

VERA8

Vergleichsarbeiten in der achten Jahrgangsstufe

Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2022 in Nordrhein-Westfalen

Inhalt

Wichtige Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der VERA-Durchführung 2022	2
1. Konzept der Vergleichsarbeiten	3
2. Umgang der Schulen mit den Ergebnissen	6
3. Ergebnisdarstellung	9
Anhang: Kompetenzstufenbeschreibungen	27

Ausführliche Informationen zu VERA-8 sowie Aufgabenbeispiele stehen im Internet unter den folgenden Adressen zur Verfügung:

www.schulentwicklung.nrw.de (→Lernstand 8)

www.iqb.hu-berlin.de/vera

Informationen zu den rechtlichen Regelungen in Nordrhein-Westfalen können dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW (MSB) zu den zentralen Vergleichsarbeiten (Lernstandserhebungen) vom 12.07.2021 (BASS 12-32 Nr. 4) entnommen werden.

Wichtige Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse

Die Durchführung von VERA-8 im März 2022 hat unter sehr unterschiedlichen Bedingungen stattgefunden. Besonders markant waren dabei die folgenden Aspekte:

1. *Freiwillige Durchführung*

Zur Entlastung der Schulen wurden die Vergleichsarbeiten erstmals landesweit auf freiwilliger Basis durchgeführt. Es haben mehr als 700 Schulen teilgenommen. Dies entspricht einer Teilnahmequote von 35,5 Prozent.

2. *Papierbasierte vs. computerbasierte Testung*

In dieser Durchführung stand allen Schulen die Teilnahme an der computerbasierten Testvariante in den sprachlichen Fächern frei. Es haben sich 28 Prozent der Schulen zur computerbasierten Durchführung angemeldet. Möglicherweise bestehen Unterschiede zwischen papier- und computerbasierten Testdurchführungen. Diese werden bei den Ergebnisdarstellungen nicht berücksichtigt.

3. *Mehrmaliger Einsatz derselben Testmaterialien*

Die Testmaterialien aus 2020 wurden erneut eingesetzt, weil die Erprobung (Pilotierung) der neu entwickelten Aufgaben aufgrund pandemiebedingter Schulschließungen nicht plangemäß durchgeführt werden konnte.

Die Vergleichsarbeiten 2022 sind somit in unterschiedlicher Art und Weise von den genannten Bedingungen beeinflusst worden. Die Ergebnisse auf Landesebene sind daher nur eingeschränkt interpretierbar und dienen Schulen lediglich zur Orientierung. Aufgrund der unterschiedlichen Durchführungsbedingungen ist ein Vergleich mit den Vorjahren nicht zulässig.

Auch die Aussagekraft des *fairen Vergleichs* mit Schulen im gleichen Standorttyp kann unter Berücksichtigung des Vorangestellten nur unter Vorbehalt interpretiert werden. Die Standorttypen wurden 2021 in Hinblick auf den neuen Sozialindex des MSB neu berechnet¹. Die neuen Standorttypen berücksichtigen jedoch nicht die oben genannten akuten Ausgangslagen der einzelnen Schulen.

¹ weitere Informationen unter:

www.schulentwicklung.nrw.de/learnstand8/allgemeine-informationen/standorttypenkonzept

Zusammenfassung und Fazit

Als Diagnosetest können Fachlehrkräfte aus den VERA-Ergebnissen Impulse zur fachlichen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ableiten (siehe Erläuterungen im nächsten Kapitel). Dabei konzentriert sich die Auswertung an den Schulen auf die zum Testzeitpunkt bereits erreichten Kompetenzen im Hinblick auf die Kernlehrpläne für den Jahrgang 8. Bei der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen durch die Fachkonferenzen kann ggf. der innerschulische Vergleich (zwischen Parallelklassen) herangezogen werden, um schulinterne Maßnahmen zu vereinbaren

Aufgrund der heterogenen Durchführungsbedingungen können die Ergebnisse nur innerhalb der Schulen angemessen analysiert und interpretiert werden, da dort ausreichende Kenntnisse über die jeweiligen spezifischen Ausgangsbedingungen vorliegen. Ein darüber hinausgehender Vergleich (z. B. Vergleich mit Land, Vergleich mit Standorttyp) ist nicht aussagekräftig.

1. Konzept der Vergleichsarbeiten

Qualitätsentwicklung und -sicherung sind Teil des schulischen Bildungsauftrags. Dies schließt ein, den Erfolg der Bildungs- und Erziehungsarbeit in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und, wo notwendig, Verbesserungsmaßnahmen zu planen und durchzuführen. Vergleichsarbeiten sind ein *systematisches Diagnoseverfahren* in Form schriftlicher Tests, die jahrgangsbezogen untersuchen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben. Die Ergebnisse zeigen für ausgewählte fachliche Schwerpunkte, in welchen Bereichen eine Lerngruppe leistungsstark ist und wo es Förderbedarf gibt. Die Fachkonferenz berät über die Ergebnisse und legt Konsequenzen für die schulische Arbeit fest. Die Ergebnisse stellen wichtige Informationen bereit und sind somit eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts.

VERA wird jährlich in den achten Klassen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und ggf. Französisch geschrieben.

Diagnose statt Bewertung

Bei Vergleichsarbeiten steht **nicht** im Mittelpunkt, ob eine Klasse „gut“ oder „schlecht“ abgeschnitten hat. Es geht vielmehr um die Analyse und Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund des erteilten Unterrichts durch die Fachlehrerinnen und -lehrer. Mithilfe der Ergebnisrückmeldung lässt sich rund zwei Jahre vor dem Erreichen des Haupt- oder Mittleren Schulabschlusses feststellen, in welchen fachlichen Bereichen Stärken und Schwächen in den Lerngruppen vorliegen. Somit ist es u. a. möglich, ohne Zensuredruck frühzeitig Unterstützungsbedarfe zu bestimmen.

Vergleichsarbeiten dürfen nicht als Klassenarbeit gewertet und nicht benotet werden.

Veröffentlichung der Ergebnisse

Die Ergebnisse stehen in erster Linie den schulischen Gremien zur schulinternen Auswertung zur Verfügung. Vor allem im Rahmen der Fachkonferenzen sollen die Rückmeldungen durch die Fachlehrerinnen und -lehrer vor dem Hintergrund des vorangegangenen Unterrichts und ihres schulinternen Lehrplans differenziert interpretiert und anschließend entsprechende Maßnahmen ergriffen werden (siehe Kap. 2). Eine allgemeine Veröffentlichung von Ergebnissen einzelner Schulen findet nicht statt. Für Vergleiche der Leistungsfähigkeit von Schulformen und der Bildungsqualität in Regionen sind die Vergleichsarbeiten aufgrund ihrer Zielsetzung und konzeptionellen Gestaltung ungeeignet. Vergleichsarbeiten können weder für Rankings noch für schul(form)übergreifende Vergleiche herangezogen werden. Für solche Fragestellungen werden bundesweit Systemmonitoringstudien durchgeführt (z. B. der Bildungstrend oder PISA). Diese sind eher dazu geeignet, im Kontext des Bildungsmonitorings entsprechende Fragestellungen zu beantworten, da dort u. a. durch den Einsatz externer Testleiter vergleichbare Durchführungsbedingungen gewährleistet sind (siehe unter www.iqb.hu-berlin.de/bt).

Testentwicklung

Die Aufgaben von VERA werden im Rahmen eines gemeinsamen Projektes der Kultusministerkonferenz federführend vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durch Lehrkräfte erarbeitet, vor dem flächendeckenden Einsatz von Fachdidaktikern an Hochschulen begutachtet und in Vorstudien wissenschaftlich auf ihre Eignung hin überprüft. Sie orientieren sich an den länderübergreifenden Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (www.iqb.hu-berlin.de/bista), die den nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen zugrunde liegen.

Bei VERA als Diagnoseverfahren muss das gesamte in einer Klasse vorhandene Leistungsspektrum erfasst werden. Daher sind in allen Testheftvarianten sowohl leichte als auch anspruchsvolle Aufgaben vorhanden. Zum Teil enthalten die eingesetzten Aufgaben auch Anforderungen, die deutlich oberhalb der Regelstandards in Jahrgangsstufe 8 liegen und die Behandlung von weniger oder nicht vertrauten Themen beinhalten. In den Fremdsprachen werden beispielsweise authentische Hör- und Lesetexte eingesetzt (mit regionalen Varietäten und Akzenten des Englischen, höherem Sprechtempo sowie Hintergrundgeräuschen). In Mathematik kommen vereinzelt Aufgaben zum Einsatz, deren Anforderungen bisher im Unterricht noch nicht behandelt wurden.

Ergebnisaufbereitung und Kompetenzstufen

Die Lehrkräfte erhalten unmittelbar nach Eingabe der Ergebnisse die Information, welcher Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse bzw. Lerngruppe die einzelnen Aufgaben gelöst hat, und können diese Werte mit den Ergebnissen der Parallelklassen vergleichen. Spätestens sechs Wochen nach Beendigung der Dateneingabe stehen den Schulen Vergleiche mit den Ergebnissen des Jahrgangs und die landesweiten Ergebnisse des Standorttyps der Schule (siehe unten) zur Verfügung.

Ergänzend zu dieser Form der Rückmeldung auf Aufgabenebene wird eine „kompetenzorientierte“, d. h. an inhaltlichen Kriterien orientierte Rückmeldung angeboten (siehe Darstellung in Abbildung 2). Dafür werden die Ergebnisse mithilfe statistischer Berechnungsverfahren aufbereitet und sog. Kompetenzstufen gebildet. Auf diese Weise können die erreichten Kompetenzen in Abstufungen dargestellt und inhaltlich beschrieben werden (siehe Anhang B *Kompetenzstufenbeschreibungen*). Die inhaltliche Definition der Stufen wurde auf Grundlage der eingesetzten Aufgaben und deren Anforderungen vorgenommen. Die Kompetenzstufen orientieren sich an den Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) und den nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen. Im Fach Mathematik wurden sechs und in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch jeweils fünf Kompetenzstufen beschrieben. Die Stufen charakterisieren in aufsteigender Reihung (beginnend bei 1) den Ausprägungsgrad der jeweils erreichten Kompetenzen. „K. h. N.“ (kein hinreichender Nachweis für das Erreichen der Kompetenzstufe 1) bedeutet, dass zwar vereinzelt Aufgaben gelöst wurden, die insgesamt geringe Anzahl aber keine zuverlässige Zuordnung zu einer Kompetenzstufe zulässt. Den Schulen werden die prozentualen Ver-

teilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen sowie mehrere Vergleichsmöglichkeiten (der Parallelklassen, des Jahrgangs und mit Schulen des gleichen Standorttyps) zurückgemeldet.

Im nächsten Kapitel werden die Form der Rückmeldung sowie der Umgang mit den Ergebnissen an den Schulen näher erläutert.

