

Dr. Sibylle Bizer Dr. Anne-Katrin Karl

PERLESKO

Prüfverfahren zur Erfassung lexikalisch-semantischer Kompetenz
gehörloser Kinder im Grundschulalter



MANUAL

INHALT

1.	THEORETISCHER HINTERGRUND	4			
1.1	Vorgeschichte des Tests	4	4.3	Validität	25
1.2	Grundlegende Bedeutung des Tests	4	4.3.1	Inhaltliche Validität	26
2.	BESCHREIBUNG DES TESTS	6	4.3.2	Konstruktvalidität	26
2.1	Anwendungsbereich	6	4.3.3	Übereinstimmungsvalidität (Ratingverfahren)	28
2.2	Eigenschaften des Tests	7	4.3.4	Übereinstimmungsvalidität (Raven)	29
2.2.1	Drei Sprachmodalitäten	7	5.	DURCHFÜHRUNGSANWEISUNG	30
2.2.2	Drei Wortarten	9	5.1	Allgemeine Instruktionen	30
2.2.3	Qualität der Distraktoren	10	5.2	Das Testprotokoll	31
2.3	Testmaterial	10	5.3	Arbeitsanweisung	32
2.4	Zeichnerische Gestaltung	16	6.	AUSWERTUNGSANLEITUNG	34
3.	NORMIERUNG	16	6.1	Quantitative Auswertung	34
3.1	Stichprobe	16	6.1.1	Reguläre Normierungstabellen	34
3.2	Aufgabenanalyse	17	6.1.2	Normierungstabellen aufgrund modifizierter Fehlerbewertung	38
3.3	Prozentrangskalen und lineare Standardwerte	21	6.2	Qualitative Auswertung	42
4.	GÜTEKRITERIEN	22	6.3	Ein Fallbeispiel	56
4.1	Objektivität	22	7.	LITERATURVERZEICHNIS	59
4.2	Reliabilität	22	8.	ANHANG	61
4.2.1	Innere Konsistenz und Split-half	23			
4.2.2	Standardmessfehler	25			

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

NUMMER	TITEL	SEITE
Abb. 1	Das semiotische Dreieck	5
Tab. 1a,b,c	Itemkorpus Nomen, Verben, Adjektive	11-13
Tab. 2a,b	Gliederung des Itemkorpus in Testheft I (GS und LS) und in Testheft II (SS)	14-15
Tab. 3a,b,c	Schwierigkeit und Trennschärfe Nomen, Verben, Adjektive	18-20
Tab. 4	Reliabilitätskoeffizienten	24
Tab. 5	Standardmessfehler der Subtestteile	25
Tab. 6	Korrelationen Wortschatztest – Faktoren	27
Tab. 7	Korrelation Rating – Testergebnis	28
Tab. 8	Korrelation Raven – Testergebnis	29
Tab. 9a,b,c	Reguläre Normierung Subtest GS, SS, LS 35	35-37
Tab. 10a,b,c	Normierung aufgrund modifizierter Fehlerbewertung N, V, A	39-41
Tab. 11a,b,c	Distraktorenverteilung N, V, A	43-45
Tab. 12a-i	Distraktoren-Normierung Subtestteil GSN, GSV, GSA, SSN, SSV, SSA, LSN,LSV, LSA	47-55
Tab. 13	Standardmessfehler im Distraktorenprofil	56
Tab. 14a-c	Auswertungstabellen 1-3	56-57

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Vorgeschichte des Tests

Der Perlesko¹ entstand als ergänzendes und fortsetzendes Element der wissenschaftlichen Begleitforschung des bilingualen Schulversuchs in Hamburg (vgl. Günther 1999). Den Hintergrund bildet die kontroverse Diskussion in Deutschland um die Qualität unterschiedlicher gehörlosenpädagogischer Methoden.

Übereinstimmender Ausgangspunkt jedes Sprachvermittlungsverfahrens ist die Frage, auf welche Weise ein gehörloser Mensch zur Sprachfähigkeit und damit zu einer sprachlich strukturierten Denk- und Kommunikationsfähigkeit als wesentlicher Grundlage seiner personalen und sozialen Existenz geführt werden kann. Einigkeit besteht zudem in der Einsicht, dass dem gehörlosen Menschen (wie jedem nicht behinderten Menschen auch) zur Entfaltung seiner Identität und positiven Gestaltung seines Lebens mindestens ein funktionsfähiges Kommunikationssystem zur Verfügung stehen muss (vgl. Ahrbeck 1992). Obgleich demnach Konsens in wesentlichen grundlegenden Annahmen besteht, differieren die Aufstellungen methodischer Richtlinien zur Sprachvermittlung deutlich. Übereinstimmende Beschreibungen von Ausgangslage und Zielvorstellung führen nicht zu einer einheitlichen Wegbeschreibung.

Mit der Veröffentlichung dieses Tests liegt erstmals ein standardisiertes Instrument vor, das die passive Wortschatzkenntnis gehörloser Grund-

¹ Prüfverfahren zur Erfassung lexikalisch-semantischer Kompetenz

² im Folgenden auch: Nomen = N, Verben = V, Adjektive = A

³ im Folgenden auch: Gebärdensprache = GS, Schriftsprache = SS, Lautsprache = LS

schüler anhand einer repräsentativen Auswahl von Nomen, Verben und Adjektiven² zu gleichen Anteilen und in Form von drei Sprachmodalitäten (Gebärden-, Schrift- und Lautsprache³) getestet. Der Test selbst ist damit grundsätzlich neutral und ermöglicht eine angemessene Bewertung der sich unterscheidenden methodischen Wege.

Die mit dem Test zu erhebenden Daten und die sich daraus ergebenden Ergebnisse sollen ihren Nutzen finden in einer gehörlosenpädagogischen Landschaft, die gerade heute durch die aktuellen Entwicklungen neuer Methoden der Sprachvermittlung sowie durch die medizinische Versorgung mit Implantaten u. a. m. Flexibilität erfordert. Oberstes Ziel der Testanwendung ist es, Voraussetzungen und Ansatzpunkte für den Einsatz individueller Fördermaßnahmen im Bereich der kommunikativen Kompetenz (vgl. Leonhardt 1996) gehörloser Grundschüler zu schaffen.

1.2 Grundlegende Bedeutung des Tests

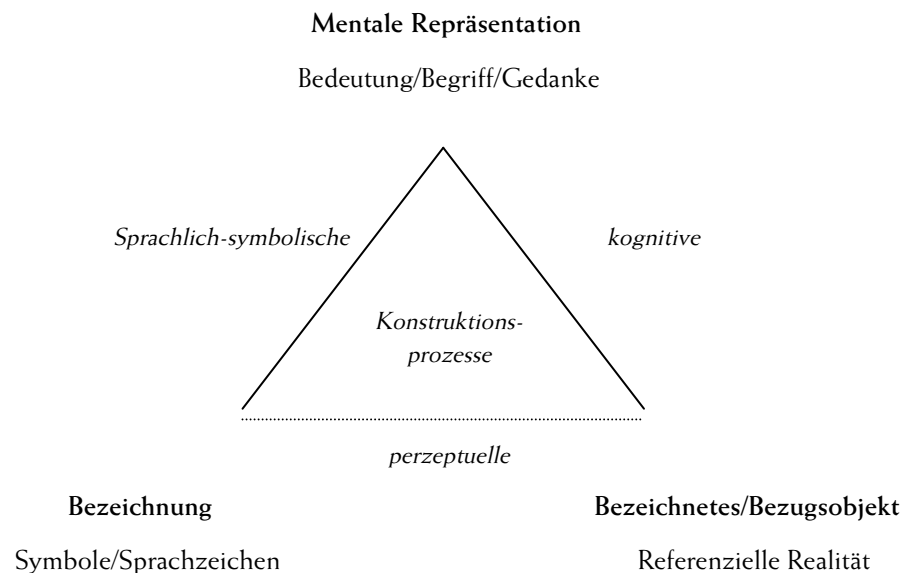
Der Perlesko ermöglicht objektive und somit vergleichbare Aussagen über die 'lexikalisch-semantische Kompetenz' gehörloser Schüler im Grundschulalter. Mit diesem Konstrukt ist die Wiedererkennung und richtige Zuordnung von konventionellen Bezeichnungen gemeint, deren Verfügbarkeit als Anzeiger für die entwickelte Versprachlichung kognitiver Prozesse angesehen wird.

Dabei wird Bezug genommen auf Furth (1972), der es sich zur Aufgabe macht, die weit verbreitete These zu überprüfen, bzw. zu widerlegen, dass mangelnde sprachliche Fähigkeiten den Rückschluss auf ein niedriges Intelligenzniveau zulassen. Gemäß der von Furth (232) herauskristallisierten

Erkenntnis, „dass zwischen Sprache und operationalem Denken keine wesentliche Beziehung besteht und während der Entwicklungsphase auch nicht bestehen muss, (... (erklärt sich die Ableitung, dass (die grundsätzliche Entwicklung und Struktur der Intelligenz bei den Gehörlosen im Vergleich zu den normal Hörfähigen bemerkenswert unberührt von dem Nichtvorhandensein der verbalen Sprache (ist.) So folgert Furth abschließend, „dass logisches, intelligentes Denken nicht durch ein symbolisches System, wie die lebendige Sprache einer Gesellschaft es darstellt, unterstützt zu werden braucht. Denken ist ohne Zweifel ein inneres System, eine hierarchische Anordnung der Interaktion eines Individuums mit der Welt. Das Symbolsystem der Sprache reflektiert und drückt in gewisser Weise diese innere Organisation aus. Aber die innere Organisation der Intelligenz ist nicht vom Sprachsystem abhängig; im Gegenteil, das Verständnis und die Anwendung der schon gebrauchsfertigen Sprache hängt von der Struktur der Intelligenz ab.“ (233)

Zur Veranschaulichung dieses Zusammenhanges von Begriff (im Sinne von: einen Begriff, eine Vorstellung von etwas haben) und Sprache dient die folgende grafische Darstellung, das sogenannte „semiotische Dreieck“ nach Ogden/Richards (1923, 74), das auch den Ausführungen Günthers (1991, 167) als das „Standardmodell der semantisch orientierten Linguistik“ zu Grunde gelegt wird:

Abb. 1: Das semiotische Dreieck



Zwischen der mentalen Repräsentation, d. h. dem Gedanken oder Begriff, und dem Symbol oder Sprachzeichen besteht eine kausale Beziehung. Auch zwischen dem Gedanken und dem Bezugsobjekt, also der referenziellen Realität, besteht eine (mehr oder weniger) direkte Beziehung. Zwischen der Bezeichnung, also dem Symbol, und dem Bezeichneten besteht jedoch keine direkte Beziehung, sondern nur die indirekte, über den Gedanken oder Begriff vermittelte. Die entscheidende, über dieses Modell des semiotischen Dreiecks verdeutlichte Einsicht besteht darin, zwischen Bezeichnung und

Bezeichnetem eine klare Trennung zu erkennen und gleichzeitig die mentale Repräsentation, also den Begriff, als grundsätzlichen Vermittler zu verstehen. Dies bedeutet, dass eine Person, welche in der Lage ist, die Symbole bzw. Sprachzeichen der durch sie bezeichneten Realität korrekt zuzuordnen, auch um die Bedeutung dieser Symbole wissen muss, d. h. einen Begriff von dem Bezeichneten haben muss.

Demnach wird deutlich, dass durch kognitive Konstruktionsprozesse real existente Gegenstände, Vorgänge oder Zustände mental repräsentiert werden, d. h. die Person verfügt über eine inhaltlich-begriffliche Vorstellung, die sie durch sprachlich-symbolische Konstruktionsprozesse in Form von Sprachzeichen zum Ausdruck bringt. Solche Symbole können sowohl lautsprachliche Äußerungen als auch Schrift- oder Gebärdenzeichen sein. Die Bezeichnungen weisen dann auf die durch sie benannte Realität, wodurch sich der Kreis (bzw. das Dreieck) schließt.

Mit Hilfe des Perlesko lässt sich feststellen, ob das lexikalische Element zu dem angebotenen Stimulus verfügbar ist. Dieses Verfahren, auf der Ebene der Bezeichnungen, also auf der Symbolebene, zu arbeiten, legitimiert sich nach den dargestellten Zusammenhängen als Methode zur Erfassung lexikalisch-semantischer Fähigkeiten.

2. Beschreibung des Tests

2.1 Anwendungsbereich

Der Perlesko wurde nach gehörlosenspezifischen Gesichtspunkten konzipiert und eignet sich in der vorliegenden Form zur Anwendung in 3. und 4. Klassen an Hörgeschädigtenschulen. Da die Gesamtpopulation der Ziel-

gruppe verhältnismäßig klein ist, wurde für die Eichstichprobe das gesamte Spektrum an zur Verfügung stehenden Testpersonen in Hörgeschädigtenschulen mit individuellen Voraussetzungen sowie unterschiedlichen sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten untersucht. Dies umfasst sowohl gehörlose als auch (leicht-, mittel- und hochgradig) schwerhörige Grundschüler mit unterschiedlich stark ausgeprägter Gebärden-, Laut- und Schriftsprachkompetenz, Schüler mit hörenden oder gehörlosen Eltern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen mit regelschulähnlichem Leistungsniveau bis hin zu Schülern mit Lern- oder Mehrfachbehinderung. Dementsprechend kann und soll der Perlesko in ebenso breiter Popularität Anwendung finden.

Durch die Anwendung des Perlesko mit quantitativen sowie qualitativen Auswertungen seiner Ergebnisse erhält man ein differenziertes Bild der einzelnen Testperson unter dem Aspekt Wortschatz bzw. semantisch-lexikalischer Kompetenz auf den sprachlichen Sektoren Gebärden-, Schrift- und Lautsprache. Dadurch wird zunächst ein gezielter und individuell abgestimmter Einsatz pädagogischer Fördermittel möglich.

Die Testergebnisse lassen zudem ein Urteil zu über die Wirksamkeit der bei den betreffenden Testpersonen angewandten Methode der Sprachvermittlung und bieten eine Grundlage für die Weiterentwicklung der einzelnen Sprachvermittlungsverfahren. So betrifft die Entscheidung über die Methode der Sprachvermittlung an gehörlose Kinder nicht isoliert deren Kompetenzen in den verschiedenen sprachlichen Modalitäten Gebärden-, Schrift- und Lautsprache. Der Lern- und Entwicklungsbereich Sprache steht vielmehr in engen wechselseitigen Beziehungen zu der kognitiven Entwicklung, der Identitätsbildung, den sozial-kulturellen Entfaltungsmöglichkeiten u. a. Auf Grund dieser Abhängigkeitsverhältnisse kommt der sprachlichen Entwicklung des Einzelnen und damit der Methode zur Anbahnung kommunikativer Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu.

Zudem bringt die auf Grund der Kontroverse ungeklärte wissenschaftliche Landschaft konkrete Orientierungsprobleme Betroffener bzw. für betroffene Minderjährige Verantwortlicher mit sich. So unterscheiden sich die Beratungen, die diese erhalten, je nach Bundesland, Profession und persönlicher Einstellung der jeweiligen Berater u. U. deutlich voneinander oder widersprechen einander gar grundlegend. Dabei muss es als die Pflicht der Vertreter unterschiedlicher Positionen bzw. der Teilnehmer an dem wissenschaftlichen Diskurs angesehen werden, ihrer jeweiligen Beweispflicht nachzukommen, um so auf der Ebene wissenschaftlich-theoretischer Grundlegung in eine sachliche Diskussion eintreten und in der Praxis Informationen und Orientierungshilfen geben zu können. Dies ist bislang unzureichend realisiert worden. Aufgrund seiner Konzeption kann der Test zukünftigen Forschungsprojekten im Bereich der sprachlichen Entwicklung Gehörloser als Grundlage zur Erfassung differenzierter und zielgruppenspezifischer Daten dienen.

Die konstruktiven Grundelemente des Perlesko bieten weiterhin das Potential zur Entwicklung modifizierter Schwesterinstrumente mit spezifischer Berücksichtigung von Bedingungen anderer Behinderungen, bspw. im Bereich der Sprachheilpädagogik. Als Anschlussprojekte bieten sich demnach Modifikationen des Tests unter anderen spezifischen Blickwinkeln als dem vorliegenden an. Dabei können zentrale konzeptionelle Elemente bis hin zur Item- und Distraktorenwahl übernommen oder nur teilweise abgewandelt bzw. ersetzt werden. Eine weitere Folgeuntersuchung sollte den Geltungsbereich des Tests um Erst- und Zweitklässler erweitern, sodass sein Einsatz im gesamten Grundschulbereich und darauf folgend die Angabe von klassenstufen- oder altersbezogenen Normen anhand eines größeren Datenpools möglich wird.

Um diese Anschlussprojekte realisieren zu können, ergeht die Bitte an

zukünftige Nutzer, ihre Daten zu Zwecken der Erweiterung des Datenpools und damit der Optimierung des Instruments an die Pädagogische Hochschule Heidelberg weiterzuleiten:

Prof. Dr. Johannes Hennies
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg

2.2 Eigenschaften des Tests

Das Testinstrument ist konzeptionell darauf angelegt, ein differenziertes Bild der einzelnen Testperson unter dem Aspekt Wortschatz bzw. semantisch-lexikalischer Kompetenz zu erhalten. Dies erfolgt unter anderem, indem drei Sprachmodalitäten, drei Wortarten und qualitative Auswertungsmaßstäbe Berücksichtigung finden. Dadurch kann ein Bild von den Leistungen der jeweiligen Testperson auf den verschiedenen sprachlichen Sektoren gewonnen werden.

2.2.1 Drei Sprachmodalitäten

Der Perlesko setzt sich aus drei Subtests zusammen, welche die drei für die Kommunikation Gehörloser⁴ relevanten Sprachmodalitäten Gebärden-

⁴ In diesem Kapitel sind hier auch Schwerhörige gemeint, wenn ihnen die Lautsprache als Kommunikationsmittel nicht ausreichend zur Verfügung steht und sie auf manuelle Sprachvermittlungsverfahren angewiesen sind.

sprache, Schriftsprache und Lautsprache testen.

