

PSYNDEX Tests

Datenbanksegment
Psychologischer und
Pädagogischer
Testverfahren

Dok.-Nr. 9006277

Zentrum für
Psychologische
Information und
Dokumentation
ZPID – Leibniz Institut
Universität Trier

PSYNDEX Tests. Datenbanksegment Psychologischer und Pädagogischer Testverfahren 2010, Dok.-Nr. 9006277

Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation ZPID
Universität Trier

rsSK2

Fragebogen zur Erfassung des rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern (revidierte Form 07-3-24)

Quelle: Faber, G. (2007). Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben. Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Dr. Günter Faber

Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische Psychologie

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, e-mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

Testkonzept

Theoretischer Hintergrund. Mit den leistungsthematischen Selbstkonzepten von SchülerInnen sind deren individuelle Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen in schulischen Kontexten zu relativ überdauernden (deskriptiven und evaluativen) Annahmen über die eigenen Begabungen bzw. Fähigkeiten verarbeitet. Sie repräsentieren damit auf subjektiv bedeutsame Weise die wahrgenommenen Möglichkeiten zur Bewältigung schulischer Anforderungen als verhältnismäßig stabile Kompetenzüberzeugungen und können das aktuelle wie künftige Lern- bzw. Leistungsverhalten günstig oder ungünstig beeinflussen (Eccles et al., 1998; Helmke, 1992). So werden SchülerInnen, die aufgrund dauerhafter Misserfolgserfahrungen ein eher niedriges (misserfolgsorientiertes) Selbstkonzept ausgebildet haben, an einschlägige Leistungsanforderungen anders herangehen als SchülerInnen, die aufgrund überwiegender Erfolgserfahrungen über ein eher hohes (erfolgsorientiertes) Selbstkonzept verfügen.

Strukturell haben sich die leistungsthematischen SchülerSelbstkonzepte als integrierter Bestandteil eines umfassend dimensional und hierarchisch organisierten Selbstsystems nachweisen lassen (Marsh, 2006; Möller & Trautwein, 2009). Als auf die eigenen schulischen Fähigkeiten bezogene Selbstannahmen, denen verschiedene nicht-schulische und nicht-leistungsbezogene Selbstkomponenten neben- und das allgemeine Selbstwertgefühl übergeordnet sind, setzen sie sich ihrerseits wieder aus inhaltlich unterscheidbaren Sub- oder Partialelementen zusammen – insbesondere im Hinblick auf das Erleben bereichs- bzw. anforderungsbezogener Kompetenzen. Insgesamt hat die betreffende Befundlage überzeugend nachweisen können, dass sich unterschiedlich schulfachbezogen erfragte SchülerSelbstkonzepte empirisch hinlänglich separieren lassen. Innerhalb des Selbstsystems nehmen sie schon eine relativ verhaltens- bzw. situationsnahe Position ein. Mit entsprechenden fachlichen Schulleistungsmaßen sind sie nachweislich auch stärker korreliert als fachunspezifisch erfasste Fähigkeitsselbstkonzepte oder das allgemeine (über Situationen und Anforderungen generalisierte) Selbstwertgefühl der Schüler (Byrne, 1996; Faber, 1992; Frühauf, 2008; Marsh, 1992; Möller et al., 2006; Poloczek et al., 2008; Rost et al., 2007; Skaalvik & Valås, 1999; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004; Valentine et al., 2004; Zeinz, 2006). Darüber hinaus scheinen sie grundsätzlich noch weiter anforderungs- bzw. aufgabenspezifisch auflösbar. So haben verschiedene Studien belegen können, dass sich das leistungsthematische Selbstkonzept in einem bestimmten Schulfach durch hinreichend eigenständige Subkonzepte differenzieren und aufklären lässt – beispielsweise das Lese-Selbstkonzept von Grundschulkindern in eine Kompetenz-, eine Schwierigkeits- und eine Einstellungskomponente (Chapman & Tunmer, 1995), das Englisch-Selbstkonzept von Fremdsprachenlernern in eine Hörverstehens-, eine Sprech-, eine Leseverständnis- und eine Schreibkomponente (Holder, 2005; Lau et al., 1999), mittlerweile auch in eine mündliche Erzählkomponente (Faber, 2009).

Bei alledem erweist sich die Untersuchung rechtschreibspezifischer SchülerSelbstkonzepte als weithin vernachlässigtes Forschungsgebiet. Dieser Umstand muss umso mehr überraschen, als gerade das Rechtschreiben in den unteren bis mittleren Klassenstufen einen für die Entwicklung kognitiv-motivationaler Persönlichkeitsmerkmale zentralen Kompetenzbereich darstellen dürfte (Helmke, 1997; Poskiparta et al., 2003; Varn-

hagen, 2000). Zwar haben vereinzelte Studien die Beziehungen zwischen Selbstkonzept und Rechtschreibleistungen empirisch zu klären versucht. Abgesehen von manchen untersuchungsmethodischen Mängeln, unter anderem in Hinblick auf die herangezogenen Stichproben und Rechtschreibkriterien, haben sie das Selbstkonzept jedoch entweder durch globale Fragebogenskalen oder durch bereichsspezifisch eher intuitiv zusammengestellte und psychometrisch ungeprüft belassene Listen von Einzelitems thematisiert. Gelegentlich zeigen sich die erfragten Kompetenzeinschätzungen mit lernstrategischen Selbstbeschreibungen vermischt oder gemeinsam mit anderen schulfachlichen Anforderungen erhoben. Ihre Ergebnisse fallen insgesamt auch recht uneinheitlich aus und verweisen allenfalls auf den Umstand, dass Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten sich in ihrer gesamten Persönlichkeit und in ihren schulischen Kompetenzen verhältnismäßig ungünstig beurteilen. Zu einer fundierten Analyse rechtschreibspezifischer Selbsteinschätzungen können sie daher kaum beitragen (Burden, 2005; Finkbeiner & Isele, 1974; Franklin-Guy, 2006; Helmke, 1997; Humphrey & Mullins, 2002; Meltzer et al., 1998; Rosenthal, 1973; Thomson & Hartley, 1980, Wagner & Valtin, 2003). Und selbst wenn, wie bei der „Student's Perception of Ability Scale“ (Boersma et al., 1979), das Fähigkeitsselbstkonzept einmal bereichsspezifisch operationalisiert und methodisch angemessen erhoben wird, erscheint eine gezielt rechtschreibbezogene Befundinterpretation durch die Verwendung einer kombiniert lese-rechtschreibthematischen Skala problematisch – da beide Kompetenzaspekte im Einzelfall auch relativ unabhängig voneinander erlebt werden können (Hay et al., 1997; Polychroni et al., 2006). Rankin et al. (1994) haben eine Skala eingesetzt, mit der die rechtschreibbezogenen Kompetenzerwartungen inhaltlich vergleichsweise differenziert, allerdings ohne Berücksichtigung der besonders kritischen Diktatsituation erfasst werden können. Die Skala von Vincent und Claydon (1996) erfragt das rechtschreibbezogene Selbstkonzept sowohl unter individueller als auch unter sozialer Bezugsnorm. Möglicherweise wegen dieser Konfundierung zeigen sich ihre Summenwerte nur mäßig positiv mit verschiedenen Rechtschreibkriterien korreliert. Überdies werden keinerlei Angaben zu einer breiter ausgelegten Validierung dieser Skala (etwa im Kontext anderer leistungsthematischer Persönlichkeitskonstrukte und diskriminanter Leistungskriterien) gemacht – d.h. die konzeptuelle Gültigkeit dieses Verfahrens kann letztlich nur vermutet werden. Ein psychometrisch solides und zulänglich validiertes Instrument zum rechtschreibbezogenen Selbstkonzept hat jüngst Frühauf (2008) vorgelegt. Dessen Items operationalisieren die relative Ausprägung der entsprechenden Kompetenzannahmen ausschließlich über den sozialen Vergleich im Klassenkontext, lassen dabei aber wichtige anforderungstypische Momente schulischer Rechtschreibsituationen außer Acht. Ähnliches gilt für das Verfahren von Poloczec et al. (2009), das vorrangig für Forschungszwecke in der Eingangsstufe des Primarbereichs gedacht ist und insgesamt nur drei rechtschreibbezogene Items enthält.

