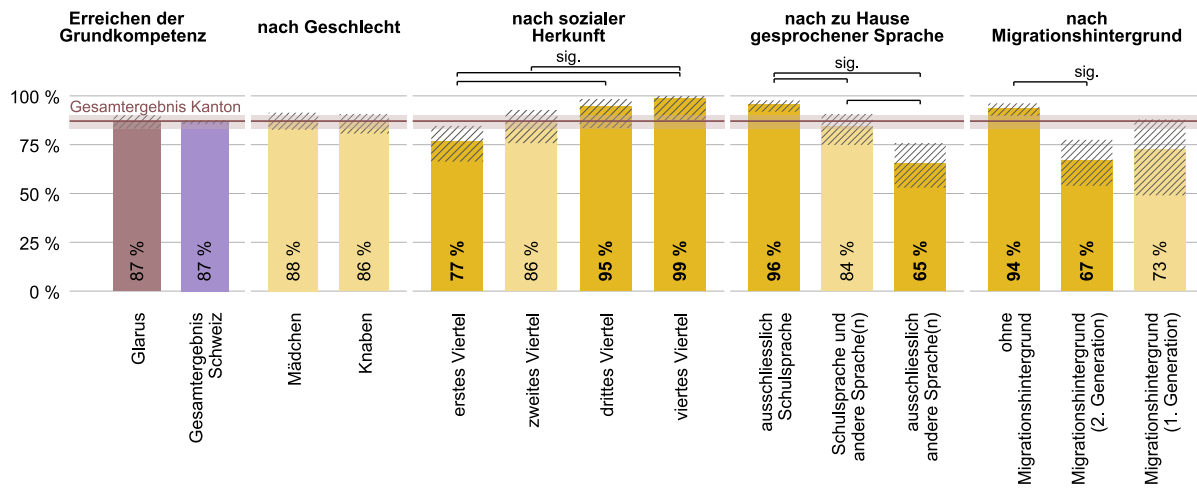
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 3.3 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.4 %
Ausschöpfungsquote: 95.3 %	
ÜGK-Populationsumfang: 424	
Rücklaufquote auf Schulebene: 95.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 96.2 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 408	

Merkmale der kantonalen Population

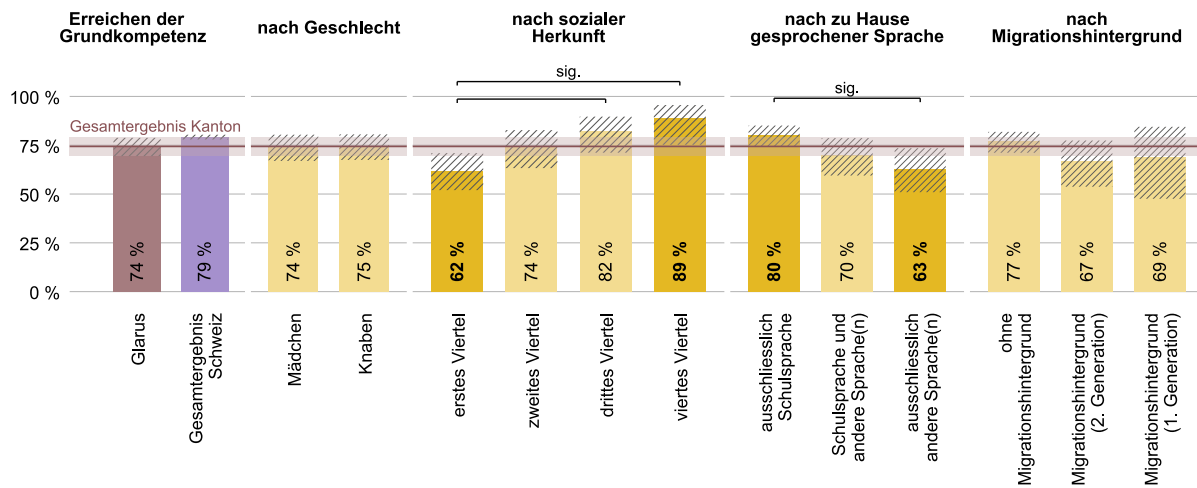


Erreichen der Grundkompetenzen

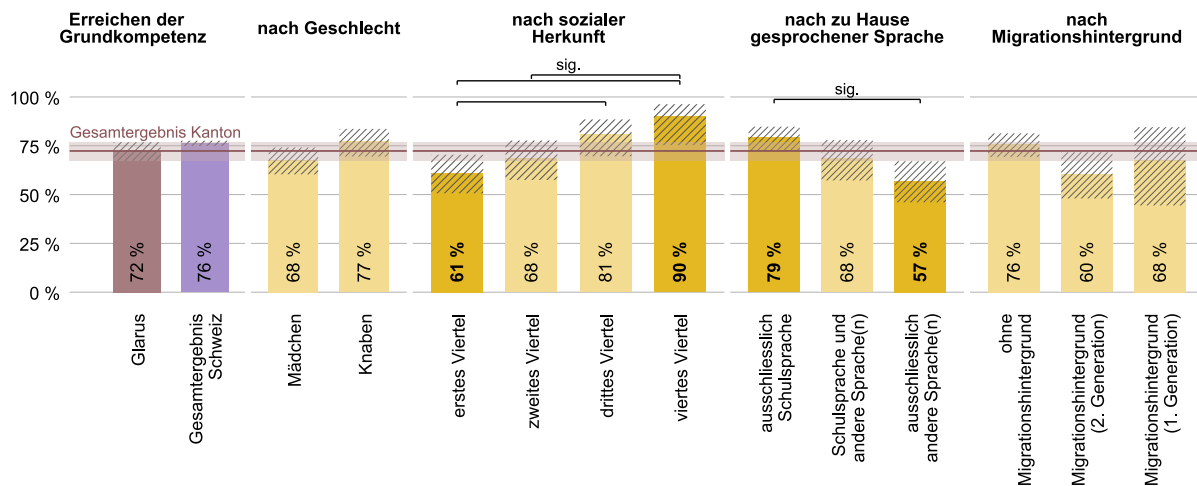
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



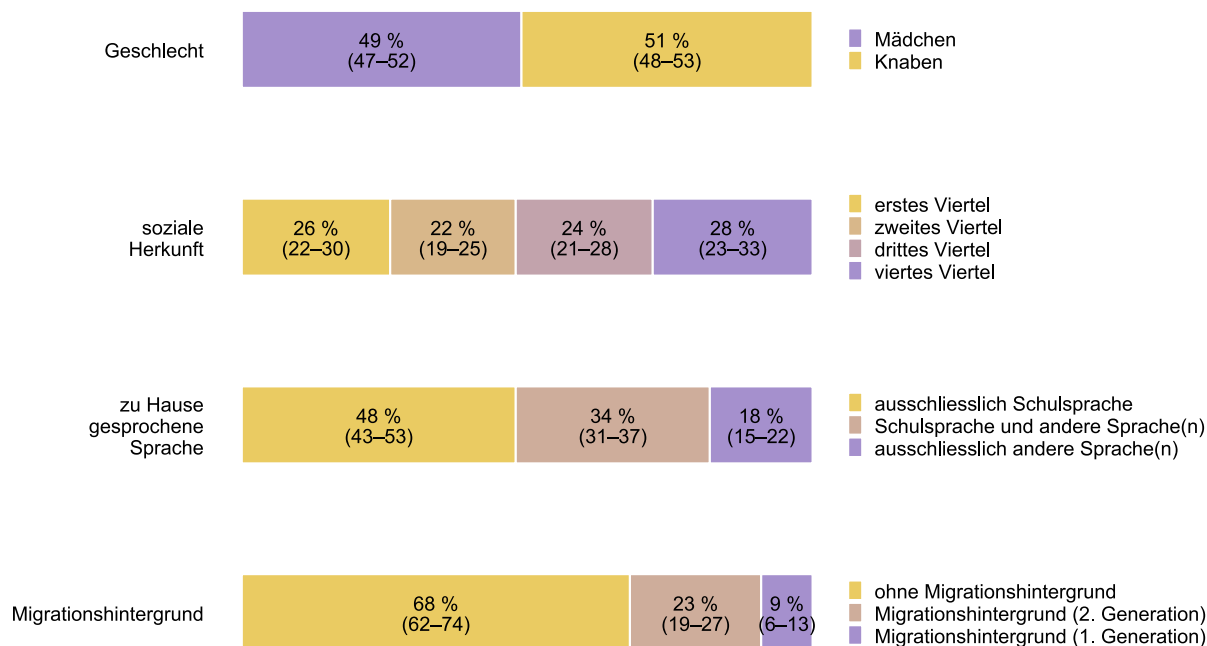


Freiburg (französischsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

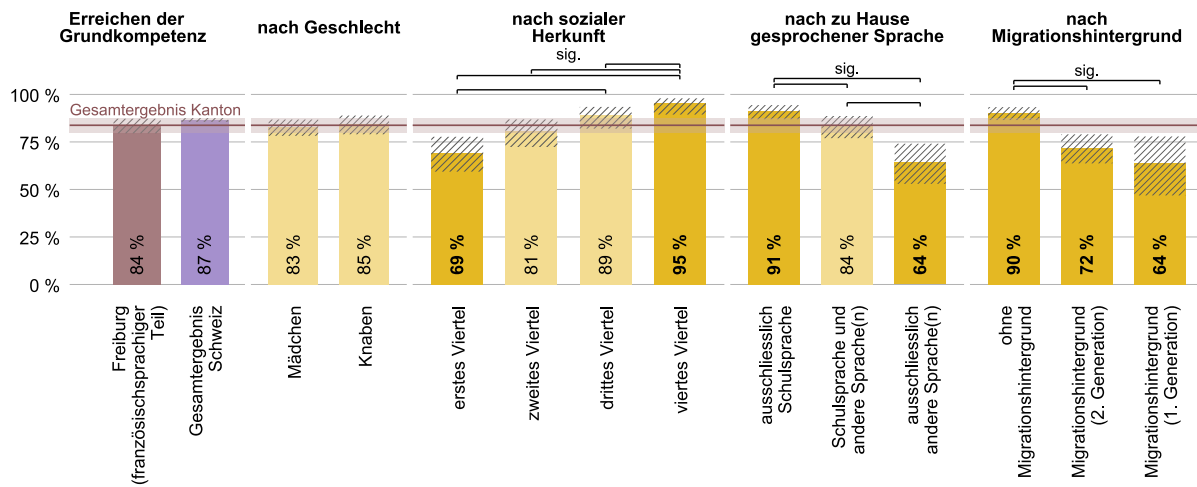
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.8 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.6 %
Ausschöpfungsquote: 95.6 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'791	
Rücklaufquote auf Schulebene: 98.1 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.2 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 915	

Merkmale der kantonalen Population

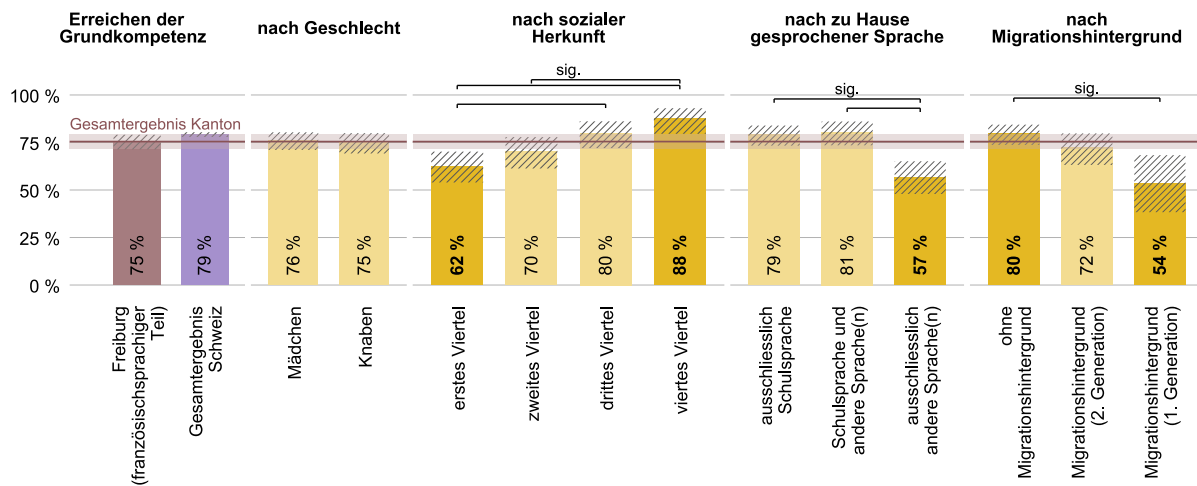


Erreichen der Grundkompetenzen

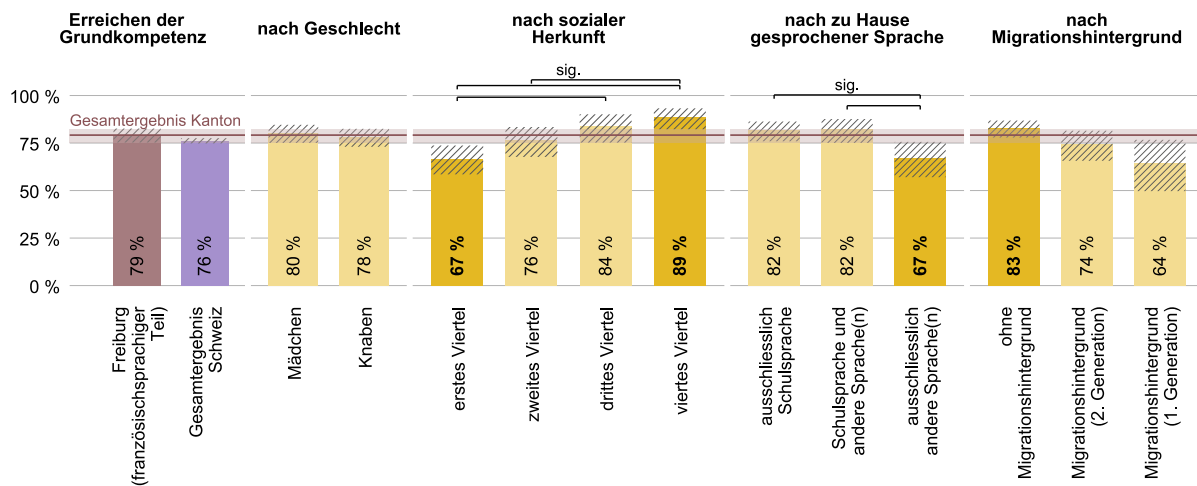
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



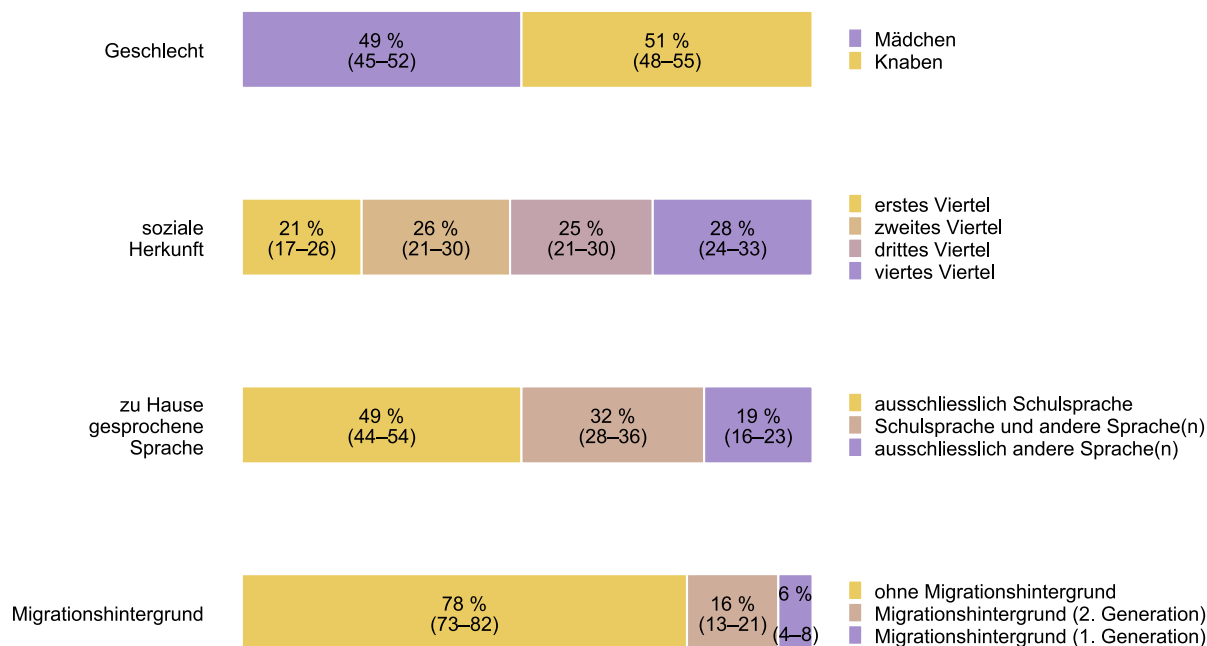


Freiburg (deutschsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

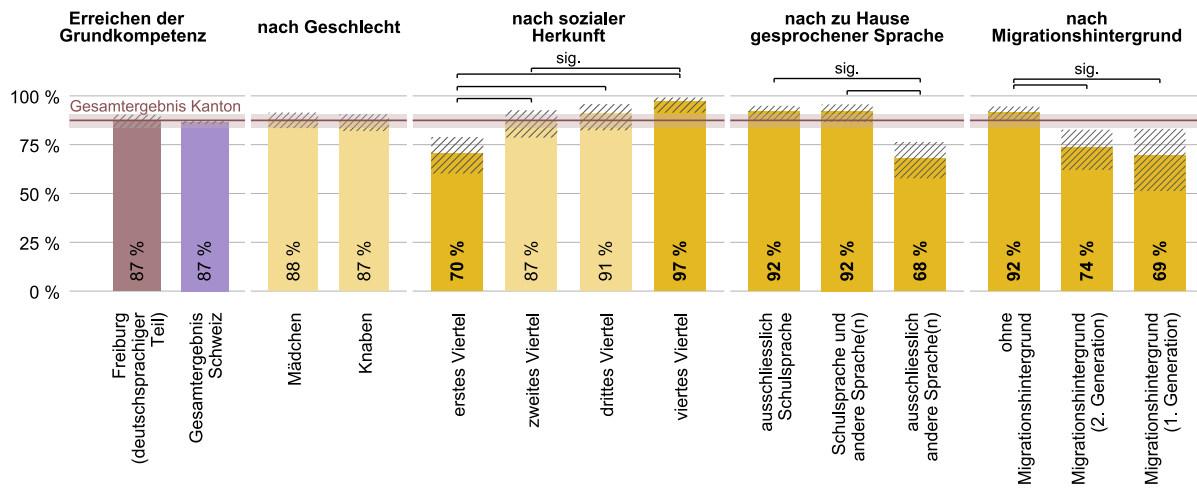
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.7 %
Ausschöpfungsquote: 99.3 %	
ÜGK-Populationsumfang: 827	
Rücklaufquote auf Schulebene: 94.1 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 92.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 667	

