

www.testarchiv.eu

## Open Test Archive

### Repositorium für Open-Access-Tests

Autorenbeschreibung:

#### **feSERs**

#### **Skala zur Erfassung fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen im Rechtschreiben**

Faber, G. (2010)

Faber, G. (2010). feSERs. Skala zur Erfassung fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen im Rechtschreiben [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung mit Fragebogen, Fragebogen mit Auswertung]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4671>

Alle Informationen und Materialien zu dem Verfahren finden Sie unter:  
<https://www.testarchiv.eu/de/test/9006281>

#### **Verpflichtungserklärung**

Bei dem Testverfahren handelt es sich um ein Forschungsinstrument, das der Forschung, Lehre und Praxis dient. Es wird vom Testarchiv online und kostenlos zur Verfügung gestellt und ist urheberrechtlich geschützt, d. h. das Urheberrecht liegt weiterhin bei den AutorInnen.

Mit der Nutzung des Verfahrens verpflichte ich mich, die Bedingungen der [Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0](#) zu beachten. Ich werde nach Abschluss meiner mit dem Verfahren zusammenhängenden Arbeiten mittels des [Rückmeldeformulars](#) die TestautorInnen über den Einsatz des Verfahrens und den damit erzielten Ergebnissen informieren.

---

#### **Terms of use**

The test instrument is a research instrument that serves research, teaching and practice. It is made available online and free of charge by the test archive and is protected by copyright, i.e. the copyright remains with the author(s). By using this test, I agree to abide by the terms of the [Creative Commons License CC BY-SA 4.0](#). After completion of my work with the measure, I will inform the test authors about the use of the measure and the results I have obtained by means of the [feedback form](#).

## feSERs

### Skala zur Erfassung fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen im Rechtschreiben

*Quelle:* Faber, G. (2010). Children's self-concept, causal attributions, and test anxiety in the spelling domain. Longitudinal analyses of their relations to academic achievement, school attitudes, and self-esteem. New York: Nova Science Publishers (in press).

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.** Selbstbezogene Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse spielen eine entscheidende Rolle für die individuelle Verarbeitung schulischer Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen. Mit ihnen sind die einschlägigen Kompetenzüberzeugungen von SchülerInnen (erwartungs- und wertbezogen) repräsentiert, die sich vor allem in deren leistungsthematischen Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitserwartungen manifestieren. Als relativ überdauernde, insofern auch persontypische kognitiv-motivationale Orientierungen wirken sie sich weitreichend verhaltensregulierend aus – unter anderem indem sie sich günstig bzw. ungünstig auf das entsprechende Lernverhalten der SchülerInnen niederschlagen können (Eccles et al., 1998; Pajares & Schunk, 2001). Strukturell haben sich die leistungsthematischen Schülerelbstkonzepte als integrierter Bestandteil eines umfassend dimensional und hierarchisch organisierten Selbstsystems nachweisen lassen: 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 Partialkonzepten zusammen – insbesondere im Hinblick auf das Erleben bereichs- bzw. anforderungsbezogener Kompetenzen. Insgesamt hat die einschlägige Befundlage überzeugend nachweisen können, dass sich unterschiedlich schulfachbezogen erfragte Schülerelbstkonzepte empirisch hinlänglich separieren lassen. Dabei gehen sie wesentlich auf einen starken verbalen und einen starken mathematischen Faktor zurück. Diese beiden latenten Faktoren spiegeln sich in jeweils besonderer Ausprägung in den verschiedenen schulfachbezogen realisierten Selbstannahmen wider. Innerhalb des Selbstsystems nehmen die schulfachspezifischen Selbstkonzepte 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 Selbstwertgefühl der SchülerInnen, ihre Beziehungen zu verschiedenen schulfachlichen Leistungen fallen in inhaltlich differenzieller Weise aus (Byrne, 1996; Frühauf, 2008; Marsh, 1992; Rost et al., 2007; Valentine et al., 2004). Darüber hinaus scheinen sie grundsätzlich noch weiter in entsprechende Teilkonzepte auflösbar. So haben verschiedene Studien für das Selbstkonzept im Lesen, im Rechtschreiben, in der L2 Englisch und im IT-Bereich relativ eigenständige Merkmalskomponenten belegen können – die sich teilweise bereits im Grundschulalter ausformen (Chapman & Tunmer, 1995; Faber, 2007, 2009; Henk & Melnick, 1995; Henk et al., 1996; Hinson et al., 2003; Holder, 2005; Lau et al., 1999; Mata et al., 2009). Unterhalb dieser schulfachspezifischen Merkmalsebene sind zudem weitere anforderungs- bzw. aufgabenspezifische Kompetenzüberzeugungen anzunehmen. Als Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sie sich auf die Zuversicht von SchülerInnen, eine ganz bestimmte Aufgabe oder einen genau umschriebenen Aufgabentyp erfolgreich bearbeiten zu können (Pajares & Schunk, 2001). Theoretisch wäre zu erwarten, dass sich im individuellen Entwicklungsverlauf allmählich ein fließender Übergang zwischen schulfachspezifischen Selbstkonzepten, insbesondere ihren jeweiligen Teilkonzepten, und aufgabenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen herausbilden sollte – insofern wiederholt gemachte Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben längerfristig in das jeweils schulfachspezifische Selbstkonzept inte-