Die Lautsprache kann von gehörlosen Kindern nur bedingt verstanden und erlernt werden. Dennoch ermöglicht sie Gehörlosen, je nach dem, wie vollständig sie erlernt wurde, die Verständigung in ihrer hörenden Umwelt und ist daher wichtiger Bestandteil der schulischen Erziehung Hörgeschädigter. Dem Erlernen der Bewegungsabläufe im Bereich der Sprachwerkzeuge wird daher im Sprachunterricht der Früherziehung und der ersten Grundschuljahre eine bedeutsame Stellung eingeräumt, da der dort erzielte Erfolg mit zur Minderung der Isolation des Hörgeschädigten beiträgt. Ebenso wie der aktive Gebrauch der Lautsprache ist auch der passive, das Ablesen sprachlicher Äußerungen vom Mund anderer, für Gehörlose in der Kommunikation mit Hörenden von großer Bedeutung. Trotz unsicherer Informationsübertragung durch die undeutlichen, geringen Differenzierungsgestalten des Absehbildes wird es zum Sinnträger. Die Lautsprache nimmt für Gehörlose als Mittel zur Kommunikation mit der hörenden Mehrheit demzufolge eine grundlegend andere Position ein als für Hörende, die die Lautsprache auf natürlichem Wege als Muttersprache erlernen, sie hat jedoch insbesondere unter Sozialisationsaspekten Gehörloser als (gebärdensprachlicher) Minderheit entscheidende Bedeutung.

Die Bedeutung der Schriftsprache für jedes Mitglied der Gesellschaft – hörend oder gehörlos – ist evident, wenn man sich die Notwendigkeit der Orientierung in Lehrbüchern im Schulunterricht und Fachbüchern in der Berufsausbildung sowie im Bereich der Politik, Kultur, Wirtschaft etc. über Printmedien, Internet u.ä. verdeutlicht. Hinzu kommt der Wunsch der Aufnahmefähigkeit sog. 'schöngeistiger' Literatur. Ähnlich betont Claussen (1975) die Bedeutung des Lesens als möglicherweise wichtigstes Mittel für den Hörsprachgeschädigten, sich beruflich, politisch und kulturell zu informieren. Nach Ansicht Claussens würde eine über das Lesen erreichte bessere Orientierung dessen Chancen maßgeblich verbessern, an Gesprächen

Hörender zu partizipieren. Hinzu kommen technische Hilfsmittel für Gehörlose, die mit der Schrift operieren, wie das Schreibtelefon oder Untertitel im Fernsehen.

Die Schriftsprache kann als Brücke zwischen Gehörlosen und Hörenden fungieren, da Gehörlosen mit ihrer Hilfe nicht nur Informationen, sondern auch die Form und Grammatik der Lautsprache ihrer hörenden Umwelt vermittelt werden kann. Dementsprechend wird die Förderung des schriftlichen Ausdrucks als wichtiges Unterrichtsziel angesehen, da die Schrift für Gehörlose das sicherste Mittel zur Fixierung ist und somit eine enge Koppelung zwischen dem Gesprochenen und Geschriebenen besteht. Die Bedeutung der Schriftsprache beim Sprachaufbau Gehörloser wird vor allem bei Günther (1985) ausdrücklich hervorgehoben. Dabei ist es sein besonderes Anliegen, darauf hinzuweisen, dass der Schrift eine eigenständige und nicht nur eine Hilfsfunktion zukommt. Dieser Verweis der Schrift auf einen untergeordneten Rang sei eine auch in der allgemeinen Linguistik vorkommende Fehleinschätzung. Gleichzeitig leugnet er die Ansicht, dass die Schrift negative Auswirkungen auf die Sprechaktivität haben könnte. Der Einsatz der Schriftsprache wird bei Günther auch nicht als alternative, sondern als ergänzende Methode zur lautsprachlichen Erziehung betrachtet, ohne dabei jedoch der Schriftsprache lediglich die Funktion einer Sprechlernhilfe zukommen zu lassen. Der Erfolg des Einsatzes der Schriftsprache ist vielmehr maßgeblich davon abhängig, dass diese theoretisch, methodisch und didaktisch der Lautsprache entsprechend reflektiert wird. Auf Grund dieser Einsichten wird es als notwendig erachtet, der Schriftsprache beim Sprachaufbau an der Gehörlosenschule größeres Gewicht zu verleihen.

Untersuchungen der Gebärdensprache (vgl. z.B. bereits Prillwitz in Claussen u.a. 1975) verdeutlichen, dass diese für Gehörlose vergleichbare Funktionen

übernimmt, wie die Lautsprache für Hörende. Es zeigt sich, dass die Gebärdensprache viele der lautsprachlichen Funktionen erfüllen kann. Sie erscheint somit als Medium zur Sprachanbahnung und ersten Sprachverwendung bei gehörlosen Kindern geeignet. Folglich ist der Stellenwert der Lautsprache in der frühen Bildung Gehörloser vornehmlich durch ihre Funktion als Medium zur Kommunikation mit der hörenden Umwelt und weniger als zentrales und möglicherweise einziges Kommunikationsmittel überhaupt bestimmt.

Diese Entwicklung der Einbeziehung der Deutschen Gebärdensprache neben der Lautsprachanbahnung in den sprachlichen Anfangsunterricht mit Gehörlosen sowie die Betonung der Bedeutung der Schriftsprache und ihre konzeptionelle curriculare Berücksichtigung ist heute bereits deutlich fortgeschritten, wird fortlaufend wissenschaftlich untersucht (vgl. Ahrbeck 1992; Günther 1999; u. a.) und hat sich teilweise institutionell etabliert. Gehörlose Kinder bewegen sich heute häufig in allen drei, mindestens aber (bei oraler Erziehung) in zwei der Modalitäten. Um universal einsetzbar zu sein und dem neuesten Stand der Gehörlosenbildung zu entsprechen, muss ein Wortschatztest demnach modalitätenumfassend konzipiert sein. Der Perlesko berücksichtigt diese Entwicklung, da ihm alle drei Sprachmodalitäten zu Grunde liegen, wahlweise können aber auch nur einer oder zwei der Subtests zur Anwendung kommen.

2.2.2 Drei Wortarten

Als Grundlage für die Itemauswahl dient eine von Günther zusammengestellte Wortliste (1989) bei der es sich um eine Zusammenfassung der Ergebnisse von vier verschiedenen Wortschatzstudien von Augst, Pregel, Rickheit und Ruoff und um deren Vergleich handelt. Die Wortliste stellt eine „Übersicht über die je 100 häufigst gebrauchten Nomen, Verben, Adjektive von Grundschulkindern (mündlich/schriftlich - Pregel & Rickheit 1987), von Viert-

klässlern (schriftlich – Augst 1989) sowie ihr Vorkommen bei Vorschülern (mündlich – Augst 1984), verglichen mit den je 100 häufigsten Inhaltswörtern Erwachsener (mündlich – Ruoff 1981)“ (Günther 1991, 1) dar.

Aus der 435 Wörter umfassenden Liste wurde eine Wortauswahl von 54 Testitems (je 18 Nomen, Verben und Adjektive) getroffen. Diese Anzahl bildet einerseits ein umfangreiches Bild über den Wortschatz des zu testenden Kindes ab, ohne es andererseits durch eine zu lange Dauer eines Testdurchganges zu überfordern. Um eine möglichst hohe Objektivität in der Wortauswahl zu gewährleisten, wurden die Items in regelmäßigen Abständen aus der Vorlage ausgewählt. Dabei steigert sich, gemäß dem Aufbau der Wortliste, der Schwierigkeitsgrad (bzw. Seltenheitsgrad im Gebrauch) der Wörter innerhalb jedes Wortartenblocks stetig.

Den Itemkorpus des vorliegenden Tests bilden die drei referenzsemantischen Hauptwortarten (vgl. Günther 1991) Nomen, Verben und Adjektive (+Inhalts-Adverbien) zu gleichen Anteilen. Die fast ausschließliche Verwendung von Nomen in bisher gebräuchlichen Wortschatztests mag insoweit sinnvoll erscheinen, als dass Hauptwörter über 50% des deutschen Wortschatzes ausmachen, zudem am einfachsten und deutlichsten bildlich darzustellen sind und somit eine Eindeutigkeit des Items am ehesten gewährleistet ist. Ein solches Vorgehen vernachlässigt jedoch die Tatsache, dass sich Nomen als besonders ungeeignet zur Erfassung lexikalisch-semantischer Fähigkeiten und eventueller Störungen erweisen, da die wenigsten Nomen unabhängig von Alter, sozial-kultureller Erfahrung und angeeignetem Wissen sind. Die Entwicklung des nominalen Wortschatzes weist also in hohem Maße erfahrungs- und entwicklungsbedingte Abhängigkeiten auf, was sich vor allem in der geringen Übereinstimmung des kindlichen und des erwachsenen Nomenwortschatzes, aber auch in Wortschatzen von Kindern unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Umfelds ausdrückt.

Insofern lässt sich kein allgemeiner nominaler Grundwortschatz feststellen, der diese Abhängigkeiten nicht aufweist. Aus dem Blickwinkel der Linguistik muss zudem nach Günther (1991, 187) festgestellt werden, „daß sich aus Umfang und Niveau des nominalen Wortschatzes für sich genommen kaum etwas über die Fähigkeit schließen lässt, Sprache in semantisch und syntaktisch kohärenten Äußerungen zu gebrauchen. Verben als Organisationszentrum des Satzes sind diesbezüglich viel aussagekräftiger. Adjektive schließlich implizieren durch ihren relativ-dimensionalen Bedeutungscharakter und ihre primär semantisch-qualifizierende Funktion über den reinen Wortschatzaspekt hinaus Hinweise auf das Niveau der Sprachfähigkeit im semantischen Bereich.“

Jeder Subtest testet in seiner Sprachmodalität den gleichen Grundwortschatz, bestehend aus Blöcken von je 18 schwierigkeitsmäßig ansteigenden Nomen, Verben und Adjektiven in dieser Reihenfolge. Somit besteht jeder Subtest aus drei, der gesamte Test aus neun Subtestteilen (GSN, GSV, GSA, SSN, SSV, SSA, LSN, LSV, LSA). Hinzu kommen zwei leicht lösbare Übungsbeispiele zu Anfang des Tests. Diese gehen nicht in die Wertung ein, sondern dienen ausschließlich der Einführung in das Verfahren und der Absicherung, dass die Vorgehensweise von der Testperson verstanden wurde.

2.2.3 Qualität der Distraktoren

Zu jedem Testitem gehören gemäß dem Aufgaben-Aufbauschema drei Distraktoren. Diese sollen auf unterschiedliche Weise, durch Ähnlichkeiten im Hinblick auf Gebärde, Schriftbild, Mundbild oder auf inhaltlicher Ebene, vom Testitem ablenken. Die Distraktoren wurden gemäß dieser Ähnlichkeitskriterien qualitativ abgestuft konstruiert. In allen Subtestteilen existieren vier bzw. fünf Ablenkerarten: Für jede Aufgabe wurde mindestens ein Inhaltsablenker (I) konstruiert. In einigen Fällen weist die Wahl dieser Ablenker auf eine elaborierte Sprachkenntnis (HRP) hin, da dieser

Distraktor eine beinahe ebenso plausible Antwort wie das Item selber darstellt. Nicht alle Ablenker inhaltlicher (I) Ähnlichkeit entsprechen dieser Kategorie (HRP), sondern nur einige von ihnen; alle Ablenker dieser Art (HRP) sind jedoch gleichzeitig Ablenker mit einfacher inhaltlicher (I) Ähnlichkeit zum Item. Zusätzlich stellt jede Aufgabe (mit drei konzeptionell begründeten Ausnahmen) mindestens einen Ablenker gebärdenähnlicher (G) und mundbildähnlicher (M) Art bereit. Darüber hinaus wurde eine Kategorie der modalitätenentsprechenden Ablenkerart entwickelt. Diese Distraktorenart stellt in den Subtests Gebärden- bzw. Lautsprache ein Pendant zu gebärden- (G) bzw. mundbildähnlichen (M) Ablenkern dar, bildet in der Modalität Schriftsprache jedoch eine eigenständige Gruppe, die sich aus schriftbildähnlichen (S) Ablenkern zusammensetzt. Mundbild- (M) und schriftbildähnliche (S) Ablenker überschneiden sich häufig, aber nicht immer. Jeder Distraktor kann somit gleichzeitig mehrere Ähnlichkeiten aufweisen (s. 6.2, Tab.11a-c).

2.3 Testmaterial

Der Test besteht aus zwei Testheften, wobei Testheft I für die Subtests Gebärden- und Lautsprache, Testheft II für den Subtest Schriftsprache verwendet wird. In Testheft I befinden sich vier Schwarzweiß-Zeichnungen (mit Ausnahme der in Farbe dargestellten Farbwörter) pro Seite (27x17 cm / Querformat), von denen eine das gefragte Item und die drei übrigen die Distraktoren abbilden. In Testheft II befinden sich auf der linken Seite eine Zeichnung, die das gefragte Testitem abbildet, und auf der rechten Seite vier in Druckschrift geschriebene Wörter, von denen eines das Testitem bezeichnet und die drei übrigen die Distraktoren. Für die Anordnung der Bilder bzw. Wörter auf der einzelnen Seite wurde das System der formal bewährten Vierfelder-Wahltafeln übernommen. Die vier Felder sind dabei durch ein

Kreuz voneinander abgegrenzt.

Die Verteilung des Items und der Distraktoren innerhalb der vier möglichen Positionen auf einer Seite unterliegt keiner Regelmäßigkeit, nach der sich ein aufmerksames Kind womöglich richten könnte, sondern dem Zufallsprinzip. Da die Distraktorenarten konzeptionell bedingt im Vergleich zueinander und in den drei Subtests unterschiedlich attraktive und plausible Alternativen zur korrekten Antwort darstellen und sich in ihrer relativen Anzahl unterscheiden, weisen sie keine gleich große Wahlmöglichkeit auf.

Die folgenden Tabellen geben den Itemkorpus inklusive der Distraktoren – nach Wortarten getrennt – wieder:

Tab. 1a: Itemkorpus Nomen				
Nummer	Item	Distraktor I	Distraktor II	Distraktor III
1	Ei	Huhn	Kartoffel	Eis
2	Bett	Decke	Brett	Sofa
3	Bart	Haare	Kinn	Post
4	Zahn	Mund	Hahn	Zange
5	Angst	Ärger	Trauer	Freude
6	Welt	Planet	Ball	Vase
7	Stein	Felsen	Kaffee	Stange
8	Rose	Sonnenblume	Tulpe	Rasen
9	Zahl	Regen	Buchstabe	Pfahl
10	Leute	Paar	Mensch	Herde
11	Schuh	Stiefel	Strumpf	Uhr
12	Arbeit	Eimer	Stein	Ampel
13	Kopf	Zopf	Junge	Topf
14	Geld	Gold	Salz	Feld
15	Holz	Baum	Brot	Gold
16	Mutter	Mädchen	Bauer	Motte
17	Straße	Weg	Strand	Strauß
18	Garten	Baum	Geschenk	Arbeit

Tab. 1b: Itemkorpus Verben				
Nummer	Item	Distraktor I	Distraktor II	Distraktor III
1	schreiben	malen	reiben	schlafen
2	fliegen	springen	winken	fragen
3	stinken	riechen	staunen	winken
4	springen	sitzen	klettern	schimpfen
5	weinen	reiben	schwitzen	wiegen
6	lesen	sitzen	halten	blasen
7	waschen	wischen	schwimmen	warten
8	werfen	fangen	strecken	wärmen
9	schieben	schließen	heben	ziehen
10	verstecken	schlafen	erschrecken	stecken
11	schlafen	schlagen	streicheln	liegen
12	brennen	löschen	rechnen	rennen
13	gehen	stehen	rennen	sehen
14	singen	sagen	warnen	flöten
15	warten	sitzen	wandern	braten
16	gucken	schminken	denken	ducken
17	hinsetzen	sitzen	hinlegen	schwitzen
18	denken	träumen	warnen	schenken

Tab. 1c: Itemkorpus Adjektive

Nummer	Item	Distraktor I	Distraktor II	Distraktor III
1	glatt	sauber	lockig	platt
2	spitz	struppig	schief	spannend
3	hellblau	dunkelblau	hellgrau	hellgrün
4	schmutzig	sauber	zerknittert	zerrissen
5	orange	rosa	gelb	rot
6	viereckig	dreieckig	fünfeckig	sechseckig
7	warm	heiß	kalt	weich
8	dünn	eng	dick	dumm
9	klein	klug	dünn	fein
10	gestreift	kariert	geblümt	gepunktet
11	nass	trocken	blass	nackt
12	schief	steil	gerade	stark
13	verletzt	scharf	gesund	verliebt
14	blond	braun	rot	schwarz
15	voll	viel	groß	stolz
16	weich	nass	wach	warm
17	nah	geschlossen	fern	nass
18	schwer	stark	leer	schwarz

Hinzu kommen zwei Übungsbeispiele aus dem Bereich der Nomen:

Hund mit den Distraktoren Katze (I), Pferd (I/G) und Hahn (I/M/S)

Auge mit den Distraktoren Nase (I/G), Auto (M/S) und Stirn (HRP/I/G)

Im Verlauf der Testentwicklung wurde nach Anwendung aller testtheoretischen Kriterien die Reihenfolge der Items überarbeitet. Sie entspricht nun nicht mehr ihrem ursprünglichen Vorkommen in der Grundwortschatzliste nach Günther (1989) sondern ist den Ergebnissen der Hauptuntersuchung zufolge (für beide Testhefte unterschiedlich) modifiziert. Die folgenden Tabellen verdeutlichen die Gliederung des Itemkorpus in beiden Testheften:

Tab. 2a: Gliederung des Itemkorpus in Testheft I (Gebärdensprache und Lautsprache)			
Nr.	Nomen	Verben	Adjektive
1	Ei	schreiben	glatt
2	Bett	fliegen	spitz
3	Bart	stinken	hellblau
4	Zahn	springen	schmutzig
5	Angst	weinen	orange
6	Welt	lesen	viereckig
7	Stein	waschen	warm
8	Rose	werfen	dünn
9	Zahl	schieben	klein
10	Leute	verstecken	gestreift
11	Schuh	schlafen	nass
12	Arbeit	brennen	schief
13	Kopf	gehen	verletzt
14	Geld	singen	blond
15	Holz	warten	voll
16	Mutter	gucken	weich
17	Straße	hinsetzen	nah
18	Garten	denken	schwer

Tab. 2b: Gliederung des Itemkorpus in Testheft II (Schriftsprache)			
Nr.	Nomen	Verben	Adjektive
1	Schuh	lesen	klein
2	Ei	weinen	blond
3	Bett	fliegen	schmutzig
4	Zahn	schlafen	spitz
5	Geld	schreiben	hellblau
6	Kopf	gehen	viereckig
7	Zahl	werfen	dünn
8	Holz	springen	orange
9	Arbeit	waschen	nass
10	Rose	warten	warm
11	Straße	verstecken	voll
12	Angst	brennen	schief
13	Stein	stinken	glatt
14	Welt	singen	schwer
15	Bart	schieben	weich
16	Mutter	gucken	verletzt
17	Garten	denken	nah
18	Leute	hinsetzen	gestreift

2.4 Zeichnerische Gestaltung

Die zeichnerische Darstellung der gegenständlichen Nomen ist in aller Regel sowohl einfach als auch eindeutig. Eine solche Einfachheit der Darstellung ist wünschenswert, da auf diese Weise nichts Zeichnungsimmanentes von der Wahrnehmung des gefragten Gegenstandes ablenken kann. Wurden in einigen Fällen dennoch ausschmückende Details eingefügt, so geschah dies zur Schaffung eines Verständniskontextes. Allzu puristische Darstellungen können das Verständnis erschweren, da die Gegenstände auch in der Natur bzw. im Alltag der Testpersonen nicht in dieser Weise vorkommen, sondern i. d. R. Verzierungen, modische Elemente o. ä. an sich haben. Zudem sollte das Testinstrument ansprechend gestaltet sein, was ebenfalls für eine gewisse Ausgestaltung spricht.