Merkmale der kantonalen Population

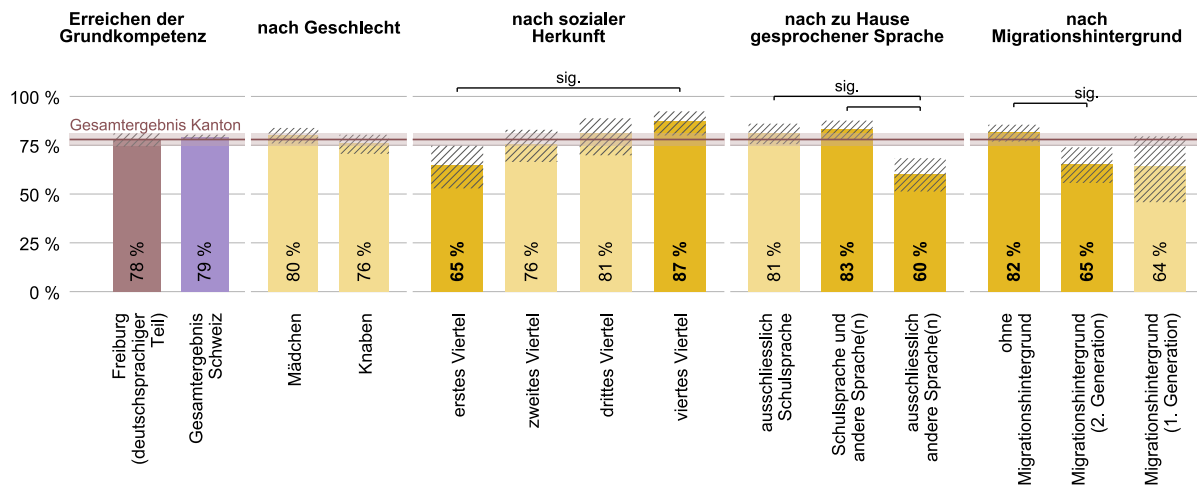


Erreichen der Grundkompetenzen

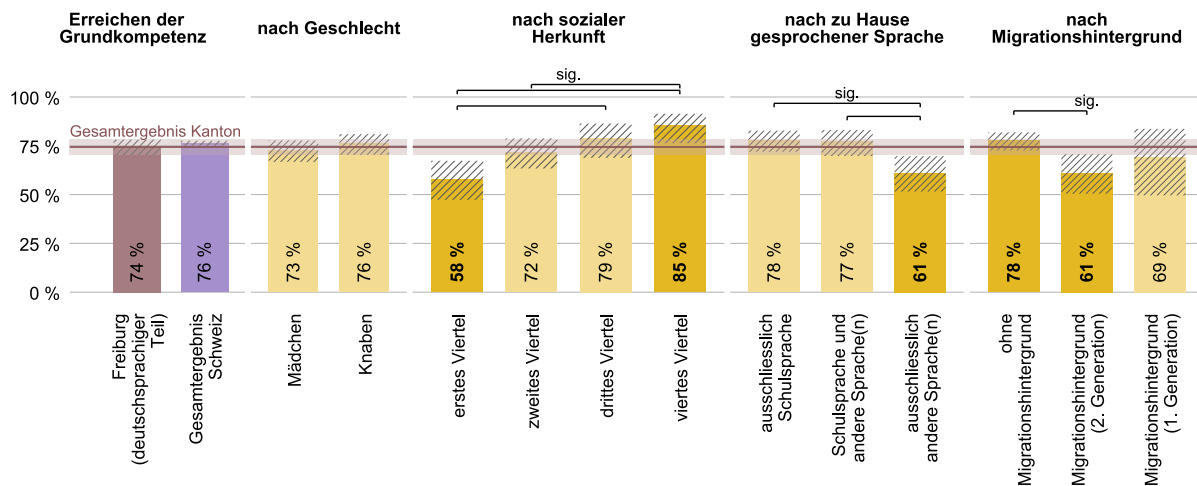
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



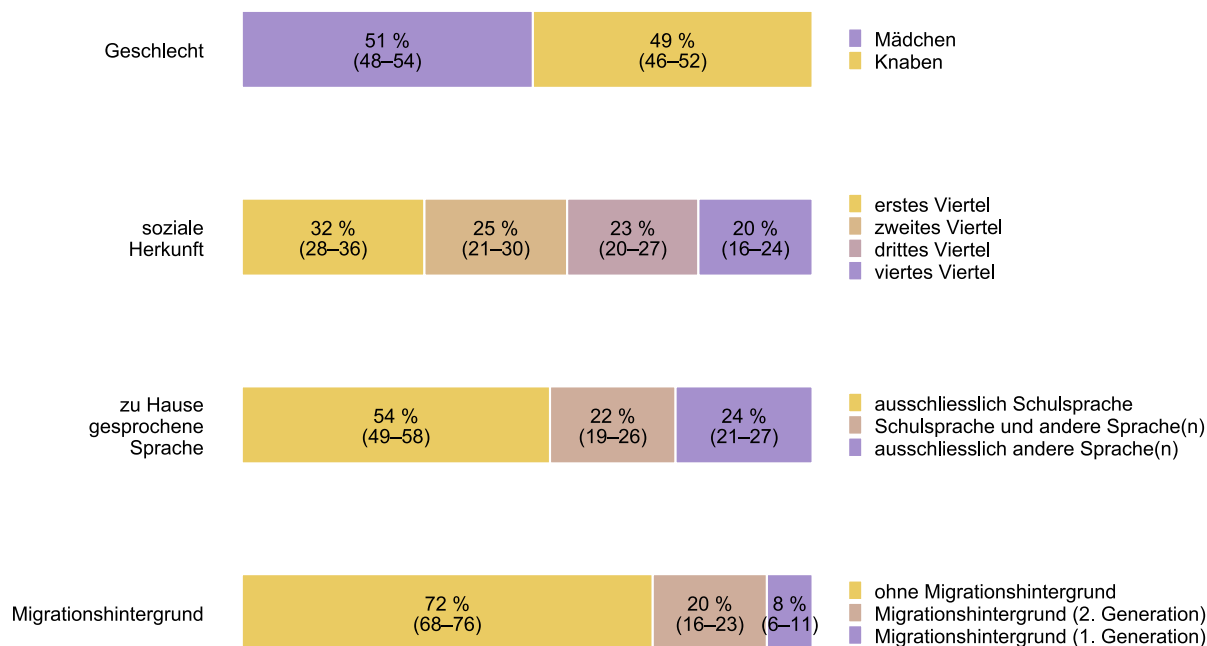


Solothurn

Population und Stichprobe

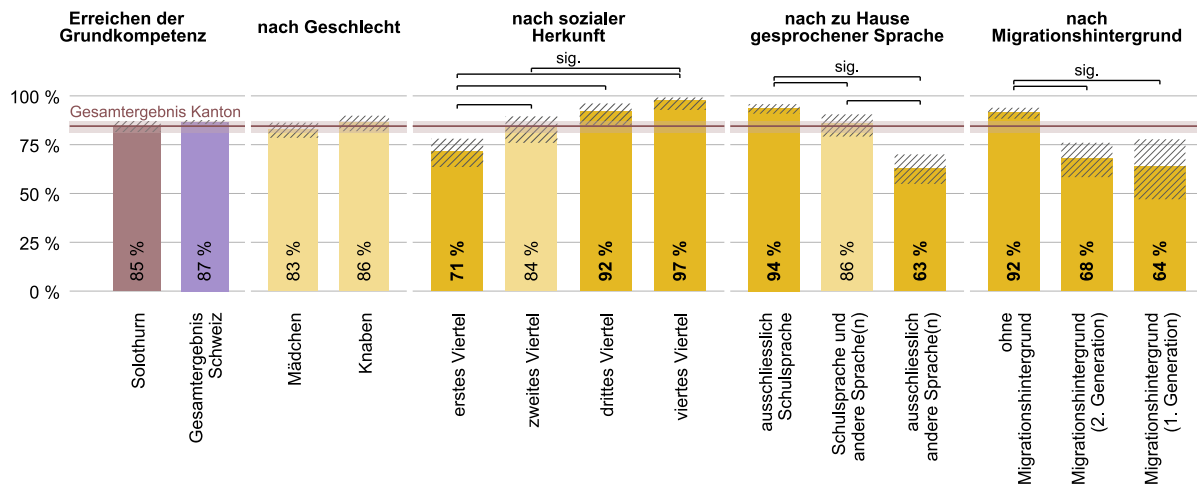
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.7 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.1 %
Ausschöpfungsquote: 94.2 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'627	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.1 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 872	

Merkmale der kantonalen Population

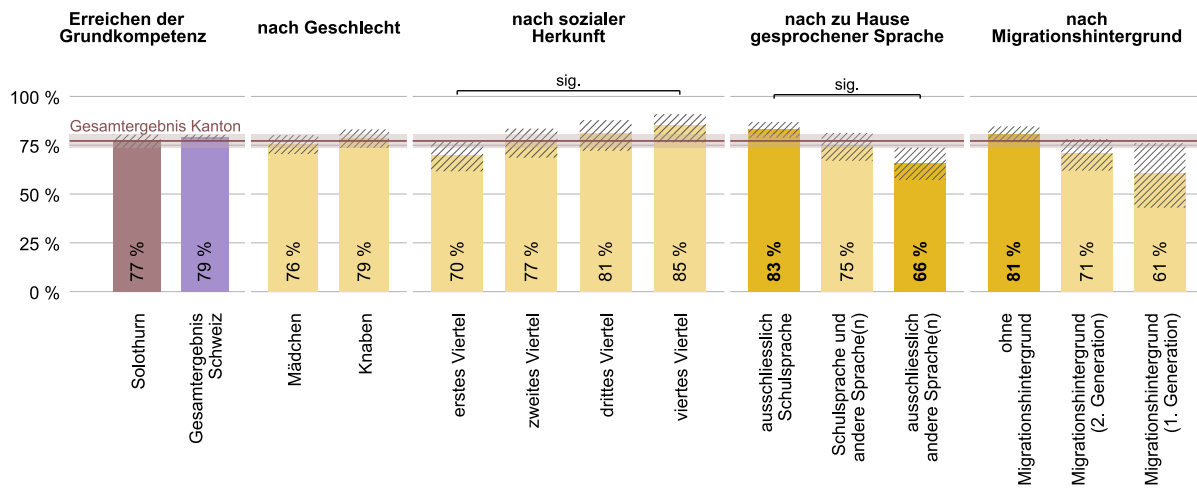


Erreichen der Grundkompetenzen

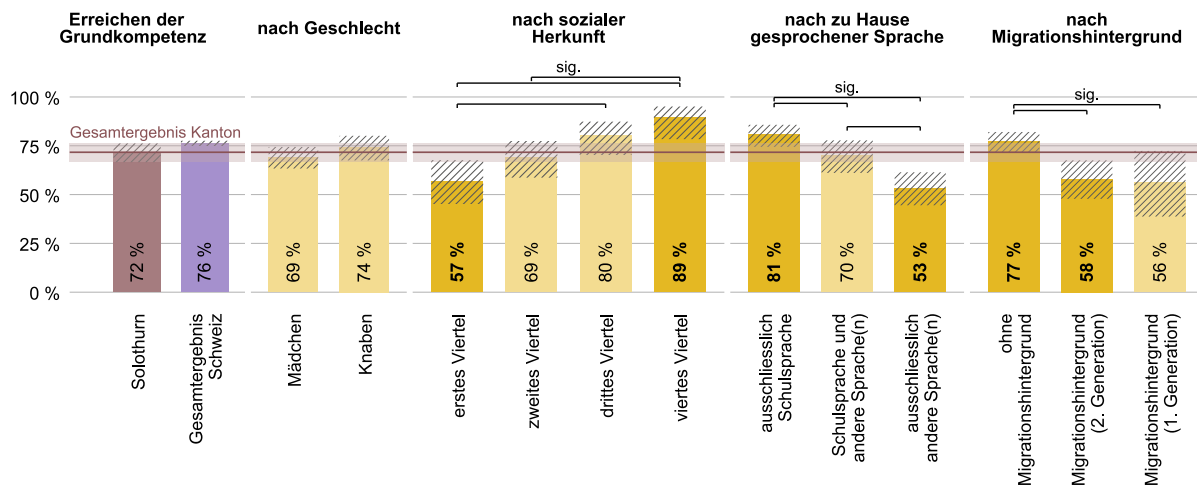
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



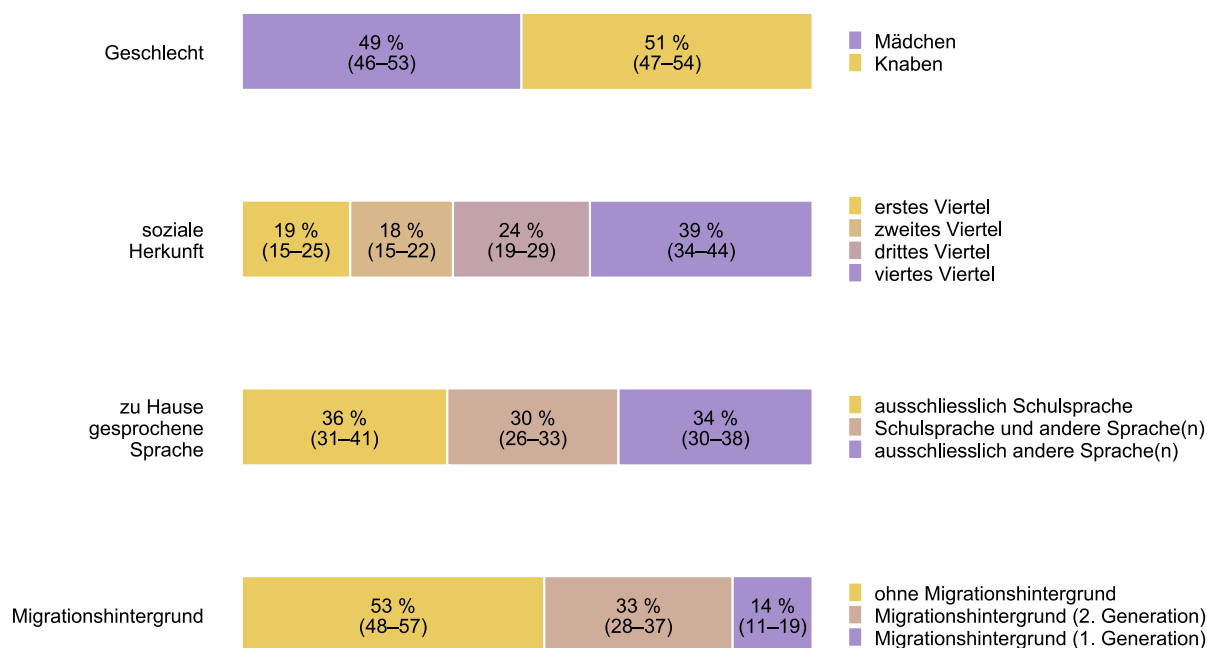


Basel-Stadt

Population und Stichprobe

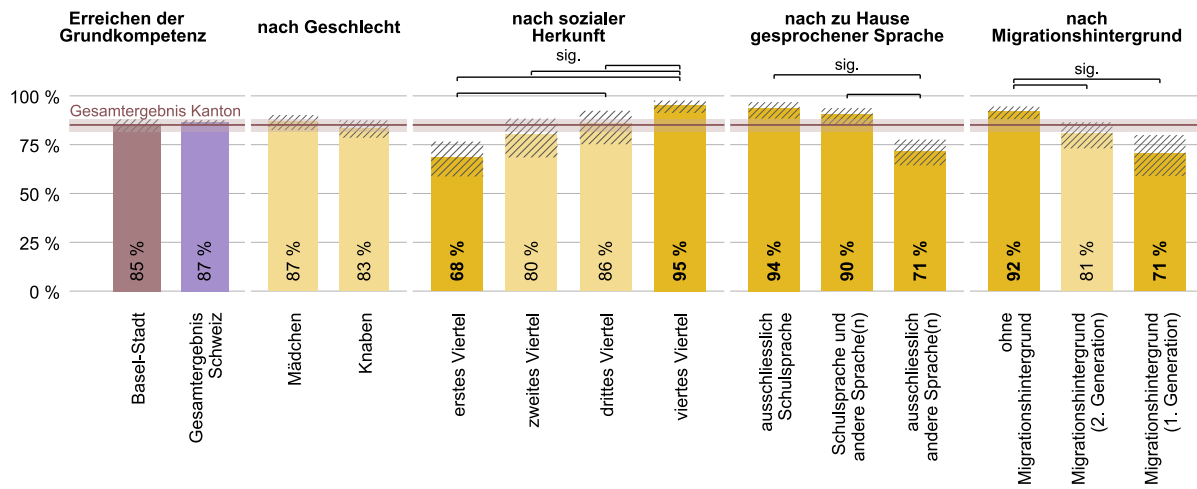
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.3 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.4 %
Ausschöpfungsquote: 96.3 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'825	
Rücklaufquote auf Schulebene: 90.9 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 837	

Merkmale der kantonalen Population

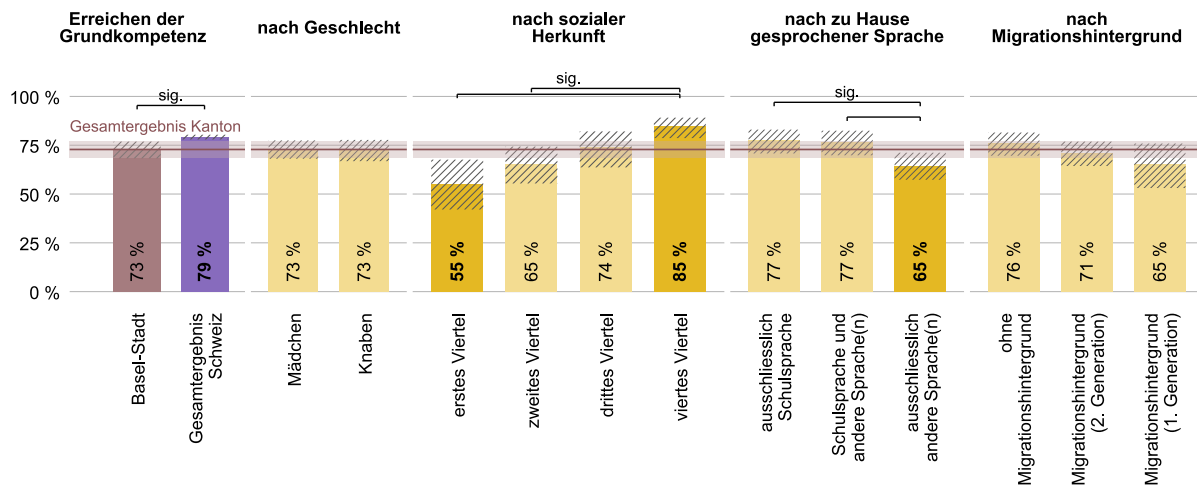


Erreichen der Grundkompetenzen

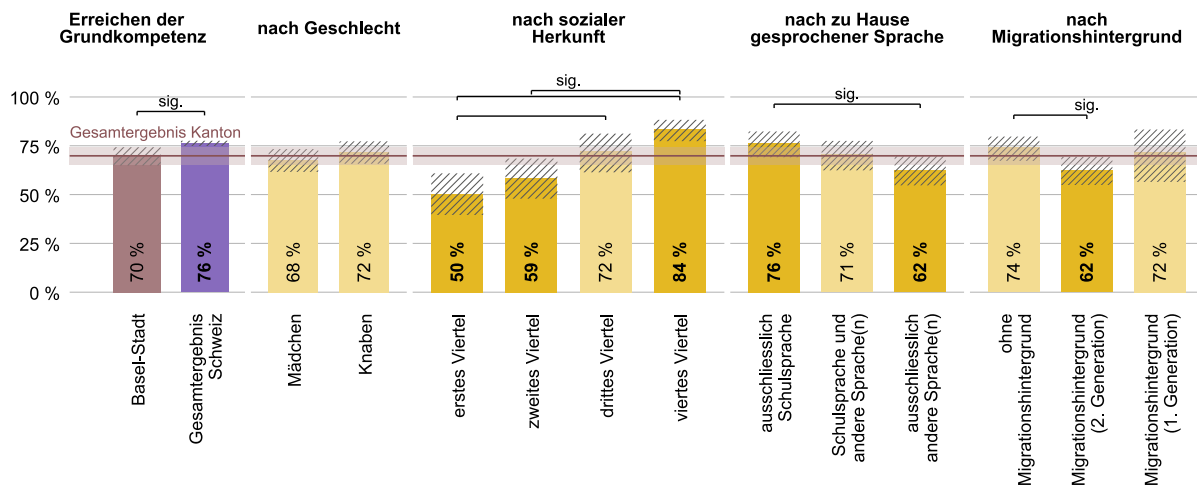
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



