



KIRCHLICHE
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
WIEN/KREMS



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Dyslexia and Digitalisation in the Austrian EFL-classroom

verfasst von | submitted by

Katharina Komada BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 507 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner MSc

First and foremost, I would like to express my sincere gratitude to my supervisor, Prof. Hüttner. I am grateful for your support, guidance, and, above all, your patience.

I would also like to thank my family for supporting me throughout my years at university and my journey to becoming a teacher. Your unconditional support and little reminders to take breaks when necessary kept me mostly balanced and motivated.

Lastly, I am very grateful for all my colleagues who took time out of their busy schedules to assist me. Without your help and willingness to share your insights, I would not have been able to complete this project.

Table of contents

List of abbreviations	iv
List of figures	v
List of tables.....	vi
1. Introduction	1
2. Theoretical background	3
2.1. Definition	3
2.2. ICD-11 classification	8
2.3. Effects	9
2.3.1. Effects on reading	9
2.3.2. Effects on spelling and writing.....	10
2.3.3. Motivation and Anxiety	11
3. Dyslexia and foreign language acquisition	13
3.1. Myth of foreign language learning disability.....	13
3.2. Orthographies.....	14
3.3. Specific difficulties of dyslexic foreign language learners	15
3.4. Dyslexia-friendly teaching accommodations	18
3.4.1. Multisensory structured learning programmes	19
3.4.2. Teaching reading.....	21
3.4.3. Teaching vocabulary and spelling.....	22
3.4.4. Teaching grammar	23
3.5. Barriers	24
4. Digitalisation in the EFL classroom	27
5. Dyslexia and digitalisation in the EFL classroom	29
5.1. Technology integration as a tool of individualisation.....	29
5.2. Design principles	31
5.3. Assistive technologies	32
5.3.1. Reading and pronunciation	33
5.3.2. Writing	39
5.3.3. Vocabulary and spelling.....	40
5.3.4. Grammar	43
5.4. Limitations and barriers	48
6. Dyslexia and digitalisation in the Austrian context	51
6.1. Legal framework and policies	51
6.1.1. Terms and definitions	51
6.1.2. Testing and assessment.....	52
6.1.3. Diagnostics.....	54
6.2. Digitalisation.....	55
6.2.1. Availability of digital devices and resources.....	56
6.2.2. Quality of resources	56
6.2.3. Effective use of materials	57
6.3. Dyslexia in Austrian classrooms	58
7. Research design and methodology.....	60
7.1. Methodology	60
7.2. Guided Interviews	61

7.3.	Participants	62
7.4.	Procedure	63
7.5.	Analysis.....	63
7.6.	Limitations	64
8.	Results	66
8.1.	Awareness of dyslexia	66
8.1.1.	Definition of dyslexia.....	66
8.1.2.	Experience with dyslexia	67
8.2.	Difficulties in language learning	67
8.2.1.	Perceived needs of dyslexic students.....	68
8.2.2.	Difficulties with reading.....	70
8.2.3.	Difficulties with writing	71
8.2.4.	Difficulties with grammar	72
8.2.5.	Orthography-phonology-transfer	72
8.2.6.	Behavioural differences.....	73
8.3.	Regulations and support strategies.....	74
8.3.1.	Awareness of support strategies.....	75
8.3.2.	Adaption of materials to the needs of learners	76
8.3.3.	Awareness of school regulations.....	76
8.4.	Critical voices.....	78
8.4.1.	Lack of resources	79
8.4.2.	Lack of standardised regulations.....	79
8.4.3.	Lack of motivation to attend remedial courses.....	80
8.4.4.	Not every problem is rooted in dyslexia	80
8.5.	Awareness and use of digital tools.....	80
8.5.1.	Experience with digital tools in the EFL classroom	81
8.5.2.	Disadvantages of the use of digital tools in the EFL classroom.....	82
8.5.3.	Advantages of the use of digital tools in the EFL classroom	83
8.6.	Digital tools for dyslexic students.....	84
8.6.1.	More! eBook.....	84
8.6.2.	ReadAloud	86
8.6.3.	Microsoft Immersive Reader	87
8.6.4.	Text processing software	89
8.6.5.	Grammarly.....	90
8.6.6.	Quizlet	90
8.6.7.	Anton	91
9.	Discussion	93
9.1.	What barriers do dyslexic students face in the Austrian EFL classroom?	93
9.2.	How do Austrian EFL teachers cater to the needs of dyslexic learners inside the EFL classroom?.....	96
9.3.	What are the perceived barriers to the use of digital technologies for individualisation in the Austrian EFL classroom?	98
9.4.	What reasons speak for using the widely available tools presented to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?.....	100
9.4.1.	More! eBook.....	101
9.4.2.	ReadAloud	101
9.4.3.	Microsoft Immersive Reader	101
9.4.4.	Text processing software	102

9.4.5.	Grammarly.....	102
9.4.6.	Quizlet	103
9.4.7.	Anton	103
9.5.	What reasons speak against using these tools to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?	103
9.5.1.	More! eBook.....	104
9.5.2.	ReadAloud	104
9.5.3.	Microsoft Immersive Reader	105
9.5.4.	Text processing software	105
9.5.5.	Grammarly.....	106
9.5.6.	Quizlet	106
9.5.7.	Anton	107
10.	Conclusion.....	108
11.	References	110
12.	Appendix	117
12.1.	Interview questionnaire	117
12.2.	Transcription conventions (Dreßing & Pehl 2018: 21-22)	123
12.3.	Interview transcriptions	124
12.3.1.	Interview with T1.....	124
12.3.2.	Interview with T2.....	141
12.3.3.	Interview with T3.....	167
12.3.4.	Interview with T4.....	189
12.3.5.	Interview with T5:	213
12.3.6.	Interview with T6.....	237
12.4.	Abstract	262
12.5.	Zusammenfassung.....	263

List of abbreviations

AI	<i>Artificial intelligence</i>
AT	<i>Assistive Technology</i>
BMWUF	<i>Bundesministerium für Wirtschaft, Unterricht und Forschung [Federal Ministry of Economics, Education and Research]</i>
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
EDA	<i>European Dyslexia Association</i>
EFL	<i>English as a foreign language</i>
FL <i>Foreign language</i>	
FLA	<i>Foreign language acquisition</i>
ICT	<i>Information Computer Technology</i>
IDA	<i>International Dyslexia Association</i>
IPA	<i>International Phonetic Alphabet</i>
IQ	<i>Intelligence quotient</i>
L1	<i>First lanugage</i>
L2	<i>Second language</i>
LVBO	<i>Leistungsbeurteilungsverordnung</i>
MALL.....	<i>Mobile-Assisted Language Learning</i>
MS.....	<i>Mittelschule [middle school]</i>
MSL	<i>Multisensory structured learning</i>
SchUG	<i>Schulunterrichtsgesetz</i>

SchulDigiG.....	<i>Schulunterrichts-Digitalisierungs-Gesetz</i>
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
SLD	<i>Specific Learning Differences</i>
SpLD.....	<i>Specific Learning Difference</i>

List of figures

Figure 1. Handwriting sample of German EFL student (Gerlach 2017: 298).	16
Figure 2. Stages of the teaching process using dynamic assessment (Kormos 2017: 127).	20
Figure 3. Example of phonological awareness training (Nijakowska 2010: 157-158).....	23
Figure 4. Reading text in More! 1 Student's Book (2023a: 11).	34
Figure 5. Graphic story (More! 1 Student's Book, 2023a: 11).....	34
Figure 6. Read Aloud web extension.....	35
Figure 7. Example of the picture dictionary in Microsoft's immersive reader.	35
Figure 8. Text customisation features of Microsoft's immersive reader.	36
Figure 9. Comparison of immersive reader's reading modes.	37
Figure 10. Reading report in immersive reader.....	37
Figure 11. Example of an unsuccessful pronunciation attempt.	38
Figure 12. Example of a medium-successful pronunciation attempt.....	38
Figure 13. Example of Grammarly's corrective feedback.....	40
Figure 14. Quizlet matching game.....	42
Figure 15. Quizlet learning game answer mode.....	42
Figure 16. Quizlet answer mode writing.	42
Figure 18. Explanation of past tense progressive in Anton.	44
Figure 17. Grammar lesson on past progressive in Anton.	44
Figure 19. First grammar exercise in Anton.....	45
Figure 20. Example of practice exercise in Anton.	45
Figure 21. Gap fill task in Anton.	46
Figure 22. Ordering task in Anton.	46
Figure 23. Present participle spelling rules exercise in Anton.....	46
Figure 24. Present participle spelling exercise in Anton.	46
Figure 25. Motivating Feedback in Anton.	47
Figure 26. Perceived issues in writing.	71
Figure 27. Perceived disadvantages of the use of digital tools in the EFL classroom.	82
Figure 28. Perceived advantages of using digital tools in the EFL classroom.....	83
Figure 29. Perceived reasons for the suitability of More! graphic stories as a support tool.	85
Figure 30. Perceived reasons for the suitability of the audio feature of More! vocabulary lists as a support tool.....	86
Figure 31. Perceived reasons for the suitability of Microsoft Immersive Reader as a support tool for dyslexic learners.	88
Figure 32. Perceived reasons for the suitability of Microsoft Immersive Reader's Reading Coach as a tool for supporting dyslexic students.	89
Figure 33. Perceived reasons for the utility of Anton as a support tool for dyslexic learners.	92

List of tables

Table 1. Levels of description in the definition of dyslexia by the IDA (Kormos & Smith 2012: 24).....	4
Table 2. Overview of Schneider & Crombie's (2003: 16-18) principles of accommodation of foreign language teaching.	18
Table 3. Overview of interviewed teachers and their experience with dyslexia.....	62
Table 4. Overview of codes.....	63

1. Introduction

The topic of this MEd thesis integrates aspects of individualisation, inclusion and digitalisation in the context of dyslexia in the English as a foreign language (EFL) classroom. These issues are highly relevant current discussion points in Austrian educational discourse.

The Austrian Ministry of Education recently reported that between 4 and 9 per cent of the general Austrian population experience significant reading difficulties, indicating that there are, on average, one to two dyslexic children in every Austrian classroom. Additionally, recent OECD studies reveal that about 20 per cent of Austrian students struggle with understanding simple texts (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 7).

The Austrian educational system aims to digitalise the learning environment, as outlined in the 8-point plan by the Austrian Ministry of Education. This plan includes providing electronic devices to all students to facilitate the adoption of modern didactic methods to establish digital learning in all Austrian schools by 2024 (BMWUF 2020a). Furthermore, individualisation and inclusion are encouraged by the Austrian Ministry of Education, especially in the school type *Mittelschule* (MS) (BMWUF 2020b: 21).

Digital resources offer numerous opportunities to facilitate learning for dyslexic students. Examples include text processing programs which can read texts aloud or mark spelling mistakes (c.f. Reid, Strnadová & Cumming 2013: 177) and online learning platforms which allow self-paced learning. Additional digital tools, including schoolbooks and visual aids like pictures and videos, can enhance dyslexic students' understanding of texts (c.f. Gerlach 2019: 52).

To address these opportunities in detail, this thesis explores the extent to which current Austrian EFL teachers in different school types cater to and support dyslexic students and the materials and methods they use. It also aims to evaluate the suitability of available digital tools for individualisation in the EFL classroom based on insights from interviewed teachers. The following research questions will be addressed:

1. What barriers do dyslexic students face in the Austrian EFL classroom?
2. How do Austrian EFL teachers cater to the needs of dyslexic learners inside the mainstream classroom?
3. What are the perceived barriers to the use of digital technologies for individualisation in the Austrian EFL classroom?
 - a. What reasons speak for using the widely available tools presented to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?

- b. What reasons speak against using these tools to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?

A qualitative research approach was employed to answer these questions, involving semi-structured interviews with six EFL teachers experienced in working with dyslexic students. The results were then coded and compared with insights from the literature review.

This thesis is structured in two parts. The first section provides a theoretical background of dyslexia, including its controversial definition, causes, and effects. As this thesis is mainly concerned with the EFL classroom, it then examines the impact of dyslexia on foreign language learning and discusses dyslexia-friendly teaching accommodations. Subsequent chapters will focus on digitalisation, both in the context of EFL in general and as a tool for facilitating individualisation in the EFL classroom, introducing potentially suitable tools for promoting language acquisition among dyslexic learners in the mainstream EFL classroom. As this thesis works within the framework of the Austrian EFL classroom, the final chapter of the first section discusses dyslexia and digitalisation in the Austrian educational context.

The second part of the thesis outlines the empirical research design and methodology, followed by a detailed account of the results of the six interviews conducted for this thesis. These results are then analysed and discussed in relation to the theoretical findings presented in the first part. This thesis concludes with a summary of the findings and conclusive remarks.

2. Theoretical background

This chapter addresses the theoretical concept of dyslexia, as there is no consensus about its definition. Given the significant importance of the World Health Organisation's (WHO) definition of dyslexia in the Austrian context (see chapter 6.1.), particularly since the legal situation concerning performance assessment changes with a clinical diagnosis based on these criteria (Haller 2021: 4), the ICD-11 definition will be explored in detail. Furthermore, this section examines the causes of dyslexia and its effects on literacy skills and emotional-motivational aspects. Finally, the comorbidities related to dyslexia are discussed.

2.1. Definition

Dyslexia is the specific learning difference (SpLD) with the most significant impact on language learning (Kormos & Smith 2012: 20), and it is "one of the most intensively researched, best known and understood specific learning difficulties" (Nijakowska 2010: 2). Nevertheless, there is no common consensus about its definition. This is exemplified by Kormos & Smith (2012: 20):

If you ask a layman, he/she would tell you that dyslexia is a reading problem children tend to experience. A special education teacher would say that dyslexia is when children fail to learn how to read despite adequate instruction. An educational psychologist would describe dyslexia as a reading difficulty, which is unexpected given the cognitive abilities of the child. (Kormos & Smith 2012: 20)

From these examples, it can be concluded that dyslexia affects the ability to read. However, one can also deduce that there is no consensus on the surrounding factors. Goswami (2022: 1) notes that most theories deal with the "core deficits" underlying children's learning differences. However, the aim must always be to provide good and focused remedial teaching. One of the reasons why there is no universal consensus on a definition is that much of the data on which the theories are based comes from only one or a few language backgrounds (Goswami 2022: 1). As Steinbrink and Lachmann (2014: 3) point out, the only generally and internationally recognised definitions are medical definitions employed in clinical diagnostic manuals of the World Health Organisation and the International Classification of Diseases. However, this recognition is limited to the clinical context, and it is not without controversy. These definitions will be discussed in chapter 2.2.

As numerous different approaches to finding a framework for defining dyslexia show, many other aspects must be taken into account. In her seminal work, Frith (1999 based on Morton and Frith 1993; 1995) attempted to create a neutral framework which enabled the comparison of different theories of developmental differences. While this framework focuses

on three levels, all of which are assumed to be equally crucial for understanding the difference – the biological, the behavioural and the cognitive level – it also considers environmental influences. Comparing different attempts to find a definition of dyslexia, there seems to be an agreement that all these factors are at play (c.f. Nijakowska 2010: 33; Kormos & Smith 2012: 24; Gerlach 2019: 20). The overarching consensus among researchers is that the behavioural level of dyslexia is mainly manifested in reading difficulties, although other symptoms such as poor spelling or motor sensitivity also occur (Nijakowska 2010: 2; 34; Kormos & Smith 2016: 2). The biological level assumes that the origin of the difference is located within the brain and genetic material (Frith 1999: 194). The cognitive level addresses the influence of factors such as reduced working memory, poor phonological processing and incomplete automatisation (Nijakowska 2010: 34). Environmental influences, such as cultural attitudes, socio-economic factors and teaching, interact with all of the previously mentioned levels (Frith 1999: 194). The definition of dyslexia provided by the International Dyslexia Association (IDA) in 2002, according to Kormos and Smith (2012: 23-25), is one of the most influential attempts, references all of the previously mentioned levels, and is illustrated in Table 1.

Table 1. Levels of description in the definition of dyslexia by the IDA (Kormos & Smith 2012: 24).

Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin.	Biological level
It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities.	Behavioural level
These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities	Cognitive level
and the provision of effective classroom instruction.	Environmental level

This definition, however, has been criticised. Kormos and Smith (2012: 23-24) suggest that the behavioural manifestations are too focused on and lack an integration of neurological characteristics. Moreover, one of the problems of this definition is that it is medical and, thus, defines dyslexia as a disability (Kormos & Smith 2012: 24). This is problematic insofar as some dyslexic individuals do not want to define themselves as being 'disabled' and thus, would instead use the term 'difference'. Therefore, this thesis will use the term "difference" to refer to dyslexia from this point forward. Despite this criticism, the use of a medical definition has also been considered beneficial. Smythe (2010: 6-8), for instance, argues that a lot of the official support is tied to the label of 'disability'. For example, in the UK, many governmental monetary grants are

only tied to this label. Similarly, in some German federal states, the distribution of financial aids requires the completion of an intelligence test despite it not being required for the diagnosis of dyslexia (Klicpera et al. 2020: 239). As noted by Gerlach (2019: 12), using terms such as "disorder" or "disability" can lead to dyslexia being perceived as something that solely exists in the child's mind, similar to an illness. This perception may result in a lack of accountability, diminishing the necessity for consideration and support. Therefore, this thesis will adopt the more pedagogical term "difference" to refer to dyslexia from this point onward.

The definition proposed by the European Dyslexia Association (EDA) includes reference to all levels represented in Frith's (1999) model:

Dyslexia is used as a term for a disorder that is mainly characterized by severe difficulties in acquiring reading, spelling and writing skills. Based on the experience of more than 10 years intensive [sic!] research three different disorders, a reading disorder, a spelling disorder and a combined reading and spelling disorder were differentiated. [...]

Dyslexia is neurobiological in origin, genetic factors have been identified and environmental factors can determine its impact. The most widely accepted theory is that it is caused by difficulties in phonological processing: verbal working memory, rapid naming and sequencing skills are also affected. [...]

Many dyslexic people are reported to be good at architecture, engineering and other creative arts. They can also be good at acting, lateral thinking and many have good 'people-skills'. (EDA n.d.)

However, this definition also refers to two aspects not mentioned by the IDA: life-long impact and a focus on talents. There is consensus about dyslexia being a permanent condition whose symptoms are dynamic (c.f. Frith 1999: 209; Nijakowska 2010: 5; Gerlach 2019: 25; Steinbrink & Lachmann 2014: 13). While the linguistic deficits of people with dyslexia are persistent, adequate training can lead to significant alleviation of the symptoms (Steinbrink & Lachmann 2014: 13). However, degree of possible improvement depends strongly on the type of symptoms. As such, Snowling (2001: 110) suggests that while many dyslexic adults can compensate for their reading abilities to a normal level, their spelling capabilities remain poor. Moreover, Kormos and Smith (2012: 20) state that dyslexic adults who have compensated their literacy skills might struggle with attention or memory problems. Dyslexic people often display talents in creative, scientific or physical areas (Nijakowska 2010: 2; Gerlach 2019: 21). The existence of above-average capabilities in non-linguistic areas has been suggested as one of the identification criteria (Steinbrink & Lachmann 2014: 3).

Most of the research and discussions on dyslexia are published in the English-speaking world. The majority of the English language definitions of “dyslexia” are focused on reading difficulties (Steinbrink & Lachmann 2014: 4; Fawcett 2022: 372). However, isolated difficulties in spelling (dysorthography) and acquiring the graphic level of writing (dysgraphia) exist. While reading difficulties mainly occur together with specific spelling differences, the former can more frequently appear disassociated from a reading difference (Nijakowska 2010: 3). At this point, it is important to note that in this thesis, each of the isolated differences or specific learning difficulties in print processing will henceforth be referred to as "dyslexia". Similarly, Nijakowska (2010: 4) points out that as there is no universally agreed-upon definition of dyslexia, the cut-off point between normal reading abilities and dyslexia is arbitrary. Thus, it is easier to use the categoric label “dyslexic children” instead of descriptive terms such as “children with specific severe difficulty in learning to read” (Nijakowska 2010: 4). Thus, this paper will use all terms denoting children with difficulties in print processing interchangeably.

As explained earlier in the text, there is no single universally accepted definition of dyslexia. The term itself has its etymological origin in the Ancient Greek words *dys*, that is, *difficulty with* and *lexis*, meaning *words* (Schneider & Crombie 2003: ix). The term was first coined by Rudolf Berlin 1884, a German ophthalmologist, describing a neurological condition where the only affected intellectual area was the ability to read, thus concerning acquired dyslexia (c.f. Kormos & Smith 2012: 20). In the later 19th century, Hinshelwood (1869: 1379, cited in Goswami 2022: 1) as well as Pringle Morgan (1869: 1378; cited in Kormos & Smith 2012: 21) first described developmental dyslexia. While Hinshelwood’s account focused on difficulties in learning to read “despite laborious and persistent training” (1869: 1379, cited in Goswami 2022: 1), Pringle Morgan’s account highlighted the otherwise good intellectual capacities of the boy (Pringle Morgan 1869: 1378; cited in Kormos & Smith 2012: 21). Thus, according to these first accounts of dyslexia, three characteristics of the dysfunction had been identified: difficulties in learning to read despite persistent training and otherwise good intellectual capabilities.

There has been a broad discussion about whether and how one might detect a difference in reading and spelling performance in relation to the comparison population (Steinbrink & Lachmann 2014: 3) and how to distinguish between general and specific learning differences (Nijakowska 2010: 100). One of the most frequently used criteria of dyslexia definitions is the

persistence of problems of acquiring literacy skills despite average intelligence. While the notion of the intelligence quotient (IQ) as a discerning factor is widely rejected nowadays (c.f. Fawcett 2022: 372; Kormos & Smith 2012: 23; Kormos 2017: 7), it has been pointed out that because IQ as a distinguishing criterion could be operationalised and was measurable, it made the topic of dyslexia scientifically respectable (Frith 1999: 198). However, as Fawcett (2022: 372) states, a frequent criticism of IQ tests is that children who have been certified as having a high level of intelligence have been diagnosed with dyslexia despite average literacy skills. Conversely, children who achieve lower scores on IQ tests often miss being identified (Kormos 2017: 7). Another criticism is that tests are frequently only available to children of wealthy families, as they are usually not publicly funded (Fawcett 2022: 372). Moreover, Kormos (2016: 7) notes that the biased nature of these tests towards certain ethnic and social groups can lead to a distorted number of dyslexia diagnoses within these groups. As a result of these criticisms, more recent definitions move away from using IQ as a distinguishing factor and instead include the criterion of *unexpectedness*, which is “that specific learning difficulties might occur despite adequate cognitive skills, appropriate socio-economic circumstances and high-quality instruction.” (Kormos 2017: 7). The advantages of using unexpectedness as a criterion include that it can be determined without the need of expensive psychological assessments; however, it has to be considered that the reason for a deficit can lie in many different surrounding factors. Moreover, it is nearly impossible to find a clear consensus about what “high quality” instruction might or might not entail (Kormos 2017: 7). Kormos (2016: 8) further points out that it is not possible to give a diagnosis of dyslexia based solely on the lack of response to intervention.

Thus, the processing strengths and weaknesses approach was developed as both the criterion of unexpectedness and the discrepancy-based definitions failed to convince most experts as an undisputable framework for analysis. This theory assumes that to diagnose dyslexia reliably, the problems regarding processing must be assessed (Kormos 2017: 8). Kormos (2016: 8) points out that data from meta-analyses show “that there are significant differences in basic cognitive processing in working memory, executive functioning (planning, organising, strategising, paying attention), processing speed and phonological processing between children identified as having specific learning difficulties and their typically developing peers.” (Kormos 2017: 8). Some of the strengths of this approach include that reliable tools for measuring cognitive processing problems exist and that this framework

lends itself to creating adequate remedial programmes for individual learners. Finally, it distinguishes between different subtypes of learning difficulties (Kormos 2017: 8-9).

2.2. ICD-11 classification

As previously mentioned, while there is an intense debate about the definition of dyslexia, the diagnostic criteria provided by the WHO are generally accepted (Steinbrink & Lachmann 2014: 3). It has to be pointed out, however, that clinical definitions are problematic in nature because of their focus on symptoms. Nijakowska (2010: 8) explains the criticism as such:

First of all, we lack unanimous agreement as to the understanding of the phenomenon and specifying its symptoms, and second, it goes without saying that the clinical picture of dyslexia is quite dynamic, symptoms change with time during the course of development and can be influenced, for instance, by methods of teaching, remedial instruction and compensation abilities (depending on the intelligence level, range and severity of deficit).

The definition of dyslexia given by the WHO is significant in the Austrian context, as the legal situation concerning performance assessment changes when there is a clinical diagnosis based on these criteria (Haller 2021: 4) (see chapter 6.1.). Thus, the newest definition found in ICD-11 (WHO 2023) will be further discussed in this chapter.

The ICD-11 includes “dyslexia” under neurodevelopmental disorders and further specifies it as a developmental learning disorder. Its definition includes reference to academic performance, which is “markedly below what would be expected for chronological age and general level of intellectual functioning” (WHO 2023: ICD-11 6A03). Thus, the definition utilizes the double discrepancy criterion of age and IQ, which has been criticised due to a lack of evidence (Schulte-Körne 2021: 464). Furthermore, ICD-11 contains specifiers for areas of learning impairment, which include impairment in reading and impairment in written expression. While the former is described as manifested in “impairments in reading skills such as word reading accuracy, reading fluency, reading comprehension” (WHO 2023: ICD-11 6A03.0), the latter is maintained to manifest in “impairments in writing skills such as spelling accuracy, grammar and punctuation accuracy, organization and cohesion of ideas in writing.” (WHO 2023: ICD-11 6A03.1). The change in terminology, using ‘impairment in written expression’ instead of the generally used and accepted designation ‘spelling disorder’ has been heavily criticised, as there is insufficient evidence which points to grammar and punctuation being a core problem of the disorder (Schulte-Körne 2021: 464). Furthermore, Schulte-Körne (2021: 465) disparages that the quantity and quality of spelling errors only account for a third of the error criteria mentioned, as it is the focus of research in this

area. He raises concern that this misleading definition could lead to misunderstandings in clinical practice and, thus, to false diagnoses of children who predominantly make punctuation or grammatical errors.

2.3. Effects

The manifestations of dyslexia are different for each individual (Kormos & Smith 2012: 7) and have distinct symptoms in different languages based on orthographical differences (Nijakowska 2010: 101). Nevertheless, there is consensus about the most common symptoms concerning literacy skills, namely reading and spelling (Nijakowska 2010: 2; 34; Kormos & Smith 2016:2). Moreover, discussion of the motivational-affective symptoms of dyslexia has also been encouraged (Lundberg 2002: 171). Thus, this subchapter will give an overview of the overarching symptoms of dyslexia. The specific symptoms of dyslexia displayed in foreign language acquisition are discussed later.

2.3.1. Effects on reading

Difficulties in learning to read manifest themselves in two distinct abilities: the ability to read words fluently and accurately (decoding) and the ability to comprehend text. Reading skills are hierarchical; thus, fluent reading is a prerequisite to good comprehension (Hulme & Snowling 2014: 2; Kormos & Smith 2012: 28). As such, Hulme & Snowling (2014) identify encoding difficulties as the distinguishing factor between dyslexic readers and “poor comprehenders”, that is learners who only struggle with reading comprehension (Hulme & Snowling 2014: 1-2).

Reading itself is a complex process in which many processing mechanisms must work parallelly to decode information. Thus, reading involves the recognition of letters (orthographic processing), the conversion of letters to sounds or syllables (phonological processing), the understanding of changes to meaning induced by prefixes and suffixes (morphological processing) and finally also, semantic and syntactic knowledge of the word. Dyslexia manifests itself mainly at the level of phonological processing, specifically the word-recognition stage (Kormos & Smith 2012: 28).

A very influential model developed by Frith (1986) proposes three different sequential stages of learning to read. In the logographic stage, a child learns to recognise single-word units, such as their name, by sight. This stage does not necessarily involve the recognition of the sounds of the individual letters, which is at the core of the alphabetic stage (Nicolson & Fawcett 2008: 46).

Nicolson & Fawcett (2008: 47) describe this stage as such:

Here, the traditional approach is to teach the single letter shapes (graphemes) and their sounds (phonemes), and to get the child to read them aloud one at a time: “cat” to /c/

/a/ /t/, and then to blend the series of phonemes (cuh—ah—tuh) into a single sound, /cat/.

In the final orthographic stage, readers can analyse words in orthographically standardised chunks and translate them into syllables. Dyslexic children experience the most prominent challenges at this stage, especially in languages with intransparent orthographies, which manifest themselves in inconsistent sound-to-spelling rules, impeding the development of automaticity (Nicolson & Fawcett 2008: 47). Thus, difficulties in mapping phonemes to graphemes which could bring about slow or inaccurate word recognition are generally agreed to be the cause of dyslexic learners' reading problems in alphabetic writing systems. These problems manifest in the struggle to recognise words and decode non-words (Kormos & Smith 2012: 30-31). Gerlach (2019: 23) provides an overview of the expressions of these deficits in the classroom, which include reduced reading speed, a noticeable difference in the level of ease of reading single-syllable words than multi-syllable words, frequent pauses and phonetical reading (the conscious reading of every syllable of a word) (Gerlach 2019: 23).

2.3.2. Effects on spelling and writing

Unintelligible handwriting due to difficulties with motor skills manifests which manifest, for example, in poor pen grip, is often recognised as a frequently displayed symptom of dyslexia (Gerlach 2019: 23; Kormos & Smith 2012: 33; Nijakowska 2010: 92). Gerlach (2019: 29) proposes that problems with adhering to margins or line alignment, different sizes of letters and difficulties in copying from the board could also be indicative of dyslexia.

Additionally, after reading difficulties, poor spelling is the second most widely regarded indicator of dyslexia. According to Snowling (2008: 152), about 30% of literacy-impaired people display spelling difficulties despite normal reading abilities. Moreover, spelling problems tend to be more persistent than reading problems and often manifest themselves within the lexical abilities of dyslexic adults (Nijakowska 2010: 89). Kormos & Smith (2012: 31) explain this phenomenon by suggesting that while both reading and spelling require phoneme-grapheme conversions, auxiliary mechanisms available during reading, such as the ability to recognise an entire word, a unit of meaning or the use of context clues are not accessible during the writing process.

However, there is disagreement about whether typical expressions of these difficulties stemming from dyslexia exist. Nijakowska (2010: 91) provides an overview of 'typical' spelling mistakes produced by people with dyslexia. The first category includes "skipped, added or changed letters, syllables or parts of words" such as "trick' for 'tick' [...] 'sudy' for 'suddenly'" and "'tow' for 'two'".

Similarly, it is noted that dyslexic writers struggle with putting individual words together or apart in phrases (e.g. “halfanhour” for ‘half an hour’”). Other examples of distinctive dyslexic spellings include phonetic spellings such as “‘yoos’ for ‘use’, ‘wokt’ for ‘walked’” and dynamic inversion of words, e.g. “‘no’ for ‘on’ [...] ‘gip’ for ‘pig’” (Nijakowska 2010: 91). Whereas Nijakowska (2010: 91) also includes mirror errors, that is the “below-standard ability to distinguish between letters of similar shape” (e.g. m-n, p-b), the study conducted by Dehaene et al. (2010: 1845) found these are typical mistakes made by younger learners. They suggest that while prolonged difficulties in this area beyond the age of 10 might indicate a reading deficit, it is most likely caused by inadequate reading experience and not causal for dyslexia. However, the findings of Dehaene et al. (2010) were based on visual data. Gerlach (2019: 24) points out that, according to the current state of scientific knowledge, the role of visual processing differences is considered negligible. Typical dyslexic errors, thus, are not (visual) mirror errors but phonetic confusions. Problems regarding grammatical structures are also sometimes identified as typically displayed symptoms of dyslexia (Nijakowska 2010: 93-94). This topic will be further discussed concerning foreign language acquisition.

2.3.3. Motivation and Anxiety

A well-established notion in second language acquisition research is that individual differences modify the overall trajectory of the second language acquisition (SLA) process. One of the individual differences that has received the most attention is motivation (Dörnyei 2009: 230; Csizér & Dörnyei 2005; Dörnyei 1998). Similarly, it is believed that affective factors also play a role in developing second language (L2) literacy (Lundberg 2002: 171). Dyslexia can negatively influence affective factors in language learning, including emotional-motivational aspects. These problems can include “low self-perception, low self-esteem, lack of confidence, feelings of shame, fear, embarrassment and frustration” (Nijakowska 2010: 97) in varying intensity. These feelings are frequently intensified by perceived negative attitudes and lack of support from teachers, peers and parents (Nijakowska 2010: 97). However, these affective problems, as well as anxiety, are not the cause of dyslexia, but rather the consequence of constant struggle and failure concerning literacy skills (Lundberg 2002: 171; Nijakowska 2010: 97). Recent studies have also shed light on the fact that there is a correlation between feelings of stress as well as depression and dyslexia (Xiao et al. 2022: 495). This subchapter will discuss findings about the influence of dyslexia on the affective factors of anxiety and motivation regarding SLA.

It is generally agreed that motivation to learn and a positive attitude towards the target language correlate positively with positive learning results (Lundberg 2002: 171). The language learning motivation of dyslexic students was found to be dynamic throughout the language learning career, interacting with environmental and internal factors (Csizér, Kormos & Sarkadi 2010: 484). In their study examining the language learning motivation of students, Kormos and Csizér (2010) found that dyslexic students displayed “significantly less favourable motivational characteristics than their non-dyslexic peers” (Kormos & Csizér 2010: 232). Moreover, the self-image as a language learner was found to be one of the determining factors in how motivated dyslexic students were to invest in language learning (Kormos & Csizér 2010: 232). Furthermore, while they found that initial intrinsic language learning motivation was lost due to constant difficulties, external motivating factors such as the ability to communicate internationally or familial expectations remained (Kormos & Csizér 2010: 484). A recent study by Yeung (2022) suggests that the perceived value of writing influences the writing productivity of dyslexic children. The quality, however, was not affected by motivational aspects (Yeung 2022: 244).

A frequently observed emotional symptom of dyslexia is anxiety. It manifests through confusion, dissatisfaction and disenchantment in the school environment and often leads to avoidance strategies. Parents and teachers frequently wrongly interpret the fear of facing school challenges as laziness (Nijakowsja 2010: 98). It is largely agreed that school anxiety is most closely related to dyslexia. Novita et al. (2019) found that while the general anxiety profile of students with and without dyslexia was comparable, they displayed higher anxiety and lower self-esteem in the school setting (Novita et al. 2019: 286). However, evidence is accumulating that the symptoms also occur in extra-mural environments (Carotenuto et al. 2016; Novita et al. 2019: 205). Moreover, Xiao et al. (2022) found that Dyslexic children spend, on average, more time on homework, which could lead to increased stress levels and, thus, a higher likelihood of depressive or anxiety symptoms (Xiao et al. 2022: 495).

3. Dyslexia and foreign language acquisition

The theoretical concepts discussed thus far were mainly based on findings concerning first language acquisition, with most studies focused on the language acquisition process of young children. However, foreign languages are mostly not learned until after formal education, and language difficulties may be covert in a first language and only become apparent once a second language is learned (Gerlach 2019: 27). This is relevant, as dyslexia cannot be diagnosed at pre-school ages (Rybarczyk 2015: 203). Moreover, the language difficulties of otherwise orally proficient speakers may only be apparent once the writing is examined (c.f. Kormos & Smith 2012: 87), a skill which is often neglected in foreign language primary education (Gerlach 2019: 38). It follows that it is imperative to examine the characteristics and effects of dyslexia on foreign language acquisition (FLA).

Firstly, this chapter will discuss whether dyslexia in a first language (L1) is related to foreign language impairments or whether there is a separate foreign language learning difference. The linguistic coding difference hypothesis (LCDH) (Ganschow, Sparks & Javorsky 1998) is addressed in this context. Secondly, the role of orthography in language learning is outlined, followed by a discussion of the specific symptoms of dyslexia in foreign language learning. Finally, a look is taken at the barriers in formal education that stand in the way of children with dyslexia, and teaching approaches suitable for supporting dyslexic students will be highlighted.

3.1. Myth of foreign language learning disability

According to a common myth, dyslexia may manifest only in foreign languages (Gerlach 2019: 30). However, this has been refuted many times (Sparks & Ganschow 2001; Sparks et al. 2006). Of course, such observations can occur, but it can be assumed that these pupils have already developed compensation strategies for linguistic problems in the mother tongue before learning the foreign language and have thus already developed automaticity for the L1 through great effort (Gerlach 2019: 27; Schneider & Crombie 2003: 4). Conversely, students who struggle with L1 literacy seldom display increased foreign language (FL) proficiency. Gerlach (2019: 27) attributes these rare cases to high FL learning motivation facilitated by competent teachers who promote the development of writing skills and apply multi-sensory vocabulary teaching methods.

As discussed in Chapters 2.3.1 and 2.4., it is widely agreed that phonological processing difficulties are at the root of dyslexic literacy problems. In 1989, the linguistic coding deficits hypothesis (later: linguistic coding differences hypothesis), which aimed at explaining the difficulties of poor foreign

language learners, was proposed by Sparks and Ganschow (1989). It is based on the idea that there are three distinct types of linguistic coding deficits: phonological/orthography (sound-symbol connections), syntactic (issues in understanding and applying grammar and syntax) and semantic deficits (understanding the meaning of words) (Nijakowska 2010: 68; Schneider & Crombie 2003: 4). The degree of impairment in each of these areas varies, but it is most common for poor language learners to have the most severe problems with phonological processing (Nijakowska 2010: 69). After more a decade of research, the LCDH model reflects three significant findings (c.f. Schneider & Crombie 2003: 4). Firstly, encoding and decoding weaknesses in the L1 are also reflected in the FL learning process and, thus, make it more challenging. Secondly, while semantic processing skills were found to be less relevant for FLA, syntactical processing deficits and, even more so, phonological-orthographic skills were found to have a significant impact on the difficulty level of learning an additional language. Lastly, negative attitudes towards FL learning result from linguistic processing difficulties rather than a trigger (Schneider & Crombie 2003: 5). Of course, pupils who do not have a diagnosed learning difference also show difficulties in learning FL. Based on the LCDH, the existence of a specific foreign language difference is rejected. Instead, there is thought to be a continuum of foreign language learning difficulties ranging from mild to severe. Learners with dyslexia are expected to be found at the more severe end (Nijakowska 2010: 70). In conclusion, linguistic coding deficits in an L1 also impact FL learning. Problems with phonological and orthographical processing show the gravest impact. While these deficits can be compensated for in an L1, the challenges of learning a new phonological and orthographical system in a FL can lead to issues re-emerging (Nijakowska 2010: 70). Thus, the next section will discuss the role of orthographical transparency in FLA.

3.2. Orthographies

It is generally assumed that the severity of writing deficits depends on the orthographical complexity of the target language (Gerlach 2019: 20). Landerl (2019: 229) points out that while the underlying process of learning to read regardless of orthography revolves around phone-grapheme mapping, there are variations regarding the visual characteristics (e.g. logographical, consonantal or alphabetical systems), the spoken language unit grain size and the orthographic depth of each language system. According to the grain-size theory (Ziegler & Goswami 2005), reading speed and accuracy are related to the size of the most frequently depicted linguistic unit. In a relatively transparent orthographic system like German, this is at the phoneme level. In English, larger reading units such as rhymes composed of vowels and consonants (e.g. *night-flight-fight*) are most

consistent (Ziegler & Goswami 2006: 431). The orthographic depth hypothesis (Katz & Frost 1992) states that whereas deep orthographies (e.g. English) represent intransparent linguistic structures such as morphology, shallow orthographies (e.g. Finnish) represent the phonetic structure consistently (Landerl 2019: 229). As such, it has been found that the deficits of poor readers in transparent orthographic systems are more apparent in reading speed than in accuracy (Borleffs et al. 2019: 5). English is regarded to be one of the most complex and deep languages regarding its orthographical phoneme-grapheme relationship (c.f. Seymour, Aro & Erskine 2003: 146) as five vowels and 21 consonants make up 44 phonemes which for which there are 1500 different spellings. To illustrate this, the vowel in the following words is, despite different spellings, pronounced the same: *mean*, *ceiling*, *he*, *believe*, *see* (Gerlach 2019: 34-35). Dorsch and Dreßler (2012: 23) point out that while there are some rules for phoneme-grapheme mapping of some vowels in English, they are usually not taught in EFL classrooms. Dyslexic EFL learners often also struggle with word comprehension and letter reading. Thus, they frequently experience difficulties distinguishing between similar-sounding words, such as *when* and *then*. The distinction between homophones poses an even more significant issue. A common problem, for example, is the distinction between *they're* and *there*, aggravated by the fact that these words are mostly learned around the same time. Dorsch and Dreßler (2012: 23) further argue that comprehension problems of homophones are exacerbated by predominantly oral language use, as the words cannot be perceived repeatedly in most cases.

3.3. Specific difficulties of dyslexic foreign language learners

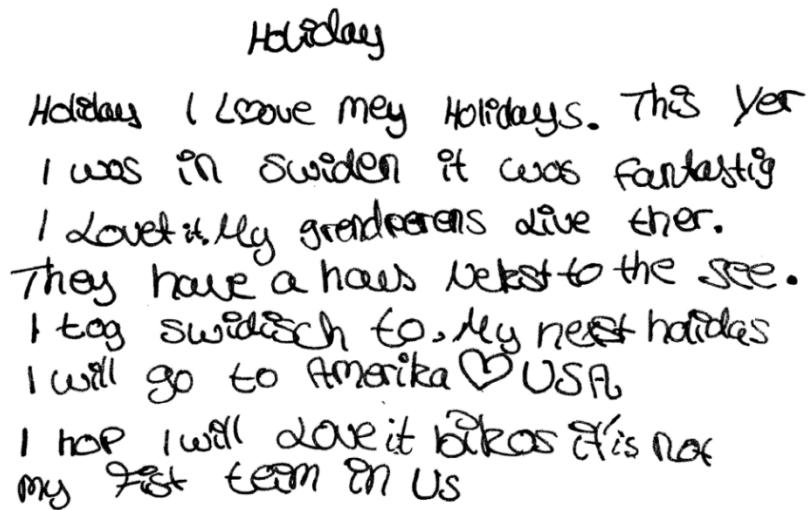
As previously discussed, learning a FL can considerably challenge dyslexic learners. Schneider and Crombie (2003: 6) describe the specific difficulties caused by phonological-orthographical processing deficits as follows:

Without direct and explicit instruction, dyslexic students in an FL class may, for instance, fail to recognise on their own that the German letter pattern 'eu' is pronounced the same way as 'oy' in the native language English. To identify the different syntactic pattern in the '*ne...pas*' construction in French to express negation compared to the way negatives are formed in English (native language) may seem to be an insurmountable challenge. Likewise, placing the infinitive of the main verb at the end of sentences in German is dissimilar from English language sentence construction and may cause major difficulties.

Thus, different skill areas underlying proficient language use, such as spelling as well as grammatical and syntactical competency, are influenced by phonological processing problems. However, the lack of automaticity and poor working memory also affect other areas, such as vocabulary knowledge. To illustrate this, according to Schneider & Crombie (2003: 6), dyslexic

language learners may struggle with linguistic awareness. As such, a student learning German as a FL might not be able to gauge the meaning of the word *unglaublich* ‘unbelievable’ despite knowing the root morpheme *glaube* ‘believe’. The linguistic analysis skills to discern *un* as a prefix signifying a negation and *lich* being a suffix that identifies the part of speech do not come naturally to dyslexic students and, therefore, must be taught explicitly (Schneider & Crombie 2003: 6). Other problems specific to the FL classroom are, e.g. problems understanding oral instructions and answering in the target language, writing the same words in different ways throughout a text, difficulties with pronunciation, limited vocabulary and slower access to long-term memory (Gerlach 2019: 33). In addition, processing difficulties also extend to the socio-pragmatic language level, as dyslexics students may have problems identifying and understanding implicit information as well as “idiomatic expressions, humour, jokes, homonyms, homographs, homophones or metaphors in proper discourse in the foreign language” (Schneider & Crombie 2003: 7).

As previously discussed, a higher number of spelling errors compared to non-dyslexic classmates is one of the most well-known manifestations of dyslexia concerning written language. As chapter 2.3.2. already discussed characteristic dyslexic spelling mistakes, this chapter will provide an example of this in relation to the EFL classroom specifically, as many mistakes might result from L1 over-generalisations (Gerlach 2019: 37).



Holiday

Holiday I loose my Holidays. This year
I was in Swiden it was fantesly
I love it. My grandmothers live ther.
They have a hause Nekst to the see.
I tog swidisch to, my next holidays
I will go to Amerika ♥ USA
I hope I will love it bkaos it's not
my first team in US

Figure 1. Handwriting sample of German EFL student (Gerlach 2017: 298).

The example in Figure 1 (Gerlach 2017: 289) is a handwriting extract taken from a dyslexic fifteen-year-old female German in her fifth year of EFL learning. Mistakes include different spellings of the same word (*‘mey’, ‘my’; *‘nexst’, *‘nekst’). Other mistakes are, as Gerlach (2017: 297) points out,

mother-tongue specific. For example, the writer omitted unvoiced letters (*'ther'). Mistakes such as the incorrect spelling of *'fantastig' or *'lovet' lead to the assumption that a typical German pronunciation mistake, final consonant devoicing, interfered in EFL writing. Finally, German orthographic rules also impeded the accuracy (*'mey', *'teim'; *'Swidish', *'haus'). Gerlach (2017: 298) assumes that these problems arise from special reading and spelling training in the L1. English language literacy support programmes generally aim to establish graph-phoneme correspondences, which may not be the case in other languages. Thus, Gerlach (2017: 298) points out the importance of paying attention to mistakes originating from such L1 intervention concepts.

Concerning grammar and syntax, Sellin (2020: 68) points out that people with dyslexia make the same mistakes as other students, only quantitatively more and over a longer period of time.

Grammatical problems arise due to difficulties understanding terminology. For example, dyslexic students may struggle to distinguish personal and possessive pronouns due to their similar designation. Similarly, the different designations of tenses in a L1 and a FL (e.g. *Präteritum* and *Imperfekt* for ‘past simple’ and ‘past progressive’) can lead to difficulties distinguishing them in their use. Other difficulties include the use of grammatical and syntactical structures which differ from the L1, such as tenses and word order, as well as comprehending that the same contracted form might have two different meanings (e.g. *she's* for *she has* or *she is*) (Sellin 2020: 67). The appropriate use of the “third person singular present tense marker ‘-s’, the progressive aspect marker ‘-ing’, tense markers, regular and irregular plural markers, the comparative marker ‘-er’, the superlative marker ‘-est’, the adverb marker ‘-ly” (Nijakowska 2010: 93-94) and various suffixes might also cause noticeable confusion among dyslexic EFL-learners.

Perceptible differences were also found concerning oral discourse, as Krasowicz (1997 referred to in Nijakowska 2010: 93) found that the utterances of dyslexic students were reduced in terms of content, length, and complexity about non-dyslexic students. Moreover, deficits in semantic processing were found, which include difficulties differentiating between temporal ('yesterday', 'tomorrow') and spatial ('in', 'on') references, time markers ('last', 'first'), demonstrative ('that', 'those'), indefinite ('someone', 'anybody') and reflexive ('a boy washed herself') pronouns as well as distinguishing multiple context-dependent meanings of the same word (Nijakowska 2010: 94).

Having discussed the specific difficulties of dyslexic learners in the FL classroom, the next chapter will introduce teaching concepts which aim to compensate for these deficits.

3.4. Dyslexia-friendly teaching accommodations

Teacher education often focuses on presenting the benefits of the communicative language teaching approach (e.g. Krashen 1983). This approach focuses on authentic language and expects students to acquire linguistic structures and sound-symbol correspondences without explicit instruction naturally (c.f. Kormos 2017: 126; Nijakowska 2010: 127). While this may work well for most students, dyslexic students rely on explicit instruction, slower pace and frequent revision (Kormos & Smith 2012: 130). The following subchapter outlines recommended teaching strategies tailored specifically for students with dyslexia.

Schneider and Crombie (2003: 16-18) came up with nine “principles of accommodations of foreign language teaching” which do not only benefit learners with specific learning difficulties but can also prove helpful for nonimpaired learners. Table 2 provides an overview.

Table 2. Overview of Schneider & Crombie's (2003: 16-18) principles of accommodation of foreign language teaching.

