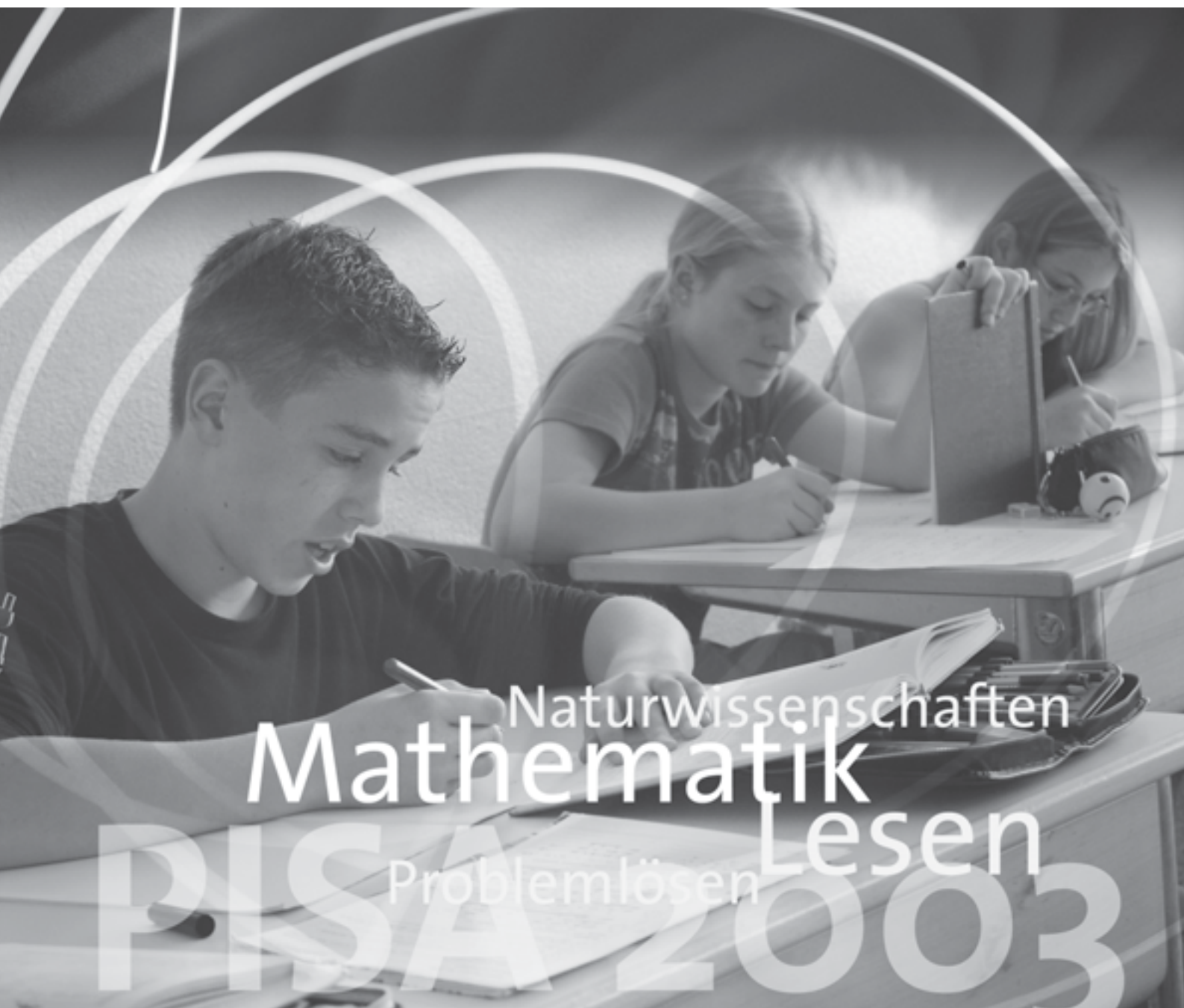


# PISA 2003 im Kanton Zürich

Auszug aus Bericht «PISA 2003: Analysen und Porträts für Deutschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.»