Standorttypenkonzept bzw. „fairer Vergleich“

Standorte und Einzugsgebiete von Schulen unterscheiden sich teilweise beträchtlich. Schulen mit vergleichbaren Rahmenbedingungen werden bei VERA deshalb in Nordrhein-Westfalen jeweils fünf sogenannte Standorttypen zugeordnet. Für eine aussagekräftige, „faire“ Einordnung der Ergebnisse erhalten die Schulen zusätzlich auch die landesweiten Durchschnittswerte ihres Standorttyps. Die Zuordnung erfolgt auf Basis des Migrantenanteils der Schülerschaft und des Anteils von SGB-II-Empfängern im Schulumfeld.

Weitere Informationen zu den Standorttypen erhalten Sie unter:

www.schulentwicklung.nrw.de (→ Lernstandserhebung 8 → Allgemeine Informationen → Standorttypenkonzept)

Durchführung in Nordrhein-Westfalen 2022

Die Teilnahme war für alle Schulen freiwillig. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und jene, die weniger als zwölf Monate in Deutschland leben und die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, konnten wie bisher von der Teilnahme ausgenommen werden. Die Entscheidung hierfür lag im Ermessen der Schule. Ersatzschulen sowie Förderschulen konnten sich auf freiwilliger Basis an den Vergleichsarbeiten beteiligen. Für Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ sowie „Sprache“ wurden sowohl den Förderschulen als auch den betreffenden Allgemeinen Schulen modifizierte Testhefte zur Verfügung gestellt.

Broschüren mit weiterführenden Hinweisen

Informationen zur Interpretation und Nutzung der Ergebnisse können den Handreichungen entnommen werden, die im Internet unter folgender Adresse abrufbar sind:

www.schulentwicklung.nrw.de (→ Lernstandserhebungen 8 → Materialien und Berichte)

2. Umgang der Schulen mit den Ergebnissen

Unterrichtsentwicklung als primäre Funktion von VERA

Die Ergebnisrückmeldungen richten sich in erster Linie an die Fachkonferenzen bzw. an die Fachlehrkräfte. Nur diese können vor dem Hintergrund der Klassenzusammensetzung, des vorangegangenen Unterrichts, der besonderen Umstände am Tag der Durchführung und vieler weiterer Faktoren die Ergebnisse sinnvoll interpretieren.

Direkt nach der Eingabe der Schülerlösungen können die Lösungsquoten der Aufgaben abgerufen werden. Nach spätestens sechs Wochen erfolgt eine Erweiterung um Vergleichswerte:

Aufgabe	Leitidee	Komp.	Richtig gelöst (Lerngruppe, N=27)	N.B.	Diff.
BM 1.1 / Außenthermometer (* KS1a)	ZA	K5	24 	0	0
BM 1.2 / Außenthermometer (* KS1a)	ZA	K5	27 	0	+16
BM 2 / Verbindungsstrecken (* KS1b)	ZA	K4 K6	25 	0	+17
BM 3.1 / Grau gefärbte Anteile (* KS2)	ZA	K4 K5	23 	0	+14
BM 3.2 / Grau gefärbte Anteile (* KS2)	ZA	K4 K5	22 	0	+11

Abbildung 1: Darstellung der Lösungsquoten

Damit kann die Lehrkraft Stärken und Schwächen der Lerngruppe in den jeweiligen Kompetenzbereichen diagnostizieren. Mit Blick auf die Aufgaben kann verschiedenen Fragen nachgegangen werden, zum Beispiel:

- Welche Aufgaben wurden in welcher Lerngruppe oft bzw. selten gelöst?
- Bei welchen Aufgaben weichen die Lösungsquoten von den Erwartungen der Lehrkraft ab?
- Welche Aufgaben waren noch nicht Gegenstand des Unterrichts? Wie hoch ist die Lösungsquote bei diesen Aufgaben?
- Welche Aufgaben der unteren Kompetenzstufen werden sicher bewältigt? Welche nicht?
- Lassen sich auf der Aufgabenebene Ursachen für Klassen- bzw. Lerngruppenunterschiede feststellen?

Mithilfe dieser im Onlineportal abrufbaren Darstellung können sehr effizient auffällige Ergebnismuster in der eigenen Klasse bzw. Lerngruppe erkannt und weiter untersucht werden.

Zeitgleich mit der Lieferung von Vergleichswerten erfolgt die Rückmeldung der Kompetenzstufenverteilungen (siehe Abbildung 2). Die Verteilung der Klassen auf Kompetenzstufen lässt zunächst eine allgemeine Einordnung des Erreichungsgrades der Bildungsstandards in den jeweiligen Lerngruppen zu. Mithilfe der detaillierten Kompetenzstufenbeschreibungen (siehe Anhang B) ist darüber hinaus eine inhaltliche Einordnung der erreichten Fähigkeiten möglich (mit direktem Bezug zu den nationalen Bildungsstandards der KMK). Diese Informationen sind gehaltvoller als die üblicherweise auf Basis von Zensuren vorgenommenen „besser/schlechter“-Aussagen.

VERA wurde nicht zur Individualdiagnose, d. h. exakte Bestimmung des Lernstands für einzelne Schülerinnen und Schüler, entwickelt, sondern gibt zuverlässige Rückmeldungen der bis zum Zeitpunkt der Durchführung erreichten Kompetenzen auf der Ebene von Klassen bzw. Lerngruppen. Auf der Grundlage der Lösungshäufigkeiten und der Hinweise zu den spezifischen Anforderungen der einzelnen Aufgaben (Abbildung 1) sowie der kompetenzbezogenen Ergebnisse (Abbildung 2) lassen sich die Rückmeldungen – unter Berücksichtigung des bisherigen Unterrichts – dazu nutzen, spezifische Fördermaßnahmen für Schülergruppen oder einzelne Schülerinnen und Schüler abzuleiten.

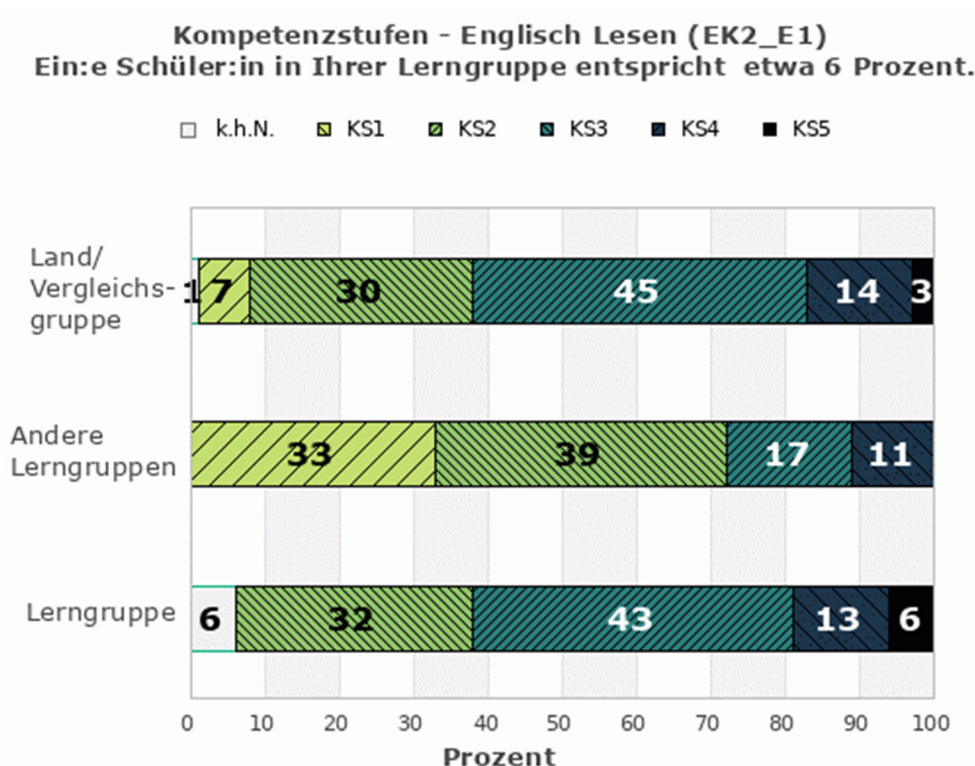


Abbildung 2: Kompetenzorientierte Rückmeldung (hier: Vergleich von Lerngruppen)

Mit der kompetenzorientierten Rückmeldung können u. a. deutliche Unterschiede zwischen Lerngruppen innerhalb der Schule untersucht werden.

Die Ursachen für diese Unterschiede können vielfältig sein. Um die Fachkonferenzen bei der genaueren Diagnose zu unterstützen, werden Checklisten im Onlineportal bereitgestellt, die einen schnellen und übersichtlichen Vergleich der Rahmenbedingungen der Lerngruppen erlauben.

3. Ergebnisse

Nachfolgend werden die landesweiten Ergebnisse des Durchgangs 2022 für Nordrhein-Westfalen dargestellt. Die Ergebnisse sind nach eingesetzten Testheftvarianten geordnet. Diese wurden in allen Klassen und Lerngruppen bezogen auf den angestrebten Bildungsabschluss (HSA, MSA, Gym) eingesetzt. In den Fächern *Deutsch* und *Mathematik* wurden drei unterschiedliche Testheftvarianten verwendet:

- Testheft A (orientiert an den Bildungsstandards der KMK für den HSA)
- Testheft B (orientiert an den Bildungsstandards der KMK für den MSA)
- Testheft C (orientiert am gymnasialen Bildungsgang)

In den Fächern *Englisch* und *Französisch* wurde mit zwei Testheftvarianten getestet:

- Testheft 1 (orientiert an den Bildungsstandards der KMK für den HSA und MSA)
- Testheft 2 (orientiert am gymnasialen Bildungsgang)

Bei papierbasierter Testung im Fach Deutsch erhielten Hauptschulen das Testheft für den HSA und Gesamtschulen und Sekundarschulen, die keine Fachleistungsdifferenzierung festgelegt haben, das Testheft für den MSA. Bei computerbasierter Testung konnten Gesamtschulen und Sekundarschulen ohne Fachleistungsdifferenzierung sowie Hauptschulen zwischen dem Testheft für den HSA oder MSA wählen. Wenn Deutsch im Klassenverband unterrichtet wurde, sind die Ergebnisse zu einer separaten Vergleichsgruppe zusammengefasst („HuM“).

Für alle getesteten Kompetenzbereiche wird die landesweite Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Kompetenzstufen, jeweils nach den Standorttypen sowie den Ergebnissen von Mädchen und Jungen differenziert berichtet. Daten der Schülerinnen und Schüler aus Ersatzschulen werden nicht berücksichtigt. Generell werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Schülerzahl unter 200 oder die Anzahl der Lerngruppen unter 15 liegt.

Wichtiger Hinweis zur Aussagekraft der Ergebnisse

Generell müssen die Ursachen von ggf. vorhandenen Abweichungen zwischen den schuleigenen Ergebnissen und schulübergreifenden Vergleichswerten im Rahmen der kollegialen Unterrichtsentwicklung differenziert aus einer pädagogischen und fachlichen Sichtweise analysiert werden. Dabei muss u. a. berücksichtigt werden, welche Bereiche bereits Gegenstand des Unterrichts waren oder ggf. im schulinternen Lehrplan erst nach der Durchführung der Vergleichsarbeiten behandelt werden. Des Weiteren sollte beachtet werden, dass bei der Betrachtung reiner Leistungsdaten die regional unterschiedliche Zusammensetzung bzw. die Heterogenität der Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in den Schulen unberücksichtigt bleibt. Das soziale Einzugsgebiet der Schulen fließt beim *fairen Vergleich* (Standorttypen der Schulen) zwar ein, allerdings können auch hier nicht alle relevanten Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse sollten somit schulintern ausgedeutet werden; sie lassen keine abgesicherten Schlüsse auf die Qualität einzelner Einflussfaktoren sowie die Qualität des Unterrichts oder der schulischen Arbeit insgesamt zu.