- | |
|--|
| 1. Multi-sensory techniques |
| 2. Structure |
| 3. Explicit learning and teaching |
| 4. Overlearning |
| 5. Metacognition |
| 6. Slowed pace of presentation |
| 7. Personal motivation |
| 8. Diagnostic and prescriptive factors |
| 9. Short concentration span |

According to the first principle, the best learning results are achieved when dyslexic learners can use different senses. Kinaesthetic exercises are best suited for this purpose. Furthermore, lessons and materials need to be structured so that simple exercises build up to more complex ones, using explicit explanations. The process of ‘discovery’ should be induced by teacher-questions. Learners should develop metalinguistic knowledge and be able to monitor their own learning process in order to become independent. Students also need time to practice the new materials with a variety of materials; new information should be presented in logical chunks and only if the previous concept has been mastered. The remaining difficulties should be monitored by the teacher and explicitly taught towards them. Thus, flexibility and patience are vital teacher-related factors of successful accommodations. Finally, students' needs and interests should be respected. Hence, teachers should accept it when they do not wish to speak or allow them to take short

breaks to regather their concentration, as dyslexic students frequently struggle to concentrate for a longer period than five to ten minutes (Schneider & Crombie 2003: 16-18).

Moreover, the language teachers use should also be considered. Teachers should ensure that they give short and precise instructions, articulating clearly and at an appropriate pace. Eye contact helps to compensate for auditory weaknesses through the viseme. Likewise, gestures, facial expressions and para-linguistic devices such as deliberate pauses in speech and pitch are recommended to facilitate better understanding. It is also advisable to use the L1 for explanations, as monolingual teaching can lead to errors being memorised (Rybarczyk 2015: 206).

The following sections will further describe multisensory structured learning (MSL) programmes, as they are frequently regarded to be the most useful for learners with SpLD (c.f. Kormos 2017: 125), followed by a discussion of appropriate teaching techniques for teaching reading, vocabulary and spelling, grammar as well as writing.

3.4.1. Multisensory structured learning programmes

The MSL approach, developed by Sparks in 1991 based on the Orton-Gillingham approach remedial program, explicitly teaches phoneme-grapheme correspondences and aims to teach L2 structures through auditory, tactile, visual and kinaesthetic pathways (Kormos 2017: 125). Kormos & Smith (2012: 127) give an example: “[W]hen learning a new word, students repeat the word several times after the teacher (auditory channel), draw a picture to facilitate memorisation (visual channel) and act it out (kinaesthetic channel)”. An increase in the number of open perceptual channels correlates with the likelihood of the successful acquisition of phone-grapheme correspondences of dyslexic learners (Nijakowska 2010: 125). The approach is based on four principles. Firstly, the L1 should only be used to clarify complex grammar instructions. Secondly, lessons must be structured with “well-defined daily activities”. Next, the importance of frequent revisions is stressed, and lastly, “simultaneous writing and pronunciation so that the students can ‘see,’ ‘hear,’ and ‘do’ the language” is stressed (Sparks et al. 1991: 107-108). According to the earliest version of the MSL approach, daily lessons should be structured around blackboard and oral drills, followed by teaching and revising grammatical concepts and vocabulary. The last section of the lessons should be dedicated to reading or communicative exercises that allow the practice of “real” communication (Sparks et al. 1991: 198). Schneider and Ganschow (2000) modified this method. They defined the role of the teacher as a facilitator of guided discovery and stressed the importance of teaching self-monitoring strategies to students. Moreover, they introduced the

strategy of dynamic assessment, which allowed teachers to adjust the pace and learning materials to meet students' needs and progress (c.f. Kormos & Smith 2012: 128). It can be carried out in five stages (see Figure 2).

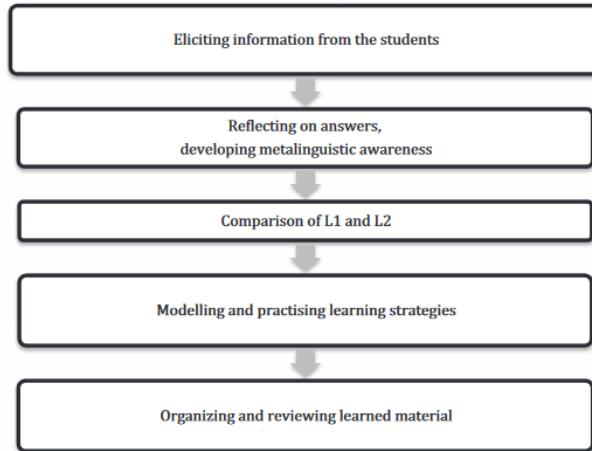


Figure 2. Stages of the teaching process using dynamic assessment (Kormos 2017: 127).

The first two stages involve the teacher eliciting information from the learner with the help of guiding questions. The answers are not provided by the teacher, but students have to use their existing knowledge to develop their metalinguistic awareness further. Kormos and Smith (2012: 128) provide an example:

The teacher might want to elicit the spelling of the word 'cut' from the students, who initially spell it as 'kut'. The teacher does not correct the spelling directly but asks the learners to remember how other words beginning with the /k/ sound (e.g. cat, cup) are spelt and highlights the vowel that follows the /k/ sound. This process helps students discover sound-letter correspondences and regularities in the spelling system, and thereby develops their metalinguistic awareness.

Next, the L1 is used as a resource by contrasting its linguistic patterns with the target language. In the last two stages, the teacher encourages the development of learning strategies, such as the use of mnemonic devices, and helps the students organise the material in a language folder (Schneider & Ganschow 2000: 78-80).

The usefulness of the MSL approach is twofold in relation to teaching students with SpLD: Firstly, using other sensory channels can mitigate the influence of phonological processing differences. Secondly, it also motivates students regardless of whether they have a learning difference, facilitating the commitment to memory of the language item. Furthermore, developing cognitive strategies to facilitate memorisation and reading or listening strategies benefits all learners (Kormos & Smith 2012: 127).

Thus, Schneider & Crombie's (2003: 16-18) principles are largely represented in the MSL approach. However, for all the advantages it brings, the problem of the heterogeneous classroom remains. While the discovery of metacognitive strategies is certainly very helpful for all students and the stimulation of multiple senses can be motivating, and both techniques can therefore be well introduced into the regular classroom, overlearning and reduced pace could lead to boredom among the more proficient students. Thus, one could conclude that English remedial classes for LRS children would be an excellent opportunity to explicitly teach, for example, grapheme-phoneme correspondence. However, teachers would need additional materials to make MSL possible. Unfortunately, mainstream textbooks often do not have materials that make multisensory learning possible, so teachers would often have to create them themselves, which would take a considerable amount of time. Digital media can remedy this, which is discussed in more detail in chapter 5. Chapter 3.5 looks at other barriers to the accommodation of dyslexic students in mainstream classrooms. The following sections are devoted to examining how the principles of the MSL approach can be applied specifically.

3.4.2. Teaching reading

When training reading skills in class, with regard to students with SpLD, the selected texts should be as short as possible. Otherwise, it could demotivate students. When using longer texts, care should be taken to make pauses between reading individual sections. The content should be interesting and adapted to the learners' world, incorporating relevant topics that resonate with the students' experiences. The linguistic level of the text should be adapted to the student's level. Otherwise, it can demotivate (Kormos & Smith 2012: 135-136). For example, artificial intelligence (AI) could be used to simplify texts. There should be a maximum of 6-8 unknown words in the text, which should be pre-taught, as students with dyslexia often have problems inferring the meaning of vocabulary from the context. According to Gerlach (2019: 50), 80% of most textbooks contain the 300 most common words in the target language. He suggests that students should write the 20 most common words, mainly consisting of pronouns, prepositions, and articles, on flashcards and study them more to promote automatisation (Gerlach 2019: 50-51). The number of grammatical structures that may be unfamiliar should also be limited and, if necessary, taught beforehand. The reading process itself should be structured top-down. That is, one should first activate prior knowledge. This could be done, for example, through discussions or quizzes (Kormos & Smith 2012: 136-137). The promotion of cognitive reading strategies is paramount. An example of a highly pre-structured reading process is the well-known 5-step reading method. In the first step

(*survey*), an overview of the text's content is made based on the heading. Then, expectations and goals, which are expected to be answered, are formulated for the text (*question*). In the third step, the text is read with the intention of answering the pre-formulated questions (*read*). Then, the contents of the text are divided into sections, and their contents are repeated in the conversation, whereby comprehension can be checked (*recite*). Finally, the key messages of the text are elaborated (*review*) (Gerlach 2019: 60). To test text comprehension in written format, task formats that work with graphical elements, as well as short answer designs, are particularly suitable. In multiple-choice tasks, there should not be too many answer options, as this could lead to confusion. For the same reason, gap-fill tasks are not recommended.

Dyslexic students should not have to read aloud in front of the class (Kormos & Smith 2012: 136-137). However, reading fluency can be promoted through paired-reading activities in which more proficient students work with weaker students. The more proficient students act as coaches and read the text aloud one or more times, while the weaker students read along and try to comprehend based on important keywords. Afterwards, the weaker student reads the text aloud and is corrected if necessary. Finally, the content is discussed together (Gerlach 2019: 55). While this approach may be valuable at higher levels of schooling, learners in the early years of learning may face the problem that the more proficient students have not yet mastered all the pronunciation rules either. Thus, pronunciation and stress errors could harden. A solution to this problem can again be found in using digital media. For example, many textbooks offer audio texts in addition to reading texts, which dyslexic students can also listen to individually with headphones. Examples of additional multisensory tasks would be illustrating the story in the form of a comic or acting it out as a sketch, using gestures and movement (Kormos & Smith 2012: 137).

3.4.3. Teaching vocabulary and spelling

The biggest problem for dyslexic children in vocabulary learning is their reduced phonological awareness and weak working memory (c.f. chapter 2.1.). Therefore, explicitly explaining pronunciation rules is paramount (Kormos & Smith 2012: 131). Promoting phonological awareness by segmenting words into syllables and sounds is also helpful. Such phonological awareness-raising activities can be done through auditory (e.g. clapping) and visual methods. The use of colour coding and flashcards can be beneficial. Figure 3 presents an example of phoneme-based phonological awareness training that uses flashcards and slides.

Type of task	Procedure
	<p>b) ♦ Students name the objects in each row and say their names aloud. They circle the picture whose name does not rhyme with the other names.</p> <p>c) ♦ Creating rhymes. Students name the pictures in each row and say their names aloud. In each row they draw a picture whose name rhymes with the names of the other two pictures.</p>
4. Segmenting and blending onsets and rimes.	<p>♦ Flashcards with pictures, tokens as well as flashcards with onsets, rimes and words are needed. Colour coding is used to help students distinguish between the onsets and rimes. Movable devices – slides are used to manipulate letters to form words. First students are shown three pictures and provide the names for them e.g. 'men,' 'ten,' 'hen' or 'cat,' 'hat,' 'rat.' They listen to the teacher saying the words and are asked if they can hear any common parts in all of the words. They use tokens to represent onsets and rimes. They are given flashcards with the 'en' rime and with the onsets 'm,' 't,' 'h' and are asked to form words. They match the</p>
Type of task	<p>Procedure</p> <p>pictures to the words. The procedure is then repeated with other examples of rimes and onsets. Students manipulate slides to form words.</p>

Figure 3. Example of phonological awareness training (Nijakowska 2010: 157-158).

According to Kormos & Smith (2012: 132), spelling should only be explained after students have had the opportunity to associate the phoneme with its most common meaning. Mnemonic devices (e.g. said - silly ants in dresses) and multisensory techniques help simplify vocabulary memorisation. For example, new words can be mimed, drawn, or traced on paper. Furthermore, new vocabulary should be taught in context, as this leads to anchoring the vocabulary to a mental image, and students should be encouraged to keep a systematic record of the new vocabulary (Kormos & Smith 2012: 131-133). Digital media are suitable for consolidating phoneme-grapheme correspondences and keeping records of new vocabulary. This will be further discussed in chapter 5.

3.4.4. Teaching grammar

With regard to grammar lessons, learners with dyslexia can certainly grasp new structures deductively. Still, the rules should, in any case, be explained explicitly, at best, embedded in

context and communicative functions. Complicated terminology should be avoided, as abstract concepts such as parts of speech often cause problems for children with dyslexia. New grammatical topics should only be introduced when the previous ones have been adequately automated. An example of multisensory methods that can help with grammar learning is colour-coding sentence elements. To consolidate the grammatical structure, oral practice should be done first to avoid dividing learners' attention between the writing process and acquiring the new grammar item (Kormos & Smith 2012: 134-135). Practice material prompts should be as brief as possible, as dyslexic children often want to avoid reading and, therefore, tend to 'guess' the task from the format. Hence, the task description should be read aloud (Dorsch & Dreßler 2012: 25). The first written tasks should require as little writing and reading as possible. Matching, ordering or gap-fill activities are particularly suitable. In contrast, multiple-choice or multiple-matching tasks should be avoided. When consolidating the grammar item with communicative exercises, possible ideas for answering the task should first be discussed in plenary to prevent paying too much to content instead of accuracy. Students should have the opportunity to plan their answers carefully before practising them in communicative tasks. It is helpful to provide, for example, sample utterances (Kormos & Smith 2012: 134-135).

After discussing dyslexia-friendly teaching accommodations, the following section discusses the barriers that prevent them from being implemented in some FL classrooms.

3.5. Barriers

Adapting the learning environment and learning requirements to the needs of individual learners is a significant challenge for both dyslexic students and teachers. However, many challenges can be mitigated through collaboration and awareness (Schneider & Crombie 2003: 13). According to Gerlach (2019: 42), the right teaching conditions must be in place at four levels to enable inclusive teaching:

- spatial level
- diagnostic level
- material level
- personnel level.

On the environmental level, dyslexic students should be allowed to withdraw to work in a differentiated way. If this is not spatially feasible, this possibility can also be offered with the help of supporting media (Gerlach 2019: 42). This applies not only to the school environment but also to the home environment (Schneider & Crombie 2003: 13). On the diagnostic level, the focus is on

the one hand on the recognition of the learning difference and on the other hand on the consideration of the impaired linguistic skills in relation during assessment. At the material level, there should be the possibility of differentiating and adapting working materials. This is often hindered by the fact that different difficulty levels or integrated differentiation options are frequently unavailable (Gerlach 2019: 42). Differentiation would, therefore, be synonymous with additional work for the teacher. However, these efforts are significant as learning a new language is accompanied by learning a new language system. This poses particular problems for dyslexic pupils. Thus, Schneider and Crombie (2003: 16) emphasise that the curriculum must be specially adapted, as only then can the efforts of pupils and teachers successfully yield results. Lastly, at the personnel level, professional cooperation of the teaching staff, joint planning and exchange are imperative. According to Gerlach (2019: 42), this cooperation should happen in multi-professional teams. It follows that one teacher alone can hardly face the challenges of inclusive teaching alone. A lot of support is needed from the school management in the form of external experts. However, many of these changes are difficult to achieve and not under the control of the English teacher.

Other factors which can influence the success of dyslexic students in the school environment are related to school ethos as well as the affective factor of the teachers, such as motivation and attitude (Schneider & Crombie 2003: 13). The perceived treatment of dyslexic students can affect their educational success. While an environment that provokes fear of making mistakes and being mocked is detrimental and can lead to minimal responses in both oral and written form, a school setting which promotes confidence and conveys a message that every student is valued regardless of the length or accuracy of their contributions can inspire great learning success (Schneider & Crombie 2003: 20-21) As Schneider and Crombie (2003: 21) point out: "Attitudes of FL teachers and their assistants can then make the difference between a toe on the ladder of success in language learning or a fall from that same ladder". This argument is supported by findings that negative teacher attitudes towards dyslexia lead to lower ratings of the writing achievement of dyslexic students as well as lower spelling achievement in general. Hornstra et al. (2010: 525-526) explain these findings by suggesting that the negative attitudes of teachers may manifest in a decreased amount of time and effort put into the support of dyslexic students. Another more recent study found that while teachers had a generally positive outlook towards inclusion, their level of self-efficacy, which is their confidence in their quality of teaching, directly correlated with their assertiveness in accommodating the instructional needs of students with mild learning differences (Kamran, Siddiqui & Shahnawaz Adil 2023: 11). Self-efficacy regarding the

implementation of inclusive teaching techniques can be raised by teacher training, which is essential for teachers at all school types, as it was found that secondary school teachers had significantly lower-self efficacy beliefs than primary school or special education educators (Kormos & Nijakowska 2017: 35-37). Thus, a partnership between mainstream teachers and special education experts is imperative for providing the necessary environment to facilitate inclusion (c.f. Kamran, Siddiqui & Shahnawaz Adil 2023: 11).

4. Digitalisation in the EFL classroom

Digital media have become an indispensable part of today's EFL classrooms. Current educational and methodological trends are marked by keywords such as blended learning, e-learning, computer-assisted language learning (CALL), mobile-assisted language learning (MALL) or digital game-based learning (Schmidt & Strasser 2018: 211). While analogue media such as textbooks, which also are increasingly available as e-books, remain a central part of the EFL classroom, authentic digital media such as blogs, online newspaper articles, social media apps and messengers provide a rich assortment of additional material. However, the effectiveness of these tools depends on the digital infrastructure in the classroom, e.g. whether a laptop or mobile device is available to everyone (Schmidt & Strasser 2018: 213; 219).

The use of digital media in classrooms has proven to be an effective measure of increasing student motivation (Kerres 2012; Dong et al. 2022), one factor influencing successful SLA (Dörnyei 2009). While Kerres (2012: 70) attributes only a short retention period to the motivational effect of digital media due to a "novelty effect", a recent study has found that CALL- and MALL-based instructions can increase motivation and feelings of self-efficacy as well as lower the anxiety level of EFL students in comparison to their peers who received traditional instruction (Dong et al. 2022). They ascribe these results to the ability of modern media to enable interactive learning and to facilitate authentic learning tasks in learner-centred environments (Dong et al. 2022: 10; 12).

However, the positive effect of CALL and MALL compared to traditional forms of teaching is not undisputed. While Kerres (2012: 82) argues, based on the results of meta-studies, that computer-assisted learning leads to moderate success and that the average learning time to achieve the same success is shorter, he also reports that the effects are comparatively weak. According to him, learning success does not depend on the technology chosen but on the suitability of the didactic method, which in turn is independent of the medium chosen. Furthermore, the extent of learning enhancement is said to increase with mixed forms of CALL and traditional teaching and to have better effects on younger pupils (Kerres 2012: 71; 82).

However, several studies attest to the negative impact of laptops on students' performances. For example, early studies have shown that using laptops in classrooms negatively correlated with test results. It has been suggested that students who struggle in class "are more likely to bring their laptops as a diversion" (Fried 2008: 911). Similarly, the 2018 PISA results showed a negative correlation between the school computer-to-student ratio and test scores. (OECD 2020: 116). In a

similar vein, it has been shown that the completion of unrelated tasks on a laptop leads to a decrease in information processing. It was also found that students performing non-lesson-related activities on their laptops can impair the comprehension of the material of the peers who are seated in view of these students (Sana, Weston & Cepeda 2013: 29). Changed note-taking behaviour caused by the use of laptops has also been identified as a factor impeding educational success, as summarising and synthesising of the content, which is more likely to happen with hand-written notes, lead to better learning outcomes than verbatim notes taken on a computer (Mueller & Oppenheimer 2014: 1170-1171).

However, several researchers (e.g. Sana, Weston & Cepeda 2013; Jaillet 2004) suggest that one of the reasons for the misuse of laptops in the classroom is an ill-fitting instructional style displayed by the teacher. Jaillet (2004: 127) proposed that instruction-based teaching led to “boring” lessons and, thus, tempted the students to use the devices as a form of escapism. Moreover, he maintained that it would be impossible to use laptops and employ constructivist teaching approaches that are student-centred (Jaillet 2004: 116). However, in 2013, Sana, Weston & Cepeda (2013: 30) suggested that “inventive” and “enthusiastic” instructors are capable of creating laptop-focused lessons which are equipped to direct the students’ attention in a desirable direction by employing student-centred exercises and so stress the importance of providing teachers with helpful resources (Sana, Weston & Cepeda 2013: 30). These studies have shown that only the use of task formats that are precisely tailored to the use of digital devices will lead to successful learning. In contrast, lessons that are not adapted, such as simply using the laptop as an assignment book or notebook, lead to boredom and misuse of the device as a distraction.

5. Dyslexia and digitalisation in the EFL classroom

Digital resources offer many different opportunities to facilitate learning for dyslexic students. Examples include text processing programmes which can read texts aloud or mark spelling mistakes (c.f. Reid, Strnadová & Cumming 2013: 177) and online learning platforms which allow students to learn at their own speed. Further digital opportunities to support dyslexic learners include digital schoolbooks or other material, as visual aids such as pictures and videos can further their understanding of texts (c.f. Gerlach 2019: 52). This chapter discusses the opportunities information computer technology (ICT) offers for individualisation in the classroom. Afterwards, design principles that should be considered when creating practice materials for people with dyslexia are discussed and examples of digital tools that facilitate the learning of individual language skills for dyslexic students are provided. Lastly, the impact of teacher beliefs on technology integration and limitations and barriers are expounded.

5.1. Technology integration as a tool of individualisation

New media can change teaching and learning on different levels. For example, technology use can increase learner motivation, unlock new learning opportunities and enable accurate and easy documentation of learning products. Furthermore, it also changes the roles of teachers and students, as using ICT enables students to learn in a self-directed way. As a result, teachers themselves increasingly take on the role of learning facilitator or advisor (Windmüller-Jesse & Talarico 2018: 90-91). It follows that ICT facilitates the use of student-centred teaching as well as self-directed learning. Hence, digital tools are effective instruments of individualisation. According to Blume and Würffel (2018: 11), the advantages of educational technologies are tangential to two dimensions. They not only offer variations for interactions and presentations (e.g. audio, visual or multi-modal presentation forms) but are also beneficial at a content and pedagogy level. Noteworthy features in both dimensions include adaptivity, direct feedback, multimodality, and learner control (Blume & Würffel 2018: 11).

Adaptivity refers to “the ability of existing media to automatically respond to the input of the user, on a variety of levels (Blume & Würffel 2018: 12). Despite the limitations of contemporary options, well-programmed digital tools can produce precisely tailored practice materials based on the individual learners’ interests, strengths and weaknesses concerning error type and frequency. Thus, they offer a diagnostic tool that can decide whether to provide subsequent instruction, additional practice, or remedial materials faster and more precisely than a teacher could. Moreover, this type of individualisation could be more socially accepted by students with specific

learning differences (SLD), as “[w]ith innumerable adaptations possible in interfaces, settings, content, tasks, or feedback design, it is not as easily apparent how material is modified for less able learners.” (Blume & Würffel 2018: 12) These programmes can offer immediate and direct feedback to the learner about their learning process and progress, e.g., by instantly giving a response as to whether answers are correct or incorrect or by repeating the same or similar exercises. Other possibilities include the reteaching of the content item or the loss of points in gamified tools. Further benefits include being a “patient learning partner” (Biechele et al. 2003: 18, cited in Blume & Würffel 2018: 13), allowing students to revise and overlearn a concept at their own pace. In contrast, drawbacks of computer-generated feedback include excessively elaborate or superficial responses, lack of awareness of unusual usages of language and the incapacity to evaluate open-ended tasks in a meaningful and communicative way. Blume & Würffel (2018: 13) attribute some of these problems to computer programs’ lack of knowledge of learner error types and inadequate sophistication of language modelling. However, advances in AI might soon lead to the remediation of these shortcomings. Digital media further allows information to be integrated with various multisensory modalities, such as text, graphics, videos and audio. It also offers the unique opportunity to combine different modalities or transfer them. To illustrate, modern tools allow written texts to be translated into audio files, enabling students to experience the content with two different sensory channels. However, carefully selecting different modalities is paramount, as sensory overload can have a detrimental effect on the learning outcomes of students with SLD (c.f. Andresen, Anmarkrud & Bråten 2019). Finally, as discussed earlier, using digital tools can lead to a change in student and teacher roles. Students can increasingly control their learning process autonomously; however, the teacher has to carefully consider in which form and to what extent learner control is appropriate for individual students. The process of transferring learning control should, therefore, happen gradually with the teacher acting as a guide, providing scaffolding (Windmüller-Jesse & Talarico 2018: 91; Blume & Würffel 2018: 12). However, Blume & Würffel (2018: 11) point out that digital material can be inflexible in nature, as it often only offers one learning path. To enable individualised and autonomous learning, the materials need to be adaptable in terms of quantity, length, difficulty, number of answer choices, and amount of scaffolding. Considering SEN, further necessary adaptation options include size, colour, layout and presentation format (Blume & Würffel 2018: 11-12).

After discussing the opportunities offered by integrating digital tools in the FL classroom and some limitations concerning individualisation, the next chapter considers the design principles that should be applied to materials designed for dyslexic learners.

5.2. Design principles

Supplemental materials such as textbook support software provide good opportunities for individualisation in the EFL classroom, allowing the teacher to cater to several types of learners. However, the materials are not always suitable for students with dyslexia (Rybarczyk 2015: 205). This chapter looks at what basic design principles should be followed when creating materials for dyslexics, regardless of whether they are digital or analogue.

A frequent struggle teachers face when designing materials for their EFL classroom is that colourful and creatively designed materials, which might have a motivating effect on unimpaired students, could lead to over-stimulation of dyslexic students (Gerlach 2019: 74). Materials should follow a clear top-to-bottom editing order to facilitate the cognitive information intake. This means that difficult tasks need to be built on easier ones and that examples for task completion should be given. Exercises, definitions and rule explanations should be clearly indicated by symbols. Furthermore, it is advisable to copy only one page per sheet with one task per page. The text should be left-aligned with a maximum of 1.5 line spacing. The minimum font size is frequently mentioned to be 14 (Gerlach 2019: 75; Rybarczyk 2015: 205; Dorsch & Dreßler 2012: 25; Scheider & Crombie 2003: 17).

A frequently discussed issue about material for dyslexic learners is the impact the use of different fonts may have on reading ability, which is based on the controversial assumption that visual deficits might be the cause of dyslexic reading problems (Gerlach 2019: 75). For example, the use of sans serif fonts such as Arial, Calibri or Comic Sans is often recommended (c.f. Gerlach 2019: 75; Dorsch & Dreßler 2012: 25). However, the Austrian Dyslexia Umbrella Association only recommends the use of Comic Sans with regard to pre-installed fonts, because, despite its reputation as less suited to serious texts, each letter can be clearly distinguished (Koujou & Engel 2013: 5). There are also several fonts which were explicitly developed to facilitate the reading of dyslexics. Examples include the freely available *Open Dyslexic* and the commercial font *Dyslexie*. Both fonts are slightly thicker at the bottom, which is intended to prevent visual shifts (Koujou & Engel 2013: 9-10, 22). These fonts are available as browser extensions and can thus also be used digitally. Nevertheless, the actual effect of the fonts is disputed among researchers. While Böttger, Dose and Müller (2017: 52) found that the use of *Open Dyslexic* led to three-times increased

reading processing of participants who required learning support as opposed to those who read texts using *Times New Roman*, a study conducted by Kuster et al. (2018: 13) could find no differing results when comparing the reading performance of students using *Dyslexie*, *Arial* and *Times New Roman*. Both studies did, however, find that all students regardless of learning impairment preferred standard fonts over those specifically developed for dyslexic readers. Whereas Joseph and Powell (2022: 463) also did not find any effect of typeface design on fluency or accuracy of the reading of words, sentences or passages, their results suggest that *Dyslexie* succeeded in helping learners distinguish between letters. A reason for this could be the increased letter spacing of fonts designed for dyslexics, as Zorzi et al (2012: 11457) found that letter identification is influenced by the manipulation of spacing and that extra-letter spacing can improve the text-reading performance of dyslexic children. Rello and Baeza-Yates (2017: 45) came to the same conclusion.

Thus, from the recommendations and research findings presented here based on the literature, it can be concluded that care should be taken to provide precise instructions when designing dyslexia-friendly materials. The processing sequence should be logically structured top-to-bottom. The task description must be exact and clear. Texts that are too long can be divided into paragraphs, and pictures should only be used if they support the comprehension of the text. Furthermore, care should be taken not to overwhelm learners with too much information on one page; less is more in this regard. Regarding font, it can be assumed that increased letter spacing can benefit reading comprehension, though no clear recommendation can be made regarding the use of specific typefaces. The usefulness seems to depend on individual learner preferences, although sans serif fonts may be generally preferable.

5.3. Assistive technologies

To enable all learners, regardless of their natural abilities, to participate in the FL classroom, thoroughly preparing materials which provide scaffolding is paramount. These measures should ideally enable self-directed learning by providing a basic framework, impulses and suggestions, which can then be worked on according to individual capabilities. Likewise, suitable learning tasks should allow learners to monitor their own progress and the learning strategies they are applying in order to reflect on them and make adjustments if necessary (Windmüller-Jesse & Talarico 2018: 86). Digital media are an excellent tool to accomplish this. Concerning the specific needs of dyslexic children, ICT can be used to address several of Schneider & Crombie's (2003: 16-18) principles of accommodation (c.f. chapter 3.4.). For example, multisensory learning can be realised by combining auditory learning with images. Other areas include overlearning or phonics-based

instruction. In addition, applications such as speech-to-text or text-to-speech software can be utilised to mitigate communication impediments (Blume & Würffel 2018: 20). Software or equipment which is designed to mitigate challenges of functional capabilities of people with impairments is called *assistive technology* (AT). Blume & Würffel (2018: 9) argue that this traditional conception is rather narrow. Thus, they include “other digital technologies that can support learners with special educational needs in their foreign language acquisition” (Blume & Würffel 2018: 9) in their analysis, as does this thesis. AT can include system preferences, such as Windows Narrator or the MacOS program VoiceOver. They are screen reader programs enabling users to control the computer through voice commands. Dawson et al. (2019: 229) suggest that these customisation options within the operational systems are less useful if students share their devices. Thus, other types of AT, such as browser extensions or apps for mobile devices, might be preferable.

Dawson et al. (2019: 232) further point out that “[i]t would be impossible to create an exhaustive list of AT to mitigate specific challenges faced by students with dyslexia”. Thus, this chapter examines only a selection of digital media and software suitable for supporting dyslexic children in the FL classroom. As some AT are exclusive to specific operating systems, such as MacOS, iOS, Microsoft Windows or Android (Dawson et al. 2019: 231), they will not be discussed here; only programs with free-to-use availabilities across different operating systems are included in this presentation. AT developed by Microsoft, which is available in their Office 365 education apps, will be discussed, as it is available for all students and educators with an official educational email address (Microsoft 2023).

5.3.1. Reading and pronunciation

AT can support dyslexic readers in various ways. Examples include text-to-speech programs. Read-aloud assistance has been found to increase the reading comprehension for dyslexic readers when reading complex texts, facilitating the retrieval of semantic information and accurate word recognition and thus potentially opening up working memory capacities (Košak-Babuder et al. 2019: 52, 67). Some educational publishers offer accompanying e-books to the paper textbooks used in class. In the Austrian context, a frequently used textbook series is More! (*More! 1 Student's Book*, 2023a). A digital version of the textbook is available. All task descriptions and reading texts are available as a voice-over. They are easily accessible by clicking on a speaker icon next to the text. Therefore, it is possible to let dyslexic students work with headphones. Listening to task descriptions instead of only reading them can lead to a better understanding of the task, as

dyslexic students tend to avoid reading and often try to understand the exercise solely by looking at its structure (c.f. Dorsch & Dreßler 2012: 25). The online textbook can be used to allow slower readers to listen to the text several times. The comprehension items can be filled out online. Instant feedback is provided. Thus, this IT not only allows for multi-sensory learning but also offers the ability to learn at a slowed pace. Additionally, the textbook includes vocabulary lists at the end of each unit. By clicking on the English translation of a word in the eBook, students can listen to the pronunciation of each vocabulary, enabling them to acquire phoneme-grapheme connections independently. This feature supports autonomous learning and reinforces understanding of the relationship between spoken and written language. Moreover, the e-book also offers assistance for dyslexic readers by reducing the amount of information to be read on a page. Some reading exercises presented in the book as dialogue are also available as graphic stories. This is illustrated in Figure 4 and Figure 5. The graphic stories visualise the dialogue, triggering the visual sensory channel. A reduced amount of text on the screen also allows dyslexic students to focus on comprehending singular phrases and their grapheme-phoneme correspondences.



Figure 4. Reading text in More! 1 Student's Book (2023a: 11).



Figure 5. Graphic story (More! 1 Student's Book, 2023a: 11).

There are also several different web browser plug-ins which allow any website to be read aloud. For example, the web extension *Read Aloud*, available for Chrome, Firefox and Edge, can be used. Its design is straightforward, though it allows for customisation in terms of voice, speed, pitch and volume. Additionally, it highlights the read text, the size of which can be adjusted (LSD Software 2023). Figure 6 illustrates its functionality.

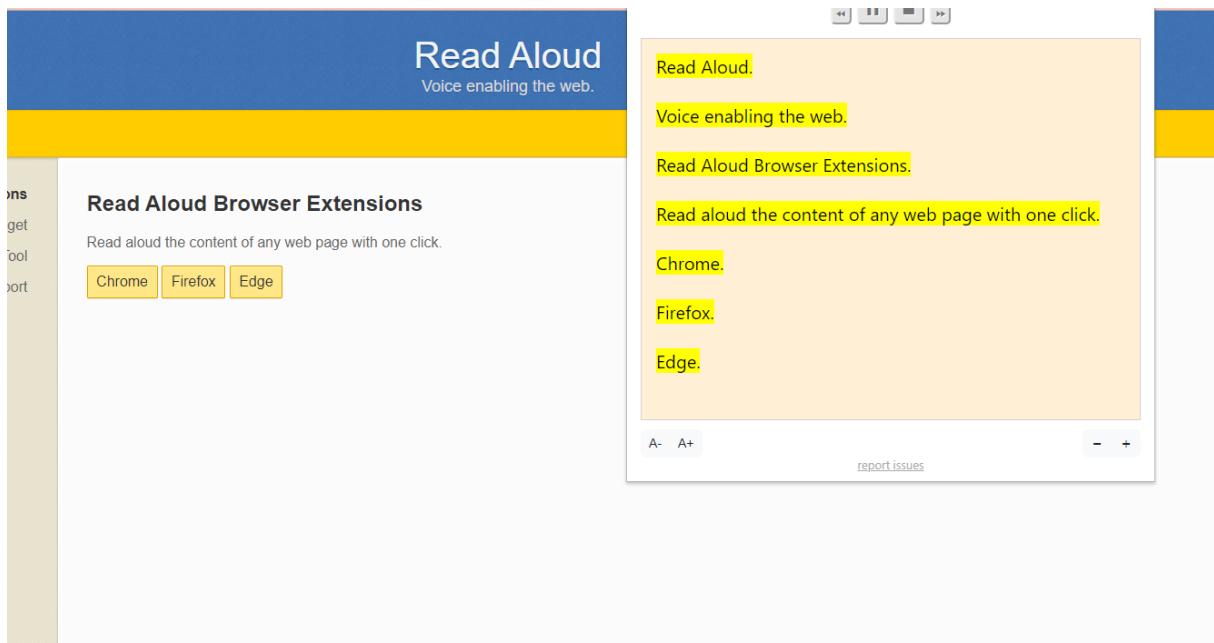


Figure 6. Read Aloud web extension.

Microsoft offers AT, which is integrated into their Office 365 Education apps Word, OneNote, Outlook, and Teams, as well as the browser Edge. In addition to offering a text-to-speech function, the *immersive reader* (German: Plastischer Reader) allows users to customise their reading experience. The reading page is enlarged when entering this mode, minimising possible distractions. By clicking on the play button at the bottom of the page, the program starts reading the text aloud. It is also possible to click on a singular word and have it read. Some content words also show a picture demonstrating the meaning of the vocabulary (see Figure 7). The immersive reader mitigates semantic deficits by providing visual cues while stimulating the auditory sensory channel.

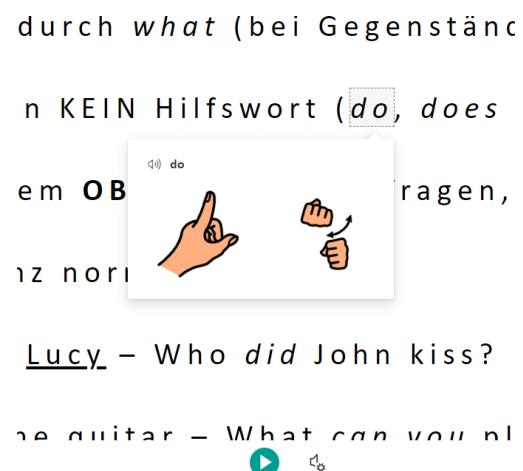


Figure 7. Example of the picture dictionary in Microsoft's immersive reader.

Furthermore, the font, as well as the font size, can be customised. The available typefaces are Sitka, Calibri and Comic Sans. While Sitka is a serif typeface, thus making it less suitable for dyslexic learners (c.f. Gerlach 2019: 75; Dorsch & Dreßler 2012: 25), the other two fonts have been recommended in this regard (Gerlach 2019: 75; Koujou & Engel 2013: 5). Furthermore, character spacing can be increased which has been found to have a beneficial effect on the text comprehension of dyslexic students (Zorzi et al. 2012: 11457; Rello & Baeza-Yates 2017: 45). Additionally, the designs can be changed. Although there is no consensus about the effects of visual deficits on the reading performance of dyslexic students (Gerlach 2019: 75), several studies have found that the use of colour overlays or background colour has a positive impact on readability for both readers with and without dyslexia (Rello & Bingham 2017: 78; Jakovlejević et al. 2021: 1). There is no agreement, however, about the recommended background colour. Whereas Jakovlejević et al. (2021: 15) found that a turquoise background, as well as turquoise and yellow overlays, improve readability, Rello & Bingham (2017: 78) state that cool background colours decrease it, suggesting the use of warm colours. Immersive Reader offers a selection of various pastel colours, both in the warm and cool spectrum, as well as a sepia and dark mode (see Figure 8).

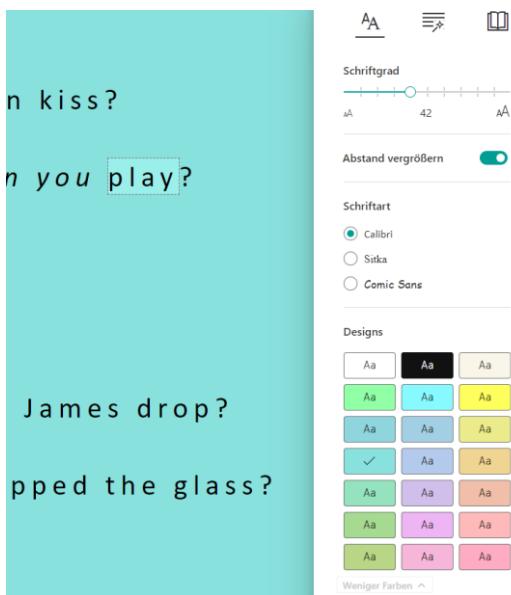


Figure 8. Text customisation features of Microsoft's immersive reader.

In addition, immersive reader can limit the number of lines shown. While the default adjustment shows five lines, it can also be narrowed down to three or one. Figure 9 shows a comparison of the three modes.

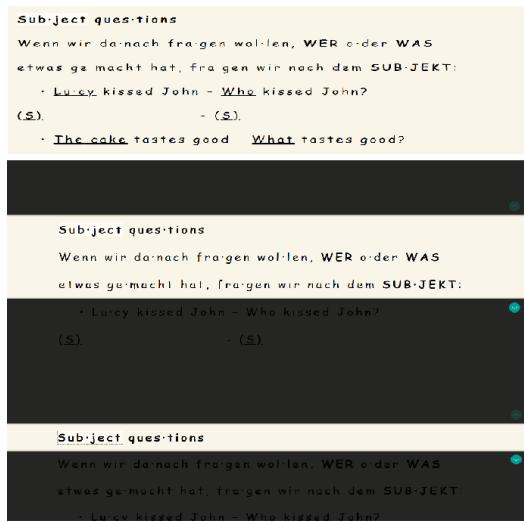


Figure 9. Comparison of immersive reader's reading modes.

The comprehension of a text can be further facilitated by using a dictionary, which can be activated along with the picture dictionary. Furthermore, the function *reading coach* can be activated in the immersive reader. It allows the learner to record themselves reading a text aloud. It then provides feedback based on accuracy, speed and number of correct words per minute (see Figure 10).

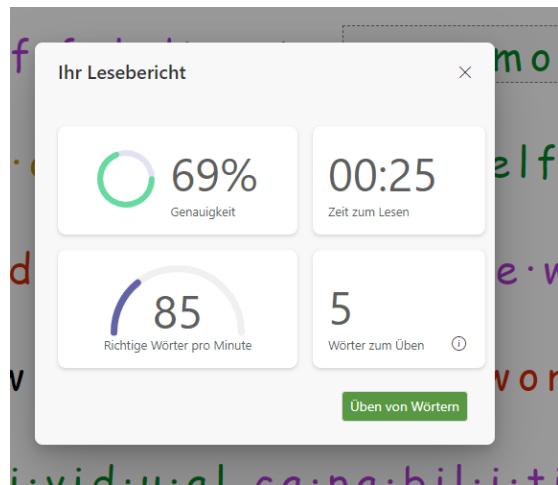


Figure 10. Reading report in immersive reader.

The sensitivity of pronunciation can be set to three different settings, and a selection between a more direct or supportive command prompt can be made. After the recording, the learner receives a selection of words which they are asked to practice. The pronunciation of the words can be listened to again. It is also possible to show the word's syllables and, if available, a picture of its semantic meaning. The learners can then re-record themselves and receive feedback on their

pronunciation through star ratings. Depending on the success, the command prompts differ. This is illustrated in Figures 11 and 12.

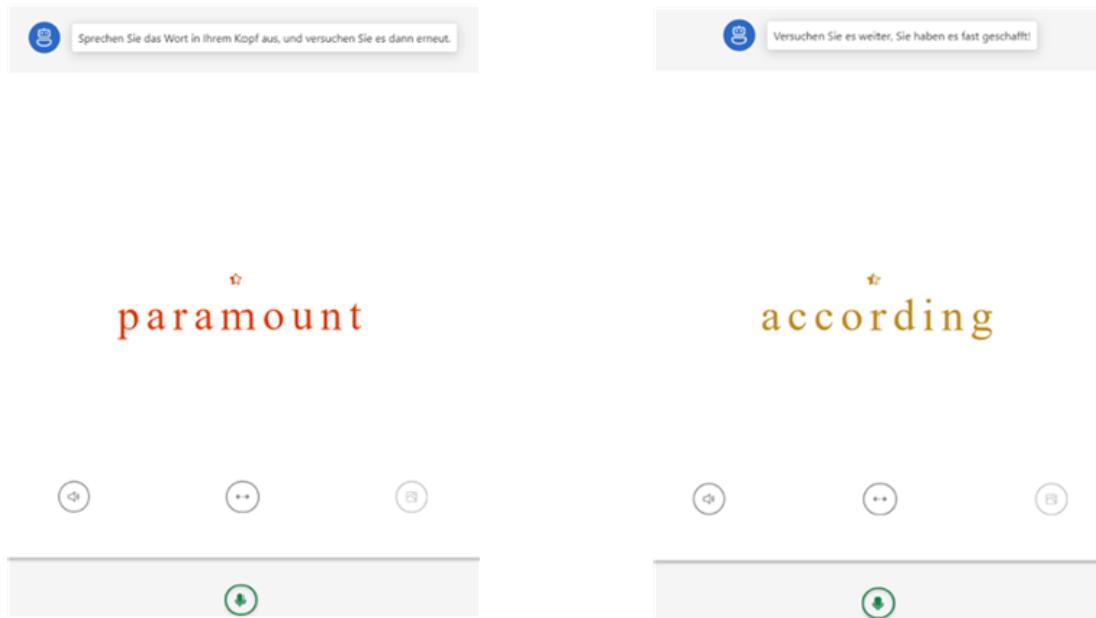


Figure 11. Example of an unsuccessful pronunciation attempt.

Figure 12. Example of a medium-successful pronunciation attempt.

Figure 11 illustrates the reaction to an unsuccessful pronunciation attempt, which is indicated by the colour red and the star on top. The programme offers the following suggestion: "Say the word in your head and try again¹". Therefore, it offers concrete guidance on possible learning strategies to improve performance. A medium-successful performance is indicated by the colour yellow (c.f. Figure 12). The comment does not offer strategy advice but is motivating nonetheless: "Keep trying, you almost got it!¹". Both comments are generally positive and could, therefore, have a motivating effect on students. The reading progress tool can also be used with a wider range of functionalities in Microsoft Teams. Teachers can give read-aloud exercises to their students. The program automatically analyses the recording regarding speed, accuracy, and prosody. Thus, it has "the capacity to automatically determine [...] monotone reading, long pauses, not pausing for a period or comma, voice inflection for question marks or exclamation points, and even the stress of multi-syllable words" (Tholfsen 2022). The results are collected in the Insights tab, automatically creating a "Challenging Words" cloud which provides an overview of the most commonly mispronounced words. In the same tab, a "challenge assignment" can be created which asks the students to practice the ten most challenging words. As this assignment can only be given to a

¹ Translation from German to English by the author.

singular student or group of students, it is a valuable tool for individualisation. Moreover, the software can analyse each word at the phoneme level. The phoneme scores are mapped onto a set of phonic rules which the educator can access. It is again possible to create personalised practice activities for each student (Tholfsen 2022). Thus, this tool facilitates individualisation and explicit learning of phonetic rules, which are notoriously difficult to grasp in the English language and, therefore, frequently disregarded in the EFL classroom (Dorsch and Dreßler 2012: 23).

5.3.2. *Writing*

The effects of digitalisation on writing are plentiful. For example, authentic online communication can increase students' motivation, providing a communicative purpose for the activity. Word processors that allow the co-editing and sharing of documents "might also be an effective means for enhancing the writing and reading skills of students with an SpLD" (Kormos & Smith 2012: 142). AT in the area of writing and spelling include speech-to-text software, authoring and prediction tools, as well as context-sensitive spell-checking programs, which can not only be used as tools for individualisation but can also have a motivating and creatively stimulating effect on students (Smith & Hattingh 2020: 5; Gerlach 2019: 69). Additionally, AT which help students with grammatical and spelling errors are important as dyslexic students might not be able to find the mistakes themselves and, thus, benefit from scaffolding in this area so that they can concentrate on organisational problems, which might be easier for them (Kormos & Smith 2012: 142).

Word processors like Microsoft Word and Google Docs offer text-prediction, context-sensible spell checks, and speech-to-text functionality. Additionally, they offer the ability to easily comment on and edit a document, which, as Kormos and Smith (2012: 142) suggest, is another benefit of using word processors for dyslexic students who might struggle with handwriting. Concerning dictation features, it has to be pointed out that they are most useful when the articulation skills of the user are adequate (Dawson et al. 2019: 234). Furthermore, apps which use predictive and phonetic spelling can also help dyslexic students with their writing process. However, their usefulness for FL learners might depend on the orthographic similarities between the target language and the L1 (Blume & Würffel 2018: 21).

An AI-based writing aid which has gained popularity recently is Grammarly (Grammarly Inc. 2023). While the accessibility tools provided by Microsoft or Google can only be used within their own programmes, Grammarly functions as an add-on in browsers and the most common word-processing programs. Its free-to-use version offers corrective feedback on the correctness and

clarity of the text. By clicking on the suggested correction, the user is provided with a detailed explanation of the error. Grammatical or punctuation rules are explained, and various examples are given (c.f. Figure 13).

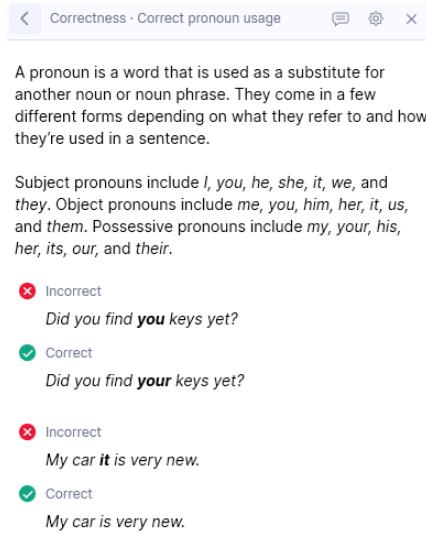


Figure 13. Example of Grammarly's corrective feedback.

While overlearning, repetition and explicit teaching are imperative when teaching dyslexic students (Kormos & Smith 2012: 133), the comments provided by Grammarly could lead to overextension and further confusion for the learners, especially at the beginning stages, as dyslexic students tend to struggle with understanding the abstract terminology of linguistic constructs (Kormos & Smith 2012: 134). Additionally, seeing the number of annotations made by Grammarly could quickly overwhelm learners, thus having a detrimental effect on motivation. As Kormos & Smith (2012: 142) suggest, it is advisable to provide focused written feedback to dyslexic learners, disregarding certain linguistic areas.