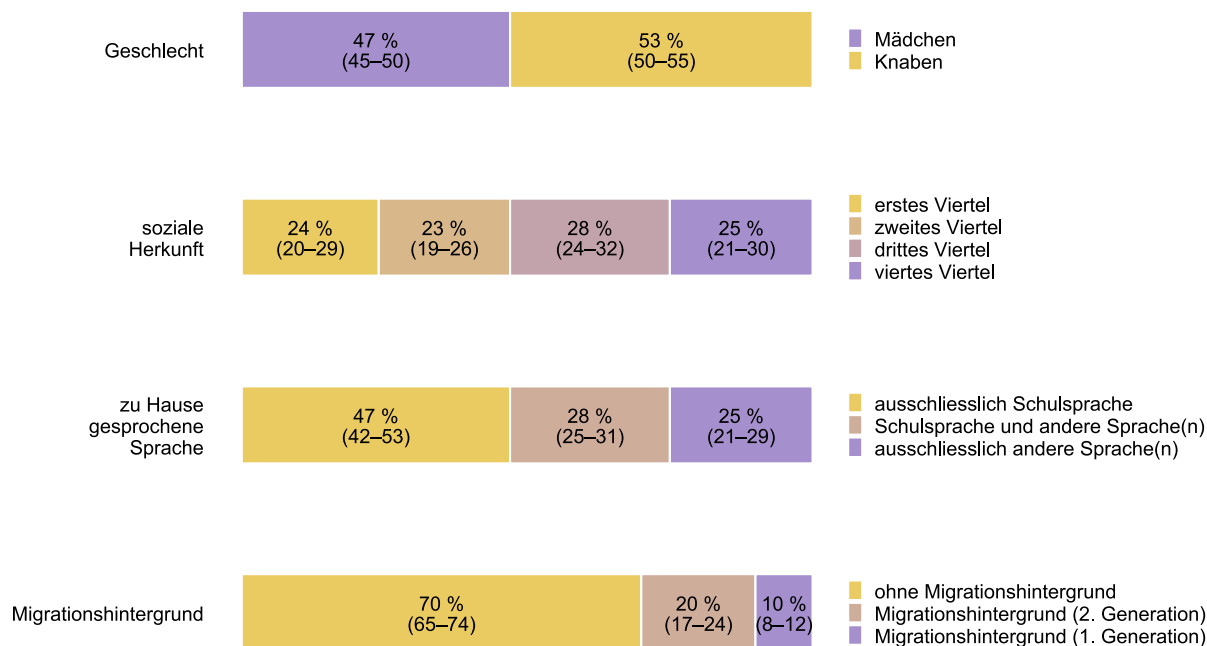


Basel-Landschaft

Population und Stichprobe

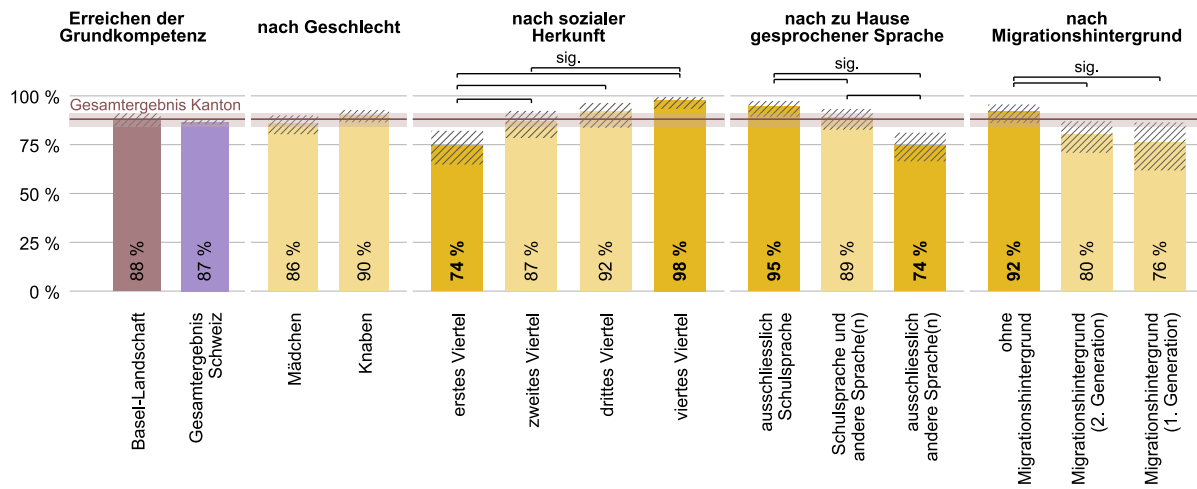
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.5 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.6 %
Ausschöpfungsquote: 96.9 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'920	
Rücklaufquote auf Schulebene: 96.2 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 89.4 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 798	

Merkmale der kantonalen Population

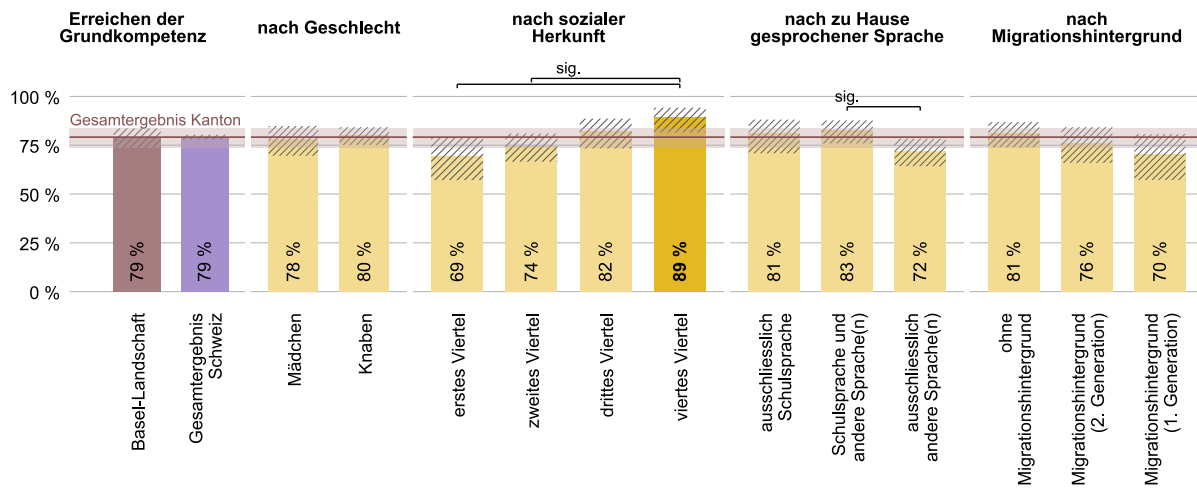


Erreichen der Grundkompetenzen

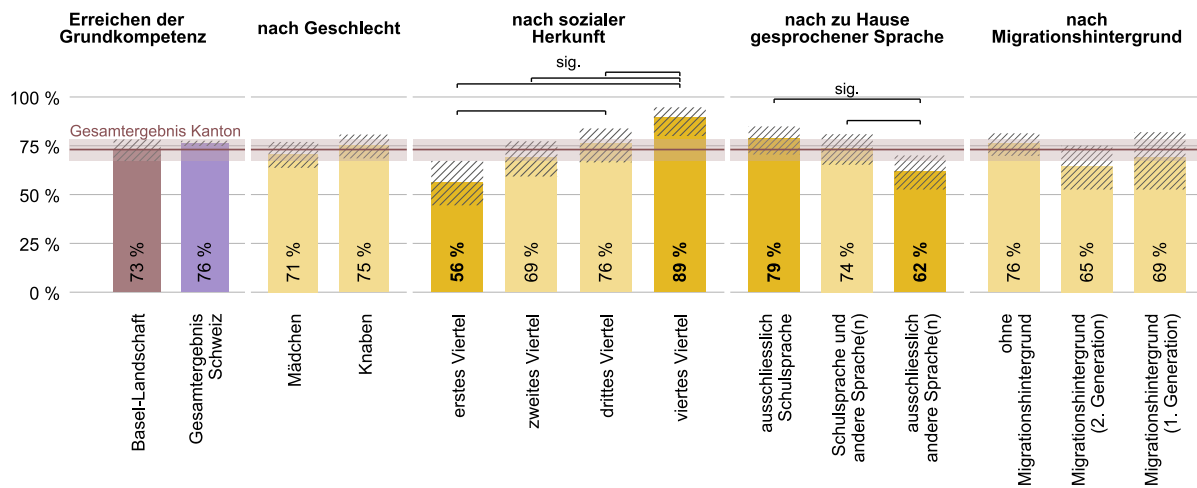
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



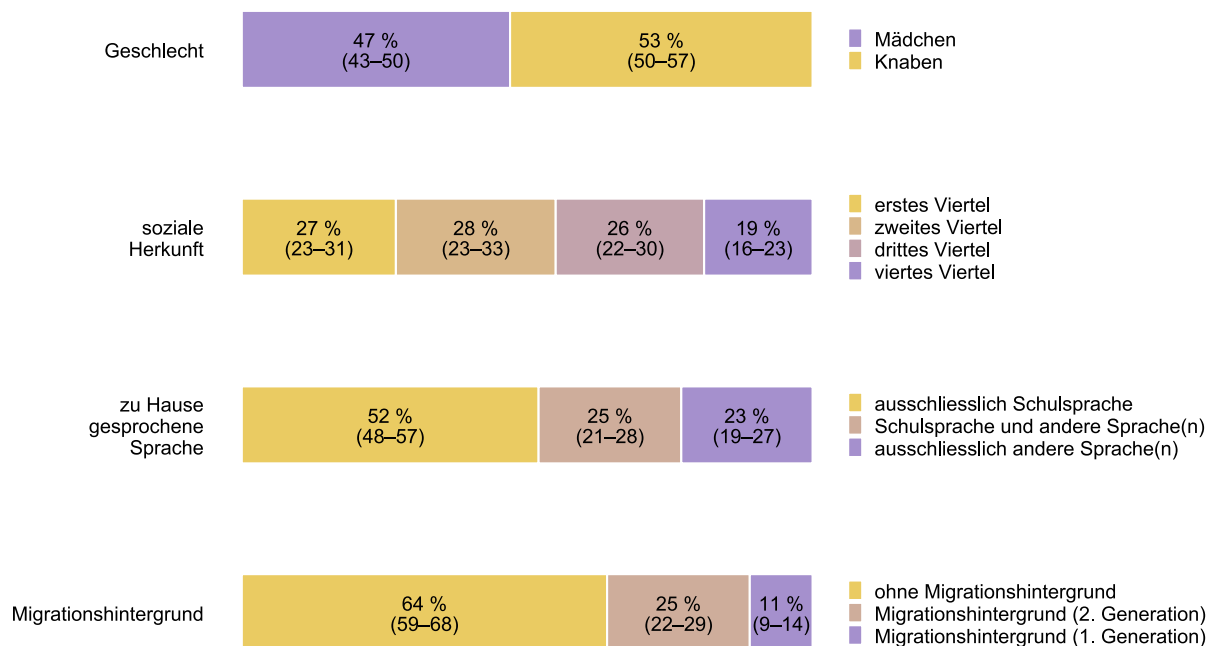


Schaffhausen

Population und Stichprobe

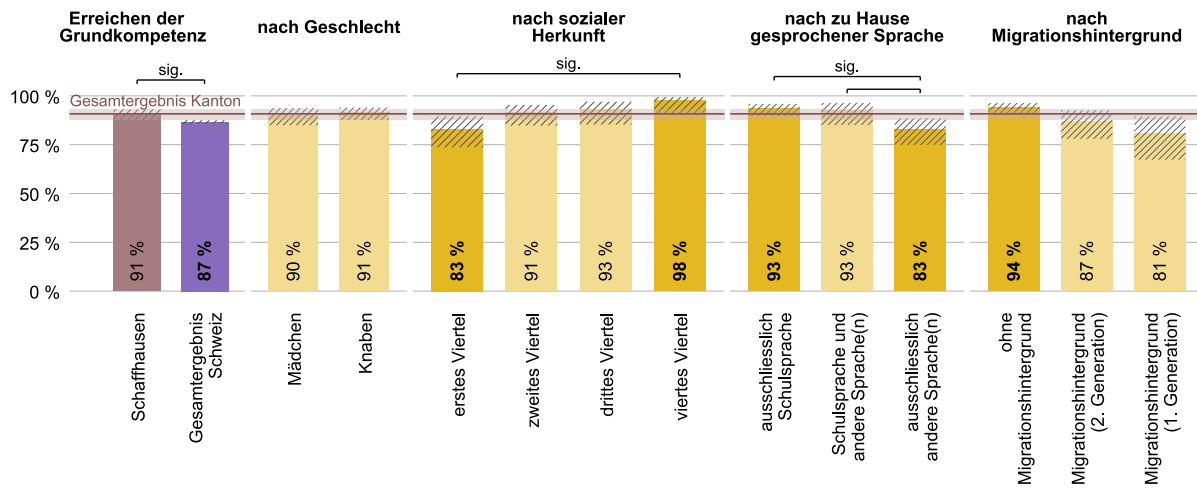
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.2 %
Ausschöpfungsquote: 96.6 %	
ÜGK-Populationsumfang: 895	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 668	

Merkmale der kantonalen Population

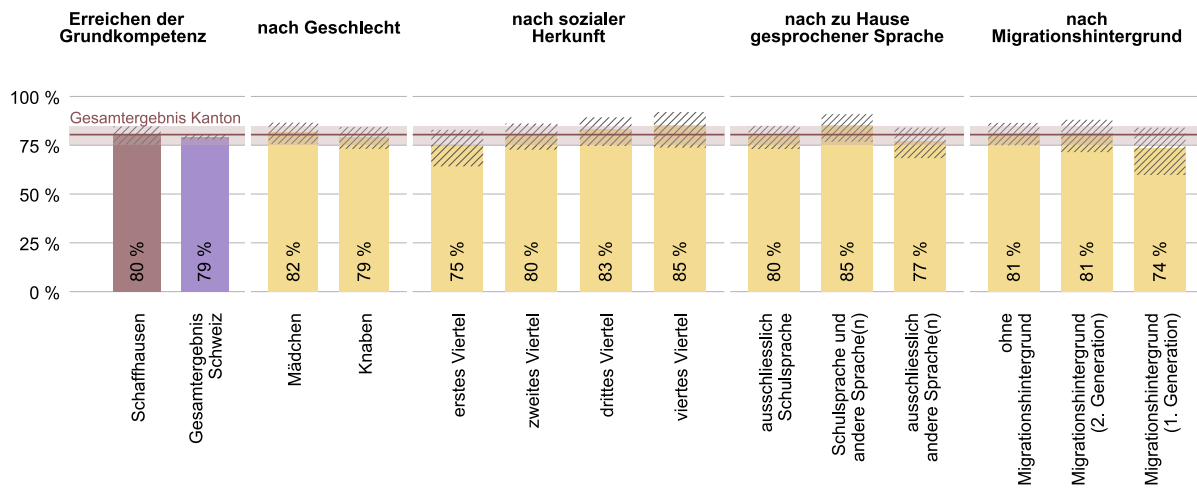


Erreichen der Grundkompetenzen

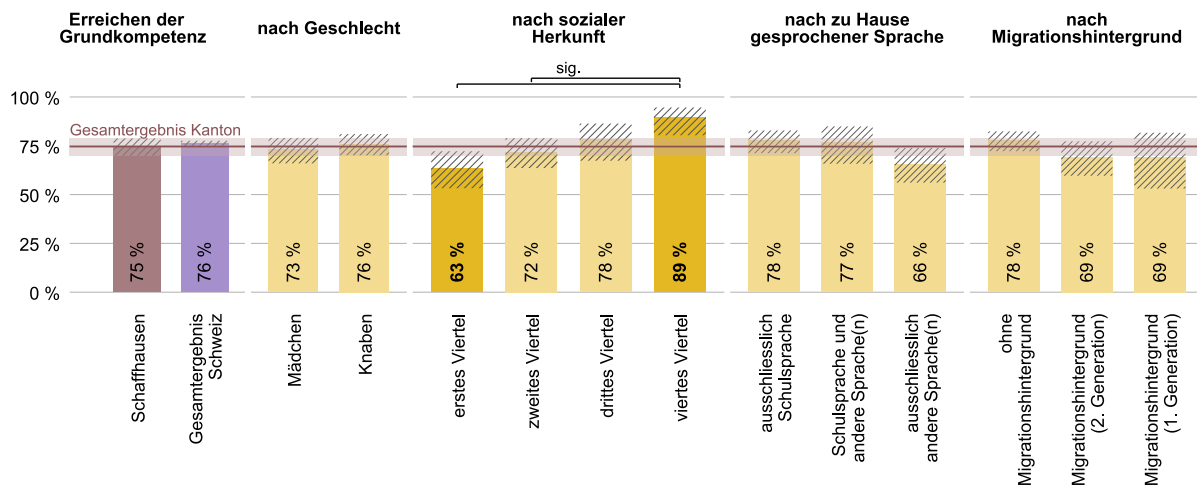
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



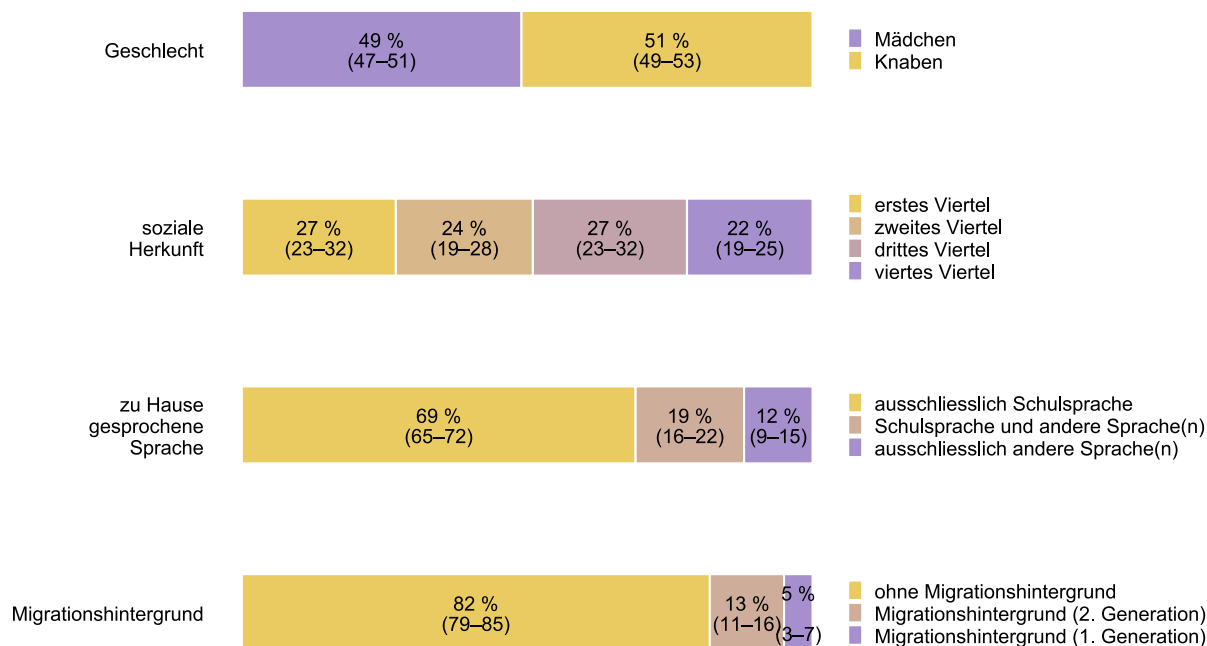


Appenzell Ausserrhoden

Population und Stichprobe

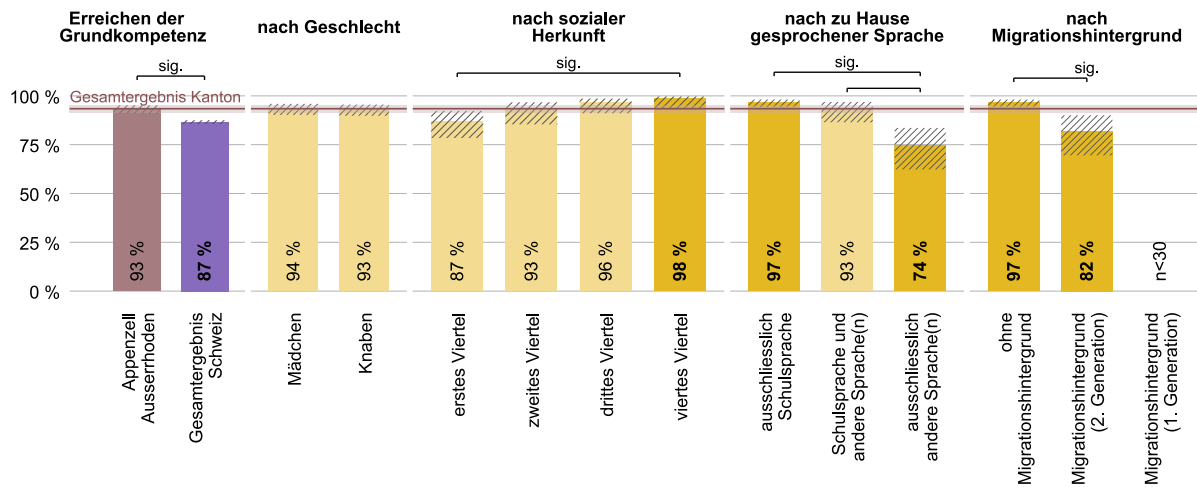
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.8 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.6 %
Ausschöpfungsquote: 97.6 %	
ÜGK-Populationsumfang: 632	
Rücklaufquote auf Schulebene: 92.5 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 95.5 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 597	