Teilnahme

Tabelle 1: Übersicht über die freiwillige und verpflichtende Teilnahme in den einzelnen Teilbereichen

	NGes (Schulen)			N (Schüler)	N (Lerngruppen)	N (Schulen)
Deutsch	708		HSA-HS	2.852	172	75
		TH A	HuM	204	9	3
			HSA-GK	7.006	526	156
		TH B	HuM	8.502	380	85
			MSA	23.042	1.138	343
		TH C	Gy	17.062	707	197
Englisch	696	TH 1	HSA	11.604	880	311
			MSA	28.620	1.441	487
		TH 2	Gy	16.684	695	190
Französisch	30	TH 1	Gy-Th1	362	18	8
			MSA	253	19	17
		TH 2	Gy-Th2	129	6	5
Mathematik	715	TH A	HSA	11.603	902	317
		TH B	MSA	29.943	1.544	508
		TH C	Gy	17.032	713	198

In Nordrhein-Westfalen wurde Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache und die zweite Fremdsprache freiwillig geschrieben.

Schüler:innen aus Privatschulen gehen nicht in die Analysen ein.

NGes (Schulen): Anzahl der teilnehmenden Schulen, an denen das entsprechende Fach getestet wurde

N (Schüler): Anzahl der teilnehmenden Schüler:innen

N (Lerngruppen): Anzahl der teilnehmenden Lerngruppen

N (Schulen): Anzahl der Schulen, die das entsprechende Testheft einsetzen

TH: Testheft

Schülermerkmale

Tabelle 2: Schülerangaben (Angaben in Prozent)

			J	M	F	S	Wert
Deutsch	TH A	HSA-GK	61,9	38,1	6,6	1,2	92,2
		HSA-HS	58,0	42,0	7,3	1,0	91,8
		HuM	52,5	47,5	1,5	1,0	97,5
	TH B	HuM	53,2	46,8	3,2	0,3	96,5
		MSA	50,8	49,2	1,0	0,4	98,7
	TH C	Gy	48,5	51,5	0,2	0,3	99,5
Englisch	TH 1	HSA	58,3	41,7	7,0	1,0	92,0
		MSA	51,2	48,8	0,8	0,5	98,7
	TH 2	Gy	48,8	51,2	0,1	0,2	99,7
Französisch	TH 1	Gy-Th1	41,2	58,8	0,3	0,0	99,7
		MSA	34,8	65,2	0,4	0,0	99,6
	TH 2	Gy-Th2	34,9	65,1	0,0	0,0	100,0
Mathematik	TH A	HSA	54,2	45,8	7,3	1,1	91,7
	TH B	MSA	53,8	46,2	0,7	0,5	98,8
	TH C	Gy	49,2	50,8	0,2	0,2	99,6

Schüler:innen aus Privatschulen gehen nicht in die Analysen ein.

J: Jungen, M: Mädchen, F: sonderpädagogischer Förderbedarf, S: ungenügende Sprachbeherrschung, Wert: Anteil der Schüler:innen, die in die Lerngruppenergebnisse eingehen (Schüler:innen mit F oder S gehen nicht ein)

TH: Testheft

Landesergebnisse

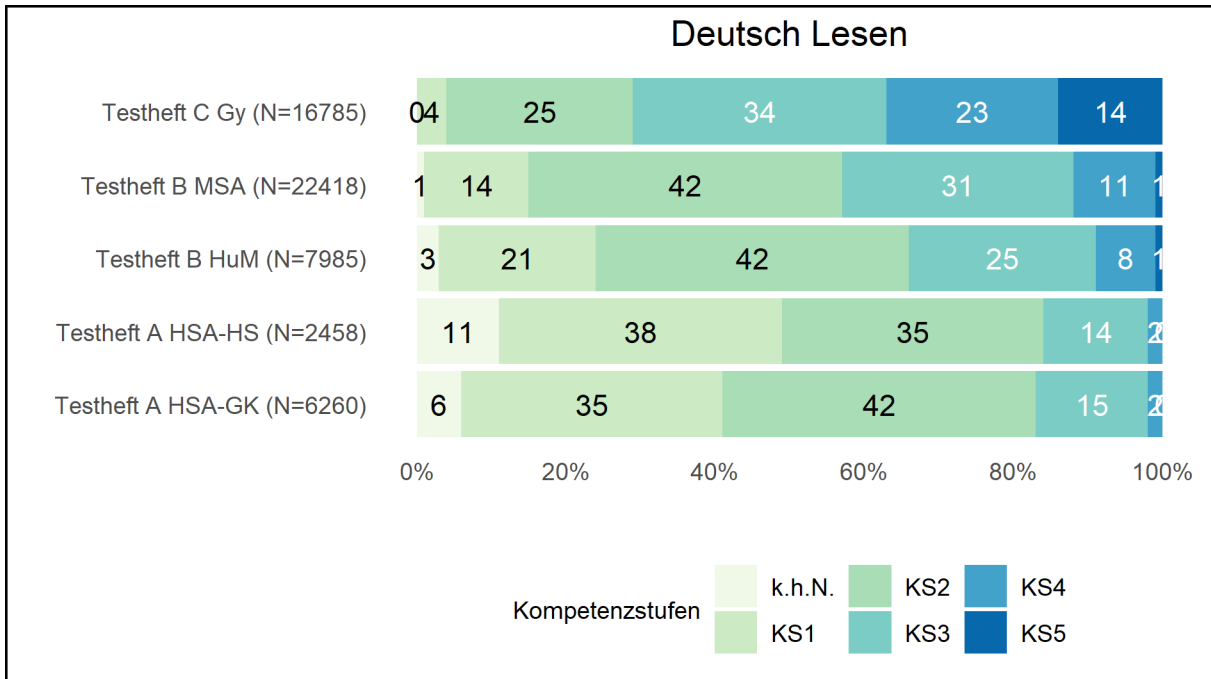


Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Lesen**

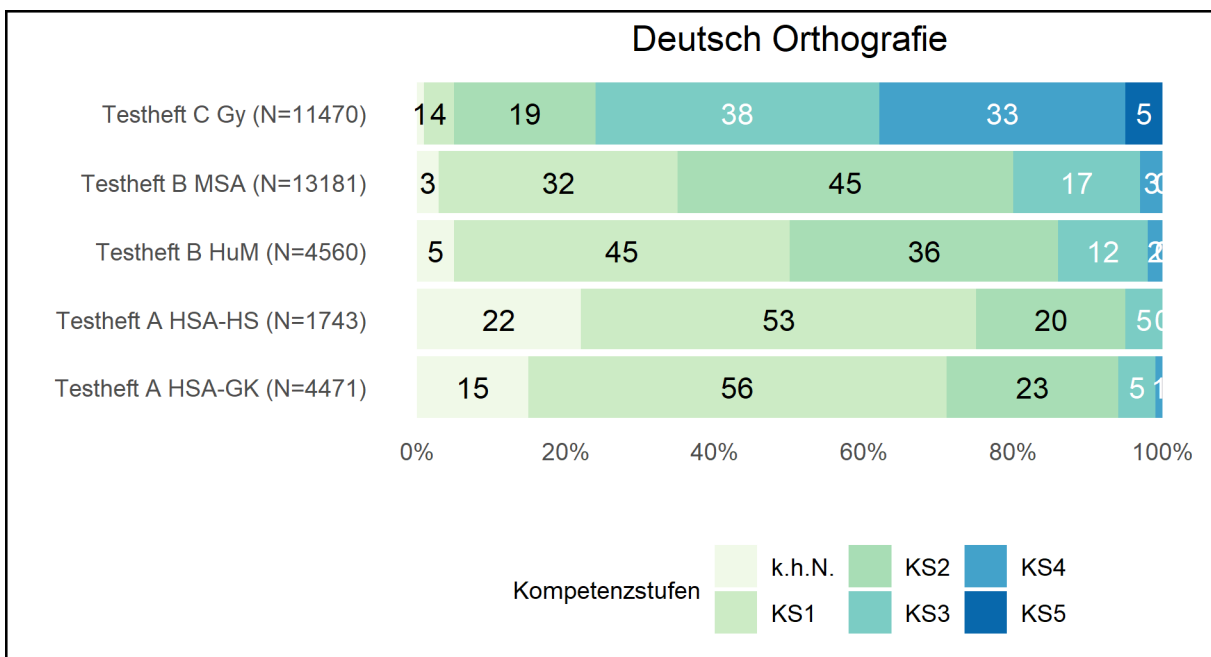


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Orthografie**

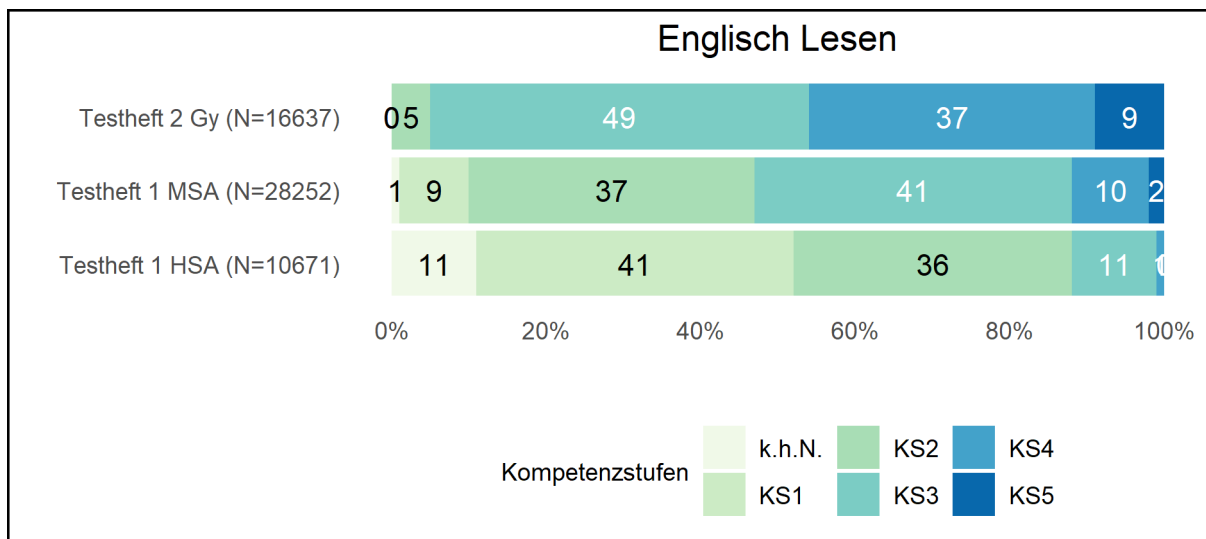


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen im Fach **Englisch Lesen**

