

DEN LERNENDEN ZUHÖREN: FREMSPRACHENTESTS (UND -UNTERRICHT) AUS DER SICHT DER DIREKT BETROFFENEN

Cet article présente des résultats sélectionnés issus des projets de recherche *Task Lab et Formes innovantes d'évaluation*, qui ont permis de développer et d'étudier des formats de test informatisés pour l'enseignement des langues étrangères. Les tâches proposées ont été mises à l'essai à différents stades de développement avec des élèves de l'école obligatoire, à la fois de manière qualitative et quantitative. Au total, environ 150 entretiens ont été menés avec des élèves et plus de 1250 élèves ont participé aux pilotages des tâches.

Après un bref aperçu des études, nous présentons des résultats choisis qui touchent à la pratique en classe et, en particulier, à la manière dont l'évaluation est menée dans les écoles. Des recommandations concrètes pour l'enseignement des langues étrangères en sont tirées.

● Malgorzata Barras
| Universität Freiburg/
Schweiz
Katharina Karges
| Universität Leipzig

Beurteilen im schulischen Fremdsprachenunterricht ist ebenso wichtig wie untererforscht. Obwohl es untrennbar zum Alltag aller Lehrenden und Lernenden gehört, wird dieser Kontext in der Test- und Bildungsforschung nur wenig beachtet. Auch in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung wird Beurteilung nur selten thematisiert oder auf den Umgang mit vorgefertigten Tests oder förderdiagnostischen Instrumenten reduziert. In diesem Beitrag berichten wir von Teilergebnissen aus zwei Forschungsprojekten, in denen Testaufgaben näher beleuchtet wurden, die für den Einsatz im schulischen Französisch- bzw. Englischunterricht entwickelt wurden. Im Rahmen von Validierungsstudien wurden diese Aufgaben in verschiedenen Entwicklungsstadien mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 6 bis 9 (8 bis 11 nach HarroS) in der Deutschschweiz erprobt und detailliert besprochen. Obwohl uns dabei primär Informationen über das Funktionieren dieser Aufgaben interessierten, äusserten sich die Lernenden auch über das Lernen von Fremdsprachen,

Beurteilungspraktiken und ihre Wahrnehmung des eigenen Fremdsprachenunterrichts. Die Erkenntnisse aus diesen Gesprächen stellen wir im Folgenden dar.

Die Projekte Task Lab und IFB

Die Projekte *Task Lab* und *Innovative Formen der Beurteilung* (IFB) des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (KfM) standen in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem schweizerischen Bildungsmonitoring, der Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK, u. a. Konsortium ÜGK, 2019). Beide Projekte dienten der Grundlagenforschung: Es sollte erkundet werden, welche Aufgabenformate und -inhalte sich für eine computerbasierte Datenerhebung eignen würden, wie sie für die ÜGK vorgesehen war, und wie die Aufgabenentwicklung dafür effizient organisiert werden könnte. Im Projekt *Task Lab* (Karges, Barras, et al., 2021) lag der Fokus auf den Leseverstehenskompetenzen von SuS am Ende der Primarstufe in ihrer ersten Fremdsprache. Es

wurde überprüft, welchen Unterschied es machen würde, in welcher Sprache die Fragen zum Lesetext formuliert sind, und welchen Einfluss das Aufgabenformat auf die Aufgabenschwierigkeit hat. Im Projekt IFB wurden dann anspruchsvollere Hör- und Leseverstehensaufgaben für Lernende am Ende der Sekundarstufe I in beiden obligatorischen Fremdsprachen entwickelt. Dabei wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Verwendung von aufgabenübergreifenden Szenarien zu einer realitätsnäheren Sprachverwendung im Rahmen der Beurteilung beitragen kann.

In Task Lab wurden computerbasierte Leseverstehensaufgaben auf dem A1-Niveau des GER (Europarat, 2001) entwickelt. Zu französischsprachigen Lesetexten wurden insgesamt 18 Testaufgaben entwickelt, die sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch eingesetzt wurden. Ausserdem wurden drei verschiedene Testformate erprobt: Multiple-Choice-Aufgaben, Kurzantworten und Matching. In der Hauptstudie wurden die Aufgaben in einem Rotationsdesign zusammen mit weiteren Tests zu Teilkomponenten des Lesens (z. B. Wortschatz, allgemeine Sprachkompetenz) und einem Fragebogen in 35 Schulklassen (609 SuS) eingesetzt (siehe zu Ergebnissen z. B. Lenz et al., 2019). Im Vorfeld dazu wurden die Aufgaben intensiv mit insgesamt 32 Lernenden erprobt und besprochen.