Merkmale der kantonalen Population

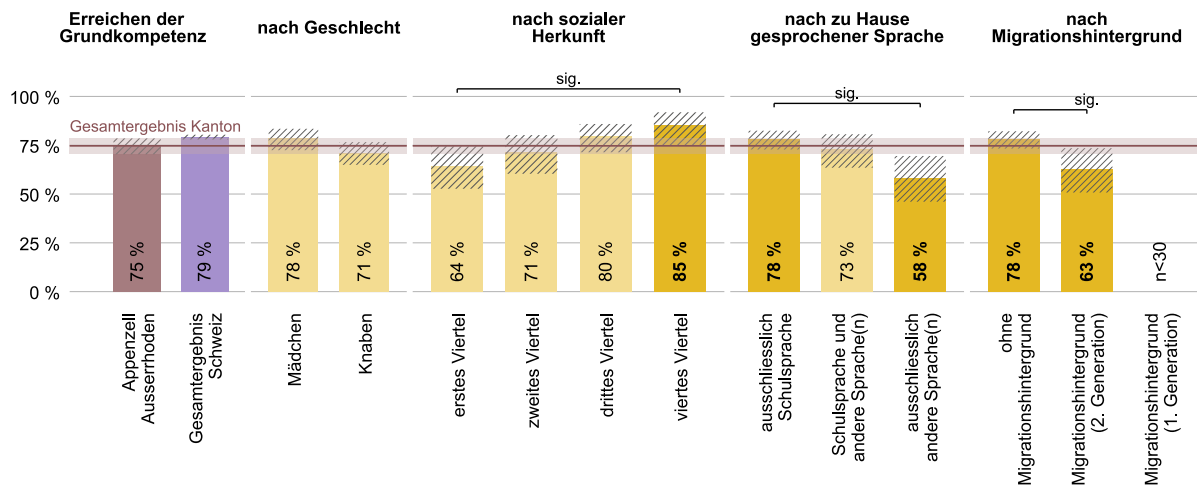


Erreichen der Grundkompetenzen

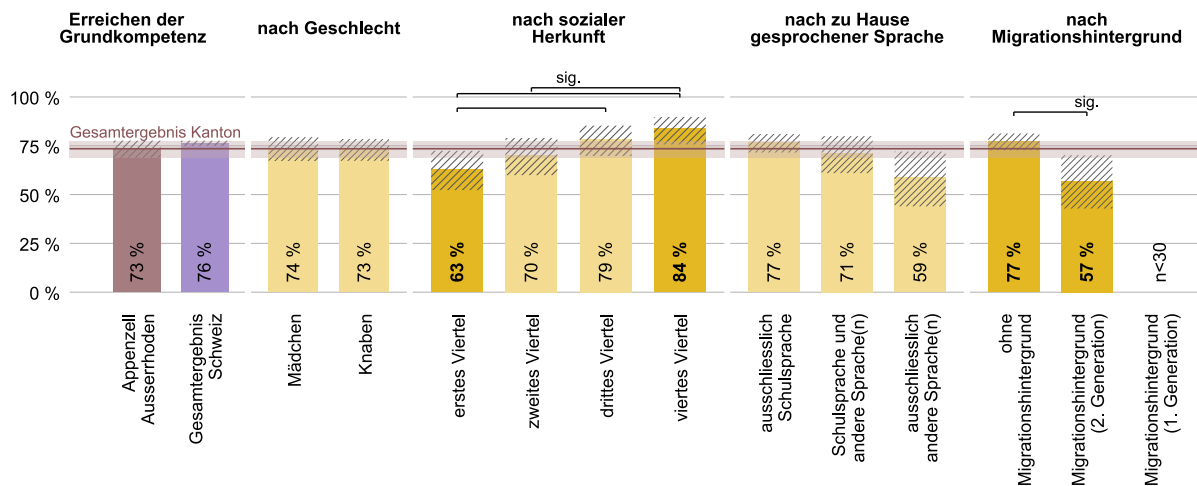
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



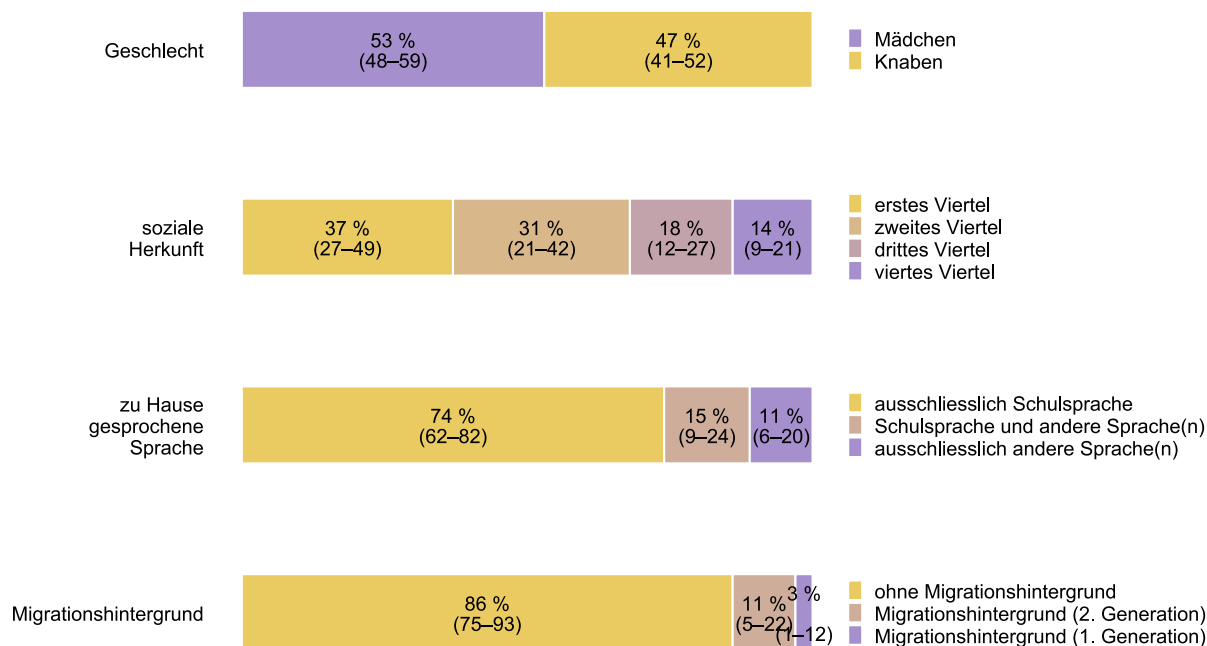


Appenzel Innerrhoden

Population und Stichprobe

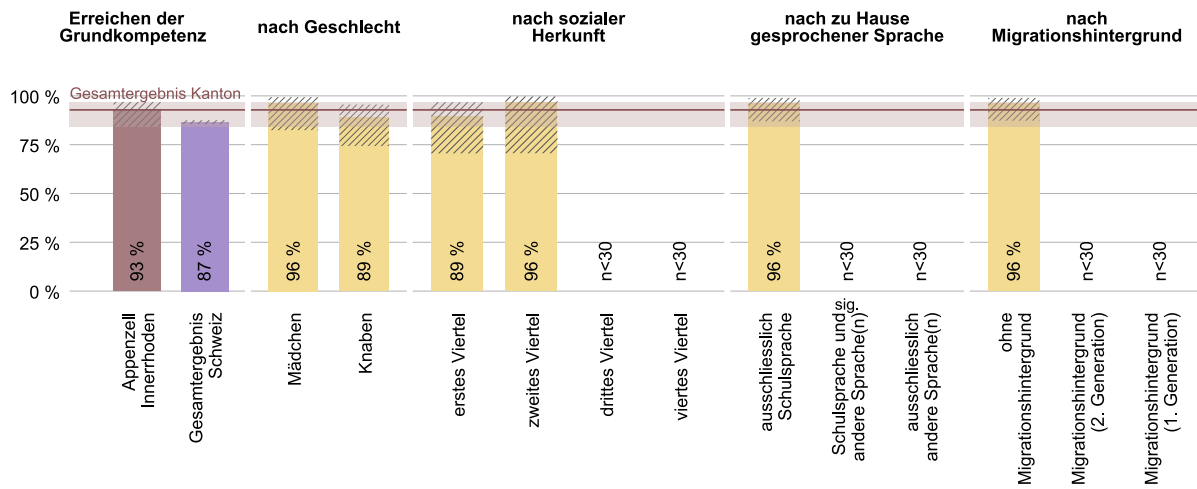
Stichprobendesign: Schulzensus	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.6 %
Ausschöpfungsquote: 99.4 %	
ÜGK-Populationsumfang: 176	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 97.2 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 138	

Merkmale der kantonalen Population

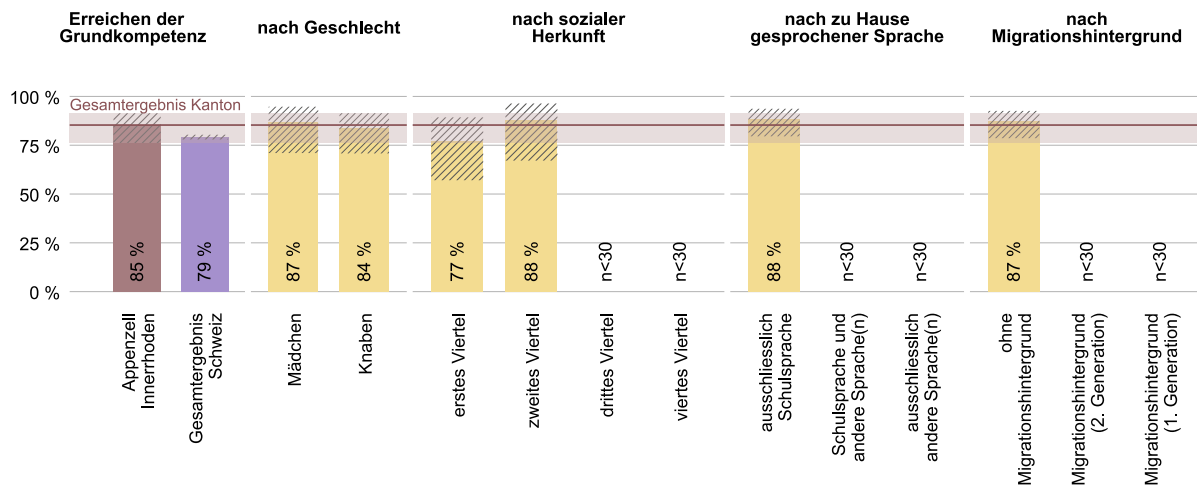


Erreichen der Grundkompetenzen

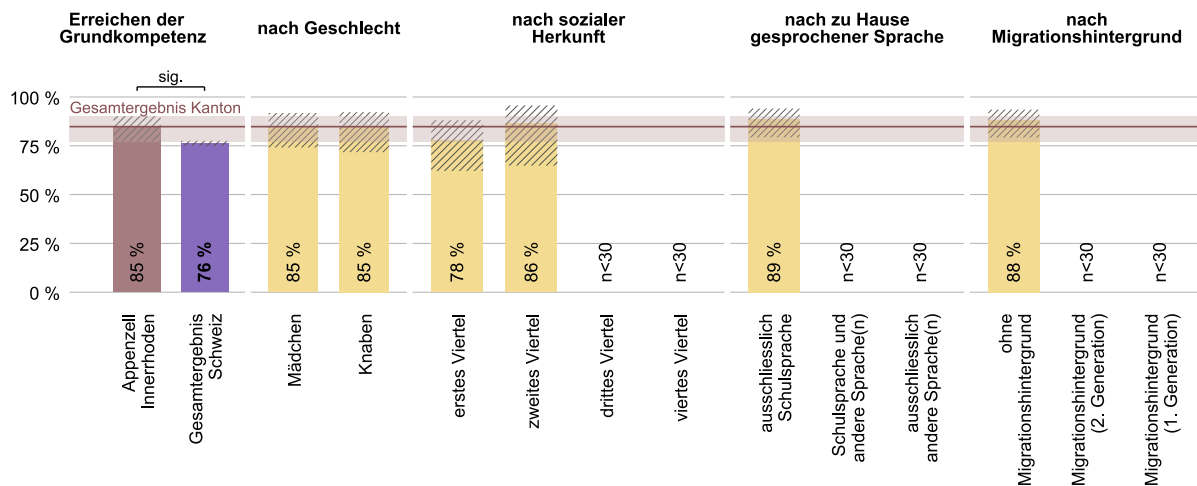
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



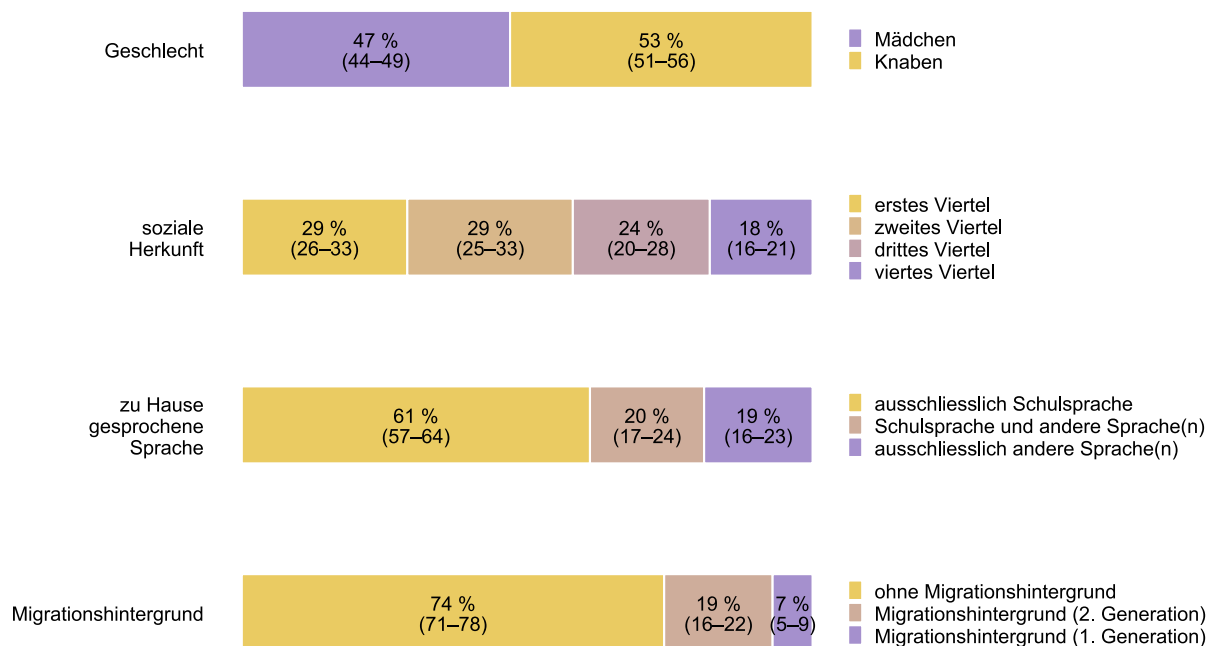


Sankt Gallen

Population und Stichprobe

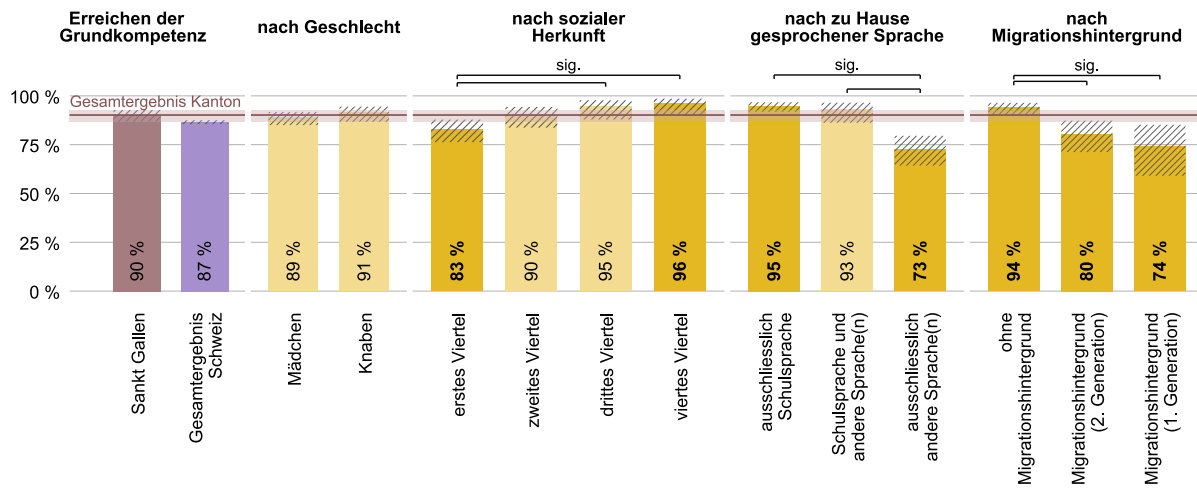
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.7 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 0.8 %
Ausschöpfungsquote: 96.5 %	
ÜGK-Populationsumfang: 4'947	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.1 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 851	

Merkmale der kantonalen Population

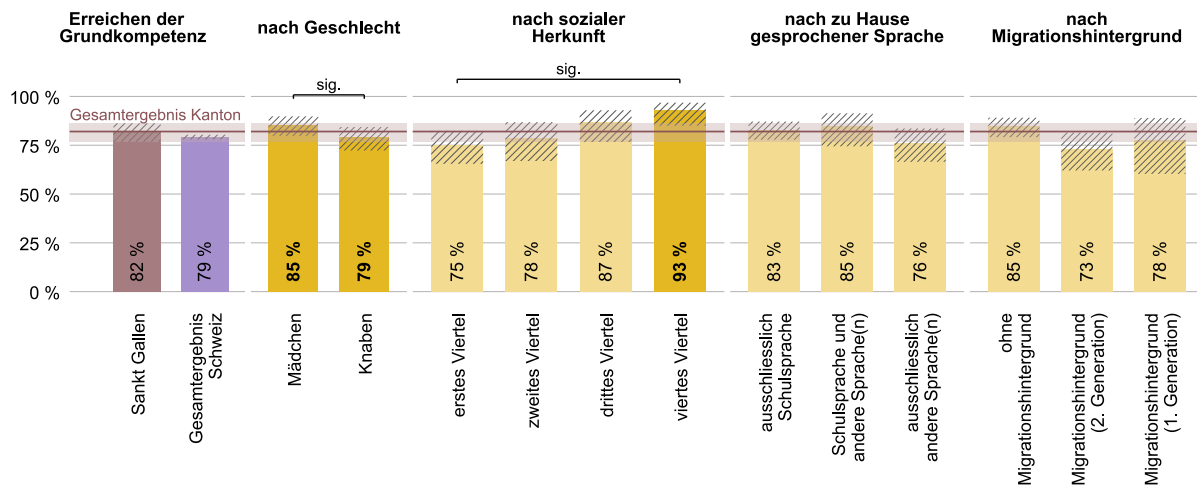


Erreichen der Grundkompetenzen

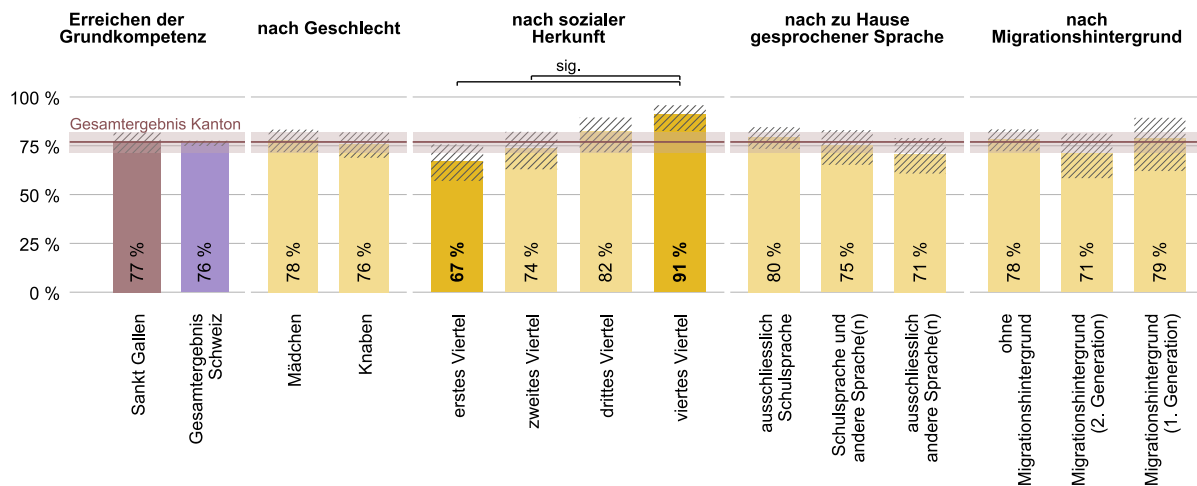
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