Die Darstellung der Verben, die z. T. einen prozessualen Ablauf, eine Handlung oder einen Zustand beschreiben, wird vielfach durch angedeutete Bewegungslinien verdeutlicht.

Die zeichnerische Darstellung der Adjektive unterscheidet zwischen absoluten und relativen Adjektiven. Erstere, in vorliegendem Test die Farbadjektive, sind situationsunabhängig und lassen sich daher eindeutig darstellen. Die relativen Adjektive sind meist als Gegensatzpaare dargestellt, dabei ist der jeweils nicht gefragte Gegensatz durchgestrichen. Dieses Prinzip wurde jedoch nur in den Fällen angewandt, in denen die Darstellung als Gegensatzpaar unerlässlich war. Wäre jedes relative Adjektiv auf diese Weise dargestellt worden, hätte die Testperson pro Seite statt vier Bilder fast immer acht betrachten müssen, was unübersichtlich geworden wäre.

Insgesamt wurde versucht, die charakteristischen Eigenschaften der gefragten Begriffe möglichst deutlich bildlich darzustellen. Die angemessenen

Trennschärfeindizes der Aufgaben werden als hinreichendes Kriterium dafür gewertet, dass die bildlichen Darstellungen tatsächlich die intendierten Begriffen wiedergeben.

3. Normierung

Um eine eindeutige Interpretation der Rohdaten einer Testperson aus dem Wortschatztest zu gewährleisten, ist eine Orientierung an vergleichbaren Messträgern nötig. Derartige Vergleichswerte werden durch die Normierung bereitgestellt. Ziel der Normierung des Wortschatztests war dabei, die erhaltenen Rohdaten anschaulicher, direkter vergleichbar und messtechnisch möglichst höherwertig zu machen.

3.1 Stichprobe

Mit der Version I des Perlesko wurde im Frühjahr 1998 eine Stichprobe von 112 gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern untersucht. Bei der Auswahl der Schulen wurde versucht, im Sinne der Repräsentativität flächendeckend vorzugehen. Es fanden sich sieben Schulen in deutschen Städten sowie eine Schule in der deutschsprachigen Schweiz bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Nicht in jeder Schule standen Schüler aller drei gewünschten Klassenstufen zur Verfügung. Die daraus resultierende Aufteilung der Testpersonen in Klassenstufen ergibt sich wie folgt: Getestet wurden 40,2 % der Testpersonen aus 3. Klassen, 27,7 % aus 4. Klassen und 32,1 % aus 5. Klassen. Für die Anwendung einiger statistischer Verfahren werden im weiteren Verlauf zur Erweiterung des Datenpools der gehörlosen Grundschüler die beginnenden 5. zu den 4. Klassen gezählt, sodass 40,2 % Drittklässler einem Anteil von 59,8 % Viertklässlern gegenüberstehen. Diese

Zuordnung legitimiert sich aus dem Umstand, dass die betreffenden Testpersonen zu Beginn der fünften Klassenstufe weder altersmäßig noch in Bezug auf Leistungs- bzw. Entwicklungsniveau gravierend von den Viertklässlern abweichen.

Damit wurde etwa ein Viertel aller Testpersonen der entsprechenden Grundgesamtheit erfasst. Dieser Umstand rechtfertigt die Wahl der anfallenden und nicht zufälligen Zusammenstellung der Stichprobe, da bei einer so umfangreichen Erhebung nahe an der Grundgesamtheit von Repräsentativität der Stichprobe ausgegangen werden muss. Gemäß der üblichen Vorgehensweise wurde nach der Erhebung die Annahme der Normalverteilung der Stichprobe überprüft und bestätigt.

3.2 Aufgabenanalyse

Die in der Pilotstudie mit der Testrohversion (18 Nomen, Verben und Adjektive je Subtest) und in der Hauptuntersuchung mit Testversion I (ergänzt auf 24 Nomen, Verben und Adjektive je Subtest) gewonnenen Daten von 11 bzw. 112 Testpersonen wurden in zwei Schritten einer umfangreichen Aufgabenanalyse unterzogen. Hauptaugenmerk im Hinblick auf Aufgabenselektion und -revision lag dabei auf den Schwierigkeits- und Trennschärfewerten der Aufgaben. So wurde für die vorliegende Testversion II (18 Nomen, Verben und Adjektive je Subtest) ein Itemkorpus zusammengestellt, der folgende Schwierigkeits- (p) und Trennschärfewerte (rit) der Aufgaben aufweist:

Tab. 3a: Schwierigkeit und Trennschärfe Nomen

Nr.	GSN		SSN		LSN	
	p	r _{it}	p	r _{it}	p	r _{it}
1. Ei	.99	.17	.96	.20	.89	.10
2. Bett	.89	.25	.86	.45	.88	.39
3. Bart	.96	.25	.50	.45	.72	.33
4. Zahn	.83	.10	.76	.33	.82	.28
5. Angst	.84	.23	.61	.51	.76	.64
6. Welt	.71	.29	.60	.55	.78	.39
7. Stein	.66	.40	.60	.59	.74	.47
8. Rose	.71	.18	.65	.42	.68	.30
9. Zahl	.95	.10	.71	.42	.42	.34
10. Leute	.81	.31	.40	.26	.56	.49
11. Schuh	.61	.32	.96	.27	.72	.44
12. Arbeit	.69	.30	.66	.50	.62	.46
13. Kopf	.75	.04	.72	.39	.48	.34
14. Geld	.56	.07	.76	.50	.68	.31
15. Holz	.56	.52	.66	.58	.60	.14
16. Mutter	.63	.35	.47	.23	.52	.33
17. Straße	.50	.16	.64	.56	.61	.52
18. Garten	.47	.41	.46	.57	.59	.46

Tab. 3b: Schwierigkeit und Trennschärfe Verben						
Nr.	GSV		SSV		LSV	
	p	r _{it}	p	r _{it}	p	r _{it}
1. schreiben	.96	.30	.71	.61	.85	.32
2. fliegen	.99	.28	.74	.57	.82	.35
3. stinken	.96	.19	.44	.40	.82	.33
4. springen	.96	.07	.65	.62	.78	.37
5. weinen	.96	.09	.75	.52	.77	.30
6. lesen	.96	.23	.77	.61	.77	.50
7. waschen	.97	.10	.61	.63	.72	.54
8. werfen	.96	.37	.66	.40	.72	.29
9. schieben	.94	.26	.31	.25	.65	.38
10. verstecken	.87	.23	.57	.56	.69	.41
11. schlafen	.76	.21	.74	.52	.77	.31
12. brennen	.94	.23	.48	.47	.56	.41
13. gehen	.90	.53	.69	.53	.47	.21
14. singen	.85	.36	.42	.62	.50	.42
15. warten	.75	.45	.57	.43	.58	.32
16. gucken	.68	.40	.28	.15	.42	.27
17. hinsetzen	.36	.17	.21	.36	.40	.28
18. denken	.46	.37	.23	.15	.29	.24

Tab. 3c: Schwierigkeit und Trennschärfe Adjektive						
Nr.	GSA		SSA		LSA	
	p	r _{it}	p	r _{it}	p	r _{it}
1. glatt	.96	.17	.54	.37	.79	.35
2. spitz	.91	.18	.66	.47	.71	.39
3. hellblau	.79	.34	.66	.55	.81	.34
4. schmutzig	.77	.32	.68	.43	.76	.49
5. orange	.91	.14	.60	.28	.60	.53
6. viereckig	.92	.10	.65	.42	.54	.44
7. warm	.79	.29	.57	.54	.66	.53
8. dünn	.93	.02	.63	.48	.51	.46
9. klein	.89	.18	.73	.39	.52	.30
10. gestreift	.72	.19	.22	.29	.50	.54
11. nass	.55	.38	.58	.54	.66	.31
12. schief	.68	.15	.54	.42	.43	.52
13. verletzt	.45	.40	.48	.47	.59	.37
14. blond	.46	.46	.73	.50	.58	.47
15. voll	.44	.43	.54	.59	.59	.42
16. weich	.59	.36	.52	.56	.41	.58
17. nah	.46	.21	.29	.36	.43	.31
18. schwer	.17	.25	.52	.63	.42	.44

Da mit Hilfe des Wortschatztests explizit der Grundwortschatz überprüft werden soll, indem häufig verwendete und demzufolge leichte Items geprüft werden, ist eine Häufung vornehmlich im hohen Schwierigkeits-, und damit im mittleren Trennschärfewertebereich, gerechtfertigt. Die generell erwartete parabolische Abhängigkeit zwischen Schwierigkeit und Trennschärfe muss demnach für diesen Test einer Verteilungsform weichen, die im Koordinatensystem vor allem im rechten Bereich der Abszisse und im mittleren Bereich der Ordinate differenziert.

In der Regel wird ein neuer Itemkorpus an einer neu erhobenen Stichprobe überprüft. Da die Modifikation von Testversion I zu II des Wortschatztests jedoch anhand der Ergebnisse einer im Bezug auf die relativ kleine Grundgesamtheit besonders umfangreichen Stichprobe vorgenommen wurde, wurde im vorliegenden Fall auf die Erhebung einer Kontrollstichprobe verzichtet. Alternativ wurde für die ursprüngliche Analysestichprobe eine neue Punktbewertung der Version I ohne die eliminierten Aufgaben vorgenommen und eine Aufgaben-Re-Analyse durchgeführt. Aufgabenschwierigkeit und -trennschärfe nach einer zufälligen Halbierung dieser Re-Analysen-Stichprobe wiesen die Testendform als hinreichend stabil aus. Die Überprüfung der Gütekriterien und die Normierung erfolgten demgemäß anhand der Daten der in 3.1 beschriebenen Analysestichprobe, für deren Bewertung die eliminierten Aufgaben ausgenommen werden.

3.3 Prozentrangskalen und lineare Standardwerte

Um eine fundierte Interpretation der gewonnenen Daten zu gewährleisten, wurden die Rohscores des Tests zunächst auf die Prozentrangskala transformiert, um sie anschaulicher und direkt vergleichbar zu machen. Eine

Schwierigkeit in der Prozentrangberechnung vorliegender Daten lag in der ganzzahligen Abstufung der Variablen, obgleich diese Variable als psychologische Fähigkeit an sich stetig ist. Genaugenommen befindet sich die Leistung einer Testperson, die den Rohscore x erhält, also irgendwo zwischen $x-0,5$ und $x+0,5$ Punkten. Aus diesem Grund wurde die Hilfsannahme getroffen, dass sich alle Testpersonen mit dem Rohscore x den Platz zwischen $x-0,5$ und $x+0,5$ gleichabständig teilen. So kommt es, dass möglicherweise mehr als die objektiv schlechteren Testpersonen (Rohscore $x-1$ und schlechter), nämlich auch diejenigen mit dem Rohscore x , die zwischen $x-0,5$ und $x+0,5$ angesiedelt sind, den Prozentrang der Testperson bestimmen.

Die Skala der Prozentränge erfüllt die Ansprüche an Anschaulichkeit und Vergleichbarkeit, weist allerdings auch Nachteile auf. Zum einen täuscht sie ein nicht geltendes Skalenniveau vor, da 60% zwar doppelt so viel sind wie 30%, eine Testperson mit dem Prozentrang 60 jedoch nicht zwangsläufig doppelt so gut ist wie eine mit Prozentrang 30. Diese Skala hat demnach kein Intervallskalenniveau. Zum anderen gibt die Prozentrangskala eine unrealistische Messpräzision vor, wenn aufgrund der Angabe von Prozenträngen angenommen wird, das Messinstrument sei zu hundert Unterscheidungen fähig. Das Instrument kann nur der Anzahl der Scores entsprechend viele Prozentränge, also maximal 18 pro Subtestteil, angeben.

Um zur Anschaulichkeit und Vergleichbarkeit auch die Anhebung auf Intervallskalenniveau zu gewährleisten, wurde zusätzlich zu den Prozenträngen die Transformation der Rohwerte in lineare z -Werte vorgenommen. Da die Rohwertverteilungen der Stichprobe annähernd normal verteilt sind, erhielt man bei der linearen Transformation nicht nur z -Werte, sondern Standard- z -Werte einer Standardnormalverteilung, die automatisch Intervallskalenniveau besitzen. Diese Werte haben den Mittelwert 0 und die Standardabweichung 1 und erfüllen somit den Anspruch an direkte

Vergleichbarkeit. Um negative z-Werte zu vermeiden, werden die z-Werte in anschaulichere Z-Werte transformiert, die einen Mittelwert von 100 und ein Standardabweichung von 15 aufweisen.

Für die Normierung des Wortschatztests wurden die Ergebnisse der Dritt-, Viert- (und Fünft-) klässler zusammengefasst. Dies geschah zum einen, um eine Reduzierung des Datenpools und damit Zufallseinflüsse zu vermeiden, zum anderen unter der Voraussetzung, dass mit den Ergebnissen des Tests keine expliziten Aussagen über Leistungsunterschiede in der lexikalisch-semanticen Kompetenz zwischen Dritt- und Viertklässlern getroffen werden sollen. Vielmehr soll der Test dem unterrichtenden Pädagogen eine Aussage darüber ermöglichen, ob ein hörgeschädigter Grundschüler (egal welcher Klassenstufe) einen vergleichbaren Grundwortschatz besitzt wie ein hörender.

Auf die Darstellung eines Gesamtwertes aller Subtestteile wurde bei der Normierung bewusst verzichtet. Wesentliche Informationen über die Wortschatzkenntnis einer Testperson können aus der Interpretation der Subtestteilergebnisse und nicht aus einem Gesamtwert gewonnen werden. Zwar lassen extreme Gesamtwerte Rückschlüsse auf ein homogenes Leistungsvermögen in allen Subtestteilen zu, Gesamtwerte im mittleren Bereich können jedoch unterschiedlich bedingt sein. Die Testperson kann einen solchen Wert bei durchschnittlicher Leistung in allen Skalen oder aber durch überdurchschnittliche Leistung in einigen, unterdurchschnittliche Leistung in anderen Subtestteilen erzielen. Gesamtwerte verlieren somit an Aussagekraft; interessanter sind Aussagen dazu, in welchen Subtestteilen eine Testperson über- oder unterdurchschnittliche Leistungen erbracht hat.

Die Darstellung der regulären Normierungstabellen erfolgt unter 6.1, Tab. 9a-c.

4. Gütekriterien

4.1 Objektivität

Unter dem ersten Gütekriterium der klassischen Testtheorie, der Objektivität, wird Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation verlangt.

Die Durchführungsobjektivität ist für den Perlesko durch die in schriftlicher Form vorliegende Testanweisung eindeutig gewährleistet, sofern sich der Testleiter an diese Anweisung hält oder sie zumindest nicht inhaltlich verändert. Im Subtest Gebärdensprache werden dem Testleiter die zu verwendenden Gebärden als Gebärdenphotos mit Ausführungsanweisung vorgegeben. Die Durchführungsobjektivität wird demnach zusätzlich durch die Art und Weise bestimmt, in der der Testleiter im Stande ist, diese Vorgaben in für die Testperson verständliche Gebärden umzusetzen. Die Auswertungsobjektivität ist dadurch gewährleistet, dass eindeutig festgelegt ist, welche der Antwortmöglichkeiten richtig ist. Die Interpretationsobjektivität spielt auf dieser Stufe der Testkonstruktion, auf der für erzielte Rohwerte Prozentrangangaben in Hinblick auf unterschiedliche Bezugsgruppen gemacht werden, keine entscheidende Rolle. Die Umwandlung von Rohwerten in Prozentränge ist nicht durch Interpretationsspielräume seitens des Testleiters beeinflussbar und somit objektiv.

4.2 Reliabilität

Die Reliabilität eines Tests ist gewährleistet, wenn mit ihm ein reproduzierbares Testergebnis gewonnen werden kann, das die Leistung einer Testperson genau auf der Testskala einordnet.

4.2.1 Innere Konsistenz und Split-half

Sowohl bei der Überarbeitung der Pilotversion dieses Tests zu Testversion I als auch bei der Modifikation zu vorliegender Version wurde auf eine sorgfältige Aufgabenanalyse Wert gelegt. Für die Endform der Subtestteile wurden die Aufgaben aus einem umfangreicheren Aufgabenpool (24 statt 18 Aufgaben) selektiert, deren Eignung im Hinblick auf die Zuverlässigkeit des Tests nach der Methode der Inneren Konsistenz (wobei jede einzelne Aufgabe als gesonderter Testteil mit allen anderen korreliert wurde) sowie der Split-half-Methode (Testhalbierung nach odd-even-Methode) geprüft wurde. Während diese Methoden der einmaligen Untersuchung lediglich durch die Auswertungsobjektivität, die Inhomogenität der Items, sowie punktuelle Schwankungen der Untersuchungsbedingungen (z. B. Störungen) und/oder des Merkmals beeinflusst werden, sind Paralleltest- und Retest-Verfahren zusätzlich von der Veränderlichkeit der Testdurchführungsbedingungen bestimmt. Demzufolge geben die Innere Konsistenz und die Split-half-Methode Aufschluss über die Leistungsfähigkeit des Tests und kommen dem eigentlichen Wesen der Reliabilität, nämlich ihrer instrumentellen Seite, am nächsten (vgl. Lienert/Raatz 1994, 201).

Die Reliabilitätsschätzung über Retest-Verfahren ist erst üblich und sinnvoll, wenn die Methoden Split-half und Innere Konsistenz durchgeführt und angemessene Ergebnisse erzielt wurden. Dies sowie die Anwendung der Paralleltest-Methode mit einem dem zu untersuchenden Test streng vergleichbaren Instrument stehen noch aus.