Vor dem Hintergrund dieser Forschungslage wurde der vor längerem entwickelte Fragebogen zum rechtschreibbezogenen Selbstkonzept von Grundschulkindern rsSK (Faber, 1991, PSYTKOM Dok. Nr. 2333) revidiert und erweitert. Mit seiner Hilfe sollte das rechtschreibbezogene Fähigkeitsselbstkonzept von Grundschulkindern möglichst differenziert erfasst werden.

Testaufbau. Aufgrund der empirischen Ergebnisse von zwei Messzeitpunkten lassen sich 24 Items faktorenanalytisch eindeutig folgenden Subskalen zuordnen:

- 10 Items bilden die Skala „rechtschreibbezogene Leistungsprobleme und Hilflosigkeit“ (rsHIL). Sie erfasst die von den Schülern rechtschreibspezifisch berichteten Lern- bzw. Leistungsschwierigkeiten und Misserfolgserfahrungen. SchülerInnen mit hohen Summenwerten erleben ihre rechtschreibbezogenen Bemühungen als erfolglos und zeigen sich resigniert.
- 8 Items bilden die Skala „diktatbezogene Zuversicht und Bewältigungskompetenz“ (dikZUV). Sie erfasst die im Hinblick auf das Schreiben von Klassendiktaten berichtete Zuversicht. SchülerInnen mit hohen Summenwerten erleben das Klassendiktat von vornherein als Situation, die durch eigene Kompetenzen oder zusätzliche Übungsanstrengungen günstig von ihnen beeinflusst werden kann. Sie gehen davon aus, die gestellten Anforderungen absehbar bewältigen zu können.
- 6 Items bilden die Skala „negative affektive Bewertung“ (negAFF). Sie erfasst die affektiven Abwertungsreaktionen gegenüber dem Rechtschreiben. SchülerInnen mit hohen Summenwerten beurteilen schulische bzw. häusliche Rechtschreibanforderungen als unangenehm und würden sie nach Möglichkeit lieber vermeiden. Insofern ist mit diesen Valenzkognitionen das individuell realisierte Ausmaß an emotionalen Distanzierungsstrategien selbstkonzeptionell abgebildet.

Die Beantwortung der Items erfolgt durch Ankreuzen vierstufiger Schätzskalen, die graphisch vorgegeben und verbal verankert sind (stimmt genau – stimmt etwas – stimmt kaum – stimmt gar nicht). Die Items zu den verschiedenen Kompetenzeinschätzungen und zu den affektiven Bewertungsreaktionen sind im Fragebogen in gemischter Reihenfolge dargeboten.

Auswertungsmodus. Es werden die Itemscores markiert und zu skalenbezogenen Summenwerten zusam-

mengefasst.

Auswertungshilfen. Die Auswertung geschieht mit Hilfe eines standardisierten Kodierungsschlüssels, der auch die im Einzelnen erforderliche Invertierung von Itemcodes berücksichtigt.

Auswertungszeit. Pro Fall beläuft sich die Auswertungszeit auf etwa 10 Minuten.

Itembeispiele. Skala rsHIL: „Rechtschreibregeln verstehe ich nur schwer.“ Skala dikZUV: „Es fällt mir leicht, Diktate zu schreiben.“ Skala negAFF: „Hausaufgaben im Rechtschreiben mache ich gern.“

Items. Diejenigen 24 rsSK2-Items, die aufgrund der faktorenanalytischen Ergebnisse von zwei Messzeitpunkten für die endgültige Skalenbildung herangezogen worden sind, erscheinen im Fragebogen in der aufgeführten Reihenfolge dargeboten:

- 02 H Rechtschreibregeln verstehe ich nur schwer.
- 04 Z Für Diktate brauche ich nicht zu üben.
- 05 H Beim Schreiben mache ich immer wieder die gleichen Fehler.
- 08 H Es fällt mir schwer, im Rechtschreibunterricht mitzumachen.
- 09 A Mir wäre lieber, wenn Rechtschreiben in der Schule nicht so wichtig wäre.
- 10 Z Es fällt mir leicht, Diktate zu schreiben.
- 11 Z Wenn ich im Diktat etwas falsch schreibe, merke ich es selbst.
- 12 Z Ich bin ein guter Rechtschreiber.
- 13 H Bei manchen Wörtern muss ich lange überlegen, bis ich sie hinschreibe.
- 14 Z Wenn ich zu Hause viel übe, geht beim Diktat nichts mehr schief.
- 15 A Rechtschreiben macht mir meistens Spaß.
- 16 H Bei den leichtesten Wörtern passieren mir im Unterricht oft ganz dumme Fehler.
- 17 H Ich gebe mir beim Schreiben viel Mühe. Trotzdem mache ich mehr Fehler als andere.
- 18 H Im Rechtschreibunterricht denke ich oft: „Das klappt bei mir nie.“
- 19 Z Vor Diktaten bin ich sicher, dass ich die meisten Wörter richtig haben werde.
- 20 A Hausaufgaben im Rechtschreiben mache ich gern.
- 21 H Im Diktat schreibe ich oft Wörter falsch, die ich sonst gut kann.
- 22 A Wenn ich wählen könnte, würde ich bei den Hausaufgaben das Rechtschreiben weglassen und dafür lieber ein paar Rechenaufgaben mehr machen.
- 23 H Wenn die Lehrerin zu mir sagt, dass ich etwas falsch geschrieben habe, möchte ich am liebsten gar nicht mehr weiterschreiben.
- 24 Z Wenn wir ein Diktat schreiben, habe ich keine Sorgen, dass es zu schwer wird.
- 27 A Rechtschreiben finde ich langweilig.
- 28 A Ich bin dafür, dass wir im Unterricht noch viel öfter Rechtschreiben üben.
- 30 H Die anderen Schüler lachen mich wegen meiner Rechtschreibung oft aus.
- 31 Z Manche Schüler in meiner Klasse bewundern mich wegen meiner Rechtschreibung. Sie möchten ihre Diktate gern genauso schreiben wie ich.