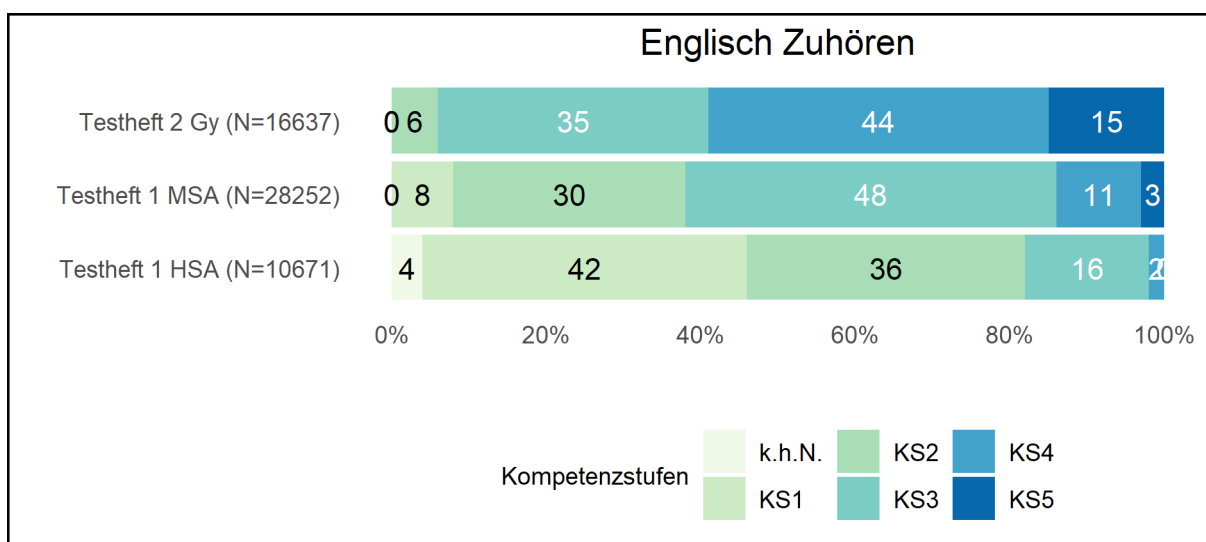


Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen im Fach **Englisch Zuhören**

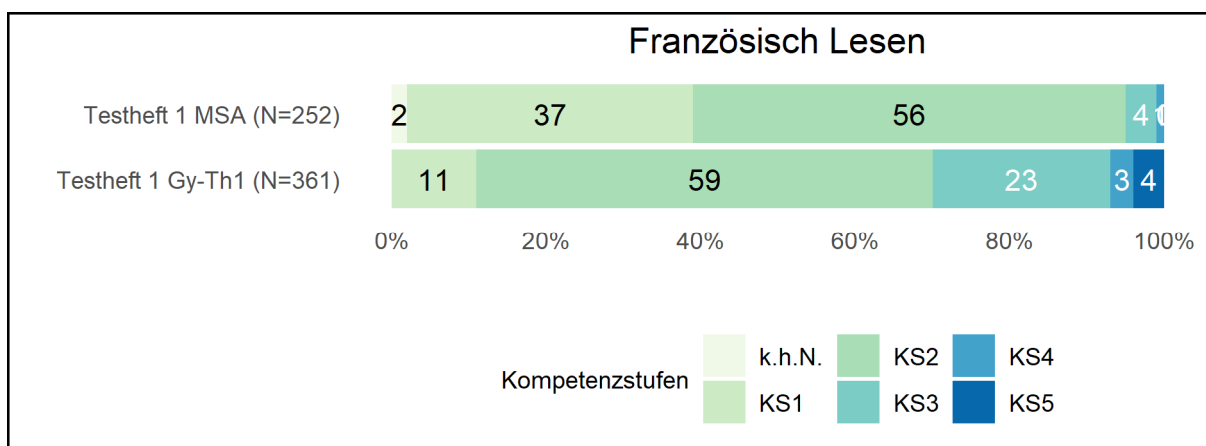


Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen im Fach **Französisch Lesen**

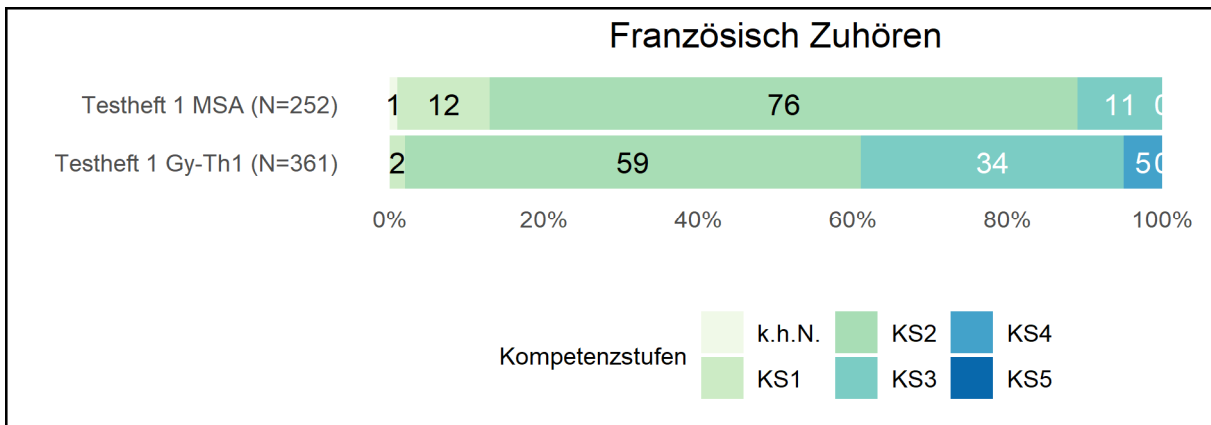


Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen im Fach **Französisch Zuhören**

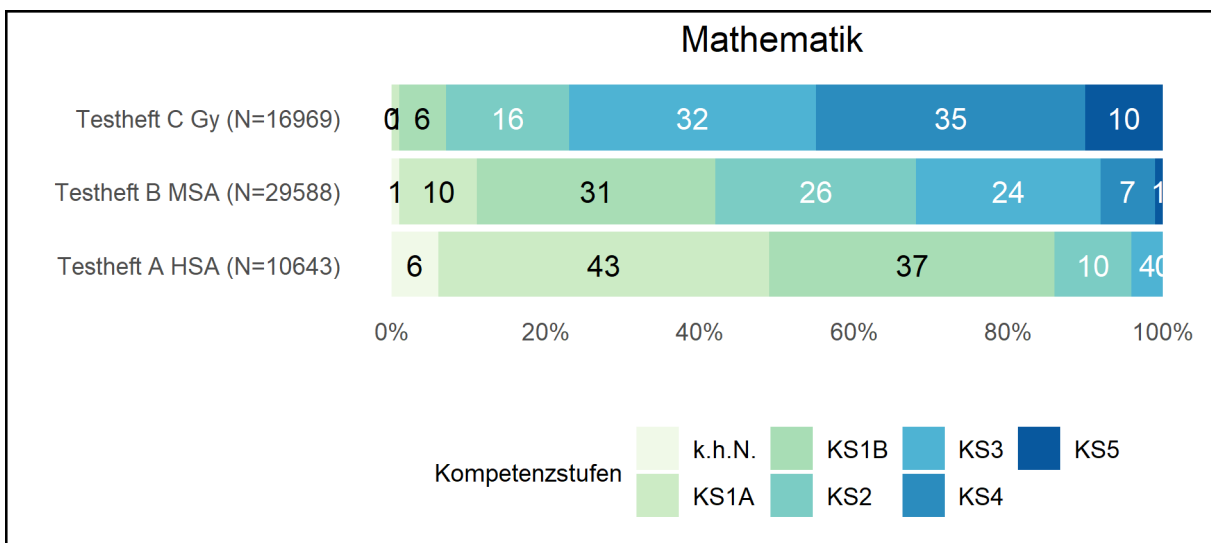


Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Mathematik**

Tabelle 3: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch**

		k.h.N	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N	
TH A	Lesen	HSA-GK	6,4	35,3	41,7	15,1	1,4	0,1	6.260
		HSA-HS	11,6	37,7	35,1	13,7	1,8	0,1	2.458
		HuM	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						199
	Orthografie	HSA-GK	15,1	56,1	23,3	5,0	0,5	0,0	4.471
		HSA-HS	21,8	52,6	20,0	5,4	0,2	0,0	1.743
		HuM	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						174
TH B	Lesen	HuM	3,3	21,1	42,2	24,6	8,0	0,8	7.985
		MSA	1,2	13,4	42,2	31,0	11,0	1,2	22.418
	Orthografie	HuM	5,2	44,6	36,1	12,4	1,6	0,1	4.560
		MSA	3,1	32,1	44,6	17,4	2,6	0,2	13.181
TH C	Lesen	Gy	0,2	4,5	25,1	33,8	22,8	13,6	16.785
	Orthografie	Gy	1,5	3,5	19,1	37,9	32,9	5,1	11.470

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 4: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen im Fach **Englisch**

		k.h.N	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N	
TH 1	Lesen	HSA	10,8	41,5	35,8	10,7	1,0	0,2	10.671
		MSA	0,9	8,9	37,4	40,8	10,2	1,8	28.252
	Zuhören	HSA	4,3	42,1	36,0	16,1	1,3	0,2	10.671
		MSA	0,3	7,7	30,4	48,1	10,7	2,8	28.252
TH 2	Lesen	Gy	0,0	0,2	4,8	49,0	36,8	9,2	16.637
	Zuhören	Gy	0,0	0,4	5,7	35,2	43,9	14,8	16.637

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Tabelle 5: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Französisch**

		k.h.N	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N	
TH 1	Lesen	Gy-Th1	0,0	10,8	59,5	23,3	2,8	3,6	361
		MSA	1,6	36,9	55,9	4,4	0,8	0,4	252
	Zuhören	Gy-Th1	0,0	2,2	59,3	33,8	4,4	0,3	361
		MSA	0,8	12,3	75,8	10,7	0,4	0,0	252
TH 2	Lesen	Gy-Th2	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering					129	
	Zuhören	Gy-Th2	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering					129	

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 6: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Mathematik**

		k.h.N	KS 1A	KS 1B	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH A	HSA	5,5	43,1	36,9	10,3	3,8	0,4	0,0	10.643
TH B	MSA	0,8	10,0	30,6	25,6	24,1	7,6	1,3	29.588
TH C	Gy	0,1	1,0	6,2	15,9	31,9	34,7	10,2	16.969

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Landesergebnisse nach Geschlecht

Hinweis: Für Französisch können keine Leistungsverteilungen differenziert nach Geschlecht angegeben werden, da hier die Anzahl der Schüler:innen bei mindestens einer Gruppe unter 200 Schüler:innen liegt.