### **Bezugsquellen**

- Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale,  
Räffelstrasse 32, Postfach, 8090 Zürich  
(Tel. 043 259 99 99). Preis: 15.–
- [www.bi.zh.ch](http://www.bi.zh.ch) → Downloads & Publikationen →  
Schulleistungsstudien

# 12 PISA 2003 im Kanton Zürich

*Urs Moser*

Die Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich erreichen nicht ganz so gute Leistungen wie jene der besten Kantone der Deutschschweiz. Die Rückstände sind allerdings als gering zu bezeichnen und lassen sich bis zu einem Teil auch durch grosse kulturelle und soziale Heterogenität erklären. Diese grosse Heterogenität stellt für den Kanton Zürich allerdings eine besondere Schwierigkeit dar. Die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund stammt aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und besucht auf der Sekundarstufe I Klassen mit Grundansprüchen. Die Lehr-Lern-Bedingungen sind durch die soziale und kulturelle Zusammensetzung in diesen Klassen als ungünstig zu bezeichnen. Die eher kleinen Klassen mit hohen Belastungsfaktoren werden zu Restklassen, die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den Klassen werden dadurch immer grösser: eine Situation, die sich auch auf die Ergebnisse in PISA negativ auswirkt.

## 12.1 Die PISA-Leistungen im Kanton Zürich

Im Vergleich zu den übrigen Deutschschweizer Kantonen schneidet der Kanton Zürich bei der Erhebung PISA 2003 auf den ersten Blick nicht ganz so gut ab. In der Mathematik erreichen die Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich mit dem Mittelwert von 536 Punkten 15 Punkte weniger als jene des führenden Kantons St.Gallen. Im Lesen erreichen sie 502 Punkte, das sind 17 Punkte weniger als die Schülerinnen und Schüler des führenden Kantons Thurgau und sogar 24 Punkte weniger als die Schülerinnen und Schüler des Fürstentums Liechtenstein. In den Naturwissenschaften erreichen sie 513 Punk-

te, das sind 16 Punkte weniger als die Schülerinnen und Schüler des führenden Kantons Thurgau und 17 Punkte weniger als jene des Fürstentums Liechtenstein. Im Problemlösen erreichen sie 526 Punkte, das sind 15 Punkte weniger als die Schülerinnen und Schüler des führenden Kantons Thurgau.

Die Rückstände der Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich gegenüber jenen der führenden Kantone sind allerdings als gering zu beurteilen, liegen sie doch im Bereich von rund 20 Punkten. Ein Vergleich mit den Ergebnissen der Erhebung PISA 2000 zeigt zudem, dass die Leistungsrückstände im Jahr 2003 gegenüber den Schülerinnen und Schülern des Kantons St.Gallen geringer sind. Bei der Erhebung 2000 liegen die Leistungsrückstände zwischen 20 Punkten in der Mathematik und 27 Punkten in den Naturwissenschaften. Bei der Erhebung 2003 liegen sie zwischen 12 Punkten im Problemlösen und 15 Punkten in der Mathematik.

Zudem liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich bei der Erhebung PISA 2003 statistisch signifikant höher als im Jahr 2000. In der Mathematik beträgt die Differenz 14 Punkte, bei der Lesekompetenz 16 Punkte und in den Naturwissenschaften sogar 28 Punkte. Die Unterschiede über die Zeit hinweg sollten allerdings mit Vorsicht interpretiert werden. Es ist zu früh, die Differenzen bereits mit einer Tendenz gleichzusetzen. Auch im Kanton St.Gallen und im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern sind die Leistungen im Jahr 2003 höher als im Jahr 2000, wenn auch die Differenzen in diesen beiden Kantonen etwas geringer sind als im Kanton Zürich.

Die besseren Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich im Jahr 2003 zeigen sich auch im Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern. Das sind jene Schülerinnen und Schüler, die nicht über die Kompetenzstufe 1 gelangen und deren Grundbildung für einen reibungslosen Übergang in die berufliche Bildung beziehungsweise in den

Arbeitsmarkt gemäss OECD kaum genügt. Aufgrund der Lesekompetenzen der Erhebung PISA 2000 gehörten im Kanton Zürich 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe an. Bei der Erhebung 2003 ist dieser Anteil um einen Drittel kleiner und beträgt noch 16 Prozent. Wird der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern anhand der Mathematikleistungen bestimmt, dann gehören dieser Gruppe im Kanton Zürich 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler an.