Der Anspruch, für den Reliabilitätskoeffizienten Werte von .90 zu erreichen, wurde in Anlehnung an Lienert/Raatz für den Wortschatztest als unrealistisch hoch angesehen, wenn man den Einfluss verschiedener Faktoren (vgl. 1994, 202ff) berücksichtigt: Für Tests, die einen umschriebenen

Wissensstand wie den Wortschatz prüfen, gilt die Untersuchung der Reliabilität als erschwert. In einem solchen Fall kommen Paralleltests aufgrund des speziellen Aufgabeninhaltes nicht in Betracht und auch Testwiederholungen sind aufgrund des Erinnerungseffekts nicht möglich. Grundsätzlich gilt zudem, dass mit der Länge eines Tests und bei sonst vergleichbaren Bedingungen seine Reliabilität steigt. Eine Verlängerung des Wortschatztests würde demzufolge zwar eine mögliche Reliabilitätsverbesserung mit sich bringen, ist aber unter Berücksichtigung der zeitlichen und kognitiven Leistungsmöglichkeiten der Testpersonen zu verwerfen. Auch die Streuung der Aufgabenschwierigkeiten ist von großer Bedeutung für die Reliabilität, die bei mittelschweren Aufgaben und bei sonst vergleichbaren Bedingungen potentiell am höchsten liegt. Die spezielle Konzeption des Wortschatztests sieht jedoch vor allem Aufgaben von geringer Schwierigkeit (also hohen Schwierigkeitskoeffizienten) vor, sodass von vornherein keine optimalen Reliabilitätsbedingungen für diesen Test gegeben sind. Zusätzlich vermindert der Zufallseinfluss bei der Darbietung von Mehrfachwahlaufgaben die Reliabilität. In Anbetracht dieser verschiedenen Bedingungen wurden im vorliegenden Fall niedrigere Werte ab .70 als zufriedenstellend bewertet.

In der folgenden Tabelle sind die Werte der Reliabilitätsschätzung (r_{tt}) nach der Split-half-Methode (über Spearman-Brown und Kristof) sowie nach der Methode der Inneren Konsistenz (über Horst und Kuder/Richardson 8) aufgeführt. Zum Erhalt realistischer Koeffizienten für den Gesamttest wurde darauf verzichtet, die Formeln auf eine Gesamtskala mit 81 Aufgaben pro Testhälfte anzuwenden, da dies zu einer Überschätzung der Reliabilität führen würde. Statt dessen wurde die Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten für den Gesamttest über Umwandlung in z' -Werte nach Fisher (in Lienert/Raatz 1994, 417) vorgenommen.

Tab. 4: Reliabilitätskoeffizienten

	Split-half		Innere Konsistenz	
	r_{tt} Spearman- Brown	r_{tt} Kristof	r_{tt} Horst	r_{tt} Kuder / Richard- son 8
GSN	.79	.79	.85	.67
GSV	.83	.83	.86	.68
GSA	.79	.79	.83	.69
SSN	.87	.87	.91	.85
SSV	.86	.86	.90	.87
SSA	.87	.87	.91	.86
LSN	.85	.85	.90	.80
LSV	.87	.87	.88	.77
LSA	.87	.88	.91	.84
gesamt über z'	.85	.85	.89	.80

Die Reliabilitätskoeffizienten, die sich nach den Berechnungen mit unterschiedlichen Methoden ergeben, weisen den Gesamttest und alle Subtestteile als gut bis sehr gut reliabel aus.

4.2.2 Standardmessfehler

Wenn die Ergebnisse einer Testperson in verschiedenen Subtestteilen des Wortschatztests stark variieren, kann dies eine Folge des Messfehlers, also zufallsbedingt sein. Der Standardmessfehler gibt die Genauigkeit an, mit der aufgrund des Testergebnisses Aussagen über die wahre Merkmalsausprägung einer Testperson getroffen werden können. Mit einer Wahrscheinlichkeit von 2:3 liegt dieser wahre Wert einer Testperson in einem Bereich von einem Standardmessfehler ober- bzw. und unterhalb des gemessenen Wertes, mit einer Wahrscheinlichkeit von 19:20 liegt er in dem Streubereich von zwei Standardmessfehlern ober- bzw. und unterhalb des gemessenen Wertes:

Tab. 5: Standardmessfehler der Subtestteile									
Subtestteil	GSN	GSV	GSA	SSN	SSV	SSA	LSN	LSV	LSA
Standardmessfehler	1,31	0,92	1,32	1,52	1,69	1,67	1,49	1,43	1,58

Je geringer der Standardmessfehler einer Skala ausfällt, desto höher ist ihre Messgenauigkeit zu bewerten. Die Standardmessfehler des Wortschatztests weisen bei Werten zwischen 0,92 und 1,69 Punkten eine gute Messgenauigkeit der einzelnen Subtestteile aus.

4.3 Validität

Die Validität eines Tests beschreibt den Grad, mit der er das Merkmal, welches er zu messen beansprucht, tatsächlich misst.

Die Erwartungen an die Höhe des Validitätskoeffizienten hängen wesentlich von dem jeweiligen Verwendungszweck des Tests ab. Da der vorliegende Test zwar ein eindeutiges Urteil über den Ausprägungsgrad des zu untersuchenden Merkmals einer Testperson erlaubt, jedoch keine Beurteilung der Testperson überwiegend oder ausschließlich von seinem Testergebnis abgeleitet werden soll, muss der Test einen Validitätsanspruch von $r_{tc} > 0,5$, und nicht etwa von $r_{tc} > 0,7$ (vgl. Lienert/Raatz 1994, 270) erfüllen.

Grundsätzlich ist der Grad der externen bzw. der internen Validität von der Auswahl und der Kontrolle von Störvariablen abhängig. Bei der Erhebung des Wortschatzes können die Uhrzeit, der Termin, die Lichtverhältnisse u. ä. potentiell bedeutsam sein, obwohl sie weder als abhängige noch als unabhängige Variablen auf die Untersuchung Einfluss nehmen. Während einige dieser Variablen wie Lichtverhältnisse oder Gebärdenvorgabe von den Testleitern kontrolliert werden können, müssen andere Variablen wie Termin und Uhrzeit zufällig gewählt werden. Durch das so festgelegte Maß der Kontrolle dieser untersuchungsbedingten Störvariablen ist die Untersuchung im mittleren Bereich des Kontinuums von Untersuchungsvarianten angesiedelt. Dieser Kompromiss aus Labor- und Felduntersuchung gewährleistet sowohl interne als auch externe Validität. Damit sind die Ergebnisse der Untersuchung sowohl eindeutig interpretierbar, ohne dass Alternativerklärungen für ihr Zustandekommen herangezogen werden müssen, als auch über die besonderen Bedingungen der Untersuchungssituation und über die untersuchten Personen hinaus allgemein gültig, indem sie die Natürlichkeit der Untersuchungsbedingungen und die Repräsentativität der untersuchten Stichprobe berücksichtigt (vgl. Bortz 1993, 8).

4.3.1 Inhaltliche Validität

Die inhaltliche Validität eines Instrumentes ist gewährleistet, wenn der Test oder seine Teile das zu messende Merkmal so unzweifelhaft repräsentieren, dass sie selber das Kriterium für dieses Merkmal darstellen. Dies ist bei Kenntnistests wie dem Wortschatztest grundsätzlich der Fall (vgl. Lienert/Raatz 1994, 225). Die Items des Wortschatztests entstammen einer den Grundwortschatz hörender Grundschüler abbildenden Wortliste und wurden aus dieser systematisch in regelmäßigen Abständen über den Gesamtkorpus verteilt ausgewählt. Sie bilden somit eine repräsentative Stichprobe aus dem Grundwortschatz. Demgemäß wurde auf eine Einschätzung durch Experten verzichtet, da die inhaltliche Validität des Wortschatztests trivial ist (vgl. Lienert/Raatz 1994, 225).

4.3.2 Konstruktvalidität

Für die Überprüfung der Konstruktvalidität des Wortschatztests wurden aus der theoretischen Analyse des Konstruktes Hypothesen deduziert, die daraufhin empirisch überprüft wurden. Da es sich bei der 'Kenntnis des passiven Wortschatzes' um eine vielschichtige, nicht direkt operational fassbare Einheit (vgl. Lienert/Raatz 1994, 226) handelt, ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Konstrukt erforderlich. Theoretisch analysiert stellt sich das Konstrukt als die Wiedererkennung und richtige Zuordnung von konventionellen Bezeichnungen dar. Die Verfügbarkeit dieser Bezeichnungen wird als Anzeiger für die entwickelte Versprachlichung kognitiver Prozesse angesehen. Der Ausprägungsgrad dieses Konstruktes wird von verschiedenen Faktoren bestimmt. Generell wächst die Kenntnis des Wortschatzes mit zunehmendem Alter und mit steigendem Intelligenzniveau und ist vom Geschlecht relativ unabhängig. Einen weit deutlicheren Einfluss als das Alter übt bei Gehörlosen jedoch die Einordnung der Testpersonen in Klassenstufen aus. Diese erfolgt nach dem jeweiligen Förderbedarf, sodass Schüler unterschiedlichen Alters, aber gleichen

Leistungsniveaus in einer Klasse zusammengefasst werden. Darüber hinaus nehmen sowohl schulische als auch familiäre Sozialisationsbedingungen Einfluss auf die Wortschatzentwicklung gehörloser Kinder: Sie wird auf schulischer Seite maßgeblich von dem angewandten sprachlichen Erziehungskonzept geprägt. Wie Untersuchungsergebnisse des Hamburger Bilingualen Schulversuchs u. a. belegen, muss bei bilingual erzogenen gehörlosen Kindern von einem differenzierter ausgebildeten Wortschatz ausgegangen werden als bei rein oral- oder gebärdenorientierter Erziehung. Als zentrale Begründung dafür gilt der Umstand, dass den bilingual erzogenen Kindern mit der Gebärdensprache ein Sprachsystem zur Verfügung steht, auf dessen Basis nicht muttersprachliche, lautsprachliche Fähigkeiten vollständiger erworben werden können (vgl. Günther u. a. 1999; Prillwitz / Wudtke 1988). Ein Vergleich der Fähigkeiten bzgl. der Sprachmodalitäten weist demnach die bilingual erzogenen Kinder als kenntnisreich sowohl in der Gebärden- als auch in der Lautsprache aus, wohingegen die oral erzogenen Schüler vor allem Stärken in der Laut-, die gebärdenorientiert erzogenen Schüler in der Gebärdensprache aufweisen. Dabei haben die Ergebnisse der Untersuchungen mit diesem Test belegt, dass aufgrund der generellen Neigung Gehörloser, mit der Gebärdensprache als der ihnen am leichtesten zugänglichen Modalität zu kommunizieren, alle Kinder in der Modalität Gebärdensprache am leistungsstärksten abschneiden, und dies unabhängig von dem ihrer jeweiligen Erziehung zugrundeliegenden Konzept. Zudem üben familiäre Rahmenbedingungen wie der Umstand, ob die Eltern des gehörlosen Kindes selber gehörlos oder hörend sind, ob also von der Gebärdensprache als Muttersprache ausgegangen werden kann oder nicht, einen Einfluss auf seine Wortschatzentwicklung aus. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern erlernen aufgrund der Basis der Gebärdensprache, die sie sich von Geburt an entsprechend der lautsprachlichen Lernprozesse hörender Kinder aneignen, die Lautsprache als Zweitsprache leichter und vollständiger als gehörlose Kinder hörender Eltern. Daher kann davon ausgegangen

werden, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern ein höheres Wortschatzniveau in allen Sprachmodalitäten aufweisen.

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurde eine Analyse der interindividuellen Unterschiede in den Testresultaten vorgenommen. Untersuchungsziel dabei war die Überprüfung der Annahme, dass der Test für die verschiedenen die Wortschatzentwicklung beeinflussenden Faktoren sensibel ist. Es zeigten sich deutliche Zusammenhänge in oben beschriebener Weise, was als Beleg dafür angesehen wurde, dass das Testinstrument tatsächlich das beabsichtigte Konstrukt 'Kenntnis des passiven Wortschatzes' misst. Herangezogen wurden folgende Faktoren, korreliert nach Pearson und minderkorrigiert:

- Zeile 1: Klasse, in den gegebenen Abstufungen 3 und 4 (+5)
- Zeile 2: Intelligenzquotient nach Raven (s. 4.3.4), in den Abstufungen der Testpunktwerte 67 bis 132
- Zeile 3: Konzept, in den Abstufungen 1 (oral), 2 (gebärdorientiert) und 3 (bilingual)
- Zeile 4: Hörstatus der Eltern, in den Abstufungen 1 (hörende Eltern) und 2 (gehörlose Eltern)
- Zeile 5: Geschlecht, in den Abstufungen 1 (weiblich) und 2 (männlich)
- Zeile 6: Alter, in den gegebenen Abstufungen 7;11 bis 13;3 Jahre

Tab. 6: Korrelationen Wortschatztest – Faktoren									
	GSN	GSV	GSA	SSN	SSV	SSA	LSN	LSV	LSA
1. Korr. Klasse	.35	.36	.33	.44	.41	.40	.31	.29	.34
Mind.-korrektur	.39	.40	.37	.47	.43	.44	.33	.32	.36
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
2. Korr. IQ	.33	.32	.40	.32	.36	.42	.30	.22	.38
Mind.-korrektur	.39	.37	.46	.36	.39	.47	.35	.25	.43
p	.000	.001	.000	.001	.000	.000	.002	.026	.000
3. Korr. Konzept	.31	.10	.29	.29	.27	.29	.20	.22	.18
Mind.-korrektur	.35	.12	.32	.31	.28	.31	.22	.24	.19
p	.001	.287	.002	.002	.005	.003	.042	.024	.073
	GSN	GSV	GSA	SSN	SSV	SSA	LSN	LSV	LSA
4. Korr. Eltern	.38	.20	.37	.31	.31	.37	.26	.24	.30
Mind.-korrektur	.42	.22	.41	.33	.32	.41	.29	.26	.32
p	.000	.039	.000	.001	.001	.000	.006	.013	.002
5. Korr. Sex	.12	-.10	-.07	-.07	-.03	-.01	.07	-.01	.02
Mind.-korrektur	.13	-.11	-.07	-.07	-.03	-.01	.08	-.02	.02
p	.213	.305	.501	.490	.794	.894	.472	.889	.879
6. Korr. Alter	-.00	.08	.01	.09	.06	.04	.05	.07	.03
Mind.-korrektur	-.01	.09	.01	.09	.06	.04	.06	.08	.04
p	.969	.395	.934	.359	.561	.686	.587	.475	.738

Gemäß der Hypothese bestehen sehr signifikante Zusammenhänge zwischen der Wortschatzentwicklung und den Einflussgrößen 'Klassenstufe', 'Intelligenzniveau' sowie 'Hörstatus der Eltern'. In sieben von neun Subtestteilen hängt die Kenntnis des passiven Wortschatzes signifikant von dem 'Erziehungskonzept' ab. Im Falle von 'Geschlecht' und 'Alter' ist kein signifikanter Einfluss auf das Wortschatzniveau zu erkennen. Die Variation der Testergebnisse steht demnach in erwarteter Relation zu der Variation der schulischen und familiären Sozialisationsbedingungen. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es sich bei dem vorliegenden Test tatsächlich um ein Messinstrument zur Erfassung des Konstruktes 'Kenntnis des passiven Wortschatzes' handelt, da sich die erwarteten Beziehungen zwischen dem Testergebnis und den untersuchten, den Wortschatz beeinflussenden Variablen bestätigt haben. Dadurch wird dem Wortschatztest eine Konstruktvalidität im Sinne der Abbildung der Wirkung unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen zugeschrieben.

4.3.3 Übereinstimmungsvalidität (Ratingverfahren)

Zu Beginn des Validierungsprozesses eines Testinstruments steht in der Regel kein zufriedenstellendes Kriterium zur Verfügung (vgl. Lienert/Raatz 1994, 221). Erst im prozessualen Verlauf der Suche nach einem geeigneten Kriterium können vorläufige Kompromisse gegen bessere Kriterien ausgetauscht werden. So wurde auch für die Validierung des Wortschatztests zunächst ein vorläufiges, subjektives Außenkriterium in Form eines Ratingverfahrens erhoben.

Für die kriterienbezogene Validitätsprüfung des Wortschatztests wurde parallel zu den Testpunktwerten im Sinne eines gesondert erhobenen Außenkriteriums ein Schätzurteil über die mutmaßliche Leistung einer Testperson durch die Klassenlehrer erhoben. Für diese Übereinstimmungsvalidität des Wortschatztests nahmen die Klassenlehrer der Testpersonen

eine Einschätzung der passiven Wortschatzkenntnis ihrer Schüler vor, indem sie sie auf einer qualitativ abgestuften Ratingskala einordneten. Es wurde eine siebenstufige Ratingskala mit Einteilungen der Leistung von sehr schlecht bis sehr gut vorgegeben. Für jede Testperson wurden drei Ratings erhoben, um ihre mutmaßliche Leistung in den drei Sprachmodalitäten getrennt zu erfassen. Nicht alle Klassen konnten an diesem Rating teilnehmen, sodass aufgrund der geringen Testpersonenanzahl keine zufällige Stichprobe aus der Analysestichprobe gewählt werden konnte. Da eine Validitätsstichprobe von einer Größe ab 30 Testpersonen als ausreichend umfangreich angesehen wird (vgl. Lienert/Raatz 1994, 241), stellen die in etwa normalverteilten Rating-Ergebnisse von insgesamt 62 Testpersonen eine genügend große Stichprobe dar.

Die Skalenzuordnung wurde nach der Repräsentativgruppen-Methode mit den Testergebnissen der dritten Version korreliert. Es wurden dabei jeweils die Testergebnisse der drei Subtestteile einer Modalität mit dem entsprechenden Rating-Ergebnis korreliert. Die Gesamtergebnisse einer Modalität oder einer Wortart sowie der Gesamtscore des Tests wurden über Transformation in z' -Werte nach Fisher berechnet:

Tab. 7: Korrelation Rating - Testergebnis				
Modalität	Nomen	Verben	Adjektive	gesamt
Gebärdensprache	.58	.44	.58	.54
Schriftsprache	.67	.79	.78	.76
Lautsprache	.62	.62	.70	.65
gesamt	.63	.64	.70	.65

Alle Ergebnisse sind sehr signifikant, sodass ein wahrer Zusammenhang zwischen Test und Kriterium angezeigt wird. Da bei der Erhebung des Kriteriums Skalenwerte für die Fähigkeiten in einzelnen Modalitäten verteilt wurden, die die Fähigkeiten in den einzelnen Wortarten der entsprechenden Modalität beinhalten und zusammenfassen, können die erhaltenen Koeffizienten möglicherweise als zu wenig differenzierend und damit zu gering angesehen werden. Unter Berücksichtigung dieses Sachverhalts wurden für die Gesamtwerte der Modalitäten zusätzlich direkte Korrelationen mit den erhobenen Kriterienwerten ohne Transformation in z'-Werte berechnet. Dafür wurde für jede Testperson ein Summenwert für jede Modalität aus den drei entsprechenden Subtestteilergebnissen des Wortschatztests errechnet und mit dem Ratingergebnis der Modalität korreliert. Durch derartige Korrelation ergeben sich sogar Werte von .64 (GS), .79 (SS) und .70 (LS). Über Transformation in z'-Werte lässt sich daraus eine Gesamtkorrelation für den Wortschatztest von .72 berechnen, die die Validität des Tests noch höher einstuft. Während die Korrelationswerte durch die z'-Transformation leicht unterschätzt werden, fallen die Zusammenhänge bei dieser Methode etwas zu hoch aus. Der wahre Korrelationswert wird vermutlich in der Mitte der Ergebnisse beider Verfahren, also für Gebärdensprache um .59, für Schriftsprache um .78 und für Lautsprache um .68 anzusiedeln sein. Der wahre Wert für den Gesamttest liegt damit um .69.