griert werden und als Bestandteil nunmehr komplexerer Kompetenzerwartungen ihrerseits wieder das Ausmaß künftiger Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des betreffenden Aufgabentyps prädisponieren dürften. In dieser Hinsicht zureichende empirische Befunde liegen jedoch noch nicht vor (Bong & Skaalvik, 2003; Marsh et al., 1991). Strukturell und prozessual gleichsam als Bindeglied zwischen schulfachbezogenen Selbstkonzeptkomponenten und aufgabenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen erscheint theoretisch überdies eine Konstruktebene denkbar, mit der die innerhalb eines bestimmten Schulfachs anforderungstypischen Kompetenzannahmen kognitiv-motivational repräsentiert sind (Epstein, 1980; Shavelson et al., 1976) – in Mathematik beispielsweise als Einschätzungen des eigenen Könnens in den Grundrechenarten. Solche intrafachlichen Selbstkonzeptfacetten würden demnach über konkrete Aufgabenstellungen hinausreichende, mithin inhaltlich wie zeitlich bereits aggregierte Selbstannahmen enthalten. Aufgrund ihres proximal anforderungsspezifischen Bezugs sollten sie ein verhältnismäßig hohes Ausmaß an schulfachlicher Selbstkonzept- und Leistungsvarianz aufklären können (Phan & Walker, 2000). Für pädagogische Handlungskontexte dürfte ihre Erfassung zureichend konkrete und niedriginferente, insofern auch von SchülerInnen als gleichermaßen gegenstands- wie selbstrelevant nachvollziehbare Informationen liefern, mit deren Hilfe schulfachliche Leistungsentwicklungen differenziert thematisiert, beurteilt und, nicht zuletzt auch im Hinblick auf individuell mögliche Fehleinschätzungen, problematisiert werden könnten. Im Gegensatz zur Erforschung der leistungsthematischen Selbstwirksamkeit, die mittlerweile einen ausnehmend fundierten Kenntnisstand erbracht hat, finden sich hierzu bislang allerdings kaum geeignete Studien. Einzig Rankin et al. (1994) haben eine Skala zu rechtschreibbezogenen Selbsteinschätzungen entwickelt und erprobt, die unter anderem auch drei Items zur Bewältigung typischer orthografischer Anforderungen enthält.

Vor diesem Hintergrund ist es ein Anliegen einer Untersuchungsreihe zu den rechtschreibbezogenen Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern gewesen, deren erlebte Kompetenzen in Bezug auf typische rechtschreibliche Anforderungen zu erfassen und in ihren Beziehungen zu ausgewählten kognitiv-motivationalen wie leistungsmäßigen Bezugsvariablen zu klären. Ihre Operationalisierung ist dabei über eine Skala zu den fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen (feSERs) erfolgt, die im Einzelnen das individuell auftretende Ausmaß an verschiedenen orthografischen Schwierigkeiten thematisieren. Im Ergebnis bestätigen entsprechende multivariate Analysen ein differenziell gestuftes Beziehungsgefüge zwischen den untersuchten Merkmalen. Die fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen zeigen sich am stärksten mit den Rechtschreibleistungen und dem rechtschreibspezifischen Selbstkonzept kovariiert (Faber, 1989a, 1992, 2010).

**Testaufbau.** Das Verfahren besteht im Kern aus sieben Items im vierstufigen, verbal-graphisch vorgegebenen Antwortformat, die inhaltlich verschiedene rechtschreibtypische Fehlerarten erfassen. Zur einleitenden Fokussierung und Verankerung des Befragungsziels sind diesen fehlerartspezifischen Items drei allgemeinere Items zur subjektiven Einschätzung der eigenen Rechtschreibkompetenz vorangestellt. Die erfragten Fehlerarten werden jeweils durch ausgewählte Beispiele veranschaulicht. Die Beantwortung erfolgt durch Ankreuzen der individuell zutreffenden Häufigkeit („oft“, „manchmal“, „selten“ und „nie“).

**Auswertungsmodus.** Die Itemscores (1-4) werden eingetragen und zu skalenbezogenen Summenwerten zusammengefasst.

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

**Auswertungszeit.** Pro Fall beläuft sich die Auswertungszeit auf maximal 5-6 Minuten.

**Items.** In sämtlichen durchgeführten Untersuchungen wurden die folgenden feSERs-Items in der angegebenen Reihenfolge verwendet:

- SERsK 01 In meiner Klasse gehöre ich zu den guten mittleren schwachen Rechtschreibern.
- SERsK 02 In meinen Diktaten mache ich meistens nur wenig Fehler.
- SERsK 03 In meinen Diktaten mache ich ganz bestimmte Fehler öfter als andere Fehler.

Wenn Du an Deine letzten Dikate denkst, welche Arten von Fehlern hast Du dabei vielleicht immer wieder gemacht? Und welche vielleicht nur wenig oder gar nicht?