Weil bei PISA 2003 die Mathematik besonders breit erfasst wurde, lassen sich die Ergebnisse nach vier Inhaltsbereichen, so genannten übergreifenden Ideen darstellen. Wie in nahezu sämtlichen Kantonen der Schweiz erreichen die Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich die besten Ergebnisse beim Inhaltsbereich Raum und Form ( $M = 546$  Punkte), welcher im Lehrplan am ehesten Inhalten der Geometrie entspricht. Der Mittelwert beim Inhaltsbereich Quantität, dessen Aufgaben am ehesten dem Lehrplanbereich Arithmetik zugeordnet werden können, war um 6 Punkte tiefer ( $M = 540$  Punkte). 9 Punkte tiefer lag der Mittelwert beim Inhaltsbereich Veränderungen und Beziehungen ( $M = 531$  Punkte), der am ehesten durch Algebra repräsentiert wird. Am wenigsten gut gelöst wurden die Aufgaben zum Inhaltsbereich Unsicherheit ( $M = 524$  Punkte), zu dem Aufgaben zu Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung gehören. Diese Ergebnisse sind bei Lehrplananpassungen in Betracht zu ziehen.

## 12.2 Individuelle Herkunftsmerkmale und gesellschaftlicher Kontext

Die Analysen zu den Kontextmerkmalen zeigen, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft im Kanton Zürich wesentlich heterogener ist als in den übrigen Deutschschweizer Kantonen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beträgt im Kanton Zürich 27 Prozent, das sind rund 7 Prozent mehr als in den Kantonen Aargau, St.Gallen und Thurgau und rund 16 Prozent mehr als in den deutschsprachigen Teilen der Kantone Bern und Wallis. Die Heterogenität zeigt sich auch in der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler, die im Kanton

Zürich ebenfalls am grössten ist und rund 20 Prozent über dem Deutschschweizer Durchschnitt liegt. Das heisst, dass die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit benachteiligendem oder privilegierendem sozioökonomischen Hintergrund vergleichsweise gross sind. Die Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds ist im Kanton Zürich deutlich grösser als in den Kantonen St.Gallen und Thurgau, in denen die Schülerinnen und Schüler die besten Leistungen erreichen. Die kulturelle und soziale Heterogenität wirkt sich auch auf die Varianz der Mathematikleistungen aus, die ebenfalls im Kanton Zürich besonders gross ist und rund ein Drittel über dem Deutschschweizer Durchschnitt liegt.

Die Leistungsrückstände der Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich lassen sich bis zu einem gewissen Grad durch die Heterogenität der Schülerschaft erklären. Ein Vergleich der Kantone anhand der Mathematikleistungen der einheimischen Schülerinnen und Schüler bringt den Kanton Zürich denn auch näher zu den führenden Kantonen St.Gallen und Thurgau. Die Kantone St.Gallen, Thurgau, Aargau und Zürich liegen bei diesem Vergleich sehr nahe beieinander (zwischen 568 und 561 Punkten). Das Bildungssystem des Kantons Zürich scheint zumindest für die einheimischen Schülerinnen und Schüler gleich wirksam zu sein wie jene der Kantone Aargau, St.Gallen und Thurgau.

Die Heterogenität bleibt für den Kanton Zürich allerdings nicht ohne Schwierigkeiten bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Bei einem Vergleich der Kantone anhand der Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler, die wie ihre Eltern in die Schweiz eingewandert sind (Ausländer erster Generation), schneidet der Kanton Zürich schlecht ab und auch der Vergleich anhand der Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler, die im Gegensatz zu ihren Eltern in der Schweiz geboren sind (Ausländer zweiter Generation), führt nicht zu einem wirklich besseren Bild.

Diese Ergebnisse sind zwar ein Indiz dafür, dass die Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Kanton Zürich noch nicht optimal gelingt, sie sagen aber kaum etwas über die Wirkung von Fördermassnahmen innerhalb des Bildungssystems aus. Die vergleichsweise schlechten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migra-

tionshintergrund des Kantons Zürich können einerseits auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt werden. Andererseits zeigt der kantonale Vergleich, dass mit zunehmender (kultureller und sozialer) Heterogenität die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechter gelingt und deren Schullaufbahn mehrheitlich in den Schulen mit Grundansprüchen endet.

Aufgrund der sozialen Zusammensetzung sind die Lernvoraussetzungen in den Klassen mit Grundansprüchen schlechter als in solchen mit erweiterten oder höheren Ansprüchen, was für die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht ohne Folge bleibt. Die Ursachen für die vergleichsweise schlechten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind folglich zumindest zu einem Teil auch strukturell bedingt. In keinem anderen Kanton kann zudem die Zugehörigkeit zu einem Schultyp bzw. zu einem Leistungsniveau so perfekt durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler vorausgesagt werden wie im Kanton Zürich.