4.3.4 Übereinstimmungsvalidität (Raven)

Zudem wurden die Ergebnisse des Wortschatztests mit denen eines Tests korreliert, der ein verwandtes Persönlichkeitsmerkmal erfasst. Da Wortschatz aus Sicht der Intelligenzforschung als ein Teilaspekt der Intelligenz angesehen wird (vgl. HAWIK-R Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder Revision 1983, Handbuch und Testanweisung 1985, 15/16), wurde der Analysenstichprobe neben dem Wortschatztest auch der RAVEN-

Matrizen-Test, CPM (1980) vorgelegt. Der Raven wird in diesem Zusammenhang als ökonomisches Kontrollinstrument angesehen, mit dem in non-verbaler Form gravierende Einflüsse auf die Wortschatzentwicklung im Allgemeinen und die Überprüfung der passiven Wortschatzkenntnis mit dem Wortschatztest im Speziellen festgestellt und ausgeschlossen werden können.

Die Ergebnisse des Wortschatztests und des Raven wurden nach Pearson (erste Zeile) sowie einfach (zweite Zeile) und zweifach minderungskorrigiert (dritte Zeile) korreliert. Die Signifikanzwerte werden in der vierten Zeile aufgeführt. Bei der Minderungskorrektur wurde für den Raven ein Reliabilitätskoeffizient von .90 (RAVEN-Matrizen-Test, CPM, Manual 1980, 14), für den Wortschatztest der Koeffizient nach Kristof verwendet.

Tab. 8: Korrelation Raven – Testergebnis

	GSN	GSV	GSA	SSN	SSV	SSA	LSN	LSV	LSA	ges.
Korrelation Raven	.33	.315	.40	.32	.36	.42	.30	.22	.38	.36
einfach mind.-korr.	.35	.332	.42	.34	.38	.44	.32	.23	.40	.37
zweifach mind.-korr.	.39	.371	.46	.36	.39	.47	.35	.25	.43	.39
p	.000	.001	.000	.001	.000	.000	.002	.026	.000	.000

Diese Ergebnisse sind unter zwei Gesichtspunkten zu interpretieren: Die theoretische Bedeutsamkeit einer Korrelation zeigt sich generell in der Unterschreitung eines Signifikanzniveaus. Sie liegt in diesem Fall hoch, da die Signifikanzergebnisse in acht von neun Fällen, wie auch für den Gesamttest, auf der 1%-Stufe, im neunten Fall immer noch auf der 5%-Stufe

gesichert sind. Somit besteht bei geringer Irrtumswahrscheinlichkeit ein wahrer, interpretierbarer Zusammenhang zwischen Test und Kriterium. Die Wahl des Raven als Außenkriterium impliziert und rechtfertigt gleichzeitig die verhältnismäßig niedrigen Korrelationskoeffizienten. Der Wortschatztest berücksichtigt in stärkerem Maße als ein Intelligenztest (und besonders als der non-verbale Raven) die verbale Entwicklung, zudem kann Wortschatz nur als ein Teilaspekt der gesamten Intelligenz angesehen werden, sodass nur ein bedingter Grad der Gemeinsamkeit zwischen Test und Kriterium besteht. Die entsprechenden Koeffizienten sind als Anzeiger der praktischen Relevanz demnach als gut zu bewerten, da ein stärkerer Zusammenhang zwischen Test und Kriterium nicht zu erwarten ist.

5. Durchführungsanweisung

5.1 Allgemeine Instruktionen

Der Test besteht aus maximal drei Testsequenzen, die im Abstand von jeweils ca. 14 Tagen durchgeführt werden. An den drei Terminen werden die drei Subtests in der Reihenfolge Gebärden-, Schrift- und Lautsprache getestet. Die Einhaltung dieses Zeitraums bei Anwendung mehrerer Subtests ist unter zwei Aspekten notwendig: Zum einen muss, da der Itemkorpus in den Subtests nicht variiert, sich also die Items bei mehrfacher Anwendung wiederholen, eine reine Wiedererkennung bei dem Kind vermieden werden. Dies fällt insbesondere bei der zweimaligen Verwendung des Testheftes I (Subtests Gebärden- und Lautsprache) ins Gewicht. Denn die Testperson soll ja ihre Wortschatzkenntnis der angebotenen Sprachmodalität unter Beweis stellen und nicht die Wiedererkennung der Zeichnungen. Zum zweiten sollte die Motivation der Testpersonen auch über die Anwendung mehrerer Subtests erhalten bleiben und nicht durch eine schnelle Folge von

Testsituationen beeinträchtigt werden. Pro Subtest dauert der Test etwa acht bis zehn Minuten, wobei keine Zeitbegrenzung vorgegeben wird.

Das Testheft I mit vier Abbildungen auf jeder Seite kommt in den Subtests Gebärden- und Lautsprache zum Einsatz. Um einen Wiedererkennungseffekt der Zeichnungen auszuschließen, sollen diese beiden Subtests in der Anwendung nicht aufeinander folgen, sondern der Subtest Schriftsprache mit dem Testheft II dazwischen eingesetzt werden. Zu Anfang soll mit dem Gebärden- und Lautsprachetest gearbeitet werden, da dieser spielerischen Charakter hat und somit positiv motiviert. Zudem wurde angenommen, dass hier für Gehörlose auf Grund ihres relativ leichten und positiv motivierten Zugangs zur Gebärden- und Lautsprache die geringsten Schwierigkeiten auftreten würden, was ebenfalls die 'Eisbrecherfunktion' des Testeinstiegs unterstützt. Die Anwendung der Subtests in der Reihenfolge Gebärden-, Schrift- und Lautsprache entspricht der hypothetischen Annahme einer Steigerung des Schwierigkeitsgrades.

Testleiter und Testperson setzen sich wahlweise einander gegenüber oder über Eck an einen Tisch. Dem Kind liegt das Testheft vor, dem Testleiter die Ergebnisprotokolle und ein Stift. Die Protokolle sollen vom Testleiter so ausgefüllt werden, dass das Kind es nicht sieht und verfolgen kann. Das Kind kann sich dadurch ablenken oder verunsichern lassen. Es empfiehlt sich, eine Unterlage bereit zu legen, auf der geschrieben werden kann, sodass die Protokoll-Bögen nicht auf dem Tisch liegen und die Testperson sie nicht sieht.

Die Wahl des Raumes, in dem getestet wird, soll sich danach richten, Ablenkungen so weit wie möglich auszuschließen. Liegen die Fenster eines Raumes beispielsweise zu einem Schulhof oder einem Fußweg gewandt oder befinden sich in dem Raum attraktives Spielzeug, Bilder, o. ä., kann die Aufmerksamkeit der Testperson leicht abgelenkt und damit beeinträchtigt werden.

Gut geeignet ist ein möglichst neutral eingerichteter, wenn möglich etwas abgelegener Raum, in dem keine äußeren Bedingungen es der Testperson erschweren, seine Konzentration ausschließlich auf das Testgeschehen zu richten. (Sorgsamkeit bei der Auswahl des Raumes stellt sich als besonders bedeutsam heraus bei Kindern, die ohnehin Konzentrationsschwierigkeiten mitbringen und denen ablenkende Impulse im Raum es zusätzlich erschweren, mit der Aufmerksamkeit beim Testgeschehen zu bleiben. Auch für lustlose Kinder mit mangelnder Motivation bieten äußere Reize eine willkommene Ablenkung, die mit der richtigen Wahl der Umgebung, in der der Test stattfindet, von vornherein im Interesse eines objektiven Ergebnisses ausgeschlossen werden müssen.) Die Lichtverhältnisse schließlich sollen derart beschaffen sein, dass Testleiter und Testheft für das Kind einwandfrei sichtbar sind, sodass unter diesem Aspekt keine Beeinflussung des Ergebnisses auftreten kann. Auch für den Testleiter ist es wichtig, mögliche Gebärden oder Mundbilder der Testperson genau erkennen zu können.

Ein weiterer Aspekt, der reflektiert werden muss, ist die Tageszeit, zu der der Test durchgeführt wird. Hier wird in den meisten Fällen der Testpraxis kaum von der 'Wahl' der Zeit gesprochen werden können, da sowohl Testleiter als auch Kind, je nach institutionellem Rahmen, in dem der Test stattfindet, eingebunden sind in Schulalltag, Raumverfügbarkeit, Freizeit- und sonstige Termine, nach denen sich der Testtermin als außerordentlicher Termin richten muss. Es sollte dennoch darauf geachtet werden, die Testpersonen nicht aus Situationen heraus zu holen, denen ihr besonderes Interesse gilt, denn dies wird sich mit einiger Wahrscheinlichkeit negativ auf Aufmerksamkeit und Motivation auswirken.

Das Umblättern der Seiten des Testheftes kann – je nachdem, wie es die Situation ergibt – vom Testleiter oder von der Testperson selbst ausgeführt werden. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile: Blättert das Kind selbst, so ist es in Form dieser Bewegung am Testgeschehen beteiligt, sozusagen

aktiv. Das reine Schauen, Überlegen, Tippen und dabei still Sitzen kann – je nach Temperament des Kindes und Gesamtsituation – u.U. langweilig sein und Ungeduld fördern. Ein weiterer Vorteil für den Testleiter liegt darin, die Hände frei zu haben zum Schreiben und nicht mit dem Stift in der Hand blättern zu müssen. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass es notwendig sein kann, selbst zu blättern, denn so wird Seite für Seite aufgeschlagen, während die Kinder u.U. zu weit vorblättern und abgelenkt werden, indem sie sich die Bilder ansehen, die erst später an der Reihe sind. Dies kann aus motorischer Ungeschicklichkeit geschehen oder weil es dem Kind als willkommene Ablenkung dient.

Schweift ein Kind hin und wieder mit seiner Aufmerksamkeit ab, stellt Fragen oder macht Bemerkungen über die Bilder, bleibt aber im Prinzip bei der Sache, sollte der Testleiter dies geschehen lassen, ohne näher darauf einzugehen, und dann fortfahren. Sollte ein Kind sehr lange bei einzelnen Aufgaben verweilen und sich schwer dabei tun, eine Entscheidung zu treffen, kann als indirekte Aufforderung zum Weitermachen das Item noch einmal wiederholt werden. Nimmt sich das Kind jedoch mehrmals zu viel Zeit, muss es zur Entscheidung gedrängt werden. Dies ist besonders in Hinblick darauf wichtig, dass die Dauer der Konzentration Grenzen hat, die durch Unterbrechungen nicht erweitert werden. Ein hinausgezögerter Testablauf wird insgesamt länger, was den letzten Abschnitt für das Kind zusätzlich erschwert.

5.2 Das Testprotokoll

Entsprechend der neun Subtestteile stellt der Perlesko neun Protokollbögen inklusive einem Deckblatt und Blanko-Auswertungstabellen bereit (Diese sind beim Verlag unter www.edition-bentheim.de nachzubestellen). Auf dem Deckblatt werden Name, Geburtstag, Alter (auf den Monat genau; aufgerundet) und Klasse der Testperson eingetragen.

Auf jedem Protokollbogen befinden sich die jeweils 18 Items eines Subtestteils mit den dazugehörigen Distraktoren. In den Subtestteilen Gebärden-, Schrift sowie Lautsprache Nomen sind zusätzlich die beiden Übungsbeispiele aufgeführt. Die Antworten der Übungsbeispiele gehen nicht in die Wertung ein, die Testperson kann also trotz 20 möglichen richtigen Antworten auf diesen drei Protokollbögen nur maximal 18 Punkte erreichen.

Neben der Spalte mit den Items befinden sich in drei Spalten die Distraktoren zu jedem Item. Jeweils hinter dem Item bzw. den Distraktoren ist ein freies Feld, das bei entsprechender Antwort während des Testdurchgangs angekreuzt wird. Zusätzlich gibt es zu jedem Item eine Zeile für Bemerkungen. Dort können (ebenfalls bereits während des Testdurchgangs) Auffälligkeiten (bspw. störende Einflüsse, häufiges Nachfragen oder Umentscheiden der Testperson) notiert werden, die möglicherweise einen Einfluss auf das Testergebnis haben könnten.

Nach Beendigung des Testdurchgangs werden weitere Eintragungen vorgenommen. Alle hierfür relevanten Angaben sind in grau gedruckt. Die Summe der richtigen (bzw. falschen) Antworten wird in einem Feld unterhalb der Itemspalte (bzw. der Distraktorenspalten) eingetragen. Anhand dieser Angabe lassen sich aus den regulären Normierungstabellen (s. 6.1.1, Tab. 9a-c) und/oder den Normierungstabellen aufgrund modifizierter Fehlerbewertung (s. 6.1.2, Tab. 10a-c) Prozentränge für die Leistung der Testperson ablesen.

Unter jedem Distraktor sind (ebenfalls in grau gedruckt) dessen Art der Ähnlichkeit zum Item angegeben (vgl. 6.2, Tab. 11a-c). Im Falle der Wahl eines Distraktors kann der Anwender in vier (Subtests Gebärden- und Lautsprache) bzw. fünf (Subtest Schriftsprache) zusätzlichen Spalten auf der rechten Seite des Testprotokolls die Art der Distraktorenähnlichkeit ankreuzen. Das gibt ihm die Möglichkeit, die Anzahl der gewählten Distraktoren

entsprechend ihrer Ähnlichkeit zum Item getrennt auszuzählen und die Summe am Ende der Spalten einzutragen. Diese Information wird für das Ablesen von Werten aus den Tabellen zur Distraktoren-Normierung (s. 6.2, Tab. 12a-i) benötigt.

5.3 Arbeitsanweisung

Sind die äußeren Umstände der Testdurchführung geklärt bzw. bereitgestellt, beginnt der Test mit einer Instruktion seitens des Testleiters an die Testperson. Ziel dieser Anweisung ist es, der Testperson vor Beginn der Testdurchführung Informationen über den Test bzw. über die Beantwortung der Aufgaben zu geben. In dieser Anweisung sind auch Übungsbeispiele enthalten, durch deren Lösung die Testperson zeigen kann, dass die Instruktion verstanden wurde und befolgt werden kann.

Eine kurze, eindeutig formulierte, methodische Erklärung wird jedem einzelnen Subtest des Wortschatztests vorangestellt. Sie wird beim ersten Testdurchgang etwas ausführlicher ausfallen als beim zweiten oder dritten, denn die Methode ändert sich prinzipiell nicht und das Kind erinnert sich i. d. R. an den vorangegangenen Testdurchlauf. Den Testaufgaben gehen zwei Übungsbeispiele voran, anhand derer das Kind die Vorgehensweise erproben und der Testleiter feststellen kann, ob das Prinzip verstanden wurde. Bevor jedoch die erste Seite aufgeschlagen wird und der Blick des Kindes auf die vier Zeichnungen bzw. vier Wörter und ein Bild eines der Übungsbeispiele gezogen werden kann, erfolgt die Erklärung wie folgt (hier beispielhaft für den Subtest Gebärdensprache):

„Hier hast du ein Heft, in dem wirst du auf jeder Seite vier Zeichnungen sehen. Ich werde eine Gebärde machen, du musst sie dir gut anschauen und

überlegen, welches Bild dazu passt. Zuerst machen wir ein Beispiel zum Üben." (Testleiter schlägt die erste Seite des Testheftes auf. Testleiter gebärdet 'Hund'.)

Zeigt das Kind auf das richtige Bild, kann direkt und ohne weitere Anweisung das zweite Übungsbeispiel folgen. Sollte jedoch deutlich werden, dass der Testperson die Vorgehensweise noch nicht ganz klar ist, muss die Erklärung noch einmal wiederholt und am zweiten Übungsbeispiel umgesetzt werden.

Die Erklärung sollte um folgende Anmerkungen ergänzt werden: „Es geht nicht darum, besonders schnell darin zu sein, die Aufgaben zu lösen. Du kannst dir die Zeit lassen, die du brauchst. Hast du alles verstanden?“

Gibt das Kind an, alles verstanden zu haben, kann begonnen werden. Es sollte vorher allerdings noch ausdrücklich auf Folgendes hingewiesen werden: „Wenn du noch Fragen hast, musst du sie jetzt stellen, bevor wir angefangen haben. Während des Testens kann ich sie dir nicht beantworten. Hast du noch Fragen?“

Verneint das Kind, kann begonnen werden mit den Worten: „O.K. – Fangen wir an!“

Der Testleiter trägt die Anfangszeit in den ersten Protokollbogen ein und der Test beginnt: Das Kind wählt nun nach dem Prinzip der Antwort-Auswahl-Aufgabe eine von vier Zeichnungen aus und dies 54mal. Der Testleiter kann bei Bedarf die Itemvorgabe zweimal wiederholen. Danach muss sich die Testperson für eine der vier Möglichkeiten entscheiden.

Der Übergang der Wortarten geschieht im Prinzip fließend und wird der Testperson nicht extra angezeigt. (Selbstverständlich kann das Kind den

Wechsel theoretisch selbstständig feststellen. Einen Hinweis bekommt es möglicherweise dadurch, dass der Testleiter die Auswertungsprotokolle – ein Bogen pro Wortart – nach jeweils 18 Items umblättert.)

Kommt nach 14 Tagen der Subtest Schriftsprache zur Anwendung, so muss die Erklärung zum Verfahren erfahrungsgemäß lediglich teilweise wiederholt werden. Der Testleiter beginnt nun mit der Frage: „Erinnerst du dich noch an das letzte Mal?“

Wenn das Kind verneinen sollte, kann die Erklärung vom ersten Mal mit den spezifischen Modifikationen für den Subtest Schriftsprache wiederholt werden. Bejaht die Testperson, wird die Einführung fortgesetzt mit den Worten: „Dieses Mal geht es ein bisschen anders.“ Die erste Seite des Testheftes mit dem ersten Übungsbeispiel wird aufgeschlagen. „Hier siehst du ein Bild (Testleiter deutet auf die linke Seite) und hier vier Wörter. Du musst überlegen, welches Wort passt zu dem Bild.“

In der Regel deutet das Kind nun auf die von ihm angenommene Lösung. Andernfalls fordert der Testleiter dazu auf, das erste Übungsitem zu bearbeiten. Wird die richtige Lösung gezeigt, kann davon ausgegangen werden, dass das Verfahren verstanden wurde und das zweite Übungsitem kann kommentarlos aufgeschlagen werden. Sollte jedoch deutlich werden, dass der Testperson die Vorgehensweise noch nicht klar ist, muss die Erklärung noch einmal wiederholt werden.