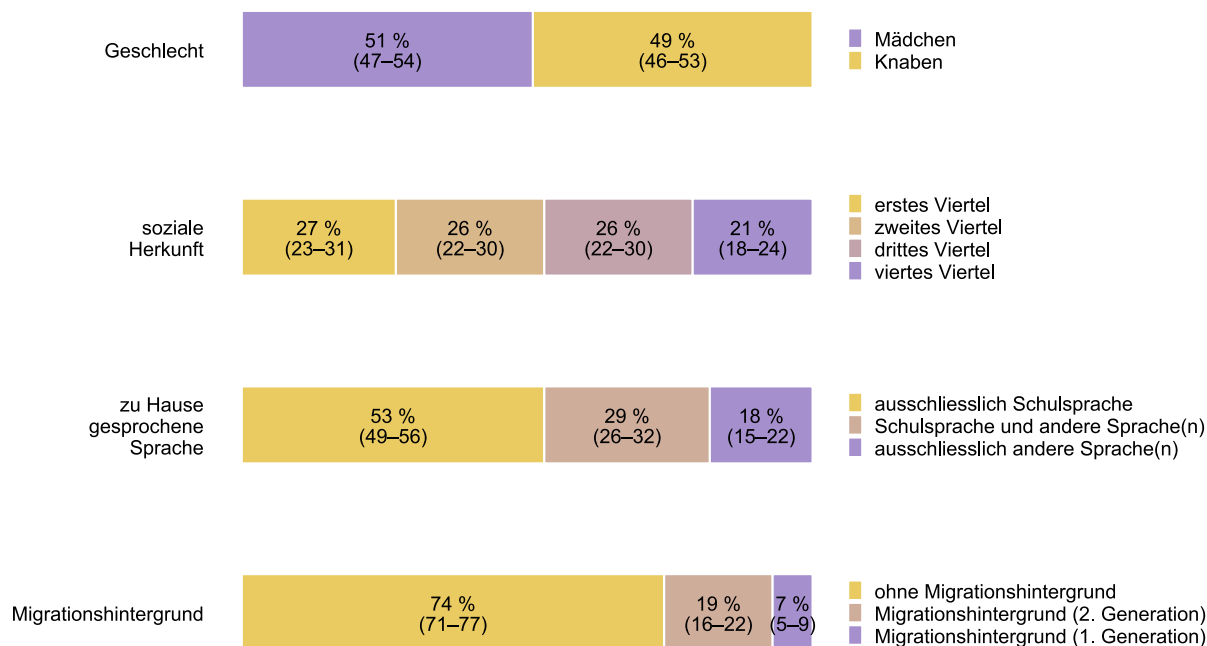


Graubünden

Population und Stichprobe

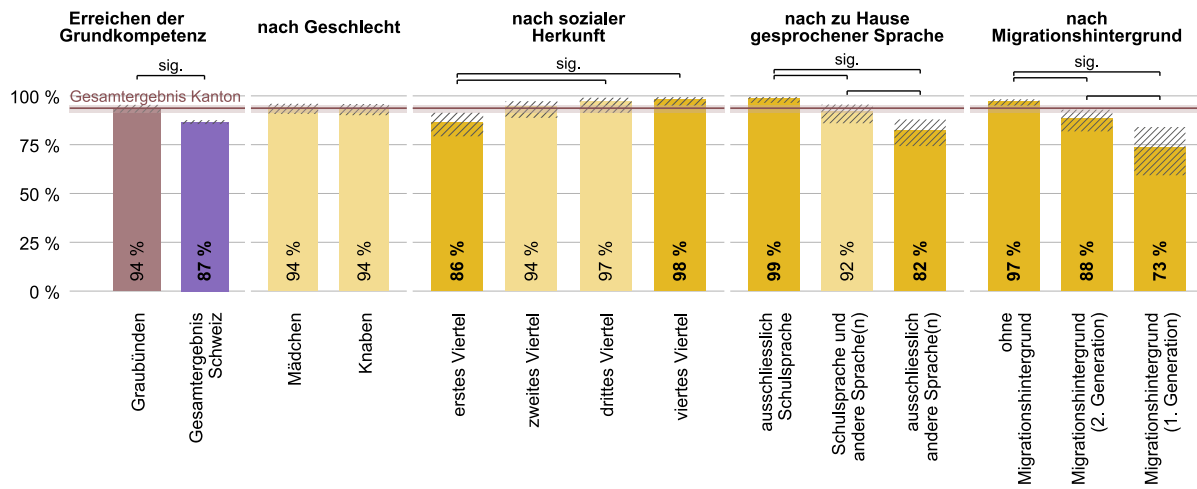
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.8 %
Ausschöpfungsquote: 97.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'677	
Rücklaufquote auf Schulebene: 88.9 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 869	

Merkmale der kantonalen Population

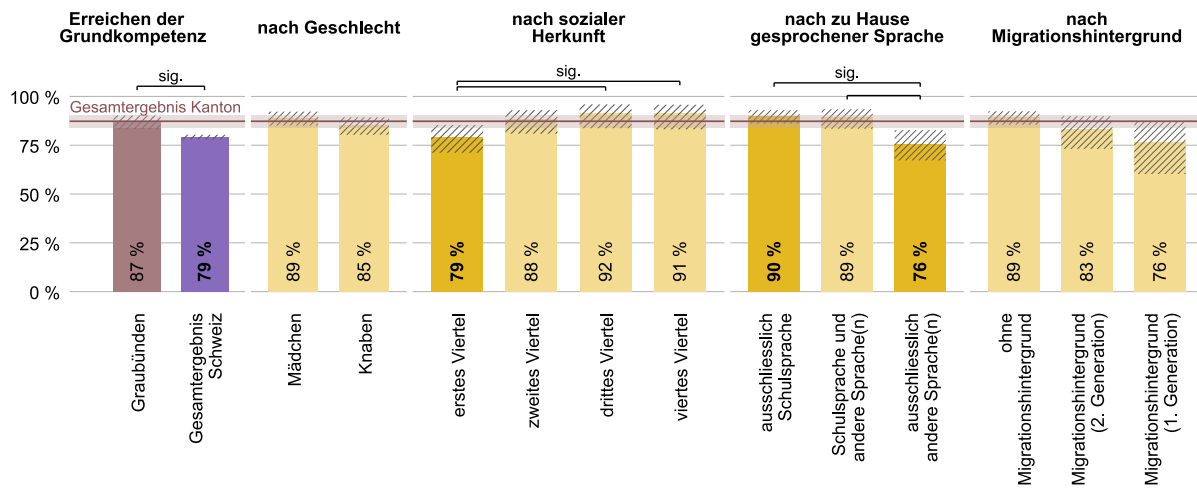


Erreichen der Grundkompetenzen

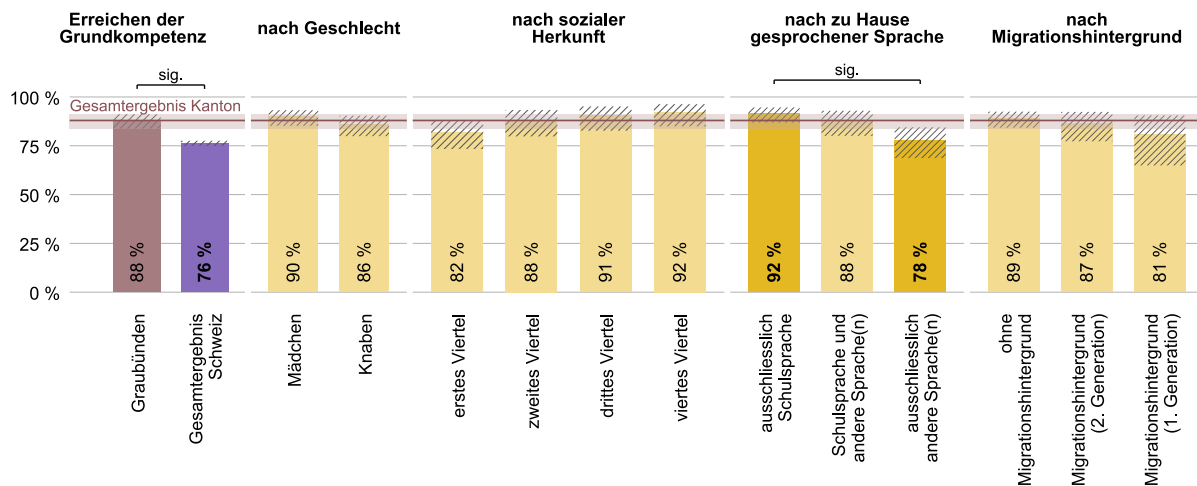
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



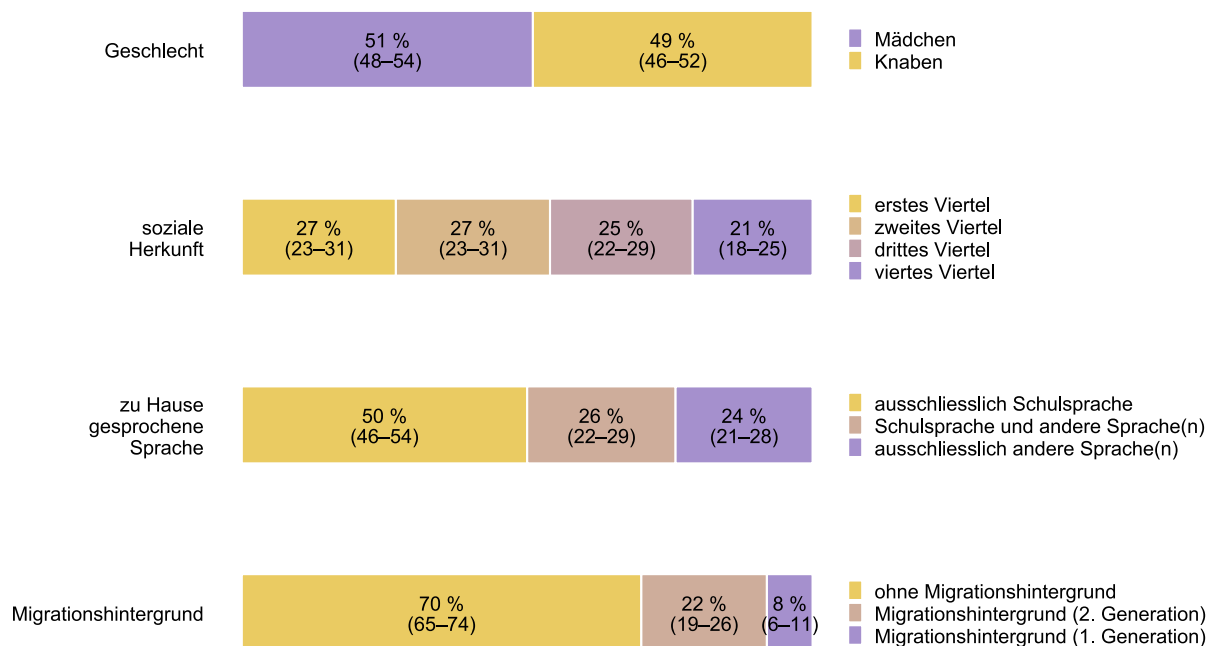


Aargau

Population und Stichprobe

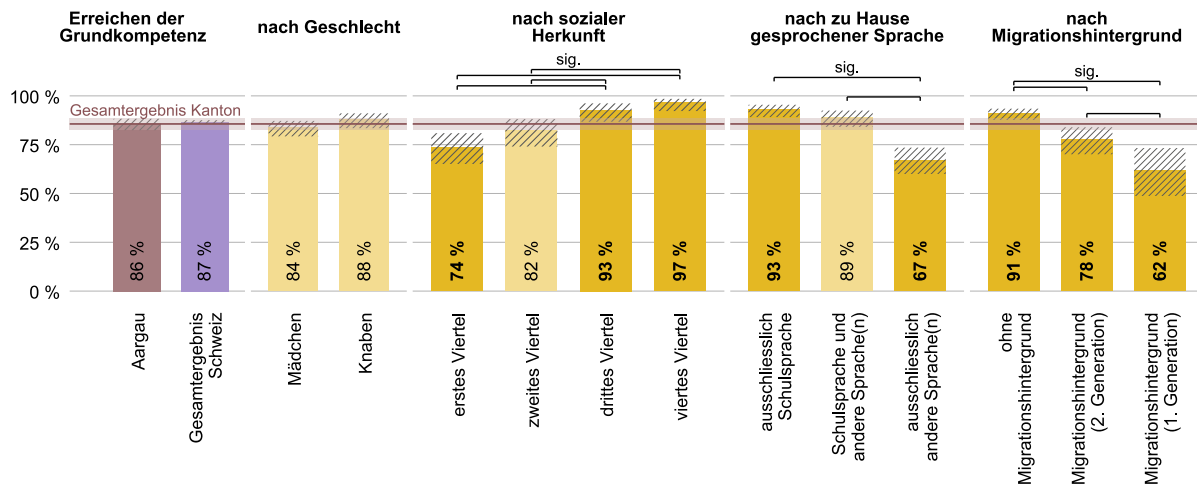
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.6 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.2 %
Ausschöpfungsquote: 96.2 %	
ÜGK-Populationsumfang: 6'951	
Rücklaufquote auf Schulebene: 96.3 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.7 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 871	

Merkmale der kantonalen Population

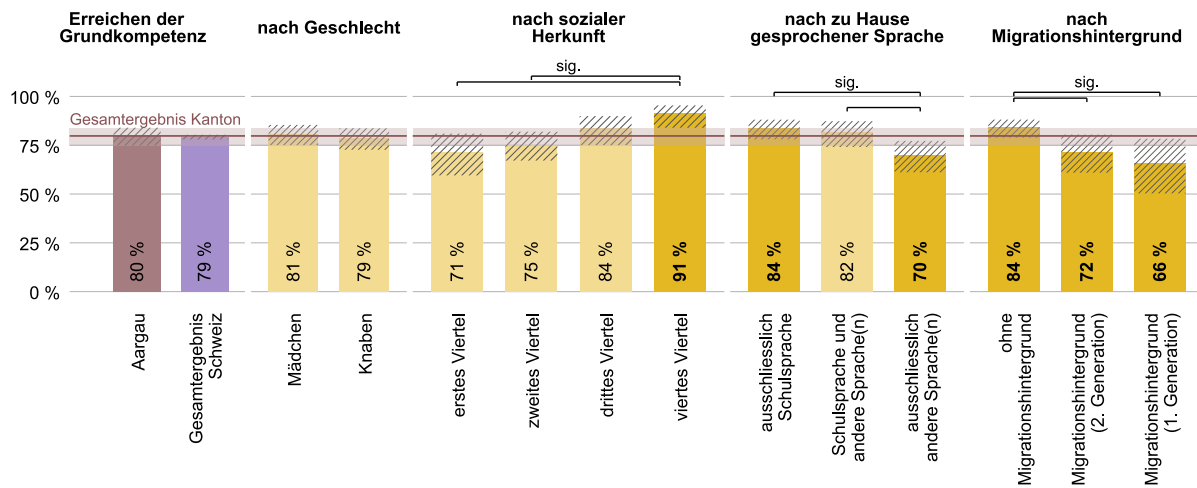


Erreichen der Grundkompetenzen

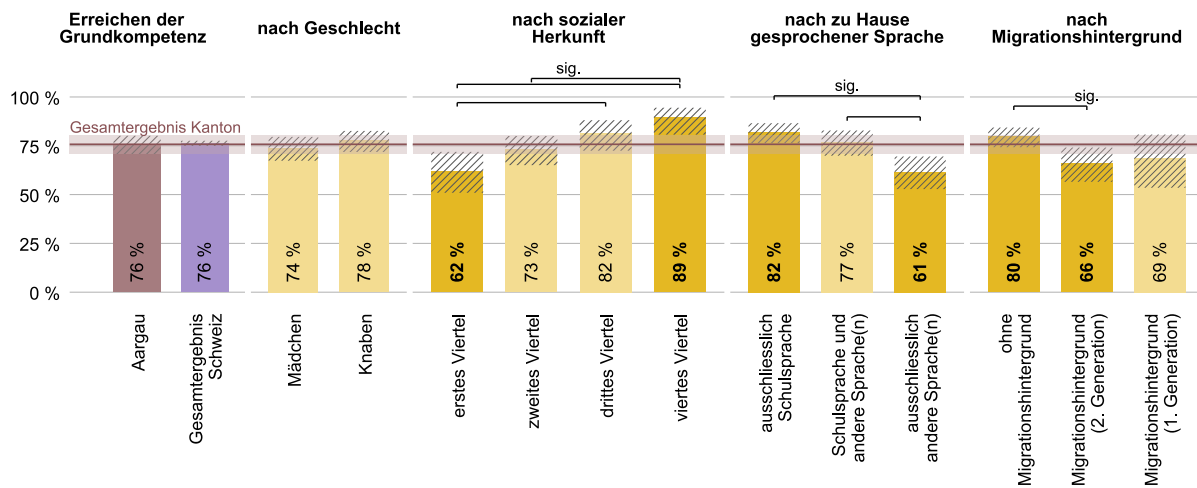
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



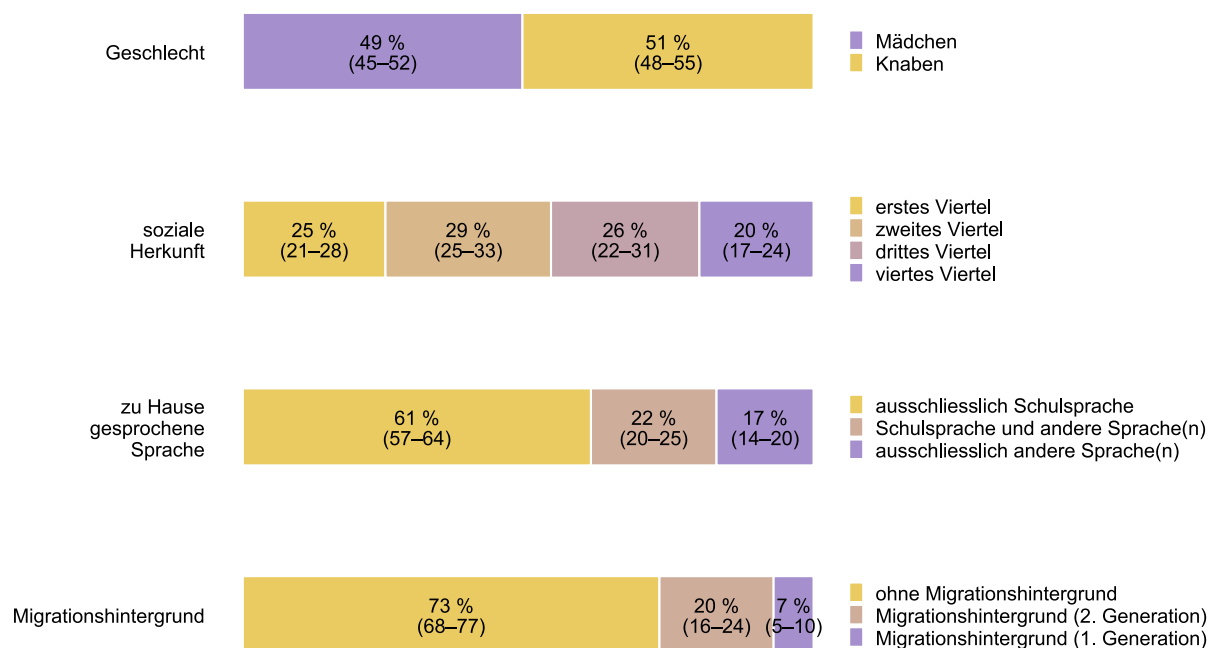


Thurgau

Population und Stichprobe

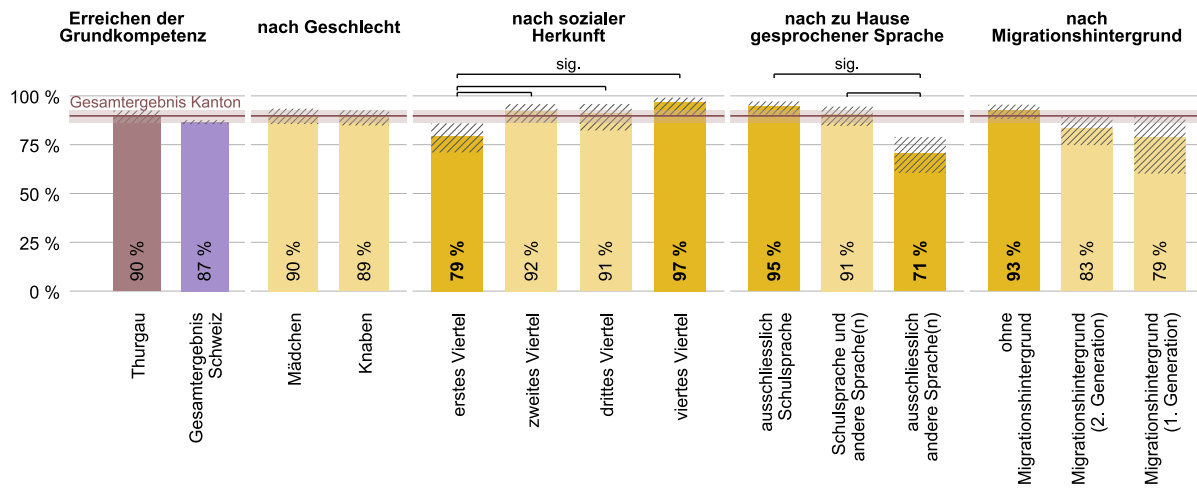
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.5 %
Ausschöpfungsquote: 94.3 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'787	
Rücklaufquote auf Schulebene: 93.2 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 91.9 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 816	