Das deutlich grössere Projekt IFB ging einige Schritte weiter und erkundete ein breiteres Konstrukt von Verstehenskompetenz, bei dem die Testteilnehmenden realitätsnahe Aufgaben in Szenarien lösten, z. B. die Planung eines Wochenendes in Avignon bzw. Limerick oder eine Recherche für ein Unterrichtsprojekt (sog. *scenario based assessment*, siehe u. va. Sabatini et al., 2013, 2014). Im Projekt wurden Hör- und Leseverstehens- und integrierte Aufgaben entwickelt, wobei auf Textsorten und Aufgabentypen Wert gelegt wurde, die dem digitalen Zeitalter zuzuordnen sind (Karges, Lenz, et al., 2021). Wie bereits in Task Lab wurden diese Aufgaben zusammen mit weiteren Tests und Fragebögen zu Teilfertigkeiten und Strategien in einer grösseren quantitativen Studie 631 Lernenden aus 39 Klassen vorgelegt. Im Vorfeld wurden alle Aufgaben mit einzelnen Lernenden und in Gruppeninterviews ausprobiert und besprochen. An diesen Gesprächen

„Für schwächere Schüler nahmen Kognaten die Rolle eines Rettungsringes ein, der jedoch häufig nicht effektiv war.“

nahmen rund 100 SuS teil. Zusätzlich fand eine grosse, qualitative Hauptstudie statt. Darin wurden 30 SuS in einer kombinierten Lautdenken- und Stimulated-Recall-Studie tiefgehend zu ihren Denk- und Verstehensprozessen bei der Bearbeitung ausgewählter französischer Aufgaben befragt (Barras, 2021).

Erkenntnisse

In den Projekten Task Lab und IFB wurden zahlreiche Erkenntnisse zur Entwicklung, Nutzung und Auswertung von Testaufgaben zum Lese- und Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht gewonnen. Davon sind ausgewählte Resultate unmittelbar für Fremdsprachenlehrkräfte von Interesse, da sie sich konkret auf den Unterrichtskontext beziehen. Diese Erkenntnisse werden im Folgenden dargestellt und mit einer Auswahl an Zitaten von Lernenden illustriert.

Die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse der Lernenden reichten oft nicht aus, um die Inputtexte zu verstehen [IFB & Task Lab]

In vielen Fällen konnten wir beobachten, dass die Lernenden sehr wenig von den zu lesenden bzw. zu hörenden Texten verstanden. Oft sprachen die SuS in beiden Projekten dies auch selbst an:

Beispiel 1:

«*Ich habe nicht viel verstanden*»
(Task Lab)

Beispiel 2:

«*Also ich habe es [den Lesetext] schon gelesen [...] aber ich wusste nicht was das... Ich wusste keines von diesen Wörtern in Französisch* (IFB)

Beispiel 3:

«*Am Schluss hat man so das Gefühl – ja, es ist zwar ein Text, der mich vielleicht interessieren würde, aber ich habe nichts verstanden.*» (IFB)



Malgorzata Barras ist Dozentin an der Universität Freiburg/Schweiz und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mehrsprachigkeit. Ihre Forschungsinteressen umfassen u. a. den Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit, die Beurteilung von Sprachkompetenzen sowie die Didaktik in DaF/DaZ.



Katharina Karges ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie beschäftigt sich vor allem quantitativ mit der Beurteilung von Sprachkompetenzen, schulischem Fremdsprachenlernen und Korpuslinguistik.

In Task Lab konnten wir beobachten, dass die Lernenden ihr Textverständnis oft um Kognaten oder Wörter, die sie für Kognaten hielten, herum aufbauten. Dies führte nicht selten dazu, dass sie die Testaufgaben nicht lösen konnten, da diese Strategie nicht genügte, um die Texte ausreichend gut zu verstehen.