5.3.3. Vocabulary and spelling

When studying vocabulary, it is key for dyslexic students to be able to listen to the vocabulary at the same time as reading it. Blume and Würffel (2018: 9) go so far as to suggest that hearing the pronunciation of a vocabulary item is “likely infinitely more helpful for all learners than reading the International Phonetic Alphabet (IPA), regardless of visual acuity”. This notion is echoed by Dorsch and Dreßler (2012: 24), who state that learning an additional writing system would impose an unnecessary burden on children with problems with phoneme-grapheme processing. In the e-book+ version of the popular Austrian workbook series *More!* (e.g. Gerngross et al. 2016), it is possible to listen to the pronunciation of a word by clicking on the item in the vocabulary list,

which is found at the end of each unit. The newer textbook version (*More! 1 Workbook*, 2023b), updated due to new curriculum requirements, does not yet have this feature. Additionally, sample sentences are provided for most vocabulary, which adds the benefit of presenting words in context, which can help dyslexic learners anchor words to a mental situation (Kormos & Smith 2012: 133).

Dyslexic learners can also benefit from flashcard-like applications. Kormos and Smith (2012: 133) point out the importance of keeping a systematic record of newly encountered vocabulary and routinely practising said words. Flashcard-like applications can offer great support in this regard. An example is Quizlet (Quizlet Inc. 2023). Several pre-made vocabulary sets can be added to a personal library, which minimises the risk of learners writing down the vocabulary with spelling mistakes (c.f. Kormos & Smith 2012: 133) and offers multi-sensory stimulation. When creating vocabulary lists, the application automatically searches the web for appropriate pictures. Thus, the students have a visual clue when studying vocabulary in addition to being able to listen to its pronunciation. Another advantage of this app is that it is very flexible and allows for the selection of specific vocabulary according to the learner's needs (Blume & Würffel 2018: 20). Teachers can create courses and add vocabulary sets which the learners can automatically access, which greatly facilitates access and control. Furthermore, Quizlet also incorporates gamification elements, which is the use of game elements in non-gaming applications, which has been shown to have a motivating and engagement-promoting effect on learners with SpLD (Sitra et al. 2017). These elements in Quizlet are twofold: they can be used as a tool to playfully revise vocabulary in whole-class settings, or they can be used individually by learners in their own time, thus promoting self-guided learning and independence. The tools intended for in-classroom use include *Quizlet Live* and *Checkpoint*. The former is a competitive game which can be played individually or in teams. If it is played in teams, the students must work together to find the correct definition of a vocabulary or in reverse. This game can be somewhat strenuous, requiring quick reading comprehension skills without providing auditive support. It might, therefore, not be suitable for dyslexic students. While the questions are assigned randomly based on the vocabulary set used, *Checkpoint* allows the teacher to select up to twelve questions, which are answered individually as multiple-choice questions. Again, no auditive support is provided. Kormos and Smith (2012: 137) suggest that multiple-choice tasks with many possible answers might confuse dyslexic learners; thus, the usefulness of this game is also in question. The possibilities offered by Quizlet for individual vocabulary learning seem to be highly useful for people with dyslexia (c.f. Blume & Würffel 2018:

20; Kormos & Smith 2012: 134). It offers multiple ways of revising vocabulary, which can be done on a web app or mobile device. The matching game (see Figure 14) requires learners to match vocabulary to their L1 counterparts. While it offers visual stimulation through pictures, the vocabulary cannot be listened to.

The *learning game* has two different modes, both suitable for practising spelling. The *answer mode* (c.f. Figure 15) requires the learners to write down the English translation of the vocabulary given in the L1, which will be read aloud. Given that the answer is correct, the game will move on.

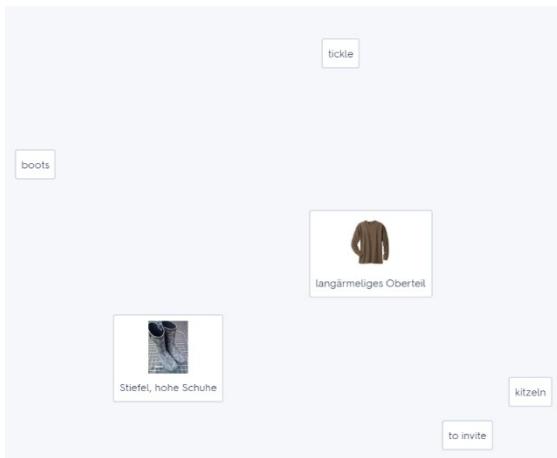


Figure 14. Quizlet matching game.

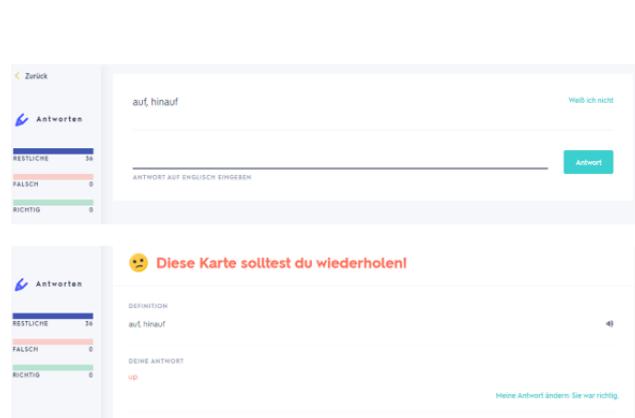


Figure 15. Quizlet learning game answer mode.

Incorrect responses will result in the program telling the user to revise the item, giving the answer and reading it aloud. Therefore, it is a valuable tool for practising spelling specific words. The *writing mode*, however, can be even more helpful for dyslexic learners, as it requires them to write down the word they are hearing, also providing a pictorial representation if available. If it is misspelt, the program will read the word aloud once again and audibly spell it. The wrongly placed letters will also be crossed out, and the correct spelling is highlighted in green (see Figure 16). This will continue until the correct form of the vocabulary is entered.



How dare^F you

Weiter

Figure 16. Quizlet answer mode writing.

Thus, mode caters to several needs of dyslexic learners (c.f. Schneider & Crombie 2003: 16-18). It allows for multi-sensory learning, combining auditory cues with visual and tactile cues. It explicitly teaches the correct spelling of the words combined with visual cues. The game can be played for an unlimited amount of time, thus providing opportunities for overlearning while allowing the player to study the vocabulary as long as they need to beforehand, which presents a slowed and individualised pace of presentation. Additionally, gamification elements can increase learning motivation (c.f. Sitra et al. 2017). Each playthrough is limited to seven vocabulary items, which may suit students with shorter concentration spans.

5.3.4. Grammar

Learning and practising grammar can be challenging for students with dyslexia if previous items have not yet been practised enough for them to be sufficiently automatised. Thus, overlearning and practice are of utmost importance. Interactive activities that do not involve a lot of writing, such as ordering sentences or online games, provide effective opportunities for individualised practice. However, activities which only involve multiple-choice exercises might not be attractive to learners (Kormos & Smith 2012: 132-133). An example of an application that combines gamification with explicit teaching and practice of grammatical items is Anton (Solocode GmbH n.d.). It is available online and on mobile devices. It has been awarded the learning-apps seal of approval by the Austrian Ministry of Education (BMBWF, Innovationsstiftung für Bildung & OEAR 2023) (c.f. chapter 6.2.2.). Teachers can make accounts for their students, and they can choose exercises which are then presented on the learners' start screens. The option to plan ahead and mark exercises for certain weeks allows for efficient planning ahead of time. However, students can also explore the program independently and choose any exercise. The grammar lessons are divided into sections, focusing on specific areas of a particular grammatical item. To illustrate this, the lesson on teaching the past tense progressive is split into five sections (c.f. Figure 17). The first section explains the general use of the tense, followed by a lesson about its keywords. The next

unit focuses on its form, followed by a session about the negative form and questions. Lastly, the combined contents are revised in a test.

Figure 18. Grammar lesson on past progressive in Anton.

Figure 17. Explanation of past tense progressive in Anton.

Thus, the course structure adheres to the principle of discussing new structures after practising the previous one. However, the items are quite short. Hence, they are a good supplementary exercise but might not suffice as sole practice activities. The lessons begin with an explanation of the target structure in the L1, divided into smaller paragraphs. This design is suitable for dyslexic learners, as it is recommended to explain grammatical structures in the L1 to avoid confusion (Rybarczyk 2015: 206). It has been found that paragraphs increase web accessibility (Rello & Baeza-Yates 2017: 31). However, the previous explanatory paragraphs do not disappear as one moves along in the unit (c.f. Figure 18). While this allows the learner to go back and read the explanation as often as necessary, it might decrease its readability. This effect may be mitigated due to the text being read aloud by the program (c.f. Smith & Hattingh 2020: 5). Another benefit of the explanation provided by Anton is that while being explicit, it is embedded in context due to the examples being given (c.f. Smith & Kormos 2012: 134). Practice begins with multiple choice exercises inquiring about the correct use of the tense (c.f. Figure 19). While ensuring that this has been adequately understood is crucial, multiple-choice exercises containing a lot of text could lead to confusion. Although Smith and Kormos (2012: 135) suggest that exercises of this type could lead to students wrongly memorising the grammatical structure, this might not be the case in online settings, as it immediately indicates whether the answer is incorrect. Furthermore, the comprehension of the

use of the structure is further intensified as the following exercises ask the students to decide why the tense is used in the given sentence (c.f. Figure 20). Pictures support the sentences; thus, learners can connect the specific use not only to the auditory stimuli of hearing the sentence said

⇒ Beantworte die Frage. Mehrere Antworten können richtig sein.

⇒ Lies den Satz und entscheide, warum hier das past progressive verwendet wird.

Wann wird die Zeitform past progressive verwendet?

- bei länger andauernden Handlungen in der Vergangenheit, die durch eine kurze Handlung unterbrochen wurden
- bei länger andauernden Handlungen, die in der Gegenwart stattfinden
- bei länger andauernden Handlungen, die in der Vergangenheit stattgefunden haben
- bei parallel stattfindenden, länger andauernden Handlungen in der Vergangenheit

Prüfen >



I was chopping vegetables when my sister walked into the kitchen.

kurz unterbrochene Handlung

parallel laufende Handlungen

Figure 19. First grammar exercise in Anton.

Figure 20. Example of practice exercise in Anton.

aloud but can also connect this specific use to a mental picture.

The subsequent exercises largely follow a structure recommended by Kormos & Smith (2012: 134-135). The prompts are short and are read aloud, which is vital as dyslexic learners tend to avoid reading them, which frequently leads to a misunderstanding of the task (Dorsch & Dreßler 2012: 25). However, as the practice exercises are short, there are no examples given of how to properly execute the task, which is generally recommended (Gerlach 2019: 75). The following exercises are focused on practising the form. They involve little writing, being a gap-fill exercise and an ordering task (c.f. Figure 21 and 22); both formats are recommended for the beginning stages of controlled

practice as they do not involve an excessive amount of writing; thus, dyslexic students can exclusively focus on the automatisation of the grammatical form.

⇒ Fülle die Lücken mit der jeweils richtigen Zeitform.



Er hörte Musik, als sein Vater ins Zimmer kam.

He _____ to music when his dad _____ into the room.



Sie saß im Bus, als ihr Smartphone klingelte.

Ziehe die Blöcke hier hinein.



listened was listening rang when . was sitting her smartphone in the bus she

Prüfen >

Figure 21. Gap fill task in Anton.

Figure 22. Ordering task in Anton.

Further exercises focus on explicitly teaching and practising spelling rules of the present participle. Explicit teaching of this form has been proven to help dyslexic EFL learners (Dorsch & Dreßler 2012: 27). For the first exercise, learners read the rule and then have to find the correct representation of it (c.f. Figure 23). This more straightforward exercise is followed by a task in which the students now have to spell the present participle; thus, the program adheres to the suggested editing order of complex tasks building on easier ones, which could facilitate the cognitive information intake (Schneider & Crombie 2003: 17). If users make a spelling mistake, the program asks them to try again; however, learners also have the option to skip the word. Then, visual cues such as the colour

⇒ Schreibe die fehlenden Formen des past progressive in die Lücken.

⇒ Ordne den Regeln zu den besonderen Schreibweisen das jeweils richtige Beispiel zu.

Wenn ein Verb in der Grundform auf einem Stummen e endet, füllt dieses im Past Progressive weg.

to lie – lying to make – making to sit – sitting to picnic – picnicking

Infinitiv	Past progressive
to carry	I was carrying
to watch	they were watching
to come	you were coming
to live	they were living
to lie	he was lying
to swim	we were swimming

Figure 23. Present participle spelling rules exercise in Anton.

Figure 24. Present participle spelling exercise in Anton.

red are used to symbolise the mistakes and the correct answer is given. Correct answers are indicated in green (c.f. Figure 24).

Once they finish the unit, the learners receive immediate feedback through a visual score out of three stars (c.f. Figure 25). Moreover, they can read a motivating message encouraging them to try again and repeat the lesson. Once students complete a test, they earn coins, which they can use to play non-learning games. Reward systems such as this can lead to a stronger incentive to actively participate in the learning process and increase excitement and enjoyment (Sintra et al. 2017: 3045). Thus, students might be more inclined to go back and repeat lessons so they can pass the test and receive coins.



Figure 25. Motivating Feedback in Anton.

Thus, the grammar lessons available on Anton could be a valuable tool for individual practice inside and outside the classroom, as its reward system based on coins might motivate learners to practice in extramural settings to receive rewards. Repeated practice is encouraged, as the coins are only rewarded once the final test has been passed, which can be done as often as desired, providing ample opportunity for overlearning. The units themselves are structured top-to-bottom. Explicit explanations in the L1 are followed up by exercises building up in difficulty. Furthermore, all exercises are read aloud and can be re-read as often as necessary. The exercises themselves are relatively short. While this can benefit dyslexic learners due to their frequently short concentration span, it is also a disadvantage as new items must be practised with various materials (Schneider & Crombie 2003: 16-18). Thus, while Anton is a valuable tool for teaching students with and without learning difficulties, it alone does not suffice, and other supplementary materials should be consulted. After having discussed different assistive technologies and tools suitable for individualisation and accommodation of dyslexic students, the next chapter discusses the barriers which impede their implementation in the mainstream classroom.

5.4. Limitations and barriers

After discussing the benefits and opportunities ICT offers for individualisation and support of dyslexic students in the EFL classroom, it is important to note that not all learners are automatically comfortable with the use of digital media in the classroom. In contrast, as Blume and Würffel (2018: 22) point out, learners with significant learning impairments may encounter an extra challenge in acquiring the skills to handle devices and software. Introducing digital media for foreign language learning alongside these demands could overwhelm students, irrespective of their cognitive capacity. Thus, educators are faced with further challenges of analysing their students' digital competency and weighing the potential benefits of using digital technology with the possibility of overwhelming students with the provision of new tools and options. In addition, teachers must become familiar with the tools themselves first before this evaluation is even possible. Due to the internet's fast-paced nature and vast potential, innovations in inclusive teaching methodology are becoming increasingly frequent, making familiar measures outdated fast. Therefore, it can quickly exceed a teacher's ability to keep up, especially if no expert support is available. Moreover, even if support exists in the form of digital education specialists, access, management and maintenance remain problematic areas of implementation. For example, even if devices are already available, assistive technologies require additional funding, for which there is often no budget. The application process to receive funding again requires significant bureaucracy and involves the coordination of teachers, school representatives, parents and other associated personnel (Blume & Würffel 2018: 22-23). A logical conclusion, therefore, seems to be that even if a teacher is interested in implementing assistive technologies in their classroom, overcoming these barriers would require excessive effort to make it sustainable for standard instruction.

Additionally, as previously discussed, dyslexic students benefit most from multisensory learning approaches (Reid, Strnadová & Cumming 2013: 176). Using digital devices in the classroom opens the possibility of using the internet as a multimedia environment, providing non-textual representations such as videos, pictures, and animations as comprehension support. However, Andresen, Anmarkrud and Bråten (2019: 1168) found that dyslexic students do not use these opportunities. They suggest that the learners are conditioned to pay more attention to text information than visual data. It follows that to maximise the benefits of ICT in the FL classroom, it is necessary to increase practice in its use and explicitly explain learning strategies in this regard.

Furthermore, despite the radical advancement of technology over the last few decades, studies have shown that teachers often do not take advantage of its opportunities. Teachers frequently

view ICT as a tool to engage and motivate learners rather than as a prerequisite for successful learning (Bice & Tang 2022: 10196). Frequently regarded factors influencing the use of digital technologies in classrooms are teachers' self-efficacy beliefs for using technology, their beliefs about the value of using technology and their pedagogical beliefs (Taimalu & Luik 2019: 102). The knowledge and skills required to use ICT are not enough; instead, educators must also be confident in their ability to do so. Taimalu & Luik (2019: 102) point out the importance of teacher education implementing technologies, as the level of self-efficacy is enhanced by vicarious experience, and it is a predictor of the likelihood of technology use being integrated into a lesson plan. Concerning teachers' pedagogical beliefs, two ideologies are commonly distinguished: teacher-centred beliefs, which represent traditional teaching methods and uphold the importance of knowledge reproduction and learner-centred beliefs, which emphasise knowledge construction and the student's responsibility for learning (Liu 2011: 1012). Even if institutional barriers such as the lack of available technology or adequate assistance have been overcome, teacher-centred pedagogical beliefs which disregard the need to adapt methods and, thus, adopt digital technologies into their teaching can nevertheless pose an insurmountable barrier (Taimalu & Luik 2019: 102). Bice and Tang (2022) researched teacher beliefs about technology integration in a school for dyslexic students. Interestingly, they found that the experience level influenced an educator's views on technology, as novice teachers perceived it as a supplementary tool. In contrast, more experienced instructors viewed it as essential to their instruction. Furthermore, the interviewed teachers considered technology to be a valuable tool in addition to multisensory methods, creating balanced instruction; however, the perceived ease of use – both of teachers and concerning students – was found to be a deciding factor when selecting to adopt a programme (Bice & Tang 2022: 10192-10196).

This chapter focused on different barriers which impede the use of digital technologies for inclusive education. A lack of digital competency among both the educators and the students, combined with a low level of self-efficacy, are examples of personal obstacles that can hinder the implementation of ICT in the FL classroom. To overcome these problems, teachers must spend a significant amount of time and effort not only to become familiar and comfortable with the use of technology but also to enable the learners to rethink their learning strategies. While a lack of devices is becoming increasingly less prevalent, frequent institutional barriers remain, such as the lack of expertise on both educational technologies and inclusive education and a lack of funding. Furthermore, as Bice and Tang (2022: 10201) point out, a pedagogical paradigm shift is necessary

to facilitate sustainable and effective use of technologies in the classroom. ICT must not be looked at as only a supplementary tool to traditional teaching methods but as a requirement for successful learning.

6. Dyslexia and digitalisation in the Austrian context

6.1. Legal framework and policies

One aspect that needs to be considered when discussing dyslexia in the Austrian EFL classroom is the legal framework in which it is embedded.

6.1.1. Terms and definitions

In German language professional circles, dyslexia is further segmented into various terms (Gerlach 2019: 10-11; Steinbrink & Lachmann 2014: 4-5). While Gerlach (2019: 10) states that the different terms all have diverse implications on the degree of severity of the limitations as well as the number of people who are affected, Steinbrink & Lachmann (2014: 5) argue that terms are in some cases backed by different definitions and support concepts but in other cases, different terms stand for approximately the same definitions and support mechanisms. Furthermore, an official recommendation of the Austrian Ministry of Education explicitly states that the criteria for referring to specific difficulties in acquiring reading and writing are more due to local or legal circumstances than to content (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 26).

The terms which are most important for the Austrian legal framework are *Lese-Rechtschreibstörung* ‘reading and spelling disorder’ and *Lese-Rechtschreibschwäche* ‘reading and spelling weakness’ (c.f. Haller, Landerl & Schöfl 2022: 26). *Lese-Rechtschreibstörung* is used synonymously with the term *Legasthenie* or ‘dyslexia’ (Steinbrink & Lachmann 2014: 5) and is based on the medical definition found in *the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (WHO 2019: ICD-10 F81.1) (c.f. chapter 2.1) which is specifically referred to in guidelines provided by the Austrian Ministry of Education (c.f. Haller 2021: 1). Only clinical psychologists are authorised to give this diagnosis. (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 26).

Lese-Rechtschreibschwäche, on the other hand, is a weaker form of a specific learning difficulty. It is frequently used when educators detect that the performance of a student is weaker in comparison to that of other children in the same class (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 26). Its causes are most frequently assumed to lie in psychological or external influences, such as their home-situation, reading socialisation or peer groups (Gerlach 2019: 11) and the effects are temporary (Steinbrink & Lachmann 2014: 5).

As the notion of *Störung* (disorder) as well as *Schwäche* (weakness) carry negative connotations in the German language, these terms are increasingly criticised as they pathologise the affected people and, thus, connect them to the notion of being “disabled”. Newer German didactic

discourses favour the term *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* ‘reading and spelling difficulties’, the definition of which is broader and, thus, more inclusive (Gerlach 2019: 13). Official Austrian recommendations provided by the Ministry of Education also recognise this term as an umbrella term which both includes *Lese-Rechtschreibstörung* as well as *Lese-Rechtschreibschwäche* (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 26). The use of assistive measures for students with both previously described forms of learning difficulties is also explicitly encouraged. Thus, the Ministry urges early identification of problems with written language acquisition and symptom-specific support, which can include the usage of digital devices and text processing programmes (Haller 2021: 2).

6.1.2. Testing and assessment

The Austrian Ministry of Education explicitly urges individualisation and the use of assistive and support measures for all students who are recognised to have reading and spelling difficulties; the distinction between *Lese-Rechtschreibstörung* and *Lese-Rechtschreibschwäche* does not apply. The recommended support measures include regular strength-focused feedback on their level of performance as well as the type of errors they are making to counteract the heightened stress level and motivate students with reading or spelling difficulties. Furthermore, the use of an appropriate layout which includes suitable font size and the possible use of aids such as reading rulers is encouraged, as well as the use of digital assistive technologies (Haller 2021: 3). Moreover, in an official circular letter sent to all educators in Austria, the importance of supportive measures for students experiencing specific learning difficulties is emphasised, as their disregard can have a detrimental effect on the lives and educational career of the learners (Haller 2021: 1).

Concerning assessment, the distinction between *Lese-Rechtschreibschwäche* and *Lese-Rechtschreibstörung* according to the ICD-10 (WHO 2019) and the newer ICD-11 (WHO 2023) definition is crucial in the Austrian context, as the former can be regarded as physical handicap within the meaning of the law (Haller 2021: 4). While there are no explicit regulations in the Austrian performance assessment ordinance (Leistungsbeurteilungsverordnung – LBVO) or the Austrian School Instruction Act (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) in regard assessment of a student with *Lese-Rechtschreibschwäche*, the generally applicable laws nevertheless provide a certain amount of protection for these learners. According to §3(3) LBVO, the written assessment must not be the only form of testing on which the final grade is based (“The forms of performance assessment mentioned under para. 1 lit. c may never be the sole basis of a semester or annual

assessment, either individually or jointly²"). Moreover, it is explicitly stated that oral as well as practical and graphic assessment are to be considered equivalent to written performance assessment (§3(5) LBVO) ("Subject to the provisions of para. 4, the forms of performance assessment mentioned in para. 1 shall be considered equivalent²"). Written tests in foreign languages must also not be assessed solely on the nature and number of spelling errors. Instead, idiomacity, grammatical accuracy, lexical range, content, and stylistic and formal appropriateness must also be considered (§16(1) LBVO). Furthermore, identical spelling errors are only to be counted once, except in tasks which exclusively aim at testing the linguistic item (§15(3) LVBO) ("Identical spelling errors and errors of form [...] are in principle to be assessed only once in the same written performance assessment; however, if these errors occur several times in the context of a task or subtask aimed exclusively at checking the mastery of the linguistic phenomenon in question, this provision is not to be applied²". Finally, individual improvements of the students need to be included in assessment as the last achieved level of performance is to be given greater weight (§20(1) LBVO) ("When assessing a pupil's performance in a subject for an entire school level, the teacher must take into account all the work done by the pupil in the year in question, whereby the most recently achieved level is to be given greater weight²").

Students who have been formally diagnosed with *Lese-Rechtschreibstörung* by a clinical psychologist are regarded to have a physical disability within the meaning of the law, and, thus, further regulations apply to their assessment (Haller 2021: 4-5). Therefore, the level of educational success achievable due to their physical impairment is to be considered. However, the overarching educational goal must be achieved. ("Pupils who are unable to perform due to a physical disability [...] shall be assessed in accordance with the requirements of the curriculum, taking into account the level of teaching success achievable due to the physical disability or health risk, provided that the educational and teaching task of the subject in question is basically achieved²") (§18(6) SchUG). In addition to the supportive measures which are recommended for all students who experience reading or spelling difficulties, which have already been discussed at the beginning of this subchapter, the policy of the Austrian Ministry of Education lists additional measures such as the granting of extra time for written exams are permitted, the length of which is up to pedagogical discretion of the teacher. Spelling mistakes caused by dyslexia can be partially or fully excluded from the assessment (Haller 2021: 4-5).

² Translation from German to English by the author.

Specific regulations apply to school-leaving exams in upper secondary education. All previously discussed supportive measures included in standard school practices must also be applied to school-leaving exams. The headteacher is responsible for making arrangements in the organisational process and conducting the final examination, which enables students diagnosed with physical disabilities, such as Lese-Rechtschreibstörung, in the meaning of the law, to participate without any barriers. However, the level of requirements to pass the exam must not be changed (“In the event of an impairment [...] that is likely to influence the examination result, the chairperson shall make arrangements in the organisational procedure and in the conduct of the final examination that enable the examination candidate concerned to take the examination without any changes to the level of requirements, as far as possible without barriers”) (§3(4) Prüfungsordnung AHS; §3(4) Prüfungsordnung BMHS). According to a circular letter sent by the Austrian Ministry of Education in 2021, it is recommended that students with reading and spelling difficulties be granted an individual extension of their working time and allow the pausing or interrupting of audio files during listening comprehension. Finally, the use of a word processing program as well as electronic correction aids is also foreseen when working on the computer (Picknitter 2021: 6). Notably, these support measures are recommended for all students who have *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* and not only those who are diagnosed with *Lese-Rechtschreibstörung*. Thus, despite there being no apparent reason for the distinction, the requirements of receiving additional working time for written tests are stricter than for school leaving exams. However, much of the regulation remains general and applies to all learners, leaving significant discretion to individual schools and teachers. This variability can lead to inconsistencies in how support measures are implemented, potentially undermining their effectiveness.

6.1.3. Diagnostics

It is an official goal of the Austrian Ministry of Education to identify all students with reading and spelling difficulties in secondary education and to provide appropriate school and extracurricular support (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 36). It is also emphasised that school-internal support measures are to be extended to all students with reading and spelling difficulties (Haller 2021: 2). However, as explained in the previous chapter, the distinction between *Lese-Rechtschreibschwäche* and *Lese-Rechtschreibstörung* is crucial regarding the Austrian legal framework as the amount institutional and legally demanded support depends on an official diagnosis of the latter. Thus, this chapter explores the types of officially suggested diagnostic procedures to be employed by teachers and the tests and criteria considered by clinical psychologists diagnosing dyslexia.

According to official recommendations, there are two relevant types of diagnostics for reading and spelling difficulties. Firstly, there are pedagogical support diagnostics for which the teachers are usually responsible. The official recommendations suggest a twofold process, starting with screenings, which can efficiently provide information about the performance level of an entire class and can, thus, identify weaker-performing students. As a second step, further individual support diagnostics need to be made by the teachers. (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 36-37).

The diagnosis of dyslexia or *Lese-Rechtschreibstörung*, according to the ICD-10/ICD-11, compares the student's performance with a norming sample (Haller 2021: 4). The procedure is fixed and includes an anamnesis of the school, familiar background, and retrieval of earlier evidence. The developmental status is assessed by surveying school performance, and the cognitive-developmental status is assessed by applying standardised procedures such as attention and intelligence tests. This procedure also uses assessments from parents and teachers to identify possible symptoms and comorbidities. Physical influences on the impairment, such as motor skills or visual or hearing deficiencies, are also considered. Finally, the results are summarised, and a diagnosis and suggestions for support measures are given if possible (Haller, Landerl & Schöfl 2022: 27). However, recent developments move away from using discrepancy profiles and intelligence tests issued by psychologists as the primary key of identifying dyslexia. It has been criticised that these tests lead to many false diagnoses; thus, many children with average literacy levels are falsely diagnosed. In addition, as many of these psychological tests have to be paid for, there has been criticism that, in some instances, this diagnosis is limited to children from wealthy families (Fawcett 2022: 372-373).

6.2. Digitalisation

One of the goals of the Austrian educational system is to digitalise the learning environments. To realise this plan, the Austrian Ministry of Education devised an 8-point plan which included a comprehensive provision of electronic devices for all students to facilitate the establishment of modern didactic methods. By 2024, digital learning is supposed to be firmly established in all Austrian schools (BMWUF 2020a). Moreover, in an official “digital roadmap” issued by the Austrian federal government in 2016, it was stated that by 2025, young people should benefit from an education system which provides them with equal opportunities and prepares them for life in an increasingly digital world. This was to be accomplished using innovative forms of teaching and digital learning platforms (BKA & BMWFW 2016: 8). However, in 2018, the Ministry of Education acknowledged the accumulated need to improve digitalisation in Austrian schools, as the focus lay

on individual initiatives and not on the examination of the teaching and learning contents of teacher training and didactics (BMWF n.d.: 1).

However, introducing ICT in schools does not automatically lead to improved learning outcomes. A report based on the result of the 2018 PISA study found that while more digital devices were available compared to the data from 2015, this did not lead to better student performances (OECD 2020: 112-113). This has been attributed to a lack of the “development of teacher’s capacity to integrate digital devices in their practice” (OECD 2020: 112). Thus, the OECD identified three conditions for the educational materials to lead to educational success:

1. The availability of material resources in adequate numbers
2. The quality of the resources in relation to the students’ educational needs
3. The effective use of the materials (OECD 2020: 112).

This subchapter seeks to analyse the Austrian digital educational environment in relation to these three factors.

6.2.1. Availability of digital devices and resources

In 2017, Micheuz, Pasterk and Bollin (432) pointed out that Austria is “lagging behind the requirements of a digital society in which all pupils should have equal access to ‘IT’.” According to official numbers, 5.9% of NMS, 6.4% of AHS and 14.6% of BMHS in 2018 had classes in which students had their own digital devices (laptops or tablets) (BMBWF n.d.: 1). In 2021, the School Instruction Digitalisation Act 'Schulunterrichts-Digitalisierungs-Gesetz' (SchulDigiG) was passed. This law aims at allowing the use of ICT for all students from fifth form onwards and foresees providing digital devices and licences to teachers (§1, §2 SchulDigiG). There is also an initiative in place to financially support the connection of Austrian schools to the fibre optic network, thus improving the internet connection and speed (Oead n.d.). This is important as a school’s bandwidth positively correlates with the reading performance of students as well as equity in reading performance (OECD 2020: 126).

6.2.2. Quality of resources

Concerning online resources, a collection of materials tailored to the curriculum (*Eduthek*) is made available by the Ministry of Education. It uses open educational resources which can be adapted; thus, the materials do not pose any problems with copyright laws (Kayali et al. 2021: 365). In 2016, the Digi 4 School project was started. The platform allowed the use of traditional schoolbooks as e-

books. Later, interactive schoolbooks were also introduced. This was an addition to the digital supplementary materials, which had already been provided since the introduction of *SchulbuchExtra* (SbX) in 2003. However, these materials have been criticised regarding their media-didactic processing and their limitation to exercises focused on reading (Baumgartner et al. 2016: 112-113).

Learning software and applications are available for schools (Kayali et al. 2021: 366). Additionally, the *Gütesiegel Lern-Apps* ‘Quality Seal for Learning Apps’ awarded by the Ministry of Education provides teachers and learners with helpful guidance as it distinguishes digital mobile learning applications which fulfil standardised quality criteria (BMBWF, Innovationsstiftung für Bildung & Oead 2023). Computer-assisted and mobile-assisted language learning tools are used in the Austrian EFL classroom. In a small-scale study, Klein (2023: 107) found that most of the interviewed Austrian EFL teachers used the learning platform *Helbling E-Zone*, which is interconnected with the popular textbook series *More!*. Reasons for the widespread use of the platform lie in its easy accessibility and its adaption to the coursebook. Moreover, the interviewees also highlighted that they view the ability to study independently as a vital factor for language learning success. Thus, the simple navigation and use of *Helbling E-Zone*, which allows it to be used with younger learners, was another critical factor in deciding which online materials to use. Other frequently used programs included *Microsoft Word* and *Microsoft PowerPoint* (Klein 2023: 107). Looking at mobile or app-based programs, Klein found that *learningapps.org*, a community-based platform on which anyone can create and use multimedia-based exercises, and the quiz-based applications *Kahoot* and *Quizlet* are used most frequently (Klein 2023: 108). Interestingly, none of these most used apps has received the quality seal for learning apps by the Ministry of Education (c.f. BMBWF, Innovationsstiftung für Bildung & Oead 2023). In contrast, they are all community-based, and thus, there is no assurance that the content of the units is well prepared or correct.

6.2.3. *Effective use of materials*

Despite the availability of digital resources, Austria lagged behind other European countries regarding the use of information and communication technology in schools (Baumgartner et al. 2018: 98). Baumgartner et al. (2018: 98) suggest that a lack of didactical media competency could be the cause of the discrepancy. While teachers know *how* to use digital media in the private sphere as a tool to acquire knowledge, this know-how is not the same as knowing how to use it in a meaningful and didactically sound way in the classroom. Thus, the mere use of digital devices does not suffice; to enable meaningful learning, these need to be used interactively (Baumgartner

et al. 2018: 98). The authors suggest that there is no correlation between the level of media didactic competency and the age of an instructor, highlighting the need of a systematic change in teacher education (Baumgartner et al. 2018: 99). This notion was reinforced by Kayali et al. (2021: 360-361), who also put forward that subject-specific didactic characteristics of digital teaching are also *applied* in everyday teacher education in universities as well as for in-practice teacher training. They assert that experiencing digital teaching for oneself is the only way to successfully transfer it to one's classroom practices (Kayali et al. 2021: 360-361).

The new curricula of teacher education published in 2022 have implemented these requirements. It specifically lists being well-versed in the use of digital technologies, such as learning platforms³ as a cross-sectional competency (University of Vienna 2022: 2). Similarly, teacher training facilities also offer several different courses around digitalisation, which partly focus on subject-specific competencies, the use of specific media in the classroom (e.g., podcasts, escape rooms, e-portfolios, AI) or the use of digital devices or platforms such as Office 365 in the classroom context (PH NÖ 2023).

6.3. Dyslexia in Austrian classrooms

In a recent recommendation about dyslexia in Austrian schools, the Austrian Ministry of Education stated that between 4-9 per cent of the general Austrian population are experiencing significant reading difficulties; thus, they conclude that there are, on average, 1 to 2 dyslexic children in every Austrian classroom. According to recent OECD studies, about 20 per cent of Austrian students struggle to understand easy texts (Haller, Lander & Schöfl 2022: 7).

According to the findings of a small-scale study conducted by Hofbauer in 2016, Austrian teachers do not employ specific teaching approaches to cater to their dyslexic learners. Rather, some teachers use methods considered suitable for dyslexic students, such as the multisensory teaching approach, with their entire class. The reason for this lack of individualisation was reported to be rooted in either not seeing the need to adapt the materials or the perceived impossibility of catering to all kinds of learners due to time reasons (Hofbauer 2016: 77-80).

The Austrian Ministry of Education explicitly encourages the use of assistive technologies such as word-formatting and spell-check programs, as well as the provision of audio tracks and written task descriptions (Haller 2021: 2-3).

³ Translated from German to English by the author.

The findings of the first part of this thesis underscore the importance of integrating digital materials that meet the needs of dyslexic learners in the EFL classroom. Building on this research, this thesis explores how current Austrian EFL teachers accommodate and support dyslexic students. It also examines the effectiveness of available digital tools for facilitating individualisation in the EFL classroom based on perspectives gathered from interviewed teachers. The following section presents the empirical study, which investigates these practices in depth.

7. Research design and methodology

For this thesis, six qualitative, semi-structured guided interviews were conducted with teachers of varying experience. The qualitative part of the thesis aims to gain insight into the experiences of Austrian EFL teachers regarding teaching and facilitating language acquisition of dyslexic students and their understanding and practice concerning the use of digital tools for individualisation. Thus, the issues addressed by this project include the perceived barriers dyslexic students face in the Austrian EFL classrooms according to their teachers and the ways their teachers try to mitigate these difficulties inside their mainstream classrooms. Furthermore, the extent of the use of digital tools in the EFL classroom and the possible barriers to their implementation were discussed. Finally, the widely available tools and assistive technologies discussed in Chapter 5.3. were presented to and evaluated by the expert teachers to draw conclusions about their suitability as tools for individualisation and support measures for dyslexic students inside the Austrian mainstream EFL classroom. This chapter gives further insights into the chosen method and provides information about the participants, the procedure, and the research method's limitations.

7.1. Methodology

To answer the research questions described in chapter 1 and chapter 9, six semi-structured one-on-one interviews were conducted. Interviews are one of the most frequently used methods in applied linguistics and qualitative research (Dörnyei 2007: 134; Prior 2018: 226), as they offer the opportunity to gain insight into the “psychological worlds and lived experiences” (Prior 2018: 226) of interviewees. Thus, they are especially suitable for studies aiming to uncover an individual’s beliefs or experiences (Rolland, Dewaele & Costa 2020: 279), such as the present one. However, it must be acknowledged that despite interviews often being described as authentic, natural and comfortable communicative situations, the researcher will always influence the data (Prior 2018: 238-239). Furthermore, as pointed out by Dörnyei (2007: 141), participants might be influenced by a “social desirability bias”, meaning that interviewees modify their answers to fit the social norm or expectations of the interviewer. However, this effect can be mitigated by careful and unbiased formulation of interview questions.

In qualitative research, semi-structured interviews are typically preferred. They consist of a combination of pre-prepared question prompts, open-ended questions, and probes to encourage the interviewee to elaborate. The interview guideline needs to be well prepared and piloted before the first interviews are carried out to identify problematic areas. Typically, central questions are

identified, and possible follow-ups to elicit further details are prepared. The exact questions asked in each interview may vary depending on the nature of the interaction (Dörnyei 2007: 136-137; Rolland, Dewaele & Costa 2020: 280-281).

For the present thesis, an interview guideline was developed based on the research questions and the literature review findings (see Appendix C). A semi-structured format was chosen to ensure the comparability of the answers while providing enough flexibility to allow participants to elaborate and for the researcher to give probes to elicit further information. As the main focus of this research project lies on the suitability of the aforementioned digital tools for individualisation in the mainstream EFL classroom, a handout was developed which displayed the main functions of the chosen tools, which the participants were able to try out, as examples were linked using hyperlinks as well as central functions being displayed in pictures. The interview guide was piloted beforehand to ensure the questions were suitable for the research goal and fit into the suggested timeframe. Both the questionnaire is disclosed in the appendix (see Appendix A).

7.2. Guided Interviews

The interview guide was developed based on the findings of the literature review. In accordance with Dörnyei's (2007: 140) suggestions, an opening paragraph was included, which aimed at establishing the credentials as a researcher, explaining the goal of the interview and demonstrating why the interviewees were chosen as valued participants. Informed consent was sought and obtained from all interviewees.

The first part of the interview was designed to create a rapport with the interviewees, fostering an environment that promotes open conversation and discussions and puts them at ease. The interview opened with personal questions about their professional roles and experience in education, followed by inquiries about their previous contact with the topic of dyslexia, remedial programmes and guidelines at their schools and their understanding of dyslexia. The questions were framed in a non-testing manner to avoid stress, with subsequent questions organised thematically for a natural progression (Rolland, Dewaele & Costa 2020: 280).

The second part focused on experiences with dyslexic students within the mainstream EFL classroom. The questions centred around the prevalence of officially diagnosed dyslexic students, their observations of the manifestations of dyslexia and their effects on the mainstream classroom, and their awareness of the unique needs of dyslexic students regarding teaching methods and

support strategies. The aim was to understand barriers to individualisation and support for dyslexic learners and to explore educators' motivations for providing or withholding assistance.

The third section explored the participants' experiences with digital tools for individualisation, examining their perceived benefits and challenges of using digital devices in the mainstream EFL classroom, along with gathering insights into existing support systems available.

The final part assessed the participants' familiarity with and perceived usefulness of the digital tools, as outlined in section 5.3. The interviewees were shown each tool via handout with hyperlinks and asked to evaluate their effectiveness in supporting dyslexic students and the time required for effective use in the EFL classroom. In addition, they were asked to estimate the amount of time required for both them and their students to become sufficiently familiar with the tool, enabling its effective use inside their EFL classrooms. A final question was asked, inviting the participants to share any further information or insights they deemed relevant to the topic, enriching the qualitative data collected.

7.3. Participants

Table 3 below provides an overview of the six teachers interviewed, summarising key details about their professional backgrounds, specific school contexts, years of experience and prior training or experience with dyslexic students.

Table 3. Overview of interviewed teachers and their experience with dyslexia.

Teacher	Gender	School type / Location	Years of service	Dyslexia training	Experience with dyslexic students
T1	Female	AHS / Lower Austria	7	None	2 currently
T2	Female	AHS / Lower Austria	8	None	Multiple dyslexic students over time; 1 currently
T3	Female	AHS / Lower Austria	7	None	2 currently
T4	Male	AHS / Lower Austria	16	None	Estimated 6-10 dyslexic students annually; increase in last 4 years
T5	Female	AHS / Lower Austria	14	None	Limited experience; 1 so far
T6	Female	MS / Vienna prior experience in Lower Austrian MS	2	Yes, but not very extensive	~ 6 students

For ethical reasons, the teachers' names and their schools will not be mentioned. Instead, they will be referred to as T1, T2, T3, T4, T5 and T6.

7.4. Procedure

The interviews were carried out between January 21st and February 3rd, 2024. Before conducting the interviews, all participants were briefed on the topic, the objectives of the interview and how their contributions would be used. Additionally, all teachers consented to be recorded for research purposes, ensuring transparency and ethical conduct throughout the research project. Five interviews were conducted in workspaces in the teachers' schools; one teacher preferred to be interviewed at home. All interviews were conducted in German, the native language of all interviewees. The duration of the interviews ranged between approximately 40 and 73 minutes. The data was captured using a mobile device and transcribed utilising the online application *Sonix* (*Sonix Inc.* 2024). The initial transcriptions provided by the program were subsequently reviewed and edited by the researcher to ensure clarity and accuracy. As the present thesis is interested in the semantic-contextual level of analysis, the transcription system outlined by Dresing and Pehl (2018: 21-22) was applied. The transcription conventions are enclosed in the appendix (see Appendix E). In the final stages of the writing process, *Grammarly* (*Grammarly Inc.* 2023) was used as a proofreading tool.

7.5. Analysis

This thesis' methodological approach to content analysis is based on the qualitative content analysis approach by Mayring (2000), which is especially suitable for research in applied linguistics due to its emphasis on disclosing meaning in subtle messages and finding patterns (Fuad Selvi 2020: 448). This process of analysis involves eight steps, beginning with the development of research questions and the selection of material. In the next step, a coding framework was developed. As the questionnaire was based on findings of a thorough literature review, this thesis mainly adopts the deductive or theory-driven approach to qualitative content analysis, as it is more appropriate for theory testing based on previous knowledge. Thus, the categories for the coding frame were developed using previous knowledge. Each category was closely defined and revised to enable the precise segmentation of the source text (Fuad Selvi 2020: 443, 446). During coding, the theme of critical voices was added inductively. Table 4 provides an overview of the codes organised thematically.

Table 4. Overview of codes.

Theme	Code
Awareness of dyslexia	Definition of dyslexia
	Experience with dyslexia

Difficulties in language learning	Perceived needs of dyslexic students
	Difficulties with reading
	Difficulties with writing
	Difficulties with grammar
	Orthography-phonology-transfer
	Behavioural differences
	Comorbidities
Regulations and support strategies	Awareness of support strategies
	Adaption of materials to the needs of learners
	Awareness of school regulations
Critical voices	Lack of resources
	Lack of standardised regulations
	Lack of motivation to attend remedial courses
	Not every problem rooted in dyslexia
Awareness and use of digital tools	Digital infrastructure
	Experience with digital tools in the EFL classroom
	Disadvantages of the use of digital tools in the EFL classroom
	Advantages of the use of digital tools in the EFL classroom
Digital tools for dyslexic students	More! eBook
	ReadAloud
	Microsoft immersive reader
	Text processing software
	Grammarly
	Quizlet
	Anton

7.6. Limitations

While interviews have various strengths in research on applied linguistics, such as investigating an individual's beliefs or experiences (Rolland, Dewaele & Costa 2020: 279), there are also several limitations. One of the most frequently considered weaknesses of qualitative research lies in its limited sample size, minimising the generalisability of its results. However, as argued by Dörnyei

(2007: 41), the investigation of personal meaning does not need large sample sizes. Thus, despite the limited number of interviews conducted for the present research paper not permitting generalisations about all dyslexic students or teachers, they offer insights into the personal experiences of a few teachers.

8. Results

This chapter presents the findings from the interviews. The responses were categorised as illustrated in Table 4, and the summaries are organised accordingly in the following subsections. The results will be discussed in chapter 9.

8.1. Awareness of dyslexia

The following section outlines the result of the interviewees' personal definition of dyslexia, as their conception might influence the research results. Moreover, it summarises the participants' statements regarding their experience with dyslexia in their teaching and teacher training.

8.1.1. Definition of dyslexia

All six of the interviewed teachers thought problems regarding orthography to be characteristic of dyslexic learners. Four teachers (T1, T2, T4 and T6) explicitly mentioned that dyslexic learners tend to confuse similar-sounding letters. However, T6 stated that this is not the main characteristic of this SpLD. Instead, she stated that during her studies, she found that word recognition was the root of the issue regarding not only spelling difficulties but also struggles with reading for comprehension:

"But what I have also learned in my self-study is that often word recognition does not function well, which negatively affects spelling because they cannot recognise a word as it is written. As a result, they cannot simply copy it down. For them, it's essentially a new word every time⁴." (T4: lines 91-95)

Whereas T1 stated her belief that dyslexia and reading-and-spelling disorder carried the same meaning (T1: lines 77-78), T4 explicitly mentioned a distinction between the two. According to T4, dyslexic students would use an orthography which mimicked the phonological pronunciation (T4: lines 71-75), even going so far as doubting the validity of official documents attesting dyslexia to students who only display problems with reading comprehension or an excessive number of grammatical issues in their writing (T4: 75-81). Moreover, three teachers (T1, T5 and T6) stated that problems regarding reading competency are characteristic of this SpLD.

⁴ Translated from German to English by the author.

8.1.2. Experience with dyslexia

All participating teachers had experience with students officially diagnosed with dyslexia. Four of them (T1, T2, T3 and T4) mentioned that their initial exposure to the topic of dyslexia occurred when they were presented with official documentation confirming their students' diagnoses. Five teachers reported a perceived increase in officially documented cases of dyslexia. According to T4, whereas he had only encountered about two dyslexic students in his first 12 years of teaching, he observed an increase to about 6 to 12 newly diagnosed students in the subsequent four years of his teaching experience (T4: lines 32-36). Similarly, T6 likened the increases in dyslexia diagnoses in the last two years prior to the interview to an explosion (T5: line 273). T1 hypothesised that this development was due to the development and increased awareness of the official interventions designed to provide additional assistance implemented by the Ministry of Education (T1: lines 147-150).

Five out of 6 teachers (T1, T2, T3, T4 and T5) stated that they had never received any training for teaching dyslexic students during their teacher education. T3, T4 and T5 reported that the only official instruction regarding the management of dyslexic students they have received had been in expert group meetings held at their schools; however, according to T5, the primary focus of these meetings was to discuss the legal framework rather than support strategies (T5: lines 41-45). Only T6, who was still enrolled at university at the time of the interview, had received minimal training. However, it was noted that it had never been the primary focus of any university courses; rather, only one or two individual lectures had briefly covered the topic (T6: lines 54-57). All six interviewed teachers emphasised that in-service training would generally be beneficial. T1 expressed the view that whereas it is important to include education on supporting dyslexic students during initial teacher training, offering special training for in-service teachers is crucial as they experience teaching dyslexic students firsthand and, thus, can immediately apply any practical tips in their classrooms (T1 lines 54-72). Both T4 and T5 highlighted that the growing importance of in-service training opportunities was attributable to the increasing number of teachers encountering dyslexic students (T4: lines 62-65; T5: lines 50-52).