Der Kanton Zürich gehört zu jenen Kantonen, die vergleichsweise gute Leistungen erreichen, in denen aber auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung eng ist. Als Folge der Heterogenität und der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Schultypen bzw. Leistungsniveaus auf der Sekundarstufe I ist die Varianz der Klassen in Bezug auf die Leistungen, aber auch in Bezug auf die sozioökonomische Zusammensetzung so gross wie in keinem anderen Kanton.

Die Lehr-Lern-Bedingungen sind in Klassen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und mit einem tiefen durchschnittlichen sozioökonomischen Index besonders ungünstig. Dies zeigt sich auch darin, dass die Klassen mit Grundansprüchen deutlich schlechtere Leistungen erreichen als aufgrund ihrer sozioökonomischen Zusammensetzung eigentlich erwartet werden könnte. In der Mathematik liegen die Mittelwerte der Klassen mit hohen Ansprüchen ausschliesslich über 600 Punkten, jene der Klassen mit erweiterten Ansprüchen zwischen 530 und 600 Punkten und jene der Klassen mit Grundansprüchen zwischen 390 und 510 Punkten. Die Tendenz zu Restschulen ist im Kanton Zürich besonders hoch.

## 12.3 Merkmale des Schulsystems

Eine Möglichkeit, der Tendenz zu Restschulen entgegenzuwirken, liegt in der Organisation der Sekundarstufe I. Statt die Schülerinnen und Schüler in allen Fächern im gleichen Anspruchsniveau zu unterrichten, werden sie in einem Teil der Fächer in heterogenen Stammklassen unterrichtet, für bestimmte Fächer wie Mathematik, Erstsprache oder Fremdsprachen jedoch in nach Leistungen zusammengesetzten Niveaugruppen. Zwischen den Niveaugruppen wird eine erhöhte Durchlässigkeit garantiert, indem die Einteilungen der Schülerinnen und Schüler relativ flexibel korrigiert werden können.

Im Kanton Zürich entspricht die Gegliederte Sekundarschule diesem Schulmodell auf der Sekundarstufe I. Die Schülerinnen und Schüler werden in zwei Stammklassen mit erweiterten und grundlegenden Anforderungen eingeteilt, in zwei Fächern jedoch in Niveaugruppen mit drei Anforderungsstufen (erweitert, mittel, grundlegend). Wechsel zwischen den Stammklassen und den Niveaugruppen sind an drei Terminen im Jahr (November, April, Juli) möglich und können durch eine Lehrperson oder die Eltern beantragt werden. Anstelle der Gegliederten Sekundarschule können die Gemeinden auf der Sekundarstufe I die Dreiteilige Sekundarschule führen, in der die Schülerinnen und Schüler konstant in einer Lerngruppe unterrichtet werden. Es werden drei Abteilungen (A, B, C) geführt, wobei die Abteilung A die anspruchsvollste ist. Auch an der Dreiteiligen Sekundarschule sind zu den drei Terminen im Jahr Abteilungswechsel möglich. Während die Förderung einseitiger Begabungen in der Gegliederten Sekundarschule durch entsprechende Einteilung in Stammklassen und Niveaugruppen sichergestellt wird, sind dafür in der Dreiteiligen Sekundarschule individualisierende Massnahmen durch die Lehrpersonen vorgesehen.

Ein Vergleich der beiden Schulmodelle anhand der Mathematikleistungen zeigt, dass die Modelle für die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Bedeutung sind. Die Leistungsmittelwerte der Schülerinnen und Schüler beider Modelle unterscheiden sich bei allen vier Kompetenzen nur zufällig. Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen des Schulmodellvergleichs von

1996 überein (Moser & Rhy, 1999). Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung ist hingegen der Tendenz nach in der Gegliederten Sekundarschule etwas geringer. Diese Tendenz lässt sich auch in anderen Kantonen nachweisen, jedoch nicht in allen. Bereits die Analysen zum nationalen Bericht zeigen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung auch in stark gegliederten Schulmodellen gering gehalten werden kann. In Anbetracht der heterogenen Schülerschaft im Kanton Zürich scheint es aber richtig zu sein, alle erdenklichen Massnahmen zu treffen, damit die Bildung von Restschulen verhindert werden kann. Die Möglichkeit der Bildung von zwei Stammklassen und drei Niveaugruppen anstelle einer konstanten Einteilung der Schülerinnen und Schüler scheint dazu besser geeignet zu sein, allerdings nur dann, wenn die intendierte Flexibilität und die Möglichkeit zur Umstufung der Schülerinnen und Schüler effektiv genutzt werden.