Aufgrund dieser Beobachtungen wurden die im Projekt IFB interviewten SuS nach dem Bearbeiten der Testaufgaben gebeten, zusammenzufassen, was sie in den Inputtexten verstanden hatten. Es zeigte sich auch hier, dass viele SuS in den Texten nur einzelne Wörter verstanden, wie die Schülerin «Elena» (Name selbstgewählt) im Folgenden demonstriert.

Die Erkenntnisse aus dem Interview mit Elena stellen keineswegs einen Einzelfall dar. Sie weisen darauf hin, dass die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse der Lernenden in vielen Fällen nicht genügte, um die Texte auf dem vom Lehrplan vorgesehenen Niveau ausreichend gut zu verstehen.

Fragen und Antwortoptionen in Französisch wurden oft nicht oder falsch verstanden [Task Lab]

In Task Lab wurden die Fragen zum Text und mögliche Antwortoptionen auch auf Französisch verfasst. Es zeigte sich, dass ein Teil der SuS bereits daran scheiterte, die Frage zu verstehen, wodurch sie keine Gelegenheit hatten, ihr Verstehen des Lesetextes zu zeigen. Als problematisch erwiesen sich dabei auch zentrale Fragewörter wie *pourquoi* (dt. «warum»).

Beispiel 1:

Frage: Qu'est-ce qu'Alicia a aimé le plus?

- a) Essayer de faire du jonglage.
- b) Manger les spaghettis.
- c) Voir la petite girafe.

Schüler*in (S): Ich habe die Frage nicht so verstanden.

Interviewer*in (I): Was hast du verstanden?

S: Eine kleine Giraffe und etwas von Spaghetti essen. Bei der ersten Antwort habe ich nur «jonglage» verstanden.

I: Was heisst die Frage?

S: Das weiss ich eben nicht.

Beispiel 2:

Frage: Pourquoi le reporter fait cette interview?

S: [...] Ich drücke einfach eines, ich versteh's nicht.

I: Hast du die Frage verstanden?

S: Nicht ganz. «Pourquoi»... Weiss ich nicht.

Wenn die Lernenden auf Französisch schreiben sollten, schrieben sie nicht immer das, was sie meinten [Task Lab]

In Task Lab wurden auch Kurzantwort-Fragen in der Fremdsprache Französisch eingesetzt, auf die die Lernenden in französischer Sprache antworten

Inputtext aus der Leseverstehensaufgabe (ein Messenger-Chat auf einem Smartphone)	Was die Schülerin «Elena» verstanden hat
<p>Marc: Pour avoir des entrées réduites dans les musées et le bus gratuit, il y a la Carte Avignon. Elle coûte 20€. Tu la trouves à l'office du tourisme.</p> <p>Anne: La carte n'est pas valable sur les bateaux, mais c'est pas grave. Les tours en bateau sont ennuyeux.</p> <p>Evan: Et il y a cette application pour smartphone qui te guide à travers la vieille ville. Je ne sais plus comment elle s'appelle...</p> <p>Marc: Oui, c'est l'appli Avignon. Et Evan a raison, ça vaut la peine de l'utiliser. L'appli contient plusieurs tours de la ville avec des infos historiques.</p> <p>Toi: D'accord, je vais faire ça. Autre chose?</p> <p>Marc: Sinon, ne monte surtout pas dans les bus pour touristes. Tu ne verras rien de plus qu'à pied.</p>	<p>I: was HAST du in diesem text alles verstanden?</p> <p>S: nicht so viel ((lacht)) äh (---) also BUS ist GRATIS für musee il y a (-) carte, (---) ähm (-) es kostet zwanzig euro (-) tu trouves à office de touriste, (---) du brauchst eine (-) (unterlage) von touristen?</p> <p>du brauchst die karte NICHT auf boot (-) mais (-) c'est pas grave (-) ich weiss nicht (-) was HEISST grave, okay (-) LES tours en bateau sont (-)</p> <p>et il y a cette application pour smartphone c'est à travers (-) je ne plus comment (-) du kannst auf äh (-) SMARTphone (-) ding äh (-) touristenführer machen oder irgendwie (-) von (-) also auf dem smartphone schauen wo du HINGehen könntest und so; (-)</p> <p>ah oui c'est ((liest und murmelt weiter)) also etwas mit geschichte? (-) und ja (-) das verstehe ich nicht ganz (---) mit ähm (-) TOUR also l'appli contient tours de la vielle avec (-) äh (-) RElse/ also (-) TOUR machen durch die stadt mit äh (-) geschichte, (-) also (-) geschichte von der stadt und so informationen;</p>

sollten. In den Interviews mit den Lernenden konnten wir jedoch beobachten, dass in den Antworten vieler SuS etwas anderes zu lesen war, als sie eigentlich schreiben wollten.