H = rsHIL-Skala, Z = dikZUV-Skala, A = negAFF-Skala

Durchführung

Testformen. Der rsSK2-Fragebogen kann sowohl in der Einzel- wie auch in der Gruppensituation angewandt werden. Eine Parallelform liegt nicht vor.

Altersbereich. In Anbetracht der untersuchten Validierungsstichprobe empfiehlt sich seine Anwendung zunächst nur für SchülerInnen des vierten Grundschuljahres.

Durchführungszeit. Instruktion und Datenerhebung können in 15-20 Minuten realisiert werden.

Material. Fragebogen und Schreibgerät. Der revidierte Fragebogen ist beim Autor erhältlich.

Instruktion. Für die Anwendung in Schulklassen liegt dem Fragebogen eine kurze Standardinstruktion mit

Übungsitens bei. Sie sollte bei Bedarf durch ergänzende Erläuterungen vertieft werden.

Durchführungsvoraussetzungen. Der rsSK2-Fragebogen sollte derzeit nur von Personen mit zureichenden methodischen Kenntnissen und Kompetenzen, etwa Schulpsycholog(inn)en, Sonderpädagog(inn)en, Beratungslehrer(inne)n oder von eigens vorbereiteten Untersuchungsleiter(inne)n verwendet werden.

Testkonstruktion

Die Testkonstruktion orientierte sich an den Kriterien der klassischen Testtheorie.

Die unter „Theoretischer Hintergrund“ dargestellten Vorüberlegungen haben zur Formulierung von drei Itemblöcken geführt, aus denen sich die Rohform des Fragebogens zusammensetzt: Dazu wurde ein Itempool mit 32 Aussagen erstellt, der die subjektiven Einschätzungen der SchülerInnen abbildet, aktuelle und künftige Rechtschreibanforderungen durch eigenes Handeln meistern zu können. SchülerInnen mit hohen rechtschreibbezogenen Kompetenzerwartungen dürften demnach erwarten, über hinreichende Wissensbestände und Verhaltensweisen zur Minimierung ihres Fehlerrückfalls zu verfügen. Schüler mit niedrigen rechtschreibbezogenen Kompetenzerwartungen dürften dagegen erwarten, derartige Wissensbestände nicht ausreichend zu besitzen oder die zu ihrer erfolgreichen Aneignung und Umsetzung erforderlichen Verhaltensweisen nicht effektiv realisieren zu können – was im ungünstigsten Fall dem Erleben bereichsspezifischen Kontrollverlusts gleichkommt. Inhaltlich lassen sich die rechtschreibbezogenen Kompetenzannahmen dabei vor allem an zwei typischen Lernaspekten festmachen: Dies ist zum einen das Schreiben von Klassendiktaten, das zentrale Schlüsselereignis schulischer Rechtschreibanforderungen schlechthin, dessen angemessene Bewältigung sowohl gegenstandsrelevante Schriftsprach- wie auch prüfungsrelevante Handlungskompetenzen erfordert. In Anbetracht des Umstands, dass gerade das Rechtschreiben einen verhältnismäßig übungsintensiven Lernbereich darstellt, ist dies zum anderen die subjektiv erlebte Wirksamkeit der eigenen Lernbemühungen – die Frage also, wie erfolgreich sich die SchülerInnen in der Aneignung von Rechtschreibfähigkeiten einschätzen und ihre entsprechenden Übungsbemühungen in weitgehend kontingentem Zusammenhang mit ihren Leistungsergebnissen wahrnehmen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass im rechtschreibspezifischen Selbstkonzept der SchülerInnen ebenso deren emotionale Bewertung des Lernfachs realisiert ist. Durch solche affektiven Valenzkognitionen werden einschlägigen Rechtschreibanforderungen eher angenehme oder unangenehme Eigenschaften zugeschrieben. SchülerInnen mit hohen Kompetenzerwartungen werden hier tendenziell positive, SchülerInnen mit niedrigen Kompetenzerwartungen negative Bewertungen vornehmen. Inhaltlich dürfte sich dies vor allem in dem Ausmaß niederschlagen, in dem das Rechtschreiben als belastend und wenig attraktiv empfunden wird und deutliche Meidungsreaktionen hervorruft. Da diese Valenzurteile immer auch die subjektive Befindlichkeit und motivationale Orientierung der SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit den schulischen Rechtschreibanforderungen widerspiegeln, lassen sie sich auch als indirekte Selbstaussagen verstehen (Marsh et al., 1999; Pekrun, 1983; Wigfield & Karpathian, 1991).

Alle empirischen Analysen wurden zu zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und gegen Ende des Schuljahres) an einer Stichprobe von Kindern des vierten Grundschuljahres vorgenommen, die aus 17 verschiedenen Klassen an acht Schulen eines mehrheitlich großstädtischen Einzugsgebiets stammten. Die Stichprobe setzte sich aus $N = 284$ Kindern (145 Mädchen und 139 Jungen) zusammen. In die Auswertung konnten je nach Fragestellung und Messzeitpunkt $N = 258-274$ vollständige Datensätze einbezogen werden. Das Durchschnittsalter der Kinder lag zum ersten Messzeitpunkt bei 9;11 Jahren ($s = 6$ Monate).