8.2. Difficulties in language learning

As noted in chapter 2.3., dyslexia varies by individual. This section summarises teachers' observations of dyslexic students' needs, including common literacy challenges, spelling, and phonological-orthographic difficulties. Additionally, motivational deficits, anxieties and comorbid behavioural factors are discussed.

8.2.1. Perceived needs of dyslexic students

One of the most frequently expressed perceived needs of dyslexic students was to assess their written work differently than their non-dyslexic peers' texts. However, while T1 expressed the belief that spelling errors whose root can be traced back to the SpLD be assessed differently (T1: lines 237-241), T3 claimed that there should not be any differentiation in assessing grammatical issues as grammar can always be learned ("Grammar exercises count mistakes as mistakes, because grammar can be learnt, even if it is written down⁵." T3: lines 120-121). Both T4 and T5 opposed the idea of disregarding spelling errors, which can be traced back to dyslexia in homework exercises (T4: lines 642-655; T5: lines 504-507).

T5 expressed the view that not all pronunciation mistakes produced by dyslexic learners should be immediately corrected, as this practice might lead to the learner experiencing frustration or discouragement. Rather, only mistakes leading to a breakdown of communication, such as pronouncing the word *bear* as /bɪə/, should be corrected by having the students repeat the word (T5: lines 496-502). Similarly, T2 mentioned the importance of teaching phoneme-grapheme correspondences by writing new vocabulary on the board and underlining the important sounds (T2: lines 558-564). Moreover, T6 shared the experience that dyslexic students who typically struggled to study grammatical rules from running text, even if only two sentences, benefitted significantly from using tables and other graphical representations (T6: lines 329-334). Both T3 and T4 mentioned the need to offer specialised dyslexia training. While T3 reported a lack of knowledge about what that might look like (T3: lines 404-406), T4 voiced the belief that this training does not need to be provided by the school, but attending external dyslexia training is the learner's obligation to fulfil, just as the teachers must support the students in the classroom and assess their work differently:

You try to support them. I think most people are also considerate and try to support them. But it's not just our side that has an obligation now. There is also an obligation on their part. And that means you just have to go to training.⁵ (T4: lines 656-668)

T5 also reported observing the learners' need for individualised support in the EFL classroom; however, T5 noted that providing such support is currently unfeasible under the existing system, only assigning one teacher per classroom (T5: lines 439-443).

⁵ Translation from German to English by the author.

Another frequently reported perceived need of dyslexic learners is a modified layout in educational materials, as all six interviewed teachers mentioned. The need for larger font size was emphasised by T1, T2, T3, T4 and T6, while increased line spacing was mentioned by T1, T3 and T6, with T1 sharing that this change had proven successful with one dyslexic student (T1: lines 241-242). Furthermore, T4 voiced the belief that changing the layout to accommodate the needs of dyslexic students could also send a strong signal, potentially leading to beneficial learning outcomes (T4: lines 538-542). Moreover, T2 stated that colourful materials might distract learners (T2: lines 590-596). T6 also mentioned the benefits of increased word spacing and leaving more space for students to write on the worksheets, citing graphomotor difficulties (T6: lines 530-539). Similarly, T3 also pointed out that including too much text on a worksheet might have a deterrent effect on dyslexic students (T3: lines 417-422).

The need for dyslexic students to receive more practice material than non-dyslexic learners was mentioned by both T4 and T5. T4 specifically emphasised that additional auditory and visual materials could enhance the memorisation of new items. However, T4 also highlighted logistical problems, noting that the current system complicates individualisation because all students would have to purchase the additional materials. This requirement could lead to parental complaints due to financial concerns (T4: lines 486-494). Similarly, T5 emphasised that if the school supplied materials suitable for promoting language acquisition among dyslexic learners, teachers' preparedness to meet students' needs would improve (T5: lines 449-453).

Time was identified as another significant need of dyslexic students. Whereas T6 highlighted this as the most urgent need of dyslexic learners both during testing and in the usual classroom setting (T6: lines 496-504), T1, T3 and T5 mentioned the need for additional time only in the context of testing (T1: lines 116-117; T3: lines 397-399; T5: lines 296-304). However, T5 expressed the belief that all students could benefit from an additional five minutes for proofreading or to alleviate stress overall (T5: lines 296-304). T4 emphasised another aspect of time: the volume of content and projects to be completed within a school year. According to T4, dyslexic learners might benefit from a less dense curriculum as that might slow down the pace of instruction and might leave more time for revising or reflecting on the learned material. However, T4 acknowledged that this reduced pace might lead to a majority of the non-dyslexic students feeling bored, illustrating this delicate balance teachers must navigate, which T4 termed the "straddle" (T4: lines 468-572):

Yes, but that brings us back to the problem that not everyone in every class has dyslexia. That means it's too slow for some people. That means finding that middle ground

between you want to work through it well so that everyone can keep up. You want to repeat it if there are problems. In other words, you want to pick up the pace a bit, but you don't want it to be too slow so that it doesn't become too boring for 2/3 of the group again, because then you lose that part of the group. So that's probably the straddle you have to manage somehow.⁶ (T4: lines 471-478)

Other perceived needs of dyslexic learners include having prompts read aloud, including listening activities during tests (T3: lines 399-400), and addressing an increased need for motivation, for example, by emphasising improvement and maintaining frequent communication with parents (T3: lines 384-388).

One of the most commonly expressed perceived needs of dyslexic students was the differentiated assessment of their written work compared to non-dyslexic peers, particularly concerning spelling errors attributable to dyslexia. However, opinions on assessing grammatical issues varied among teachers. Additionally, the need for modified educational materials, more practice resources, and extra time during tests was frequently highlighted, along with grammar and phonological-orthographical transfer challenges.

8.2.2. Difficulties with reading

Dyslexia is frequently described to impact learners' speed and general reading proficiency, as described in chapter 2.3.1. While their limited experience with dyslexic learners led to T1 and T5 wanting to refrain from making broad generalisations, both noticed a reduced working speed and general reading difficulties. However, T1 hypothesised that this reduced speed might be attributable to students working more diligently and paying closer attention to avoid mistakes (T1: lines 224-232; T6: lines 286-287). Similarly, T2 could not detect a reduced reading speed compared to non-dyslexic learners, stating that all learners worked slowly in the beginning phases of language learning due to a lack of experience with the language (T2: lines 451-455).

T4 observed dyslexic students not actively desiring to read aloud in class, citing embarrassment as a possible explanation. When reading aloud, the students mixed up words, correcting themselves once they noticed it, resulting in choppy reading (T4: lines 371-378). T6 (lines 91-93) and T3 also noticed encoding difficulties, with T3 suggesting that dyslexic students' slower language processing causes issues across all areas, including reading competency and overall task comprehension (T3: lines 297-303). For example, T3 also noticed problems inferring vocabulary from the context,

⁶ Translation from German to English by the author.

especially in gap exercises (T3: lines 374-378). Thus, it is implied that the student also struggles with retrieving vocabulary from memory.

Despite varying teacher observations, it can be concluded that dyslexia often affects the learners' speed and general reading proficiency. While some teachers attributed this to increased diligence, others did not detect any differences in reading speed compared to non-dyslexic learners, noting that all learners worked slowly in the early stages of language learning.

8.2.3. Difficulties with writing

As illustrated by Figure 26, all interviewees reported that their dyslexic students showed problems with writing, unanimously identifying spelling mistakes as the most common issue (T1: lines 155-158; T2: lines 64-66; T3: lines 360-361; T4: lines 314-315; T5: lines 282-284; T6: lines 327-328).

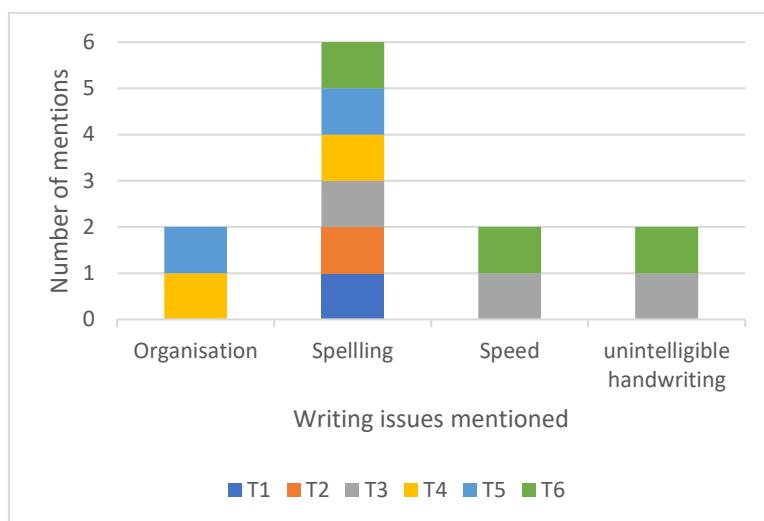


Figure 26. Perceived issues in writing.

T6 also noticed students misspelling the same word in multiple ways (T6: lines 327-328). However, according to T3, not all dyslexic students displayed spelling difficulties, indicating that these challenges were individual (T3: lines 313-316). T2, T4, T5 and T6 cited problems with recognising different spelling of homophones as a common issue among dyslexic students (T2: line 535; T4: lines 384-389; T5: 386; T6: 449-454). This particular challenge will be further discussed in section 8.2.5.

T5 reported the general difficulty writing a text seemed to cause her dyslexic student, likening it to "torture" and emphasising struggles with structuring texts (T6: 284-286). Similarly, T4 highlighted issues in the initial stages of text production, noting that problems with organising thoughts frequently led to improperly structured texts (T4: lines 315-322; 362-366).

Whereas T5 reported not noticing any difference in the amount of time the writing process took for her dyslexic student (T5: lines 294-298), T3 claimed to have observed this issue in one of the two dyslexic students she was currently teaching (T3: lines 307-311). Similarly, T6 emphasised the limited writing speed when tasked with copying from the board and completing worksheets (T6: lines 328-344).

As discussed in chapter 2.3.2, poor pen grip and resulting unintelligible handwriting are sometimes recognised as symptoms of dyslexia. Two of the interviewees mentioned this issue, with T3 citing that only one of the dyslexic students currently under her instruction displayed this symptom (T3: lines 316-321). T6 emphasised that the handwriting of one of her students, whom she believed to be dyslexic, resembled that typically produced by children in the initial stages of learning to write, leaving large spaces between letters and individually forming each stroke line (T6: lines 427-447).

8.2.4. Difficulties with grammar

While almost all participants mentioned dyslexic students struggling with some aspects of grammar, it is also noted that these problem areas are fairly common among all language learners. Examples include the distinction between similar sounding prepositions such as *in* and *on* (T2: lines 527-529; T4: 402-405) or recognising grammatical terminology (T4: lines 415-424; T5: lines 388-366; T6: 663-668). However, T5 stated that some dyslexic students might be more familiar with grammatical terminology as they tend to overstudy to compensate for their SpLD (T5: lines 388-366).

Moreover, no deficits were noticed in differentiating between little words carrying semantical meaning (c.f. section 3.3.), provided the words themselves were easily distinguishable, such as the time markers *yesterday* and *tomorrow* (T1: lines 212-214; 510-515; T4: lines 384-398; 407-410; T5: lines 372-377; T6: lines 456-461). Furthermore, T6 recalled one particular dyslexic pupil displaying severe problems with suffixes (T6: 470-484).

8.2.5. Orthography-phonology-transfer

As discussed in chapter 3.3., dyslexic students tend to display limited vocabulary knowledge due to a lack of automaticity and poor working memory. T1 noticed increased difficulty in studying vocabulary, which was especially noticeable when the orthography and phonology of an item did not correspond closely (T1: lines 155-166). Problems with comprehending homophones were also cited by T2, T4, T5 and T6 (T2: line 535; T4: lines 384-389; T5: 386; T6: 449-454). T3 noticed general

problems with “language imagery” (“Sprachbilder” T3: lines 297-305), figurative expressions or metaphors because of lower processing speed. However, T2 emphasised that these problems were common for children in the initial stages of language learning (T2: lines 66-70). Similarly, T5 noted that some mistakes occurred frequently, regardless of the SpLD (T5: lines 420-428).

8.2.6. Behavioural differences

Two of the six interviewees, T1 and T5, stated that they had not observed any behavioural differences in their dyslexic students; however, both cited their limited experiences with dyslexic students as a possible explanation (T1: lines 168-172; T5: lines 321-351). However, T1 mentioned that one of her dyslexic students was rather shy and seemed to be too nervous or anxious to participate orally during lessons, which causes further problems as, according to the school’s regulations, oral participation is of higher value regarding assessment for dyslexic pupils than for non-dyslexic students (T1: lines 177-182). Similarly, T4 also cited lower self-confidence and fear of being ridiculed by classmates as factors contributing to a lack of motivation for oral participation of dyslexic students in class (T4: lines 333-349). T6 observed that one dyslexic pupil who had displayed behavioural problems prior to transferring to a different class continued to struggle with his nervousness in the language classroom despite feeling more comfortable in his new environment overall (T6: lines 329-343).

One of the most commonly discussed behavioural differences displayed by dyslexic students in the data is a lack of motivation in the EFL classroom, as cited by T2, T3, T4, T5 and T6. T2 mentioned that despite showing good results during testing and generally diligent effort, one dyslexic student lacked the motivation to participate orally in class. T2 hypothesised that this reluctance could stem from negative experiences in the initial stages of EFL learning, possibly leading to rapid frustration and reduced foreign language enjoyment (T2: lines 481-495). Similarly, T5 observed that a student’s lack of enthusiasm for learning English, possibly caused by the perception that it required significantly more effort to achieve the same results as his non-dyslexic classmates, led to a dislike of the EFL classroom. In turn, the student did not complete all assignments, negatively impacting his participation grade. An improvement was only observed when extrinsic motivators were introduced, such as reminding the student of the necessity of oral participation to pass the grade and to be admitted to his desired school (T5: lines 340-349). T3 cited the student’s knowledge of their difficulties in language learning as one of the main reasons for a motivational deficit (T3: lines 335-337). T4 observed a similar apathy towards the EFL classroom, citing that the students seemingly rested on their belief that they were incapable of learning the language because of their

dyslexia, not devoting any effort to improving their language skills (T4: lines 340-348). However, T4 noted that the lack of motivation displayed by some students might also be attributed to students aged 12-14, the age group of most of the interviewees' dyslexic students, commonly experiencing motivational struggles, regardless of any SpLD (T4: lines 353-356).

T6 overserved that one dyslexic student exhibited a low threshold for frustration, going so far as refusing to continue working once he realised that other students were working faster than him, citing a belief that he would fail the exam regardless of any further efforts. The only viable solution was to isolate the student during testing, which was only possible as T6 worked in an MS where typically two teachers are assigned to each classroom (T6: lines 353-365). Moreover, T6 noticed that this low frustration threshold often provoked classroom agitation. However, T6 emphasised that dyslexic students were not acting deliberately as agitators; rather, this behaviour was caused by their inability to maintain concentration. T6 furthermore cited this limited capacity for sustained focus as a distinguishing factor of dyslexic children compared to some non-dyslexic children (T6: lines 369-377). In addition, T6 observed that reducing the volume of exercises decreased frustration and overstrain among dyslexic pupils. This was possible in T6's case as the MS curriculum is built upon the concept of differentiation in the same classroom. Other strategies employed by T6 that proved successful in helping students concentrate were using silent fidget toys or allowing students to retreat and read a book on a couch when they could no longer concentrate or they had finished their work early (T6: lines 384-397). Similar issues with maintaining focus for a sustained period of time were also mentioned by T2, T3, and T4, who stated that all five of the dyslexic students he was currently teaching exhibited this characteristic, along with a tendency for untidy work and a lack of self-organisation (T2: lines 439-440; T3: lines 348-350; T4: lines 304-310). In contrast, T5 reported not noticing particular difficulties in this area, which might be attributed to limited experience, having only taught one dyslexic student (T6: 340-342).

8.3. Regulations and support strategies

As part of this thesis is concerned with the perceived barriers dyslexic students face in the Austrian EFL classroom, the teachers were asked if they were aware of any support strategies which might help dyslexic students succeed. Additionally, they were questioned about their experience with adapting materials to the needs of dyslexic learners. Given that support for dyslexic students also depends on school regulations, the teachers were asked about their awareness of support

measures already in place at their school and any regulations aimed at accommodating the needs of these students.

8.3.1. Awareness of support strategies

Three participants initially reported not knowing any specific teaching methods or strategies suitable for supporting dyslexic students in the EFL classroom (T1: lines 273-281; T3: line 541; T5: lines 490-491). However, all of them later stated they had applied some of the strategies discussed throughout the interview.

Both T4 and T5 were aware of the benefits of multi-sensory learning for dyslexic students prior to the interview (T4: lines 486-488; T5: 537-548). While T5 believed the textbooks and materials commonly used inside the EFL classroom already accommodated this strategy well and were suitable for promoting learning regardless of impairment (T5: lines 537-554), T4 stated that supplying additional materials to implement this approach would cause logistical problems. This is because all students would have to buy them, which might result in complaints from parents over financial concerns (T4: lines 488-494). Despite acknowledging its usefulness, T3 expressed doubts about whether her dyslexic students would benefit from multi-sensory learning. Moreover, T3 highlighted the perceived difficulty of implementing this approach, stating it would not fit her usual teaching style (T3: lines 469; 472-476). Both T2 and T6 reported having used this approach before while teaching first-year students topics such as body parts and clothing. However, T6 reported that the frequency with which this approach was implemented decreased after the first few months of learning the language (T2: lines 647-656; T6: lines 574-584).

Regarding teaching vocabulary, T2 and T4 reported explicitly teaching different methods for studying. However, while T2 stated not implementing these methods in class due to time constraints, T4 noted that this was best done during additional lessons (T2: lines 680-696; T4: lines 593-624). T6 reported her students used different methods, such as making posters and using index cards. Additionally, T6 had also dedicated class time to making lap books (T6: lines 600-605). T5 mentioned discussing methods for improving vocabulary use with each student individually rather than focusing on spelling accuracy, though this was only done voluntarily (T5: lines 614-623). Using apps such as Quizlet was mentioned by T2, T4, T5 and T6, with T2 believing that typing on a computer and, thus, having to pay attention to each individual letter might benefit dyslexic learners (T2: lines 680-686; T4: lines 608-609; T5: lines 602-607; T6: lines 600-605). T3 reported trying to find definitions and context when teaching vocabulary (T3: lines 496-472).

T2, T3, T4, T5, and T6 discussed explicitly teaching pronunciation. While T5 and T6 mostly focused on commonly mispronounced vocabulary (T5: lines 561-577; T6: lines 590-594), T2 and T3 regularly used the pronunciation activities provided by the *More!* textbooks in their classrooms (T2: lines 663-667; T3: lines 482-485). Moreover, both T3 and T4 mentioned raising awareness of phonetic spelling without discussing it in detail (T3: lines 482-495; T4: lines 581-588).

Other support strategies mentioned include reading prompts aloud (T3: lines 455-456) and allowing students to record videos of themselves rather than writing a text (T5: lines 480-490). T6, who was teaching at an MS, further mentioned using the graphic stories provided by the *More!* books, strategically pairing stronger students with others during partner work, and limiting the number of exercises dyslexic students had to complete in class (T6: lines 520-530; 548-552; 552-559).

8.3.2. Adaption of materials to the needs of learners

When asked about their experiences with adapting materials to the needs of dyslexic learners, only T6 reported regularly providing differentiated materials and additional time. This practice was attributed to T6 teaching at an MS, where the system mandates such differentiation (T6: lines 500-514). T1 mentioned increasing line spacing on tests for one student, as requested by the parents. While T1 doubted that this adaption led to a better grade, it appeared to have improved the student's confidence (T1: lines 257-276). Similarly, T2 reported considering the idea of printing tests on larger sheets; however, the student rejected this due to reduced layout clarity (T2: lines 624-627).

Apart from T6, none of the interviewees had adapted their materials used for regular use, citing constraints such as limited time resources (T1: lines 271; T3: lines 440-441) or the lack of knowledge of effective adaptations (T2: lines 550-558).

8.3.3. Awareness of school regulations

Support options at each school site depend on the level of knowledge among the staff. Thus, the participants were asked whether there were any experts in inclusion or dyslexia at their schools. Overall, there seemed to be a lack of teachers who had received special training regarding the support of dyslexic students. Only T4 stated that while he did not know of any English teachers with specific training, some German teachers had attended several courses on this topic (T4: lines 114-117). Similarly, while T6 reported that there were several special education teachers at her

school (T6: lines 153-154), T2 and T3 mentioned only knowing of one colleague who also worked at a special needs school, though these skills were not applied at their current school (T2: lines 141-143; T3: lines 108-112).

No remedial courses explicitly targeted at dyslexic learners were offered at any of the participants' schools. T2, T3 and T5 reported that there was a reading support course in German, and T6 mentioned that her school offered inter-year remedial courses in German, Maths and English, though none of these courses were explicitly aimed at supporting dyslexic students (T2: lines 87-101; T3: lines 81-88; T4: lines 96-97; T6: lines 123-143). Except for T4, all teachers agreed that there was a need to offer these types of courses, with T5 adding that she had already initiated talks about establishing a course during the English teachers' staff meeting. This idea, though, was rejected as it was stated that the reading promotion course for German would teach similar skills (T5: 108-113). While T4 believed that remedial courses for English would be implemented in the future, he doubted their effectiveness. Private dyslexia training sessions would benefit students more as the trainers could work with them individually instead of in a group setting (T4: lines 98-104).

Moreover, all interviewees stated no specific school regulations regarding supporting dyslexic students in class. T6 reported that support measures must be implemented, but their extent and form depend on the teachers themselves, with the involvement of the pupils. (T6: 112-118). Similarly, T5 stated that the amount of support provided to dyslexic students depends on how much each teacher engages with the subject. This differed significantly, as there was no compulsory further training in this regard at the school location (T5: lines 73-82).

Regarding regulations about testing and assessment, the interviewees generally seemed to have greater awareness. T6 stated that while the weighting of oral and written performance is at the discretion of each teacher, severely dyslexic students could take their tests entirely orally (T6: lines 1777-179; 190-193). All other interviewees reported that they were advised to offer oral tests to their dyslexic students to compensate for weaknesses in written production. While T3 administered one oral exam per semester to communicate that having dyslexia does not grant an exemption from standard expectations ("Yes, also to set an example that if you have this disorder, it is not a licence.⁷") T3: lines 134-137), T4 and T5 reported that dyslexic students often do not seize the opportunity to take oral examinations (T4: lines 140-148; T5: lines 170-171). Three

⁷ Translation from German to English by the author.

teachers (T2, T3, T5) also mentioned that oral participation, including presentations, must be given higher priority than for their non-dyslexic peers (T2: lines 263-267; 299-306; T3: lines 175-176; T5: lines 166-170).

Regarding written exams, T1, T2, T4 and T5 indicated that dyslexic students were granted additional time (T1: lines 116-117; T2: lines 163-165; T4: lines 168-170; T5: lines 133-138). T2 clarified that this time was usually limited to five minutes due to logistical constraints, as every break was at least five minutes long. This suggests that contrary to the Ministry's specifications (c.f. chapter 6.1.2; Haller 2021: 4-5), the extent of accommodations for dyslexic students in written exams is determined more by logistical restraints than pedagogical discretion. This reliance on logistical factors undermines the intent of providing adequate support and may compromise the ability of dyslexic learners to perform to their full potential. Additionally, both T2 and T5 mentioned that while it used to be possible for dyslexic students to take their examinations in separate rooms, this was no longer possible due to limited personnel resources. Furthermore, both T2 and T5 stated that the prompts for listening tasks had to be read aloud, as errors could occur due to students having insufficient time to read the task description (T2: lines 183-199; T5: lines 142-151).

Concerning the assessment of written texts, T1 and T2 mentioned that similar mistakes must not be counted multiple times (T1: lines 116-117; T2: lines 236-238). Additionally, three teachers (T2, T3, T4) explained that spelling was the only aspect assessed differently for dyslexic students. Only spelling errors that altered word pronunciation were considered mistakes, acknowledging dyslexic learners' phonological processing deficits. However, all grammatical errors, including those involving double consonants such as in "swimming", are still marked as mistakes. Both T2 and T3 also emphasised the importance of consulting a second opinion while assessing texts written by dyslexic pupils to ensure objectivity (T2: lines 212-230; T3: lines 120-127; T4: lines 154-161).

8.4. Critical voices

Throughout the interview, the participants expressed their critical opinions on various aspects of dyslexia and dyslexic students inside the EFL classroom. They voiced concerns about a lack of resources for supporting dyslexic students and a lack of standardised regulations. Moreover, some participants commented on dyslexic students themselves, reporting a perceived lack of motivation to attend remedial courses and questioning whether all of their language difficulties are rooted in dyslexia.

8.4.1. Lack of resources

T2, T4 and T5 emphasised the insufficient resources available to support dyslexic students and enable individualisation effectively. This includes financial and human resources and time constraints (T3: lines 1340-1244). T5 also noted the observed need for individualised support for learners in the EFL classroom. However, T5 pointed out that offering such support is impractical within the current system for AHS, which allocates only one teacher per classroom (T5: lines 439-443). Similarly, T4 emphasised the difficulty of supporting dyslexic learners in class without feeling bored or unchallenged (T4: lines 471-478). Thus, these results highlight the impracticality of offering individualised support in the Austrian AHS system, making it challenging to provide the necessary attention for dyslexic learners and offer them targeted help.

8.4.2. Lack of standardised regulations

A common theme across interviews was a perceived lack of standardised regulations for supporting dyslexic students in Austrian schools. Both T2 and T3 suggested that the regulations provided by the Department of Education were vague, leading to differing interpretations across schools in Austria. T2 expressed frustration about the absence of clear, binding directives:

*I know Austria is such a huge country that you can't say it's Austria-wide, but at least there should be state-wide guidelines. Because it's always said that you should give them more time and that you should somehow take them into consideration, but there's simply nothing about how this should actually be implemented in a school and I find that shocking. If every school has to make something up as they go along, when you could say okay, we can't be the only school confronted with this, why can't we sit down together and think about something?*⁸ (T2: lines 151-160)

T2, who had experienced a legal appeal regarding the assessment of a dyslexic student and had discussed this issue with a school inspector before (T2: lines 209-212), emphasised the importance of creating clear and binding guidelines. This would not only ensure that dyslexic learners are sufficiently supported and graded fairly across schools but also provide legal certainty for teachers (T2: lines 151-160; 1335-1339).

T3 echoed these concerns, pointing out that not all teachers adhered to the limited regulations (T3: lines 63; 67-69; 150-153; 518-519). T3 highlighted the need to dedicate a portion of the university courses on testing and assessment to educate future teachers on how to assess dyslexic

⁸ Translation from German to English by the author. Translation from German to English by the author.

students. This approach, T3 suggested, might help reduce discrepancies in academic outcomes among dyslexic students across different schools (T3: lines 62-69).

8.4.3. Lack of motivation to attend remedial courses

The support of dyslexic students should be extended beyond the classroom setting. To effectively manage this impairment, it is essential for dyslexic students to participate in special remedial courses that teach coping strategies. As pointed out by T2 and T4, the support of dyslexic students should not be limited to particular assessment criteria in school, as they also need to learn strategies to cope with their impairment throughout their lives, beyond the educational environment (T2: lines 117-120; T4: lines 660-668). However, three of the participating teachers reported a lack of interest among students in attending remedial courses outside of school. Moreover, not all dyslexic students attended reading support classes, indicating that the limited support measures provided by the school were not fully utilised. As a result, although the importance of implementation of remedial EFL courses for dyslexic learners was agreed upon, doubt was expressed as to whether they would be in demand (T2: lines 112-115; 117-120; T4: lines 660-668; T5: lines 113-118).

8.4.4. Not every problem is rooted in dyslexia

Two of the interviewed teachers believed that not all mistakes were caused by dyslexia, citing that some non-dyslexic children also often struggled with spelling (T2: lines 67-69; 73-75) and that an abundance of grammatical mistakes in texts could be attributed to weak performance rather than dyslexia alone (T4: lines 75-84). This scepticism led both T3 and T4 to doubt whether the diagnoses of some of their dyslexic students were accurate (T3: lines 304-305; T4: lines 75-84; 344-348).

T4 further reported that in some cases, medical reports attesting dyslexia were not issued by clinical psychologists, who are the only professionals authorised to make such diagnoses in Austria (c.f. chapter 6.1.1.). Furthermore, T4 observed that diagnoses were often disclosed only after the students had received failing grades on the first tests (T4: lines 88; 742-754).

8.5. Awareness and use of digital tools

As discussed in section 6.2., the effectiveness of implementing digital technologies in the EFL classroom depends on the school site's digital infrastructure. High-quality and reliable internet connection and access to digital devices for students and teachers are prerequisites of successful teaching using digital tools. Therefore, the following section aims to highlight the digital

infrastructure at the interviewees' schools. Additionally, the support system will be analysed, including the existing prerequisites for purchasing school licenses for assistive technologies and the availability of experts on digital learning software. Finally, the attitudes of the interviewed teachers towards digital technology are summarised.

8.5.1. Experience with digital tools in the EFL classroom

Using digital tools can enhance students' learning outcomes irrespective of any SpLD. However, the effectiveness of these tools depends on the instructional methods used (c.f. chapter 4). Moreover, as Kayali et al. (2021: 360-361) suggested, experiencing digital tools in teacher training is crucial for successfully integrating them into classroom practices (c.f. chapter 6.2.3.). Hence, this section explores the interviewees' experiences regarding the integration of digital tools both in teacher education and their own practices in the EFL classroom.

Concerning teacher education, only T1 and T2 claimed to have neither experienced digital tools used during their teacher training nor attended any courses on this topic (T1: lines 303-306; T2: lines 379-381). T2 further expressed not feeling the necessity to attend such courses, as she already had ample new ideas and was generally well-versed with digital tools (T2: lines 396-399). While T6 had one course at university which covered the topic, T3 and T4 reported attending an in-house training session on this topic (T3: lines 264-267; T4: lines 1059-1066; T6: lines 259-265). Additionally, both T3 and T5 noted receiving training on select tools during in-service training (T3: 240-259; T5: 229-236).

All six interviewees reported using digital tools in the EFL classroom regularly. T3 mentioned using the software made available by the textbook publisher, and T2 mentioned frequently using exercises on the smartphone. Moreover, T5 emphasised using digital tools daily, as it helps diversify the lessons. T6 also allows students to decide whether to hand in homework digitally or in analogue format (T1: line 368; T2: lines 351-353; T3: lines 245-247; T4: lines 760-764; T5: lines 225-229; T6: lines 242-254). Referencing their awareness of tools suitable for promoting the learning of dyslexic students, T4 mentioned using the available tools provided by the publisher *Helbling* and using the online dictionary *leo.org* as a tool for learning pronunciation. This was also noted by T6, adding that it was also beneficial for non-German native speakers. Moreover, T4 reported using online search engines to find suitable grammar exercises for all levels (T4: lines 760-764; 1059-1066; T6: lines 802-805).

8.5.2. Disadvantages of the use of digital tools in the EFL classroom

As illustrated in Figure 27, the interviewees reported eight disadvantages of using digital tools in the EFL classroom. Most frequently, it was noted that students misused their digital devices. Examples include the use of learning platforms such as *Teams* to send each other messages and playing games during class instead of completing tasks (T1: lines 334-351; T2: lines 719-723; T4: lines 680-689; T5: lines 682-685, 671-676). Thus, the feeling of lacking control over the students' actions was reported by three teachers (T1: lines 334-351; T4: lines 685-689; 671). The second most mentioned downside was the diversion sometimes caused by digital tools, as digital devices offer seemingly unlimited options for diversion such as, as previously mentioned, sending messages or surfing the internet (T1: lines 334-351; T2: lines 719-723; T3: lines 546-549; T6: lines 687-688). Moreover, the use of digital tools in class increases students' already frequently significant screen time, which T5 believed could have detrimental effects on their health (T6: lines 663-666).

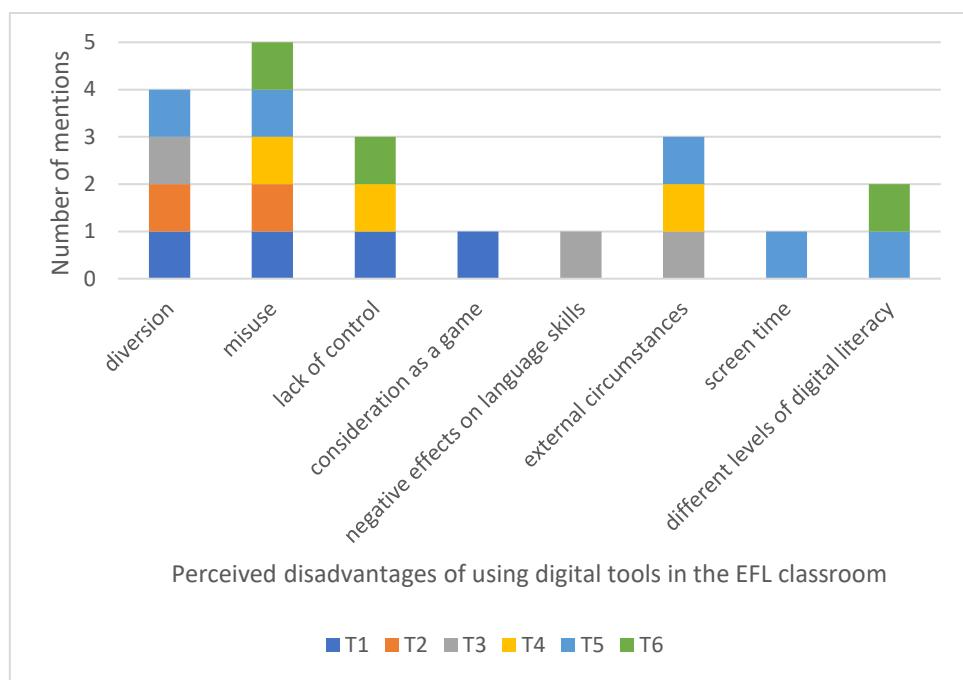


Figure 27. Perceived disadvantages of the use of digital tools in the EFL classroom.

Moreover, T3 expressed concerns about the potential negative impact on language accuracy caused by an overreliance on tools such as spell-checking software (T3: lines 230-337). Similarly, T1 reported that, despite the positive effects of gamification, many students focus on answering as fast as possible rather than trying to find the correct answer, which might diminish the overall learning outcome (T1: lines 391-395).

In addition, disadvantages regarding the implementation of the use of digital tools in the EFL classroom were mentioned. For example, T6 reported that the learning outcome depends on each individual learner's digital literacy level (T6: lines 680-688). Additionally, a lack of digital literacy also leads to an increased time investment needed for introducing exercises, reducing actual learning time (T5: lines 688-701). Finally, three teachers mentioned external factors influencing the success of lessons using digital tools. These include students reliably bringing their devices to school, the battery level of said devices, the quality of the internet connection and the limited number of power outlets per classroom (T3: lines 543-546; T4: lines 224-234; T5: lines 678-681).

8.5.3. Advantages of the use of digital tools in the EFL classroom

The interviewed teachers identified ten different advantages of using digital tools in the EFL classroom. As illustrated by Figure 28, the most mentioned benefit was digital tools allowing for individualisation and students to work at their own pace. Similarly, T6 emphasised the benefits of providing immediate feedback to the learners, which is something they ask for (T3: lines 530-539). Moreover, it simplifies finding additional practice exercises when needed (T1: lines 334-335; T2: lines 358-373; 745-750; T3: lines 535-538; T6: lines 655-658). Additionally, it was reported that digital tools not only support the teacher's ability to quickly adapt to different needs or situations (T1: lines 330-334; T2: lines 745-750) but also simplify providing exercises for consolidation (T2: lines 358-372). Thus, digital tools also show time economic advantages, as, for example, homework does not need to be corrected in class, and the exercises, once found, can be used repeatedly for a long time (T3: lines 247-249; T6: lines 649-652).

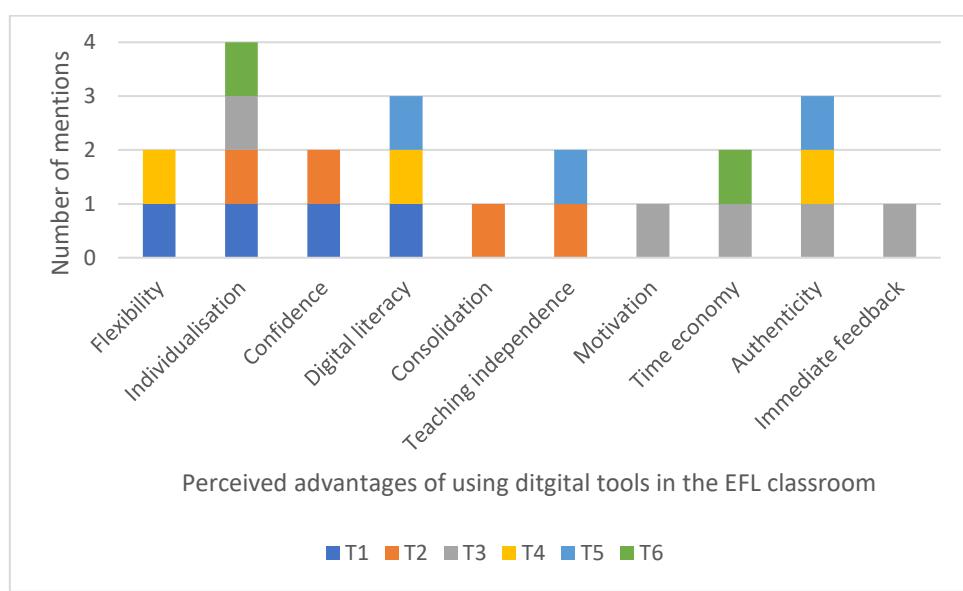


Figure 28. Perceived advantages of using digital tools in the EFL classroom.

Both T1 and T2 noted that the use of digital tools allows for the creation of a safe space where it is not only easier to provide targeted support but also encourages the students to feel more confident about asking questions (T1: lines 336-339; T2: lines 358-372). Similarly, students seemed to enjoy completing exercises on their digital devices (T3: lines 246).

Three teachers emphasised that using digital tools in the EFL classroom contributes to developing digital literacy, which is becoming increasingly important (T1: lines 337-339; T4: lines 675-678; T5: lines 646-649). In addition, using these tools creates an authentic learning situation, as texts are usually always digitally written outside of the school context (T3: lines 240-259; T4: lines 675-678; T5: lines 646-649). Finally, both T2 and T5 highlighted that using digital tools can foster student independence by providing tools for research and finding information independently (T2: lines 707-715; T5: lines 649-652).

8.6. Digital tools for dyslexic students

As discussed in chapter 5, digital tools offer multiple ways to facilitate the learning of dyslexic students in the EFL classroom. As this thesis seeks to investigate Austrian EFL teachers' opinions on the suitability of digital tools for individualisation in their classroom, this section will discuss their experiences with the tools outlined in chapter 5.3. Additionally, it will examine the amount of time required to integrate these tools into their teaching practices effectively, as well as their perceptions of the tools' efficacy in promoting EFL learning among dyslexic learners.

8.6.1. More! eBook

All teachers were familiar with the More! eBook, but only T2, T4, and T6 had heard of the graphic story function (T1: lines 423-425; T2: lines 777; T3: line 603; T4: lines 779-781; T5: lines 773-775; T6: lines 758-759). T2 reported never using the feature due to time constraints (T2: lines 782-783), while T4 and T6 found it beneficial, with T6 expressing a "love" for the tool (T4: lines 793-801; T6: lines 758-759).

All teachers agreed the tool supports EFL learning for dyslexic students. However, T2 and T5 questioned its usefulness for unimpaired students, citing missing phrases (T2: lines 799-802) and unnecessary time demands for stronger students (T5: lines 803-807).

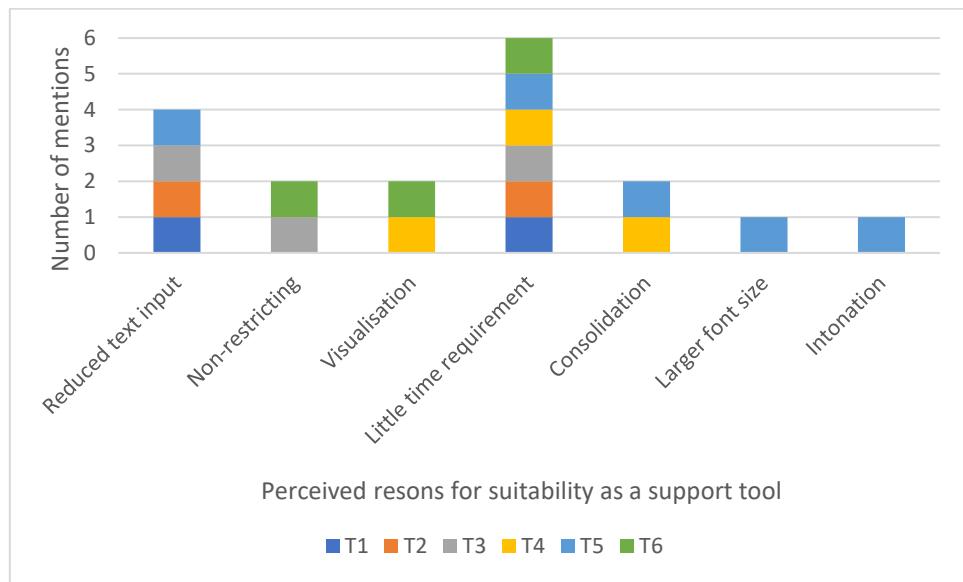


Figure 29. Perceived reasons for the suitability of More! graphic stories as a support tool.

Figure 29 illustrates perceived reasons for the suitability of *More!* graphic stories as a support tool. Teachers noted that the time required to use the tool effectively would be minimal (T1: lines 437-441; T2: line 807; T3: line 631; T4: lines 796-797; T5: lines 822-823; T6: lines 777-779). Four interviewees highlighted limited text input as a key benefit (T1: lines 432-535; T2: lines 789-794; T4: lines 611-613; T5: lines 816-817). Visualisation and vocabulary consolidation were also mentioned (T4: line 786; T6: lines 761-764). T3 (lines 621-627) and T6 (lines 764-787) emphasised that this tool allows differentiation without hindering other learners.

T3 noted the importance of supporting high-achieving students while ensuring that individualisation does not excessively strain teachers' time and resources. Additional benefits mentioned included larger font sizes and authentic intonation (T5: lines 816-817; 889-893). Only two teachers were aware of the audio files in the *More!* Workbook vocabulary lists. T6 had informed her students about the feature, while T2 deemed it unnecessary, as pronunciation was typically addressed in class exercises (T1: line 467; T2: lines 819-824; T3: lines 642-643; T4: line 812; T5: lines 830-831; T6: lines 799-802).

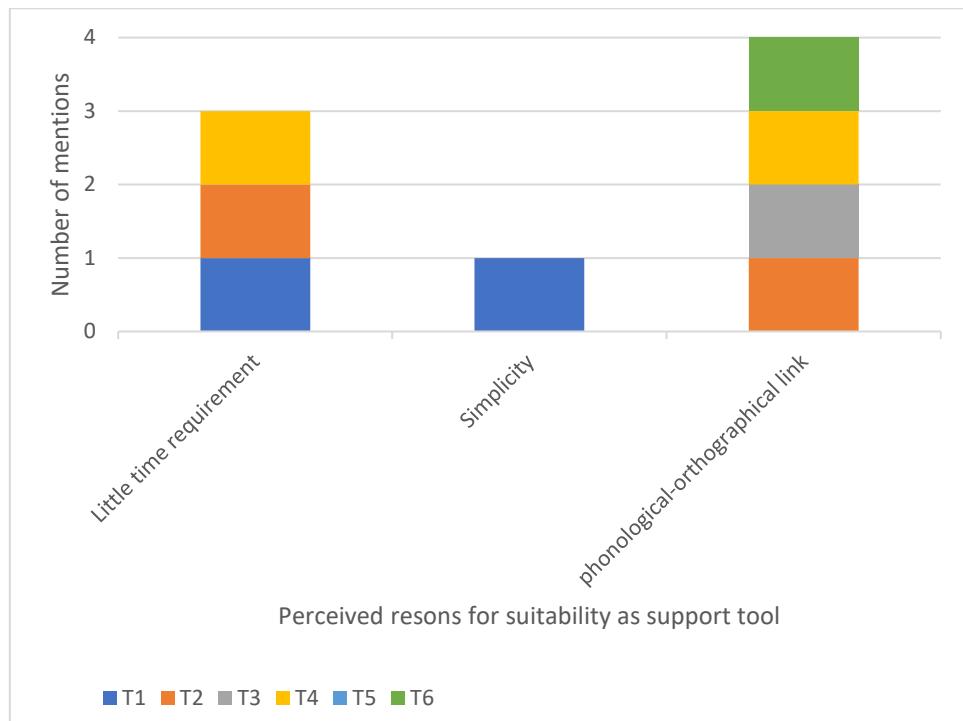


Figure 30. Perceived reasons for the suitability of the audio feature of More! vocabulary lists as a support tool.

Figure 30 shows the perceived suitability of the audio feature for promoting EFL learning of dyslexic students. All interviewed teachers agreed on its utility; however, T5 preferred mind maps over vocabulary lists (T5: lines 837-844). T1, T2, and T4 emphasised the feature's intuitiveness, noting it requires minimal additional time investment (T1: lines 474, 479; T2: 835; T4: 840-841). While T1 questioned how much students struggled with pronunciation, T2, T3, T4, and T6 highlighted the tool's role in linking phonological and orthographical aspects of vocabulary (T2: lines 829-831; T3: lines 643-645; T4: lines 827-830; T6: lines 813-816). T6 suggested that the tool should also allow learners to listen to the pronunciation of example sentences and their German translations, emphasising the importance of contextual vocabulary use for non-German native speakers (T6: lines 829-832; 837-840).

8.6.2. *ReadAloud*

Among the interviewed teachers, only T2 was familiar with the ReadAloud browser extension, while T5 knew of similar tools (T2: line 841; T5: lines 858-859). Both T2 and T5 were initially reluctant to use it; T5 questioned its usefulness due to the perceived inauthenticity of the voice reading the texts (T5: lines 869-878; 893-894). In contrast, T2, T3, and T6 saw the tool's potential for teaching flow, intonation, and pronunciation (T2: lines 873-876; T3: lines 672-675; T6: lines 867-870).

Although T2 preferred having texts read aloud by teachers or students, they recognised the tool's effectiveness for individual study, particularly for dyslexic students, promoting multi-sensory learning (T2: lines 849-850; 852-854; 860-861; 873-876). Other teachers also acknowledged its potential for supporting dyslexic learners in the EFL classroom (T1: lines 500-501; 503-506; T3: 672-675; T4: 864-870; T6: 867-870). T6 noted that listening to texts aids information retrieval, especially for students struggling with reading comprehension (T6: lines 870-881).

Regarding the tool's complexity, T3 believed it would require minimal introduction time, as students and teachers are generally familiar with browser extensions (T3: line 682). However, T1, T4, and T6 expressed concerns about the time needed to install the plug-in, estimating it would take T4 about 25-30 minutes and T6 about 50 minutes (T1: lines 532-533; T4: lines 886-888; T6: lines 886-889).

8.6.3. Microsoft Immersive Reader

Three interviewed teachers were aware of Microsoft's Immersive Reader. Still, none had used it in class, either because they didn't recognise its potential for aiding dyslexic learners (T1: lines 557-552) or viewed it as a gimmick (T2: line 898; T5: lines 907-911). T4, who was unfamiliar with the tool, also categorised it as a gimmick but acknowledged its usefulness for students with significant reading impairments (T4: lines 930-937; 945-952). Figure 31 illustrates the perceived reasons for Microsoft Immersive Reader's suitability as a support tool for dyslexic learners.

Three interviewed teachers were aware of Microsoft's Immersive Reader, but none had used it in class, either because they didn't recognise its potential for aiding dyslexic learners (T1: lines 557-552) or viewed it as a gimmick (T2: line 898; T5: lines 907-911). T4, who was unfamiliar with the tool, also categorised it as a gimmick but acknowledged its usefulness for students with significant reading impairments (T4: lines 930-937; 945-952).