Beispiel 1:

I: Kannst du mir deine Antwort kurz vorlesen?

S: Also Karusu verliert seinen Papa im Zoo.

I: Und geschrieben hast du «Karusu devenu papa».

Beispiel 2:

S: Ich habe geschrieben: «Pierre Dumont en danger» [...]

I: Was würdest du auf Deutsch schreiben? [...]

S: Pierre Dumont ist sehr gefährlich.

Bei vielen Lernenden konnte ein unreflektierter Umgang mit Strategien beobachtet werden, vor allem bei der Strategie «Suche nach Kognaten» [Task Lab und IFB]

Die Interviews mit den SuS zeigten, dass vielen von ihnen Strategien zum Umgang mit fremdsprachigen Texten aus dem Unterricht bekannt waren. Besonders beliebt und auch oft angesprochen war dabei die Strategie «Suche nach Kognaten¹». In unseren Projekten zeigte sich jedoch, dass der Einsatz dieser Strategie in vielen Fällen unreflektiert geschah und die Lernenden im Text z. T. ausschliesslich nach Kognaten suchten, ohne die Zusammenhänge im Text zu verstehen. Besonders auffällig war der Einsatz dieser Strategie bei Lernenden, deren Kenntnisse der Fremdsprache nicht ausreichten, um den Text zu verstehen. Für sie nahmen Kognaten die Rolle eines Rettungsringes ein, der jedoch häufig nicht effektiv war: In Task Lab konnten wir den Einsatz dieser Strategie sehr häufig beobachten; sie scheiterte jedoch in 50 % der beobachteten Fälle. In vielen Fällen identifizierten die SuS «Parallelwörter», die eigentlich keine waren:

Ich habe es wieder durchgelesen und hier habe ich „travailler le week-end“ und das heisst glaube ich Reisen am Wochenende.

Da steht „important“, das heisst glaube ich importiert.

Bei der Frage „qui est sa prof?“, das ist die Frage „Wer mag ein Profi sein?“ oder so was.

Ehm, „et finalement“ also das Finale.

Bei „profession“ habe ich an professionell oder Professor gedacht.

Auch im Projekt IFB konnte die Strategie «Suche nach Kognaten» oft beobachtet werden, und auch hier führte sie oft zu Misserfolg. So wurde z. B. von einer Schülerin bei einer Multiple-Choice Frage fälschlicherweise die Antwortoption «Schloss anschauen» ausgewählt, weil im Lesetext «Tu dois absolument goûter leur burgers!» zu lesen war. Die Schülerin hatte das Wort «burgers» als Kognat zu «Burg» identifiziert:

I: Weisst du noch, wo du die richtigen Antworten gefunden hast im Text? (...)

S: Da. (zeigt mit Maus auf Option 1: «Das Schloss anschauen».)

I: Und wie bist du drauf gekommen?

S: Keine Ah... Parallelwörter.

I: Welche?

S: Das. (zeigt mit Maus auf «burgers»)

I: Was ist das für ein Parallelwort?

S: Schloss, Burg.

Hinweise auf unzureichende Vorbereitung auf den Umgang mit Multiple-Choice-Aufgaben [IFB]

Ein Qualitätsmerkmal von Multiple-Choice-Aufgaben bei Lese- oder Hörverstehensaufgaben ist es, dass Elemente aus allen Antwortoptionen, auch den falschen, im Text vorkommen sollten. So wird sichergestellt, dass nicht nur das Erkennen von Wörtern im Text, sondern tatsächliches Verstehen, getestet wird. Aus den Interviews mit den IFB-SuS ging jedoch hervor, dass viele von ihnen überrascht waren, wenn ihnen auffiel, dass dies bei den Testaufgaben der Fall war. So meinte z. B. dieser Schüler dazu: «Für mich war es ein wenig, also eigentlich sehr verwirrend, weil irgendwie sie hat alles erwähnt, was hier in diesen Antworten stand; wirklich alles». Dies ist für uns ein Hinweis darauf, dass im schulischen Unterricht entweder keine oder überwiegend schlecht konstruierte Multiple-Choice Aufgaben eingesetzt werden.