- feSERs-bf Ich schreibe Buchstaben nicht richtig.  
Beispiele **k**wer statt quer, **Sch**paß statt Spaß, **sch**teil statt steil
- feSERs-ba Ich lasse Buchstaben aus.  
Beispiele **B**one statt Bohne, **F**ekel statt Ferkel, **ken**t statt kennt

feSERs-bh	Ich schreibe Buchstaben, die im Wort zu viel sind.
Beispiele	hollt statt holt, blarnk statt blank, trinckt statt trinkt
feSERs-bu	Ich stelle Buchstaben um.
Beispiele	Kriede statt Kreide, Huas statt Haus, wiknen statt winken
feSERs-bv	Ich verwechsele Buchstaben.
Beispiele	Weld statt Welt, lustich statt lustig, bleipt statt bleibt
feSERs-fk	Ich schreibe Wörter klein, die man groß schreiben muss.
Beispiele	blume statt Blume, freude statt Freude, mut statt Mut
feSERs-fg	Ich schreibe Wörter groß, die man klein schreiben muss.
Beispiele	Sie Lacht statt Sie lacht, Ich bin Durstig statt Ich bin durstig

## Durchführung

**Testformen.** Die feSERs-Skala kann sowohl in der Einzel- wie auch in der Gruppensituation angewandt werden. Eine Parallelform liegt nicht vor.

**Altersbereich.** In Anbetracht der bislang untersuchten Stichproben empfiehlt sich seine Anwendung zunächst nur für SchülerInnen des dritten und vierten Grundschuljahres. Erfahrungen aus entsprechenden Interventionskontexten verweisen aber auch auf die Möglichkeit, dieses Verfahren mit älteren Kindern und Jugendlichen durchzuführen.

**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.** Die feSERs-Skala 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 sieben feSERs-Items sollten die orthografischen Anforderungen bzw. Fehlerarten auf eine Weise erfassen, die von den SchülerInnen ohne besondere Voraussetzungen (wieder-)erkannt und verstanden werden kann – mithin ihre rechtschreiblichen Alltagserfahrungen reflektiert. Überdies sollten mit ihnen keinerlei explizite oder implizite Bewertungen und Erklärungen des im Einzelfall erlebten Fehleraufkommens assoziiert sein. Unter dieser Vorgabe erschien es nicht sinnvoll, linguistisch bereits formatierte Fehlerkategorien zu verwenden, die beispielsweise auf individuelle Fehlerbelastungen bei der Konsonantenverdopplung verweisen. Durch sie wären die interessierenden Selbsteinschätzungen möglicherweise mit dem individuellen Rechtschreibwissen der SchülerInnen konfundiert. Stattdessen wurden die fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen in Anlehnung an die deskriptive Fehlertypologie von Zingeler-Gundlach et al. (1973) phänomenologisch als gleichsam naive Fehlerarten gefasst – also als Probleme des Weglassens, Hinzufügens, Verwechselns oder Falschschreibens von Buchstaben operationalisiert. So gesehen ist mit ihnen selbstredend kein Anspruch auf eine psycholinguistisch valide Fehlerklassifikation verbunden. Der Umstand, die fälschliche Klein- bzw. Großschreibung von Wortanfängen in der Skala gesondert durch zwei Items zu erheben, ging überdies auf langjährige Erfahrungen in einschlägigen Interventionen zurück, insofern gerade Kinder mit Rechtschreibproblemen beide Aspekte häufig unterschieden und keine Beziehungen zwischen beiden Fehlern zu sehen vermochten. Dies bestätigte sich in einer Vorstudie zur Erprobung der Skala, in der beide Fehleraspekte lediglich zu  $r = .37$  korreliert waren (Faber, 1989a).

Diese feSERs-Items wurden schließlich, nachdem sie in entsprechenden Pilotuntersuchungen erprobt worden waren, zu zwei Messzeitpunkten (gegen Schuljahresbeginn und -ende) 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). Zusätzlich wurden ausgewählte Merkmale zum Selbstkonzept, zur Motivation, zum Verhalten und zu den Leistungen der SchülerInnen erfasst – in analoger Weise ebenso die fehlerartspezifischen Lehrereinschätzungen. Dabei wurde das rechtschreibbezogene Selbstkonzept mittels des eigens entwickelten rsSK2-Fragebogen erhoben (Faber, 2007). Für die feSERs-Items wurden die üblichen deskriptiven Statistiken, part-whole-korrigierte Trennschärfekoeffizienten sowie die Faktorladungen berechnet. Aufgrund der Kennwerte verblieben alle 7 Items in der Endversion des Verfahrens. Zur internen Validierung wurde die faktorielle Struktur der fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen ermittelt. Die durchgeführten Faktorenanalysen (PCA) können zu beiden Messzeitpunkten eine einfaktorielle Lösung für die endgültige Skalenbildung klar bestätigen. Die allgemein rechtschreibbezogenen Items zur Einleitung und Fokussierung des Verfahrens zeigen sich erwartungsgemäß mit den jeweiligen Summenwerten der feSERs-Skala korreliert. Zu beiden Messzeitpunkten nehmen sich SchülerInnen mit hohen fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen im sozialen Vergleich als leistungsschwächer wahr ( $r = -.52/- .55$ ), erleben eine relativ starke Fehlerbelastung im Diktat ( $r = -.54/- .54$ ) und geben an, im Diktat bestimmte Fehler häufiger zu machen ( $r = .46/.54$ ).