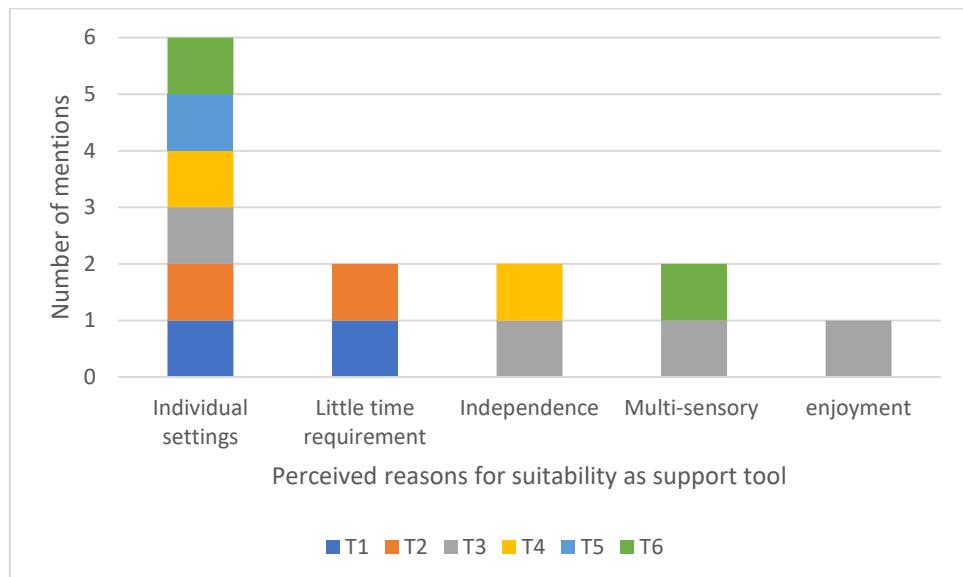


Figure 31. Perceived reasons for the suitability of Microsoft Immersive Reader as a support tool for dyslexic learners.

The main benefit mentioned was the ability to individualise text presentation, noted by all teachers (T1: lines 575-576; T2: lines 920-922; T3: 731-732; T4: lines 930-937; T5: 932; T6: 902-905). Some teachers noted a minimal time requirement since it's pre-installed (T1: lines 604-605; T2: line 927), while others believed implementation would take about a lesson (T3: lines 740-745; T4: lines 971-978). T3 emphasised the importance of meaningful activities over mere coverage of material (T3: lines 749-753). T3 emphasised the value of engaging in meaningful activities to promote understanding over merely covering more subject matter:

So, anything that makes sense, I think, is worth trying. At the end of the day, it's about knowing as much as you can. So, I think it's better to do something useful than to skip a unit? If, yes, if I've become more relaxed over time. As long as it makes sense to me, then I'll invest the time. (T3: lines 749-753).

The vocabulary feature, which allows learners to listen to vocabulary and see pictures, was considered beneficial for independent text work (T2: lines 910-916; T3: lines 715-720). T3 and T6 highlighted the tool's multi-modal aspects, facilitating language learning for non-German speakers (T3: lines 715-720; T6: lines 964-969). T3 also speculated that this tool could make vocabulary learning enjoyable (T3: lines 724-725).

None of the teachers knew about the Reading Coach feature, and opinions on its usefulness varied. T6 doubted its effectiveness, while T2 and T4 viewed it as a safe space for practising pronunciation (T2: lines 996-998; T4: lines 1021-1023). Figure 32 illustrates the perceived reasons for its suitability for dyslexic learners.

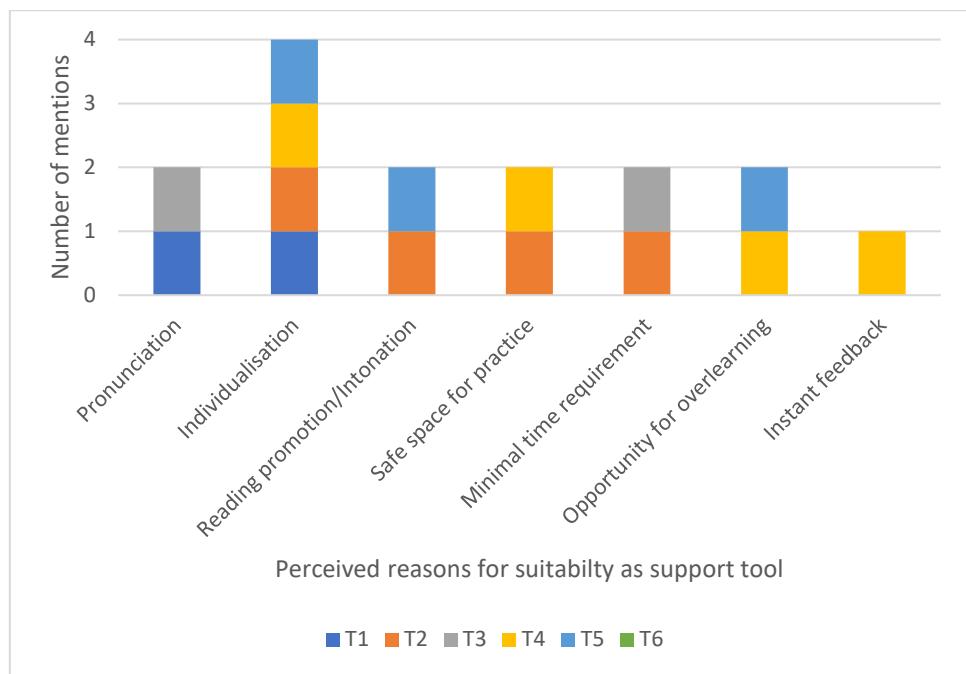


Figure 32. Perceived reasons for the suitability of Microsoft Immersive Reader's Reading Coach as a tool for supporting dyslexic students.

While T5 stressed the importance of follow-up activities, doubts about the tool's effectiveness remained (T5: lines 986-989). T1 and T2 expressed disinterest in using the tool in class (T1: lines 662-667; T2: lines 978-979). In contrast, T3 noted the potential for simplified individualisation and engagement with the tool (T3: lines 795-800; 805-809). T4 emphasised the value of instant feedback and focused tasks (T4: lines 1020-1028). In comparison, T2 and T3 saw minimal implementation time, and T1 and T4 anticipated complexities, though they considered it worth the effort (T1: lines 669-676; T4: lines 1033-1037).

8.6.4. Text processing software

All interviewed teachers were experienced with the basic features of text processing software. T1 and T6 acknowledged the utility of context-sensitive spell-checking programs (T1: line 712; T6: line 1097), but other teachers expressed concerns. T2 worried that reliance on spell-checking could lead to careless spelling, potentially harming students' skills (T2: lines 1047-1053). T3 (lines 883-885), T4 (lines 1075-1081), and T5 noted that while practice texts might be more accurate, this reliance could negatively impact dyslexic students' written assignments, especially since T5's school did not allow computer exams (T5: lines 1060-1063). The differing opinions about spellchecking's usefulness might relate to the fact that severely dyslexic students at T6's school are allowed to take exams orally (T6: lines 1083-1085).

Regarding predictive tools, T5 found them helpful for everyone (T5: lines 1048-1051), while T4 and T6 were more critical. T4 noted their common use outside the classroom but worried they might hinder language production without AI assistance (T4: lines 1086-1097). T6 also doubted their effectiveness for younger learners (T6: lines 1096-1097).

All teachers were familiar with the co-editing function, which T6 highlighted as particularly useful for dyslexic learners and requiring minimal implementation time (T6: lines 1111-1124). T2 and T3 reported using this feature during distance learning (T2: lines 1024-1029; T3: line 824).

No one had experience with the speech-to-text function, but T6 expressed interest in trying it for its perceived benefits for dyslexic learners (T6: lines 1095; 1111-1124). All teachers knew about the commenting and correcting functions, with T6 emphasising their benefits for all learners despite the time demands on teachers (T6: lines 1098-1099; 1111-1124). T2 preferred paper corrections due to eye strain (T2: lines 1024-1029).

8.6.5. Grammarly

Out of the interviewed teachers, only T4 had not heard of Grammarly prior to the interview (T4: line 1106). None of the interviewees were fully convinced of its utility for dyslexic learners. Some believed it was more effective for learning than standard spell-check software because Grammarly explains its corrections (T2: lines 1122-1132; T4: line 1106). It provides more comprehensive feedback than teachers can typically offer due to time constraints (T3: lines 941-944; 953-957). The visual element of highlighting mistakes in red and placing explanations directly above them was also seen as beneficial (T4: lines 1135-1137). T6 noted that Grammarly could help students learn new expressions in a safe environment (T6: lines 1173-1176).

However, these advantages would primarily benefit learners genuinely interested in improving their language skills. Many students might accept corrections without reading the explanations, undermining the learning effect (T2: lines 1137-1141; T4: lines 1121-1130; T5: lines 1102-1105; T6: lines 1163-1168). Consequently, T2, T5, and T6 suggested the tool would only be useful for upper-secondary learners, as younger students may not yet have the ability to assess whether suggested changes improve their texts (T2: lines 1137-1141; T5: lines 1095-1127; T6: lines 1163-1168).

8.6.6. Quizlet

All interviewed teachers were familiar with Quizlet. T2 and T5 frequently used the games in class (T2: lines 1180-1184; T5: lines 1134-1139), but T6 raised concerns that their use might create

unrest, complicating the assessment of whether the issue arises from the game or device misuse (T6: lines 1215-1218). While all teachers found the tool easy to use, T3 noted that some features not being available in the free version hindered its overall utility (T3: lines 973-974).

Opinions on the time needed to implement the tool varied. Teachers agreed that students quickly grasp its functions, though T4 suggested prior experience in primary school might influence this (T4: lines 1179-1186). Both T3 and T4 indicated that the time required depends on the teacher's approach, ranging from minimal to extensive, depending on how many lists are provided. T3 stopped using Quizlet with lower secondary classes due to the time commitment (T3: lines 973-974; T4: lines 1218-1223).

The *Answer Mode Writing* feature was well-received, though T5 criticised the computer-generated voice as inauthentic, potentially leading to misunderstandings about language structures rather than spelling errors (T5: lines 1162-1173). Benefits for dyslexic students included increased attention to individual letters, potentially improving spelling skills (T2: lines 1233-1237), instant feedback (T3: lines 1000-1001), and engaging gamification elements (T4: lines 1191-1193). T4, T5, and T6 highlighted the visual features indicating right or wrong answers as beneficial (T4: lines 1199-1203; T5: lines 1177-1183; T6: lines 1238-1240), and T6 noted that some children might find computer-based practice easier (T6: lines 1223-1226).

8.6.7. Anton

Although only T6 was using Anton in the EFL classroom, all interviewed teachers were familiar with the tool (T1: line 832; T2: lines 1261-1267; T3: lines 1023-1024; T4: line 1234; T5: lines 1198-1199; T6: line 1270). While T6 had purchased a premium licence to use it as homework (T6: lines 1270-1272), other teachers refrained from trying the tool as they felt that the material provided by the textbook publisher and supplementary applications such as Quizlet were already sufficient. They believed that adding an additional account might overwhelm or even deter learners (T2: 1288-1291; T3: lines 1063-1065; T5: lines 1229-1232).

Despite this, all interviewees agreed that Anton was suitable for supporting EFL acquisition among dyslexic learners. As illustrated in Figure 33, Anton's visual input was the most frequently cited reason for this. Examples include the use of colours to highlight wrong answers (T1: lines 846-849; T2: lines 1297-1299; T3: lines 1075-1077; T5: line 1238) and the provision of graphical representations along with grammar explanations (T6: lines 1278-1282).

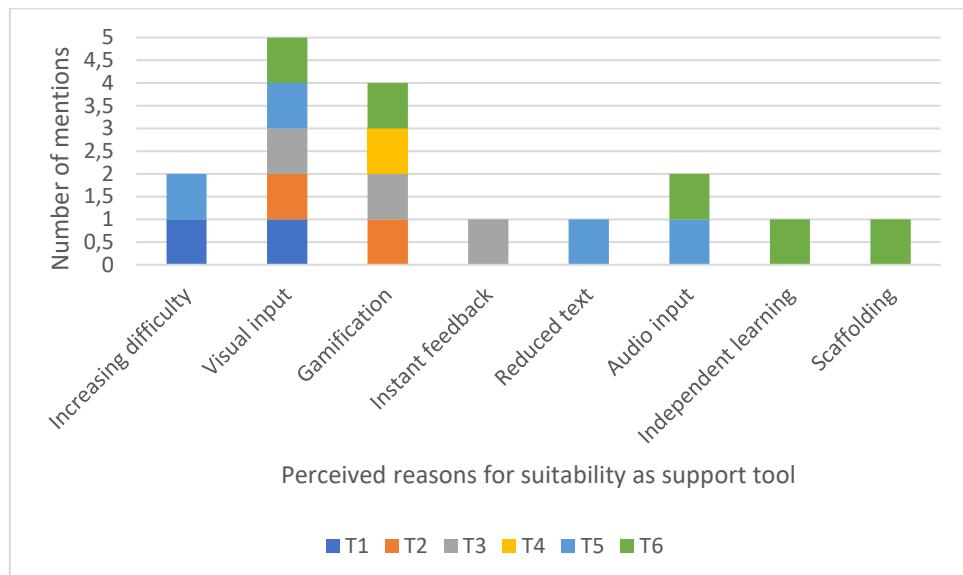


Figure 33. Perceived reasons for the utility of Anton as a support tool for dyslexic learners.

The feature allowing students to listen to explanations, connecting audio and visual elements, was praised by T5 and T6 (T5: lines 1238-1241; T6: lines 1272; 1294-1296). T6 highlighted Anton's ability to enable self-paced learning and provide scaffolding for exercises (T6: lines 1278-1282). T1 and T5 noted the gradually increasing difficulty of grammar exercises as useful (T1: lines 843-844; T5: lines 1245-1247), and T3 emphasised its instant feedback (T3: lines 1081-1083). Lastly, T2, T3, T4, and T6 praised the gamification elements and reward system, believing they could enhance learner motivation and lead to positive learning outcomes (T2: lines 1322-1324; T3: lines 1062-1063; 1081-1083; T4: lines 1253-1258; T6: lines 1293-1294).

9. Discussion

This section aims to connect the results of the interviews presented in chapter 8 to relevant theory and previous findings to answer the following research questions:

1. What barriers do dyslexic students face in the Austrian EFL classroom?
2. How do Austrian EFL teachers cater to the needs of dyslexic learners inside the mainstream classroom?
3. What are the perceived barriers to the use of digital technologies for individualisation in the Austrian EFL classroom?
4. What reasons speak for using the widely available tools presented to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?
5. What reasons speak against using these tools to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?

This chapter is divided into six subsections, each addressing one of the research questions.

9.1. What barriers do dyslexic students face in the Austrian EFL classroom?

Regarding the linguistic deficits displayed by dyslexic students in the EFL classroom, teachers generally observed reduced working speed among these students. One teacher (T1) attributed this to the students' awareness that they needed to work more diligently to achieve good results. In addition, it was reported that students struggled with inferring the meaning of vocabulary from context and retrieving vocabulary from memory, which is consistent with Gerlach's (2019: 50) findings. Spelling difficulties were the most identified issue, particularly with words whose orthography and phonology do not closely correspond. This is consistent with research suggesting that about a third of literacy-impaired people displaying average reading proficiency experienced spelling difficulties (Snowling 2008: 152).

These literacy difficulties also resulted in 'choppy' reading aloud, which could lead to ridicule from classmates, causing nervousness and a lack of motivation to participate orally in class. Given that oral participation is to be considered equivalent to written performance in assessments (§3(5) LBVO), this also poses problems for the final assessment. It was hypothesised that this lack of motivation might also stem from negative experiences in the early stages of language learning, leading to rapid frustration, or from the perception that they need to exert more effort than non-dyslexic learners to achieve the same results. Thus, there is an increased need for motivation for

these learners, aligning with Schneider and Crombie's (2003: 20-21) findings that an environment which induces fear of making mistakes or mockery can result in minimal responses.

The success of students in the EFL classroom is influenced not only by internal factors but also external ones such as school ethos and teacher motivation and attitude (c.f. Schneider & Crombie 2003: 13). The interviews revealed that the school was not entirely conducive to supporting dyslexic students, as none of the interviewees mentioned clear and binding guidelines for individualisation or support. Moreover, when supplementary lessons for struggling EFL students were suggested, they were refuted with the reasoning that students could attend German reading remedial courses instead. This disregards findings that the orthographical complexity of a language influences the severity of literacy deficits (Gerlach 2019: 9), with English having one of the most complex orthographies (c.f. Seymour, Aro & Erskine 2003: 146). Moreover, it is suggested that many spelling mistakes might result from L1 overgeneralisations (Gerlach 2019: 37). Whereas 'foreign language dyslexia' does not exist, some pupils might have developed coping mechanisms and automaticity for their L1 before they start learning a foreign language in lower secondary (c.f. Gerlach 2019: 27). Thus, offering only German reading supplementary classes might not effectively address dyslexic learners' EFL issues and could deter them from attending these courses if they do not struggle with reading in German.

Another indicator of a potentially detrimental school ethos towards supporting students with SpLD is the lack of personnel resources to give dyslexic students extra time during assessments. Although additional time was identified as one of the core needs of dyslexic students, AHS teachers stated that their dyslexic students were only provided with an additional five minutes for written tests. This was not due to pedagogic discretion, as suggested by the Austrian Ministry of Education (c.f. Haller 2021: 4-5), but because of logistical restraints, as allocating the necessary room or staff was impossible. Moreover, it was suggested that this had been possible before but was discontinued later citing financial and organisational barriers. Conversely, at the MS level, students with high levels of anxiety during testing could be separated, as typically two teachers are allocated per classroom. This highlights that despite reforms, the Austrian school system remains divided. To provide dyslexic students with the best possible education, regardless of the type of school they attend, clear guidelines and funding for the implementation of support measures are essential. Expanding awareness of the orthographic influences on the severity of literacy deficits is crucial to recognise the importance of dedicated English remedial courses.

Teacher attitudes can influence the success of students in the FL classroom and turn into the deciding factor in educational outcomes (c.f. Schneider & Crombie 2003: 21). Negative attitudes can lead to lower grades for dyslexic learners' spelling and writing achievements, potentially due to reduced time and effort in providing support (Hornstra et al. 2010: 525-526). The results of the interviews suggest that some teachers harbour negative attitudes towards dyslexia, believing that some dyslexic students rely on the fact that spelling mistakes cannot be factored into their final grades and thus do not work on their problems. This perception is reinforced by a perceived reluctance to attend private dyslexia training, which is seen as an obligatory measure for students just as teachers need to accommodate assessments. Moreover, all discussions with AHS teachers focused more on the legal framework for assessing dyslexic students' written work rather than support measures, possibly due to a lack of training on the topic. T2's experience with a legal appeal regarding a dyslexic student may have influenced this focus, emphasising oral examinations. The reasons for the oral examinations, however, are not rooted in the belief that students might struggle with written performance. Instead, the intent is to demonstrate to the students that they are not given a carte blanche but must put in the effort.

The emphasis on the legal rather than support measures could be explained by the fact that, except for T6, who works at an MS, the teachers have not received any further training on the subject, as internal school meetings only dealt with legal issues or the assessment of written work. However, most interviewees expressed the need for further training on promoting dyslexic students' success. Teachers' low self-efficacy regarding their knowledge of support can hinder the implementation of such measures, as it was found that self-efficacy directly correlates with assertiveness in accommodating the needs of learners with SpLD (Kamran, Siddiqui & Shahnawaz Adil 2023: 11). The interviews with the AHS teachers reveal a common theme: a lack of focus on individualisation in the classroom, likely due to insufficient training and resources. Teachers often assess the usefulness of tools based on their applicability for teaching in whole-class settings and see individual study at home as the only alternative. Additionally, there appears to be a significant oversight in addressing the needs of older dyslexic students, with some tools being dismissed as unsuitable for supporting dyslexic pupils in general because they are perceived as only relevant to upper-secondary students. This suggests a lack of awareness that, despite adequate training possibly leading to significant alleviation of symptoms, dyslexia is a lifelong impairment (c.f. Steinbrink & Lachmann 2014: 13).

9.2. How do Austrian EFL teachers cater to the needs of dyslexic learners inside the EFL classroom?

As discussed in chapter 3.5., inclusive teaching in the EFL classroom requires addressing four key areas: spatial, diagnostic, material and personnel (Gerlach 2019: 42). This section will discuss to what extent teachers address the needs of dyslexic students on each of these levels.

Regarding the spatial level, only the MS environment allowed students to withdraw when needed. During assessments, students with SpLD can be separated from the rest of the class to provide a calm environment. This is impossible in the AHS setting due to personnel and room restrictions.

On the diagnostic level, all teachers seemed to have a general understanding of dyslexia symptoms. However, doubts about the validity of some diagnoses were expressed, particularly when medical reports were only disclosed after students received failing grades. One teacher (T4) questioned diagnoses for students displaying only reading problems. However, reading is the core linguistic deficit of this SpLD (c.f. Kormos & Smith 2012: 20). The confusion might stem from issues in terminology, as the German term for dyslexia, *Legasthenie*, is often used synonymously with *Lese-Rechtschreibstörung* ‘Reading and spelling disorder’ (c.f. Steinbrink & Lachmann 2014: 5), implying that spelling difficulties must be present for a diagnosis. The perceived increase in diagnoses over the four years prior to the interview contributes to this scepticism. However, this viewpoint overlooks the many dyslexic children who go undiagnosed despite their SpLD, particularly when parents are unaware of their options.

On the diagnostic level, considerations in assessment are addressed. The most recognised need of dyslexic students was to adjust the assessment of written work. Regarding tests, the teachers' responses aligned with the guidelines provided by the Austrian Ministry of Education on spelling mistakes (c.f. chapter 6.1.2.). However, whereas the legal framework allows grammar mistakes to be partially or fully excluded from assessment (c.f. Haller 2021: 4-5), teachers continued to count these errors, arguing that grammar rules could be studied. Although dyslexic students do not primarily struggle with grammatical errors (c.f. Schule-Körne 2021: 465), they may make more over time (c.f. Sellin 2020: 68). This discrepancy between policy and practice highlights the need for better teacher training about effectively supporting dyslexic students.

While Kormos and Smith (2012: 142) advise providing focused written feedback to dyslexic learners, disregarding certain linguistic areas to avoid overwhelming them with extensive

corrections, the teachers disagreed, believing that dyslexic students benefited from additional feedback.

Materials, worksheets and similar resources should ideally be adapted to the needs of dyslexic learners. The interviews suggest that teachers generally have a good understanding of the ideal layout for dyslexic students regarding structure and line spacing. One teacher (T4) noted that changing the layout could positively affect dyslexic students' motivation, signalling that their concerns are taken seriously. However, a lack of time resources prevents teachers from adapting their materials. Only two reported changing their materials to suit dyslexic learners. While this is done regularly in the MS setting, in the AHS setting, this was only done at the behest of dyslexic students' parents.

Accommodations beyond materials were limited. Only one MS teacher (T6) adapted grammar teaching methods for dyslexic learners in a plenary setting. AHS teachers noted that the needs of dyslexic students often overlapped with those of weaker students. Thus, accommodations like highlighting pronunciation and spelling were generalised to benefit all students rather than making specific adjustments for dyslexic students. It was suggested that supplying pre-prepared materials suitable for promoting dyslexic learners' success could remedy this lack of willingness to adapt materials.

These findings support Schneider and Crombie's (2003: 13) assertion that the challenge of adapting the learning environment to meet the needs of individual students could be eased through collaboration and awareness of support techniques. However, on the personnel level, no experts on dyslexia for EFL are available at schools; only German teachers received special training. As discussed in chapters 3.2. and 3.3., the orthographic depth of a language influences reading speed and accuracy (c.f. Ziegler & Goswami 2005) and many mistakes made by dyslexic EFL learners stem from L1 over-generalisations (Gerlach 2019: 37). Therefore, it is crucial to equip EFL teachers with the necessary tools to address these challenges.

In conclusion, while some measures are in place to support dyslexic students in the EFL classroom, significant gaps remain. Spatial accommodations are limited in AHS settings, and time constraints limit material adaptions. Furthermore, personnel training is insufficient.

9.3. What are the perceived barriers to the use of digital technologies for individualisation in the Austrian EFL classroom?

The effectiveness of implementing digital tools in educational settings depends on the digital infrastructure at the school site. According to the OECD (2020:112), three conditions must be met to enable educational success with digital technologies in the classroom: availability of resources in adequate numbers, the quality of these resources, and their effective use.

Regarding the first criterion, the digital infrastructure at all interviewees' schools was reported to be adequate for younger learners, as all of them were provided with digital devices, partially funded privately. However, according to T4, this expansion of the digital infrastructure had not yet reached the upper secondary classes, thus limiting older dyslexic learners' ability to benefit equally from digital tools. Furthermore, teachers are also provided with digital devices.

During the interview, it was found that except for T6, who was still enrolled at university at the time of the interview, all interviewees had received only minimal training on supporting dyslexic students. Most had either received no training or only information regarding the legal framework rather than techniques for supporting pupils with SpLD. This lack of training highlights the necessity of professional cooperation among teaching staff to facilitate individualisation in the EFL classroom, as suggested by Gerlach (2019: 42). However, only one teacher (T6), reported to have an expert on digital learning software available at their school. Other teachers stated that there are knowledgeable individuals at their schools who could support them in this regard. Nevertheless, the absence of a person specifically tasked with staying updated on support software and recommending its implementation places the responsibility on teachers to seek out differentiation options independently. While staying current in their professional fields is a general requirement, this lack of dedicated support represents a considerable additional workload. This is also reflected by most interviewees stating that they lacked the time resources to adapt materials to the needs of a small number of pupils, in this case, dyslexic learners. Therefore, the second criterion, the quality of the resources, can only fulfilled if the teachers can dedicate their available free time to the subject. Establishing a team of experts at each school and providing necessary resources would reduce the time expenditure and thus alleviate this barrier to differentiation. Moreover, it might ensure that the methods employed adhere to the latest innovations in inclusive teaching, as Blume and Würffel (2018: 22-23) point out that familiar measures are outdated quickly. Moreover, an additional barrier to the implementation of digital tools suitable for promoting the learning of dyslexic pupils in the mainstream classroom is the lack of financial resources. None of the

interviewees indicated a specific budget allocated to the acquisition of such software. Rather, its purchase would need to be taken from the general budget's remaining funds. Moreover, there was general agreement that the purchase of this software would only be authorised if teachers provided strong justification. Given that only a few pupils would benefit from most support software aimed at facilitating dyslexic students' learning, the school management would likely not agree to the purchase. Hence, even if teachers are interested in supporting their students through digital tools, financial barriers prevent their acquisition. Creating a separate budget for differentiation tools and establishing an expert position for differentiation might increase the willingness of teachers to support their students adequately. Moreover, this further highlights the importance of raising awareness of the availability of free-to-use tools suitable for promoting the learning of dyslexic students, as the interviews revealed that while the teachers were mostly familiar with the discussed tools, they were not aware of their usefulness for supporting dyslexic students.

Concerning the third criterion for the successful use of ICT in educational settings – their effective use – Bice and Tang (2022:10201) pointed out that digital tools should be perceived as a requirement for successful learning rather than merely supplementary tools. While all interviewees indicated regular use of digital tools in the EFL classroom, they stressed that this use was primarily for providing supplementary practice exercises or diversifying lessons, suggesting that the needed paradigm shift had not yet reached the interviewees. However, this reluctance to rely on digital tools for teaching might stem from past experiences, as the interviewees recounted external factors, such as students' inconsistent compliance with bringing their devices to school and the combination of frequent low battery levels and a limited number of power outlets per classroom. Other factors impeding educators' willingness to rely on digital devices included frequent misuse of said devices, which, according to Sana, Weston and Cepeda (2013: 29) can impair information processing. Moreover, a correlation between the use of laptops for diversion and negative test results has been found by Fried (2008: 2011). Similarly, the interviewees cited the frequent diversion caused by digital tools as a downside of their use in the classroom. Furthermore, concerns were raised that gamification aspects of certain tools lead students to prioritise speed over accuracy, potentially diminishing the overall learning outcome. Moreover, teachers perceived tools such as spell-checking software to potentially influence language accuracy negatively. While they acknowledged that these assistive technologies would likely be available to their students in the future, they expressed concerns about the potential impact on students'

ability to produce texts independently without the help of such technology. This apprehension was connected to the current restriction that written examinations could not yet be taken on the computer, thereby limiting teachers' opportunities to integrate these assistive technologies into their examination practices. Finally, another perceived barrier to using digital tools for differentiation is the differing levels of digital literacy among learners, influenced by the amount of support they are provided at home, as the teachers observed that some students were already familiar with some tools.

In conclusion, the perceived barriers to the use of digital technologies for individualisation in the Austrian EFL classroom include inadequate digital infrastructure for older students, insufficient teacher training, lack of dedicated support personnel and financial as well as time constraints. Classroom management issues and varying levels of digital literacy among students were also considered significant obstacles. Moreover, teachers have expressed pedagogical concerns regarding the impact on students' overall language acquisition. While the infrastructural barriers should be alleviated over time, addressing the remaining barriers requires targeted and mandatory professional development. This training should focus on raising awareness of the availability of tools suitable for promoting the learning of students with SpLD in mainstream classrooms. Enhancing the emphasis on inclusion and learner-centric learning enabled by digital technologies in teacher education – both at university and through in-service training – could increase the self-efficacy of Austrian EFL teachers and, thus, reduce the reluctance to adopt inclusive teaching techniques facilitated by digital tools. Finally, there is a need to dedicate part of the budget specifically to the acquisition of software designed to facilitate differentiation in the mainstream classroom.

9.4. What reasons speak for using the widely available tools presented to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?

The interviewed teachers agreed that digital tools enrich English lessons primarily by allowing for individualisation and enabling students to work at their own pace. Two teachers noted that these technologies help foster independent learning. Thus, the findings indicate that, according to Austrian EFL teachers, digital tools align with Windmüller-Jesse and Talarico's (2018: 86) criteria for promoting self-directed learning. This chapter examines the interviewees' perspectives on the ATs discussed in chapter 5.3, highlighting their effectiveness for individualisation in mainstream EFL classrooms.

9.4.1. More! eBook

All interviewed teachers were familiar with the More! eBook series, but some were unaware of its features that aid differentiation in mainstream classrooms. T6, who worked at an MS, frequently used the graphic stories feature and appreciated its ability to allow weaker students to listen to tasks multiple times without hindering stronger performers. T3 also emphasised the importance of tools that support weaker students. Additionally, the graphic stories engage students by visualising dialogue, aligning with Andresen, Anmarkrud & Bråten's (2019) findings on the benefits of combining modalities for students with SLD, as well as Schneider and Crombie's (2003: 16-18) principles for foreign language teaching. The graphic stories also reduce text input and use larger fonts, which research shows aids dyslexic learners (Gerlach 2019: 75; Rybarczyk 2015: 205; Dorsch & Dreßler 2012: 25; Schneider & Crombie 2003: 17).

As discussed in chapter 5.3.1., the More! eBooks allow students to listen to English vocabulary pronunciation, a feature teachers found beneficial for dyslexic learners by reinforcing the connection between spoken and written language. Typical dyslexic mistakes stem from phonetic confusions (Gerlach 2019: 24), highlighting the importance of multi-sensory learning, which aligns with Schneider and Crombie's (2003: 16-18) accommodation principles.

9.4.2. ReadAloud

Educators indicated that screen-reading technologies, which read websites aloud, are effective for teaching intonation, flow, and pronunciation. These tools also support multi-sensory learning during independent classroom work. One teacher noted that using technologies like ReadAloud helps dyslexic learners retrieve information, aligning with Košak-Babuder et al.'s (2019: 52, 67) findings that such programs enhance semantic retrieval and word formation. Additionally, they suggested that read-aloud assistance may improve working memory capacity, a key difference between learners with SpLD and their non-impaired peers (c.f. Kormos 2016: 8).

9.4.3. Microsoft Immersive Reader

All educators found the customisation options of Microsoft's Immersive Reader beneficial for dyslexic learners, though not for most other students. Two teachers noted that it supports multi-modal learning by engaging visual and auditory channels, aligning with Nijakowska's (2010: 125) assertion that more perceptual channels enhance phone-grapheme acquisition for dyslexic learners. The tool also promotes individual exploration of new structures. While opinions varied on

implementation time, prioritising assistive technologies (AT) that improve learning outcomes over broader subject coverage was suggested. Easy-to-use ATs built into existing applications encourage teachers to reconsider individualisation, consistent with findings that ease of use influences adoption (c.f. Bice & Tang 2022: 10192-10196).

Regarding the Reading Coach feature, perceptions differed significantly between the MS teacher and AHS educators. T6 (MS) felt it could stress dyslexic students due to its feedback mechanism, while two AHS teachers believed it could create a safe space for learners with SpLD, aligning with Kormos and Smith's (2012: 136-137) view that dyslexic readers should avoid reading aloud.

Personalised feedback and follow-up tasks were seen as beneficial, supporting the notion that digital tools can serve as patient learning companions (Blume & Würffel 2018: 13). Interestingly, despite expert recommendations for explicit pronunciation rule explanations (c.f. Kormos & Smith 2012: 131), this aspect of the Reading Coach was not highlighted as beneficial by the interviewed teachers.

9.4.4. Text processing software

Text processing software includes tools like speech-to-text, co-editing, and commenting features that support dyslexic learners. T6, from an MS, was particularly interested in the text-to-speech feature, unlike the AHS teachers, likely due to institutional practices: T6's school allowed severely impaired students to take exams orally, whereas others did not. This suggests that institutional barriers, such as assessment types, can influence teachers' perceptions and hinder the adoption of useful tools in the classroom.

Similarly, T6 was the only teacher to acknowledge the benefits of co-editing for dyslexic students. This aligns with research showing that collaborative writing can enhance students' skills with SpLD (Kormos & Smith 2012: 142).

9.4.5. Grammarly

Grammarly, an AI-based AT, was considered more valuable than standard spell-checking software because it explains why certain structures are marked as incorrect. One teacher (T3) noted that this feature offers more comprehensive feedback than she can provide due to time constraints, supporting the idea that explicit teaching is crucial for dyslexic learners (c.f. Kormos & Smith 2012: 133). The visual aspect of displaying explanations above the mistakes was also recognised as beneficial for promoting learning among dyslexic students.

9.4.6. Quizlet

There was consensus that Quizlet's *Answer Mode Writing* feature benefits all learners. Reasons include a preference for computer-based practice and the notion that typing answers helps students focus on each letter, which is important for spelling. This supports findings that incomplete automatisation impacts dyslexia cognitively (Nijakowska 2010: 34) and that flashcards can aid in developing automatisation (Gerlach 2019: 50-51).

Additionally, using colours, visualisations, and instant feedback was considered advantageous. The gamification aspect also boosts motivation, aligning with research on engaging learners with SpLD (Sitra et al. 2017). Austrian EFL teachers believe that Quizlet's features effectively maintain motivation and support skill development.

9.4.7. Anton

The online application Anton is viewed as effective in supporting dyslexic learners due to its visual input, clear colour coding, and graphical representations that clarify grammar structures. The feature allowing users to listen to prompts is also seen as particularly useful. These insights align with research showing that engaging multiple sensory channels can mitigate phonological processing disorders (Kormos & Smith 2012: 127). Reading prompts aloud is also encouraged, as dyslexic learners often avoid this task (Dorsch & Dreßler 2012: 25).

Anton's structured exercises gradually increase in difficulty, which experts recommend (Kormos & Smith 2012: 134-135). The application's gamification aspects, including a reward system that allows learners to earn coins for correct answers, were positively received. This supports research indicating that reward systems enhance motivation and engagement (Sintra et al. 2017: 3045).

Overall, the positive reception of these features highlights Anton's potential to meet the specific learning needs of dyslexic students by creating a more inclusive and supportive learning environment.

9.5. What reasons speak against using these tools to support dyslexic children in mainstream classrooms according to Austrian EFL teachers?

This section investigates the interviewees' perspectives on each of the ATs discussed in chapter 5.3., focusing on the reasons which impede their effectiveness as tools for individualisation within their mainstream EFL classrooms.

9.5.1. More! eBook

The only MS teacher among the interviewees regularly used the graphic stories in the More! eBook and found them beneficial. However, only one AHS teacher had previously utilised this feature. While all teachers acknowledged its usefulness for dyslexic learners, two were unlikely to use it, fearing it might detract from the learning of stronger students by omitting important phrases. Another teacher felt the time required for consolidation with this tool was excessive, though one AHS teacher argued it could facilitate individualisation without hindering stronger students.

These varying perspectives indicate that AHS teachers often view individualisation as an optional effort—helpful but not essential. They typically tailor lessons to the majority's needs, potentially neglecting those who would benefit from individualised tools. Consequently, attitudes toward the necessity of individualisation significantly influence the adoption of digital tools in classrooms despite their recognised benefits.

One teacher found the pronunciation feature less useful, preferring mind maps for teaching vocabulary, which aligns with Kormos and Smith's (2012: 131-133) emphasis on contextual vocabulary instruction. This approach, while suitable for dyslexic learners, lacks phonetic support, limiting the tool's effectiveness. Additionally, T6 noted that the pronunciation feature may be unsuitable for learners struggling with German, as they must first decipher the German word to understand its meaning. T6 suggested that providing an audio file for the German translation or reading example sentences aloud could enhance comprehension.

9.5.2. ReadAloud

Three teachers identified read-aloud technologies as beneficial for all learners, enhancing understanding of flow, intonation, and pronunciation. However, T5 argued that the robotic voice creates an inauthentic learning experience, possibly reflecting a focus on communicative language teaching, which emphasises authentic linguistic structures. While T5's perspective is valid for mainstream students, it overlooks dyslexic learners' needs for slower pacing, frequent revision, and explicit instruction (Kormos & Smith 2012: 130). This suggests a gap in teacher education regarding strategies for diverse learners.

Additionally, T2 preferred having texts read aloud by students or herself, finding no need for tools like ReadAloud in class. However, this approach misses the advantages of reduced pacing and opportunities for overlearning, which are beneficial for dyslexic students. Moreover, having

students read aloud requires increased teacher monitoring, especially in lower grades, as even proficient learners may struggle to pronounce new vocabulary. Without constant oversight, errors could become ingrained, potentially creating future challenges for dyslexic learners.

9.5.3. Microsoft Immersive Reader

Feedback from teachers on Microsoft's Immersive Reader reveals varied perspectives on its effectiveness. While all interviewees appreciated its customisation features, three described it as a 'gimmick,' viewing it as mainly beneficial for severely impaired students. This perception may stem from AHS teachers' lack of experience with students facing extreme reading difficulties.

The tool's utility is also questioned in teacher-centred environments, where vocabulary is discussed collectively rather than explored individually. Research indicates that such pedagogical beliefs can hinder the implementation of assistive technology (AT) despite overcoming institutional barriers (Taimalu & Luik 2019: 102). Additionally, the need to alter document formats adds to teachers' workload, impacting their willingness to integrate new tools (Bice & Tang 2022: 10192-10196).

A significant contrast emerged between T6, an MS teacher, and the AHS teachers regarding the Reading Coach feature. T6 expressed concern that it could increase stress for dyslexic students, akin to homework, which they often find challenging (Xiao et al. 2022: 495). This contrasts with findings that indicate pronunciation difficulties are a core challenge for dyslexic learners (Gerlach 2019: 33).

In summary, perceived usefulness varies among educators, especially those in traditional roles or with limited experience with severe reading impairments.

9.5.4. Text processing software

Teachers acknowledged that text-processing software could represent an authentic learning experience since it is likely available to learners beyond school years. However, they did not clearly identify the benefits of supporting dyslexic students. Concerns were raised that reliance on spell-checking programs might foster carelessness with spelling, as students do not consciously think about it. Additionally, predictive software could hinder learners' ability to produce texts independently of AI.

This reluctance to recognise the positive aspects of such technologies—scaffolding for spelling mistakes that free up cognitive resources for writing organisation (Kormos & Smith 2012: 142)—

may stem from a generally negative attitude toward dyslexic learners. Teachers felt these students did not make enough effort to cope with their impairment, relying solely on legal guidelines that limit negative assessments. One teacher (T4) expressed concern over over-reliance on accommodations:

Actually, it would also be desirable to say okay, if you get this bonus from this other assessment, that you then have to prove somehow that you are also doing some kind of training privately... It's not just about the four years, the eight years that they are here. It's actually more about the 60 years after that⁹. (T4: lines 661-668)

These concerns highlight the need for a balanced approach that supports dyslexic learners while encouraging independence. Increasing awareness of the potential benefits of spell-checking software might change opinions. As AI technologies improve, concerns about their impact on independent writing skills are rising, indicating a need for further research in this area.

9.5.5. Grammarly

Interviewed educators viewed Grammarly as having a high potential for enhancing learning outcomes for all learners, but they noted that this effect depends on students' interest in improving their grammar. Without this motivation, students might accept changes without understanding the reasons behind them, which aligns with research showing that dyslexic students often struggle with abstract linguistic terminology (Kormos & Smith 2012: 134). Additionally, the numerous annotations from Grammarly could demotivate dyslexic learners, reducing their desire to explore the rationale for the corrections (Kormos & Smith 2012: 142).

Educators also suggested that Grammarly is more suitable for upper-secondary learners, as some stylistic suggestions might be unnecessary or even detrimental for younger students, who may lack the ability to evaluate these recommendations critically. This underscores the need for tailored approaches when integrating AI tools in the EFL classroom, ensuring they meet the developmental stages and individual needs of students.

9.5.6. Quizlet

While the positive aspects of Quizlet's gamification were discussed in chapter 9.4.6., one teacher (T6) noted that it could create unrest in the classroom. Additionally, the lack of certain features in the free version poses challenges for students. Ease of use often depends on students' familiarity

⁹ Translated from German to English by the author.

with the tool from primary school or home, and the time teachers spend on it can vary based on the number of customised lists they create.

Although the Answer Mode Writing feature received positive feedback for promoting spelling skills—an area of significant concern for dyslexic learners (Snowling 2001: 110; Snowling 2008: 152)—one teacher (T5) argued that the program's robotic voice could hinder vocabulary comprehension. This inauthentic voice may confuse students, leading them to doubt their understanding of the material.

These insights underscore the complexities of integrating digital tools in the classroom. While Quizlet's gamification and customisation features can enhance engagement and individualisation, they also present challenges related to classroom management, feature accessibility, and teacher preparation.

9.5.7. Anton

There was consensus on the usefulness of Anton as a support tool for students, as discussed in chapter 9.5.7. However, three teachers expressed intentions to refrain from using it in the future, stating that the supplementary activities from the schoolbook publisher were sufficient. They noted that introducing another online tool might overwhelm learners and discourage its use. This aligns with Blume and Würffel's (2018: 22-23) findings that students with significant learning impairments often struggle to adapt to new software. Therefore, adding more media may exacerbate this challenge, regardless of cognitive capacity. These insights highlight the need for teachers to balance the integration of new tools to avoid overwhelming students.

10. Conclusion

This thesis aimed to explore the extent to which current Austrian EFL teachers across different school types support dyslexic students and the perceived barriers to implementing individualisation in the EFL classroom. Additionally, it set out to evaluate how far digital tools can facilitate individualisation, especially for dyslexic learners in the EFL classroom, and which reasons speak against their suitability for this purpose. Six Austrian EFL teachers experienced with dyslexic students who were teaching at AHS and MS were interviewed to answer these questions.

The first part of this thesis provided an overview of the relevant theoretical background, including the Austrian legal framework and the effects of dyslexia and digitalisation in the EFL classroom and within the Austrian context. Based on this preliminary discussion, the results of the interviews were discussed and analysed.

Dyslexic students face numerous barriers in the EFL classroom, potentially impeding their educational success. These obstacles include linguistic, motivational and institutional problems. While the linguistic deficits perceived by their teachers largely align with findings in the literature, including reduced working speed and problems with inferring the meaning of vocabulary from context, spelling difficulties were most commonly identified. Motivational aspects, such as fearing mocking by classmates and the perception of needing to exert more effort than their non-dyslexic peers to achieve the same results, were also identified as impeding motivation for oral participation. Furthermore, the educational environment, including school ethos and teacher attitudes, might contribute to these barriers, as a lack of clear and binding guidelines for individualisation and the refusal to implement remedial courses for EFL were reported. Some teachers perceived dyslexic students as relying on lenient grading policies, neglecting to attend private dyslexia training, and focused more on adhering to legal guidelines regarding assessment rather than implementing support measures in their classrooms, which might be caused by a lack of education on this topic. Thus, in addition to increasing financial and personnel resources for individualisation, clear guidelines regarding the implementation of support measures need to be established along with expanding teacher training.

Austrian EFL teachers provide varied support for dyslexic learners, mainly limited to the diagnostic level, implementing legal guidelines in assessment. However, significant gaps persist. While MS settings offer better spatial accommodations, such as allowing students to withdraw when necessary, AHS settings face limitations due to personnel and room restrictions. While the

interviews revealed a general understanding of dyslexia and basic techniques for accommodating dyslexic learners' needs, material adaptations were limited by time constraints and a lack of expert support and provision of resources. Moreover, the issue of heterogeneous classrooms remains, as overlearning and slower pace may cause boredom among more proficient students.

While the digital infrastructure at Austrian schools can generally be regarded as suitable for expanding the use of digital technologies in the classroom, several barriers to their use for individualisation can nevertheless be identified. Teachers receive minimal training on supporting dyslexic students and on suitable digital tools. Additionally, at most schools, teachers do not have access to an expert on digital learning, and there is a lack of a budget specifically for the acquisition of software designed to facilitate differentiation in the mainstream classroom. Moreover, teachers expressed concerns about the pedagogical impact on students' overall language acquisition.

Austrian EFL teachers recognise several benefits of using the widely available digital tools presented to support dyslexic students in the mainstream classroom. They agree that the More! eBook, ReadAloud, Microsoft Immersive Reader, text processing software, Quizlet and Anton can potentially engage multiple sensory channels and provide instant feedback. Quizlet and Anton were further praised for their gamification elements, which can motivate students.

However, several reasons against using these tools in mainstream classrooms were also identified. Tools like the graphic stories provided by the More! eBooks might hinder stronger students by missing out on learning important phrases. Moreover, the robotic voice of some of the programmes was argued to lead to an inauthentic learning experience. The willingness to employ such tools hinges significantly on whether teachers perceive individualisation as an essential component of their teaching strategy or merely as an optional enhancement. This mindset influences their readiness to incorporate digital tools that cater specifically to the needs of students with SpLDs, indicating a critical area for professional development and policy focus.

In conclusion, while digital tools hold promise for supporting dyslexic students in Austrian EFL classrooms, their successful integration depends on overcoming significant barriers. These include addressing teacher training gaps, providing sufficient resources, and fostering a mindset that values individualisation as a core principle.

11. References

- Andresen, Anette; Anmarkrud, Øistein; Bråten, Ivar. 2019. "Investigating multiple source use among students with and without dyslexia". *Reading and Writing* 32(1): 1149-1174.
- Baumgartner, Peter; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Gradinger, Petra; Korte, Martin, 2016. „Medienkompetenz fördern: Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter [Supporting media competency: teaching and learning in the digital age]“. In Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christiane (eds.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen [National educational report Austria 2015 2: focused analysis of key issues in educational policies]* Graz: Leykam.
- Bice, Holli; Tang, Hengtao. 2022. „Teachers' beliefs and practices of technology integration at a school for students with dyslexia: A mixed methods study“. *Education and Information Technologies* 27(7), 10179-10205.
- Biechele, Markus; Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan; Würffel, Nicola. 2003. *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache [Online activities German as a FL]*. Stuttgart: E. Klett Sprachen.
- Blume, Carolyn; Würffel, Nicola. 2018. "Using technologies for foreign language learning in inclusive settings". *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47(2), 8 – 27.
- Borleffs, Elisabeth; Maassen, Ben; Lyytinen, Heikki; Zwarts, Frans. "Cracking the Code: The impact of orthographic transparency and morphological-syllabic complexity on reading and developmental dyslexia". *Frontiers in Psychology* 9(1), 2534.
- Böttger, Heiner; Dose, Julia; Müller, Tanja. 2017. "Contrast and font affect reading speeds of adolescents with and without a need for language-based learning support". In: *Training Language and Culture* 1(4), 45 – 60.
- Bundeskanzleramt; Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (eds.). „Digital roadmap Austria“. https://www.digitalroadmap.gv.at/fileadmin/downloads/digital_road_map_broschuere.pdf (12 July 2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (ed.). n.d. „Masterplan Digitalisierung [Masterplan for digitalisation]“. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf (13 July 2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2020a. "Digitale Schule: der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht [Digital school: the 8-point plan for digital teaching]“. https://digitaleslernen.oead.at/fileadmin/Dokumente/digitaleslernen.oead.at/Dokumente_fuer_News/201015-4_Folder_Digitale_Schule_DINlang_A4_BF.pdf (12 July 2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2020b. *Die Mittelschule: Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick [Middle school: overview of changes starting 2020/21]*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7b6de1bc-36c1-4b54-88f0-7683120238d0/mittelschule_2020.pdf (16 Apr. 2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; Innovationsstiftung für Bildung; Oead (eds.). 2023. „Gütesiegel Lern-Apps [Seal of quality for learning apps]“. <https://www.guetesiegel-lernapps.at/> (13 July 2023).
- Carotenuto, Marco; Esposito, Massimiliano; Cortese, Samule; Laino, Daniela; Verrotti, Alberto. 2016. "Children with developmental dyslexia showed greater sleep disturbances than controls, including problems initiating and maintaining sleep". *Acta Paediatrica* 105(9), 1079–1082.
- Csizér, Kata; Dörnyei, Zoltán. 2005. "Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior". *Language Learning*, 55(4), 613–659.