¹ Gemeint sind Wörter, die in der Fremdsprache und in der Schulsprache ähnlich aussehen und das gleiche meinen. Im Unterricht wurden sie häufig als «Parallelwörter» eingeführt.

„Bei der qualitativen Erprobung der Aufgaben wurde deutlich, dass die Rückmeldungen der Lernenden weit über aufgabenbezogenes Feedback hinausgingen. So eröffneten sich neue Perspektiven auf die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler.“

Die Lernenden schätzten die modernen und alltagsbezogenen Themen und digitalen Textsorten [IFB]

Viele SuS reagierten sehr positiv auf die im Projekt IFB eingesetzten digitalen Textsorten, wie beispielsweise Smartphone-Chats. Mehrere gaben an, dass ihnen diese Textformen vertraut seien, was das Lesen der Texte «einfacher» machte und man sich während des Tests «heimischer» und «wohler» fühlen konnte. Die Aufgaben wurden dadurch auch als «freundlicher» erlebt, da es den Lernenden leichter fiel, sich in die Situationen hineinzusetzen: «Das ist etwas, was man ja im Leben selbst auch hat, und dann konnte man (-) sich damit [etwas] vorstellen». Aus den Interviews ging auch hervor, dass die Lernenden diese Textsorten in ihrem Fremdsprachenunterricht sehr wenig antrafen.

Fazit: Empfehlungen für die Praxis

Die oben dargestellten Ergebnisse der Task Lab und IFB-Studien zeigen auf, dass der Umgang von SuS mit Sprachtestaufgaben stark von ihrer sprachlichen und strategischen Vorbereitung im Unterricht beeinflusst wird. Für eine gezielte Unterstützung der Lernenden lassen sich daraus mehrere zentrale Empfehlungen für die Unterrichtspraxis ableiten:

Verständnissicherung ist grundlegend. Lehrpersonen sollten sicherstellen, dass ihre Lernenden die in Testfragen verwendeten Fragewörter sowie weitere zentrale Begriffe verstehen. Falls dies nicht der Fall ist, kann es hilfreich sein,

die Fragen und Antwortformate (vorübergehend) in der vertrauten Schulsprache zu formulieren, um den Zugang zu erleichtern und Missverständnissen vorzubeugen (siehe auch Barras et al., 2016).

Sprachliche Grundlagen müssen kontinuierlich gestärkt werden.

Wortschatz- und Grammatikkenntnisse bilden das Fundament für erfolgreiches Sprachverstehen und -produzieren. Entsprechende Übungen sollten deshalb regelmässig in den Unterricht integriert werden, und zwar nicht nur zur Prüfungsvorbereitung, sondern als dauerhafter Bestandteil des Sprachenlernens.

Ein reflektierter Einsatz von Strategien sollte gezielt gefördert werden.

SuS profitieren davon, wenn sie sich bewusst mit Lösungswegen und Herangehensweisen an verschiedene Aufgabenarten auseinandersetzen. Es macht daher Sinn, Strategien für den Umgang mit Sprachtestaufgaben im Unterricht zu thematisieren. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass mit den Lernenden *alle* Strategien behandelt werden sollen, die bei einem Test zum Einsatz kommen könnten (vgl. auch Nikolov, 2006). Die Erkenntnisse aus Task Lab und IFB machen deutlich, dass Strategien wie das Erkennen von Kognaten nur dann wirksam sind, wenn die SuS bereits über eine solide sprachliche Grundlage verfügen – insbesondere über einen ausreichend entwickelten Wortschatz. Strategien allein reichen nicht aus, wenn die sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Für den Unterricht bedeutet das: Strategien sollten gezielt und mit Blick auf den jeweiligen Sprachstand der Lernenden eingeführt und geübt werden, ihre Grenzen sollten aber auch thematisiert werden. Eine sorgfältige Auswahl und Anpassung der Strategievermittlung unterstützt die SuS dabei, solche Hilfsmittel tatsächlich sinnvoll und erfolgreich anzuwenden.