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2		
	a	$h^2$	$r_{it}$	a	$h^2$	$r_{it}$
feSERs-bf	.746	.557	.630	.654	.427	.522
feSERs-ba	.728	.530	.614	.670	.449	.538
feSERs-bh	.762	.581	.653	.734	.539	.607
feSERs-bu	.688	.473	.567	.620	.384	.487
feSERs-bv	.750	.562	.639	.741	.549	.616
feSERs-fk	.744	.554	.636	.734	.539	.610
feSERs-fg	.692	.479	.574	.746	.556	.623
Varianzaufklärung	53.4			49.2		
Cronbachs Alpha		.85				.83
Standardmessfehler		1.50				1.65
a = Faktorladung, $h^2$ = Kommunalität, $r_{it}$ = part-whole-korrigierte Trennschärfe						

## Gütekriterien

**Objektivität.** Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung, der Vorgabe standardisierter Instruktionen sowie der Verfügbarkeit eines standardisierten Auswertungsschlüssels können die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität des Verfahrens als gesichert gelten.

**Reliabilität.** Für beide Messzeitpunkte wurden die internen Konsistenzen mittels Cronbachs Alpha sowie die Standardmessfehler ( $s_e$ ) berechnet. Die entsprechenden Werte fallen insgesamt zulänglich aus. Die Wiederholungsreliabilität der feSERs-Summenwerte beläuft sich (innerhalb eines Zeitintervalls von knapp 11 Monaten) auf  $r_{it} = .73$  ( $p \leq .001$ ).

**Validität.** In ihren Beziehungen zu den herangezogenen Kriteriumsvariablen zeigen sich die Summenwerte der feSERs-Skala zu beiden Messzeitpunkten verhältnismäßig stärker mit den rechtschreibbezogenen Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen korreliert. Allerdings stellen sich die Unterschiede in der Stärke dieser Zusammenhänge infolge der (erwartungsgemäß) hohen Interkorrelationen zwischen den einzelnen Kriteriumsvariablen bestenfalls graduell dar. Ein in dieser Hinsicht prägnanteres Bild liefern daher entsprechend regressionsanalytische Ergebnisse: Auf der Ebene der kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen wird deutlich, dass die fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen wesentlich mit der rechtschreibbezogen erlebten Hilflosigkeit, also einer Komponente des schulfachlich konvergenten Selbstkonzepts, kovariiert sind. Zudem finden sich hier zwar deutlich niedrigere, aber signifikante Beziehungen zum allgemeinen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept. Inwieweit sie möglicherweise den hohen subjektiven Stellenwert der Rechtschreibung für die gesamte kognitiv-motivationale Orientierung der SchülerInnen reflektieren, kann auf der vorhandenen Datenbasis nicht entschieden werden. Auf der Ebene der Leistungsvariablen werden die fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen am besten durch die lehrerseite vorgenommenen Einschätzungen der individuellen Rechtschreibkompetenzen erklärt. Dabei nimmt die Stärke dieser Beziehung gegen Schuljahresende erkennbar zu, was formal auf den Umstand zurückgehen mag, dass sich interindividuelle Differenzen in den Leistungen und/oder Selbsteinschätzungen erst im Verlauf des vierten Grundschuljahres zunehmend entfalten. Da im Hinblick auf die übrigen Schulfächer alle Beziehungen statistisch wie praktisch unbedeutend bleiben, bestätigt sich der rechtschreibbezogen differenzielle Messanspruch der feSERs-Skala.

Bei alledem scheinen die Ausprägungen in den fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen schließlich nicht vom Geschlecht der SchülerInnen abzuhängen.

	feSERs 1	feSERs 2
Geschlecht (1 Junge 2 Mädchen)	-.09	-.10
rsSK Selbstkonzept Rechtschreiben		
rsSK-Hilflosigkeit	.70***	.70***
rsSK-Prüfungszuversicht	-.62***	-.59***
rsSK-Affektive Bewertung	.27***	.29***
Leistungsangst Rechtschreiben	.59***	.56***
Schulisches Selbstkonzept	-.65***	-.57***
Allgemeines Selbstwertgefühl	-.46***	-.37***
Schulunlust	.28***	.25***
Rechtschreibleistung Test	-.48***	-.43***
Lehrerurteil Rechtschreiben	-.60***	-.54***
Letzte Diktatnote	.56***	.53***
Teilnahme Rechtschreibförderung	.54***	
Lehrerurteil Deutsch	-.52***	-.43***
Lehrerurteil Mathematik	-.47***	-.41***
Lehrerurteil Sachkunde	-.48***	-.39***
Fehlerartspezifische Lehrereinschätzungen	.53***	.46***
Messzeitpunkte 1 und 2		
Signifikanz ***p ≤ .001 (einseitig)		

Kognitiv-motivationale Variablen	feSERs 1	feSERs 2
rsSK Selbstkonzept Rechtschreiben		
rsSK-Hilflosigkeit	.451***	.615***
rsSK-Prüfungszuversicht	-.161*	-.145*
rsSK-Affektive Bewertung	-.126**	-.016
Leistungsangst Rechtschreiben	.075	-.074
Schulisches Selbstkonzept	-.267***	-.185**
Allgemeines Selbstwertgefühl	.021	.105
R	.767	.732
adj. R-Quadrat	.578	.524
standardisierte Beta-Gewichte zu Messzeitpunkten 1 und 2		
Signifikanz ***p ≤ .001, **p ≤ .01, *p ≤ .05 (einseitig)		