Tabelle 7: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Lesen**, differenziert nach Geschlecht

		k.h.N	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N	
TH A	HSA-GK	Jungen	6,8	35,4	40,8	15,3	1,6	0,1	3.899
		Mädchen	5,7	35,1	43,1	14,8	1,2	0,1	2.361
	HSA-HS	Jungen	11,9	37,9	34,6	14,2	1,3	0,1	1.427
		Mädchen	11,3	37,3	35,8	12,9	2,6	0,1	1.031
	HuM	Jungen	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						102
		Mädchen	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						97
TH B	HuM	Jungen	4,1	23,9	42,3	22,7	6,3	0,7	4.223
		Mädchen	2,4	17,9	42,1	26,7	9,9	1,0	3.762
	MSA	Jungen	1,6	15,7	43,3	28,6	9,9	0,9	11.382
		Mädchen	0,9	10,9	41,0	33,5	12,2	1,5	11.036
TH C	Gy	Jungen	0,3	5,9	28,3	34,9	20,8	9,8	8.132
		Mädchen	0,1	3,2	21,9	32,9	24,7	17,2	8.653

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 8: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Orthografie**, differenziert nach Geschlecht

			k.h.N	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N	
TH A	HSA-GK	Jungen	16,9	56,1	22,2	4,2	0,6	0,0	2.783	
		Mädchen	12,0	56,2	25,2	6,3	0,3	0,0	1.688	
	HSA-HS	Jungen	22,9	54,7	19,0	3,4	0,0	0,0	1.044	
		Mädchen	20,2	49,4	21,6	8,4	0,4	0,0	699	
	HuM	Jungen	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering							91
		Mädchen	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering							83
TH B	HuM	Jungen	6,5	49,6	32,7	10,1	1,0	0,1	2.473	
		Mädchen	3,6	38,7	40,1	15,1	2,3	0,2	2.087	
	MSA	Jungen	3,7	38,7	41,6	14,1	1,8	0,1	6.613	
		Mädchen	2,5	25,6	47,5	20,8	3,4	0,2	6.568	
TH C	Gy	Jungen	1,7	4,6	22,8	39,6	27,8	3,5	5.502	
		Mädchen	1,4	2,5	15,6	36,4	37,6	6,5	5.968	

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 9: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Englisch Lesen**, differenziert nach Geschlecht

			k.h.N	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH 1	HSA	Jungen	11,8	42,3	34,6	10,2	1,0	0,1	6.215
		Mädchen	9,4	40,4	37,6	11,3	1,1	0,2	4.456
	MSA	Jungen	1,2	10,7	39,3	38,1	9,1	1,6	14.436
		Mädchen	0,6	7,1	35,3	43,6	11,4	2,0	13.816
TH 2	Gy	Jungen	0,1	0,3	5,5	50,9	34,9	8,3	8.113
		Mädchen	0,0	0,1	4,0	47,1	38,7	10,1	8.524

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Tabelle 10: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Englisch Zuhören**, differenziert nach Geschlecht

			k.h.N	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH 1	HSA	Jungen	4,6	41,0	36,5	16,5	1,2	0,2	6.215
		Mädchen	3,8	43,7	35,2	15,6	1,4	0,3	4.456
	MSA	Jungen	0,4	8,1	31,9	47,3	9,8	2,5	14.436
		Mädchen	0,3	7,3	28,8	48,9	11,6	3,1	13.816
TH 2	Gy	Jungen	0,0	0,4	5,7	35,3	42,8	15,8	8.113
		Mädchen	0,0	0,4	5,6	35,1	45,1	13,8	8.524

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Tabelle 11: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Mathematik**, differenziert nach Geschlecht

			k.h.N	KS 1A	KS 1B	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH A	HSA	Jungen	4,9	37,7	38,4	13,2	5,2	0,6	0,0	5.738
		Mädchen	6,2	49,5	35,0	6,9	2,3	0,1	0,0	4.905
TH B	MSA	Jungen	0,5	7,1	26,1	26,0	28,8	9,9	1,6	15.901
		Mädchen	1,0	13,4	35,9	25,3	18,7	4,8	0,9	13.687
TH C	Gy	Jungen	0,1	0,4	3,5	11,9	30,9	39,9	13,3	8.338
		Mädchen	0,2	1,5	8,8	19,7	32,9	29,6	7,3	8.631

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Landesergebnisse nach Standorttypen

Hinweis: Für Französisch können keine Leistungsverteilungen differenziert nach Standorttypen angegeben werden, da hier die Anzahl der Schüler:innen bei mindestens einer Gruppe unter 200 Schüler:innen liegt.

Tabelle 12: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Lesen Testheft A**, differenziert nach Standorttypen

	St	k.h.N	KS1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
HSA-GK	1	1,2	27,8	48,8	20,3	1,9	0,0	320
	2	3,4	31,6	44,1	19,1	1,7	0,1	1.135
	3	5,4	32,1	43,8	16,8	1,8	0,1	1.923
	4	7,4	39,4	39,4	12,5	1,2	0,1	1.834
	5	10,9	41,2	37,5	9,6	0,6	0,2	919
TH A HSA-HS	1	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						0
	2	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						43
	3	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						191
	4	9,5	37,3	37,8	12,4	2,4	0,6	370
	5	12,9	39,2	32,8	13,2	1,8	0,1	1.854
HuM	1							0
	2							28
	3	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						111
	4							60
	5							0

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Standorttyp 1: günstiger Kontext; Standorttyp 5: ungünstiger Kontext

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 13: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Lesen Testheft B** und **Testheft C**, differenziert nach Standorttypen

		St	k.h.N	KS1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH B		1	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						334
	HuM	2	1,6	13,1	42,9	29,2	11,7	1,5	1.242
		3	3,0	19,8	42,3	26,3	7,8	0,8	2.632
		4	3,9	24,5	41,9	22,1	7,0	0,6	2.591
		5	5,3	28,3	43,2	18,5	4,1	0,6	1.135
		1	0,4	7,4	38,6	37,4	14,4	1,8	3.119
	MSA	2	0,7	9,1	40,1	34,8	14,0	1,3	3.693
		3	1,0	11,9	40,1	33,2	12,3	1,5	5.400
		4	1,2	15,7	44,7	28,6	9,0	0,8	6.579
		5	2,7	20,8	45,7	22,8	7,2	0,8	3.390
1		0,1	3,5	22,2	35,3	23,7	15,2	7.234	
TH C	Gy	2	0,2	4,5	23,8	33,8	23,3	14,4	5.425
		3	0,2	4,8	29,3	32,1	23,0	10,6	2.648
		4	0,5	8,1	34,6	31,1	16,7	9,0	1.146
		5	0,3	14,2	40,7	25,9	14,1	4,8	332

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Standorttyp 1: günstiger Kontext; Standorttyp 5: ungünstiger Kontext

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 14: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Orthografie Testheft A**, differenziert nach Standorttypen

	St	k.h.N	KS1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N	
TH A	HSA-GK	1	6,2	53,5	35,5	4,4	0,4	0,0	228
		2	12,2	56,7	23,7	6,8	0,6	0,0	794
		3	16,0	54,9	23,1	5,6	0,4	0,0	1.330
		4	14,3	59,0	22,2	4,2	0,3	0,0	1.535
		5	22,1	56,0	20,0	1,5	0,4	0,0	461
	HSA-HS	1	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						0
		2	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						43
		3	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						182
		4	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						209
		5	23,9	53,0	18,4	4,5	0,2	0,0	1.309
HuM	1							0	
	2							28	
	3	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						86	
	4							60	
	5							0	

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Standorttyp 1: günstiger Kontext; Standorttyp 5: ungünstiger Kontext

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 15: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Deutsch Orthografie Testheft B** und **Testheft C**, differenziert nach Standorttypen

		St	k.h.N	KS1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH B	HuM	1	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						153
		2	2,2	32,3	42,6	19,7	2,8	0,4	741
		3	5,0	44,4	36,4	12,5	1,6	0,1	1.644
		4	5,6	49,7	32,8	10,3	1,5	0,1	1.467
		5	9,5	53,0	29,4	7,5	0,6	0,0	504
	MSA	1	0,6	22,8	49,4	23,0	4,1	0,1	1.989
		2	8,1	27,9	42,4	19,0	2,5	0,1	1.998
		3	1,5	30,6	46,7	18,1	2,9	0,2	3.530
		4	2,8	34,9	43,8	16,2	2,1	0,2	3.620
		5	3,2	43,2	41,1	11,1	1,2	0,2	1.874
TH C	Gy	1	2,3	1,9	15,9	36,6	37,1	6,2	4.608
		2	1,4	3,7	18,1	38,3	33,8	4,7	4.319
		3	0,2	3,7	24,1	41,4	26,0	4,6	1.499
		4	0,1	10,9	27,5	37,5	20,8	3,2	742
		5	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						302

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Standorttyp 1: günstiger Kontext; Standorttyp 5: ungünstiger Kontext

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 16: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Englisch Lesen**, differenziert nach Standorttypen

		St	k.h.N	KS1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH 1	HSA	1	8,6	28,8	31,5	25,6	4,8	0,7	441
		2	6,5	38,0	41,6	12,9	0,9	0,1	1.487
		3	9,4	40,9	38,1	10,4	1,0	0,2	2.803
		4	10,8	43,6	34,2	10,4	0,8	0,2	3.189
		5	15,1	44,0	32,8	7,4	0,6	0,1	2.606
	MSA	1	0,4	6,7	36,8	42,8	11,5	1,8	3.157
		2	0,3	6,0	35,8	44,2	11,6	2,1	4.532
		3	0,8	7,7	37,8	41,7	10,0	2,0	7.072
		4	1,0	9,1	37,2	40,5	10,4	1,8	8.518
		5	1,9	14,5	39,0	35,3	8,1	1,2	4.773
TH 2	Gy	1	0,1	0,1	3,8	48,2	38,1	9,7	7.347
		2	0,1	0,2	4,8	49,2	37,0	8,7	5.064
		3	0,0	0,3	6,1	49,7	33,9	10,0	2.745
		4	0,0	0,7	6,3	49,4	35,6	8,0	1.226
		5	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Standorttyp 1: günstiger Kontext; Standorttyp 5: ungünstiger Kontext

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 17: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Englisch Zuhören**, differenziert nach Standorttypen

		St	k.h.N	KS1	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH 1	HSA	1	1,6	27,4	36,3	29,9	4,1	0,7	441
		2	2,8	37,5	39,3	18,8	1,2	0,4	1.487
		3	3,3	40,8	38,4	15,9	1,3	0,3	2.803
		4	5,1	42,6	35,3	15,4	1,4	0,2	3.189
		5	5,5	48,5	31,8	13,3	0,8	0,1	2.606
	MSA	1	0,0	5,8	28,8	51,3	11,4	2,7	3.157
		2	0,2	5,2	29,1	49,8	12,3	3,4	4.532
		3	0,2	6,0	30,6	49,7	10,7	2,8	7.072
		4	0,3	8,7	30,4	47,3	10,5	2,8	8.518
		5	0,7	12,3	32,1	43,6	9,2	2,1	4.773
TH 2	Gy	1	0,0	0,3	5,5	34,4	44,3	15,5	7.347
		2	0,1	0,3	5,1	34,8	45,3	14,4	5.064
		3	0,0	0,5	6,2	36,4	42,5	14,4	2.745
		4	0,2	1,1	7,0	36,0	42,2	13,5	1.226
		5	keine Leistungsverteilung, da Anzahl der Schüler:innen bzw. Lerngruppen zu gering						

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Standorttyp 1: günstiger Kontext; Standorttyp 5: ungünstiger Kontext

Es werden keine Leistungsverteilungen zurückgemeldet, wenn die Anzahl der Schüler:innen unter 200 oder die der Lerngruppen unter 15 liegt.