Merkmale der kantonalen Population

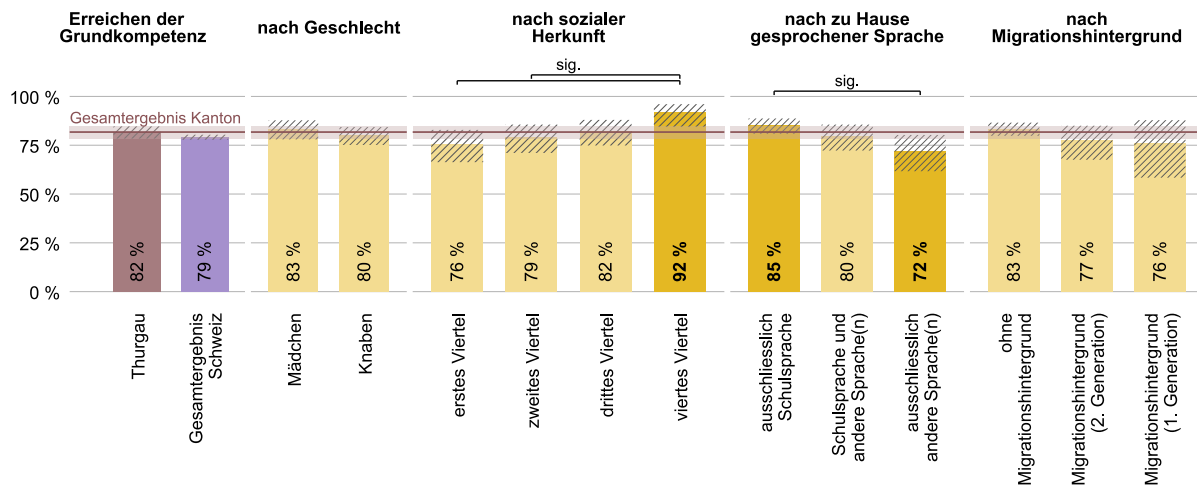


Erreichen der Grundkompetenzen

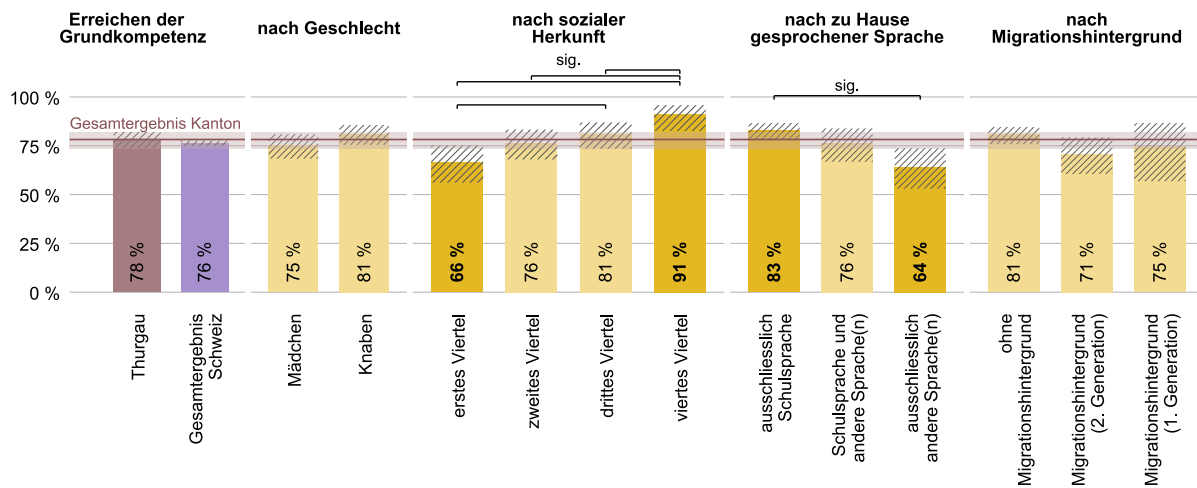
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



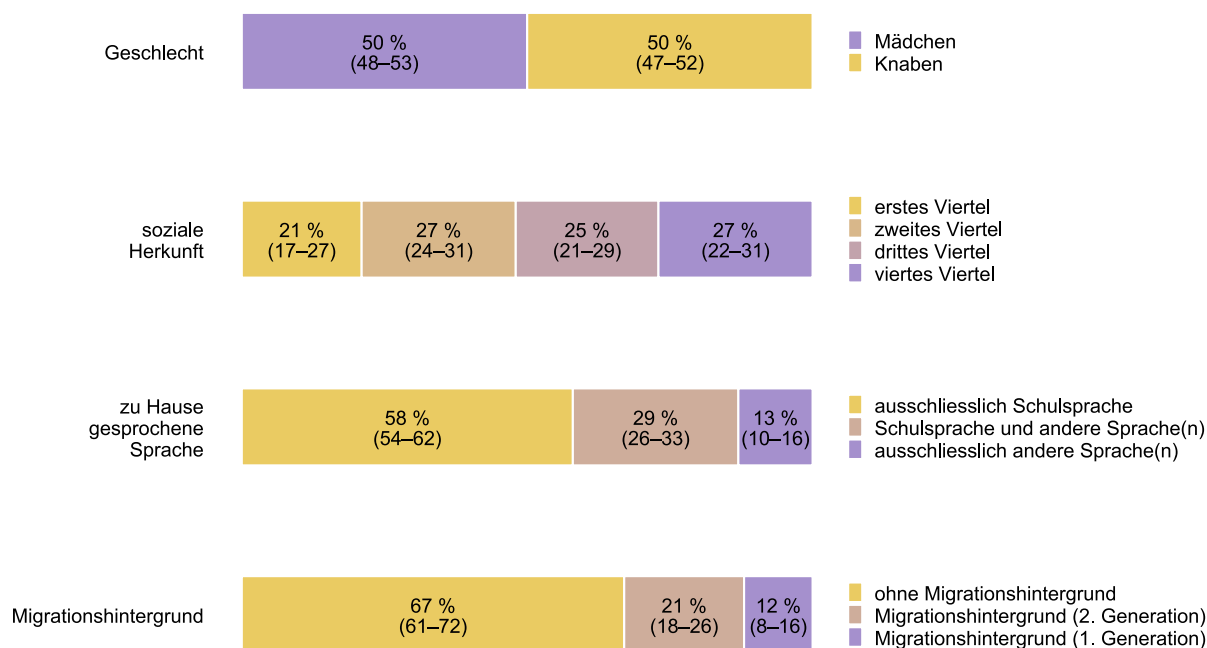


Tessin

Population und Stichprobe

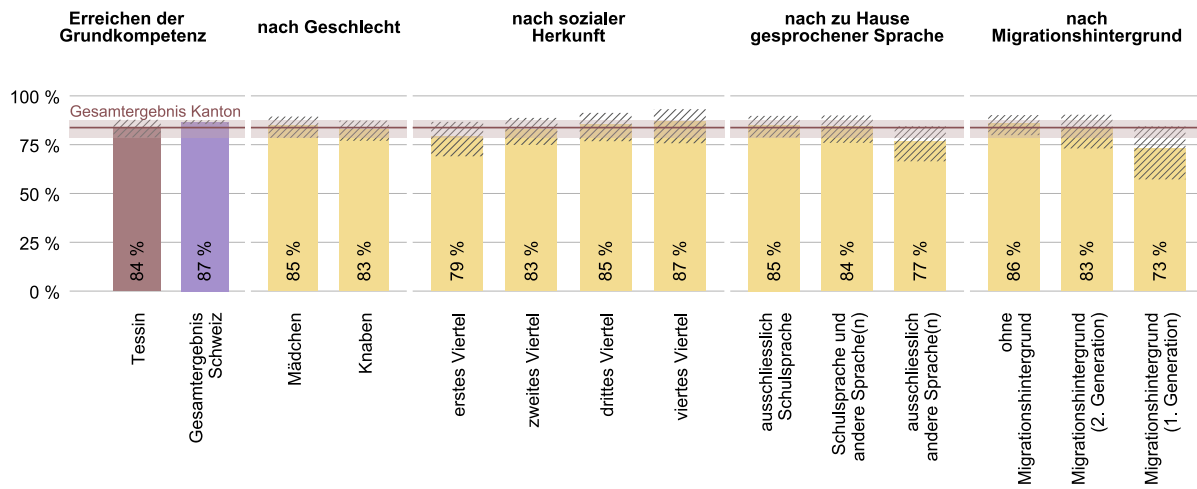
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.9 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 4.6 %
Ausschöpfungsquote: 94.5 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'787	
Rücklaufquote auf Schulebene: 94.7 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 95.5 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 861	

Merkmale der kantonalen Population

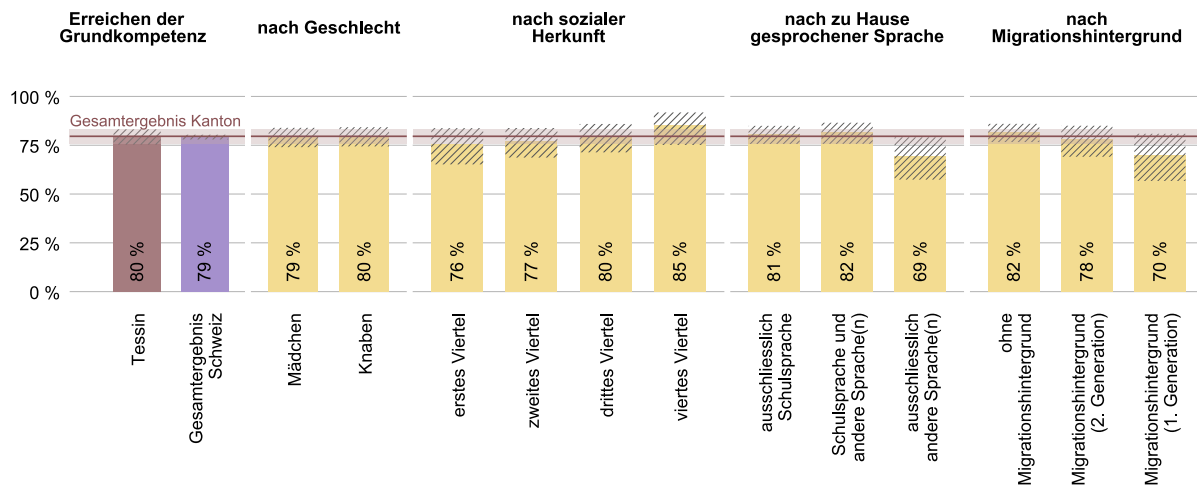


Erreichen der Grundkompetenzen

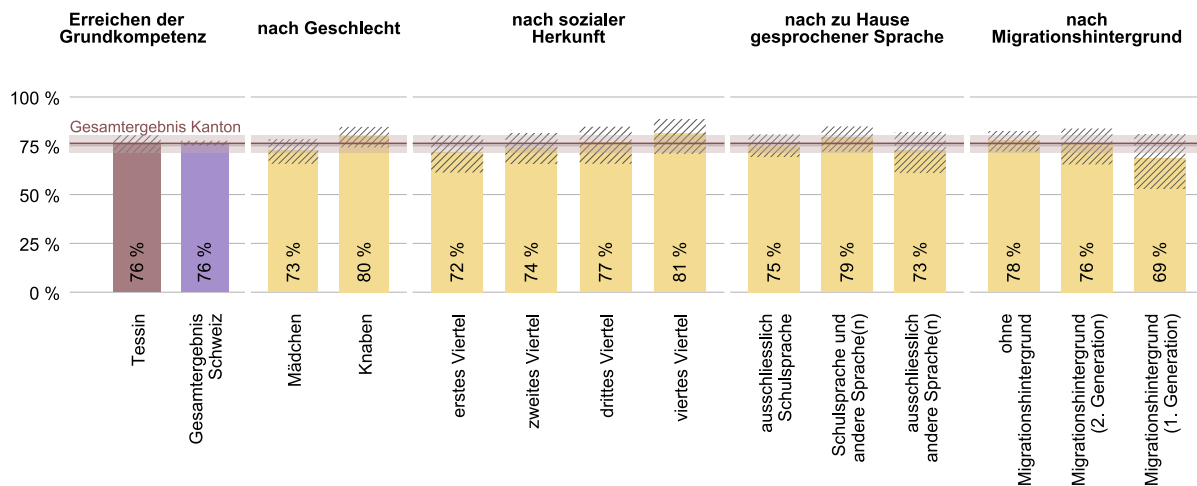
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik

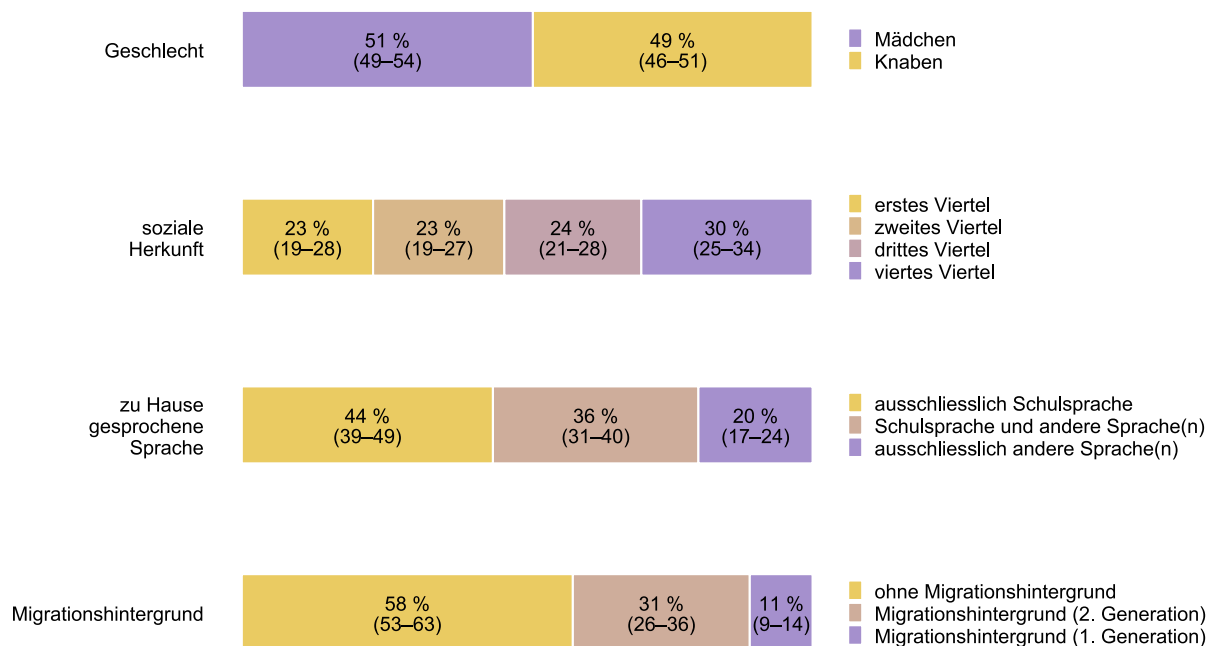


Waadt

Population und Stichprobe

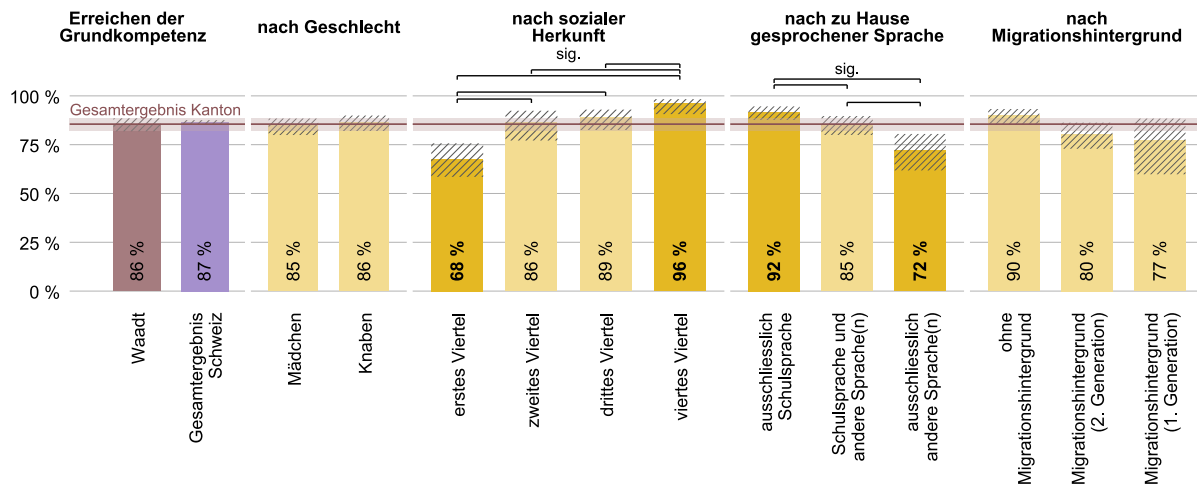
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.8 %
Ausschöpfungsquote: 95.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 8'418	
Rücklaufquote auf Schulebene: 96.2 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 93.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 859	

Merkmale der kantonalen Population

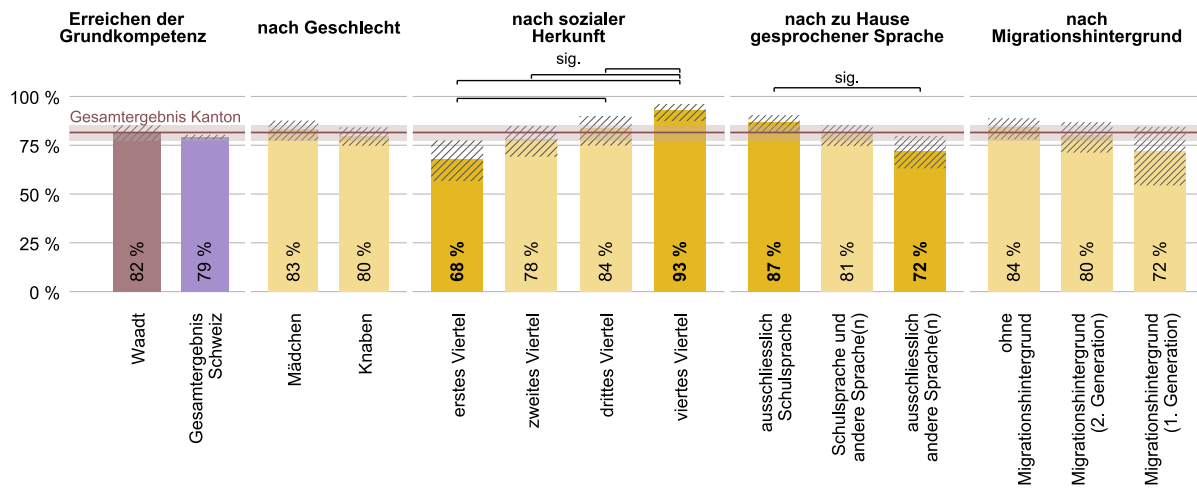


Erreichen der Grundkompetenzen

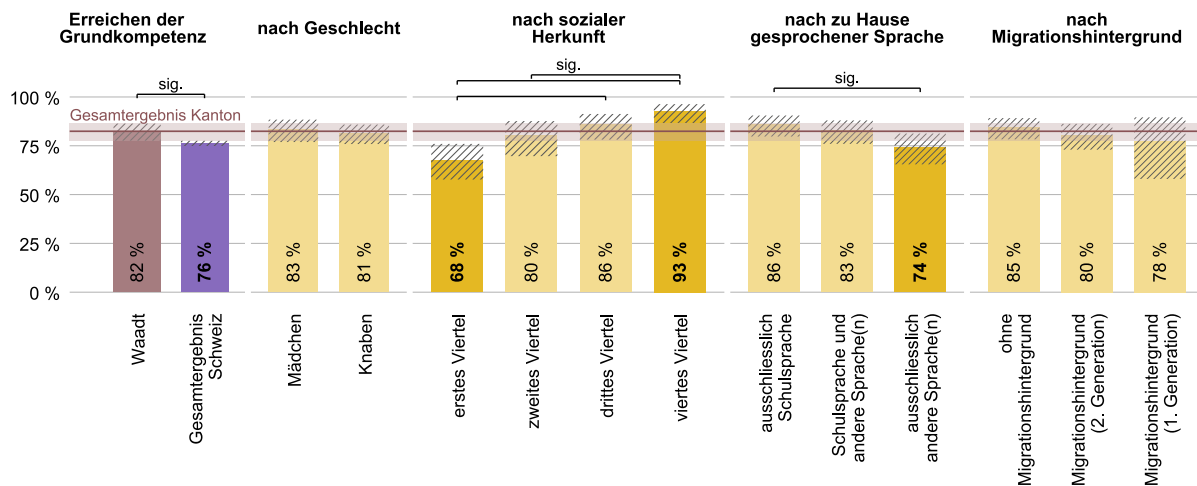
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