- Csizér, Kata; Kormos, Judit; Sarkadi, Ágnes. 2010. "The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners". *The Modern Language Journal* 94(4), 470-487.
- Dawson, Kara; Antonenko, Pavlo; Lane, Holly; Zhu, Jiawen. 2019. "Assistive technologies to support students with dyslexia". *Teaching Exceptional Children* 51(3), 226–239.
- Dehaene, Stanislas; Nakamura, Kimihiro; Jobert, Antoinette; Kuroki, Chihiro; Ogawa, Seiji; Cohen, Laurent. 2010. "Why do children make mirror errors in reading?: Neural correlates of mirror invariance in the visual word form area." *NeuroImage* 49(2), 1837–1848.
- Dong, Li; Jamal Mohammed, Shireen; Ahmed Abdel-Al Ibrahim, Khaled; Rezai, Afsheen. 2022. "Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning- and mobile-assisted language learning-based instructions". *Frontiers in Psychology* 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899557>
- Dörnyei, Zoltán. 1998. „Motivation in second and foreign language learning“. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: UP.
- Dörnyei, Zoltán. 2009. "Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment". *Language Learning*, 59(1), 230–248.
- Dorsch, Ursula; Dreßler, Johannes. 2012. "Schulbegleitende Förderung von Kindern mit einer LRS beim Englischlernen [School-accompanying support for children with dyslexia in learning English]". *Lernen und Lernstörungen* 1(1), 21-31.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende [Practice book interview, transcription & analysis: instructions and rule systems for qualitative researchers]*. (8th edition). Marburg: Self-published.
- European Dyslexia Association. n.d. "What is Dyslexia". <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/> (10 July 2023).
- Fawcett, Angela J. 2022. "Dyslexia world-wide". In Elbeheri, Gad; Siang, Lee (eds.). *The Routledge international handbook of dyslexia in education*. London: Routledge, 371-385.
- Fried, Carrie B. 2008. "In-class laptop use and its effects on student learning". *Computers & Education* 50(3), 906-914.
- Frith, Uta. 1986. „A developmental framework for developmental dyslexia". *Annals of Dyslexia* 36(1), 69–81
- Frith, Uta. 1999. "Paradoxes in the Definition of Dyslexia". *Dyslexia* 5(1), 192-214.
- Fuad Selvi, Ali. 2020. "Qualitative content analysis". In McKinley, Jim; Heath, Rose (eds.) *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. Abingdon: Routledge, 440-452.
- Ganschow, Leonore; Sparks, Richard. L; Javorsky, James. 1998. "Foreign language learning difficulties: An historical perspective". *Journal of Learning Disabilities* 31(3), 248–258.
- Gerlach, David. 2017. "Reading and Spelling Difficulties in the ELT Classroom". *ELT Journal* 71(3), 295–304.
- Gerlach, David. 2019. *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht [Reading and spelling difficulties (LRS) in foreign language teaching]*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gerngross, Günter; Puchta, Herbert; Holzmann, Christian; Lewis-Jones, Peter; Stranks; Jeff. 2016. *More! 1: Workbook [e-book+]*. Rum: Helbling.
- Goswami, Usha. 2022. "Theories of dyslexia". In Skeide, Michael A. (ed.). *The Cambridge handbook of dyslexia and dyscalculia*. Cambridge: UP, 5-24.
- Grammarly Inc. 2023. "Communication assistance made simple". <https://www.grammarly.com/how-grammarly-works> (10 Aug. 2023).

- Haller, Beatirx. 2021. *Richtlinien für den Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im schulischen Kontext (Rundschreiben Nr. 24/2021)* [Guidelines for dealing with reading and spelling difficulties (LRS) in the school context (Circular No. 24/2021)]. Vienna: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Haller, Beatrix; Landerl, Karin; Schöfl, Martin (eds.) 2022. *Der schulische Umgang mit Lese/Rechtschreibschwierigkeiten: Eine Handreichung*. [School-based management of reading and-/difficulties: A guidance handout]. Vienna: Bundesministerium für Bildung 2022.
- Hinshelwood, James. 1896. "A case of dyslexia: A peculiar form of word blindness". *The Lancet*, 21 Nov., 1451–1454.
- Hofbauer, Johanna. 2016. "Teaching English to students with dyslexia". Diploma thesis, University of Vienna.
- Hornstra, Lisette; Denessen, Eddie; Bakker, Joep; Bergh, Linda van den; Voeten, Marinus. 2010. "Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia". *Journal of Learning Disabilities* 43(6), 515-529.
- Hulme Charles; Snowling Margaret J. 2014. "The interface between spoken and written language: developmental disorders". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395.
- International Dyslexia Association. 2002. "Definition of dyslexia". <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (12 July 2023).
- Jaillet, Alain. 2004. "What is happening with portable computers in schools?". *Journal of Science Education and Technology* 13(1), 115-128.
- Jakovljević, Tamara ; Janković, Milica M.; Savić, Andrej M. ; Soldatović, Ivan; Čolić, Gordana; Jere Jakulin, Tadeja; Papa, Gregor; Ković, Vanja. 2021. "The relation between physiological parameters and colour modifications in text background and overlay during reading in children with and without dyslexia". *Brain Sciences* 11(5), 539.
- Joseph, Holly; Powell Daisy. 2022. "Does a specialist typeface affect how fluently children with and without dyslexia process letters, words, and passages?". *Dyslexia* 28(4), 448-470.
- Kamran, Mahwish; Siddiqui, Sohni; Shahnawaz Adil, Muhammad. 2023. "Breaking barriers: the influence of teachers' attitudes on inclusive education for students with mild learning disabilities (MLDs)." *Education Sciences* 13(6), 606.
- Katz, Leonard; Frost, Ram. 1992. "Reading in different orthographies: the Orthographic Depth Hypothesis." In Frost, Ram; Katz, Leonard (eds.). *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. Amsterdam: Elsevier, 67-84.
- Kayali, Fares; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Luckner, Naemi; Schön, Sandra; Trültz-Wijnen Christine. 2021. "Distance Learning 2020. Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen [Distance Learning 2020. Framework conditions, risks and opportunities]". In BMBWF: *Nationaler Bildungsbericht 2021 [National Education Report 2021]*, 339-375.
- Kerres, Michael. 2012. *Mediendidaktik* [Media didactics]. Munich: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Klein, Denise. 2023. „The relevance of digital literacy for distance learning in EFL classrooms in Austrian lower-secondary schools“. MEd thesis, Karl-Franzens University Graz.
- Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Schmidt, Barbara. 2020. *Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* [Dyslexia - RSD: models, diagnosis, therapy and support]. (6th edition). Munich: Ernst Reinhardt.
- Kormos, Judit. 2017. *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York, NY: Routledge.
- Kormos, Judit; Nijakowska, Joanna. 2017. "Inclusive practices in teaching students with dyslexia: second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course". *Teaching and Teacher Education* 68(1), 30-41.

- Kormos, Judit; Csizér, Kata. 2010. "A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students". *International Journal of Applied Linguistics* 20(2), 232-250.
- Kormos, Judit; Smith, Anne M. 2012. *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Košak-Babuder, Milena; Kormos, Judit; Ratajczak, Michael; Pižorn, Karmen. 2019. "The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners". *Language Testing* 36(1), 51-75.
- Koujou, Stephany; Engel, Mario. 2013. *Schriftarten für Legastehne Menschen [Fonts for dyslexic people]*. Klagenfurt: Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie.
- Krashen, Stephen D. 1983 [1981]. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krasowicz. Grazyna. 1997. *Język, czytanie i dysleksja [Language, reading and dyslexia]*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Kuster, Sanne M.; Weerdenburg, Marjolijn, van; Gompel, Marjolein; Bosman, Anna M. 2017. "Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia". In: *Annals of Dyslexia* 68(1), 25 – 42.
- Landerl, Karin. 2019. „Behavioural precursors of developmental dyslexia“. In Verhoeven, Ludo; Perfetti, Charles; Pugh, Kenneth (eds.) *Developmental Dyslexia Across Languages and Writing Systems*. Cambridge: UP, 229-252.
- Liu, Shih-Hsiung. 2011. „Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration“. *Computers & Education* 56(4), 1012-1022.
- LSD Software. 2023. "Read Aloud". <https://readaloud.app/> (10 Aug. 2023).
- Lundberg, Ingvar. 2002. "Second language learning and reading with the additional load of dyslexia". *Annals of Dyslexia* 52(1), 165-187.
- Mayring, Philipp. 2000. "Qualitative Content Analysis". In: *Forum Qualitative Social Research* 1(2), <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Micheuz, Peter; Pasterk, Stefan; Böllin, Andreas. 2017. "Basic digital education in Austria: one step further". In Tatnall, Arthur; Webb, Mary (eds.). *Tomorrow's learning: involving everyone: learning with and about technologies and computing*. Berlin: Springer, 432-442.
- Microsoft. 2023. "Office 365 Education". <https://www.microsoft.com/de-at/education/products/office> (10 Aug. 2023).
- Morton, John; Frith, Uta. 1993. "What lesson for dyslexia from Down's Syndrome? Comments on Cossu, Rossini and Marshall (1993)". *Cognition*, 48(3), 289–296.
- Morton, John; Frith, Uta. 1995 "Causal modeling: a structural approach to developmental psychopathology". In Cicchetti, Dante; Cohen, Donald J. (eds.). *Manual of Developmental Psychopathology*. New York, NY: Wiley, 357-390.
- Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. 2014. „The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking". *Psychological Science* 25(6), 1159-1168.
- Nicolson, Roderick; Fawcett, Angela. 2008. *Dyslexia, Learning, and the Brain*. Cambridge: MIT.
- Nijakowska, Joanna. 2010. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Novita, Shally; Uyun, Qurotul; Witruk, Evelin; Siregar, Juke R. 2019. "Children with dyslexia in different cultures: Investigation of anxiety and coping strategies of children with dyslexia in Indonesia and Germany". *Annals of Dyslexia* 69(2), 204-218.
- OEAD. n.d. "Digitalisierungskonzept & Infrastruktur [Digitisation concept & infrastructure]". Vienna: OEAD. <https://digitaleslernen.oead.at/de/fuer-schulen/digitalisierungskonzept-infrastruktur> (12 July 2023).

- OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume V): effective policies, successful schools*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich. 2023. "Digitale Kompetenzen für Berufseinstieger*innen [Digital skills for young professionals]". Baden: PH NÖ. <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/digitale-kompetenzen-fuer-berufseinstieger-innen> (17 July 2023).
- Pringle Morgan, William. 1896. "A case of congenital word blindness". *Lancet*, 7 Nov., 1378.
- Prior, Matthew. "Interviews and focus groups". In Phakiti, Aek; De Costa, Peter; Plonsky, Luke; Starfield, Sue (eds.). *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. London: Palgrave Macmillan, 224-248.
- Puchta, Herbert; Holzmann, Christian; Lewis-Jones, Peter; Biggs, Gavin; Jory, Chris. 2023a. *More! 1: Student's book [e-book+]*. Rum: Helbling.
- Puchta, Herbert; Holzmann, Christian; Lewis-Jones, Peter; Biggs, Gavin; Jory, Chris. 2023b. *More! 1: Workbook [e-book+]*. Rum: Helbling.
- Quizlet Inc. 2023. "Quizlet". <https://quizlet.com/de> (14 Aug. 2023).
- Reid, Gavin; Strnadová, Iva; Cumming, Therese. 2013. "Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology." *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(2), 175-181.
- Rello, Luz; Baeza-Yates, Ricardo. 2017. "How to present more readable text for people with dyslexia." *Universal Access in the Information Society* 16(1), 29–49.
- Rello, Luz; Bingham, Jeffrey P. 2017. "Good background colors for readers: a study of people with and without dyslexia". *ASSETS'17*, 72-80.
- Rolland, Louise; Dewale, Jean-Marc; Costa, Beverly. "Planning and conducting ethical interviews. Power, language and emotion". In McKinley, Jim; Heath, Rose (eds.) *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. Abingdon: Routledge, 279-289.
- Rybarczyk, Renata. 2015 "Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht [Differentiation for dyslexic students in a foreign language classes]". *Glottodidactica* 42(2): 199-211.
- Sana, Faria; Weston, Tina; Cepeda, Nicholas J. 2013. "Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers". *Computers & Education* 62 (1), 24-31.
- Schmidt, Torben; Strasser, Thomas. 2018. "Media-assisted foreign language learning: concepts and functions". In Surkamp, Carola; Viebrock, Britta (eds.). *Teaching English as a Foreign Language: an introduction*. Stuttgart: J.B. Metzler, 211-231.
- Schneider, Elke; Crombie, Margaret. 2003. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton.
- Schneider, Elke; Ganschow, Leonore. 2000. "Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language". *Dyslexia* 6(1), 72–82.
- Schulte-Körne, Gerd. 2021. „Verpasste Chancen: die neuen diagnostischen Leitlinien zur Lese-Rechtschreib- und Rechenstörung der ICD-11 [Missed opportunities: the new ICD-11 diagnostic guidelines for dyslexia and dyscalculia]“. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 49(6), 463-467.
- Sellin, Katrin. 2020. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen [When children with dyslexia learn foreign languages]*. (3rd edition). Munich: Ernst Reinhardt.
- Seymour, Philip H.; Aro, Mikko; Erskine, Jane M. 2003. "Foundation literacy acquisition in European orthographies". *British Journal of Psychology* 94(2), 143-174.
- Sitra, Ourania; Katsigiannakis, Vangelis; Karagiannidis, Charalampos; Mavropoulou, Sofia. 2017. "The effect of badges on engagement of students with special educational needs: a case study". *Education and Information Technologies* 22(1), 3037-3046.

- Smith, Christelle; Hattingh, Marié. 2020. "Assistive Technologies for Students with Dyslexia: A Systematic Literature Review". In: Huang, Tien-Chi; Wu, Ting-Ting; Barroso, João; Sandnes, Frode E.; Martins, Paulo; Huang, Yueh-Min. *Innovative Technologies and Learning*. Berlin: Springer, 504-513.
- Smythe, Ian. 2010. *Dyslexia in the digital age: making IT work*. London: Continuum.
- Snowling, Margaret J. 2008. "Specific disorders and broader phenotypes: the case of dyslexia". *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 61(1), 142-156.
- Snowling; Margaret J. 2001. "Developmental dyslexia". *Current Paediatrics* 11(1), 10-13.
- Solocode GmbH. n.d. "Anton". <https://anton.app/de/> (14 Aug. 2023).
- Sonix Inc. 2024. "Sonix". <https://sonix.ai/> (06 Feb. 2024).
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore. 1989. "Linguistic coding deficits in foreign language learners". *Annals of Dyslexia* 39(1), 179-195.
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore. 2001: "Aptitude for learning a foreign language". *Annual Review of Applied Linguistics* 21(1), 90-111.
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore; Kenneweg, Silvia; Miller, Karen. 1991. "Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: explicit teaching of phonology in a second language". *Annals of Dyslexia* 41(1), 96–118.
- Sparks, Richard; Patton, Jon; Ganschow, Leonore; Humbach, Nancy; Javorsky, James. 2006. "Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude". *Annals of Dyslexia* 56(1), 129 – 160.
- Steinbrink, Claudia; Lachmann, Thomas. 2014. *Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention [Dyslexia: basics, diagnostics, intervention]*. Berlin: Springer.
- Taimalu, Merle; Luik, Piret. 2019. "The impact of beliefs and knowledge on the integration of technology among teacher educators: a path analysis". *Teaching and Teacher Education* 79(1), 101-110.
- Tholfsen, Mike. 2022. "Introducing Reading Coach for personalized practice, and other major updates to Reading Progress". <https://techcommunity.microsoft.com/t5/education-blog/introducing-reading-coach-for-personalized-practice-and-other/ba-p/3223533> (11 Aug. 2023).
- University of Vienna. 2022. "Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost [General curriculum for the bachelor's degree programme to obtain a teaching qualification in the field of secondary education (general education) in the North-East cluster]". Vienna: University of Vienna. https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Studienangebot/202207Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (17 July 2023).
- Windmüller-Jesse, Vera; Talarico, Marco. 2018. "Go digital!: Chancen und Möglichkeiten digitaler Mediennutzung im inklusiven Englischunterricht [Go digital!: Opportunities and possibilities of digital media use in inclusive English lessons]". In Roters, Bianca; Gerlach, David; Eßer, Susanne. *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive [Inclusive English teaching - impulses for the development of teaching from the perspective of subject didactics and special needs education]*. Münster: Waxmann, 83-100.
- World Health Organisation. 2019. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. <https://icd.who.int/browse10/2019/en> (16 Apr. 2023).
- World Health Organisation. 2023. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F2099676649> (16 Apr. 2023).

- Xiao, Peng; Zhu, Kaiheng; Liu, Qi; Xie, Xinyan; Jiang, Qi; Feng; Yanan; Wu; Xiaoqian; Tang, Jun; Song, Ranran. "Association between developmental dyslexia and anxiety/depressive symptoms among children in China: the chain mediating of time spent on homework and stress". *Journal of Affective Disorders*, 297(1), 495-501.
- Yeung, Pui-sze. 2022. "Writing motivation in Chinese children with developmental dyslexia". *Journal of Research in Reading* 45(2), 223-252.
- Ziegler, Johannes C.; Goswami, Usha. 2005. "Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory". *Psychological Bulletin* 131 (1), 3–29.
- Ziegler, Johannes C.; Goswami, Usha. 2006. "Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions". *Developmental Science* 9 (5), 429–36.
- Zorzi, Marco; Barbiero, Chiara; Facoetti, Andrea; Lonciari, Isabella; Carrozza, Marco; Montico, Marcella; Bravar, Laura; George, Florence; Pech-Georgel, Catherine; Ziegler, Johannes C. 2012: "Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia". In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 109(28), 11455 – 11459.

12. Appendix.

12.1. Interview questionnaire

Vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Ich hoffe, dass es angenehm und interessant für uns beide sein wird. Das Ziel des Interviews ist es, einen Einblick in die Anschauung und Erfahrung von Englischlehrenden in österreichischen Schulen bezüglich des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie zu bekommen. Ein spezieller Fokus liegt auf dem Einsatz von Methoden und digitalen Tools für Individualisierung im Unterricht. Im Zuge dessen werde ich dir im Laufe des Interviews sieben digitale Tools, die für die Förderung von legasthenen Schülern und Schülerinnen geeignet sind, vorstellen. Ich möchte dich darum bitten, sie nach ihrer Eignung für den Einsatz im Englischunterricht einzuschätzen.

Der Grund, weshalb ich dich um dieses Interview gebeten habe, ist, dass du bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten legasthener Schüler gesammelt hast. Ich gehe davon aus, dass das Interview in etwa eine Stunde in Anspruch nehmen wird. Falls du an irgendeinem Punkt während des Interviews abbrechen möchtest, bzw. eine Pause einlegen möchtest, ist dies kein Problem. Bitte gib mir in diesem Fall Bescheid. Falls du eine Frage nicht beantworten möchtest, kannst du es mir sagen und wir gehen zur nächsten Frage über.

Die Ergebnisse des Interviews werden für meine Masterarbeit mit dem Titel „Dyslexia and Digitalisation in the Austrian EFL classroom“ verwendet. Alle Angaben werden anonymisiert.

PERSÖNLICHER HINTERGRUND:

- 1. Bitte beschreibe deine derzeitige berufliche Position.**
 1. Wie lange du bist bereits im Bildungsbereich tätig?
 2. Welche Fächer unterrichtest du?
 3. In welchem Schultyp bist du tätig?
- 2. Wie bist du bisher mit dem Thema Legasthenie in Kontakt gekommen?**
 1. Wurde das Thema Legasthenie während deiner Ausbildung behandelt?
 2. Wurde das Thema Legasthenie in Fortbildungen behandelt?
 3. [Wenn ja] Waren die Fortbildungen hilfreich? [Inwiefern?]
 4. [Wenn ja] In welcher Form wurde das Thema Legasthenie behandelt?
 5. Hältst du die Behandlung von Legasthenie während der Ausbildung für wichtig?
 6. [Warum/Warum nicht]
- 3. Da es unterschiedliche Definitionen von Legasthenie gibt, würde mich interessieren, wie du persönlich Legasthenie verstehen oder definieren würdest.**
- 4. Wie sieht an deinem Schulstandort die Förderung für Schüler und Schülerinnen mit Legasthenie aus?**
 1. Existieren Förderkurse für Schüler_innen mit LRS/Legasthenie?
 2. [Wenn ja] Gibt es eigene LRS-Förderkurse für Fremdsprachen?
 3. Gibt es Lehrkräfte mit spezieller Ausbildung in diesem Bereich?
 4. [Ja] Wie werden diese Förderkurse durchgeführt?
 5. Hältst du eine solches Kursangebot an deiner Schule für gefragt?
 6. Gibt es Inklusionsexpert_innen oder Sonderpädagoginnen an der Schule?
- 5. Gibt es spezifische schulische Richtlinien im Umgang mit Legasthenie, die an deiner Schule gelten?**
 1. Bezuglich der Beurteilung von schriftlichen Arbeiten
 2. Bezuglich der Beurteilung im Zeugnis
 3. Bezuglich des Umganges mit legasthenen Schüler_innen im Unterricht
- 6. Wie ist der Zugang zu digitalen Endgeräten an deiner Schule?**

1. Für Schülerinnen und Schüler
 1. Werden Geräte zur Verfügung gestellt, oder sind es Privatgeräte?
 2. Für Lehrerinnen und Lehrer
 1. Werden Geräte zur Verfügung gestellt, oder sind es Privatgeräte?
- 7. Gibt es eine gute Internetverbindung?**
1. Für Schülerinnen und Schüler
 2. Für Lehrerinnen und Lehrer
- 8. Was sind deine bisherigen Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Tools?**
1. Erfahrungen aus der **Lernendenperspektive**
 1. Einsatz in Ausbildung und Fortbildung
 2. Erfahrungen aus der **Lehrendenperspektive**
 1. Einsatz im Unterricht
 3. Behandlung ihres Einsatzes in Ausbildung oder Fortbildung

ERFAHRUNGEN MIT LEGASTHENEN SCHÜLER_INNEN IM REGELUNTERRICHT

- 1) Hast du derzeit Schülerinnen oder Schüler, denen offiziell Lese-Rechtschreibstörung attestiert wurde?**
- a) [Ja] Wie viele sind es in etwa?
 - i) Gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen du vermutest, dass sie legasthen sind, ohne eine offizielle Diagnose erhalten zu haben?
 - ii) Hat sich die Anzahl der Schülerinnen, denen offiziell Lese-Rechtschreibstörung attestiert wurde im Laufe der Zeit geändert?
 - b) [Nein] Hattest du in der Vergangenheit Schülerinnen oder Schüler, denen offiziell Lese-Rechtschreibstörung attestiert wurde?
 - i) Gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen du vermutest, dass sie legasthen sind, ohne eine offizielle Diagnose erhalten zu haben?
 - ii) Hat sich die Anzahl der Schülerinnen, denen offiziell Lese-Rechtschreibstörung attestiert wurde im Laufe der Zeit geändert?
- 2) Wie äußern sich die Probleme legasthener Schüler_innen?**
- a) *Rechtschreibung*
 - b) *Schreibtempo*
 - c) *Lesegenauigkeit*
 - d) *Lesegeschwindigkeit*
 - e) *Dem Transfer zwischen Phonologie und Orthographie*
- 3) Fallen dir in anderen Bereichen Unterschiede auf im Vergleich zu nicht-legasthenen Schüler_innen auf?**
- Mögliche Bereiche inkludieren:
- a) Verhalten
 - i) Impulsivität
 - ii) Aufmerksamkeit
 - iii) Konzentrationsspanne
 - (1) [Ja] Gehst du auf diese Probleme ein?
 - (2) [Ja] In welcher Form?
 - (a) Bsp. Schüler dürfen die Klasse für eine kurze Zeit verlassen
 - (b) Bsp. Schüler dürfen kurz aufstehen und im Klassenzimmer herumgehen
 - (3) [Nein] Warum nicht?
 - b) Motivation

- i) Geringeres Selbstwirksamkeitsgefühl
 - ii) Geringes Selbstvertrauen
 - iii) Frustration
 - iv) Scham
 - v) Angst
- 4) In welchen Kompetenzbereichen scheinen legasthene Schüler_innen die größten Schwierigkeiten zu haben?**
- a) *Lesen*
 - b) *Schreiben*
 - c) *Hörverständnis*
 - d) *Sprechen*
- 5) Gibt es spezifische Bereiche, in denen legasthene Schüler_innen Verständisprobleme zeigen?**
- Mögliche Bereiche inkludieren:
- a) *der Unterscheidung von kleinen Wörtern mit grammatischen Bedeutungen wie Pronomen und Zeitadverbien*
 - i) *Bsp. Temporal: „yesterday“ und „tomorrow“*
 - ii) *Bsp. Räumlich: „in“ und „on“*
 - iii) *Bsp. Zeit Marker: „last“ und „first“*
 - iv) *Bsp. Demonstrativpronomen „that“ und „those“*
 - v) *Bsp. Unbestimmte Pronomen: „someone“ und „anybody“*
 - vi) *Bsp. Reflexivpronomen: „a boy washed herself“*
 - b) *Homofonen*
 - i) *Bsp. „There“ und „They’re“*
 - ii) *Bsp. „When“ und „Then“*
 - c) *grammatikalischen Fachbegriffen*
 - i) *Bsp. „personal and possessive pronouns“ aufgrund der ähnlichen Bezeichnung.*
 - ii) *Bsp. „Präteritum“ und „Imperfekt“ für „past simple and past progressive“*
 - d) *Suffix-Markern für Personen, Aspekt und Grad aufgefallen?*
 - i) *Bsp. third person singular tense marker ‘-s’*
 - ii) *Bsp. progressive aspect marker ‘-ing’*
 - iii) *Bsp. Superlative marker ‘-est’*
 - iv) *Bsp. Adverb Marker ‘-ly’*
 - (1) [Ja] Wie wirken sich diese Schwierigkeiten auf den Unterricht aus?
 - (a) *Arbeitstempo*
 - (i) *Bsp. Geringeres Lesetempo im Vergleich zu nicht legasthenen Schüler_innen*
 - (b) *(Wieder-)Erklärungsbedarf*
 - (i) *Bsp. Langeweile bei nicht-legasthenen Schüler_innen*
- 6) Was sind deiner Meinung nach die besonderen Bedürfnisse von legasthenen Schüler_innen?**
- a) Bsp. Materialien:
 - i) Zusatzmaterialien um „overlearning“ zu ermöglichen
 - ii) Materialien Layout
 - b) Bsp. Methoden:
 - i) Multi-sensorisches Lernen mit kinästhetischen Aufgaben (nicht auf Genauereres eingehen)
 - (1) *Bsp. Orton-Gillingham approach – auditory, tactile, visual and kinesthetic Kanäle werden beim Vokabellernen angesprochen.*
 - (2) *Dynamic Assessment (Schneider & Ganschow 2000)*
 - (3) *Explizite Erklärung von Ausspracheregeln*

- c) Bsp. Korrekturen:
- Mündliche Korrekturen:** Nicht explizit Rechtschreibfehler ausbessern, sondern Lernenden anhand von Beispielen von Ähnlichen lauten dabei zu helfen, ihr Laut-Buchstabenkorrespondenzen und Regelmäßigkeiten im Rechtschreibsystem zu entdecken.
 - Schriftliche Korrekturen:** Außerachtlassung von Rechtschreibfehlern, die auf die Störung zurückzuführen sind, fokussieren auf kleinere Fehlerbereiche, Führen von Fehlerlisten
- 7) **Manche Didaktiker_innen meinen, dass es sinnvoll wäre, Unterrichtsmaterialien an die Bedürfnisse von legasthenen Schüler_innen anzupassen. Inwiefern glaubst du, dass dies in deinem Unterricht sinnvoll wäre?**
- Bsp. Zusatzmaterialien um „overlearning“ zu ermöglichen
 - Materialien Layout^{iv}
 - [Nein] Warum nicht?
 - [Ja] In welcher Form passt du die Materialien für die Bedürfnisse legasthener Schüler und Schülerinnen an?
- 8) **Welche Unterrichtsmethoden kennst du, die geeignet sind um legasthene Schüler_innen zu unterstützen?**
- Bsp. Multi-sensorisches Lernen mit kinästhetischen Aufgaben
 - Orton-Gillingham approach – auditive, taktile, visuelle und kinästhetische Kanäle werden beim Vokabellernen angesprochen.
 - Dynamic Assessment (Schneider & Ganschow 2000)
 - Explizite Erklärung von Ausspracheregeln
 - Unterrichten verschiedener Vokabellernmethoden
 - Mindmaps*
 - Flashcards*
 - Wären diese Methoden deiner Meinung nach sinnvoll für deinen Unterricht?
 - [Ja] Inwiefern nutzt du diese Methoden bereits in deinem Unterricht?
 - Zu Individualisierungszwecken
 - Für die gesamte Klasse
 - [Nein] Warum nicht?
- 9) **Manche Didaktiker_innen meinen, dass auf die Schwierigkeiten legasthener Schüler_innen auch bei Korrekturen Rücksicht genommen werden sollte. Inwiefern stimmst du dem für deinen Unterricht zu?**
- Mündliche Korrekturen:** Nicht explizit Rechtschreibfehler ausbessern, sondern Lernenden anhand von Beispielen von Ähnlichen lauten dabei zu helfen, ihr Laut-Buchstabenkorrespondenzen und Regelmäßigkeiten im Rechtschreibsystem zu entdecken.
 - Schriftliche Korrekturen:** Außerachtlassung von Rechtschreibfehlern, die auf die Störung zurückzuführen sind, fokussieren auf kleinere Fehlerbereiche, Führen von Fehlerlisten.

ERFAHRUNGEN MIT DIGITALEN TOOLS FÜR INDIVIDUALISIERUNG

- 1) **Welche Vorteile siehst du im Nutzen von digitalen Endgeräten, beispielsweise Tablets, Laptops oder Handys, im Regelunterricht?**
- Bsp. Sofortiges Feedback
 - Bsp. Abwechslung und Methodenvielfalt
- 2) **Welche Nachteile siehst du im Nutzen von digitalen Endgeräten, beispielsweise Tablets, Laptops oder Handys, im Regelunterricht?**
- Bsp. Unterschiede in der Medienkompetenz der Schüler_innen
 - Bsp. Missbräuchliche Verwendung des Gerätes

- c) Bsp. Zeitaufwand zur Einarbeitung
 - d) Bsp. Überforderung der Schüler_innen
- 3) Gibt es Budget für den Erwerb von Schullizenzen für Unterstützungssoftware?**
- a) [Ja] Welche wurde bereits erworben?
- 4) Gibt es Expert_innen für digitale Lernsoftware an deiner Schule?**
- 5) Welche Erfahrungen hast du bereits mit dem Umgang von Schüler_innen mit neuer Lernsoftware gemacht?**
- a) Bsp. Unterschiede in der Medienkompetenz der Schüler_innen
 - b) Bsp. Missbräuchliche Verwendung des Gerätes
 - c) Bsp. Zeitaufwand zur Einarbeitung
- 6) Welche digitalen Tools kennst du, die dafür geeignet sind, legasthenen Schüler_innen das Lernen zu erleichtern? [s. Handout]**
- a) *More! eBooks* (*More! 1 Student's Book*, 2023a)
 - b) *Read Aloud* web extension (LSD Software 2023)
 - c) *Microsoft Plastischer Reader*
 - d) *Microsoft Word* oder *Google Docs* Textverarbeitungsprogramme mit kontextsensitiver Rechtschreibprüfung sowie Sprache-zu-Text-Funktion
 - e) *Grammarly* (Grammarly Inc. 2023)
 - f) *Quizlet* (Quizlet Inc. 2023)
 - g) *Anton* (Solocode GmbH n.d.).

EIGNUNG DER DIGITALEN TOOLS FÜR INDIVIDUALISIERUNG

- 1) Welche der vorgestellten digitalen Tools kennst du bereits?**
- a) *More! eBooks* (*More! 1 Student's Book*, 2023a)
 - b) *Read Aloud* web extension (LSD Software 2023)
 - c) *Microsoft Plastischer Reader*
 - d) *Microsoft Word* oder *Google Docs* Textverarbeitungsprogramme mit kontextsensitiver Rechtschreibprüfung sowie Sprache-zu-Text-Funktion
 - e) *Grammarly* (Grammarly Inc. 2023)
 - f) *Quizlet* (Quizlet Inc. 2023)
 - g) *Anton* (Solocode GmbH n.d.).

[Der Reihe nach bei allen durchsprechen:]

- 2) Ist dir das Tool bereits bekannt?**
- a) [Ja] Hast du das Tool bereits im Englischunterricht angewandt?
 - b) [Ja] Wie wendest du sie an?
 - c) [Nein] Wieso nicht?
- [Tool bekannt]**
- 3) Stufst du das Tool als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schüler_innen ein?**
- a) [Ja] Wieso?
 - b) [Nein] Wieso nicht?
- 4) Wie schätzt du die Eignung des Tools für nicht-legasthene Schüler_innen ein?**
- 5) Wie viel Zeit müsste man deiner Einschätzung nach investieren, um sich als Lehrperson mit dem Tool gut genug vertraut zu machen, um es im Unterricht einzusetzen?**
- 6) Wie viel Zeit müsste man deiner Einschätzung nach investieren, um Schüler_innen mit dem Umgang mit der Software vertraut zu machen, damit sie sie sinnvoll einsetzen können?**
- 7) Ist das Tool einfach genug, um es im Regelunterricht einzusetzen?**

[Tool unbenannt]

- 8) Würdest du das unbekannte Tool im Unterricht anwenden?**
 - a) [Ja] Wieso?
 - b) [Nein] Wieso nicht?
- 9) Stufst du das Tool als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schüler_innen ein?**
 - a) [Ja] Wieso?
 - b) [Nein] Wieso nicht?
- 10) Wie schätzt du die Eignung des Tools für nicht-legasthene Schüler_innen ein?**
- 11) Wie viel Zeit müsste man deiner Einschätzung nach investieren, um sich als Lehrperson mit dem Tool gut genug vertraut zu machen, um es im Unterricht einzusetzen?**
- 12) Wie viel Zeit müsste man deiner Einschätzung nach investieren, um Schüler_innen mit dem Umgang mit der Software vertraut zu machen, damit sie sie sinnvoll einsetzen können?**
- 13) Ist das Tool einfach genug, um es im Regelunterricht einzusetzen?**

ABSCHLUSS

Gibt es noch etwas zum Thema Legasthenie, das ich hätte fragen sollen, bzw. das du mir sagen möchtest?

Vielen Dank dafür, dass du dir die Zeit genommen hast, an dem Interview teilzunehmen und mir damit bei meiner Masterarbeit zu helfen. Falls du über die Ergebnisse meiner Arbeit informiert werden möchtest, stelle ich dir gern eine Zusammenfassung zur Verfügung.

12.2. Transcription conventions (Dreßing & Pehl 2018: 21-22)

1. It is transcribed literally, i.e. not phonetically or summarised.
2. Word slurs are approximated to written German.
3. Dialects are translated into High German as accurately as possible. If no clear translation is possible, the dialect is retained.
4. Colloquial particles such as "gell, gelle, ne" are transcribed.
5. Stuttering is smoothed out or omitted, broken words are ignored. Word doublings are only recorded if they are used as a stylistic device for emphasis
6. Half sentences that are not completed are labelled with the abbreviation "/".
7. Punctuation is smoothed in favour of readability, i.e. a full stop rather than a comma is used in the case of a brief lowering of the voice or ambiguous emphasis. Units of meaning should be retained.
8. Reception signals such as "hm, aha, yes, exactly", which do not interrupt the other person's flow of speech, are not transcribed. They are transcribed if they are mentioned as a direct answer to a question.
9. Pauses of approx. 3 seconds or more are marked by (...).
10. Particularly emphasised words or utterances are marked by VERSALS.
11. Each speaker's contribution has its own paragraphs. There is a free, empty line between the speakers. Short interjections are also transcribed in a separate paragraph. Timestamps are inserted at least at the end of a paragraph.
12. Emotional non-verbal expressions of the interviewee and the interviewer that support or clarify the statement (such as laughing or sighing) are noted in brackets when used.
13. Incomprehensible words are marked with "(unv.)". Longer unintelligible passages are labelled with the cause if possible: "(unv., microphone noise)". If a wording is suspected, the passage is marked with a question mark in brackets, e.g. "(axe?)". Unintelligible passages are marked with a time marker if no further time marker is set within one minute.
14. The interviewer is identified by an "I:", the interviewee by a "B:". If there are several interviewees (e.g. group discussion), the abbreviation "B" is assigned a corresponding identification number or a name ("B1:", "Peter:").
15. The transcript is saved as a Rich Text Format (RTF file). The file is named according to the media file name (without ending wav, mp3).

12.3. Interview transcriptions

12.3.1. Interview with T1

- 1 I: [00:00:00] Also vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Ich hoffe, dass es
2 angenehm und interessant für uns beide sein wird. Das Ziel des Interviews ist es, etwas einen
3 Einblick in die Anschauungen und Erfahrungen von englisch Lehrenden in österreichischen Schulen
4 bezüglich des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie zu bekommen. Ein
5 spezieller Fokus liegt auf dem Einsatz von Methoden und digitalen Tools für individuelle
6 Individualisierung im Unterricht. Im Zuge dessen werde ich dir im Laufe des Interviews sechs
7 digitale Tools, sieben digitale Tools, die für die Förderung von legasthenen Schülerinnen und
8 Schülern geeignet sind, vorstellen. Ich möchte dich darum bitten, sie nach ihrer Eignung für den
9 Einsatz im Englischunterricht einzuschätzen. Der Grund, weshalb ich dich um dieses Interview
10 gebeten habe, ist, dass du bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten legasthener Schüler
11 gesammelt hast. Falls du an irgendeinem Punkt während des Interviews abbrechen möchtest bzw
12 eine Pause einlegen möchtest, ist dies kein Problem. Bitte gib mir einfach Bescheid. Falls du eine
13 Frage nicht beantworten willst, kannst du es mir sagen und wir gehen zur nächsten Frage über. Die
14 Ergebnisse des Interviews werden für meine Masterarbeit mit dem Titel Dyslexia Digitalisation in
15 the Austrian Classroom verwendet. Alle Angaben werden anonymisiert. Okay, also der erste Teil
16 ist ein bisschen über deinen persönlichen Hintergrund. Bitte beschreibe deine derzeitige
17 berufliche Position.
- 18
- 19 T1: [00:01:24] Position.
- 20
- 21 I: [00:01:26] Zum Beispiel Wie lange bist du bereits im Bildungsbereich tätig?
- 22
- 23 T1: [00:01:29] Jetzt das sechste Unterrichtsjahr. Genau. Ich habe eigentlich durchgehend immer
24 Englischklassen gehabt und Legasthenie aber erst seit zwei Jahren. Eigentlich, dass ich so wirklich
25 damit konfrontiert bin, dass es offiziell ist. Sagen wir mal so.
- 26
- 27 I: [00:01:48] Da habe ich dich kurz nur fragen, welche Fächer du unterrichtest und in welchem
28 Schultyp du tätig bist.
- 29
- 30 T1: [00:01:53] Englisch und Geschichte und AHS.
- 31
- 32 I: [00:01:55] Gut. Du hast es eh schon kurz angesprochen. Du bist jetzt mit dem Thema
33 Legasthenie bereits in Kontakt getreten. Ähm, also wie würdest du sagen, bist du bereits mit ihm
34 in Kontakt getreten? Ähm.
- 35
- 36 T1: [00:02:07] Mit Bescheiden einfach, dass Eltern mit einem Legasthenie Bescheid zu mir
37 kommen sind und ich das in die Bewertung, also in die Benotung einfließen lassen musste. Und
38 natürlich hat glaube ich jeder Lehrer in bestimmten Klassen Schüler, wo man es vermutet, dass da
39 in irgendeiner Form eine Schwäche da ist, was aber nicht offiziell bestätigt ist.
- 40
- 41 I: [00:02:31] Ähm, wurde es bis jetzt in deiner Ausbildung oder in Fortbildungen behandelt?
- 42
- 43 T1: [00:02:35] Das Thema gar nicht.
- 44
- 45 I: [00:02:36] Gar nicht. Okay, hältst du die Behandlung von Legasthenie während der Ausbildung
46 oder für Fortbildungen wichtig?

47
48 T1: [00:02:44] Ich/ während der Ausbildung wäre es natürlich gut. Ich weiß aber nicht, ob es direkt
49 ein Fokus sein sollte. Ich glaube, in Fortbildungen wäre es gut. Also ich glaube, es wäre gut, wenn
50 es da mehr geben würde in Sachen Fortbildung. Also sicher in der Ausbildung auch vielleicht
51 einmal erwähnt und noch einmal ein bisschen ein bisschen darauf eingegangen. Aber ich glaube in
52 Fortbildungen, weil man sich dann erst so richtig vorstellen kann, wenn man damit arbeitet,
53 glaube ich.

54
55 I: [00:03:10] Okay, und warum würdest du sagen, ist das speziell wichtig?

56
57 T1: [00:03:14] Ja, weil du dann erst/ Also ich habe immer das Gefühl, wenn man in der Ausbildung
58 Sachen gelernt hat, dann war das ganz cool und man hat irgendwie so gedacht, das muss ich mir
59 merken. Aber im Endeffekt hat man sich viel von den praktischen Sachen nicht gemerkt. Und wenn
60 man aber das in einer Fortbildung macht, dann hat man direkt eigentlich so diese Möglichkeit, das
61 anzuwenden und dann ist es einfach. Zumindest geht es mir so, dann ist das bei mir mehr drinnen
62 und dann merke ich mir das viel besser, wenn ich es direkt danach anwenden kann. Und das hätte
63 ich halt bei der Ausbildung einfach nicht gehabt. Also da wäre es cool gewesen, mal was zu hören.
64 Aber ich glaube, ich wüsste nicht, ob ich jetzt noch viel davon mit, also ob ich jetzt noch was davon
65 anwenden könnte. Sagen wir mal so.

66
67 I: [00:03:52] Da es unterschiedliche Definitionen von Legasthenie gibt, würde mich interessieren,
68 wie du es verstehen oder definieren würdest.

69
70 T1: [00:04:00] Also für mich ist Legasthenie und Lese Rechtschreibschwäche eigentlich dasselbe.
71 Das heißt, dass es einfach verschiedene Auswirkungen hat darauf, wie die Schüler Sprache
72 wahrnehmen. So sehe ich es. Also manche tun sich halt eben mit diesem Vertauschen von
73 Buchstaben schwer, andere tun sich ganz schwer beim zusammenhängend lesen. So hätte ich es
74 verstanden. Ähm, ja/

75
76 I: [00:04:26] Gut. Wie sieht es an deinem Schulstandort die Förderung für Schülerinnen und
77 Schüler mit Legasthenie aus?

78
79 T1: [00:04:35] Ich würde sagen, Förderung gibt es keine. Es wird eben bei der Benotung, wenn es
80 einen offiziellen Bescheid gibt, wird bei der Benotung darauf Rücksicht genommen. Aber das ist
81 wirklich auch Fördermaßnahmen gibt die jetzt über die individuellen Dinge, die ein Lehrer machen
82 kann, hinausgehen, würde ich sagen, gibt es nichts.

83
84 I: [00:04:50] Also auch keine Förderkurse oder so was in die Richtung. Okay, ähm. Gut. Weißt du,
85 ob es spezielle Lehrkräfte gibt mit einer Ausbildung in dem Bereich?

86
87 T1: [00:05:02] Ausbildung direkt würde ich sagen, nicht. Ähm, dich würde ich jetzt. Also du
88 beschäftigst dich jetzt ein bisschen damit, was glaube ich, ein Gewinn für die Schule ist. Aber sonst
89 wüsste ich jetzt nicht, dass wir wen haben, der sich speziell damit auskennt.

90
91 I: [00:05:16] Aber würdest du so ein Kursangebot, einen Förderkurs Angebot für gefragt halten?

92
93 T1: [00:05:20] Ich glaube schon, dass das eigentlich Leute annehmen würden. Das glaube ich
94 definitiv. Ich glaube, dass das vielleicht gar nicht so dumm wäre, das zu machen. Ähm, dass man

95 da alle zwei Wochen oder so zumindest einmal ein paar Leute sich zusammen holt, die halt das
96 bestätigt haben und mit denen arbeitet.
97
98 I: [00:05:38] Und weißt du, ob es sonst noch Inklusionsexpertinnen oder Sonderpädagoginnen an
99 der Schule gibt?
100
101 T1: [00:05:44] Gibt es niemanden so weit ich weiß?
102
103 I: [00:05:45] Okay, ähm. Gibt es spezifische schulische Richtlinien im Umgang mit Legasthenie, die
104 an der Schule gelten?
105
106 T1: [00:05:51] Ähm, man, ja, die Richtlinien sind, bei Schularbeiten bekommen sie mehr Zeit und
107 Fehler werden gebündelt. Das sind die Richtlinien, die wir haben.
108
109 I: [00:05:59] Gibts äh, so das sind jetztts schriftliche Arbeiten? Gibt es auch was bezüglich der
110 Beurteilung im Zeugnis?
111
112 T1: [00:06:05] Ähm, ja, dass man, äh, sie vermehrt mündlich prüfen soll.
113
114 I: [00:06:10] Vermehrt mündlich prüfen. Und wie schaut es mit dem Umgang von legasthenen
115 Schülern im Unterricht?
116
117 T1: [00:06:16] Gibt es keine Vorgaben.
118
119 I: [00:06:17] Okay, gut. Der nächste Schritt sind deine Erfahrungen mit legasthenen Schülerinnen
120 im Unterricht. Ähm, da würde ich gerne fragen Hast du derzeit Schülerinnen oder Schüler, denen
121 offiziell Lese-Rechtschreib-Störung attestiert wurde?
122
123 T1: [00:06:29] Ja.
124
125 I: [00:06:30] Und wie viele sind das in etwa?
126
127 T1: [00:06:33] Zwei.
128
129 I: [00:06:34] Gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen du vermutest, dass sie legasthen sind,
130 ohne dass sie eine offizielle Diagnose haben?
131
132 T1: [00:06:39] Ja.
133
134 I: [00:06:40] Und würdest du sagen, die Anzahl der Schülerinnen, denen offiziell Lese
135 Rechtschreibschwäche attestiert wurde, hat sich im Laufe der Zeit irgendwie verändert?
136
137 T1: [00:06:48] Ja, schon, aber das ist halt. Ich habe sechs Jahre, sind jetzt kein langer Zeitraum,
138 deshalb ist es sicher von mir schwer zu beurteilen, aber schon weil es jetzt diese offiziellen
139 Maßnahmen gibt, die man eben die man eben machen kann. Und ich glaube, dass das natürlich
140 auch genutzt wird, logischerweise.
141
142 I: [00:07:08] Ähm, wie äußern sich die Probleme legasthener Schülerinnen deiner deiner Erfahrung
143 nach?