Tabelle 18: Prozentuale Verteilung der Leistungen auf den Kompetenzstufen (KS) im Fach **Mathematik**, differenziert nach Standorttypen

	ST	k.h.N	KS1A	KS 1B	KS 2	KS 3	KS 4	KS 5	N
TH A HSA	1	2,4	32,4	43,8	13,9	7,0	0,5	0,0	374
	2	2,5	36,0	40,8	14,2	5,5	1,0	0,0	1.399
	3	4,4	39,9	39,5	11,3	4,6	0,3	0,0	3.050
	4	6,6	44,8	35,7	9,5	3,1	0,3	0,0	3.114
	5	7,6	51,4	31,5	7,0	2,3	0,2	0,0	2.592
TH B MSA	1	0,2	6,2	24,5	25,7	29,4	11,3	2,7	3.506
	2	0,2	5,3	22,8	27,6	31,1	11,1	1,9	4.757
	3	0,5	7,6	29,8	26,7	26,2	8,0	1,2	7.596
	4	0,8	12,0	34,8	25,2	20,7	5,8	0,7	8.651
	5	2,1	17,6	37,4	23,0	16,0	3,3	0,6	4.838
TH C Gy	1	0,1	0,7	4,8	14,4	31,9	37,3	10,8	7.272
	2	0,2	0,6	5,6	14,7	31,6	35,8	11,5	5.551
	3	0,2	1,3	6,9	18,9	31,9	31,6	9,2	2.538
	4	0,2	2,2	12,8	20,2	34,0	25,2	5,4	1.178
	5	0,0	4,0	13,0	27,7	31,4	20,2	3,7	430

In die Berechnung gehen weder Schüler:innen aus Privatschulen noch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung ein.

TH: Testheft

Standorttyp 1: günstiger Kontext; Standorttyp 5: ungünstiger Kontext

Anhang

Kompetenzstufenbeschreibungen

Allgemeine Information

Die Bestimmung von Kompetenzstufen erfolgt über wissenschaftlich abgesicherte Testverfahren und Aufgaben, die komplexe Kompetenzen wie Leseverständnis oder Problemlösefähigkeit sicht- und messbar machen. Aus dem Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler lassen sich Fähigkeitswerte für die einzelnen Schülerinnen und Schüler bestimmen. Um das Testergebnis für die Adressaten an den Schulen (u. a. Fachkonferenzen) interpretierbar zu machen, wird unter Berücksichtigung von kognitiven Anforderungen der Aufgaben, der notwendigen Lösungsstrategien und der Vorkenntnisse das Kontinuum der Fähigkeitswerte in fachlich beschreibbare Abschnitte unterteilt, die als Kompetenzstufen bezeichnet werden. Die Anforderungen dieser Stufen können genau beschrieben werden. Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen einer bestimmten Kompetenzstufe erfüllen, können hinreichend sicher Testaufgaben des entsprechenden *Schwierigkeitsbereichs* bewältigen. Sie verfügen auch über die Kompetenzen der darunterliegenden Stufen.

Liegen für eine Schülerin oder einen Schüler keine oder unvollständige Daten vor, ist eine Zuordnung zu den beschriebenen Kompetenzstufen nicht möglich. Dies wird als „*kein hinreichender Nachweis für das Erreichen einer Kompetenzstufe*“ bezeichnet, d. h. in diesem Bereich wurden in der Regel vereinzelt Aufgaben gelöst. Die insgesamt geringe Anzahl der gelösten Aufgaben ermöglicht es in diesen Fällen jedoch nicht, den Schülerinnen und Schülern mit hinreichender Sicherheit einer Kompetenzstufe zuzuordnen.

Deutsch – Leseverstehen

Stufe	Inhaltliche Erläuterungen
k.h.N.	<p data-bbox="292 327 1102 398">Kein hinreichender Nachweis für das Erreichen einer Kompetenzstufe</p> <p data-bbox="292 427 1453 629">Liegen für eine Schülerin oder einen Schüler keine oder unvollständige Daten vor, ist eine Zuordnung zu den beschriebenen Kompetenzstufen nicht möglich. Dies wird als „kein hinreichender Nachweis für das Erreichen einer Kompetenzstufe“ bezeichnet, d. h. in diesem Bereich wurden in der Regel vereinzelt Aufgaben gelöst. Die insgesamt geringe Anzahl der gelösten Aufgaben ermöglicht es jedoch nicht, sie mit hinreichender Sicherheit einer Kompetenzstufe zuzuordnen.</p>
KS1	<p data-bbox="292 663 1023 696">Kompetenzstufe 1 – Leseverstehen in Ansätzen</p> <p data-bbox="292 707 1453 797">Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 1 zeigen, dass sie einfache Operationen im Hinblick auf das Textverständnis ausführen können. Sie können einzelne Hauptgedanken des Textes erfassen.</p> <p data-bbox="292 819 743 853">Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul data-bbox="292 864 1318 1010" style="list-style-type: none"> ○ isolierte Einzelinformationen und Einzelaussagen finden, ○ einfache Verbindungen zwischen verschiedenen Informationen herstellen, ○ einfache Zusammenhänge zwischen Textstellen bzw. Teilinformationen herstellen, ○ grundlegende Aspekte von Handlungen und Figuren erfassen, ○ direkte Verbindungen zu Alltagswissen ziehen.
KS2	<p data-bbox="292 1055 991 1088">Kompetenzstufe 2 – einfaches Leseverstehen</p> <p data-bbox="292 1099 1453 1189">Schülerinnen und Schüler auf dem Kompetenzstufe 2 führen – über die in Kompetenzstufe 1 beschriebenen Anforderungen hinaus – einfache Verstehensoperationen aus: Der Text wird im Wesentlichen verstanden, Angaben im Text werden miteinander verglichen und ausgewertet.</p> <p data-bbox="292 1211 743 1245">Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul data-bbox="292 1256 1453 1480" style="list-style-type: none"> ○ Informationen, die über den Text verstreut sind, einander zuordnen, ○ einzelne Aussagen erklären, ○ Teilaussagen im Textzusammenhang klären, ○ einfache literarische Sprache in Alltagssprache übersetzen, ○ Handlungsabläufe und die Entwicklung von Figuren in einfachen Zusammenhängen erfassen, ○ auf der Grundlage der Textbearbeitung Schlussfolgerungen ziehen, ○ grundlegende textsortenspezifische formale, sprachliche und/oder inhaltliche Merkmale erkennen und benennen.
KS3	<p data-bbox="292 1503 1070 1536">Kompetenzstufe 3 – grundlegendes Leseverstehen</p> <p data-bbox="292 1547 1453 1671">Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe 3 erreichen, verarbeiten – über die in den Kompetenzstufen 1 und 2 geforderten Verstehensleistungen hinaus – mehrschichtige Informationen: Der gesamte Text wird inhaltlich angemessen verstanden, Schlüsse können aus den Textaussagen gezogen werden.</p> <p data-bbox="292 1682 743 1715">Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul data-bbox="292 1727 1453 1984" style="list-style-type: none"> ○ tiefer eingebettete oder indirekt formulierte Informationen finden, ○ komplexe Verbindungen zwischen Textabschnitten und -aussagen herstellen, ○ Handlungsabläufe und/oder die Entwicklung von Figuren sicher erfassen, ○ klare Vorstellungen vom Textsinn äußern, ○ den Text auf der Basis relevanter Textpassagen in Grundzügen deuten, ○ Textaussagen und vom Text unabhängiges Wissen (Alltags-/Weltwissen) zu sinnvoll schlussfolgernden eigenen Aussagen verbinden, ○ formale und sprachliche Merkmale bei der Konstruktion des Textsinns einbeziehen, ○ die Wirkungsweise eines Textes erkennen und reflektieren.

Kompetenzstufe 4 – differenziertes Leseverstehen

KS4

Schülerinnen und Schüler, die – über die ersten drei Stufen hinaus – Kompetenzstufe 4 erreichen, können anspruchsvolle Verarbeitungsprozesse vollziehen. Sie verstehen den gesamten Text auch unter Einbeziehung impliziter Aussagen, prüfen ihr Textverständnis anhand der Textgrundlage und vergleichen es mit anderen Positionen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- komplexe Informationen erschließen sowie zentrale Informationen mit Blick auf den Gesamttext ein- und abgrenzen,
- das Handeln und die Entwicklung von literarischen Figuren differenziert bewerten,
- Mehrdeutigkeiten in Texten erkennen und benennen,
- begründete Schlussfolgerungen ziehen im Hinblick auf Inhalt und Form eines Textes,
- die sprachliche Form von Textaussagen unter Beachtung sprachlicher Nuancen deuten,
- die Gesamtdeutung eines Textes auch unter Berücksichtigung von Deutungsalternativen reflektieren,
- vom Text unabhängiges Wissen für eine differenzierte Bewertung des Textes nutzen.

Kompetenzstufe 5 – vertieftes Leseverstehen

KS5

Schülerinnen und Schüler, die – über die ersten vier Stufen hinaus – Kompetenzstufe 5 erreichen, leisten schwierige Verarbeitungsprozesse in anspruchsvollen und komplexen Kontexten. Neben der Erfassung des ganzen Textes erbringen sie einzelne präzise und differenzierte Interpretationsergebnisse.

Die Schülerinnen und Schüler können

- zielgerichtet – in Rückkoppelung zur Aufgabenstellung – lesen und auch schwer zu ermittelnde Informationen finden,
- komplexe Informationen erschließen – auch unter Einbeziehung von Alltags- und/oder außertextlichem Weltwissen
- die Gesamtaussage eines komplexen Textes erfassen,
- eine klare Einordnung von einzelnen Aussagen eines komplexen Textes in den Gesamtzusammenhang vornehmen,
- inhaltliche Aussagen, strukturelle Merkmale und sprachliche Phänomene in komplexen Kontexten erkennen, differenziert erklären und in Beziehung zueinander setzen,
- differenziert über Inhalt, Struktur und Sprache des Gesamttextes reflektieren

Deutsch – Rechtschreiben

Im Folgenden wird das integrierte Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards² des Teilbereichs *Orthografie* im Fach Deutsch für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss beschrieben:

Kompetenzstufe 1: Ansatzweise Markierung von Vokalkürze und Vokallänge, Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen sowie Großschreibung von Abstrakta

Auf der Kompetenzstufe 1 gelingt es den Schülerinnen und Schülern ansatzweise, die Kürze von Vokalen mit Konsonantendopplungen und die Vokallänge mit Dehnungs-h zu markieren. Zudem können sie wenige Fehlschreibungen in diesen Bereichen erkennen.