Dank der Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler während dreier Zeitpunkte im Jahr umzustufen, sollten auf der Sekundarstufe I keine Repetitionen mehr stattfinden. Unter Berücksichtigung der gesamten obligatorischen Schulzeit liegt im Kanton Zürich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Schullaufbahn eine Klasse repetiert haben, nahe beim Deutschschweizer Mittelwert. Allerdings zeigt sich, dass der Anteil Repetierender insbesondere in den Klassen mit Grundansprüchen gross ist. Dies ist ein weiterer Hinweis, dass diese Klassen ein Auffangbecken für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten sind. Positiv zu werten ist, dass rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler die obligatorische Schulbildung regulär durchlaufen, d.h., sie sind so alt, wie es aufgrund des Einschulungsalters vorgesehen ist. Dieser Anteil ist im Kanton Zürich höher als in den Vergleichskantonen.

Die Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich besuchen in den ersten sechs Jahren der Primarschule während 900 Stunden den Mathematikunterricht, das sind 100 Stunden weniger als im Kanton St.Gallen und 110 Stunden mehr als im Kanton Bern. In den Sekundarschulen werden 480 Stunden im Mathematikunterricht verbracht, das sind 30 Stunden weniger als im Kanton Thurgau. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen der Anzahl

Mathematikstunden und den Mathematikleistungen trägt folglich auch die Anzahl Stunden im Mathematikunterricht zur Erklärung des Leistungsrückstands des Kantons Zürich gegenüber den Kantonen St.Gallen und Thurgau bei.

## 12.4 Merkmale von Schule, Unterricht und Lernen

Während sich das quantitative Unterrichtsangebot relativ einfach erfassen lässt, sind über die Unterrichtsqualität aufgrund der PISA-Daten nur vage Angaben zu machen. Im internationalen Vergleich, aber auch im Vergleich zu den Deutschschweizer Kantonen schätzen die Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich die Lehrer-Schüler-Beziehung im Mathematikunterricht positiv ein. Die Disziplin im Mathematikunterricht und die Unterstützung durch die Lehrpersonen werden leicht tiefer eingeschätzt. Auch die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Schule sind im Kanton Zürich etwa gleich positiv wie in den Vergleichskantonen. Einzig der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die manchmal zu spät zur Schule kommen, ist im Kanton Zürich am höchsten.

Das Schulklima wird auch von den Schulleitungen eher positiv eingeschätzt. Zudem schätzen die Schulleitungen den Konsens zwischen den Lehrpersonen in Bezug auf den Mathematikunterricht als hoch ein, die Arbeitshaltung und das Verhalten der Lehrpersonen ebenfalls als positiv. Etwas weniger positiv werden die Arbeitshaltung und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt, was aufgrund des relativ hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern, die manchmal zu spät zur Schule kommen, kaum verwundert.

Trotz der Einführung von Schulleitungen und der zunehmenden Verlagerung von Kompetenzen an die Schule wird die Schulautonomie im Kanton Zürich zurzeit noch als relativ gering eingeschätzt. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass diese Reformbestrebungen erst im Gange und noch nicht überall gleich weit fortgeschritten sind.

## 12.5 Fazit

Die grossen Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulbildung im Kanton Zürich, sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Klassen, werden zum Teil auf der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt. Durch die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen anspruchsvollen Schultypen oder Leistungsniveaus wird zwar die Heterogenität der Schülerschaft in den Klassen durchbrochen. Dies mag für die Lerngruppen mit erweiterten oder hohen Ansprüchen eine gute Lösung sein. Für Lerngruppen mit Grundansprüchen verschlechtern sich hingegen die Lehr-Lern-Bedingungen. Sollen der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern verkleinert, die durchschnittlichen Leistungen erhöht und die Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besser gefördert werden, dann sind Massnahmen gefordert, die verhindern, dass die Klassen mit Grundansprüchen immer mehr zu Restschulen verkommen, denen das gleiche Schicksal widerfährt wie den Sonderklassen: Sie sind klein, wenig effektiv und führen zu einer Stigmatisierung der Jugendlichen.

Die Möglichkeiten, auf der Sekundarstufe I Abteilungen, Stammklassen oder Niveaugruppen mit unterschiedlichen Anforderungsstufen drei Mal im Jahr wechseln zu können, ist ein Schritt in die richtige Richtung. Die Flexibilität im Schulsystem könnte allerdings wesentlich aufgewertet werden, wenn die Umstufungen an transparente Kriterien gebunden wären, die den Lehrpersonen, Eltern und Jugendlichen deutlich machen, wann ein Wechsel angezeigt ist. Transparenz könnte von den Schülerinnen und Schülern vor allem auch dafür genutzt werden, ihre Ziele im Unterricht besser verfolgen und mehr Verantwortung für den Lehr-Lern-Prozess übernehmen zu können.