Zur endgültigen Skalenbildung wurde dieser Itemsatz faktorenanalytisch untersucht. Aufgrund entsprechender Itemanalysen mussten von ursprünglich 32 Items zuvor 5 Items wegen unzureichender Varianzen aus dem Datensatz genommen werden. Die verbleibenden 27 Items wurden einer für jeden Messzeitpunkt gesondert berechneten Faktorenanalyse (PCA mit Varimax-Rotation) unterzogen. Aufgrund der einschlägigen Vorstudienresultate (Faber, 1991) wurde von vornherein eine dreifaktorielle Lösung angenommen und überprüft.

Die Ergebnisse dieser explorativen Faktorenanalysen erbringen zu beiden Messzeitpunkten ein dreifaktorielles Ladungsmuster, das sich jeweils ausnehmend prägnant und weitgehend konsistent darstellt. Für den ersten Messzeitpunkt kann diese Lösung 47.2% und für den zweiten Messzeitpunkt 49.8% der Gesamtvarianz aufklären. Alle Items lassen sich zu beiden Messzeitpunkten als faktorielle Markiervariablen verwenden (Fürntratt, 1969), insofern ihr Ladungswert hinreichend hoch ausfällt ($a \geq .40$) und einen wesentlichen Anteil der jeweiligen Kommunalität ($a^2/h^2 \geq .50$) spezifizieren kann.

- Dabei laden auf dem Faktor 1 zu beiden Messzeitpunkten solche Items hoch, mit denen die von den SchülerInnen wahrgenommenen Rechtschreibschwierigkeiten erfasst wird. Dieser Faktor kann 18.5% (Messzeitpunkt 1) und 17.4% (Messzeitpunkt 2) der rotierten Varianz aufklären.
- Auf dem Faktor 2 laden zu beiden Messzeitpunkten solche Items hoch, mit denen die von den Schüle-

rInnen berichtete Zuversicht und Bewältigung von Klassendiktaten erfasst wird. Dieser Faktor kann 16.3% (Messzeitpunkt 1) und 18.8% (Messzeitpunkt 2) der rotierten Varianz aufklären.

- Und schließlich laden auf dem Faktor 3 zu beiden Messzeitpunkten alle Items hoch, mit denen die von den SchülerInnen vorgenommene affektive Abwertung des Rechtschreibens erfasst wird. Dieser Faktor kann jeweils 11.6% (Messzeitpunkt 1) und 13.5.% (Messzeitpunkt 2) der rotierten Varianz aufklären.

Da die Items 01, 06 und 25 allerdings keine eindeutige und über beide Messzeitpunkte konsistente faktorielle Zuordnung erlauben, wurden sie von den weiteren Analysen ausgeschlossen und bei der Bildung entsprechender Subskalen nicht berücksichtigt. Ähnliche Bedenken bestanden zwar auch bezüglich des Items 09 zum ersten Messzeitpunkt. Es wurde aber wegen des beträchtlichen Anteils, den es zum zweiten Messzeitpunkt an der entsprechenden Kommunalität faktoriell spezifizieren konnte, weiter verwendet.

Die pro Skala berechneten part-whole-korrigierten Trennschärfen fallen allesamt zulänglich aus.

Item	Messzeitpunkt 1					Messzeitpunkt 2				
	a ₁	a ₂	a ₃	h ²	r _{it}	a ₁	a ₂	a ₃	h ²	r _{it}
01	.489	-.249	.267	.372		.374	-.383	.446	.486	
02	.645	-.308	.111	.524	.635	.526	-.287	.206	.402	.534
05	.588	-.306	.125	.495	.582	.547	-.288	.042	.384	.537
06	.529	-.462	.116	.507		.504	-.555	.201	.602	
08	.640	-.235	.164	.492	.582	.496	-.360	.312	.474	.577
13	.536	-.198	.132	.345	.505	.569	-.054	.178	.358	.460
16	.530	-.227	.048	.335	.495	.570	-.376	-.011	.466	.581
17	.547	-.430	.174	.514	.610	.684	-.372	.076	.613	.670
18	.615	-.287	.029	.462	.606	.656	-.356	.127	.574	.669
21	.485	-.333	.062	.350	.508	.669	-.297	-.049	.538	.617
23	.568	-.016	.294	.410	.480	.626	-.117	.176	.437	.541
25	.603	-.013	.112	.377		.475	-.009	.482	.458	
30	.591	-.048	.044	.353	.454	.501	-.041	.161	.279	.400
04	-.251	.713	.076	.578	.609	-.312	.690	-.062	.577	.666
10	-.203	.710	-.113	.559	.650	-.319	.736	-.187	.679	.753
11	-.104	.683	-.164	.505	.571	-.221	.632	-.079	.455	.607
12	-.399	.658	-.204	.634	.710	-.309	.734	-.306	.733	.763
14	-.076	.534	-.291	.376	.475	-.025	.542	-.070	.300	.417
19	-.155	.589	-.041	.373	.490	-.195	.678	-.079	.505	.608
24	-.258	.520	-.251	.400	.524	-.152	.712	-.066	.535	.638
31	-.184	.643	.007	.448	.529	-.166	.603	-.054	.394	.531
09	.455	-.118	.482	.453	.479	-.234	.215	.691	.578	.620
15	-.188	.339	-.595	.702	.550	.366	-.106	-.726	.673	.660
20	-.053	.199	-.768	.633	.637	.209	-.073	-.735	.589	.653
22	.289	-.001	.620	.468	.496	.013	.294	.594	.440	.478
27	.236	-.037	.711	.563	.587	.064	.162	.657	.462	.527
28	.030	.069	-.728	.535	.492	.058	.087	-.662	.449	.471

a = Faktorladungen, h² = Kommunalitäten, r_{it} = Trennschärfen

Theoretisch erwartungsgemäß erfassen diese Subskalen keine voneinander unabhängigen Komponenten des rechtschreibbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts. Vielmehr erwiesen sich ihre Summenwerte deutlich korreliert. Die mit ihnen im einzelnen zugänglichen Informationen beziehen sich somit auf empirisch noch unterscheidbare Facetten des rechtschreibbezogenen Schülerelbstkonzepts, die untereinander durch ein systematisches, inhaltlich logisches Zusammenhangsmuster verbunden sind.

Gütekriterien

Objektivität. Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität können aufgrund standardisierter Instruktionvorgaben und Auswertungsschlüssel als gesichert gelten.