Es gelingen einige Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen. Im Bereich der vokalischen Ableitungen werden zudem wenige Fehlschreibungen erkannt und korrigiert; außerdem können Schreibungen mit vokalischen Ableitungen re-

² Das Kompetenzstufenmodell kann auch über die IQB-Webseite abgerufen werden:
https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Ortho_2014__1.pdf

flektiert werden. Schreibungen, bei denen die Markierung der Vokalkürze mittels Konsonantendopplung nicht durch die Silbenstruktur, sondern über die Morphemkonstanz hergeleitet werden muss, gelingen hingegen lediglich im Fall von *verirrt*. Die gängigen Präfixe {*ver*}- und {*vor*}- sowie das Suffix {-*end*} werden überwiegend richtig geschrieben, die Suffixe {-*lich*} und {-*ig*} jedoch nur in wenigen Fällen. Auch Ausnahme- und Fremdwortschreibungen gelingen kaum. Wörterbucheinträge können auf dieser Kompetenzstufe zur Bearbeitung von Aufgaben genutzt werden, bei denen Fehlschreibungen korrigiert oder alternative Schreibweisen sowie Artikel notiert werden sollen.

Die Großschreibung gelingt zunehmend auch bei Abstrakta, in wenigen Fällen auch bei Nominalisierungen. Ab dieser Stufe können zudem Entscheidungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung von Wortgruppen bzw. Zusammensetzungen im Satzkontext getroffen werden. In zwei Fällen – stets bei nachgestellten Objektsätzen – gelingt auch die Schreibung der Konjunktion *dass*; ein Komma wird aber weiterhin nur in einem Fall zur Abgrenzung von Haupt- und Kausalsatz gesetzt.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Stufe. Dies gilt sowohl für den Hauptschulabschluss als auch für den Mittleren Schulabschluss. Da Markierungen von Vokalkürze und -länge sowie konsonantische und vokalische Ableitungen aber zumindest in Ansätzen gelingen und neben Konkreta zunehmend auch Abstrakta, einschließlich einzelner Nominalisierungen, großgeschrieben werden, kann der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe als erreicht gelten.

Kompetenzstufe 2: Teilweise Beachtung von Morphemkonstanz, Großschreibung von Nominalisierungen und Zeichensetzung

Auf der Kompetenzstufe 2 gelingen zunehmend Schreibungen mit Konsonantendopplungen bzw. mit <ck> zur Markierung von vorausgegangenen Kurzvokalen. Zudem werden Konsonantendopplungen und <ck> aufgrund des Prinzips der Morphemkonstanz in einigen flektierten Wortformen beibehalten. Das Dehnungs-*h* wird in einem Fall richtig eingesetzt, und falsch gesetzte Dehnungs-*h* werden in zwei Fällen erkannt bzw. korrigiert. Schreibungen mit <ß> gelingen zudem bei einigen Wörtern und es werden zwei auf <ß> bezogene Fehlschreibungen erkannt bzw. korrigiert, wobei in einem Fall zusätzlich das Prinzip der Morphemkonstanz greift. Konsonantische und vokalische Ableitungen gelingen auch bei einigen morphologisch komplexeren Wörtern; auch in diesem Bereich können weitere Fehlschreibungen korrigiert werden. Zudem können Schreibungen, die vokalische und konsonantische Ableitungen beinhalten, begründet bzw. Strategien zur Überprüfung der Schreibungen angegeben werden. Hinsichtlich der Verwendung der Affixe {*ig*} und {*lich*} gelingt es den Schülerinnen und Schülern, einzelne Fehlschreibungen zu erkennen und zu korrigieren, sicher beherrscht wird dieser Bereich jedoch noch nicht. Derivate (Wortbildungen) mit den Affixen {*heit*}, {*keit*} und {*ung*} werden als Nomen erkannt und großgeschrieben. Die Großschreibung gelingt zudem bei weiteren Nominalisierungen, wobei jeweils ein bestimmter oder unbestimmter Artikel direkt vorausgeht. Im Kontext eines Satzes kann zudem

das großzuschreibende Pronomen *Sie* (= Höflichkeitsform, 2. Person Singular und nicht 3. Person Plural) erkannt werden.

Die Fremdwortschreibung gelingt ebenfalls in zunehmendem Maße, insbesondere auch bei Wörtern, die häufig verwendet werden, deren Schreibungen z. T. jedoch stark von den Phonem-Graphem-Zuordnungen des Deutschen abweichen (z. B. *Training*). Zudem wird der Fremdwortstatus einiger Wörter (z. B. *Shampoo*) erkannt, und aus jeweils zwei vorgegebenen Schreibweisen werden die richtigen identifiziert. Die Schülerinnen und Schüler können weiterhin einen Wörterbucheintrag nutzen, um die Betonung des Wortes anzugeben. Die Kommasetzung gelingt auf dieser Niveaustufe zumindest ansatzweise. Richtige Kommata werden bei einer Satzreihe mit der Konjunktion *oder* sowie bei Satzgefügen mit vor- oder nachgestellten Kausal-, Temporal- oder Objektsätzen gesetzt. Dabei weisen entweder zwei aufeinandertreffende Verben oder die Konjunktionen *weil* und *bevor* auf die Grenzen zwischen Haupt- und Nebensatz hin.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen, sie erreichen also den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzstufen für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber die Prinzipien der Wortschreibung in ausreichendem Maße, d. h. zur Herstellung lesbarer Texte, sowie in Ansätzen auch die Kommasetzung beherrscht werden, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe 3: Weitgehendes Beherrschen von Wortschreibungs- und Zeichensetzungsregeln

Auf der Kompetenzstufe 3 wird die Wortschreibung in weiten Teilen beherrscht. Die Markierung der Vokallänge durch das Dehnungs-*h* sowie die Markierung der Vokal Kürze durch Konsonantendopplung bzw. <tz> und <ck> gelingt mit großer Sicherheit. Auch die Unterscheidung zwischen den Graphemen <ß> und <ss> bereitet kaum Schwierigkeiten; Fehlschreibungen in diesem Bereich werden zumeist erkannt bzw. korrigiert.

Das Prinzip der Morphemkonstanz wird weitgehend – auch beim Erkennen und bei der Korrektur von Fehlschreibungen – berücksichtigt; zudem können morphologische Schreibungen in den meisten Fällen begründet bzw. Strategien zur Überprüfung der Schreibweise angegeben werden. Dabei müssen die Wörter z. T. zunächst in Einzelmorpheme zerlegt und diese dann wiederum verlängert werden. Auch weitere morphologisch komplexe Wörter, deren Stämme in einigen Fällen weniger einfach zu rekonstruieren sind, werden richtig geschrieben (z. B. *Schiedsrichter*). Ebenso werden Schreibungen von Wörtern mit den Affixen {*ent*}, {*be*}, {*ig*} und {*lich*} überwiegend bewältigt. Dabei treffen beispielsweise im Falle von *beeindrückt* zwei identische Grapheme aufeinander, wobei das erste zum Präfix und das zweite zum Wortstamm gehört.

Auf dieser Kompetenzstufe gelingt die Schreibung von etwa drei Vierteln der im Test verwendeten Fremdwörter (u. a. *interessant(e)*). Zudem wird aus einer Auswahl die richtige Schreibweise von *Portemonnaie* identifiziert, und in einem Fehlertext werden Fehlschreibungen von Fremdwörtern erkannt.

Nominalisierungen – auch von Adjektiven und Präpositionen – werden in zahlreichen Fällen großgeschrieben. Die Kommasetzung gelingt sowohl zwischen Haupt- und Nebensätzen (Temporalsatz, Relativsatz, Finalsatz) als auch vor Objektsätzen und nach direkter Rede sowie in Ansätzen vor erweiterten Infinitiven, die z. B. von den Verweiswörtern *darauf* und *damit* abhängig sind.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und die den Vorgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe 3 wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss und der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe 4: Identifizierung von Fehlerschwerpunkten, Ableitung von Rechtschreibregeln und Beherrschen der Zeichensetzung

Auf der Kompetenzstufe 4 wird die Wortschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Es gelingen auch Schreibungen von morphologisch komplexen Wörtern, bei denen zwei oder drei gleiche, jedoch zu unterschiedlichen Morphemen gehörige Konsonanten aufeinanderfolgen (z. B. *zerrann*) oder bei denen der Wortstamm nur schwer oder kaum mehr ableitbar ist (z. B. *bewährt*). Auch in Fehlerkorrekturtexten können Fehlschreibungen, deren Stämme schwer ableitbar sind, berichtigt werden. Das Präfix {*ent*} wird mit großer Sicherheit von der verkürzten Wortform {*End*} unterschieden, sodass auch entsprechende Fehlschreibungen korrigiert werden. Auch im Bereich der Ausnahme- und Fremdwortschreibung werden auf dieser Stufe nahezu alle getesteten Wörter richtig geschrieben; dazu gehören sowohl Schreibungen mit Graphemfolgen, die für das Deutsche ungewöhnlich sind (z. B. *faszinierend*), als auch Schreibungen solcher Wörter, die oftmals fälschlicherweise nach den Prinzipien der deutschen Wortschreibung verschriftet werden – möglicherweise, weil ihr Status als Fremd- bzw. Lehnwort nicht bewusst ist (z. B. *Krise*). Aus Wörterbucheinträgen können nun auch weitere grammatische Informationen, wie etwa die Genitivform eines Wortes, entnommen werden.

Die Großschreibung gelingt auch bei Nominalisierungen, denen kein bestimmter oder unbestimmter Artikel vorausgeht. Zudem wird die Getrennt- und Zusammenschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Die Schreibung von *dass* gelingt nun selbst dann, wenn die Konjunktion am Anfang eines Satzgefüges steht. Im Bereich der Zeichensetzung werden Kommata vor Relativsätze gesetzt, auch wenn ein abweichendes Relativpronomen (*wie*) verwendet wird oder eine Präposition (*gegen*) vor dem Relativpronomen steht. Zudem gelingt die Kommasetzung vor erweiterten Infinitiven, zum Teil auch schon nach eingeschobenen erweiterten Infinitiven sowie in einem Fall vor einer Apposition.

Neu auf dieser Stufe kommen die Fähigkeiten hinzu, in Fehlertexten den jeweils vorliegenden Fehlerschwerpunkt zu identifizieren, sowie aus Listen von einzelnen Wörtern Regeln (hier hinsichtlich der Großschreibung von Nominalisierungen) abzuleiten.

Auf der Kompetenzstufe 4 werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Hauptschulabschluss bzw. den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Kompetenzstufe 5: Korrektur schwer ableitbarer und morphologisch komplexer Wörter sowie sicheres Beherrschen der Zeichensetzung

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe sind in der Lage, in Fehlerkorrekturaufgaben auch solche Wörter zu berichtigen, die wenig frequent sowie morphologisch komplex sind und deren Wortstämme zum Teil nur schwer abgeleitet werden können (z. B. **ohrenbeteubend*). Es gelingen auch Schreibungen, die Partizipien in gesteigerter Form (*bedeutendster*) oder in einer zu einem Adverb derivierten Form (*zusehends*) beinhalten. In Abgrenzung von der Partizipialendung {*end*} gelingt auch die Schreibung von (*im*) *Wesentlichen*, bei dem das eingeschobene <*t*> als Fugenmorphem gilt. Zudem wird zwischen den beiden Wörtern *wieder* und *wider* unterschieden, auch innerhalb von Komposita und sowohl bei der eigenständigen Verschriftung als auch bei der Korrektur von Falschschreibungen. Im Bereich der Fremdwortschreibung gelingen nun auch die stark von der deutschen Wortschreibung abweichenden Schreibungen *Rhythmus* und *Enzyklopädien*.