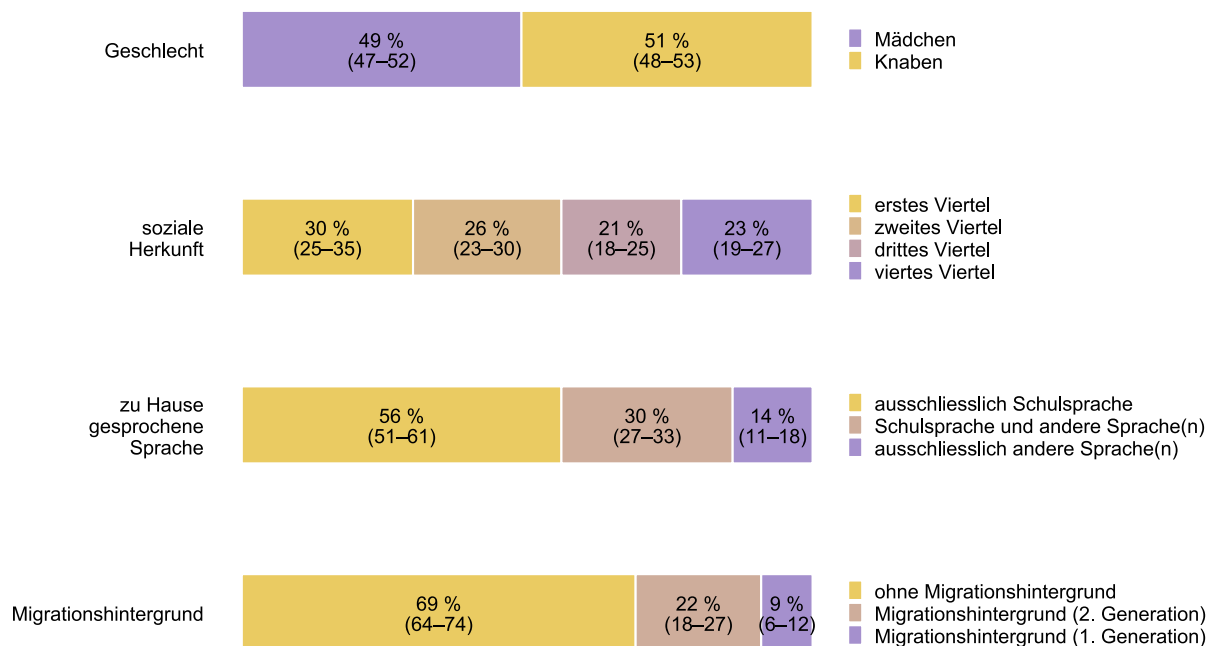


Wallis (französischsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

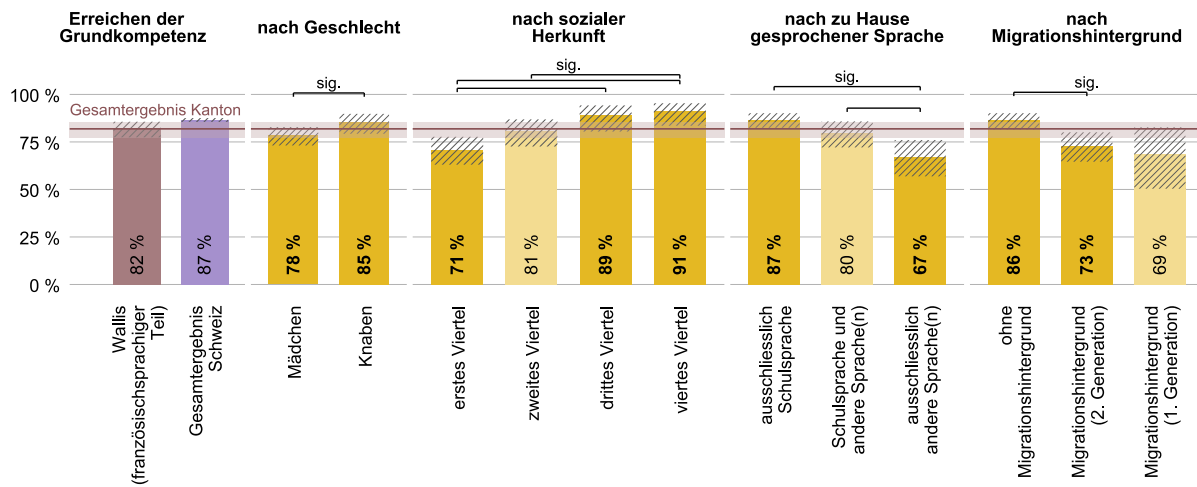
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.0 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.0 %
Ausschöpfungsquote: 97.0 %	
ÜGK-Populationsumfang: 2'623	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 96.3 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 956	

Merkmale der kantonalen Population

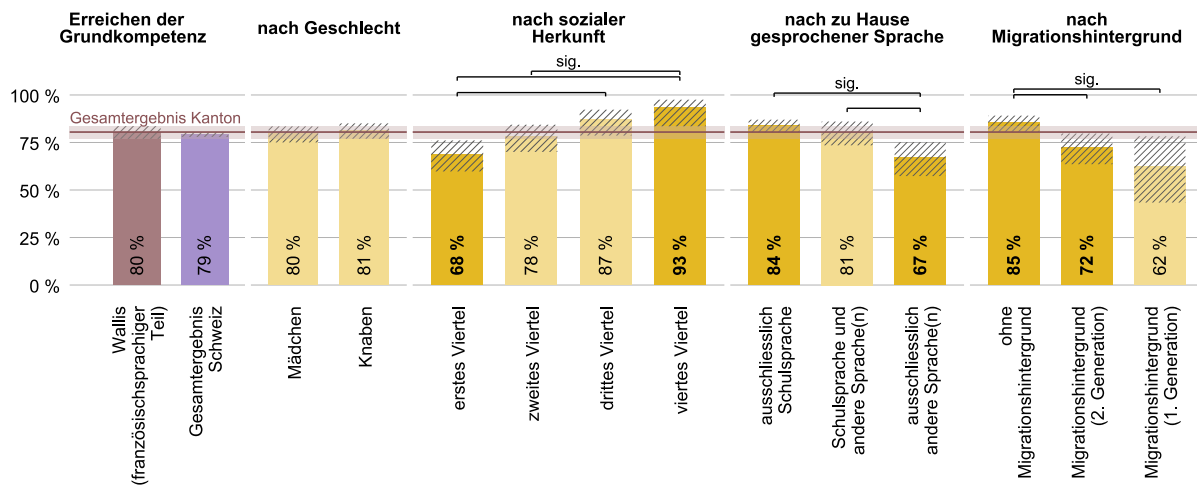


Erreichen der Grundkompetenzen

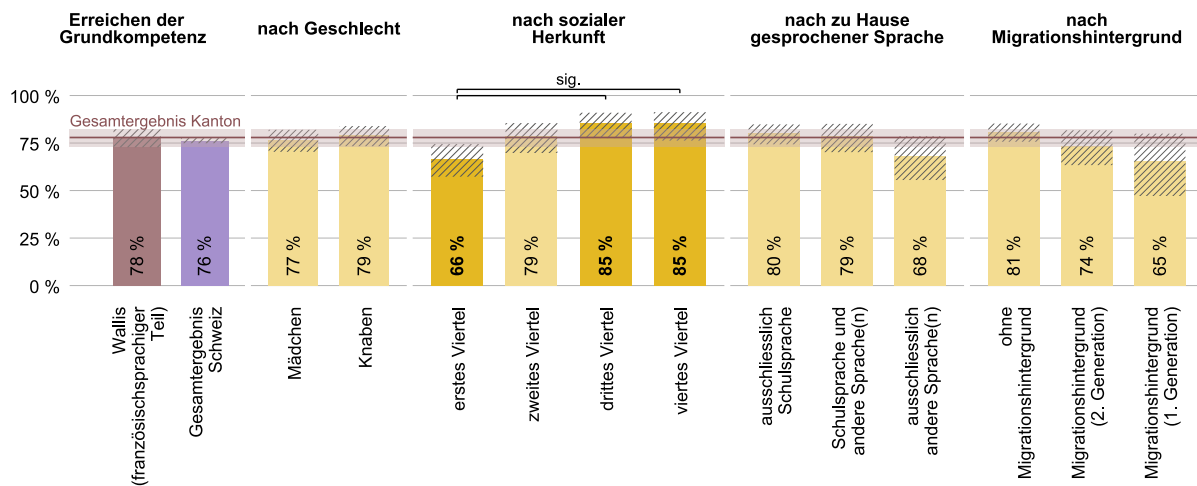
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



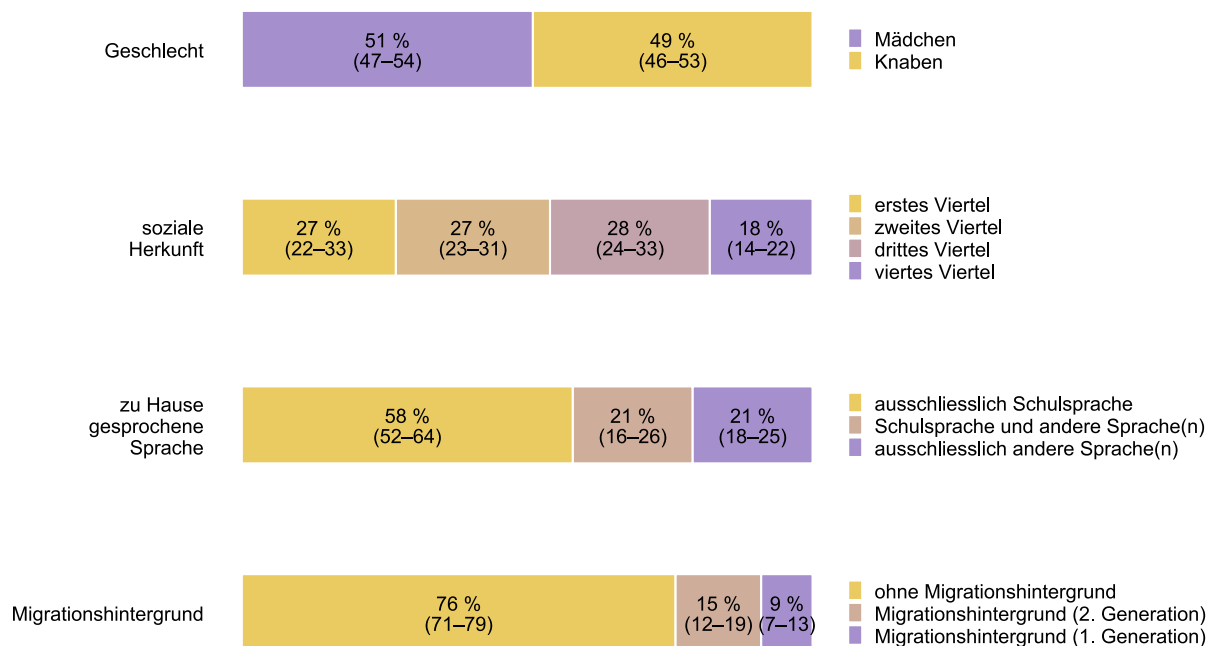


Wallis (deutschsprachiger Teil)

Population und Stichprobe

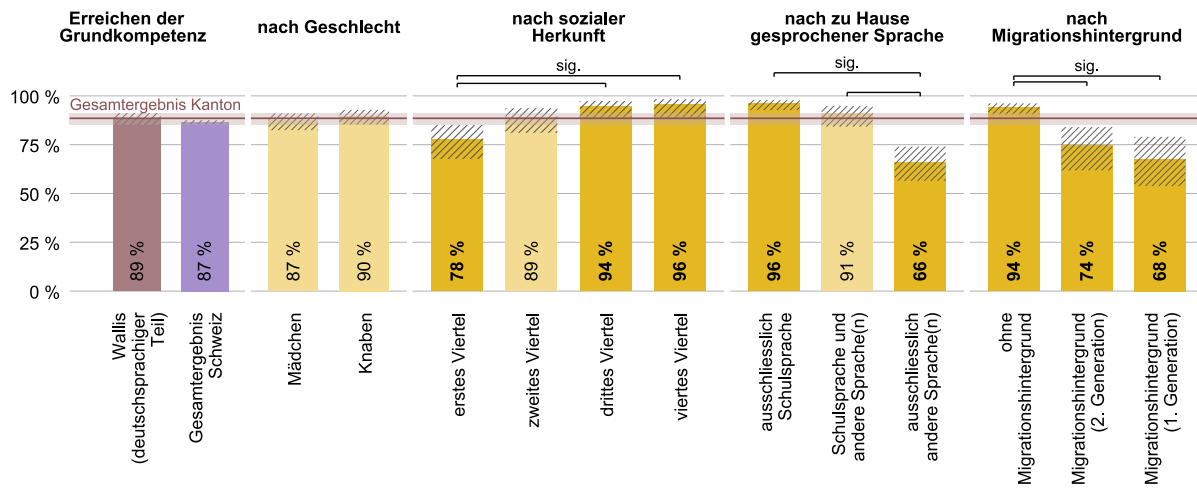
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 2.2 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 1.3 %
Ausschöpfungsquote: 96.5 %	
ÜGK-Populationsumfang: 767	
Rücklaufquote auf Schulebene: 94.3 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 92.9 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 589	

Merkmale der kantonalen Population

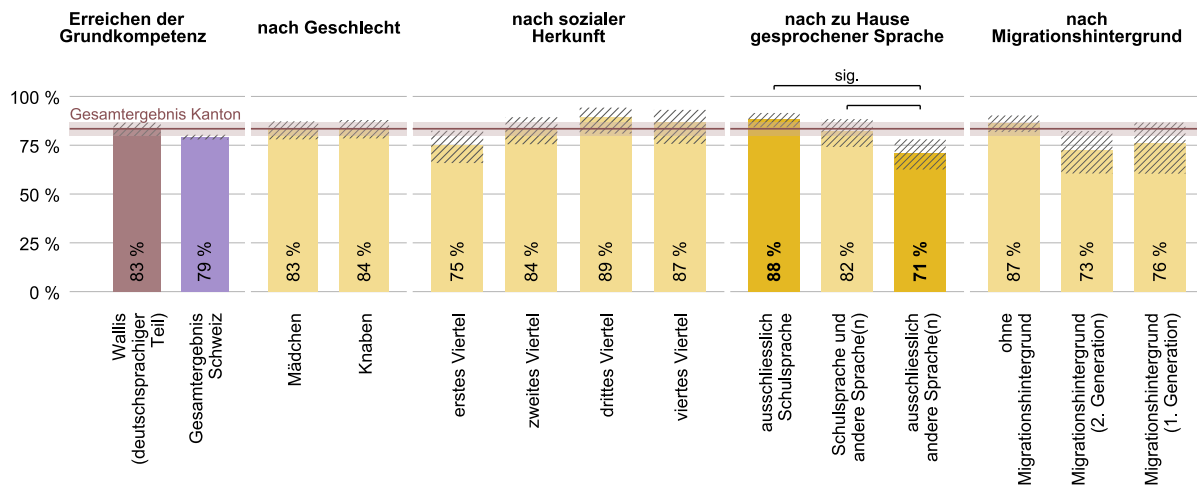


Erreichen der Grundkompetenzen

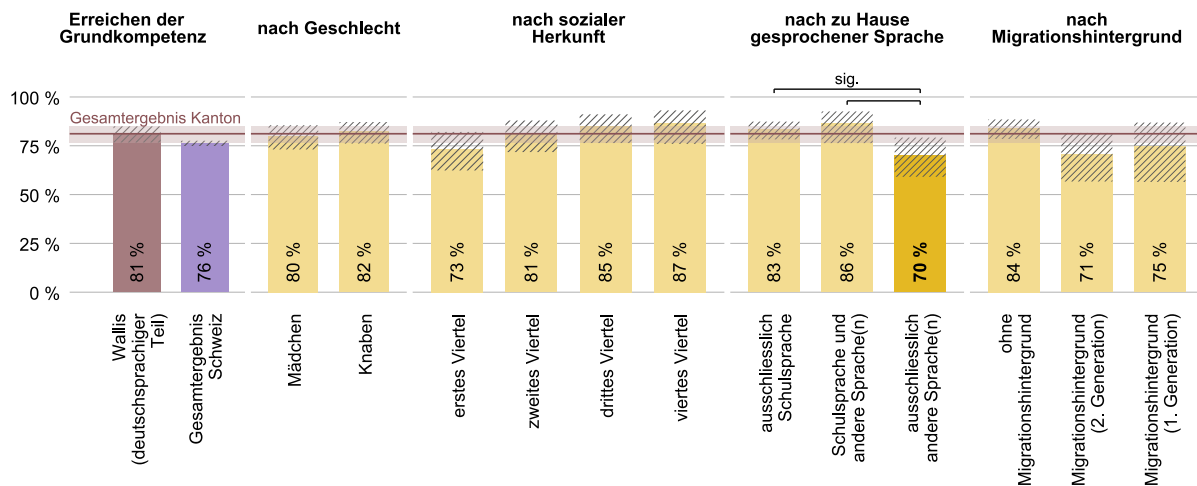
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



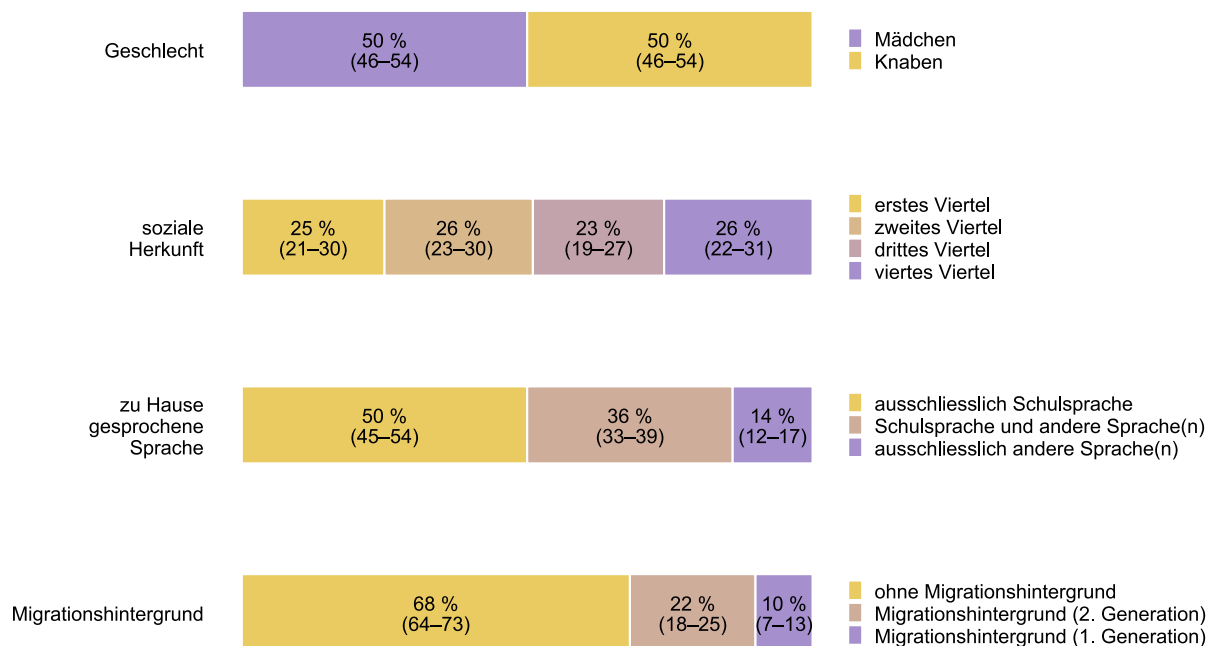


Neuenburg

Population und Stichprobe

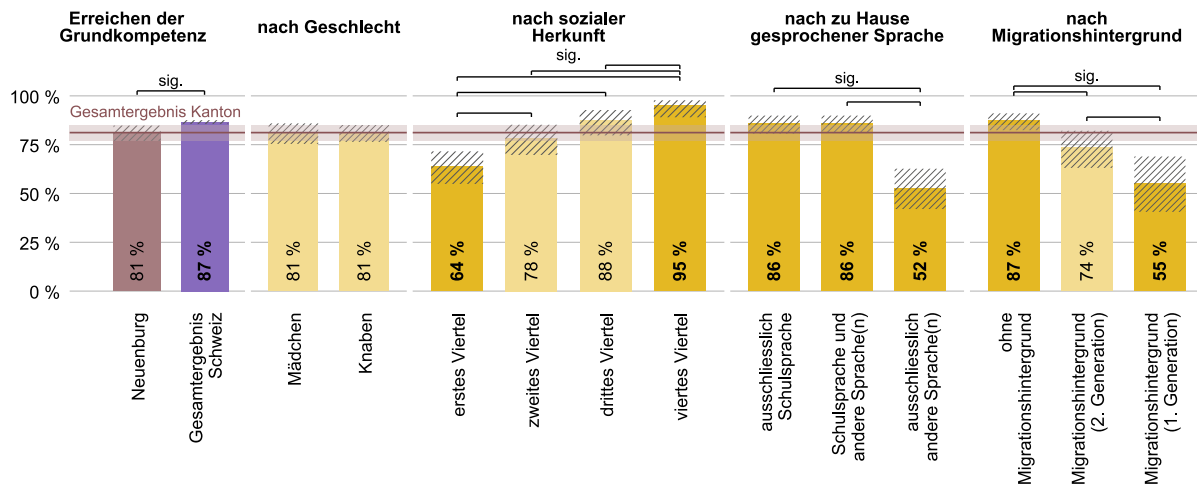
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 0.9 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 3.7 %
Ausschöpfungsquote: 95.4 %	
ÜGK-Populationsumfang: 1'656	
Rücklaufquote auf Schulebene: 100.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 96.0 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 849	