Die Erklärung sollte auch beim zweiten Testdurchlauf nochmals um folgende Anmerkungen ergänzt werden: „Es geht auch heute nicht darum, besonders schnell darin zu sein, die Aufgaben zu lösen. Du kannst dir die Zeit lassen, die du brauchst. Hast du alles verstanden?“

Bestehen keine weiteren Verständnisschwierigkeiten, wird begonnen mit den Worten: „O.K. – Fangen wir an.“

Bei Anwendung des dritten Subtests Lautsprache kann die Kenntnis des Verfahrens sicher vorausgesetzt werden. Es wird ausschließlich auf die subtestspezifische Vorgehensweise hingewiesen mit den Worten: „Ich sage ein Wort, du musst genau ablesen und auswählen, welches Bild dazu passt.“

Der Testleiter kreuzt nach jeder Antwort die richtige Antwort oder den gewählten Distraktor an. Die Übertragung der Distraktorenhähnlichkeiten in die Spalten rechts auf dem Protokoll sowie die Auszählung der richtigen Antworten bzw. der Distraktoren erfolgen nach Beendigung des Testdurchgangs anhand der eingetragenen Kreuze.

6. Auswertungsanleitung

Der Perlesko bietet zwei parallele Wege der Auswertung und damit der Informationsgewinnung über die sprachliche Kompetenz einer Testperson an. Nur das Gesamtergebnis der quantitativen (6.1) und der qualitativen (6.2) Fehlerbewertung kann Grundlage für die differenzierte Bewertung einer Leistung sein.

Eine Auswertung die beide Varianten der quantitativen sowie die qualitative Normierung bei allen Subtestteilen einschließt dauert etwa zehn bis 15 Minuten.

6.1 Quantitative Auswertung

6.1.1 Reguläre Normierungstabellen

In einem ersten Schritt kann entsprechend dem erreichten Rohwert (RW = Anzahl der richtig beantworteten Aufgaben je Subtestteil) abgelesen werden, wieviel Prozent der Eichstichprobe die Testperson mit ihrer Leistung übertrifft (PR). In den folgenden Normierungstabellen werden Häufigkeitswerte (f) der Eichstichprobe, lineare Standardwerte (Z) und Prozentrangwerte (PR) für jeden Subtestteil gesondert aufgeführt.

Da der Mittelwert (a.M.) und die Standardabweichung (s) innerhalb der Skalen variieren, ändert sich auch die Höhe des Erwartungswertes. Für den Z-Wert liegt er dagegen immer bei 100 und für Prozenträge bei 50. Jeweils eine Standardabweichung ober- und unterhalb des Mittelwerts liegen die Leistungen von etwa 66% aller Testpersonen, zwei Standardabweichungen ober- und unterhalb des Mittelwertes die Leistungen von 95% aller Testpersonen.

Tab. 9a: Reguläre Normierung Subtest Gebärdensprache									
RW	GSN (a.M. = 13,1; s = 2,87)			GSV (a.M. = 15,2; s = 2,21)			GSA (a.M. = 12,4; s = 2,89)		
	f	Z	PR	f	Z	PR	f	Z	PR
0	0	-	0	0	-	0	0	-	0
1	0	-	0	0	-	0	0	-	0
2	0	-	0	0	-	0	0	-	0
3	0	-	0	0	-	0	0	-	0
4	0	-	0	0	-	0	0	-	0
5	0	-	0	0	-	0	0	76	1
6	3	76	1	0	-	0	0	79	2
7	1	79	2	1	-	0	6	83	4
8	0	83	5	1	-	0	6	86	8
9	8	86	8	1	-	0	7	90	16
10	8	89	14	1	77	1	12	93	24
11	15	93	24	5	82	4	13	96	34
12	11	96	35	4	86	8	14	100	50
13	11	100	50	5	91	18	10	104	66
14	16	104	66	12	95	31	12	107	76
15	12	107	76	21	100	50	10	110	84
16	8	111	87	23	105	70	13	114	92
17	13	114	92	26	109	82	5	117	96
18	4	117	96	10	114	92	2	121	98

Tab. 9b: Reguläre Normierung Subtest Schriftsprache									
RW	SSN (a.M. = 11,9; s = 4,21)			SSV (a.M. = 9,8; s = 4,54)			SSA (a.M. = 10,1; s = 4,69)		
	f	Z	PR	f	Z	PR	f	Z	PR
0	0	-	0	1	78	1	0	79	2
1	0	-	0	1	80	2	0	81	3
2	0	76	1	5	82	3	2	83	4
3	0	79	2	3	85	7	4	85	7
4	4	81	3	6	87	10	6	87	10
5	3	83	4	7	89	13	8	89	13
6	6	86	8	9	91	18	11	91	18
7	6	88	12	6	93	24	8	94	27
8	9	90	16	4	95	31	9	96	34
9	9	93	24	6	98	42	5	98	42
10	5	95	31	5	100	50	6	100	50
11	11	98	42	9	102	58	8	102	58
12	7	100	50	9	104	66	8	104	66
13	5	102	58	10	107	76	2	106	73
14	7	105	69	7	109	82	3	109	82
15	8	107	76	7	111	86	6	111	86
16	8	110	84	10	113	90	5	113	90
17	11	112	88	2	115	93	13	115	93
18	11	114	92	1	118	96	4	117	96

Tab. 9c: Reguläre Normierung Subtest Lautsprache									
RW	LSN (a.M. = 12,1; s = 3,86)			LSV (a.M. = 11,6; s = 3,66)			LSA (a.M. = 10,5; s = 4,46)		
	f	Z	PR	f	Z	PR	f	Z	PR
0	0	-	0	0	-	0	1	75	1
1	0	-	0	1	-	0	0	78	1
2	1	-	0	0	-	0	1	80	2
3	2	77	1	1	75	1	4	82	3
4	3	79	2	2	78	1	4	84	5
5	2	82	3	0	81	3	5	86	8
6	2	84	5	5	84	5	9	89	13
7	8	87	10	8	86	8	5	91	18
8	4	89	13	7	89	13	12	93	24
9	2	92	21	7	92	21	5	95	31
10	8	95	31	8	94	27	10	98	42
11	5	97	38	12	97	38	5	100	50
12	11	100	50	10	100	50	3	102	58
13	12	103	62	5	103	62	9	105	69
14	16	105	69	11	106	73	7	107	76
15	11	108	79	12	108	79	6	109	82
16	9	110	84	12	111	86	10	111	86
17	5	113	90	3	114	92	8	114	92
18	5	116	95	2	116	95	2	116	95

Die Ergebnisse jeder einzelnen Testperson in den neun Subtestteilen bilden ein individuelles Leistungsprofil. Starke Schwankungen in dem Profil einer Testperson sollten untersucht werden. Es muss dabei unterschieden werden zwischen Auffälligkeiten, die nur in einem einzelnen Subtestteil auftreten und solchen, die in mehreren Subtestteilen gleichzeitig deutlich werden. Besonderheiten in einzelnen Subtestteilen sollten nicht überbewertet werden, da sie durch zufällige Begebenheiten wie Konzentration oder Störungen während der Testsituation entstehen können und somit mehrdeutig sind. Gehäufte Auffälligkeiten, denen die gleiche Ursache zugrunde liegt, können dagegen möglicherweise auf besondere Probleme oder Fähigkeiten in bestimmten Modalitäten oder Wortarten hindeuten. Es sollte demnach im individuellen Profil untersucht werden, ob eine Testperson bei einer Teilgruppe von Subtestteilen, deren richtige Beantwortung die gleiche Fähigkeit voraussetzt, im Vergleich zu ihrer sonstigen Leistung besonders gut oder besonders schlecht abgeschnitten hat. Diese betreffenden Subtestteile sollten dann zusammenfassend unter Berücksichtigung ihrer Gemeinsamkeiten interpretiert werden.

Folgende Subtestteilkombinationen bilden für diagnostische Zwecke sinnvolle Zusammenfassungen: Die drei Subtestteile einer Modalität (GSN, GSV, GSA), (SSN, SSV, SSA), (LSN, LSV, LSA) sowie die drei Subtestteile einer Wortart (GSN, SSN, LSN), (GSV, SSV, LSV), (GSA, SSA, LSA).

6.1.2 Normierungstabellen aufgrund modifizierter Fehlerbewertung

Die reguläre Normierung ergänzend bietet der Perlesko eine Normierung aufgrund einer modifizierten Fehlerbewertung an. Die Ergebnisse der Hauptuntersuchung haben gezeigt, dass ein Teil der Testpersonen zwar einen Begriff vom Testitem hat, diese Kenntnis jedoch durch Schwierigkeiten in der Modalität nicht unter Beweis stellen konnte. Demzufolge

wurde in einer neuen Fehlerbewertung genau dann ein Punkt gegeben, wenn die Testperson das Item in Gebärden- oder in Schrift- oder in Lautsprache richtig beantworten konnte. Als falsch wurde die Aufgabe nur dann bewertet, wenn die Testperson sie durch alle drei Modalitäten hinweg falsch beantwortet hat. Daraus ergeben sich neue Rohwerte und demzufolge eine neue Normierung. Diese wurde über Flächentransformation vorgenommen, da keine Normalverteilung der Daten vorlag. Es ergeben sich nur drei Normierungstabellen, nämlich eine für Nomen, eine für Verben und eine für Adjektive, in denen sowohl Prozentränge als auch Z-Werte dargestellt sind. Auch hier kann entsprechend einem modifiziert errechneten Rohwert ein Prozentrang abgelesen werden, der den Anteil der Eichstichprobe beschreibt, den die Testperson mit ihrer Leistung übertroffen hat.

Tab. 10a: Normierung aufgrund modifizierter Fehlerbewertung Nomen

RW	f	f _{cum}	PR	Z
0	0	0	0	-
1	0	0	0	-
2	0	0	0	-
3	0	0	0	-
4	0	0	0	-
5	0	0	0	-
6	0	0	0	-
7	0	0	0	-
8	0	0	0	-
9	1	1	1	73
10	0	1	1	74
11	2	3	2	78
12	4	7	5	84
13	6	13	9	86
14	8	21	15	90
15	8	29	22	92
16	14	43	32	95
17	24	67	49	100
18	45	112	80	108

Tab. 10b: Normierung aufgrund modifizierter Fehlerbewertung Verben				
RW	f	f _{cum}	PR	Z
0	0	0	0	-
1	0	0	0	-
2	0	0	0	-
3	0	0	0	-
4	0	0	0	-
5	0	0	0	-
6	0	0	0	-
7	0	0	0	-
8	0	0	0	-
9	0	0	0	-
10	2	2	1	74
11	1	3	2	79
12	0	3	3	80
13	2	5	4	82
14	7	12	8	86
15	8	20	14	89
16	26	46	30	95
17	27	73	53	101
18	39	112	83	109

Tab.10c: Normierung aufgrund modifizierter Fehlerbewertung Adjektive

RW	f	f _{cum}	PR	Z
0	0	0	0	-
1	0	0	0	-
2	0	0	0	-
3	0	0	0	-
4	0	0	0	-
5	0	0	0	-
6	0	0	0	-
7	0	0	0	-
8	0	0	0	-
9	2	2	1	74
10	4	6	4	82
11	6	12	8	86
12	3	15	12	88
13	6	21	16	90
14	12	33	24	93
15	13	46	35	96
16	14	60	47	99
17	19	79	62	103
18	33	112	99	121

Die Berechnung neuer Rohwerte aufgrund der beschriebenen Vorgehensweise ist optional. Besonders für Testpersonen mit guten Ergebnissen in den regulären Normierungstabellen, die also ohnehin wenig Fehler gemacht haben, wird diese Fehlerbewertung keine wesentliche Verbesserung bringen.

Diese Variante der Normierung zeigt, dass der überwiegende Teil der Eichstichprobe tatsächlich in wenigstens einer der Sprachmodalitäten alle Items kennt. Ein Fehler in dieser Fehlerbewertungsvariante, also ein in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache falsch beantwortetes Item, kam in der Eichstichprobe so selten vor, dass damit „nur“ 49% (im Subtest Nomen), 53% (im Subtest Verben) und 62% (im Subtest Adjektive) leistungsmäßig übertroffen wurden.

6.2 Qualitative Auswertung

Neben der normierten Rohwertskala bei regulärer und/oder bei modifizierter Fehlerbewertung stellt der Wortschatztest in einem weiteren Schritt ergänzende qualitative Interpretationsmöglichkeiten der gemessenen Leistung bereit. Dadurch soll zusätzlich zu der ausschließlichen Betrachtung und Auszählung der richtigen Itemantworten auch der Wahl der Distraktoren bei falsch beantworteten Aufgaben Bedeutung zukommen. Da die Distraktoren der Items qualitativ abgestuft konzipiert sind, indem sie jeweils andere Ähnlichkeit zum Item aufweisen, soll ergänzend zur Auszählung des Gesamtpunktwertes die Art der Fehler untersucht werden. Es wird davon ausgegangen, dass damit Aufschluss über die Herangehensweise einer Testperson an sprachliche Anforderungen gegeben sowie Stärken oder Schwächen in einzelnen Modalitäten aufgezeigt werden können. Durch die differenzierte Betrachtung eines individuellen Distraktorenprofils einer Testperson soll dem Anspruch der Differentialdiagnose Genüge geleistet

werden. Nur das Gesamtergebnis der quantitativen und der qualitativen Fehlerbewertung kann Grundlage für die differenzierte Bewertung einer Leistung sein. Angaben über die Homogenität oder Heterogenität des Distraktorenprofils können die Bedeutung des quantitativen Testergebnisses im Einzelfall relativieren.

Die einzelnen Fehlerarten, die sich in fünf Klassen zusammenfassen lassen, sowie ihre Verteilung auf die einzelnen Aufgaben lassen sich in den folgenden Tabellen ablesen:

Tab. 11a: Distraktorenverteilung Nomen

Nr.	Item	Distraktor	HRP	G	M	I	S
1	Ei	Huhn	x (GS, LS)			x	
		Kartoffel		x		x	
		Eis			x		x
2	Bett	Decke	x	x		x	
		Brett			x		x
		Sofa				x	
3	Bart	Haare	x			x	
		Kinn	x	x		x	
		Post		x	x		
4	Zahn	Mund	x (GS, LS)	x		x	
		Hahn			x		x
		Zange			x	x	x
5	Angst	Ärger		x	x	x	
		Trauer		x		x	
		Freude				x	
6	Welt	Planet	x	x		x	
		Ball		x			
		Vase		x	x		
7	Stein	Felsen	x (GS, LS)			x	
		Kaffee		x			
		Stange			x		x
8	Rose	Sonnenblume		x		x	
		Tulpe		x		x	
		Rasen			x	x	x
9	Zahl	Regen		x			
		Buchstabe				x	
		Pfahl			x		x

Nr.	Item	Distraktor	HRP	G	M	I	S
10	Leute	Paar	x (GS, LS)			x	
		Mensch		x		x	
		Herde			x	x	
11	Schuh	Stiefel	x (GS, LS)	x		x	
		Strumpf		x		x	
		Uhr			x		
12	Arbeit	Eimer	x (GS, LS)		x	x	
		Stein		x			
		Ampel			x		
13	Kopf	Zopf	x (GS, LS)		x	x	x
		Junge		x			
		Topf			x		x
14	Geld	Gold	x		x	x	x
		Salz		x			
		Feld			x		x
15	Holz	Baum	x			x	
		Brot		x	x		
		Gold			x		
16	Mutter	Mädchen	x			x	
		Bauer		x			
		Motte			x		x
17	Straße	Weg	x	x		x	
		Strand			x		x
		Strauß			x		x
18	Garten	Baum	x			x	
		Geschenk		x			
		Arbeit			x		

Tab. 11b: Distraktorenverteilung Verben

Nr.	Item	Distraktor	HRP	G	M	I	S
1	schreiben	malen		x		x	
		reiben		x	x		x
		schlafen			x		x
2	fliegen	springen	x			x	
		winken		x			
		fragen			x		x
3	stinken	riechen	x	x		x	
		staunen			x		x
		winken			x		x
4	springen	sitzen		x			
		klettern				x	
		schimpfen			x		
5	weinen	reiben	x (GS, LS)	x		x	x
		schwitzen				x	
		wiegen			x		x
6	lesen	sitzen	x (GS, LS)			x	
		halten	x (SS)	x		x (SS)	
		blasen			x		x
7	waschen	wischen	x	x	x	x	x
		schwimmen		x			
		warten			x		x
8	werfen	fangen		x		x	
		strecken				x	
		wärmen			x		x
9	schieben	schließen	x (GS, LS)	x	x	x	x
		heben				x	
		ziehen				x	

Nr.	Item	Distraktor	HRP	G	M	I	S
10	verstecken	schlafen		x			
		erschrecken			x	x	x
		stecken			x		x
11	schlafen	schlagen		x	x		x
		streicheln		x			
		liegen	x (SS)			x	
12	brennen	löschen	x			x	
		rechnen		x	x		x
		rennen			x		x
13	gehen	stehen		x	x	x	x
		rennen				x	
		sehen			x		x
14	singen	sagen		x	x	x	x
		warnen		x			
		flöten				x	
15	warten	sitzen	x (GS, LS)			x	
		wandern		x	x		x
		braten			x		x
16	gucken	schminken	x (GS, LS)	x		x	
		denken		x			
		ducken			x		x
17	hinsetzen	sitzen	x	x	x	x	x
		hinlegen			x	x	x
		schwitzen			x		
18	denken	träumen	x	x		x	
		warnen		x			
		schenken			x		x

Tab. 11c: Distraktorenverteilung Adjektive

Nr.	Item	Distraktor	HRP	G	M	I	S
1	glatt	sauber		x			
		lockig				x	
		platt				x	x
2	spitz	struppig		x			
		schief	x (SS)			x	x
		spannend			x		
3	hellblau	dunkelblau		x	x	x	x
		hellgrau		x	x	x	x
		hellgrün		x	x	x	x
4	schmutzig	sauber				x	
		zerknittert				x	
		zerrissen				x	
5	orange	rosa		x	x	x	
		gelb				x	
		rot				x	
6	viereckig	dreieckig		x	x	x	x
		fünfeckig		x	x	x	x
		sechseckig		x	x	x	x
7	warm	heiß	x	x		x	
		kalt				x	
		weich				x	x
8	dünn	eng	x (GS, LS)	x	x	x	
		dick				x	
		dumm				x	x
9	klein	klug		x	x		
		dünn				x	
		fein				x	x

Nr.	Item	Distraktor	HRP	G	M	I	S
10	gestreift	kariert		x		x	
		geblümt				x	
		gepunktet				x	
11	nass	trocken		x		x	
		blass				x	x
		nackt				x	x
12	schief	steil	x (GS, LS)	x		x	
		gerade				x	
		stark				x	
13	verletzt	scharf	x (GS, LS)	x		x	
		gesund				x	
		verliebt				x	x
14	blond	braun				x	x
		rot				x	
		schwarz				x	
15	voll	viel	x	x	x	x	x
		groß		x	x	x	
		stolz		x	x		
16	weich	nass		x			
		wach				x	x
		warm				x	
17	nah	geschlossen		x			
		fern				x	
		nass				x	x
18	schwer	stark	x (GS, LS)	x		x	
		leer				x	
		schwarz				x	x

Für die Erstellung eines individuellen Distraktorenprofils werden Normierungen der Ablenker-Wahlhäufigkeiten benötigt, um die Fehlerwahl einer Testperson mit denen vergleichbarer Testpersonen in Beziehung setzen zu können. Die Berechnung der Prozenträge für einzelne Ablenkerarten erfolgte dabei über Flächentransformation, da Normalverteilung nicht nachgewiesen wurde. Die Prozenrangwerte müssen in diesem Zusammenhang besonders interpretiert werden. Der Prozenrang einer Testperson in einer Ablenkerart in einem Subtestteil gibt nach Definition den Prozentanteil aller vergleichbaren getesteten Testpersonen an, den diese Person mit ihrer 'Leistung' übertroffen hat. Da es sich bei der gemessenen Größe in diesem Fall aber nicht um eine 'Leistung', sondern um die Anzahl der gemachten Fehler handelt, bedeutet ein höherer Rohwert (viele Fehler) eine schlechtere Leistung als ein niedriger Rohwert (wenige Fehler). Dementsprechend repräsentiert der Prozenrang einer Testperson in einer Ablenkerart in einem Subtestteil den Prozentanteil aller vergleichbaren Testpersonen, der weniger Fehler gemacht hat, als diese Testperson. Ein hoher Prozenrang bedeutet also, dass viele Testpersonen besser, ein niedriger Prozenrang, dass wenige Testpersonen besser waren als diese Testperson.