Der Umgang mit unterschiedlichen Testformaten gehört zum Unterricht.

Das gezielte Thematisieren von Prüfungsformaten und sogenannten *test-taking strategies* hilft den Lernenden, sich in Testsituationen sicherer zu fühlen und Aufgaben strukturierter zu bearbeiten.

Ein Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen erhöht ihre Motivation.

Die Auswahl von Themen und Textsorten, die für die SuS relevant und interessant

sind, fördert nicht nur das Textverständnis, sondern auch die Bereitschaft, sich mit den Inhalten intensiver auseinanderzusetzen.

Raum für die Rückmeldungen der SuS schaffen. Die oben beschriebenen Erkenntnisse aus den Projekten Task Lab und IFB haben uns gezeigt, wie wichtig es ist, den SuS zuzuhören und regelmäßig ihr Feedback einzuholen. Ihre Rückmeldungen – ob zur Verständlichkeit von Aufgaben, zur Themenwahl oder zu den Aufgabenformaten – liefern wertvolle Hinweise für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und der Beurteilungsanlässe. Wenn Lehrpersonen (und Forschende) diesen Rückmeldungen Raum geben und sie ernst nehmen, kann das nicht nur zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen, sondern auch den Lernprozess insgesamt nachhaltiger und stärker an den Bedürfnissen der SuS ausrichten.

Fazit: Schlussfolgerungen für die Forschung

Wie anfangs erwähnt, lag der Fokus insbesondere des Task Lab-Projektes auf der Erstellung und Erprobung von Sprachtestaufgaben. Bei der qualitativen Erprobung dieser Aufgaben wurde deutlich, dass die Rückmeldungen der Lernenden weit über das ursprünglich angestrebte aufgabenbezogene Feedback hinausgingen. So eröffneten sich für uns neue Perspektiven auf die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, auf denen die obigen Empfehlungen für die Praxis basieren. In der Zukunft scheint es uns erstrebenswert, diesen Aspekten in weiteren Forschungsarbeiten gezielt nachzugehen und dabei auch zu erkunden, ob und wie sich die oben formulierten Empfehlungen am besten in der Praxis umsetzen lassen. Eine noch deutlich engere Zusammenarbeit mit Lehrenden und Lernenden scheint uns dabei ebenso wichtig wie nützlich.

Bibliografie

- Barras, M.** (2021). *Strategien beim Lösen rezeptiver Sprachtestaufgaben* [Dissertation, Universität Freiburg (Schweiz)].
- Barras, M., Karges, K., & Lenz, P.** (2016). Leseverstehen überprüfen. Welche Sprache für die Fragen und Antworten in den Testitems? *Babylonia*, 2, 13–18.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Karges, K., Barras, M., & Lenz, P.** (2021). *Leseverstehen in einer Fremdsprache testen. Task Lab – eine empirische Studie zu computerbasierten Aufgaben in Französisch*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Karges, K., Lenz, P., Aeppli, T., & Barras, M.** (2021). *Fremdsprachenkompetenzen nahe an der Realität testen. Szenariobasierte Testaufgaben für den Computer – eine Vertiefungsstudie*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Konsortium ÜGK** (Hrsg.) (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen: Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. EDK & SRED.
- Lenz, P., Karges, K., & Barras, M.** (2019). Investigating test method effects in French L2 reading items for young learners. In A. Huhta, G. Erickson, & N. Figueras (Hrsg.), *Developments in Language Education: A Memorial Volume in Honour of Sauli Takala* (S. 182–202). University of Jyväskylä & EALTA.
- Nikolov, M.** (2006). Test-taking strategies of 12- and 13-year-old Hungarian learners of EFL: Why whales have migraines. *Language Learning*, 56(1), 1–51.
- Sabatini, J. P., O'Reilly, T., & Deane, P.** (2013). *Preliminary reading literacy assessment framework: Foundation and rationale for assessment and system design*. ETS.
- Sabatini, J. P., O'Reilly, T., Halderman, L., & Bruce, K.** (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *L'Année Psychologique*, 114(4), 693–723.

Danksagung

Wir danken Peter Lenz für die unermüdliche Unterstützung unserer Arbeit in diesen und weiteren Projekten. Auch Thomas Aeppli hat beide Projekte immens bereichert.