Reliabilität. Für alle Skalen wurden die internen Konsistenzen mittels Cronbachs Alpha sowie die Standard-

messfehler (s_e) berechnet. Die entsprechenden Werte fallen insgesamt zureichend aus. Gleiches gilt für die Wiederholungsreliabilitäten nach einem Zeitraum von knapp 11 Monaten (Schuljahresbeginn bis -ende), die für die rsHIL- und die dikZUV-Skala vergleichsweise höher ausfallen als für die negATT-Skala.

rsSK2-Skala	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2	
	Alpha	s_e	Alpha	s_e
rsHIL	.87	2.4	.85	2.5
dikZUV	.84	2.2	.87	2.2
negAFF	.79	2.2	.81	2.1

Validität. Ihre Beziehungen zu den im Einzelnen herangezogenen Validierungsvariablen fallen weithin erwartungsgemäß aus. Hinsichtlich der kognitiv-motivationalen Persönlichkeitsvariablen zeigen sich die Beziehungen der rsSK2-Skalen in differenzieller Weise ausgeprägt: Die rsHIL-Skala erweist sich am stärksten mit der rechtschreibbezogenen Leistungsangst sowie etwas schwächer, aber immer noch im Ausmaß beträchtlich mit dem allgemeinen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und dem allgemeinen Selbstwertgefühl korreliert. Offenbar schlägt die Erfahrung rechtschreibbezogener Leistungsprobleme und Hilflosigkeit auch noch ungünstig auf die fachunspezifischen Selbsteinschätzungen durch. Im Vergleich dazu fallen die Beziehungen der dikZUV-Skala mit der rechtschreibbezogenen Leistungsangst etwas schwächer, aber mit dem allgemeinen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept am stärksten aus. Die subjektive Erwartung, konkret rechtschreibspezifische Prüfungssituationen angemessen bewältigen zu können, geht mit einer umfassend positiveren Kompetenzüberzeugung einher. Die negAFF-Skala erweist sich mit allen kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen deutlich schwächer, und dabei mit der rechtschreibbezogenen Leistungsangst noch verhältnismäßig am stärksten korreliert. Tendenziell erleben jene Schüler, die den schulischen Rechtschreibanforderungen ablehnend gegenüberstehen, auch in erhöhtem Umfang rechtschreibbezogene Leistungsangst.

Validierungsvariablen	rsSK2-Subskalen		
	rsHIL	dikZUV	negAFF
rsHIL 1		-.63***	.48***
2		-.65***	.41***
dikZUV 1			-.40***
2			-.38***
Stabilitäten 1-2	.76***	.72***	.59***
Rechtschreibtest 1	-.49***	.50***	-.15*
2	-.49***	.57***	-.22***
Lehrerurteil			
Rechtschreiben 1	-.63***	.59***	-.24***
2	-.62***	.57***	-.28***
Lehrerurteil			
Mathematik 1	-.43***	.38***	-.02
2	-.43***	.40***	-.04
Leistungsangst 1	.78***	-.50***	.37***
2	.83***	-.56***	.37***
Fähigkeitsselbstkonzept 1	-.60***	.75***	-.32***
2	-.64***	.73***	-.28***
Selbstwertgefühl 1	-.61***	.38***	-.23***
2	-.64***	.39***	-.28***
Geschlecht 1	-.10	.09	-.13*
2	-.11	.04	-.14*

Signifikanz: * $p \leq .05$, *** $p \leq .001$

rsHIL = rechtschreibbezogene Leistungsprobleme und Hilflosigkeit, dikZUV = diktatbezogene Zuversicht und Bewältigungskompetenz, negAFF = negative affektive Bewertung, Messzeitpunkte 1 und 2

Auf der Ebene der Schulleistungsvariablen zeigen sich alle drei Skalen mit den Rechtschreibleistungen deutlich höher korreliert als mit den Mathematikleistungen. Bei statistischer Kontrolle der Korrelationen zwischen diesen beiden Lehrereinschätzungen ($r = .58$ zum Messzeitpunkt 1 und $r = .59$ zum Messzeitpunkt 2, $p \leq .01$) ergibt sich ein noch deutlicheres Bild: Auf der Basis entsprechender Regressionsanalysen weisen alle rechtschreibbezogenen Selbstkonzeptskalen erheblich stärkere Zusammenhänge mit den Rechtschreibleistungen auf. Dabei fällt allerdings auch der gedämpfte, aber signifikant positive Zusammenhang zwischen den Mathematikleistungen und der negAFF-Skala auf. Schüler mit höheren Mathematikleistungen nehmen demnach eine stärkere negative Bewertung des Rechtschreibbereichs vor – und umgekehrt. Dieses auf den ersten Blick scheinbar paradoxe Ergebnis mag auf intraindividuelle (dimensionale) Vergleichsprozesse zugunsten des jeweils besseren Fachs zurückzuführen sein (Faber, 1992; Möller et al., 2009).

Lehrereinschätzungen	rsSK2-Subskalen		
	rsHIL	dikZUV	negAFF
	standardisierte Regressionskoeffizienten		
Rechtschreiben 1	-.561***	.568***	-.318***
Mathematik 1	-.107	.048	.164*
adjustiertes R ²	.391	.351	.060
Rechtschreiben 2	-.549***	.577***	-.374***
Mathematik 2	-.121	.072	.176*
adjustiertes R ²	.386	.380	.089

Signifikanz: * $p \leq .05$, *** $p \leq .001$

rsHIL = rechtschreibbezogene Leistungsprobleme und Hilflosigkeit, dikZUV = diktatbezogene Zuversicht und Bewältigungskompetenz, negAFF = negative affektive Bewertung, Messzeitpunkte 1 und 2

Und schließlich scheinen interindividuelle Unterschiede in den rechtschreibspezifischen Selbstkonzeptkomponenten gar nicht bzw. nur geringfügig vom Geschlecht der Schüler bestimmt, insofern die Jungen etwas stärkere affektive Abwertungsreaktionen gegenüber dem Rechtschreiben berichten als Mädchen. Gleichwohl fällt der entsprechende Zusammenhang vernachlässigbar gering aus (Faber, 2003a).

Aufgrund dieser kriterienbezogenen Analyseergebnisse kann dem rsSK2-Fragebogen zumindest vorläufige Konstruktvalidität unterstellt werden. Dieser Befund repliziert die einschlägigen Ergebnisse aus der Konstruktionsstichprobe weitgehend und hat sich mittlerweile auch in multivariat ausgelegten Untersuchungen zur Überprüfung der einschlägigen theoretischen Modellannahmen bestätigen lassen (Faber, 2007b).

Normierung. Entfällt.