Mit Hilfe der Prozenträge dieser Normierungstabellen lässt sich feststellen, ob eine Testperson mit ihrer fehlerhaften Aufgabenbeantwortung im Durchschnitt der Normierungsstichprobe liegt, also durchschnittlich oft, oder auffallend selten oder häufig bestimmte Distraktoren wählt. Dieser Bezug zur Vergleichsstichprobe ist Grundlage für die Untersuchung, ob eine Testperson im Vergleich zu ihren sonstigen Leistungen in einzelnen Subtestteilen auffallend gut oder auffallend schlecht abschneidet. So werden für eine Testperson zusätzlich zu dem Wert aus der Normierungstabelle im Rahmen der klassischen quantitativen Bewertung (s. 6.1.1 und/oder 6.1.2) vier (Gebärden- und Lautsprache) bzw. fünf (Schriftsprache) Werte aus folgenden Tabellen abgelesen.

In Klammern unter der jeweiligen Ablenkerart ist die Gesamtanzahl der entsprechenden Fehler innerhalb aller Distraktoren des Subtestteils angegeben. Da mehrere Distraktoren eines einzelnen Items die gleiche Ablenkerart aufweisen können, also z. B. das Item 'Angst' zwei gebärdenähnliche und drei inhaltsähnliche Ablenker besitzt, kann die Angabe in Klammern die Aufgabenanzahl von 18 Items pro Subtestteil überschreiten. Trotzdem kann eine Testperson jede Ablenkerart nur maximal 18-mal wählen, da sie sich pro Aufgabe nur für eine Antwort entscheiden kann. Aus diesem Grund bestehen die folgenden Tabellen aus jeweils 18 und nicht der Anzahl der vorkommenden Ablenkerarten entsprechend vielen Zeilen.

Die Normierung der Distraktorenwahl wurde für jeden Subtestteil gesondert vorgenommen. Die Tabellen zu Gebärden- und Lautsprache enthalten jeweils vier Distraktorenspalten, da in diesen Fällen der Distraktorentyp des modalitätenähnlichen Ablenkers mit dem des gebärden- bzw. mundbildähnlichen Ablenkers übereinstimmt. In der Modalität Schriftsprache wird für die Ablenkerart mit Modalitätenähnlichkeit zum Item eine gesonderte Spalte mit schriftbildähnlichen Distraktoren aufgeführt, die Tabellen zur Schriftsprache weisen aus diesem Grund fünf Distraktorenspalten auf:

Tab. 12a: Distraktoren-Normierung Subtestteil Gebärdensprache Nomen								
Fehler- anzahl	HRP (16)		G = MOD (24)		M (24)		I (29)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	8	4	13	6	15	7	6	3
1	27	20	19	21	35	30	17	14
2	28	45	21	39	20	55	20	30
3	22	68	18	57	19	73	20	49
4	17	85	18	73	11	86	21	67
5	7	96	11	86	5	94	14	83
6	1	100	5	94	5	98	8	93
7	0	100	3	97	0	98	3	98
8	0	100	1	99	0	98	1	100
9	0	100	1	100	0	98	0	100
10	0	100	0	100	0	98	0	100
11	0	100	0	100	0	98	0	100
12	0	100	0	100	0	98	0	100
13	0	100	0	100	0	98	0	100
14	0	100	0	100	0	98	0	100
15	0	100	0	100	0	98	0	100
16	0	100	0	100	0	98	0	100
17	-		0	100	0	98	0	100
18	-		0	100	0	98	0	100

Tab. 12b: Distraktoren-Normierung Subtestteil Gebärdensprache Verben

Fehler- anzahl	HRP (11)		G = MOD (23)		M (27)		I (26)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	31	15	16	8	32	15	16	8
1	48	50	36	31	58	56	40	33
2	23	83	26	60	12	88	28	64
3	5	95	18	80	5	95	12	82
4	2	99	5	90	2	99	8	91
5	1	100	7	95	0	99	2	96
6	0	100	2	100	1	100	3	98
7	0	100	0	100	0	100	0	98
8	0	100	0	100	0	100	1	100
9	0	100	0	100	0	100	0	100
10	0	100	0	100	0	100	0	100
11	0	100	0	100	0	100	0	100
12	-		0	100	0	100	0	100
13	-		0	100	0	100	0	100
14	-		0	100	0	100	0	100
15	-		0	100	0	100	0	100
16	-		0	100	0	100	0	100
17	-		0	100	0	100	0	100
18			0	100	0	100	0	100

Tab. 12c: Distraktoren-Normierung Subtestteil Gebärdensprache Adjektive

Fehler- anzahl	HRP (6)		G = MOD (22)		M (26)		I (35)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	6	3	3	2	27	13	2	1
1	37	23	11	8	28	38	13	8
2	39	57	18	21	31	65	11	19
3	22	85	17	37	18	87	21	34
4	5	97	9	49	5	97	14	50
5	1	100	21	63	1	100	21	65
6	0	100	16	80	0	100	9	79
7	-		8	90	0	100	10	88
8	-		5	96	0	100	6	95
9	-		2	100	0	100	3	99
10	-		0	100	0	100	0	99
11	-		0	100	0	100	0	99
12	-		0	100	0	100	0	99
13	-		0	100	0	100	0	99
14	-		0	100	0	100	0	99
15	-		0	100	0	100	0	99
16	-		0	100	0	100	0	99
17	-		0	100	0	100	0	99
18			0	100	0	100	0	99

Tab. 12d: Distraktoren-Normierung Subtestteil Schriftsprache Nomen

Fehler- anzahl	HRP (9)		S = MOD (14)		G (24)		M (24)		I (29)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	25	12	39	18	23	11	34	16	12	6
1	24	34	32	50	21	31	20	40	11	16
2	26	57	18	73	18	49	14	56	13	27
3	23	79	9	85	20	66	13	68	15	40
4	8	93	7	93	15	82	13	80	12	52
5	4	99	4	98	7	92	6	89	15	65
6	0	99	1	100	4	97	7	95	12	77
7	0	99	0	100	2	100	2	99	12	88
8	0	99	0	100	0	100	0	99	5	95
9	0	99	0	100	0	100	1	100	3	99
10	-		0	100	0	100	0	100	0	99
11	-		0	100	0	100	0	100	0	99
12	-		0	100	0	100	0	100	0	99
13	-		0	100	0	100	0	100	0	99
14	-		0	100	0	100	0	100	0	99
15	-		-		0	100	0	100	0	99
16	-		-		0	100	0	100	0	99
17	-		-		0	100	0	100	0	99
18	-		-		0	100	0	100	0	99

Tab. 12e: Distraktoren-Normierung Subtestteil Schriftsprache Verben										
Fehler- anzahl	HRP (8)		S = MOD (26)		G (23)		M (28)		I (28)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	9	5	9	5	3	2	9	5	1	1
1	38	26	17	17	6	6	15	16	6	4
2	35	60	12	30	21	19	13	29	18	15
3	21	86	18	44	15	35	16	42	11	29
4	5	98	13	58	17	50	8	53	13	40
5	4	99	15	71	15	65	19	66	14	52
6	0	99	12	84	15	79	12	80	11	64
7	0	99	6	92	10	90	8	89	14	75
8	0	99	4	97	5	97	6	96	8	86
9	-		1	99	1	100	0	96	5	92
10	-		1	100	0	100	1	99	5	96
11	-		0	100	0	100	1	100	1	99
12	-		0	100	0	100	0	100	1	100
13	-		0	100	0	100	0	100	0	100
14	-		0	100	0	100	0	100	0	100
15	-		0	100	0	100	0	100	0	100
16	-		0	100	0	100	0	100	0	100
17	-		0	100	0	100	0	100	0	100
18	-		0	100	0	100	0	100	0	100

Tab. 12f: Distraktoren-Normierung Subtestteil Schriftsprache Adjektive										
Fehler- anzahl	HRP (3)		S = MOD (18)		G (22)		M (27)		I (35)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	73	34	24	12	19	9	21	10	6	3
1	27	81	19	31	13	24	16	27	16	13
2	5	95	17	48	11	35	7	38	5	23
3	3	99	14	63	18	49	7	44	9	30
4	-		11	74	17	65	9	52	7	37
5	-		17	87	9	77	12	62	14	47
6	-		2	96	13	87	13	73	15	60
7	-		3	98	5	95	13	85	9	71
8	-		1	100	2	99	4	93	10	80
9	-		0	100	1	100	3	96	11	90
10	-		0	100	0	100	3	99	4	97
11	-		0	100	0	100	1	100	1	99
12	-		0	100	0	100	0	100	1	100
13	-		0	100	0	100	0	100	0	100
14	-		0	100	0	100	0	100	0	100
15	-		0	100	0	100	0	100	0	100
16	-		0	100	0	100	0	100	0	100
17	-		0	100	0	100	0	100	0	100
18	-		0	100	0	100	0	100	0	100

Tab. 12g: Distraktoren-Normierung Subtestteil Lautsprache Nomen								
Fehler- anzahl	HRP (16)		G (24)		M = MOD (24)		I (29)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	20	10	18	9	10	5	11	6
1	34	35	25	29	11	15	26	23
2	22	62	22	51	26	33	18	44
3	18	81	15	69	20	54	16	60
4	7	92	8	80	13	70	14	74
5	3	97	5	86	11	81	7	84
6	2	100	6	91	7	90	4	89
7	0	100	4	96	3	94	3	92
8	0	100	3	99	2	97	4	96
9	0	100	1	100	3	99	2	99
10	0	100	0	100	0	99	1	100
11	0	100	0	100	0	99	0	100
12	0	100	0	100	0	99	0	100
13	0	100	0	100	0	99	0	100
14	0	100	0	100	0	99	0	100
15	0	100	0	100	0	99	0	100
16	0	100	0	100	0	99	0	100
17	-		0	100	0	99	0	100
18	-		0	100	0	99	0	100

Tab. 12h: Distraktoren-Normierung Subtestteil Lautsprache Verben

Fehler- anzahl	HRP (10)		G (23)		M = MOD (27)		I (26)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	21	10	18	9	6	3	6	3
1	42	40	25	29	21	16	27	19
2	19	69	22	51	15	33	13	38
3	18	86	15	69	18	49	9	48
4	5	97	8	80	14	64	17	60
5	1	100	5	86	13	76	12	74
6	0	100	6	91	10	87	7	83
7	0	100	4	96	4	94	12	92
8	0	100	3	99	4	98	2	99
9	0	100	0	99	0	98	1	100
10	0	100	0	99	0	98	0	100
11	-		0	99	0	98	0	100
12	-		0	99	0	98	0	100
13	-		0	99	0	98	0	100
14	-		0	99	0	98	0	100
15	-		0	99	0	98	0	100
16	-		0	99	0	98	0	100
17	-		0	99	0	98	0	100
18	-		0	99	0	98	0	100

Tab. 12i: Distraktoren-Normierung Subtestteil Lautsprache Adjektive								
Fehler- anzahl	HRP (6)		G (22)		M = MOD (26)		I (35)	
	f	PR	f	PR	f	PR	f	PR
0	23	11	10	5	13	7	3	2
1	30	36	17	18	11	18	15	10
2	28	64	10	31	16	31	14	24
3	19	86	19	44	16	46	10	35
4	5	97	13	59	12	59	7	43
5	1	100	15	73	15	72	12	52
6	0	100	11	85	9	83	9	62
7	-		7	93	7	91	11	72
8	-		3	98	5	96	10	82
9	-		1	100	1	99	8	90
10	-		0	100	1	100	6	97
11	-		0	100	0	100	1	99
12	-		0	100	0	100	1	100
13	-		0	100	0	100	0	100
14	-		0	100	0	100	0	100
15	-		0	100	0	100	0	100
16	-		0	100	0	100	0	100
17	-		0	100	0	100	0	100
18	-		0	100	0	100	0	100

Auch für das Distraktorenprofil soll mit Hilfe des Standardmessfehlers die Genauigkeit festgelegt werden, mit der aufgrund des Profilergebnisses Aussagen über die wahre Merkmalsausprägung einer Testperson getroffen werden können:

Tab. 13: Standardmessfehler im Distraktorenprofil					
Subtestteil	HRP	MOD	G	M	I
	Standardmessfehler	Standardmessfehler	Standardmessfehler	Standardmessfehler	Standardmessfehler
GSN	1,30	1,37	1,37	1,22	1,49
GSV	0,84	1,07	1,07	0,74	1,08
GSA	0,90	1,43	1,43	1,03	1,50
SSN	1,07	1,04	1,28	1,29	1,53
SSV	1,08	1,52	1,59	1,53	1,69
SSA	0,60	1,34	1,47	1,53	1,70
LSN	1,20	1,50	1,36	1,50	1,43
LSV	1,08	1,50	1,41	1,50	1,54
LSA	1,01	1,50	1,50	1,50	1,68

Die Standardmessfehler im Distraktorenprofil weisen mit Werten zwischen 0,60 und 1,69 Punkten eine gute Messgenauigkeit der einzelnen Subtestteile aus.

6.3 Ein Fallbeispiel

Im Folgenden wird die Auswertung anhand eines Fallbeispiels erläutert. Die Ergebnisse von Testperson X in den neun Subtestteilen sind im Anhang aufgeführt.

Zunächst wird die reguläre Normierung (s. 6.1.1) vorgenommen. Dafür wird der Rohwert (Anzahl der richtigen Antworten) jedes Subtestteils aus der

Summenzeile im Protokoll unten links abgelesen und der entsprechende Prozentrang (PR) mithilfe der Tabellen 9a, b und c ermittelt. Dieser Wert gibt an, wieviel Prozent der Eichstichprobe (N=112) gleich gut oder schlechter waren als die Testperson. Im Subtest Gebärdensprache übertrifft

Tab. 14a: Auswertungstabelle 1 Reguläre Normierung		
Subtestteil	Rohwert (s. Protokoll)	Prozentrang (s. Tab. 9a, b, c)
GSN	15	76
GSV	16	70
GSA	17	96
SSN	13	58
SSV	13	76
SSA	11	58
LSN	17	90
LSV	16	86
LSA	15	82

die Testperson zunächst 76% bzw. 70% der Eichstichprobe, verbessert ihre Leistung im letzten Teil (Adjektive) jedoch deutlich, obwohl dies der verhältnismäßig schwierigste Teil ist. Möglicherweise lässt sich dies durch „Anlaufschwierigkeiten“ erklären. Es wird deutlich, dass die Testperson ihre schwächste Leistung (mit einem kleinen Highlight in Subtestteil Verben) im Subtest Schriftsprache erbracht hat. Dennoch liegen alle Ergebnisse in der oberen Hälfte. Im Subtest Lautsprache hat X durchweg gute Ergebnisse erzielt, nur maximal 18% der Stichprobe hatten ein besseres Ergebnis.

Bei Anwendung der modifizierten Fehlerbewertung (s. 6.1.2) kommt man zu einem etwas anderen, in diesem Fall schlechteren, Ergebnis. Dabei wird ein neuer Rohwert ermittelt, indem ein Punkt gegeben wird, wenn die Aufgabe entweder in Gebärdens-, oder in Schrift- oder in Lautsprache richtig beant-

wortet wird. Falsch ist eine Aufgabe nur dann, wenn sie durch alle drei Modalitäten hinweg falsch beantwortet wird. Dies trifft im vorliegenden Falle nur bei einem Verb (hinsetzen) und einem Adjektiv (nah) zu. In den Tabellen 10a, b und c stehen Prozentränge zu jedem Rohwert.

Tab. 14b: Auswertungstabelle 2 Normierung aufgrund modifizierter Fehlerbewertung		
Subtestteil	Rohwert (s. Protokoll)	Prozentrang (s. Tab. 10a, b, c)
N	18	80
V	17	53
A	17	62

Ein Großteil der Testpersonen der Eichstichprobe kannte alle Items in mindestens einer Modalität, sodass die Testperson X in dieser Fehlerbewertungsvariante bereits mit einem Fehler einen deutlich schlechteren Prozentrang erzielt, als dies in der regulären Normierung der Fall ist.