Merkmale der kantonalen Population

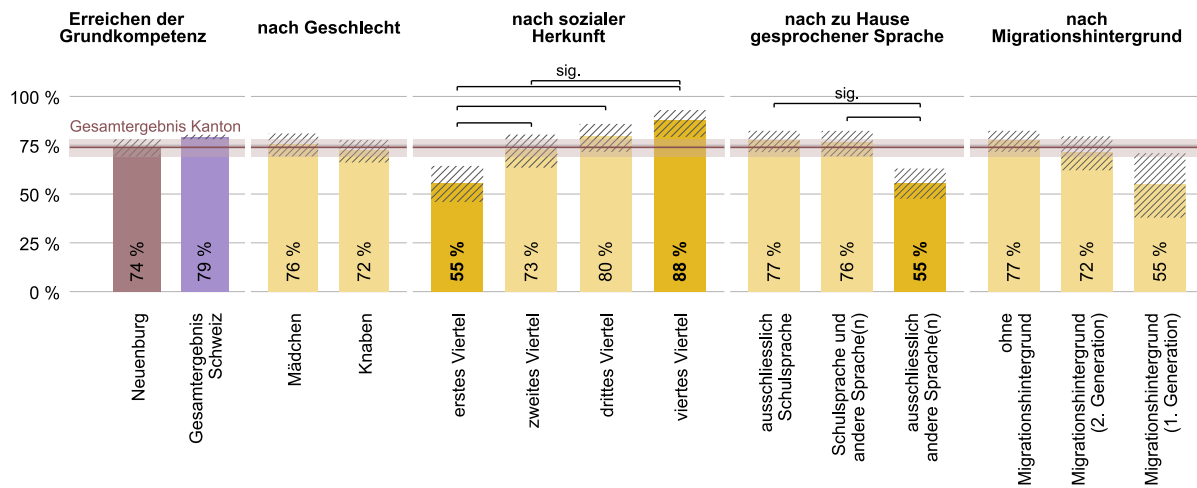


Erreichen der Grundkompetenzen

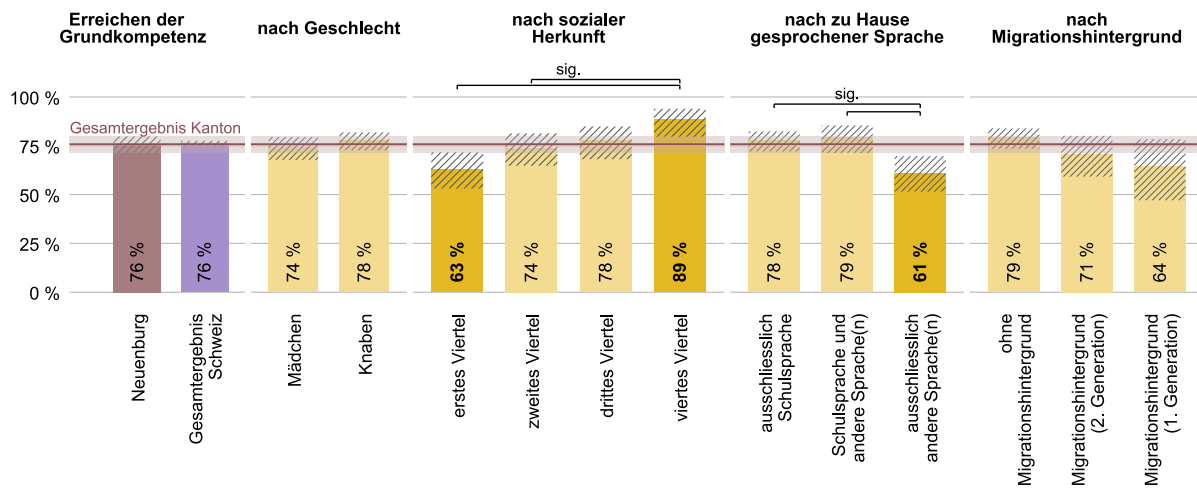
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



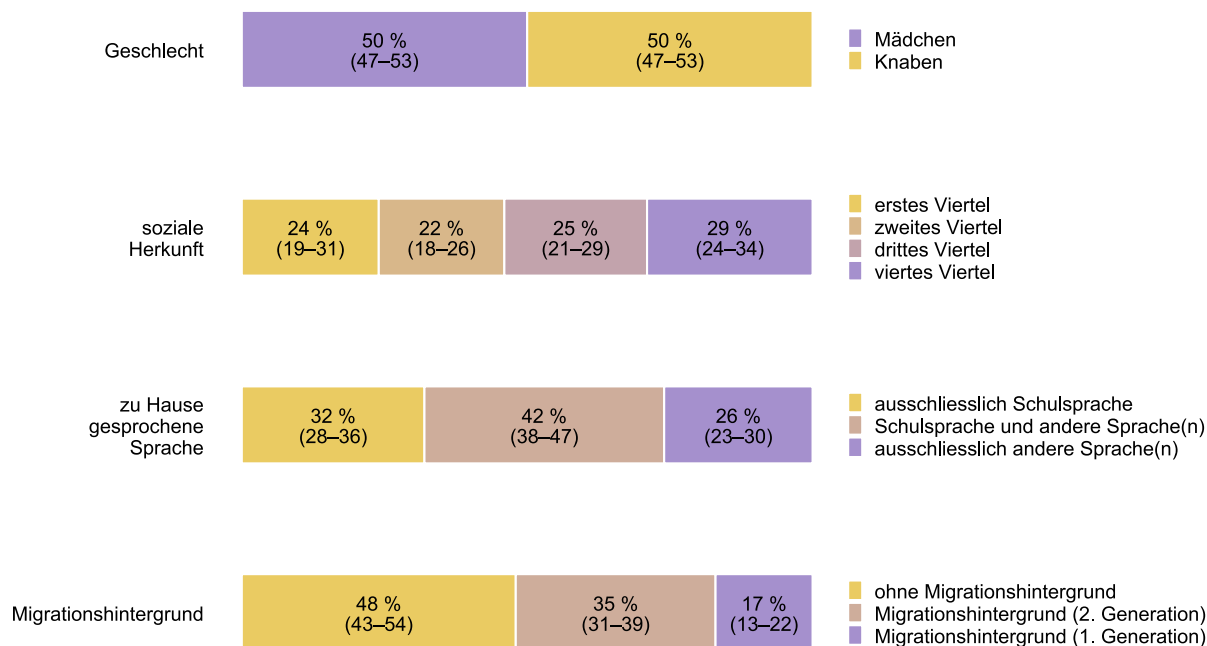


Genf

Population und Stichprobe

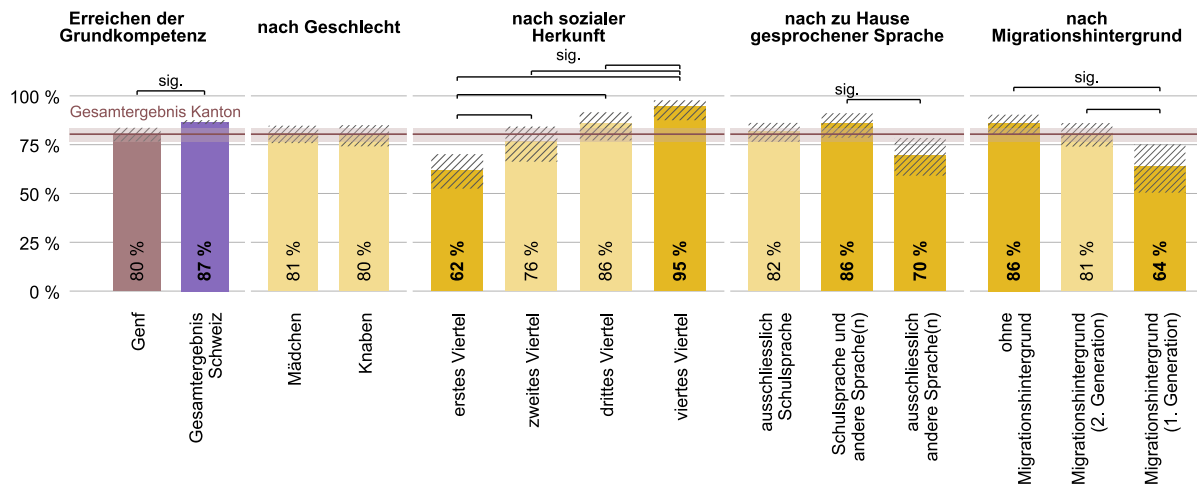
Stichprobendesign: Zweistufiges Verfahren	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.4 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 4.5 %
Ausschöpfungsquote: 94.1 %	
ÜGK-Populationsumfang: 4'937	
Rücklaufquote auf Schulebene: 98.0 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 94.9 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 842	

Merkmale der kantonalen Population

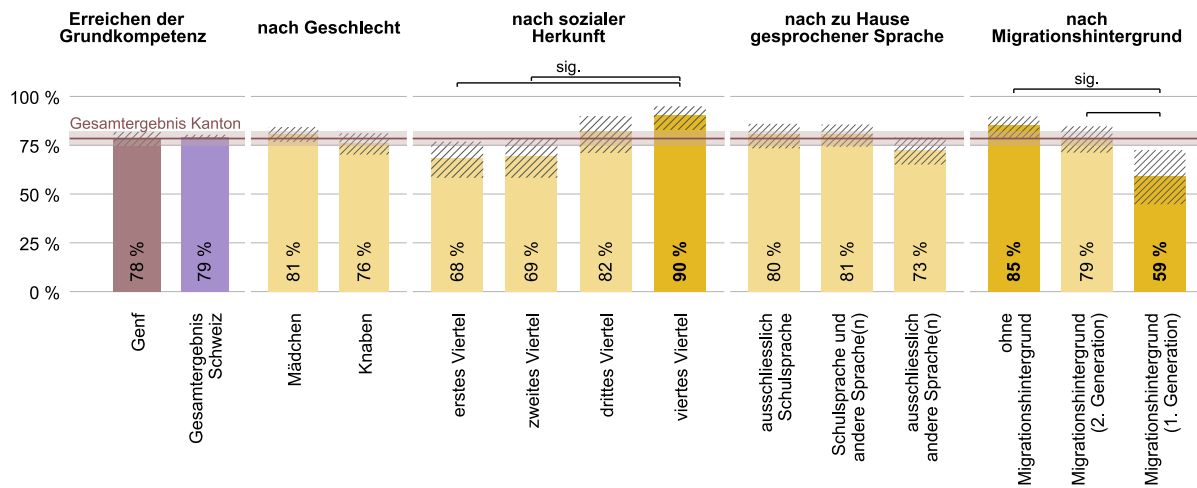


Erreichen der Grundkompetenzen

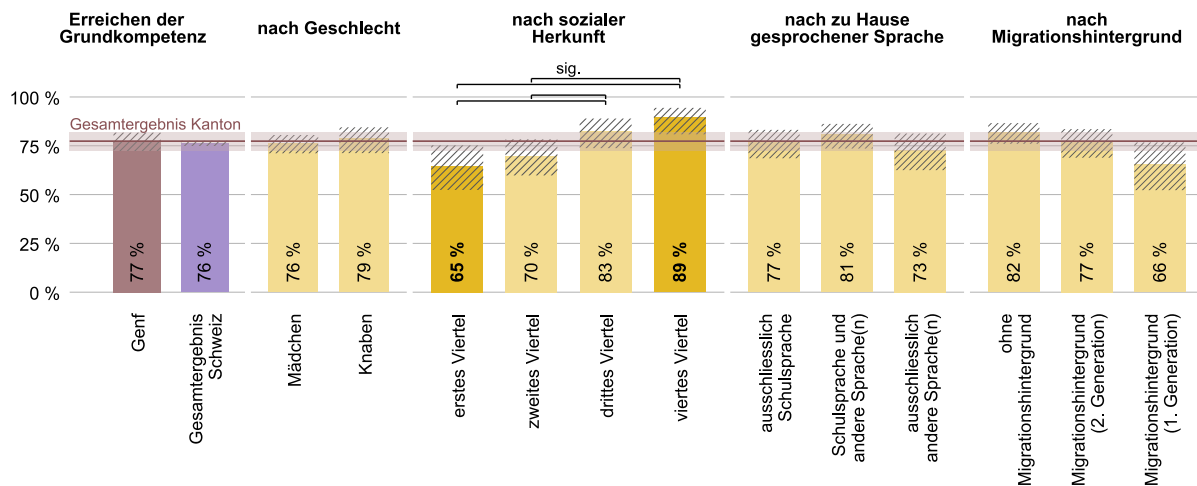
Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik



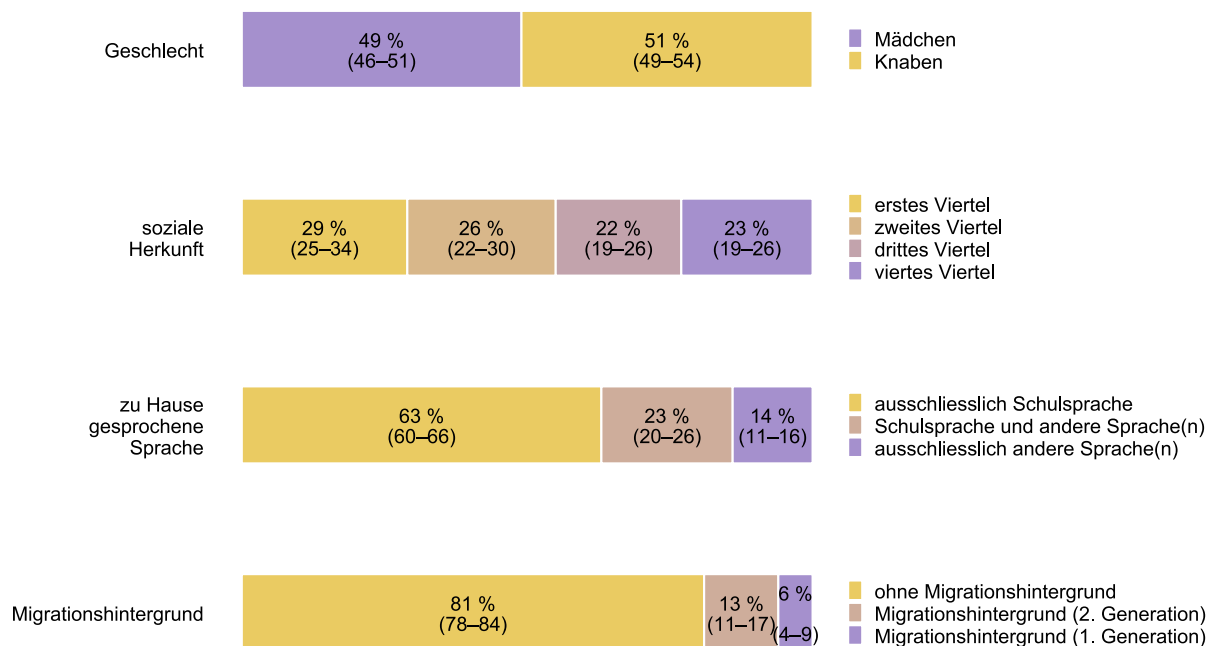


Jura

Population und Stichprobe

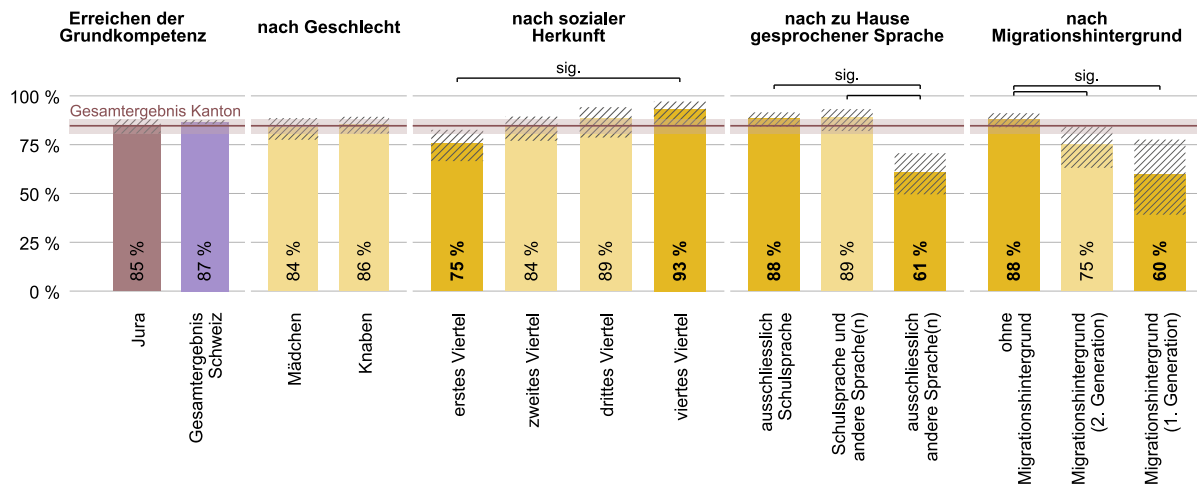
Stichprobendesign: gemischtes Design	
Ausschlussquote auf Schulebene: 1.9 %	Ausschlussquote auf Schüler-/innenebene: 2.4 %
Ausschöpfungsquote: 95.7 %	
ÜGK-Populationsumfang: 751	
Rücklaufquote auf Schulebene: 97.1 %	Rücklaufquote auf Schüler-/innenebene: 96.6 %
Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler (realisierte Stichprobe): 653	

Merkmale der kantonalen Population

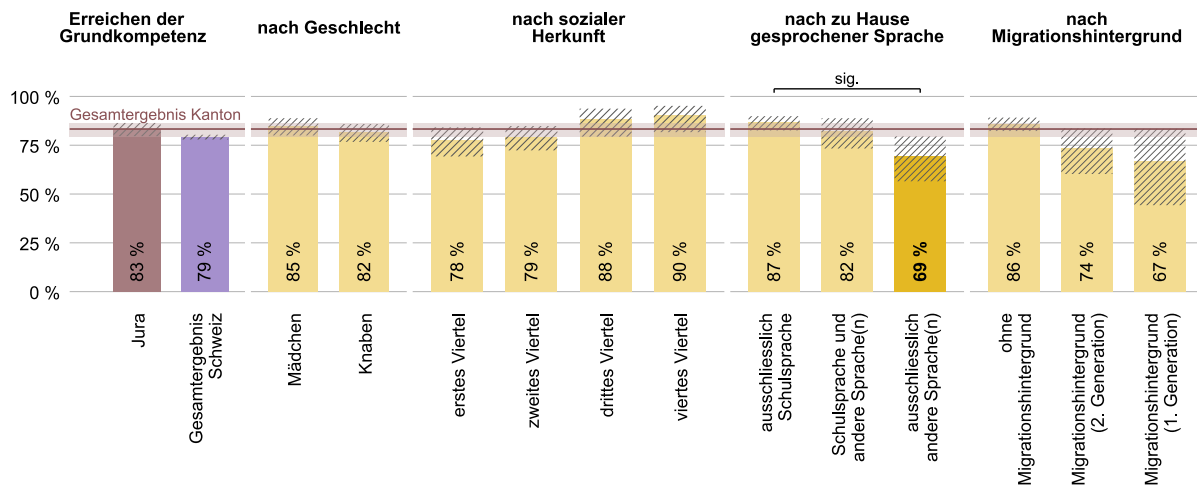


Erreichen der Grundkompetenzen

Hören in der Schulsprache



Lesen in der Schulsprache



Mathematik