Schulleistungsvariablen	feSERs 1	feSERs 2
Rechtschreibleistung Test	-.047	-.162*
Lehrerurteil Rechtschreiben	-.297**	-.442***
Teilnahme Rechtschreibförderung	.167**	
Lehrerurteil Deutsch	-.036	.086
Lehrerurteil Mathematik	-.123	-.145
Lehrerurteil Sachkunde	-.079	.015
R	.635	.574
adj. R-Quadrat	.387	.315
standardisierte Beta-Gewichte zu Messzeitpunkten 1 und 2		
Signifikanz ***p ≤ .001, **p ≤ .01, *p ≤ .05 (einseitig)		

Betrachtet man regressionsanalytisch überdies die Beziehungen der feSERs-Summenwerte mit den Rechtschreibleistungen, dann wird deutlich, dass sie im direkten Vergleich mit weiteren rechtschreibspezifischen Selbstkonzeptvariablen durchgängig einen zusätzlichen Beitrag zur Klärung interindividueller Kompetenzunterschiede leisten können. So gesehen erscheint mit ihnen eine intrafachlich eigenständige Selbstkonzeptfacette repräsentiert.

	RsTest1	LURs1	RsTest2	LURs2
rsSK-Prüfungszuversicht	.352***	.363***	.491***	.444***
rsSK-Affektive Bewertung	.064	.005	.005	-.036
<b>feSERs</b>	<b>-.275***</b>	<b>-.370***</b>	<b>-.140*</b>	<b>-.277***</b>
R	.545	.660	.583	.662
adj. R-Quadrat	.289	.429	.331	.431

LURs = Lehrerurteil, standardisierte Beta-Gewichte zu Messzeitpunkten 1 und 2  
Signifikanz: \*\*\*p ≤ .001, \*p ≤ .05 (einseitig)

Aufgrund dieser kriterienbezogenen Analyseergebnisse kann der feSERs-Skala zumindest vorläufige Konstruktvalidität unterstellt werden – allerdings nur bezüglich ihrer Summenwerte. Denn in hohen fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen manifestieren sich auf anforderungsspezifischem Selbstkonzeptniveau zunächst einmal geringe Kompetenzannahmen. Die betreffenden SchülerInnen schließen von ihrer individuell kritischen Leistungssituation auf entsprechend stärkere Fehlerbelastungen, vermögen Ausmaß und Beschaffenheit ihrer tatsächlichen Verschriftungsprobleme dabei aber im Einzelnen nur tendenziell zu realisieren.

		feSERs-Items						
		-bf	-ba	-bh	-bu	-bv	-fk	-fg
Fehleranalyse Test	MZP 1	.25***	.35***	.24***	.10	.30***	.29***	.22***
	MZP 2	.17**	.25***	.17**	.21***	.28***	.34***	.31***
Fehlerartspezifische Lehrereinschätzungen	MZP 1	.33***	.36***	.42***	.27***	.34***	.36***	.27***
	MZP 2	.38***	.30***	.26***	.24***	.28***	.31***	.23***

Signifikanz: \*\*\*p ≤ .001, \*\*p ≤ .01 (einseitig)

Die Korrelationen zwischen den Selbsteinschätzungen und den jeweils tatsächlich aufgetretenen Fehlern im Test bleiben insgesamt mäßig – was im Übrigen ebenso für die fehlerartspezifischen Lehrereinschätzungen gilt. Weiterreichende Analysen dieses Befunds haben wiederholt nachweisen können, dass diese mangelnde Kongruenz zwischen Selbsteinschätzungen und tatsächlichen Leistungen überwiegend durch signifikante Fehlerunterschätzungen der rechtschreibschwächeren SchülerInnen zustande kommt (Faber, 1989b, 2010). Damit bestätigen sie entsprechende Befunde aus ähnlichen Untersuchungsansätzen (Pintrich et al., 1994; Klassen, 2008), die einen Mangel an Urteilsgüte in den Selbstwirksamkeitserwartungen von SchülerInnen mit Leistungsproblemen belegen. Selbst unter dem methodischen Vorbehalt, dass die auf der Basis von Testdaten vorgenommenen Fehleranalysen den Umgang mit Rechtschreibfehlern im alltäglichen Unterrichtsgeschehen möglicherweise nur bedingt abbilden, stellt sich die Frage, wieso gerade die SchülerInnen mit Rechtschreibproblemen nur verhältnismäßig ungenaue Angaben zu ihren Fehlern machen können. Auch wenn dieser Sachverhalt auf den ersten Blick durch selbstwertdienlich motivierte Wahrnehmungs- und Urteilsmuster erklärlich werden dürfte, bleibt auf den zweiten Blick die Überlegung, wieso solche kognitiv-motivationalen Strategien im pädagogischen Feld nicht systematisch aufgefangen und korrigiert werden können (Klassen, 2007). Unter diesem Aspekt wäre die Erfassung und Thematisierung fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen freilich ein wichtiger pädagogischer Ansatz und die feSERs-Skala ein nützliches diagnostisches Instrument.