Anwendungsmöglichkeiten

Mit dem rsSK2-Fragebogen liegt ein Instrument vor, das zunächst einmal vorrangig im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung Verwendung finden sollte. Mit seiner Hilfe können weiterführende Untersuchungen zur Analyse des rechtschreibbezogenen Schülerelbstkonzepts – ebenso auch zur systematischen Validierung ähnlich bereichsspezifisch ausgelegter Verfahren zur Erfassung kognitiv-motivationaler Merkmale vorgenommen werden (Faber, 2007b). Darüber hinaus kann er ebenso zur Evaluierung einschlägiger Interventionsansätze herangezogen werden (Faber, 2003b, 2010; O'Mara et al., 2006; Schulz et al., 2003).

Erst auf der Basis solcher Untersuchungen wird sich auch über seine Eignung als individualdiagnostisches Verfahren zulänglich befinden lassen. Dann stellt sich gegebenenfalls auch die Frage nach der Notwendigkeit entsprechender Normierungsstudien.

Kurzfassung

Diagnostische Zielsetzung: Der rsSK2-Fragebogen soll wesentliche Aspekte des rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern erfassen und eine differenzierte Exploration ihrer kognitiv-motivationalen Orientierungen in diesem Lernbereich ermöglichen.

Aufbau: Der Fragebogen setzt sich aus drei Subskalen zur Erfassung rechtschreibbezogen erlebter Leistungsprobleme und Hilflosigkeit (rsHIL), zur Erfassung diktatbezogen erlebter Zuversicht und Bewältigungskompetenz (dikZUV) sowie zur Erfassung negativer affektiver Bewertungen schulischer Rechtschreib-

anforderungen (negAFF) zusammen.

Grundlagen und Konstruktion: Auf der Basis der klassischen Testtheorie wurde der erstellte Itempool zu beiden Messzeitpunkten gesonderten Faktorenanalysen (PCA mit Varimax-Rotation) unterzogen, durch die sich die drei Subskalen jeweils bestätigen ließen.

Empirische Prüfung und Gütekriterien: Der rsSK2-Fragebogen ist an einer Stichprobe von $N = 284$ Kindern des vierten Grundschuljahres zu zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und gegen Ende des Schuljahres) erprobt worden.

Reliabilität: Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) belaufen sich für die drei Skalen auf .87, .84 und .79 zum ersten Messzeitpunkt sowie auf .85, .87 und .81 zum zweiten Messzeitpunkt. Die Stabilitäten liegen nach einem Wiederholungsintervall von knapp 11 Monaten bei $r_{tt} = .76, .72$ und $.59$ ($p < .001$).

Validität: Insbesondere die schulfachspezifisch differenziellen Beziehungen der einzelnen rsSK2-Skalenwerte mit ausgewählten Leistungs- und kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen belegen die Konstruktvalidität des Verfahrens.

Normen: Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

Bewertung

Mit den vorliegenden Ergebnissen können die einschlägigen Vorstudienbefunde weit reichend bestätigt und präzisiert werden. Der rsSK2-Fragebogen gestattet auch in seiner revidierten Form eine differenzierte und reliable Erfassung des rechtsschreibspezifischen Selbstkonzepts von Kindern im höheren Grundschulalter. Aufgrund seiner differenziellen Beziehungen mit den herangezogenen Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen kann das Verfahren insgesamt als vorläufig konstruktvalide gelten – insbesondere in Anbetracht der auf Schulfachebene erneut bestätigten Bereichsspezifität (Faber, 1992, 2007b). Darüber hinaus wird einmal mehr deutlich, dass bereichsspezifische Valenzkognitionen, wie sie mit der negAFF-Subskala erfragt werden, als sinnvolle Facette zur inhaltlichen Klärung des leistungsthematischen Selbstkonzeptkonstrukts beitragen können (Marsh et al., 1999; Wigfield et al., 1997).

Literatur

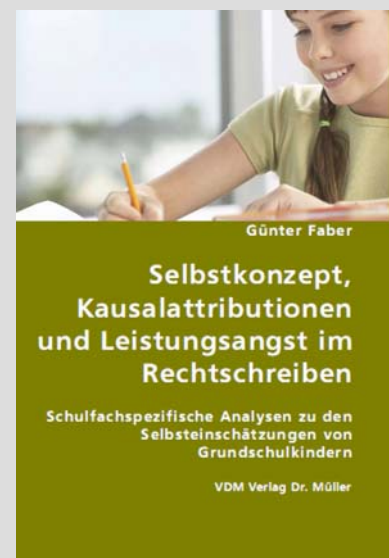
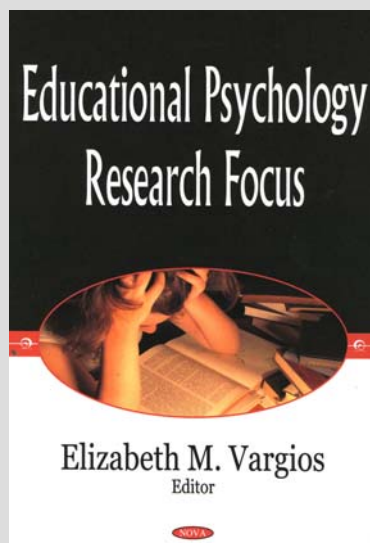
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept. Seeking a dyslexic identity*. London: Whurr.
- Boersma, F.J., Chapman, J.W. & Maguire, T.O. (1979). The Student's Perception of Ability Scale: An instrument for measuring academic self-concept in elementary school children. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 1035-1041.
- Byrne, B.M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 287-316). New York: Wiley.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095) New York: Wiley.
- Faber, G. (1991). Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zum rechtsschreibbezogenen Selbstkonzept von Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 5, 317-347.
- Faber, G. (1992). Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerselbstkonzepten und Schulleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, 66-82.
- Faber, G. (2003a). Analyse geschlechtsabhängiger Ausprägungen im rechtsschreibspezifischen Selbstkonzept von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 208-211.
- Faber, G. (2003b). Lösungsalgorithmen und Selbstinstruktionen in der Rechtsschreibförderung. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 243-248.
- Faber, G. (2007b). Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben. *Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Faber, G. (2009). Die Erfassung kognitiv-motivationaler Lernermerkmale gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I. Ergebnisse aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt zur mündlichen Erzählkompetenz in Englisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 20, 179-212.
- Faber, G. (2010). Enhancing orthographic competencies and reducing domain-specific test anxiety: The systematic use of algorithmic and self-instructional task formats in remedial spelling training. *International Journal of Special Education*, 25(2), 78-88.
- Finkbeiner, G. & Isele, H. (1974). *Rechtsschreibversager. Vergleichende Untersuchung zur Persönlichkeit und Leistung in Lehrer-, Eltern- und Schülereinschätzung*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Franklin-Guy, S. (2006). The interrelationships among written language ability, self-concept, and epistemological be-