Auf dieser Stufe werden alle für die Testung der Groß- und Kleinschreibung relevanten Wörter richtig geschrieben. Dabei kommen Nominalisierungen neu hinzu, denen der Quantifikativartikel *viel* sowie die Präposition *wider* vorausgehen.

Fehler hinsichtlich der Schreibung der Konjunktion *dass* werden mit großer Sicherheit erkannt; die Kommasetzung gelingt sowohl vor, als auch nach eingeschobenen Nebensätzen, erweiterten Infinitiven sowie Appositionen. Zudem können auf dieser Stufe aus Listen einzelner Wörter Regeln hinsichtlich der Konsonantendopplung, der vokalischen Ableitung, der Groß- und Kleinschreibung sowie der Getrennt- und Zusammenschreibung abgeleitet werden.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe 5 Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

Englisch und Französisch - Leseverstehen

KS 1: Auffinden bzw. Wiedererkennen von Informationen auf der Textoberfläche

Die Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 1 können explizit formulierte Einzelinformationen auffinden bzw. wiedererkennen, indem sie eindeutige Signale/offensichtliche Zusammenhänge (z. B. nahezu identische Formulierung von richtiger Antwort und betreffender Textstelle oder deutliche bildliche Darstellungen) nutzen. Die relevanten Textstellen sind syntaktisch und lexikalisch einfach strukturiert und inhaltlich klar umrissen.

Die Bearbeitung der Aufgaben erfolgt überwiegend in geschlossenen Aufgabenformaten.

KS 2: Einfaches Verstehen

Die Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe 2 erreichen, können über Kompetenzstufe 1 hinaus Einzelinformationen auffinden, die nicht direkt an der Textoberfläche liegen. Dies geht über ein reines Wiedererkennen einzelner sprachlicher Elemente hinaus, da häufig einfache sprachliche Bezüge hergestellt werden müssen. Dabei können sie ggf. Signale, wie z. B. Eigennamen oder Zahlenangaben, und leicht verständliche Schlüsselwörter nutzen. Die relevanten Textstellen sind syntaktisch und lexikalisch einfach strukturiert und inhaltlich klar umrissen.

Die Bearbeitung der Aufgaben erfolgt in geschlossenen und halboffenen Aufgabenformaten.

KS 3: Grundlegendes Verstehen und einfaches Schlussfolgern

Die Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, können über Kompetenzstufe 2 hinaus Informationen im Rahmen relativ klar umrissener Textpassagen finden und verstehen, wobei das Auffinden der relevanten Textstellen nicht durch *eindeutige* Signale unterstützt wird. Meist sind einfache zusätzliche Verarbeitungsleistungen notwendig, und zwar die Herstellung sprachlicher Bezüge und/oder inhaltsbezogene Verarbeitungsleistungen wie z. B. Schlussfolgern oder Auswählen von Informationen.

Die Bearbeitung der Aufgaben erfolgt in geschlossenen und halboffenen Aufgabenformaten.

KS 4: Differenziertes Verstehen und Schlussfolgern

Die Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, können über Kompetenzstufe 3 hinaus mehrschichtige Informationen erfassen und dabei komplexere Verarbeitungsleistungen inhaltlicher und sprachlicher Art erbringen, z.B. erforderliche Schlussfolgerungen ziehen oder Zusammenhänge bewerten. Sie können zutreffende Bezüge zwischen unterschiedlichen Formulierungen in den Aufgaben und der Textvorlage herstellen. Die Bearbeitung verlangt Global- und Detailverstehen des Lesetextes, Schlussfolgern sowie u. U. das gezielte Ausschließen nicht passender Informationen.

KS 5: Globales und differenziertes Verstehen sowie komplexes Verarbeiten

Die Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, können über Kompetenzstufe 4 hinaus auch in Texten mit höherer Informationsdichte umfassende, vielschichtige und ggf. über den Text verteilte Informationen verstehen und komplexe Verarbeitungsleistungen inhaltlicher und sprachlicher Art erbringen. Sie lösen Aufgaben zum Leseverstehen auch dann, wenn zur Beantwortung ein Restrukturieren des Sprachmaterials nötig ist. Die Bearbeitung der Aufgaben erfordert genaues Lesen, präzises Detail- und Globalverstehen sowie schlussfolgerndes Lesen.

Englisch und Französisch – Hörverstehen

KS 1: Heraushören bzw. Wiedererkennen von Informationen an der Textoberfläche

Die Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 1 können in übersichtlich gestalteten Hörsituationen knappe und einfach strukturierte Informationen an der Textoberfläche heraushören bzw. wiedererkennen (selektives Hörverstehen), wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird und sprachliche Mittel verwendet werden, die in der Alltagssprache sehr häufig vorkommen. Dabei erkennen sie in der Regel eindeutige Signale (z. B. Eigennamen, Zahlenangaben) und nutzen die Aufgabenstellung, um sich auf bestimmte Schlüsselwörter zu konzentrieren.

KS 2: Einfaches Verstehen

Die Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe 2 erreichen, können über Kompetenzstufe 1 hinaus die wichtigsten Informationen in einfachen Hörtexten, die von gängigen Alltagsthemen handeln, verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Sie können eng umrissene und explizit formulierte Informationen heraushören und verstehen. Sie können dabei einfache sprachliche – meist lexikalische – Bezüge herstellen und eindeutige Signale nutzen, z. B. Eigennamen oder Zahlenangaben und Schlüsselwörter.

KS 3: Grundlegendes Verstehen und einfaches Schlussfolgern

Die Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, können über Kompetenzstufe 2 hinaus sowohl allgemeine Aussagen als auch Details in mittelschweren Hörtexten verstehen, sofern diese geläufige Themen des Alltagslebens (z.B. Verabredungen mit Freunden, Schulleben) behandeln. Sie können die in der jeweiligen Aufgabe erfragten Informationen im Rahmen klar umrissener Hörtextstellen finden und verstehen. Das Auffinden dieser Textstellen wird nicht durch *eindeutige* Signale unterstützt.

Sie können zusätzlich einfache Verarbeitungsleistungen sprachlicher und inhaltlicher Art erbringen, z. B. sprachliche Bezüge nutzen und Schlussfolgerungen ziehen, wenn

die sprachliche Formulierung der Antwortmöglichkeiten und die Formulierung der entsprechenden Passagen in den Hörtexten nicht übereinstimmen. Dem Welt- und Erfahrungswissen der Schülerinnen und Schüler kommt hierbei eine wichtige Rolle zu.

KS 4: Differenziertes Verstehen und Schlussfolgern

Die Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, können über Kompetenzstufe 3 hinaus in Hörtexten mit teils umfangreicheren und mehrschichtigen Inhalten die wichtigen Aussagen und Details verstehen, wenn Standardsprache und in normaler Geschwindigkeit gesprochen wird. Dabei erbringen sie in der Regel komplexe Verarbeitungsleistungen inhaltlicher und sprachlicher Art. Verschiedene gehörte Informationen, die zum Teil über mehrere Textstellen verteilt sind, müssen zusammengefasst werden, um daraus ggf. Schlussfolgerungen – auch auf abstrakterem Niveau – zu ziehen. Zudem müssen nicht passende Informationen explizit ausgeschlossen werden. Sprachlich können sie ggf. unterschiedliche Formulierungen in den Aufgaben und dem Hörtext verstehen und die erforderlichen Bezüge herstellen.

Insgesamt können die Schülerinnen und Schüler verschiedene Hörverstehensstile nutzen und somit ein detailliertes Verstehen einzelner Aspekte oder ein anspruchsvolleres globales Verstehen nachweisen.

KS 5: Umfassendes Verstehen und Schlussfolgern

Die Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, können über Kompetenzstufe 4 hinaus Hörtexte, die komplexere Gedankengänge und eine höhere Informationsdichte enthalten, umfassend verstehen. Sie nutzen unterschiedliche Hörverstehensstile, beweisen dabei präzises Detail- oder Globalverstehen und erbringen komplexe Verarbeitungsleistungen inhaltlicher und sprachlicher Art. Dabei müssen zahlreiche in kurzer Zeit gehörte Informationen zusammengezogen und analysiert werden. Sprachlich unterscheiden sich die Antwortoptionen deutlich von den relevanten Hörtextpassagen. Folglich sind komplexe sprachliche Verarbeitungsprozesse für das Verstehen erforderlich.

Mathematik

Stufe	Inhaltliche Erläuterungen <i>Schülerinnen und Schüler können ...</i>
KS1A	<ul style="list-style-type: none"> • sehr einfache Standardverfahren in anschaulichen Alltagssituationen anwenden (z. B. Wechselgeld berechnen). • mit kurzen, übersichtlichen Texten, Tabellen oder Grafiken umgehen.
Mindeststandard HSA	
KS1B	<ul style="list-style-type: none"> • mit überschaubaren Grafiken und Texten arbeiten. • Beziehungen zwischen Körpern und Netzen herstellen. • Routineverfahren bei bekannten Objekten und Darstellungen sowie vertrauten Sachsituationen anwenden. • mit einfachen Formeln und vertrauten Symbolen umgehen. • Wahrscheinlichkeiten bei vertrauten Zufallsexperimenten bestimmen.
Regelstandard HSA Mindeststandard MSA	
KS2	<ul style="list-style-type: none"> • direkt umsetzbare Operationen und einfache geometrische Konstruktionen durchführen. • Informationen aus Texten und Darstellungen verarbeiten. • einfache, direkt umsetzbare Modellierungen vornehmen. • vertraute Problemlösestrategien und wenigschrittige Standardverfahren anwenden.
Regelstandard MSA	
KS3	<ul style="list-style-type: none"> • naheliegende Problemlösestrategien anwenden. • Beziehungen zwischen verschiedenen mathematischen Darstellungen herstellen. • einfache Argumentationen, Operationen mit Variablen, Termen und Gleichungen sowie wenigschrittige Modellierungen durchführen. • überschaubare Lösungswege darlegen.
KS4	<ul style="list-style-type: none"> • mehrschrittige Argumentationen selbst entwickeln. • selbst entwickelte Problemlösestrategien anwenden. • mehrschrittige Modellierungen in durchführen. • eigene Darstellungen zielgerichtet erstellen. • mehrschrittige Operationen durchführen. • Informationen aus komplexeren Texten und Darstellungen entnehmen.
KS5	<ul style="list-style-type: none"> • komplexe Argumentationen und anspruchsvolle Problemlösestrategien entwickeln und reflektieren. • mehrschrittige komplexe Modellierungen bzw. innermathematische Verfahren vornehmen und beurteilen. • komplexe Darstellungen anfertigen. • Algebraisierungen durchführen .