**Normierung.** Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

### Anwendungsmöglichkeiten

Die feSERs-Skala kann als Forschungsinstrument in empirischen Analysen zur Klärung rechtschreibspezifischer Selbstkonzeptstrukturen und -prozesse verwendet werden. Zugleich dürfte sie sich in pädagogisch-psychologischen Interventionskontexten als förderungsrelevantes Diagnoseverfahren eignen (Risel, 2003; Schwarzer & Schwarzer, 1983). Einschränkungen in der individuellen Akkuratheit fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen, die sich längerfristig auch hinderlich auf die Entwicklung problemadäquater Lernstrategien auswirken (Cleary, 2009), können im Unterricht oder in der Förderung erfasst, bewusst gemacht und diskutiert werden. Dadurch ergeben sich bereits wesentliche Anhaltspunkte für eine differenzierte(re) Selbstwahrnehmung der SchülerInnen, auf deren Grundlage zunehmend kooperative Diagnose- und Interventionsperspektiven erreicht werden können. Konkret würde dies bedeuten, die individuellen Fehlerbelastungen mit den fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen abzugleichen, etwaige Diskrepanzen zu explorieren und ge-

meinsame Überlegungen zum weiteren Lerngeschehen anzustellen (Faber, 1990a,b). Zur schrittweisen Orientierung, Begleitung und Unterstützung des orthografischen Lernprozesses hat es sich als hilfreich erwiesen, die naiven Fehlerkategorien der feSERS-Skala zusammen mit den SchülerInnen nach lösungsrelevanten Erklärungs- und Handlungsmöglichkeiten zu sondieren: etwa in der Form, dass individuell häufige Buchstabenauslassungen zumeist mit doppelten Mitlauten zu tun haben und man nun herausbekommen muss, wann Mitlaute verdoppelt werden müssen (Faber, 2003).

## Kurzfassung

**Diagnostische Zielsetzung:** Die feSERS-Skala soll ausgewählt anforderungsbezogene Aspekte der Kompetenzannahmen von Grundschulkindern bezüglich ihrer Rechtschreibung erfassen, mit denen das entsprechende schulfachliche Selbstkonzept fehlerartspezifisch differenziert werden kann.

**Aufbau:** Die Skala besteht aus 7 fehlerartspezifischen Schätzitem, denen drei allgemeine Items zur Fokussierung und Verankerung des Befragungsziels vorangestellt sind.

**Grundlagen und Konstruktion:** Auf der Basis der Klassischen Testtheorie wurde der erstellte Itempool zu zwei Messzeitpunkten gesonderten Faktorenanalysen (PCA) unterzogen, durch die sich jeweils eine einfaktorielle Lösung klar bestätigen ließ.

**Empirische Prüfung und Gütekriterien:** Die feSERS-Skala 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 intern Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Skala liegt zum ersten Messzeitpunkt bei .85 und zum zweiten Messzeitpunkt bei .83. Die Stabilität liegt nach einem Wiederholungsintervall von knapp 11 Monaten bei  $r_{tt} = .73$  ( $p < .001$ ).

**Validität:** Insbesondere die schulfachspezifisch differenziellen Beziehungen der Skalensummen mit ausgewählten Leistungs- und kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen belegen die vorläufige Konstruktvalidität des Verfahrens. Allerdings verweisen die Korrelationen zwischen einzelnen fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen und Leistungsmaßen auf insgesamt mäßige Zusammenhänge, wodurch auf entsprechende Einschränkungen in der Urteilsgenauigkeit insbesondere rechtschreibschwächerer SchülerInnen verwiesen ist.

**Normen:** Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

## Bewertung

Vor dem Hintergrund einschlägiger konzeptueller Modellvorstellungen markiert die Skala zur Erfassung der fehlerartspezifischen Selbsteinschätzungen im Rechtschreiben einen ersten methodischen Versuch, anforderungsspezifische Selbstkonzeptfacetten unterhalb der noch recht komplexen Schulfachebene, aber schon oberhalb der aufgabenbezogenen Selbstwirksamkeitsebene zu erfassen. Die empirischen Befunde bestätigen diesen Ansatz insgesamt – was weitere Überlegungen zu seiner Optimierung natürlich nicht ausschließt. Unter anderem erscheint besonders für eine Verwendung in der Forschung noch das Problem klärungsbedürftig, dass mit dem hier verwendeten Skalenformat potenzielle Einschränkungen infolge unzulänglicher Lesefertigkeiten bzw. fortgeschrittener Leseunlust verbunden sein könnten. Hinzu kommt die grundlegende Schwierigkeit, individuell maßgebliche Rechtschreibfehler verbal eindeutig genug operationalisieren zu können. Daher ist inzwischen ein alternatives Skalenformat entwickelt worden, das wesentliche Fehlerarten gerade für SchülerInnen mit schriftsprachlichen Schwierigkeiten vergleichsweise prägnanter und eindeutiger thematisieren kann – indem etwa prototypische Fehlerstellen stärker visualisiert und mittels exemplarischer Wortbilder dargestellt werden. Allererste empirische Ergebnisse zur Verwendung dieser alternativen Erhebungsform erscheinen vielversprechend.

Darüber hinaus lässt sich die Skala auch als unterrichts- bzw. förderungsrelevantes Diagnoseinstrument einsetzen, indem die mit ihr erhobenen Informationen für die systematische Einbindung fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen in den orthografischen Lernprozess herangezogen werden kann – etwa als Gesprächsanlass zur schrittweisen Differenzierung, auch Korrektur subjektiv bestehender Selbstwahrnehmungen und zur kooperativen, auch zunehmend selbstverantwortlichen Einbindung der SchülerInnen in das laufende Lerngeschehen. Allerdings erscheint eine derartige Verwendung der Skala absehbar nur in einem breiteren Kontext unterstützender und kognitiv-motivational ausgerichteter Maßnahmen sinnvoll.