- liefs. Wichita State University, College of Health Professions and Faculty of the Graduate School: unpublished doctoral dissertation [<http://soar.wichita.edu/dspace/bitstream/10057/550/3/d06017.pdf>].
- Frederickson, N. & Jacobs, S. (2001). Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia. *School Psychology International*, 22, 401-416.
- Frühau, S. (2008). Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Grundschulkindern. Operationalisierung und Validierung eines hypothetischen Konstrukts. Hamburg: Kovač.
- Fürtratt, E. (1969). Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica*, 15, 62-75.
- Hay, I., Ashman, A. & van Kraayenoord, C.E. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using intra-class design and a comparison of the PASS and SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311-321.
- Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59-76). Weinheim: Beltz.
- Holder, M.C. (2005). Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht. Bern: Lang.
- Humphrey, N. & Mullins, P.M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29, 196-203.
- Lau, I.C., Yeung, A.S., Jin, P. & Low, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91, 747-755.
- Marsh, H.W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H.W. (2006). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. Leicester: The Education Section of the British Psychological Society [<http://aku.edu/news/Seminar/sem-selfconf.pdf>].
- Marsh, H.W., Craven, R. & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 567-601.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R.F. & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H.W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Möller, J., Streblov, L., Pohlmann, B. & Köller, O. (2006). An extension to the internal/external frame of reference model to two verbal and numerical domains. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 467-487.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179-203). Heidelberg: Springer.
- O'Mara, A.J., Marsh, H.W., Craven, R.G. & Debus, R.L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206.
- Pekrun, R. (1983). Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe. Frankfurt/Main: Lang.
- Poloczek, S., Greb, K. & Lipowsky, F. (2008). Zur Struktur des schulischen Selbstkonzeptes von Erstklässlerinnen und Erstklässlern. Posterpräsentation auf dem 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Dresden. TU Dresden 16.-19. März 2008 [<http://141.30.37.165/docs/P09.pdf>].
- Poloczek, S., Greb, K. & Lipowsky, F. (2009). Schulisches Selbstkonzept (Zusatzerhebung). In F. Lipowsky, G. Faust & K. Greb (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 1* (S. 72-75). Frankfurt/Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Materialien zur Bildungsforschung 23/1).
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21, 415-430.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Athola, A. & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Rankin, J.L., Bruning, R.H. & Timme, V.L. (1994). The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 213-232.
- Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and self-esteem. In M. Turner & J. Rack (Eds.), *The study of dyslexia* (pp. 249 -279). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Rosenthal, J.H. (1973). Self-esteem in dyslexic children. *Academic Therapy*, 9, 27-39.

- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, W., Dertmann, J. & Jagla, A. (2003). Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen: Selbstwertgefühl und Integrative Lerntherapie. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 231-242.
- Skaalvik, E.M. & Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.
- Thomson, M.E. & Hartley, G.M. (1980). Self-concept in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16, 19-36.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Development of self-concept in elementary school classes: A test of theoretical models. In H.W. Marsh, J. Baumert, G.E. Richards & U. Trautwein (Eds.), *Self-concept, motivation, and identity. Where to from here? Proceedings of the Third International Biennial SELF Research Conference*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development [http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Tiedemann_Billmann-Mahecha.pdf].
- Valentine, J.C., DuBois, D.L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Varnhagen, C.K. (2000). Shoot the messenger and disregard the message? Children's attitudes toward spelling. *Reading Psychology*, 21, 115-128.
- Vincent, D. & Claydon, J. (1996). *Diagnostic spelling test. Teacher's guide (Australian edition)*. Victoria: Professional Resources Services.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 27-36.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbretton, A., Freedman-Doan, K. & Blumenfeld, P.C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Zeinz, H. (2006). *Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Grundschule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten?* Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät: unveröffentlichte Dissertation [<http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2006/429/pdf/HorstZeinzDissertation.pdf>].

Anderssprachige Fassungen/Übersetzungen

- Faber, G. (2007a). Academic self-beliefs in the spelling domain: Empirical research findings on elementary school students' subject-specific self-concept, causal attributions, and test anxiety. In E.M. Vargios (Ed.), *Educational psychology research focus* (pp. 65-120). New York: Nova Science Publishers.



Weitere längsschnittliche Analysen
mit dem rsSK2-Fragebogen

Fragebogen zur Erfassung des recht Schreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern revidierte Form 07-3-24

© Faber 1991, 2007

Instruktion

Auf den nächsten Seiten findest Du einige Sätze.

Dabei geht es darum, was Du selbst erlebst und denkst, wenn Du es in der Schule mit **Recht schreiben** und Diktaten zu tun hast.

Bei diesen Sätzen kann es keine falschen oder richtigen Antworten geben. Es kommt allein auf Deine eigene **Meinung** an – also wie Du selbst die Dinge siehst.

Nur das ist bei den folgenden Sätzen wichtig!

Damit Du Deine Meinung zu diesen Sätzen leichter und schneller abgeben kannst, brauchst Du immer nur die **Antwort anzukreuzen**, mit der Du am meisten einverstanden bist.

Das geht so:

Satz ► Ich lerne alle Fächer gleich gern.

Antwort ► — — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Versuche es doch einmal selbst. Kreuze in den beiden nächsten Sätzen die Antwort an, die Deiner Meinung nach für Dich am besten zutrifft.

Achte darauf, dass Du das Kreuz immer nur **in ein Kästchen** einträgst.

Von Hausaufgaben kann ich nicht genug bekommen.

— — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Im Unterricht ist mir manchmal langweilig.

— — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn Du Dich bei einer Antwort einmal vertan hast, kannst Du das Kreuz mit einem **Kreis ungültig** machen und dann ein neues Kreuz eintragen – so wie hier:

Von Hausaufgaben kann ich nicht genug bekommen.

— — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Achte bitte darauf, dass Du bei den folgenden Sätzen kein Kreuz aus Versehen vergisst.

Fragebogen zur Erfassung des rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern revidierte Form 07-3-24

© Faber 1991, 2007

Fragebogen rsSK 01-07

Rechtschreibregeln verstehe ich nur schwer.

— — — 01
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Für Diktate brauche ich nicht zu üben.

— — — 02
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Beim Schreiben mache ich immer wieder die gleichen Fehler.

— — — 03
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Es fällt mir schwer, im Rechtschreibunterricht mitzumachen.

— — — 04
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Mir wäre lieber, wenn Rechtschreiben in der Schule nicht so wichtig wäre.