Qualitative Aspekte der Aufgabenbeantwortung finden in der Distraktoren-Normierung (s. 6.2) Beachtung. Dabei wird untersucht, welcher Art die gemachten Fehler sind und wie plausibel sie sind. Im Protokoll stehen unter jedem Distraktor dessen Ähnlichkeiten (jeder Distraktor kann mehrere Ähnlichkeiten gleichzeitig aufweisen) zum Item. Im Anschluss an den Testdurchgang wurde ausgezählt, welche Distraktorenähnlichkeit wie häufig gewählt wurden. Die Ergebnisse sind in der grau gedruckten Tabelle am rechten Rand des Protokollbogens eingetragen. Die Summe am unteren Ende der Tabelle ist in diesem Fall nicht die Punktzahl sondern die Fehlerzahl, sodass auch der entsprechende Prozentrang aus Tabellen 12a - i eine andere Bedeutung bekommt. Er repräsentiert den Prozentanteil aller vergleichbaren Testpersonen, der weniger Fehler gemacht hat, als diese

Testperson. Ein hoher Prozentrang bedeutet also, dass viele Testpersonen besser, ein niedriger Prozentrang, dass wenige Testpersonen besser waren als Testperson X.

Tab. 14c: Auswertungstabelle 3 Distraktoren-Normierung			
Subtestteil	Distraktor	Fehleranzahl (s. Protokoll)	Prozentrang (s. Tab. 12 a - i)
GSN	HRP	2	45
	G	3	57
	M	0	7
	I	2	30
GSV	HRP	2	83
	G	2	60
	M	1	56
	I	2	64
GSA	HRP	0	3
	G	1	8
	M	0	13
	I	0	1
SSN	HRP	1	34
	S	0	18
	G	4	82
	M	3	68
	I	4	52

Subtestteil	Distraktor	Fehleranzahl (s. Protokoll)	Prozentrang (s. Tab. 12 a – i)
SSV	HRP	0	5
	S	2	30
	G	5	65
	M	2	29
	I	4	40
SSA	HRP	0	34
	S	2	48
	G	6	87
	M	2	38
	I	6	60
LSN	HRP	1	35
	G	0	9
	M	1	15
	I	1	23
LSV	HRP	1	40
	G	1	29
	M	2	33
	I	1	19
LSA	HRP	1	36
	G	1	18
	M	3	46
	I	1	10

Im Subtest Gebärdensprache hat Testperson X besonders häufig gebärden-ähnliche Ablenker gewählt. Sie hat damit gezeigt, dass sie die an sie gestellten Anforderungen, nämlich eine Gebärde zu verstehen und eine passende Abbildung auszuwählen, verstanden hat und versucht hat, dies umzusetzen. Sie hat mit den 6 Gebärdensablenkern und mit 4 Ablenkern höchster relativer Plausibilität falsche aber plausible Lösungen gewählt. Dennoch haben im Subtest GSN etwa die Hälfte, im Subtest GSV sogar 60 % bzw. 83 % aller

Testpersonen der Eichstichprobe diese Fehlerqualität von Testperson X übertroffen.

Im Subtest Schriftsprache hat Testperson X verhältnismäßig viele Fehler gemacht, in vielen Fällen mehr als zwei Drittel der vergleichbaren Testpersonen. Eine Häufung der Fehler ist im Bereich der gebärden- und der inhaltlich ähnlichen, also den in dieser Modalität nicht besonders plausiblen Fehler festzustellen. Dass die Begriffe grundsätzlich bekannt sind, X also eine innere Vorstellung vom Item hat, lässt sich aus der Tatsache schließen, dass nur zwei der 64 Aufgaben auch in Gebärdens- und Lautsprache falsch beantwortet wurden. Offenbar hat X Schwierigkeiten beim Erlesen von Begriffen und/oder mit der richtigen Zuordnung von Geschriebenem zu einer Abbildung und hat auch keine ersichtliche Strategie in der Herangehensweise an diese Aufgabe. Eine Förderung dieser schriftsprachlichen Bereiche scheint sinnvoll und notwendig.

Im Subtest Lautsprache hat X durchweg wenig Fehler gemacht. Zudem hat sie in allen Bereichen mehr als die Hälfte, meistens sogar mehr als ein Drittel, der Testpersonen mit der Qualität ihrer Fehlerwahl übertroffen. Eine leichte Häufung der Fehler lässt sich bei den mundbildähnlichen, also in dieser Modalität sehr plausiblen Ablenkern feststellen.

Ein Satz Protokollbögen sowie Blanko-Auswertungstabellen (zum Eintragen der ausgezählten Rohwerte und anschließend ermittelten Prozentränge) liegen dem Test bei.

7. Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (1992):** Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung aus der Sicht soziologischer und psychologischer Theorien. Hamburg: Signum
- Augst, G. (Hrsg. - 1984):** Kinderwort. Der aktive Wortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register. Frankfurt: Lang
- Augst, G. (1989):** Schriftwortschatz. Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen. Frankfurt: Lang
- Bizer, S., Karl, A.-K. (2002):** Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache. Dissertation; Hamburg:
URL: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2002/881>
- Bortz, J. (1993):** Statistik für Sozialwissenschaftler. 4. vollst. überarb. Aufl.; Berlin/Heidelberg/New York : Springer-Verlag
- Claussen, S. H. (1975):** Die soziale Problematik des Hörgeschädigten und die aus ihr resultierende Bedeutung des Sprachunterrichts. In: Claussen, S. H. u.a.: Psycholinguistik in der Sonderpädagogik. Zur sprachlichen und kognitiven Entwicklung normalsinniger und hörsprachgeschädigter Kinder. Schriften zur Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 15, S. 1-21. Berlin: Marhold
- Furth, H. (1972):** Denkprozesse ohne Sprache. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. Sprache und Lernen, Band 20. Düsseldorf: Schwann
- Günther, K.-B. (1985):** Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder. Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 9; (2. verbesserte Auflage); Heidelberg: Julius Groos Verlag
- Günther, K.-B. (1989):** Übersicht über die je 100 häufigst gebrauchten Nomen, Verben, Adjektive von Grundschulkindern (mündlich/schriftlich – Pregel & Rickheit 1987), von Viertklässlern (schriftlich – Augst 1989) sowie ihr Vorkommen bei Vorschulkindern (mündlich – Augst 1984), verglichen mit den je 100 häufigsten Inhaltswörtern Erwachsener (mündlich – Ruoff 1981). Heidelberg: Unveröffentlicht.
- Günther, K.-B. (1991):** Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen. In: Handbuch der Sprachtherapie. Band 3: Störungen der Semantik. M. Grohnfeld (Hrsg.), Marhold, S. 167-195.
- Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Staab, V. Thiel-Holtz, S. Tollgreef, H. Wudtke (1999):** Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Theorie und Praxis 3, K.-B. Günther (Hrsg.), Hamburg: Verlag hörgeschädigter Kinder GmbH
- Leonhardt, A. (1996):** Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Berlin: Luchterhand
- Lienert, G. A., Raatz, U. (1994):** Testaufbau und Testanalyse. 5. völlig neu bearb. u. erw. Aufl.; Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Ogden, C.K., Richards I.A. (1974):** Die Bedeutung der Bedeutung. Deutsche Ausgabe: Frankfurt: Suhrkamp. Originalausgabe: Ogden, C.K.,

Richards I.A. (1923): The Meaning of Meaning. London: Routledge and Kegan Paul

Pregel, D., Rickheit, G. (1987): Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch. Hildesheim/Zürich/New York: Olms

Prillwitz, S. (1975): Lautsprache versus Gebärdensprache. Versuch einer Funktionsbestimmung. In: Claussen, S. H. u.a. (1975): Psycholinguistik in der Sonderpädagogik. Zur sprachlichen und kognitiven Entwicklung normalsinniger und hörsprachgeschädigter Kinder. Schriften zur Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 15; Berlin: Marhold, S. 51-108

Prillwitz, S., Wudtke, H. (1988): Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg: hörgeschädigte Kinder (Signum)

Ruoff, A. u. M., v. Fuchs, H., Gersbach, B., Graf R., Thiers S. (1981): Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache gesondert nach Wortarten alphabetisch, rückläufig alphabetisch und nach Häufigkeiten geordnet. Tübingen: Niemeyer

Schmidtke, A., Schaller, S., Becker, P. (Deutsche Bearbeitung) (1980): Coloured Progressive Matrices von J. C. Raven, J. Court and J. Raven Jr. 2. verbesserte Aufl.; Weinheim: Beltz Test Gesellschaft

Tewes, U. (1985): HAWIK-R Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder Revision 1983, Handbuch und Testanweisung. 3. korrigierte Aufl.; Bern/Stuttgart/Toronto: Verlag Hans Huber

ANHANG

PROTOKOLLBÖGEN FALLBEISPIEL

PERLESKO	
Prüfverfahren zur Erfassung lexikalisch-semantischer Kompetenz	
Angaben zur Testperson	
Name:	Fallbeispiel X
Geburtstag:	
Alter:	
Klasse:	
Subtest Gebärdensprache	
Datum:	
Uhrzeit:	
Subtest Schriftsprache	
Datum:	
Uhrzeit:	
Subtest Lautsprache	
Datum:	
Uhrzeit:	

PERLESKO – SUBTEST GEBÄRDENSPRACHE VERBEN

Item	Distraktor						Bemerkungen	gewählter Distraktor					
	I	II	III	IV	V	VI		HRP	G	M	I		
1	schreiben	X	reiben G/M	schlafen M		malen G/I							
2	fliegen	X	fragen M	springen HRP/I		winken G							
3	stinken	X	staunen M	riechen HRP/G/I		winken M							
4	springen	X	klettern I	schimpfen M		sitzen G							
5	weinen		schwitzen I	reiben HRP/G/I	X	wiegen M		X	X			X	
6	lesen	X	sitzen HRP/I	halten G		blasen M							
7	waschen	X	wischen HRP/G/M/I	warten M		schwimmen G							
8	werfen	X	fangen G/I	wärmen M		strecken I							
9	schieben	X	ziehen I	schließen HRP/G/M/I		heben I							
10	verstecken	X	erschrecken M/I	schlafen G		stecken M							
11	schlafen	X	liegen I	schlagen G/M		streicheln G							
12	brennen	X	rennen M	löschen HRP/I		rechnen G/M							
13	gehen	X	stehen G/M/I	sehen M		rennen I							
14	singen	X	warnen G	sagen G/M/I		flöten I							
15	warten	X	braten M	wandern G/M		sitzen HRP/I							
16	gucken	X	schminken HRP/G/I	ducken M		denken G							
17	hinsetzen		sitzen HRP/G/M/I	X	hinlegen M/I	schwitzen M		X	X	X	X	X	X
18	denken	X	warnen G	träumen HRP/G/I		schenken M							
								2	2	1		2	

PERLESKO – SUBTESTTEIL GEBÄRDENSPRACHE ADJEKTIVE

Item				Distraktor			Bemerkungen	gewählter Distraktor			
				I	II	III		HRP	G	M	I
1	glatt	X	lockig 	platt M	sauber G						
2	spitz	X	schief 	struppig G	spannend M						
3	hellblau	X	hellgrau G/M/I	hellgrün G/M/I	dunkelblau G/M/I						
4	schmutzig	X	zerrissen 	sauber 	zerknittert 						
5	orange	X	rosa G/M/I	rot 	gelb 						
6	viereckig	X	sechseckig G/M/I	dreieckig G/M/I	fünfeckig G/M/I						
7	warm	X	heiß HRP/G/I	kalt 	weich M						
8	dünn	X	dumm M	eng HRP/G/M/I	dick 						
9	klein	X	fein M	dünn 	klug G/M						
10	gestreift	X	geblümt 	kariert G/I	gepunktet 						
11	nass	X	blass M	trocken G/I	nackt M						
12	schief	X	gerade 	steil HRP/G/I	stark M						
13	verletzt	X	gesund 	scharf HRP/G/I	verliebt M/S						
14	blond	X	braun M/I	rot 	schwarz 						
15	voll	X	viel HRP/G/M/I	groß G/M/I	stolz G/M						
16	weich	X	nass G	wach M/I	warm M						
17	nah		nass M	geschlossen G	fern 	X		X			
18	schwer	X	stark HRP/G/I	leer M	schwarz M						

17

<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	---	--------------------------	--------------------------

Item			Distraktor						Bemerkungen					gewählter Distraktor				
			I		II		III		HRP	G	M	I	S					
Ü1	Hund	(X)	Katze I		Pferd G/I		Hahn M/I/S											
Ü2	Auge	(X)	Nase G/I		Auto M/S		Stirn HRP/G/I											
1	Schuh	X	Stiefel G/I		Strumpf G/I		Uhr M											
2	Ei	X	Eis M/S		Kartoffel G/I		Huhn I											
3	Bett		Brett M/S	X	Sofa I		Decke HRP/G/I				X						X	
4	Zahn	X	Mund G/I		Hahn M/S		Zange M/I/S											
5	Geld		Gold M/I/S	X	Salz G		Feld M/S				X	X					X	
6	Kopf	X	Zopf M/I/S		Junge G		Topf M/S											
7	Zahl	X	Buchstabe I		Regen G		Pfahl M/S											
8	Holz	X	Baum HRP/I		Brot G/M		Gold M											
9	Arbeit	X	Stein G		Eimer M/I		Ampel M											
10	Rose		Sonnenblume G/I		Tulpe G/I		Rasen M/I/S	X			X	X					X	
11	Straße		Strauß M/S	X	Strand M/S		Weg HRP/G/I				X						X	
12	Angst	X	Trauer G/I		Freude I		Ärger G/M/I											
13	Stein	X	Felsen I		Stange M/S		Kaffee G											
14	Welt	X	Planet HRP/G/I		Ball G		Vase G/M											
15	Bart		Haare HRP/I	X	Kinn HRP/G/I		Post G/M				X							
16	Mutter	X	Bauer G		Motte M/S		Mädchen HRP/I											
17	Garten	X	Baum HRP/I		Geschenk G		Arbeit M											
18	Leute	X	Herde M/I		Mensch G/I		Paar I											

13

1		4	3	4
---	--	---	---	---

PERLESKO – SUBTESTTEIL SCHRIFTSPRACHE VERBEN

Item			Distraktor				Bemerkungen	gewählter Distraktor						
			I	II		III		HRP	G	M	I	S		
1	lesen	X	sitzen I	halten HRP/G/I		blasen M/S								
2	weinen	X	reiben G/I/S	schwitzen I		wiegen M/S								
3	fliegen	X	springen HRP/I	fragen M/S		winken G								
4	schlafen	X	schlagen G/M/S	streicheln G		liegen HRP/I								
5	schreiben		reiben G/M/S	schlafen M/S	X	malen G/I				X			X	
6	gehen	X	rennen I	stehen G/M/I/S		sehen M/S								
7	werfen	X	fangen G/I	wärmen M/S		strecken I								
8	springen	X	sitzen G	klettern I		schimpfen M								
9	waschen	X	schwimmen G	wischen HRP/G/M/I/S		warten M/S								
10	warten	X	wandern G/M/S	braten M/S		sitzen I								
11	verstecken	X	stecken M/S	erschrecken M/I/S		schlafen G								
12	brennen		löschen HRP/I	rennen M/S	X	rechnen G/M/S				X			X	
13	stinken	X	riechen HRP/G/I	winken M/S		staunen M/S								
14	singen		flöten I	sagen G/M/I/S	X	warnen G				X	X	X	X	
15	schieben		ziehen I	schließen G/M/I/S	X	heben I				X	X	X	X	
16	gucken	X	denken G	ducken M/S		schminken G/I								
17	denken	X	träumen HRP/G/I	warnen G		schenken M/S								
18	hinsetzen		sitzen HRP/G/M/I/S	schwitzen M	X	hinlegen M/I/S				X				

13

	2	5	2	4
--	---	---	---	---

PERLESKO – SUBTEST LAUTSPRACHE VERBEN

Item			Distraktor				Bemerkungen	gewählter Distraktor					
			I	II	III	IV		HRP	G	M	I		
1	schreiben	X	reiben G/M		schlafen M		malen G/I						
2	fliegen	X	fragen M		springen HRP/I		winken G						
3	stinken	X	staunen M		riechen HRP/G/I		winken M						
4	springen	X	klettern I		schimpfen M		sitzen G						
5	weinen	X	schwitzen I		reiben HRP/G/I		wiegen M						
6	lesen	X	sitzen HRP/I		halten G		blasen M						
7	waschen	X	wischen HRP/G/M/I		warten M		schwimmen G						
8	werfen	X	fangen G/I		wärmen M		strecken I						
9	schieben	X	ziehen I		schließen HRP/G/M/I		heben I						
10	verstecken	X	erschrecken M/I		schlafen G		stecken M						
11	schlafen	X	liegen I		schlagen G/M		streicheln G						
12	brennen	X	rennen M		löschen HRP/I		rechnen G/M						
13	gehen	X	stehen G/M/I		sehen M		rennen I						
14	singen	X	warnen G		sagen G/M/I		flöten I						
15	warten	X	braten M		wandern G/M		sitzen HRP/I						
16	gucken	X	schminken HRP/G/I		ducken M		denken G						
17	hinsetzen		sitzen HRP/G/M/I	X	hinlegen M/I		schwitzen M					X	X
18	denken		warnen G		träumen HRP/G/I		schenken M	X					

16

1	1	2	1
---	---	---	---

PERLESKO – SUBTESTTEIL LAUTSPRACHE ADJEKTIVE

Item				Distraktor			Bemerkungen	gewählter Distraktor			
				I	II	III		HRP	G	M	I
1	glatt	X	lockig 	platt M	sauber G						
2	spitz	X	schief 	struppig G	spannend M						
3	hellblau	X	hellgrau G/M/I	hellgrün G/M/I	dunkelblau G/M/I						
4	schmutzig	X	zerrissen 	sauber 	zerknittert 						
5	orange	X	rosa G/M/I	rot 	gelb 						
6	viereckig	X	sechseckig G/M/I	dreieckig G/M/I	fünfeckig G/M/I						
7	warm	X	heiß HRP/G/I	kalt 	weich M						
8	dünn	X	dumm M	eng HRP/G/M/I	dick 						
9	klein	X	fein M	dünn 	klug G/M						
10	gestreift	X	geblümt 	kariert G/I	gepunktet 						
11	nass	X	blass M	trocken G/I	nackt M						
12	schief	X	gerade 	steil HRP/G/I	stark M						
13	verletzt	X	gesund 	scharf HRP/G/I	verliebt M/S						
14	blond	X	braun M/I	rot 	schwarz 						
15	voll		viel HRP/G/M/I	X groß G/M/I	stolz G/M		X	X	X	X	
16	weich		nass G	wach M/I	warm M	X			X		
17	nah		nass M	X geschlossen G	fern 				X		
18	schwer	X	stark HRP/G/I	leer M	schwarz M						

15

1	1	3	1
---	---	---	---

© Dr. Sibylle Bizer und Dr. Anne-Katrin Karl
Zeichnungen: Birgit Wudtke, mail@birgitwudtke.de
Satz & Layout: Nico Bizer, www.nbgrafactory.de

Der besondere Dank der Autorinnen geht an Herrn Prof. Dr. Johannes Hennies
und an die Pädagogische Hochschule Heidelberg.