## Literatur

Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.

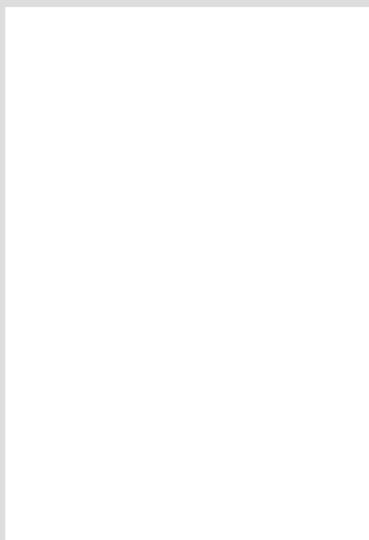
Byrne, B.M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B.A.

- 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.
- Clery, T.J. (2009). Monitoring trends and accuracy of self-efficacy beliefs during interventions: Advantages and potential applications to school-based settings. *Psychology in the Schools*, 46, 154-171.
- 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.
- Epstein, S. (1980). The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In E. Staub (Ed.), *Personality. Basic aspects and current research* (pp. 81-132). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Faber, G. (1989a). Fehlerartspezifische Selbsteinschätzungen im Kontext von Schülerelbstkonzepten, Rechtschreibleistungen und Lehrerurteilen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 181-191.
- Faber, G. (1989b). Wahrnehmung eigener Rechtschreibleistungen. Zur Urteilstgüte fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen bei Grundschulern. *Pädagogische Welt*, 43, 468-471 und 476.
- Faber, G. (1990a). Rechtschreibförderung auf der Basis schülerorientierender Fehleranalysen. Vorgehensweise und Ergebnisse unterrichtsergänzender Einzelfallhilfen an einer Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 585-600.
- Faber, G. (1990b). Differenzierte Leistungsrückmeldungen und kooperative Schülerbeteiligung: Zur Entwicklung schülerzentrierter Arbeitsformen in der Rechtschreibförderung. *Sonderpädagogik*, 20, 146-160.
- Faber, G. (1992). Rechtschreibbezogene Selbsteinschätzungen im Zusammenhang von Schülerelbstkonzept und Schulleistung: Eine Untersuchung im vierten Grundschuljahr. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6, 185-196.
- Faber, G. (2003). Lösungsalgorithmen und Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 243-248.
- Faber, G. (2007). 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). Children's self-concept, causal attributions, and test anxiety in the spelling domain. Longitudinal analyses of their relations to academic achievement, school attitudes, and self-esteem. New York: Nova Science Publishers (in press).
- Frühau, S. (2008). Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Grundschulkindern. Operationalisierung und Validierung eines hypothetischen Konstrukts. Hamburg: Kovač.
- Henk, W.A., Bottomley, D.M. & Melnick, S.A. (1996). Preliminary validation of the Writer Self-Perception Scale. In E. G. Sturtevant & W.M. Linek (Eds.), *Growing literacy. The eighteenth yearbook of the College Reading Association* (pp. 188-199). Harrisonburg: College Reading Association.
- Henk, W.A. & Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Hinson, J., DiStefano, C. & Daniel, C. (2003). The Internet Self-Perception Scale: Measuring elementary students' levels of self-efficacy regarding internet use. *Journal of Educational Computing Research*, 29, 209-228.
- Holder, M.C. (2005). *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Lang.
- Klassen, R.M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Klassen, R.M. (2008). The optimistic self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Exceptionality Education International*, 18, 93-112.
- 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., Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- Mata, M.L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Reading self-perceptions and their relations to reading achievement and gender. Poster presented at the 13th Biennial EARLI Conference: Fostering communities of learning. Amsterdam, The Netherlands, 25-29 August 2009.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement.

- In R.J. Riding & S.G. Rayner (Eds.), *Self perception. International perspectives on individual differences. Volume 2* (pp. 239-265). Westport: Ablex.
- Phan, H. & Walker, R. (2000). Mathematics self-efficacy in primary schools: Evidence of a hierarchical structure. In R.G. Craven & H.W. Marsh (Eds.), *Self-concept theory, research and practice: Advances for the new millenium* (pp. 343-354). Collected papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre international conference, Sydney, Australia, October 5-6, 2000. University of Western Sydney: Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Centre.
- Pintrich, P.R., Anderman, E.M. & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- 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.
- Risel, H. (2003). „Weil ich es immer falsch mache“. Rückmeldebogen als Frühwarnsystem bei Rechtschreibschwierigkeiten. *Praxis Grundschule*, 26(3), 32-34.
- 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.
- Schwarzer, C. & Schwarzer, R. (1983). Die Diagnose subjektiver Kompetenzerwartungen als Element und Bedingung einer umfassenden Förderdiagnostik. In R. Kornmann, H. Meister & J. Schlee (Hrsg.), *Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten* (S. 147-151). Heidelberg: Schindele.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- 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.
- Zingeler-Gundlach, U., Langheinrich, D. & Kemmler, L. (1973). Fehleranalyse von guten und schwachen Rechtschreibleistungen normalbegabter Grundschüler. In R. Valtin (Hrsg.), *Einführung in die Legasthenieforschung* (S. 33-42). Weinheim: Beltz.