Eine weitere Entschärfung der Problematik könnte erreicht werden, wenn die Lerngruppen noch flexibler gehandhabt sowie nicht durch formale Anforderungsstufen (grundlegend, mittel, erweitert), sondern durch Umschreibungen von Lerninhalten und Kompetenzen definiert würden. Eine notwendige Voraussetzung für die Aufwertung der Klassen mit Grundansprüchen ist zudem, dass die Leistungs-

beurteilung vollständig losgelöst von den Anforderungsstufen erfolgt und unabhängig eines Schultyps aufzeigt, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können.

Bei allen notwendigen Anpassungen des Bildungssystems gilt es zwei weitere Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen kann die Schule bzw. das Bildungssystem für die grossen Leistungsunterschiede nur teilweise verantwortlich gemacht werden, weil die Unterschiede zwischen den Klassen bereits durch demographische Entwicklungen vorprogrammiert sind. Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen ist vor allem in städtischen Gebieten, aber auch in der Agglomeration so weit fortgeschritten, dass Lehrpersonen aufgrund der sozialen und kulturellen Zusammensetzung ihrer Klassen je nach Wohnort bereits zu Beginn der Primarschule völlig unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen haben. So unterscheiden sich die Lernvoraussetzungen in den einzelnen Klassen beim Schuleintritt bereits stark in Bezug auf die Herkunft der Kinder und in Bezug auf die damit verbundene Wortschatzentwicklung (Moser, 2005). Zum anderen zeigt sich auch nach Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (statistische Kontrolle der sozialen und kulturellen Herkunft bei der Berechnung der schulischen Leistungen), dass es Klassen mit sehr guten und solche mit weniger guten Leistungen gibt. Kerngeschäft der Schule ist und bleibt der Unterricht, der auch im Kanton Zürich in unterschiedlicher Qualität angeboten wird.

	Anzahl	Prozent
<b>Allgemeine Kantonsmerkmale</b>		
<i>Bevölkerung</i>		
Einwohner/innen (2003)	1'249'893	–
Anteil ausländische/r Einwohner/innen (2003)	–	22.2
Stadt (2003)	1'186'324	–
Land (2003)	63'569	–
Arbeitslosenquote (Jahresmittel 2003)	–	4.5
<i>Bildungsstand (25–64-Jährige; 2000)</i>		
ohne nachobligatorische Ausbildung	–	19.2
Sekundarstufe II	–	49.1
Tertiärstufe	–	25.6
<b>Merkmale des kantonalen Schulsystems</b>		
<i>Total Unterrichtszeit in Mathematik (2003)</i>		
1. – 6. Schulklasse	900	–
7. – 9. Schulklasse	460	–
Gesetzliches Einschulungsalter (Stichtag 2003/2004)	30. April	–
Durchschnittliche Klassengrösse Sekundarstufe I (2002/2003)	18.1	–
<i>Schülerinnen und Schüler in der 9. Schulklasse nach Schultyp (2003)</i>		
mit Grundansprüchen	4'019	33.5
mit erweiterten Ansprüchen	3'816	31.8
mit hohen Ansprüchen	2'688	22.4
mit gemischten Ansprüchen	1'476	12.3
Total Schülerinnen und Schüler 9. Schulklassen	11'999	100.0
<i>Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler der 9. Schulklassen (2003)</i>		
Lokalsprache	8'274	81.3
fremdsprachig, in der Schweiz geboren	749	7.4
fremdsprachig, im Ausland geboren	1'150	11.3
<i>Repetentenquote Sekundarstufe I (2003)</i>		
mobile Repetentenquote <sup>1</sup>	911	2.4
stabile Repetentenquote <sup>2</sup>	440	1.2
<i>Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen inklusive Einführungsklassen für Fremdsprachige 1. bis 9. Schulklasse (2003)</i>		
Schweizer/innen	2'241	2.4
Ausländer/innen	3'371	10.5

<sup>1</sup> Mobile Repetition: Wiederholung des Schuljahres durch Wechsel in eine Klasse mit einem höheren Anforderungsniveau.

<sup>2</sup> Stabile Repetition: Wiederholung des Schuljahres auf demselben Anforderungsniveau.