— — — 05
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Es fällt mir leicht, Diktate zu schreiben.

— — — 06
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Wenn ich im Diktat etwas falsch schreibe, merke ich es selbst.

— — — 07
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Fragebogen zur Erfassung des rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern revidierte Form 07-3-24

© Faber 1991, 2007

Fragebogen rsSK 08-14

Ich bin ein guter Rechtschreiber.

— — — 08
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Bei manchen Wörtern muss ich lange überlegen, bis ich sie hinschreibe.

— — — 09
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Wenn ich zu Hause viel übe, geht beim Diktat nichts mehr schief.

— — — 10
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Rechtschreiben macht mir meistens Spaß.

— — — 11
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Bei den leichtesten Wörtern passieren mir im Unterricht oft ganz dumme Fehler.

— — — 12
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Ich gebe mir beim Schreiben viel Mühe.
Trotzdem mache ich mehr Fehler als andere.

— — — 13
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Im Rechtschreibunterricht denke ich oft: „Das klappt bei mir nie.“

— — — 14
Stimmt Stimmt Stimmt Stimmt
genau etwas kaum gar nicht

Fragebogen zur Erfassung des rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern revidierte Form 07-3-24

© Faber 1991, 2007

Fragebogen rsSK 15-21

Vor Diktaten bin ich sicher, dass ich die meisten Wörter richtig haben werde.

— — — 15
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Hausaufgaben im Rechtschreiben mache ich gern.

— — — 16
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Im Diktat schreibe ich oft Wörter falsch, die ich sonst gut kann.

— — — 17
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn ich wählen könnte, würde ich bei den Hausaufgaben das Rechtschreiben weglassen und dafür lieber ein paar Rechenaufgaben mehr machen.

— — — 18
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn die Lehrerin zu mir sagt, dass ich etwas falsch geschrieben habe, möchte ich am liebsten gar nicht mehr weiterschreiben.

— — — 19
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn wir ein Diktat schreiben, habe ich keine Sorgen, dass es zu schwer wird.

— — — 20
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Rechtschreiben finde ich langweilig.

— — — 21
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

**Fragebogen zur Erfassung des
rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern
revidierte Form 07-3-24**

© Faber 1991, 2007

Fragebogen rsSK 22-24

Ich bin dafür, dass wir im Unterricht noch viel öfter Rechtschreiben üben.

— — — 22

Stimmt
genau Stimmt
etwas Stimmt
kaum Stimmt
gar nicht

Die anderen Schüler lachen mich wegen meiner Rechtschreibung oft aus.

— — — 23

Stimmt
genau Stimmt
etwas Stimmt
kaum Stimmt
gar nicht

Manche Schüler in meiner Klasse bewundern mich wegen meiner
Rechtschreibung. Sie möchten ihre Diktate gern genauso schreiben wie ich.

— — — 24

Stimmt
genau Stimmt
etwas Stimmt
kaum Stimmt
gar nicht

Fragebogen zur Erfassung des rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern revidierte Form 07-3-24

© Faber 1991, 2007

Auswertung

		Stimmt genau	Stimmt etwas	Stimmt kaum	Stimmt gar nicht
01 H	Rechtschreibregeln verstehe ich nur schwer.	4	3	2	1
02 Z	Für Diktate brauche ich nicht zu üben.	4	3	2	1
03 H	Beim Schreiben mache ich immer wieder die gleichen Fehler.	4	3	2	1
04 H	Es fällt mir schwer, im Rechtschreibunterricht mitzumachen.	4	3	2	1
05 A	Mir wäre lieber, wenn Rechtschreiben in der Schule nicht so wichtig wäre.	4	3	2	1
06 Z	Es fällt mir leicht, Diktate zu schreiben.	4	3	2	1
07 Z	Wenn ich im Diktat etwas falsch schreibe, merke ich es selbst.	4	3	2	1
08 Z	Ich bin ein guter Rechtschreiber.	4	3	2	1
09 H	Bei manchen Wörtern muss ich lange überlegen, bis ich sie hinschreibe.	4	3	2	1
10 Z	Wenn ich zu Hause viel übe, geht beim Diktat nichts mehr schief.	4	3	2	1
11 A	Rechtschreiben macht mir meistens Spaß.	1	2	3	4
12 H	Bei den leichtesten Wörtern passieren mir im Unterricht oft ganz dumme Fehler.	4	3	2	1
13 H	Ich gebe mir beim Schreiben viel Mühe. Trotzdem mache ich mehr Fehler als andere.	4	3	2	1
14 H	Im Rechtschreibunterricht denke ich oft: „Das klappt bei mir nie.“	4	3	2	1
15 Z	Vor Diktaten bin ich sicher, dass ich die meisten Wörter richtig haben werde.	4	3	2	1
16 A	Hausaufgaben im Rechtschreiben mache ich gern.	1	2	3	4
17 H	Im Diktat schreibe ich oft Wörter falsch, die ich sonst gut kann.	4	3	2	1
18 A	Wenn ich wählen könnte, würde ich bei den Hausaufgaben das Rechtschreiben weglassen und dafür lieber ein paar Rechenaufgaben mehr machen.	4	3	2	1
19 H	Wenn die Lehrerin zu mir sagt, dass ich etwas falsch geschrieben habe, möchte ich am liebsten gar nicht mehr weiterschreiben.	4	3	2	1

**Fragebogen zur Erfassung des
rechtschreibbezogenen Selbstkonzepts von Grundschulkindern
revidierte Form 07-3-24**

© Faber 1991, 2007

Auswertung

20 Z	Wenn wir ein Diktat schreiben, habe ich keine Sorgen, dass es zu schwer wird.	4	3	2	1
21 A	Rechtschreiben finde ich langweilig.	4	3	2	1
22 A	Ich bin dafür, dass wir im Unterricht noch viel öfter Rechtschreiben üben.	1	2	3	4
23 H	Die anderen Schüler lachen mich wegen meiner Rechtschreibung oft aus.	4	3	2	1
24 Z	Manche Schüler in meiner Klasse bewundern mich wegen meiner Rechtschreibung. Sie möchten ihre Diktate gern genauso schreiben wie ich.	4	3	2	1
		Stimmt genau	Stimmt etwas	Stimmt kaum	Stimmt gar nicht

H = Skala Leistungsprobleme und Hilflosigkeit

Z = Skala diktatbezogene Zuversicht und Bewältigungskompetenz

A = Skala negative affektive Bewertung

Es werden jeweils die H-, Z- und A-Scores addiert