### **Anderssprachige Fassungen/Übersetzungen**

- Faber, G. (2010). Children's self-concept, causal attributions, and test anxiety in the spelling domain. Longitudinal analyses of their relations to academic achievement, school attitudes, and self-esteem. New York: Nova Science Publishers (in press).



## Skala zur Erfassung fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen im Rechtschreiben

© Faber 1989, 1992, 2010

### 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 **Rechtschreiben** und Diktaten zu tun hast. Damit hast Du ja schon viel Erfahrung.

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.

In meiner Klasse gehöre ich zu den

01  —————  —————

guten                      mittleren                      schwachen  
Rechtschreibern      Rechtschreibern      Rechtschreibern

In meinen Diktaten mache ich meistens nur wenig Fehler.

02  —  —  —

Stimmt      Stimmt      Stimmt      Stimmt  
genau      etwas      kaum      gar nicht

In meinen Diktaten mache ganz bestimmte Fehler öfter als andere Fehler.

03  —  —  —

Stimmt      Stimmt      Stimmt      Stimmt  
genau      etwas      kaum      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:

—  —  —

Oft                      Manchmal                      Selten                      Nie

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

Bei den nächsten Sätzen geht es darum, dass man ein bestimmtes Wort nur auf eine Weise richtig schreiben kann. Aber falsch schreiben kann man es ganz unterschiedlich: Man kann etwas auslassen, hinzufügen, verwechseln. Es gibt also verschiedene Arten von Fehlern, die man machen kann.

feSERs  
Skala zur Erfassung  
fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen  
im Rechtschreiben

© Faber 1989, 1992, 2010

### Skala feSERs

Wenn Du an Deine letzten Dikate denkst, welche Arten von Fehlern hast Du dabei vielleicht **immer wieder** gemacht? Und welche vielleicht nur **wenig oder gar nicht**?

Ich schreibe Buchstaben nicht richtig.

—  —  —  -bf  
Oft      Manchmal      Selten      Nie

Beispiele:

**kwer**  
**quer**

**Schpaß**  
**Spaß**

**schteil**  
**steil**

Ich lasse Buchstaben aus.

—  —  —  -ba  
Oft      Manchmal      Selten      Nie

Beispiele:

**Bone**  
**Bohne**

**Fekel**  
**Ferkel**

**kent**  
**kennt**

Ich schreibe Buchstaben, die im Wort zu viel sind.

—  —  —  -bh  
Oft      Manchmal      Selten      Nie

Beispiele:

**hollt**  
**holt**

**blarnk**  
**blank**

**trinckt**  
**trinkt**

Ich stelle Buchstaben um.

—  —  —  -bu  
Oft      Manchmal      Selten      Nie

Beispiele:

**Kriede**  
**Kreide**

**Huas**  
**Haus**

**wiknen**  
**winken**

feSERs

## Skala zur Erfassung fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen im Rechtschreiben

© Faber 1989, 1992, 2010

### Skala feSERs

Ich verwechsele Buchstaben.

—  —  —  -bv  
Oft      Manchmal      Selten      Nie

Beispiele:

**Weld**  
Welt

**lustich**  
lustig

**bleipt**  
bleibt

Ich schreibe Wörter klein, die man groß schreiben muss.

—  —  —  -fk  
Oft      Manchmal      Selten      Nie

Beispiele:

**blume**  
Blume

**freude**  
Freude

**mut**  
Mut

Ich schreibe Wörter groß, die man klein schreiben muss.

—  —  —  -fg  
Oft      Manchmal      Selten      Nie

Beispiele:

Sie **L**acht  
Sie lacht.

Ich bin **D**urstig.  
Ich bin **d**urstig.

Schau bitte zum Schluss noch einmal nach, dass Du bei den Sätzen kein Kreuz aus Versehen vergessen hast.

**feSERs**  
**Skala zur Erfassung**  
**fehlerartspezifischer Selbsteinschätzungen**  
**im Rechtschreiben**

© Faber 1989, 1992, 2010

**Auswertung**

		guten genau	mittleren etwas	schwachen kaum	gar nicht
SERsK 01	In meiner Klasse gehöre ich zu den	3	2	1	
SERsK 02	In meinen Diktaten mache ich meistens nur wenig Fehler.	4	3	2	1
SERsK 03	In meinen Diktaten mache ich ganz bestimmte Fehler öfter ...	1	2	3	4
		Oft	Manchmal	Selten	Nie
feSERs-bf	Ich schreibe Buchstaben nicht richtig.	4	3	2	1
feSERs-ba	Ich lasse Buchstaben aus.	4	3	2	1
feSERs-bh	Ich schreibe Buchstaben, die im Wort zu viel sind.	4	3	2	1
feSERs-bu	Ich stelle Buchstaben um.	4	3	2	1
feSERs-bv	Ich verwechsele Buchstaben.	4	3	2	1
feSERs-fk	Ich schreibe Wörter klein, die man groß schreiben muss.	4	3	2	1
feSERs-fg	Ich schreibe Wörter groß, die man klein schreiben muss.	4	3	2	1