- 144
145 T1: [00:07:14] Ähm. Ja, ganz stark natürlich bei der Rechtschreibung. Das ist sehr, sehr schwierig
146 ist für Sie. Ähm. Und ich habe auch das Gefühl, dass es oft bei so Vokabellernen viel schwieriger ist
147 für sie. Aber das kann ich jetzt eigentlich nicht so wirklich begründen, das ist einfach das Gefühl.
148
149 I: [00:07:31] Okay. Also es geht ja um die Beobachtungen. Genau. Was würdest du sagen, was sind
150 die genauen Probleme beim Vokabellernen? Könntest du das irgendwie in Worte fassen?
151
152 T1: [00:07:39] Ähm. Sie tun sich natürlich ganz schwer, wenn jetzt die Aussprache und das
153 Schriftbild gar nicht zusammenpassen. Und da finde ich, merkt man, dass bei legasthenen Schülern
154 viel Ärger als bei anderen.
155
156 I: [00:07:55] Super. Fallen dir Unterschiede im Vergleich zu nicht legasthenen Schülerinnen
157 bezüglich beispielsweise Verhalten auf?
158
159 T1: [00:08:05] Kann ich jetzt nicht pauschal sagen, das würde ich jetzt pauschal nicht behaupten.
160
161 I: [00:08:09] Ähm. In anderen, in anderen Feldern zum Beispiel Motivation oder Konzentration.
162
163 I: [00:08:17] Ich habe das Gefühl, dass sie, dass sie sich nicht so trauen, mündlich mitzumachen
164 auch. Also ich würde sagen, es hat auch eine Auswirkung auf die auf den mündlichen Aspekt, was
165 ja schwierig ist, weil genau der soll ja mehr benotet werden. Ich habe das Gefühl, sie haben
166 einfach dadurch, sind dadurch schüchterner und haben ein bisschen mehr Angst davor
167 mitzumachen. Das hätte ich jetzt eigentlich bei allen, die ich bis jetzt gehabt habe, so beobachtet.
168
169 I: [00:08:38] Mhm. Okay. Ähm, in welchen Kompetenzbereichen scheinen legasthene Schülerinnen
170 die größten Schwierigkeiten zu haben?
171
172 T1: [00:08:45] Ähm, schreiben auf jeden Fall.
173
174 I: [00:08:47] Schreiben. In anderen Bereichen?
175
176 T1: [00:08:51] Wäre es mir noch nicht so aufgefallen, dass es durchgehend wäre.
177
178 I: [00:08:55] Gibt es spezifische Bereiche, in denen legasthene Schüler Verständnisbereiche
179 Verständnisprobleme zeigen?
180
181 T1: [00:09:03] Wie ist das gemeint?
182
183 I: [00:09:03] Zum Beispiel bei der Hast du schon ein bisschen gesagt bei der Unterscheidung von
184 kleinen Wörtern mit grammatischer Bedeutung wie zum Beispiel Pronomen.
185
186 T1: [00:09:12] Oder schon auf jeden Fall. Ähm, alles was irgendwie von der Aussprache her ähnlich
187 ist, habe ich das Gefühl. Also so diese there they're Geschichten, das alles. Das ist schwieriger.
188 Ähm, ja. Sonst ich weiß nicht, fällt mir jetzt direkt nichts ein.
189
190 I: [00:09:28] Wenn ich jetzt zum Beispiel sowas sage wie grammatisches Fachbegriffe.
191

- 192 T1: [00:09:34] Also nicht da hätte ich gar nicht so das Gefühl, dass das unbedingt für Sie
193 schwieriger ist, ehrlich gesagt.
- 194
- 195 I: [00:09:38] Und zum Beispiel so Suffixmarker für Personen, Aspekt oder Grad.
- 196
- 197 T1: [00:09:47] Schwierig. Wir haben auch noch nicht bewusst aufgefallen.
- 198
- 199 I: [00:09:49] Gut, gut. Also du hast gesagt bei Homophonen zum Beispiel fallen dir Probleme auf.
200 Wie würdest du sagen, dass sich diese Schwierigkeiten auf den Unterricht auswirken?
- 201
- 202 T1: [00:10:00] Hm, den Unterricht eigentlich gar nicht.
- 203
- 204 I: [00:10:03] Es gibt irgendwie dass das Arbeitstempo etwas geringer wäre.
- 205
- 206 T1: [00:10:05] Ja schon, aber da habe ich das ist halt immer so, das ist schwieriger, weil ich halt
207 noch nicht so viel. Also ich kenne noch nicht so viele, ähm, wo ich jetzt nicht pauschal ein Urteil
208 fällen könnte. Ich habe in einer Klasse zwei sitzen. Die eine ist unglaublich langsam, aber das sind
209 auch noch andere Sachen. Also die hat nicht nur Legasthenie, sondern das sind nur noch andere
210 Geschichten. Und dann ist halt immer schwer zu beurteilen, woran liegt es jetzt, dass sie zum
211 Beispiel so langsam ist? Ähm, ich glaube schon, dass sie darauf gedrillt sind, grundsätzlich
212 langsamer zu arbeiten und genauer zu arbeiten und dadurch einfach langsamer sind. So hätte ich
213 jetzt das Gefühl. Mhm. Das ist, dass Sie da mehr achtgeben.
- 214
- 215 I: [00:10:42] Was würdest du sagen, sind die besonderen Bedürfnisse von legasthenen
216 Schülerinnen?
- 217
- 218 T1: [00:10:49] Ich glaube eigentlich ein Bedürfnis ist, dass man ihnen mehr Zeit gibt. Was wär
219 noch? Es wäre sicher auch ein Bedürfnis, das eben so gerade so Rechtschreibgeschichten, also so
220 Rechtschreib Rechtschreibfehler nicht so gezählt werden. Gerade wenn es jetzt so um Grammatik
221 oder so was geht, dass das dann nicht diese Wertigkeit hat. Ähm. Ja, und bei der einen
222 Schülerin habe ich auf jeden Fall auch das Gefühl, dass es ihr hilft, wenn man die Zeilenabstände
223 erhöht.
- 224
- 225 I: [00:11:25] Okay, gut, also da sind wir glaube ich, eher schon bei meiner nächsten Frage. Die
226 wäre nämlich, dass manche Didaktiker und Didaktikerinnen meinen, dass es sinnvoll wäre, die
227 Unterrichtsmaterialien an die Bedürfnisse von Schülern anzupassen. Ähm, also du glaubst auch,
228 dass es sinnvoll wäre für den Unterricht?
- 229
- 230 T1: [00:11:40] Ja, das glaube ich schon.
- 231
- 232 I: [00:11:41] Ähm. Gute nächste Frage wäre, in welcher Form hast du deine Materialien an?
- 233
- 234 T1: [00:11:47] Materialien an sich gar nicht. Bei der Schularbeit habe ich jetzt nicht bei der
235 Schülerin, sondern bei anderen Schülerinnen mal ihr wirklich die Zeilenabstände erhöht. Also das
236 war aber halt auch wirklich ein Wunsch der Eltern und dann hat sie halt einfach diesselbe
237 Schularbeit bekommen, einfach mit mehr Zeilenabstand.
- 238
- 239 I: [00:12:04] Gut. Ähm, ich würde sagen, das hat Wirkung gezeigt?
- 240

241 T1: [00:12:09] Nicht direkt in der Note, würde ich behaupten, aber ich glaube sie sich einfach
242 dadurch sicherer gewesen und also ja, glaube ich schon, dass es einfach fürs Selbstvertrauen was
243 geholfen hat.

244

245 I: [00:12:19] Und darf ich fragen, warum du das jetzt noch nicht mit deinen anderen Materialien
246 machst?

247

248 T1: [00:12:24] Weil es anstrengend ist und viel Arbeit ist.

249

250 I: [00:12:28] Welche Unterrichtsmethoden kennst du, die geeignet sind, um legasthenie
251 Schülerinnen zu unterstützen?

252

253 T1: [00:12:34] Gar keine.

254

255 I: [00:12:35] Ähm, ich schätze mal, dann wendest du spezielle Methoden an, um auf die
256 Bedürfnisse einzugehen?

257

258 T1: [00:12:42] Gar nicht. Eigentlich.

259

260 I: [00:12:44] Ähm, genau. Nimmst du beim Korrigieren von Hausübungen Rücksicht auf die
261 Schwierigkeiten von legasthenen Schülerinnen?

262

263 T1: [00:12:50] Schon.

264

265 I: [00:12:51] Ja. Also inwiefern?

266

267 T1: [00:12:53] Das? Ich halt ich meine, Hausübungen bewertet werden sie ja sowieso nicht. Aber
268 ich meine, das mache ich allgemein. Das ist jetzt wahrscheinlich ehrlich gesagt nicht ein speziell für
269 legasthenie Schüler, aber das ist einfach das Positive herausgestrichen wird bei allen Hausübungen
270 okay, aber bei ihnen passe ich schon noch mal ein bisschen mehr auf. Also wenn normalerweise.
271 Wenn ich jetzt nicht wüsste, zum Beispiel, dass dieser Schüler Legasthenie hat und da würde man
272 so eine Hausübung hinlegen, glaube ich, wäre ich halt zorniger und bei dem bin ich, ist mir das halt
273 bewusst, dass die Fehler halt nicht darauf darauf zurückzuführen sind, dass sie sich halt keine
274 Mühe geben hat, sondern dass es halt einfach an anderen Dingen hakt.

275

276 I: [00:13:31] Okay. Ähm, gut. Darf ich dich noch fragen, ob du bereits mit digitalen Tools im
277 Unterricht Erfahrungen gemacht hast?

278

279 T1: [00:13:40] Allgemeinen digitalen Tools? Ja, allgemein schon, aber nicht auf Legasthenie,
280 speziell.

281

282 I: [00:13:45] Nicht auf Legasthenie speziell. Hast du dir Digital Tools schon mal aus Lernenden
283 Perspektive, was gerade gesagt hast.. Hast du es auch schon aus lernenden Perspektive erlebt?
284 Also dass in Ausbildungen und sowas digitale Tools eingesetzt wurden?

285

286 T1: [00:14:00] Nicht wirklich. Lustigerweise, obwohl ich nicht mehr so lange von der Uni weg bin.
287 Okay.

288

289 I: [00:14:06] Gut, gut. Der nächste Punkt wäre gleich die Erfahrungen mit digitalen Tools für
290 Individualisierung. Ähm, da würde ich dich gerne fragen Wie ist der Zugang zu digitalen Geräten an
291 deiner Schule?

292

293 T1: [00:14:20] Eigentlich gut. Jeder Schüler hat eigentlich einen Laptop.

294

295 I: [00:14:24] Und gibt es eine gute Internetverbindung?

296

297 T1: [00:14:27] Ja, schon ausreichend. Gut.

298

299 I: [00:14:30] Ähm, dann darf ich noch fragen Gibt es Wie schaut das aus? Müssen die Schüler für
300 ihre Laptops selber zahlen? Weißt du das?

301

302 T1: [00:14:37] Zahlen 100 €, also die zahlen einen Bruchteil vom Laptop und der Großteil des
303 Laptops wird aber von der Bildungsdirektion, also von vom Ministerium bezahlt.

304

305 I: [00:14:46] Und vom Ministerium bezahlt. Nur ganz kurz Moment bitte.

306

307 I: [00:15:14] Ja, gut. Das. Genau. Welche Vorteile siehst du im Nutzen von digitalen Endgeräten?
308 Beispielsweise Tablets, Laptops oder Handys im Regelunterricht?

309

310 T1: [00:15:28] Ähm. Ich glaube, dass man als Lehrer viel flexibler ist. Das schätze ich sehr, dass ich
311 viel flexibler auf Situationen reagieren kann. Ähm, mit Wenn ich Sie mit dem Laptop arbeiten,
312 kann ich ihnen auch oft individueller helfen kann. Eigentlich habe ich das Gefühl, oft, weil Sie sich
313 mehr Fragen trauen. Spannenderweise, ähm, habe ich zumindest immer das Gefühl und. Ja, das
314 sind so eigentlich die großen Vorteile und natürlich für die Schüler ein riesiger Vorteil, dass sie sich
315 einfach dran gewöhnen, mit Laptop zu arbeiten. Das glaube ich schon, dass das wichtig ist.

316

317 I: [00:16:07] Hier gibt es auch Nachteile, die du siehst bei der Arbeit mit diesen digitalen Geräten?

318

319 T1: [00:16:11] Schon auch, dass sie halt vielleicht abgelenkt sind am Laptop. Ich meine, sie sind
320 dann zwar ruhig und für den Lehrer ist angenehm, weil das schaut so aus, als würden sie eh brav
321 arbeiten, aber sie machen halt was anderes und gerade was halt so, sie schicken sich dann
322 untereinander Nachrichten auf Teams oder so, das ist halt alles ein bisschen anstrengend und das
323 ist aber halt auch was, was man schwer kontrollieren kann, muss man im Endeffekt sagen. Also
324 das muss man muss, finde ich, ist finde ich schwer zu unterbinden, also dass es definitiv. Sie sind
325 dann auf andere Weise abgelenkt.

326

327 I: [00:16:38] Weißt du, gibt es an deiner Schule ein Budget für den Erwerb von Schullizenzen für
328 zum Beispiel Unterstützungssoftware?

329

330 T1: [00:16:45] Mhm. Grundsätzlich gibt es. Kann man, kann man darüber reden. Glaube ich schon.
331 Aber man muss es immer. Eben am Anfang des Schuljahres, also so im Jänner oder so, ist, glaube
332 ich ein Budget da. Ähm. Das, dass man das machen könnte.

333

334 I: [00:17:01] Also Anfang des Schuljahres oder im Jänner?

335

336 T1: [00:17:04] Nein, Entschuldigung. Anfang. Im Jänner, also Anfang des Kalenderjahres, glaube
337 ich, weil da immer die neue, das neue Budget dann kommt vom Ministerium.

338
339 I: [00:17:11] Und weißt du wurde schon irgendeine Unterstützungssoftware erworben?
340
341 T1: [00:17:15] Nein. Also ich wüsste von nichts.
342
343 I: [00:17:16] Okay. Ähm. Ja. Gibt. Weißt du, ob es Expertinnen für digitale Lernsoftware an der
344 Schule gibt?
345
346 T1: [00:17:24] Nein, glaube ich nicht, dass es das gibt.
347
348 I: [00:17:26] Ähm, gut, dann würde ich gerne fragen. Hast du bereits Erfahrungen? Jetzt geht es
349 um den Umgang mit Lernsoftware, also spezifischen Programmen, zum Beispiel. Ähm, im
350 Unterricht gemacht?
351
352 T1: [00:17:42] Kanns man sagen, ein Beispiel für eine Lernsoftware nennen? Ja, also auch Teams
353 oder sowas, Weil es ist ja theoretisch auch eine Lernsoftware.
354
355 I: [00:17:47] Ja, also verschiedene Funktionen von Teams zum Beispiel oder auch sowas wie
356 Quizlet, Anton, solche Sachen.
357
358 T1: [00:17:53] Ja, das schon, Ja.
359
360 I: [00:17:55] Und gab es da zum Beispiel irgendwelche Sachen, die dagegen sprechen, gegen den
361 Einsatz von diesen?
362
363 T1: [00:18:01] Ja, für mich schon. Ganz oft sehen das Schüler ein bisschen zu sehr als Spiel und
364 nicht als als Lernen, was ja grundsätzlich was positives ist. Aber sie drücken dann wild einfach
365 irgendwas und hoffen und irgendwann wird schon das Richtige dabei sein. Und dieser Prozess von
366 was nehme ich da jetzt wirklich und wie begründe ich das, was ich da jetzt hinschreibe oder
367 auswähle? Der ist viel weniger da. Okay.
368
369 I: [00:18:26] Ähm gut, also dann würde ich dich gerne. Der nächste Punkt Wir kommen eh schon
370 zu dem, zu dem, zu der Essenz des Ganzen. Ich würde dich jetzt gerne ein paar Tools zeigen und
371 ich würde gerne wissen, ob du die schon kennst bzw schon Erfahrungen mit denen im Unterricht
372 gemacht hast. Also Beispiele sind habe ich ein Handout, sind das More! Ebook. Hast mit dem ich
373 schon Erfahrungen gemacht?
374
375 T1: [00:18:52] Ja.
376
377 I: [00:18:53] Hast du dort auch schon mal die Graphic Stories genutzt?
378
379 T1: [00:18:57] Mhm. Ich glaube ehrlich gesagt nicht. Kann ich mich jetzt zumindest nicht erinnern.
380 Direkt.
381
382 I: [00:19:04] Okay. Dann darf ich sie dir gleich zeigen.
383
384 T1: [00:19:06] Jetzt sind die anders als im Buch. Einfach, oder?
385

386 I: [00:19:08] Ja, genau. Also, du warst ja ganz normal. Hast du die Möglichkeit, wenn du das eBook
387 nimmst? Das ist jetzt bei den neuen More ein bisschen anders als beim alten, hat man die
388 Möglichkeit, sich die Story hier anzuschauen. Man kann es natürlich auch vergrößern und man
389 kann es sich jederzeit im individuellen Tempo anhören, wenn man Kopfhörer dabei hat. Und bei
390 manchen Geschichten gibt es die Graphic Stories, wo du dann immer nur kleine Bildausschnitte
391 hast. Und genau zu dem Bild einen kurzen Tonausschnitt. Ähm, der Text selber ist nicht komplett
392 der gleiche, ist auch etwas gekürzt, aber die Essenz ist dasselbe. Ähm, also das Tool, ist dir das
393 bereits bekannt?
394
395 T1: [00:19:50] Das Buch selber schon, aber nicht, dass man dass man sich so einzelne Ausschnitte
396 davon, dass das halt in so einzelnen Ausschnitten da ist, das habe ich nicht.
397
398 I: [00:19:58] Gut, also das hast du noch nicht angewandt im Englischunterricht. Ähm, weil du es
399 noch nicht wusstest.
400
401 T1: [00:20:03] Ja.
402
403 I: [00:20:03] Würdest du diese Funktion als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülern
404 jetzt jungen legasthenen Schülern einstufen?
405
406 T1: [00:20:11] Ja, nehme ich schon an, weil es halt weniger überfordernd ist.
407
408 I: [00:20:15] Ähm, wie viel Zeit müsste man deiner Einschätzung nach investieren, um sich als
409 Lehrperson mit dem Tool vertraut genug zu machen, um es einzusetzen?
410
411 T1: [00:20:22] Für das? Ja, ganz wenig. Also wenn man das Buch, das digitale Buch schon kennt,
412 dann ist es jetzt glaube ich nicht groß was dabei. Also paar Minuten.
413
414 I: [00:20:30] Und wie schaut es aus mit den Schülerinnen und den Schülerinnen? Wie viel Zeit?
415
416 T1: [00:20:33] Kann ich mir nicht vorstellen, dass das schwierig ist, Weil dann muss man eigentlich
417 nur sagen auf einen Knopf zu drücken. Ich meine, die Schüler zum Beispiel kennen bei mir schon
418 das digitale Buch, Also die dürfen auch ins digitale Buch reinschreiben. Mir war nur nicht bewusst,
419 dass das halt dann so gesplittet ist.
420
421 I: [00:20:46] Ähm, wie schätzt du die Eignung von dem Tool für nicht legasthene Schüler ein?
422
423 T1: [00:20:53] Das ist sicher auch nicht so schlecht. Ich meine, ich glaube nicht, dass es irgendwem
424 schadet.
425
426 I: [00:20:58] Okay, gut. Dann ist der nächste Punkt ist in den More eBooks wieder, aber diesmal im
427 Workbook. Kennst du die Vokabelliste? Logisch, aber im Workbook? Wenn du dann auf die Wörter
428 drauf drückst, dann werden die Wörter gesagt. Kanntest du diese Funktion schon?
429
430 T1: [00:21:19] Nein.
431
432 I: [00:21:20] Nein. Ähm, ja. Dieselben Fragen wie vorher auch. Also, das heißt, du setzt das nicht
433 ein, weil du nicht gewusst hast.
434

435 T1: [00:21:28] Ich habe nicht gewusst, dass die. Also dass sie das vorlesen, auch.
436
437 I: [00:21:31] Würdest du dieses Tool als sinnvoll für das für die Förderung von legasthenen
438 Schülern sehen?
439
440 T1: [00:21:40] Ja. Ich weiß nie, wie Sie Probleme damit haben mit der Aussprache. Das ist also war
441 Mir, oder? Ich glaube nicht, dass es an, dass es an der Aussprache mangelt. Aber ich kann mir
442 schon vorstellen, dass es für Sie vielleicht einfacher ist. Ja.
443
444 I: [00:21:55] Könnte es ein. Wie schaut es aus mit der Zeit, die man als Lehrender oder als Schüler
445 investieren müsste, um sich damit vertraut zu machen?
446
447 T1: [00:22:03] Ach, wieder ganz kurz auf ein Wort klicken.
448
449 I: [00:22:06] Gut. Wie würdest du sagen. Wie würde sich eignen für nicht legasthene Schüler?
450
451 T1: [00:22:12] Ja auch.
452
453 I: [00:22:14] Okay. Gut. Das nächste Tool. Dabei handelt es sich um. Um Browserextensions. Das
454 ist jetzt ein Beispiel davon. Das ist ReadAloud-Browser Extensions werden dir ja bekannt sein. Die
455 lädt man sich runter. Also kennst du ReadAloud schon?
456
457 T1: [00:22:14] Mh [schüttelt den Kopf].
458
459 I: [00:22:36] Das funktioniert folgendermaßen man installiert sich das im Browser und dann drückt
460 man auf die Extension. Und du siehst, dann drückt man drauf und es wird vorgelesen. Man kann es
461 anpassen, man kann die Schrift größer oder kleiner machen, kann das Fenster größer oder kleiner
462 machen und der Teil, der gerade vorgelesen wird, wird noch einmal farblich unterstrichen. Und man
463 kann auch zum Beispiel auf einen anderen. Auf einen anderen Part drücken. Und das wird dann
464 vorgelesen. Genau. Also stufst du das Tool sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülern
465 ein?
466
467 T1: [00:23:19] Ja, schon. Wenn man. Wenn man viel mit so Texten arbeitet im im, also online,
468 dann ist das sicher sinnvoll.
469
470 I: [00:23:28] Aber würdest du das Tool im Unterricht anwenden?
471
472 T1: [00:23:31] Ja, das kann ich mir schon gut vorstellen, dass man zu denen sagt, sie sollen
473 Kopfhörer mitnehmen und sie dürfen dann, während die anderen halt Stillarbeit lesen. Sie dürfen
474 sich dann auch anhören, wenn sie wollen. Also das kann ich mir gut vorstellen.
475
476 I: [00:23:40] Ähm. Gut. Wie schätzt du die Eignung des Tools für legasthene Schüler und für nicht
477 legasthener Schüler ein. Unterschied?
478
479 T1: [00:23:49] Ob da ein Unterschied ist? Nein. Also es ist halt. Ich glaube für für nicht legasthene
480 Schüler ist es halt dann. Ja, nein, es ist eigentlich. Also es ist für beide okay ist halt von der von der
481 Anzahl oder von der Zeit die man braucht natürlich länger. Das muss man halt schon
482 einberechnen, finde ich.
483

484 I: [00:24:10] Würdest du sagen, dass es zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde, um sich vertraut
485 zu machen, beispielsweise von Lehrerseite und von Schülerseite? Um es im Regelunterricht
486 einzusetzen.

487

488 T1: [00:24:19] Für mich nicht, aber ich glaube, für andere vielleicht schon. Also wenn jemand nicht
489 weiß, was eine Browser Extension ist, dann kann ich mir das vorstellen, dass das anstrengender ist.

490

491 I: [00:24:25] Aber für dich würdest sagen..

492

493 T1: [00:24:26] Nein, weil das ist es für mich wärs kein Problem.

494

495 I: [00:24:29] Für deine Schüler, denkst du?

496

497 T1: [00:24:31] Ja, wenn man es ihnen installiert oder halt wenn man ihnen hilft beim Runterladen
498 kann ich mir auch vorstellen, dass das gut funktioniert.

499

500 I: [00:24:37] Okay. Ähm. Das nächste Tool ist der Microsoft Plastische Reader. Kennst du den
501 bereits?

502

503 T1: [00:24:44] Ja.

504

505 I: [00:24:45] Okay, gut. Nutzt du das Tool schon im Unterricht?

506

507 T1: [00:24:49] Nein.

508

509 I: [00:24:49] Und wieso nicht?

510

511 T1: [00:24:50] Hm weil ich mir bis jetzt nicht so bewusst. War, dass das für Legastheniker dann
512 besser ist.

513

514 I: [00:24:56] Gut, also die verschiedenen Funktionen kennst du ja bereits.

515

516 T1: [00:24:59] Ja. Nicht alle, glaube ich.

517

518 I: [00:25:01] Ja, also beispielsweise haben wir, da kann man das ganz gut herzeigen, also
519 plastischer Reader. Es gibt verschiedene Funktionen, wie du weißt. Machen wir es so Wir haben
520 die Funktionen zum Beispiel an Wenn du Content Words hast wie dog, siehst du hier die Wörter
521 und wenn du drauf drückst, wird es dir vorgelesen und dann hast du auch die Optionen, eben die
522 Schriftart einzustellen, beim Lesen den Abstand größer und kleiner zu machen. Schriftarten,
523 farbliche Untermalung hat man eine ziemlich große Auswahl an Farben und schließlich kann man
524 beispielsweise auch Silben anzeigen lassen, Wortarten anzeigen und auch den Zeilenfokus
525 verändern, so dass man wirklich nur eine Zeile sieht. Zwei Zeilen, drei Zeilen. Gut, also diese
526 Funktion davon. Also du hast es noch nicht angewendet, weil du es noch nicht bewusst war....

527

528 T1: [00:26:05] Ja, nicht so ganz und ehrlicherweise, weil wir auch sehr wenig am Laptop einfach
529 lesen. Also das meiste lesen wir halt in Büchern oder so.

530

531 I: [00:26:14] Gut, stufst du das Tool als sinnvoll für die Förderung--

532

533 T1: [00:26:16] Ja ich glaub das ist schon cool. Also das kann ich mir schon vorstellen, dass es für sie
534 um einiges einfacher ist.
535
536 I: [00:26:19] Und wieso?
537
538 T1: [00:26:22] Weil eben diese ganzen Optionen da sind, dass sie individuell sich halt einfach das
539 einstellen, wie es für sie dann am einfachsten ist.
540
541 I: [00:26:28] Und wie schaut es aus mit der Eignung für nicht legasthene Schülerinnen?
542
543 T1: [00:26:33] Da kann ich mir vorstellen, dass es für manche dann verwirrend wird. Weil einfach
544 viele Information in Wahrheit ist auch. Also ich. Wenn ich jetzt an eine bestimmte Klasse denke,
545 weiß ich, dass drei Leute rumschreien würden, was heißt N, was heißt V? Und ich kann mir
546 vorstellen, dass jetzt ein.
547
548 I: [00:26:49] Das kann man ja ausschalten.
549
550 T1: [00:26:50] Eh voll aber wenn man es jetzt so drinnen lässt oder so also ich kann mir vorstellen,
551 dass es dann für manche wieder verwirrend wäre, aber andererseits ist es auch. Also sicher geht
552 es auch für Nicht Legasthenie Schüler.
553
554 I: [00:27:00] Würdest du sagen, dass es einfach genug ist, um es einzusetzen? Und wie viel Zeit
555 müsste man investieren, um sich selbst und die Schüler...
556
557 T1: [00:27:07] Ich glaube nicht, dass es viel Zeit ist. Ich glaube, man muss sich halt wirklich jedes
558 Dokument, das man liest, in ein Word Dokument umformen, weil es geht mit PDF oder so geht's
559 nicht, oder?
560
561 I: [00:27:18] Ähm, ich glaube nicht. Es geht in allen Office 365 Education Programmen.
562
563 T1: [00:27:25] Das ist halt das einzige. Also wir lesen halt super wenig jetzt wirklich wo ich sage, ich
564 habe jetzt eine Worddatei und dann lesen wir jetzt also das mache ich halt wenig, also ich müsste
565 halt ganz viel vorher dann in Word um also irgendwie in Word konvertieren.
566
567 I: [00:27:38] Aber für die Schüler selber?
568
569 T1: [00:27:40] Das ist glaube ich weniger Aufwand, weil es ist auch wieder nur ein Button. Also gut.
570
571 I: [00:27:43] Das nächste hat auch mit dem plastischen Reader zu tun. Da geht es um die Funktion,
572 die nennt sich Reading Coach. Kennst du das schon? Also die Möglichkeit existiert zum Beispiel in
573 Teams bei den Aufgaben. Wenn du eine Aufgabe gibst, kannst du eine Challenge quasi machen
574 und dann kannst du ihnen einen Text zum Vorlesen geben. Das schaut dann genauso aus. Du hast
575 dann ja, das kann man sich ja vorlesen lassen. Du hast dann die Möglichkeit, ich kann es dir auch
576 zeigen, Gut finden wir das. So ist es da ja. Lesecoach. Das schaut dann so aus Die Schüler
577 bekommen das gleich Lesen, beginnen. Und dann musst du das vorlesen. Und er sagte dann wie
578 genau du bist, wie lange du gebraucht hast zum Lesen. Richtige Wörter pro Minute. Und er gibt dir
579 Wörter zum Üben. Und wenn du auf Üben gehst.
580

581 I: [00:28:48] Sagt er dir ein beliebiges Wort das du sagen musst. Was du nicht gut ausgesprochen
582 hast und was du üben könntest. Bezuglich der Aussprache Du hast die Möglichkeit, dass du es
583 änderst. Du kannst die Stimme ändern zwischen vielen verschiedenen. Du kannst einstellen, wie
584 empfindlich er ist mit der Aussprache und auch wie der Eingabe Aufforderungsstil ist, ob du einem
585 unterstützenderen möchtest oder einen direkteren. Ähm, genau. Und die Möglichkeit, die du in
586 Teams zum Beispiel hattest, ist im Insights Feature. Das findet man da dann in der Spalte ganz
587 links. Sagt er dir dann beispielsweise, wie deine ganze Klasse performt hat beim Vorlesen und für
588 die einzelnen Schüler. Du kriegst dann auch so eine Übersicht, beispielsweise mit dem wie, wie die
589 Prosodie war Komma intonation. Ob sie die von der Tonlage her gut waren, von der Melodie. Und
590 du es wird automatisch ein Challenging Wordcloud zusammengestellt, die dir sagt, mit welchen
591 Wörtern deine Schüler Probleme haben und du kannst dann Create Challenge Assignment klicken
592 und dann wird auch automatisch für jedes Kind eine WordCloud erstellt mit den Wörtern, mit
593 denen sie große Probleme haben. Gut, also das Tool, was du jetzt noch nicht bekannt. Ähm,
594 würdest du das im Unterricht anwenden? Dieses Tool?
595

596 T1: [00:30:08] Ja, ich meine es grundsätzlich schon cool, aber ich finde eher eigentlich so diese
597 Wordcloud, also das danach, das mit diesem challenging so das dann cool. Ähm, ich bin nicht so
598 ein so ein Typ, der sehr viel Wert auf die Aussprache legt. Also das mache ich im Unterricht
599 eigentlich kaum, dass ich wirklich mit ihnen Aussprache übe, weil ich immer das Gefühl habe, das
600 entwickelt sich dann eh.
601

602 I: [00:30:29] Würdest du das Tool als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen
603 einstufen?
604

605 T1: [00:30:35] Das sehe ich gerade. Ich meine das wie gesagt wieder das wieder mit diesen
606 Challenging Words oder so, aber ich sehe jetzt im Moment eigentlich nicht so den Sinn, wie es
607 ihnen hilft. Bei dabei bei der Rechtschreibung zum Beispiel oder so, da tue ich mir im Moment ein
608 bisschen schwer, das ich da da nicht die Ding sehe.
609

610 I: [00:30:51] Wie schaut es mit nicht-legasthenen Schülern aus?
611

612 T1: [00:30:54] Ja, wie gesagt, wenn man Wert auf Aussprache legt und halt wirklich. Ich finde das
613 mit dem das er dann herausfiltert welche Wörter schwierig waren. Finde ich cool. Ähm, das
614 Aussprache ja eh. Wenn man auf das Wert legt, ist es sicher ist es sehr cool sogar weil man weil
615 jeder Schüler halt wieder individuell arbeiten kann.
616

617 I: [00:31:10] Glaubst du, dass es für dich jetzt ein zu großer Zeitaufwand wäre, dich daran zu
618 arbeiten?
619

620 T1: [00:31:15] Nein, Zeitaufwand, glaube ich, wäre es mir nicht, sondern einfach das wie gesagt ich
621 diesen. Die Zeit glaube ich nicht mit nicht für die Aussprache verwenden würde. Okay, in den
622 Klassen, die ich im Moment habe, ich bin in der ersten, ist es schon manchmal sinnvoll, das zu tun.
623 Das kann ich mal in einer ersten kann ich es mir ganz gut vorstellen. Das ist manchmal viel, dass es
624 manchmal mehr Sinn ergibt. Ich habe jetzt Zweite Dritte da habe ich nicht so das Gefühl, dass das
625 so, so wichtig wäre.
626

627 I: [00:31:39] Würdest du sagen mir jetzt noch dein erster Eindruck sagen, würden die Schüler
628 würden lang brauchen, um sich mit dem bekannt genug zu machen?
629

630 T1: [00:31:49] Ich glaube schon länger, bis man sie mal dorthin bekommt. Dass sie dann wirklich
631 das da reinsprechen können, glaube ich, dauert ein bisschen. Aber dann.
632
633 I: [00:31:55] Es wäre nicht zu lang.
634
635 T1: [00:31:56] Zu lang ist es nicht.
636
637 I: [00:31:58] Gut. Dann die Das nächste, was ich hätte ist ja, ich denke mal, du wirst Word oder
638 Google Docs Textverarbeitungsprogramme kennen. Ähm, genau. Also das Tool ist dir bereits
639 bekannt. Benutzt du sie manchmal im Englischunterricht?
640
641 T1: [00:32:14] Word? Ja.
642
643 I: [00:32:16] Es geht nämlich auch um die verschiedenen Möglichkeiten, die Word hat also
644 beispielsweise gemeinsames Bearbeiten von Dokumenten.
645
646 T1: [00:32:22] Ja, nutze ich nicht. Aber weiß ich, dass das hat.
647
648 I: [00:32:25] Die Sprache zu Text Funktion.
649
650 T1: [00:32:27] Weiß ich das hat.
651
652 I: [00:32:28] Oder beispielsweise die Prognose. Also wenn du einen kurzen Text schreibst, dass er
653 dir dann angibt, was du als nächstes schreiben solltest. Ähm, hat auch kontextsensible
654 Rechtschreibüberprüfung und die Möglichkeit zur direkten Ausbesserung durch die Kommentare
655 der Lehrperson. Ähm, also nutzt du irgendwelche von diesen Funktionen bereits im
656 Englischunterricht?
657
658 T1: [00:32:52] Wenn ich wirklich Hausübungen gebe, wo sie sofort abgeben, dann schon. Also
659 gerade diese direkte Ausbesserung Kommentierung und ich nehme jetzt einmal an, also ich sage
660 Ihnen schon das mit der Rechtschreibprüfung auch weil ich finde es sinnlos, ihnen zu sagen, Sie
661 sollen das nicht verwenden, wenn es das gibt.
662
663 I: [00:33:08] Genau. Also duwendest es an im Unterricht.
664
665 T1: [00:33:10] Ja teilweise. Teile davon auf jeden Fall.
666
667 I: [00:33:14] Gut. Stufst du das Tool als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen
668 ein?
669
670 T1: [00:33:17] Ja, gerade diese Rechtschreibüberprüfung auf jeden Fall.
671
672 I: [00:33:20] Okay. Und auch für nicht legasthene Schüler.
673
674 T1: [00:33:22] Ja.
675
676 I: [00:33:23] Ähm, wie sagst du, wie ist es einfach genug, um es einzusetzen im Regelunterricht
677 von dem Zeitaufwand her, den man investieren müsste? Okay, gut, Was heißt da sagen wir Ja. Gut,
678 dann kennst du Grammarly?

679
680 T1: [00:33:37] Mhm.
681
682 I: [00:33:37] Gut. Ähm. Hast du es bereits im Englischunterricht angewandt?
683
684 T1: [00:33:41] Nein.
685
686 I: [00:33:42] Und? Wieso nicht?
687
688 T1: [00:33:43] Hm? Weil wir eh nur in Word schreiben und da ist das eh drinnen, dieses
689 Rechtschreibprogramm eigentlich.
690
691 I: [00:33:50] Weil Grammarly bietet ein bisschen, sagen wir mal, ein bisschen mehr Information.
692 Weil zum Beispiel wenn jetzt einen Fehler hat, wenn man das runterlädt. Jetzt ist wieder weg.
693 Drückst du drauf, dann, ja, dann erscheint dieses Icon. Da sind jetzt nicht viele Fehler drin,
694 deswegen siehst du es nicht. Aber da zum Beispiel. Und du kannst den auf ein kleines "i" drücken
695 und er gibt dir dann eine genaue Erklärung, warum es falsch ist. Das heißt, er gibt dir mehr
696 Informationen, Er bessert es nicht. Du hast die Möglichkeit, nur drauf zu klicken und es wird
697 ausgebessert. Aber es gibt auch die Möglichkeit einer genauen Erklärung. Das heißt, die Schüler
698 können sich dann auch wirklich noch einmal erklären lassen von diesem Tool, warum etwas falsch
699 ist oder nicht. Natürlich jetzt nicht genau in diesem Kontext, aber in einem ähnlichen Ja. Ähm,
700 würdest du dieses Tool sinnvoll für die Förderung?
701
702 T1: [00:34:47] Ja, schon. Wobei ich halt glaube, dass es ja bei Legasthenie oft nicht das Problem
703 ist, dass sie nicht wissen, ähm, die Regel hinter diesen Fehler nicht kennen, sondern dass sie sich
704 einfach schwer tun mit der mit der, wie sie es dann anwenden. Also deshalb würde ich sagen, es
705 sicher nicht schlecht, aber ob es jetzt direkt wirklich Legastheniker fördert, weiß ich nicht.
706
707 I: [00:35:12] Okay, also skeptisch. Ja gut. Wie schaut es aus mit nicht legasthenen Schülern?
708
709 T1: [00:35:16] Ja, da ist sicher gut.
710
711 I: [00:35:18] Wie viel Zeit müsste man investieren? Deiner Einschätzung nach für dich als
712 Lehrperson Und dann auch dann den Schülern?
713
714 T1: [00:35:24] Das Tool würde ich sagen mittelmäßig viel, weil man ihnen das ja wieder erklären
715 muss mit runterladen. Wie funktioniert das alles dann und so? Also das kann ich mir schon
716 vorstellen, dass man da ein bisschen Zeit investieren muss.
717
718 I: [00:35:34] Würdest sagen, es ist einfach genug und auch sinnvoll, wenn man es im
719 Regelunterricht einzusetzen?
720
721 T1: [00:35:41] Sinnvoll glaube ich schon. Ich glaube einfach, dass auch viel Angebot sinnvoll ist,
722 ihnen viel Angebot zu geben. Ähm, ob ich jetzt direkt im Unterricht damit wirklich arbeiten würde,
723 wo ich, das weiß ich ehrlich gesagt nicht.
724
725 I: [00:35:55] Aber Hausaufgaben oder sowas würdest du kein Problem sehen. Wenn sie das
726 nutzen,
727

728 T1: [00:35:58] Genau, nein habe ich kein Problem damit.

729

730 I: [00:35:59] Okay, gut. Ähm, das nächste Tool. Ja, es ist schon das Vorletzte. Ja, Ja, Vorletzte ist

731 Quizlet. Kennst du Quizlet?

732

733 T1: [00:36:12] Ja.

734

735 I: [00:36:12] Gut. Ähm, gut, Wie setzt du es bereits im Unterricht ein, oder tust du das?

736

737 T1: [00:36:17] Ja. Ja. Also, Sie kriegen die Vokabel auf Quizlet. Und dann spielen wir auch

738 manchmal diese Spiele da.

739

740 I: [00:36:24] Okay. Genau. Also, das heißtt, du kennst das Matching? Kennst du das Matching

741 Game? Ja. Und den Learning Game answer Mode und anser Mode writing?

742

743 T1: [00:36:32] Ich weißt nicht genau welcher das ist. Aber ich nehme schon an, weil wir machen

744 das manchmal. Sind das die, die nur in der pro Version sind?

745

746 I: [00:36:38] Ja, nicht unbedingt. Ja, man braucht halt den Account. Ja, du kannst. Es gibt auch

747 andere Möglichkeiten. Wenn du zum Beispiel auf einer anderen Website verlinkst, dann kannst du

748 es auch so anzeigen lassen. Zum Beispiel wenn du hier gehst auf Lernen. Es ist ein bisschen

749 versteckt. Man muss auf Lernen gehen, dann auf Optionen und dann hast du hier den

750 Antwortmodus und den Schreibmodus. Hier im Antworten Modus funktioniert das zum Beispiel

751 so. Dir wird das Wort angegeben und du gibst dann die Antwort an wenn ich jetzt zum Beispiel

752 was falsch habe. Kannst du gleich sehen. Deine Antwort war falsch und es wird dir angezeigt. Ja

753 und am Schluss wird doch angezeigt, warum es falsch war, oder nicht. So, wenn du jetzt den

754 anderen Modus ausprobierst, den Writing Modus. Lernen wieder. Ich muss immer ein bisschen

755 klicken. Leider wird einem das nicht direkt angezeigt. Du hörst ein Wort.

756

757 T1: [00:38:04] Es ist ja cool.

758

759 I: [00:38:07] Ich mache jetzt einen Fehler rein. Und wenn es dann ausgebessert wird.. Wird es dir

760 teilweise auch buchstabiert und du kriegst dann den visuellen Input auch, was falsch war. Und

761 dann kannst du es noch einmal versuchen. Gut. Ähm, würdest du sagen, dass dieses Tool sinnvoll

762 wäre für die Förderung?

763

764 T1: [00:38:28] Für für Legastheniker Sicher. Cool.

765

766 I: [00:38:32] Genau. Also, genau. Und wie schaut es aus mit nicht-legasthenen Schülern?

767

768 T1: [00:38:36] Ja, für dich sicher auch.

769

770 I: [00:38:37] Glaubst du, man müsste viel, viel Zeit.

771

772 T1: [00:38:39] Nein. Man muss ihnen glaube ich, zeigen, wo es ist. Und sie würden es halt wieder

773 100.000 Mal dazwischen vergessen. Aber man könnte es ihnen dann ja wieder zeigen.

774

775 I: [00:38:45] Das würd dich nicht abhalten davon, es einzusetzen?

776

777 T1: [00:38:48] Nein, wenn ich. Wenn ich sowieso mit ihnen mache, wir üben jetzt Vokabel und wir
778 sind sowieso gerade auf Quizlet, dann machen wir halt vorher das und dann kommt der, machen
779 wir halt dieses Gruppenspiel da und dann war es das.

780

781 I: [00:38:58] Okay, gut. Also du würdest sagen, es ist einfach genug. Okay, gut. Und das Letzte, was
782 ich noch hätte, wäre Anton. Kennst du Anton?

783

784 T1: [00:39:07] Mhm.

785

786 I: [00:39:07] Setzt du es bereits im Unterricht ein?

787

788 T1: [00:39:08] Ja. Also jein. Im Unterricht selber eigentlich nicht mehr. Aber sie haben die
789 Möglichkeit immer zu üben. Also, ich gebe es ihnen immer und sage ihnen, Sie sollen dort auch ein
790 bisschen üben.

791

792 I: [00:39:19] Ja, genau. Würdest du sagen, dass Anton mit seinem Aufbau sind für die Förderung
793 von Legasthenie sinnvoll ist?

794

795 T1: [00:39:27] Ja, schon. Ich glaube es ja immer noch nach der Reihen.... Also das ist ja immer, es
796 wird immer schwieriger. Also ich glaube schon, dass das sinnvoll ist.

797

798 I: [00:39:32] Genau. Also Anton hat ja auch zum Beispiel die Möglichkeit, wenn du einen
799 Rechtschreibfehler machst, wird es genau ausgebessert, auch visuell, also visuellen Input, was
800 falsch war, zum Beispiel. Und wie du sagst, es wird immer aufgebaut. Würdest sagen, dass es auch
801 sinnvoll ist für nicht-legasthene Schülerinnen?

802

803 T1: [00:39:49] Ja.

804

805 I: [00:39:49] Und wie schaut es aus mit dem Zeitaufwand?

806

807 T1: [00:39:52] Gar nicht lange. Weil sie kennen das sowieso meistens aus der Volksschule.

808

809 I: [00:39:55] Aus der Volksschule bereits. Das heißtt, die Zeit wurde schon investiert? Ja, okay, das
810 heißtt, du findest es einfach genug im Regelunterricht.

811

812 T1: [00:40:03] Ja.

813

814 I: [00:40:03] Gut so, Das war auch das letzte Tool. Nun, ähm, ja. Gibt es noch etwas zum Thema
815 Legasthenie, dass ich hätte fragen sollen? Bzw. Dass du mir sagen möchtest?

816

817 T1: [00:40:13] Nein, eigentlich nicht.

818

819 I: [00:40:14] Okay, vielen Dank dafür, dass du dir Zeit genommen hast, an dem Interview
820 teilzunehmen und mir damit mit meiner Masterarbeit zu helfen. Falls du über die Ergebnisse
821 meiner Arbeit informiert werden möchte, stelle ich dir gerne eine Zusammenfassung zur
822 Verfügung.

823

824 T1: [00:40:27] Sicher, gerne.

12.3.2. Interview with T2

1 **I:** [00:00:00] Vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Ich hoffe, dass es angenehm
2 und interessant für uns beide sein wird. Das Ziel des Interviews ist es, etwas einen Einblick in die
3 Anschaulungen und Erfahrungen von Englischlehrenden in Österreich in österreichischen Schulen
4 bezüglich des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie zu bekommen. Ein
5 spezieller Fokus liegt auf dem Einsatz von Methoden und digitalen Tools für Individualisierung im
6 Unterricht. Im Zuge dessen werde ich dir im Laufe des Interviews sechs sieben digitale Tools, die
7 für die Förderung von legasthenen Schülern und Schülerinnen geeignet sind, vorstellen. Ich
8 möchte dich darum bitten, sie nach ihrer Eignung für den Einsatz im Englischunterricht
9 einzuschätzen. Der Grund, weshalb ich dich um dieses Interview gebeten habe, ist, dass du bereits
10 Erfahrungen mit dem Unterrichten legasthener Schüler oder Schülerinnen gesammelt hast. Und
11 ich gehe davon aus, dass das Interview in etwa eine Stunde in Anspruch nehmen wird. Falls du an
12 irgendeinem Punkt während des Interviews abbrechen möchtest bzw eine Pause einlegen
13 möchtest, ist dies kein Problem. Bitte gib einfach Bescheid. Falls du eine Frage nicht beantworten
14 möchtest, kannst du es mir sagen und wir gehen zur nächsten Frage über und die Ergebnisse des
15 Interviews werden für meine Masterarbeit mit dem Titel Dyslexia and Digitalisation in the Austrian
16 EFL Classroom verwendet. Alle Angaben werden anonymisiert. Gut. Ähm, also ich möchte mit dem
17 persönlichen Hintergrund anfangen. Als ersten Schritt, ähm, bitte beschreibe deine derzeitige
18 berufliche Position.
19
20 **T2:** [00:01:26] Gut. Ich bin AHS-Lehrerin am unterrichte hier Englisch und Ethik, Ethik in der
21 Oberstufe und Englisch in der Unter und Oberstufe. Und das seit bereits acht Jahren.
22
23 **I:** [00:01:41] Genau. Danke. Also, wie bist du bisher mit dem Thema Legasthenie in Kontakt
24 gekommen?
25
26 **T2:** [00:01:47] Ich hatte hauptsächlich in der Unterstufe, also in den Unterstufenklassen, bereits
27 mehrere Schülerinnen, die eine Legasthenie Austestung vorgewiesen haben, also eine
28 Rechtschreib und Lesestörung.
29
30 **I:** [00:02:03] Wurde das Thema Legasthenie während deiner Ausbildung behandelt?
31
32 **T2:** [00:02:06] Nein, gar nicht.
33
34 **I:** [00:02:07] Und während Fortbildungen?
35
36 **T2:** [00:02:09] Nein.
37
38 **I:** [00:02:09] Auch gar nicht. Ähm, hältst du die Behandlung von Legasthenie während der
39 Ausbildung für wichtig?
40
41 **T2:** [00:02:15] Ich glaube schon, dass es gut gewesen wäre, wenn wir im Studium zumindest darauf
42 aufmerksam gemacht worden wären. Ich habe das Gefühl, dass das irgendwie ein Thema ist, das
43 gerade immer mehr aufkommt. Das kann jetzt natürlich auch sein, dass das einfach in meinem
44 Studienzeiten noch nicht so aktuell war, glaube ich aber fast nicht. Legasthenie hat es schon länger
45 gegeben. Es ist halt jetzt anders, vielleicht von den Begrifflichkeiten eben, dass man dann halt von
46 dieser Lese und Rechtschreibschwäche oder Störung spricht. Da kenne ich mich jetzt auch zu wenig
47 aus. Warum jetzt nicht mehr die Legasthenie, sondern eben diese Definitionen oder Begriffe im

48 Vordergrund stehen. Aber ich glaube eben nicht, dass es so neu ist. Und ich glaube schon, dass es
49 sehr gut gewesen wäre, wenn es einfach im Studium, in gewissen Seminaren. Ich glaube jetzt
50 nicht, dass ein einzelnes Seminar dafür notwendig ist, aber zumindest in Seminaren, die eben mit
51 dem Teaching Aspekt zu tun haben, einfach angesprochen werden würde. Also dass man da
52 einfach drauf hinweist und auch ein paar Tipps und Tricks sozusagen, wie man damit umgeht.
53

54 **I:** [00:03:20] OKay. Da es unterschiedliche Definitionen von Legasthenie gibt, würde mich
55 interessieren, wie du das persönlich verstehst oder definieren würdest.

56

57 **T2:** [00:03:28] Ja, das ist die Schwierigkeit. a, Rechtschreibung hauptsächlich. Wobei man im
58 Englischen halt glaube ich schon auch einfach darauf achten muss, dass es an sich für Kinder
59 schwierig ist, wenn sie anfangen, diese Sprache zu lernen, weil halt einfach die Schrift oder das
60 Schreiben des Wortes nicht so ist wie die Aussprache. Also ich glaube, da muss man halt auch
61 unterscheiden. Und immer nur wenn ein Kind das Wort nicht richtig schreiben kann, ist es nicht
62 gleich eine Legasthenie. Ich glaube es kommt halt besonders oft zur Verdrehung von Buchstaben
63 oder eben hartes und also hartes B also P und weiches B zum Beispiel. Also ich glaube, das sind
64 Schwierigkeiten, Doppelkonsonanten, solche Sachen, das hören Sie glaube ich nicht oder können
65 sie dann nicht reproduzieren. Also es sind wahrscheinlich so ein paar lexikalische Sachen, die sich
66 wiederholen, aber es ist jetzt nicht alles, was ein Rechtschreibfehler ist, sofort eben Legasthenie.
67

68 **I:** [00:04:31] Also wenn ich das jetzt noch mal kurz zusammenfassen könnte für dich es wäre die
69 Definition von Legasthenie, also Probleme mit der Rechtschreibung, die an der, ja an der
70 unterschiedlichen Phonologie und ähm und Orthografie ja.

71

72 **T2:** [00:04:46] Kann man glaube ich so zusammenfassen.

73

74 **I:** [00:04:48] Ja gut, wie sieht es an deinem Schulstandort mit der Förderung für Schülerinnen und
75 Schüler mit Legasthenie aus?

76

77 **T2:** [00:04:55] Förderung, würde ich sagen, gibt es keine. Gibt es keine, meines Wissens nach. Ich
78 weiß, es gibt zum Beispiel die Leseförderung. Ich könnte mir vorstellen, dass das auch ein Aspekt
79 der Legasthenie ist, eventuell aber halt nicht genau auf das abzielt, was wir dann natürlich
80 abtesten. Also testen in den Unterrichtsfächern vielleicht. Ähm, ja, es gibt keine Förderung, würde
81 ich sagen.

82

83 **I:** [00:05:22] Okay, keine Förderung, eventuell Leseförderung. Gibt es auch eine Leseförderung für
84 Fremdsprachen spezifisch?

85

86 **T2:** [00:05:31] Es gibt den Deutschförderkurs.

87

88 **I:** [00:05:33] Okay, also wenn Deutsch für Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprache für Englisch
89 zum Beispiel.

90

91 **T2:** [00:05:38] Gibt es nichts, nein.

92

93 **I:** [00:05:39] Gut, weißt du, gibt es spezielle Lehrkräfte mit einer Ausbildung in dem Bereich?

94

95 **T2:** [00:05:43] Hatten wir mal, glaube ich. Aber mittlerweile. Ich glaube es wurde angedacht, dass
96 jemand eine Ausbildung macht. Aber ich weiß nicht, ob das jetzt aktuell ist oder wie aktuell das ist.

- 97
98 I: [00:05:52] Ähm. Gut. Würdest du so ein Kursangebot für gefragt halten?
99
100 T2: [00:05:58] Eine Förderung für LegasthenieschülerInnen? Ja, die Frage ist schon immer, wie
101 sinnvoll das dann ist und ob sie es dann wirklich besuchen. Ich meine, wir haben wie gesagt die
102 Leseförderung und ich glaube, da sitzen dann immer zwei Maxerl da. Ich glaube, wenn, dann wäre
103 es für uns als Lehrpersonen auch nicht schlecht, weil dann wäre das Angebot da. Und wenn sie es
104 dann nicht annehmen, wäre das für uns ein weiterer Aspekt. Weil das ist ja genau die
105 Schwierigkeit, dass wir sagen okay, wenn sie uns eine Bestätigung bringen für so eine Lese
106 Rechtschreib Störung, dann sollten sie ja eigentlich auch ein Training besuchen, weil Sinn und
107 Zweck des Ganzen wäre ja schon, dass sie irgendwann diese Legasthenie loswerden und Sie wollen
108 ja nicht damit leben. Irgendwie habe ich das Gefühl, dass die Erziehungsberechtigten sich dann ein
109 bisschen mehr ausruhen wollen auf diesen Befund und so bitte berücksichtigen Sie das und mein
110 armes, armes Kind. Und eigentlich sollte das Ziel ja aber schon sein, dass man an der Legasthenie
111 arbeitet, gemeinsam mit den Lehrkräften im Idealfall und halt versucht, das zu verbessern. So
112 gesehen, wenn es so ein Angebot gäbe, könnte man da halt einfach am Schulstandort enger
113 zusammenarbeiten mit den Personen, die das dann halt auch betrifft, also mit den Lehrkräften, die
114 das dann auch betrifft und da dann auch noch mehr einfach eingehen, vielleicht auf Sachen, die
115 halt den Lehrkräften dann auffallen bzw auch aus Sicht jetzt der Lehrkraft kann man dann noch
116 mehr sagen. Na ja, aber dieses Angebot gibt es ja an der Schule und es wird halt nicht
117 angenommen. Warum nicht? Also ist da gar kein Wille da, sozusagen eine Verbesserung
118 anzustreben. Aber da wären halt viele Schritte wahrscheinlich im Vorhinein notwendig. Dann
119 bräuchte man mal jemand, der so eine Ausbildung macht, nehme ich an? Ja, und dann müsste
120 Natürlich müssten halt die Ressourcen dann für das zur Verfügung gestellt werden.
121
122 I: [00:07:43] Also ein Ressourcenproblem siehst du auch. Ja, das bringt mich eh schon zur zur
123 nächsten Frage in Wahrheit. Gibt es sonst Inklusionsexpertinnen oder auch Leute mit einer
124 sonderpädagogischen Ausbildung an der Schule?
125
126 T2: [00:07:57] Ich glaube, wir haben momentan eine Kollegin, die halt zufällig auch in einer
127 sonderpädagogischen Schule unterrichtet. Aber sonst ist da glaube ich, kein Fokus darauf, dass wir
128 so ein Personal haben an der Schule.
129
130 I: [00:08:06] Ähm, gut, der nächste Punkt betrifft jetzt die schulischen Richtlinien im Umgang mit
131 Legasthenie. Gibt es da spezielle am Schulstandort, die eingehalten werden müssen?
132
133 T2: [00:08:17] Ja. Seit zwei Jahren oder so, das finde ich halt auch insgesamt so schockierend. Bitte
134 unterricht mich auch, wenn ich zu viel ausschweife. In diesem Thema kann ich mich verlieren. Das
135 finde ich halt insgesamt so schockierend, dass es da einfach wirklich keine groß keine. Ich weiß,
136 Österreich ist schon so ein riesen Land, da kann man schon nicht sagen österreichweit aber
137 zumindest bundeslandweite Richtlinien irgendwie gibt. Weil es heißt zwar immer ja, man soll ihnen
138 mehr Zeit gewähren und man soll halt irgendwie Rücksicht darauf nehmen, Aber wie das dann
139 wirklich umgesetzt werden soll in einer Schule, dazu gibt es einfach nichts und das finde ich schon
140 schockierend. Wenn dann jede Schule sich wieder selber irgendwas aus den Fingern saugen muss,
141 wo man doch sagen könnte okay, wir können doch nicht die einzige Schule sein, die mit dem
142 konfrontiert ist, warum kann man sich da nicht mal zusammensetzen und was überlegen? Wir
143 haben eben seit vor zwei Jahren, wie es dann eben immer mehr aufgekommen ist, wie es dann
144 auch zu einem Problemfall gekommen ist, erst dann uns eigentlich sozusagen mit oder
145 Vorgehensweisen überlegt. Was jetzt bei uns der Fall ist, ist, dass diesen Schülerinnen mehr Zeit

146 gewährt werden soll bei Schularbeiten. Ähm, ich kann jetzt nur von Schularbeiten sprechen, ich
147 weiß es nicht, wie es zum Beispiel in bei Tests in Lernfächern ist, aber bei Schularbeiten und sie
148 sollen, haben wir jetzt uns festgelegt fünf Minuten mehr bekommen, weil das ist das einzige, was
149 halt einfach die Rahmenbedingungen erlauben, weil fünf Minuten dauern alle Pausen, also auch
150 eine kurze Pause dauert zumindest fünf Minuten. Und deswegen kann man sagen, okay, man kann
151 die Schularbeit in diesen fünf Minuten weiter schreiben lassen, maximal. Also in den Richtlinien
152 steht ja irgendwie mehr Zeit bis zu maximal 15 Minuten 15 Minuten. Würde aber nur die große
153 Pause dauern. Und weil natürlich nicht alle Schularbeiten in der dritten Stunde stattfinden, ist das
154 nicht möglich, weil ich kann nicht sagen okay, einmal kriegst 15 Minuten mehr und einmal kriegst
155 du fünf Minuten mehr. Das geht nicht. Deswegen haben wir uns halt, was die Rahmenbedingungen
156 betrifft, auf das Jetzt festgelegt mit diesen fünf Minuten. Das heißt, Sie bleiben im Klassenraum
157 sitzen, schreiben mit der gesamten Klasse die Schularbeit. Wenn dann die 50 Minuten um sind,
158 muss der Rest der Klasse die Schularbeit schließen. Das ist natürlich notwendig, weil die dürfen ja
159 eigentlich nicht mehr Zeit haben für die Schularbeit. Das ist ja auch vorgegeben. Und dann nur die
160 betroffenen Schülerinnen dürfen die fünf Minuten in der Pause sozusagen noch weiter schreiben.
161 Das wird den anderen, also das wird der Klasse im Vorhinein mitgeteilt, dass sie sich da halt dann
162 ruhig verhalten müssen in der Pause, damit eben die die Zeit noch dazu bekommen. Das ist das
163 eine. Es gab dann eine Zeit lang die Möglichkeit, dass sie die Schularbeit in der Direktion schreiben,
164 weil man ihnen da halt leichter dann noch diese fünf oder dann sogar eventuell zehn Minuten
165 mehr geben kann, weil natürlich da dann nicht ein Klassenwechsel stattfindet, in der Pause die
166 Frau Direktor einfach sitzen bleiben kann, sozusagen mit dem oder der Schülerin oder dem Schüler.
167 Ist dann aber natürlich auch nicht immer möglich, weil ja auch in der Direktion immer wieder
168 andere Sachen stattfinden, andere Gespräche oder die Frau Direktor hat natürlich keine Zeit hat,
169 das heißt, das ist halt einfach von den Rahmenbedingungen her nicht gegeben. Ähm, was auch
170 eine Überlegung war, aber was halt auch einfach von den Rahmenbedingungen nicht gegeben ist,
171 dass sie halt in einen eigenen Raum gesetzt werden. Aber da müssen sie ja von einer Lehrkraft
172 beaufsichtigt werden und dafür gibt es natürlich wieder keine Ressourcen, sowohl finanziell als
173 auch Personal. Genau. Und was noch gemacht wird ist, dass ihnen halt bei der Schularbeit die
174 Hörangabe vorgelesen wird. Also die Instruktionen für die Hörübung, weil es ja eine Lese und
175 Rechtschreibschwäche und Störung ist und das vielleicht ja auch dann das schnelle Lesen, bevor
176 die Hörübung abgespielt wird, beeinflussen kann. Und deswegen wird das halt auch vorgelesen,
177 bevor die Hörübung abgespielt wird.

178
179 I: [00:11:50] Aber damit ist jetzt gemeint nur zum Beispiel Listen to.

180
181 T2: [00:11:55] Nur das.

182
183 I: [00:11:55] Okay, gut, ähm gut. Also das sind jetzt die Rahmenbedingungen, wie Prüfungen
184 abgelegt werden. Gibt es auch schulspezifische Richtlinien für die Beurteilung von schriftlichen
185 Arbeiten?

186
187 T2: [00:12:07] Genau das haben wir uns dann halt auch irgendwie einigen festlegen müssen. Wir
188 hatten dann auch die Landesfachinspektorin. bei uns zu diesem Thema, eben weil es da einen Fall
189 gegeben hat, die uns da auch noch einmal beraten hat, sozusagen. Also es gibt Richtlinien. Wichtig
190 ist, dass es immer in solchen Fällen die Schularbeit auf jeden Fall einer zweiten Lehrkraft noch
191 gezeigt wird, damit da einfach wirklich drübergeschaut wird, objektiv wie das beurteilt werden
192 kann, Es soll. Fokus ist hauptsächlich eher eben bei Vocabulary. Also es geht mehr um die
193 Rechtschreibung, also solche Sachen. Es wird dann immer darauf geschaut, wie wird das Wort
194 ausgesprochen, also wie hat der oder die Schülerin geschrieben und wie würde man es dann

195 aussprechen, wenn die Aussprache trotzdem richtig ist, auch wenn vielleicht ein
196 Rechtschreibfehler drinnen ist, dann wird es als richtig gewertet. Es wird ausgebessert, aber nicht
197 als Fehler gezählt. Wenn aber zum Beispiel ein Buchstabe falsch ist und es dann eben anders
198 ausgesprochen wird, dann in der Unterstufe ist das oft ein halber Punkt, wie auch bei den anderen,
199 wenn ein Buchstabe falsch ist. Und sollte es aber so falsch sein, dass dann eben wirklich das Wort
200 nicht mehr erkennbar ist oder es vielleicht sogar etwas ganz anderes bedeutet, dann ist es ein
201 Punkt. Und was die Aussprache betrifft, ist es eben oft gar nicht so einfach zu sagen okay, man
202 würde das jetzt so oder so aussprechen. Deswegen ist es da eben auch immer wichtig, dass man
203 zumindest eine zweite Person heranzieht. Auch in Absprache mit der Frau Hofrätin ist es aber
204 durchaus wichtig, dass man da jetzt aber die Grammatik unterscheidet, also von der Grammatik
205 unterscheidet. Also man kann dann schon bei der Grammatik dafür wirklich das verlangen, was
206 auch sein muss, zum Beispiel Doppelkonsonanten, die halt eine grammatische und einen
207 grammatischen Ursprung sozusagen haben. Es kommt da zu einer Verdopplung, Swimming, zum
208 Beispiel dann, das darf man schon werten wie bei den anderen, weil das sozusagen eben nicht was
209 lexikalisch ist, sondern was grammatisches ist. Bei Texten das gleiche, was ich vorher eben zu den
210 einzelnen Wörtern gesagt habe, dass man da eben schaut. Okay, wie würde man das dann
211 aussprechen, wenn Rechtschreibfehler in den Texten vorkommen? Und auch, dass man eben
212 Fehler, die sich wiederholen, dann nicht mehr wertet, Also dass das nicht dann doppelt gewertet
213 wird.

214

215 I: [00:14:24] Also Fehler mit demselben Wort zum Beispiel.

216

217 T2: [00:14:25] Genau.

218

219 I: [00:14:26]

220

221 T2: [00:14:32]

222

223 I: [00:14:40] Okay, Gut. Ähm, also, das war jetzt die Beurteilung von schriftlichen Arbeiten. Wie
224 schaut es aus mit der Beurteilung im Zeugnis? Gibt es da schulinterne Richtlinien?

225

226 T2: [00:14:51] Hm, würde ich jetzt nicht sagen, weil Sie müssen natürlich. Also Sie müssen den
227 Notendefinitionen ja dann trotzdem entsprechen. Und es wird ja eben bei der Schularbeit schon
228 Rücksicht darauf genommen, auf die Schwäche und die Sie bekommen ja auf die Schularbeit dann
229 trotzdem eine Note unter Berücksichtigung der vorhin genannten Aspekte. Was aber noch in der
230 Schule, also schulintern festgelegt wurde, dass solche Schülerinnen, vor allem wenn sie auf die
231 Schularbeit eine negative Leistung haben, verpflichtend von der Lehrkraft mündlich getestet
232 werden. Also dass sich die Lehrkraft eine Prüfung pro Semester dann auch noch wünscht. Man hat
233 ja auch als Lehrkraft die Möglichkeit, eine Prüfung anzusetzen, eine mündliche Prüfung. Und dass
234 man diese Leistung dann einfach auch noch zur gesamt Benotung hinzuziehen kann, ist eine
235 weitere Leistung. Soll eben vor allem das schriftliche Defizit ausgleichen, weil ja da eben mehr
236 Fokus auf das Mündliche gelegt wird. Insgesamt soll bei solchen Schülerinnen schon natürlich
237 immer wieder geschaut werden, dass das Mündliche mehr im Vordergrund steht. Man soll ihnen
238 halt mehr Chancen geben, dass sie mündlich halt im Unterricht zeigen können, was sie können,
239 dass man ihnen auch vielleicht noch mehr Möglichkeiten gibt, sich zu Referaten oder
240 Präsentationen zu melden. Aber das sind halt alles nur weitere Aspekte. Insgesamt setzt sich die
241 Beurteilung natürlich oder die Schularbeit spielt natürlich auch trotzdem eine Rolle bei der
242 Gesamtnote, so wie auch sonst. Nur wird halt ein bisschen das Mündliche noch mehr in den Fokus
243 gestellt. Und vor allem so mündliche Prüfungen werden noch mehr fokussiert.

244
245 I: [00:16:21] Gut, also zusammenfassend sind Schularbeiten haben denselben Stellenwert wie bei
246 allen anderen Schülern auch. Ja okay.
247
248 T2: [00:16:31] Es ist ja schon praktisch. Es ist ja schon praktisch. Es wird ja bei der Benotung und
249 auch Durchführung der Schularbeit schon Rücksicht auf die Schwäche sozusagen genommen.
250
251 I: [00:16:41] Ähm, gibt es irgendwelche Vorgaben oder Empfehlungen, Richtlinien schulintern, wie
252 man mit den Schülerinnen im Unterricht umgehen kann? Wir haben schon gesagt, mündliche
253 Mitarbeit steht mehr im Fokus. Sonst irgendwas in die Richtung?
254
255 T2: [00:17:00] Denke ich mittlerweile viel mehr im Fokus, als ich vielleicht im vorigen Jahr noch
256 ergänzen magister. Es. Was nämlich schon auch eben ein Punkt ist und das zählt jetzt noch einmal
257 zur Gesamtnote und zur Gesamtbeurteilung. Was eben auch die Frau Hofrätin schon auch damals
258 betont hat Die Lernziele müssen erreicht werden. Ja, deswegen kann ich eben auch nicht sagen
259 okay, die Schularbeit, da berücksichtige ich jetzt nicht bei der bei der Notengebung. Die Lernziele
260 müssen auch bei diesen Schülerinnen erreicht werden. Und ich prüfe halt bei Schularbeiten ab, ob
261 Lernziele erreicht worden sind, auch über andere Aspekte natürlich. Nur das ist halt auch ein Teil
262 davon. Und da sehe ich ja auch, ob zum Beispiel Lernziele erreicht worden sind. Kann einen Brief
263 an was auch immer und das ist halt einfach ein Aspekt, der berücksichtigt werden muss. Und wenn
264 ich einfach sage, insgesamt wurden diese Lernziele nicht erreicht, dann kann es eben natürlich
265 auch bei Schülerinnen, die eine Lese-Rechtschreibschwäche oder Störung haben, zu einer
266 negativen Beurteilung kommen. Ja, was jetzt eben den Unterricht noch betrifft, ja, mehr Fokus auf
267 halt, die mündliche Mitarbeit insgesamt, mehr Fokus auf die Mitarbeit, Mitarbeit im Unterricht,
268 freiwillige Präsentationen, mündliche Prüfungen, Anwenden der Sprache im Unterricht. Es kommt
269 ja dann schon auch immer wieder zu. Weiß ich nicht, wo sie zu zweit irgendwas diskutieren sollen
270 in der Gruppe? Wie sehr bringen Sie sich da ein? Versuchen Sie da auch wirklich von sich selbst
271 aus, ihr Defizit sozusagen auszugleichen? Also um das geht es schon auch sehr, dass Sie halt von
272 sich aus wirklich versuchen, mit allen anderen Methoden. Die und Möglichkeiten, die Ihnen
273 geboten werden, versuchen halt das Defizit auszugleichen.
274
275 I: [00:18:42] Und der nächste Punkt? Das hat jetzt mit den digitalen Voraussetzungen zu tun.
276 Nämlich Wie ist der Zugang zu digitalen Endgeräten an deiner Schule?
277
278 T2: [00:18:54] Bezuglich Schülerinnen oder Kollegium?
279
280 I: [00:18:56] Beides als erstes vielleicht für Schülerinnen und Schüler.
281
282 T2: [00:18:58] Na gut, die Schülerinnen haben ja alle seit ein paar Jahren jetzt diese Laptops, die
283 von der Regierung zur Verfügung gestellt werden. Die haben sie. An 3 von 5 Tagen müssen sie sie
284 verpflichtend dabei haben. Das ist immerhin in der Klasse so eingeteilt von vom Klassenvorstand,
285 von der Klassenvorständin, welche Tage das sind. Und dann sollten Sie auch alle den Laptop dabei
286 haben, der natürlich auch geladen sein sollte. Also er kann dann schon ganz gut im Unterricht auch
287 verwendet werden.
288
289 I: [00:19:24] Und wie schaut es aus mit dem Zugang für Lehrerinnen und Lehrer?
290
291 T2: [00:19:27] Die Lehrerinnen, die so eine Klasse unterrichten, bekommen auch einen Lehrer,
292 einen Schullaptop zur Verfügung gestellt. Also die, den hat man auf jeden Fall. Es sind in

293 allen Klassen Computer, die zur Verfügung stehen und Beamer und Leinwände. Und viele
294 Kolleginnen haben wahrscheinlich auch noch privat irgendwelche technischen Geräte. Also ich
295 glaube, das seit Corona Digital alle ganz gut ausgestattet sind.

296

297 **I:** [00:19:51] Gibt es eine gute Internetverbindung?

298

299 **T2:** [00:19:53] Ja.

300

301 **I:** [00:19:54] Für Schülerinnen und für Lehrer.

302

303 **T2:** [00:19:55] Ich habe ehrlich zu sagen absolut keine Ahnung, wie das für die Schülerinnen
304 funktioniert. Ich habe mich da schon immer wieder gefragt. Ich finde die für die Lehrerinnen ist
305 sehr stabil. Also die Computer, die ja sowieso fix verankert in den Klassen stehen, die laufen über
306 das LAN, also da gibt es normalerweise gar keine Probleme. Zweimal im Jahr ist halt irgendein
307 Komplett total Internetausfall, aber da hat die kann jetzt die Schule wenig dafür. Und auch das
308 WLAN auf meinem Endgerät funktioniert eigentlich wirklich sehr gut. Ich glaube, dass die
309 Schülerinnen irgendeinen Zugangscode wahrscheinlich bekommen für das WLAN. Aber ich habe,
310 um ehrlich zu sein, keine Ahnung. Aber sie sollten einen Zugriff haben.

311

312 **I:** [00:20:28] Also der Eindruck ist, dass es ganz gut funktioniert.

313

314 **T2:** [00:20:29] Ja. Sie sollten einen Zugriff haben von Ihrem Schullaptop aus, nicht den Privat
315 Handys oder so, aber ich glaube, dass der Schullaptop schon im Internet ist, weil ich mache ständig
316 Übungen mit dem Handy. Ja, ja.

317

318 **I:** [00:20:43] Gut. Was sind deine bisherigen Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Tools?

319

320 **T2:** [00:20:49] Ich finde, es eignet sich sehr, sehr gut, um Sachen zu vertiefen. Ich mache es halt
321 gerne so, zum Beispiel wenn ich eine neue Grammatik mache, dass ich sie zuerst erkläre und dann
322 schon nach wie vor einen Zettel einem Worksheet gemeinsam mache. Also noch auf die alte Art
323 und Weise sozusagen. Also nicht digital, weil ich es einfach so das Gefühl habe, dass ich es besser
324 gemeinsam mit den Schülerinnen durchgehen und durch machen und durch besprechen dann
325 auch gleich kann, wenn dann eben Unklarheiten auftreten. Ich finde aber, dass sich die digitalen
326 Tools dann sehr gut nutzen, um das dann noch weiter zu vertiefen. Also dann als dritter Schritt
327 sozusagen, dass man ihnen dann eben Internetseiten zur Verfügung stellt, online digitale Übungen
328 zur Verfügung stellt und sie dann selbstständig arbeiten können mit diesen Übungen. Auch weil es
329 ihnen ermöglicht, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten und weil man dann einfach ein bisschen
330 individueller noch unterstützen und helfen kann. Wenn man dann halt einfach durchgeht und
331 sieht, okay, da gibt es eine Frage und dann kann man einfach noch mal individueller besprechen,
332 wie das jetzt genau gehen soll.

333

334 **I:** [00:21:49] Hast du bis jetzt auch schon Erfahrungen aus der lernenden Perspektive mit dem mit
335 digitalen Tools gemacht?

336

337 **T2:** [00:21:58] Dass ich selber solche Übungen mache, meinst du, oder?

338

339 **I:** [00:22:00] Ja, in Fortbildungen oder in deiner Ausbildung?

340

341 **T2:** [00:22:03] Nein.

342
343 I: [00:22:04] Nein, noch nicht.
344
345 T2: [00:22:07] Also halt. In unseren schulinternen AG-Sitzungen wird halt das besprochen, was bei
346 den bundeslandweiten AG-Sitzungen ja immer wieder besprochen wird. Da werden ja immer
347 wieder irgendwelche Tools sozusagen vorgestellt. Aber ich selbst habe dazu noch nichts gemacht.
348
349 I: [00:22:20] Also du probierst es dann nicht aus.
350
351 T2: [00:22:22] Ich probiere das doch schon aus.
352
353 I: [00:22:24] Aber in den Ausbildungen selber?
354
355 T2: [00:22:25] Ich habe noch keine Ausbildung gemacht, wo es vorgekommen wäre. Weil ich das
356 Gefühl habe, dass ich das selber sozusagen fit genug bin oder selber vielleicht genug Ideen, oder?
357 Das klingt blöd, dass man das, was man so mitbekommt, dass ich da gute Ressourcen schon habe,
358 die ich nutzen kann. Ja.
359
360 I: [00:22:45] Das heißt, bis jetzt hast du noch keine. Bis auf die AG-Sitzungen noch nichts Spezielles
361 gehabt, wo in Ausbildung oder Fortbildung, wo das thematisiert wurde. Okay, gut, der nächste
362 Punkt ist die sind deine Erfahrungen mit legasthenen Schülerinnen im Regelunterricht? Ähm,
363 fangen wir mal ganz basic an Hast du derzeit Schülerinnen und Schüler denen offiziell Lese
364 Rechtschreib Störung attestiert wurde?
365
366 T2: [00:23:06] Ja. Einen.
367
368 I: [00:23:07] Einen ähm. Gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen du vermutest, dass sie
369 legasthen sind, ohne dass sie einen offiziellen Bescheid haben?
370
371 T2: [00:23:16] Ich habe momentan nur zwei Unterstufenklassen. Es ist ja doch eher habe ich das
372 Gefühl in den Unterstufen eine Thematik. Zumindest bei uns dann. Ich weiß nicht, wie es in
373 anderen Schulen dann ausschaut. Und in diesen zwei Klassen hätte ich also in der einen Klasse
374 ganz sicher nicht das andere ist jetzt eine erste Klasse. Die lerne ich, kenne ich jetzt noch nicht so
375 lange und der eine ist jetzt eben ausgetestet und sonst hätte ich jetzt eigentlich bei niemanden
376 speziell den Eindruck.
377
378 I: [00:23:43] Hast du generell das Gefühl, dass sich die Anzahl der Schülerinnen, denen offiziell die
379 Lese Rechtschreib Störung attestiert wurde, im Laufe der Zeit geändert hat?
380
381 T2: [00:23:52] Ich glaube nicht, dass es mehr sind, die Legasthenie haben, aber ich glaube, dass es
382 mehr sind, die jetzt vielleicht mit dem Bescheiden daherkommen. Ja.
383
384 I: [00:24:01] Gut. Ähm. Wie äußern sich die Probleme legasthener Schülerinnen bei dir, also deiner
385 Erfahrung nach? Du hast glaube ich schon etwas gesagt von wegen ...
386
387 T2: [00:24:10] Ja, Rechtschreibung hauptsächlich.
388
389 I: [00:24:13] Also Rechtschreibung. Du sagst ähm, da können wir dann noch später ein bisschen
390 genauer drauf eingehen. Ähm, irgendwelche anderen Bereiche, wo dir was aufgefallen wäre?

391
392 T2: [00:24:22] Ja, teilweise halt dann auch Konzentrationsprobleme oder Schwierigkeiten, weil sie
393 halt abschweifen einfach dann auch.
394
395 I: [00:24:28] Also Konzentrationsprobleme. Wie schaut's beim Lesen aus?
396
397 T2: [00:24:33] Beim Lesen, finde ich, war das bis jetzt nie so ein großes Thema. Also das also ich
398 weiß nicht, ich kann nicht in Sie hineinschauen, wenn Sie leise lesen, aber zum Lesen, zum Beispiel
399 beim Vorlesen oder so, wäre es jetzt nicht so eine große Problematik gewesen bis jetzt.
400
401 I: [00:24:46] Und Beispiel Tempo sowohl schreiben als auch lesen.
402
403 T2: [00:24:50] Sind Sie vielleicht teilweise beim Lesen langsam, aber es sind genauso halt gerade in
404 Englisch. In den ersten paar Klassen gibt es halt einfach die manche, die noch langsamer lesen, weil
405 es halt einfach noch nicht so geübt sind, in der Sprache in einer Fremdsprache vorzulesen. Also das
406 kann man jetzt nicht nur vielleicht auf das festlegen, würde ich sagen, sondern einfach auf die
407 Übung.
408
409 I: [00:25:07] Wäre nicht aufgefallen, dass es da spezielle Unterschiede gibt von den Legasthenie
410 Schülern. Okay, ähm fallen dir ja du hast bereits gesagt also Unterschiede im Vergleich zu nicht
411 legasthenen Schülern hast du schon gesagt, von wegen Aufmerksamkeit Ja, auch in anderen
412 Verhaltens...
413
414 T2: [00:25:24] Ja, wenn sie dann halt unaufmerksam werden, dann werden sie halt leicht
415 verhaltensauffällig oder halt unruhig. Nicht, nicht verhaltensauffällig, aber halt unruhiger vielleicht.
416 Sie schweifen halt ab und dann fällt ihnen halt was anderes ein und dann sind sie halt abgelenkt
417 vielleicht.
418
419 I: [00:25:35] Gehst du irgendwie auf diese Probleme auch ein, wenn das vorkommt.
420
421 T2: [00:25:39] Sicher.
422
423 I: [00:25:41] Wie?
424
425 T2: [00:25:41] Man versucht, sie halt drauf aufmerksam zu machen und die Konzentration wieder
426 zurück zu holen.
427
428 I: [00:25:47] Dadurch, dass du sie darauf ansprichst, okay. Ähm. Hast du schon mal was aufgefallen
429 bezüglich der Motivation, eine Sprache zu lernen, dass es da Unterschiede gibt? Jetzt speziell für
430 legasthene Schüler nicht legasthener Schüler.
431
432 T2: [00:26:10] Nein. Natürlich gibt es halt dann die, die halt von Anfang an dann sehr kämpfen. Die
433 hat dann einfach sehr schnell deprimiert sind, was das halt betrifft, das Sprache lernen. Ja, also das
434 glaube ich halt schon. Frust, Frustration, einfach diese Frustration. Ich überlege gerade weil ich
435 hatte schon auch mal einen Schüler, der eben auch eine Lese-Rechtschreib-Störung hatte und der
436 jetzt vielleicht im Unterricht nicht der aktivste war, aber so was die Schularbeiten und so betrifft,
437 eigentlich immer sehr bemüht und eigentlich immer gut dahinter und immer alles sehr fleißig
438 gemacht. Ähm. Und da weiß ich auch noch, dass man da die Mutter gesagt hat und da haben sie
439 mal so ein Quiz gemacht und das hat ihm total gefallen, weil der ist halt, da konnte so ein bisschen

440 so competen gegen die anderen und so, also es ist jetzt nicht festgelegt, glaube ich, dass Schüler
441 mit Legasthenie oder Schülerinnen mit Legasthenie keine Freude an der Sprache haben können.
442 Ich glaube, was halt nur schnell passiert ist, dass es halt am Anfang schon viele schlecht, dass sie
443 viele schlechte Erfahrungen dann schnell mal sammeln und das Frustpotenzial dann halt sehr
444 schnell sehr groß wird und dann halt die Freude ihnen nimmt. Einfach okay. Ja.
445

446 I: [00:27:15] Ähm, in welchem Kompetenzbereichen scheinen Legasthenie Schüler die größten
447 Schwierigkeiten zu haben?
448

449 T2: [00:27:22] Rechtschreibung, Lesen, Konzentration.
450

451 I: [00:27:26] Was ist mit mit Hörübungen oder Sprechen...
452

453 T2: [00:27:29] Hätte ich nicht den Eindruck.
454

455 I: [00:27:32] Jetzt gehen wir ein bisschen genauer auf die spezifischen Bereiche, in denen
456 Legasthenie Schüler Verständnisprobleme zeigen. Fällt dir da jetzt mal off the top of your head
457 irgendwas ein?
458

459 T2: [00:27:43] Kannst du mir ein Beispiel geben?
460

461 I: [00:27:44] Ja, Beispiele zum Beispiel. Ähm, der Unterscheidung von so kleinen Worten mit
462 grammatischer Bedeutung. Zum Beispiel zum Beispiel was wie Yesterday und Tomorrow oder so
463 was. Recht kleine Worte.
464

465 T2: [00:27:58] Nein, also den Eindruck hatte ich gar nicht, weil das ist ja wirklich dann
466 bedeutungsverändernd.
467

468 I: [00:28:02] Auch solche sowas wie das that/those.
469

470 T2: [00:28:05] Man könnte ich auch nicht.
471

472 I: [00:28:07] In/on sowas.
473

474 T2: [00:28:10] Gar nicht.
475

476 I: [00:28:10] okay.
477

478 T2: [00:28:11] Nein, weil in/on ist ja teilweise auch so schwierig von der Grammatik her. Na, das ist
479 ja jetzt, weiß ich nicht in the train on the train solche Sachen, das ist ja insgesamt in der englischen
480 Grammatik ungewöhnlich. Vielleicht ja.
481

482 I: [00:28:26] Dann. Wie schaut es aus mit Homophonien zum Beispiel?
483

484 T2: [00:28:30] Ja, das schon. Das auf jeden Fall.
485

486 I: [00:28:33] Auch ein Unterschied zu anderen Schülern, die nicht Legasthenen sind?
487

488 T2: [00:28:37] Da gibt es die gibt sicher Wörter, wo sie auch natürlich Schwierigkeiten damit haben,
489 aber ich glaube, das ist eher, was so eine Repeating Occurance. Ja.
490
491 I: [00:28:45] Ähm, genau. Was ist mit Suffixmarken? Zum Beispiel, wenn ein Adverb hängt man
492 eine -ly an, dass sie Probleme damit haben bei Superlativen.
493
494 T2: [00:28:56] Das ist für mich Grammatik.
495
496 I: [00:28:57] Also, du würdest nicht sagen, dass du das. Ja. Okay. Ähm, gut, das ist gesagt
497 Homophone zum Beispiel sind ein Problem. Wie wirken sich diese Schwierigkeiten auf den
498 Unterricht aus deiner Meinung?
499
500 T2: [00:29:08] Auf den Unterricht?
501
502 I: [00:29:10] Mhm.
503
504 T2: [00:29:13] Ja, dass man halt glaube ich einfach wirklich schauen muss, dass man die noch mehr
505 bei der Stange hältet. Einfach, dass die hält wirklich dranbleiben, dabei bleiben und dann hält nicht
506 abschweifen. Einfach und wahrscheinlich einfach das eine sehr deutliche Aussprache auch sehr
507 wichtig ist und dann immer wieder wahrscheinlich auch bei solchen Worten, die hält vielleicht
508 unklar oder schwierig sind, Entweder das Aufschreiben auf die Tafel einfach, wenn man es
509 ausspricht, damit das ganz klar ist, oder wenn es irgendwo im Buch steht, dass man zum Beispiel
510 einfach das unterstreicht mit ihnen gemeinsam. Das wären vielleicht Sachen, die man
511 berücksichtigen kann dann im Unterricht.
512
513 I: [00:29:46] Und ist es auch, was du tust?
514
515 T2: [00:29:48] Teilweise.
516
517 I: [00:29:49] Okay. Ja, gut. Nächster Punkt Was sind deiner Meinung nach die besonderen
518 Bedürfnisse von legasthenen Schülerinnen? Du hast gerade gesagt, Sachen unterstreichen
519 genauere Aussprache.
520
521 T2: [00:30:00] Also ich glaube, die genaue Aussprache ist teilweise einfach wirklich sehr wichtig
522 und eben mehr auf die Wörter achten. Also dann hält mal was auf die Tafel schreiben oder hält
523 unterstreichen gemeinsam mit ihnen. Aber ich glaube, das schadet allen nicht. In Wahrheit. Ja, also
524 wenn man hält dann eben gerade Wörter erarbeitet und das hält eben mal kurz auf die Tafel
525 schreibt und mal unterstreicht, weiß ich nicht "cap" oder weiß ich nicht was ich jetzt gerade für
526 Wörter gehabt heute. "Cap" hamma gehabt, dass man da hält einmal das häre P zum Beispiel dann
527 hervorhebt, na weil "cab" ist wieder was anderes oder wie auch immer oder beim "cabbage", dass
528 man da hält die zwei Doppel B unterstreicht oder so irgendwie in die Richtung oder einmal betont
529 oder irgendwie, wenn man es gemeinsam durchspricht. Einmal.
530
531 I: [00:30:42] Gut. Es ist ein bisschen. Ja, ein bisschen schon. Wie du deinen Unterricht änderst
532 änderst. In dem Bezug gibt es auch, würde ich sagen, spezielle Bedürfnisse in Bezug auf
533 Materialien. Werden Arbeitsblätter ein bisschen anders aufgebaut. Mehr Materialien?
534
535 T2: [00:31:00] Nein. Übersichtlich sollten die Arbeitsblätter eh immer sein. Also vielleicht nicht,
536 dass die Schrift jetzt zu klein ist oder zu schlecht leserlich. Wäre vielleicht ein Aspekt, vielleicht

537 doch nicht so bunt. Soll jetzt nicht blöd klingen, aber es kann auch schon sein, dass das ablenken
538 kann. Ja, ich glaube nicht unbedingt, dass sie mehr Materialien brauchen, weil das wahrscheinlich
539 dann eher zu einem ähm sensorischen Überfluss, oder ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, aber
540 dass das dann zu viel einfach auch sein kann.

541
542 I: [00:31:29] Ähm, gut, ich glaube, du hast Methoden hast du ein bisschen angesprochen? Gibt es
543 andere Methoden? Sagen wir, das da gäbe es.
544

545 T2: [00:31:38] Ja, was halt schon auch. Ich meine, ich weiß nicht, ob das da jetzt rein fällt, aber was
546 man ihnen schon halt auch raten kann, ist halt dann also da eignen sich digitale Tools schon auch.
547 Weil gerade zum Beispiel jetzt, wenn man Vokabeln übt oder Vokabeln, wenn sie Vokabeln üben.
548 Das ist jetzt nicht so für den Unterricht vielleicht, manchmal aber auch für sie zum Vokabeln
549 lernen. Da eignet es sich halt schon, wenn man irgendwelche ich möchte jetzt keine Namen
550 nennen, aber online Webseiten irgendwie verwendet, wo man halt dann Wörter tippen muss, weil
551 ich glaube, dass das Tippen ihnen da schon auch hilft, wirklich auf die einzelnen Buchstaben zu
552 achten und sind jetzt nicht nur so schreiben und dann rutscht sie dann halt aus und sie denken
553 vielleicht gar nicht nach über jeden Buchstaben, also wenn man mit der Hand schreibt, sondern Sie
554 müssen ja wirklich auf der Tastatur diesen Buchstaben tippen. Könnte mir vorstellen, dass das dann
555 hilft, einfach sich bewusster über das Wort zu werden und dann in weiterer Folge also zuerst also
556 immer eine Kombination aus dem Ganzen, dann halt auch mit dem mit der Hand sozusagen zu
557 schreiben.

558
559 I: [00:32:33] Gut, danke. Ich glaube, bezüglich der schriftlichen Korrekturen hast du schon viel
560 gesagt. Da müssen wir glaube ich, gar nicht weiter darauf eingehen. Ähm. Genau. Manche
561 Didaktikerinnen meinen, dass es sind ja schon ein bisschen drüber geredet, dass es sinnvoll wäre,
562 Unterrichtsmaterialien an die Bedürfnisse von Schülerinnen anzupassen. Ähm, ja, ich glaube, da
563 haben wir eh schon drüber geredet. Vielleicht nur eine Frage, weil du hast es ja auch angesprochen
564 in welcher Form hast du die Materialien an oder tust du das nicht?
565

566 T2: [00:33:04] Kaum muss ich gestehen, weil wie gesagt, man versucht ja allgemein, dass man
567 Arbeitsblätter hat, die für die Schülerinnen gut und übersichtlich aufgebaut sind. Ich weiß, wir
568 hatten dann mal einen Fall, wo die, wo auch ein Vorschlag gekommen ist, dass man es halt auf A3
569 zum Beispiel ausdrückt, die Schularbeit. Und das hat er dann aber selbst auch abgelehnt, weil ihm
570 das auch dann wieder zu groß und zu unübersichtlich war. Also ja, wie gesagt, ich glaube, man
571 sollte eh allgemein versuchen, dass die Arbeitsmaterialien halbwegs übersichtlich sind. Ob sie das
572 jetzt immer sind, ja oder nein. Das kann man jetzt natürlich diskutieren. Ähm, aber ich wüsste
573 nicht, dass ich da jetzt irgendwie an einen anderen speziellen Fokus darauf gelegt hätte.
574

575 I: [00:33:44] Ähm, kennst du noch andere Unterrichtsmethoden, die geeignet sind, um legasthenie
576 Schülerinnen zu unterstützen? So ein bisschen geredet über die Aussprache explizit markieren.
577

578 T2: [00:33:59] Sonst noch irgendwelche Sachen? Da wüsste ich jetzt gar nicht.
579

580 I: [00:34:04] Genau so! Aber ich würde dich jetzt gern zu ein paar Methoden fragen, So generell
581 nur ganz kurz. Und ob du sagen willst, dass du das als sinnvoll erachten würdest. Zum Beispiel Es
582 gibt den sogenannten multisensorisches Lernen mit kinästhetischen Aufgaben beispielsweise. Ich
583 weiß nicht, ob du schon mal was von Orton-Gillingham gehört hast? Da geht es darum, dass man
584 eben, wenn man ein Wort lernt, zum Beispiel verschiedene Kanäle damit bedient, also auditiv,
585 visuell taktil,, kinästhetisch. Würdest du sagen, das könnte..

- 586
587 T2: [00:35:01] Ja, sicher kann man das umsetzen. Gerade in den Unterstufenklassen mache ich
588 immer wenn ich The Body mache, mache ich immer das Lied dazu "Head, Shoulders, Knees and
589 Toes, Knees and Toes".
590
591 I: [00:35:09] Also in gewissem Sinne machst du das ja.
592
593 T2: [00:35:12] Oder? Keine Ahnung. Jetzt machen wir halt das Gewand. Und natürlich tut man
594 dann immer auf sein Gewand zeigen und deuten und das ist das und das ist das und das sind auch
595 Bilder dabei und das ist in Farbe und das ist eh alles schön bunt. Und ja.
596
597 I: [00:35:23] Es gibt auch zum Beispiel manche Didaktikerin meinen, dass es sinnvoll wäre,
598 Ausspracheregeln auch explizit beizubringen. Zum Beispiel eben der Unterschied zwischen einem
599 "w" und einem "v" in der Aussprache. Das ist ja eigentlich immer gleich.
600
601 T2: [00:35:38] Ich mache das so, wie es im Buch halt drinnen ist. Also ich lege da jetzt nicht
602 besonders Fokus drauf, aber in dem Schulbuch, das wir verwenden, sind da in den Units im Laufe
603 der Unterstufe immer wieder kurze Abschnitte, dazu irgendein kurzer Reim und da ist dann immer
604 Fokus auf zum Beispiel eben da auf eben "w" und "v" und dann macht man das halt dann einmal
605 durch. Ja.
606
607 I: [00:35:57] Genau.
608
609 T2: [00:35:58] Ich weiß noch immer, meine Klasse hat das geliebt, das "one one was a race horse,
610 two two was one too". Das haben wir gemacht. Ja, das macht man halt immer so ein bisschen
611 spielerisch, einfach ein bisschen mit ihnen.
612
613 I: [00:36:12] Und manche meinen auch, dass es ganz sinnvoll wäre, verschiedene Vokabel
614 Lernmethoden auch explizit beizubringen, zu erwähnen, zumindest im Unterricht. Beispiel Ja,
615 Mindmaps, Flashcards, irgendwie sowas in die Richtung.
616
617 T2: [00:36:24] Habe ich versucht, vor der ersten Schularbeit jetzt in der ersten Klasse schon zu
618 machen, Ihnen einfach verschiedene Möglichkeiten und Methoden zu geben und zu sagen, also
619 mit ihnen einmal zu besprechen, was es da so gibt. Also das ist halt schreiben sollen prinzipiell
620 einfach mal Deutsch Englisch, dass sie eben so Karteikarten sich zum Beispiel auch basteln können,
621 dass sie dann habe ich Ihnen halt dass diese eine Onlinewebsite auch noch gezeigt, wo sie halt gut
622 üben können. Also ich habe versucht, Ihnen ein paar Möglichkeiten mitzugeben. Ja.
623
624 I: [00:36:54] Also diese Methoden, die du sagst, sind die deiner Meinung nach sinnvoll für
625 Individualisierungszwecke oder für die gesamte Klasse, oder...
626
627 T2: [00:37:02] Ich mache das dann ja nicht im Unterricht, sondern ich gebe Ihnen das halt mit für
628 sich zu Hause zum Lernen.
629
630 I: [00:37:06] Okay, gut. Warum machst du es nicht im Unterricht?
631
632 T2: [00:37:10] Weil nicht genug Zeit dafür ist.
633

634 I: [00:37:12] Ähm, gut. Gut, dann das nächste da geht es um deine Erfahrungen mit digitalen Tools
635 für Individualisierung. Welche Vorteile siehst du im Nutzen von digitalen Endgeräten wie
636 beispielsweise jetzt Tablets, Laptops oder Handys im Regelunterricht?
637

638 T2: [00:37:29] So Allgemein jetzt?
639

640 I: [00:37:30] Allgemein.
641

642 T2: [00:37:31] Na eben so, ich finde es sehr gut zur Individualisierung und Festigung zum Beispiel
643 eben von neuen Inhalten kann man es ja gut nutzen, aber auch für andere Sachen. Wenn wir jetzt
644 weitergehen wollen, einfach für Recherchieren von gewissen Sachen. Also einfach nachschlagen,
645 dass sie selbstständig arbeiten lernen, dass sie halt lernen wie kann ich Informationen, die ich
646 online finde, selbstständig verwenden und weiterverarbeiten? Auch in späterer Folge dann die
647 Vokabel Arbeit. Also auch nicht nur, dass sie dann selber lernen. Okay, wie kann ich jetzt wirklich?
648 Weil sie tun es ja sowieso online irgendwas nachschauen, aber wie kann ich das dann auch sinnvoll
649 anwenden, was ich da jetzt online finde? Ja.
650

651 I: [00:38:04] Gibt es Nachteile, die du siehst?
652

653 T2: [00:38:06] Ja, sicher. Manche lassen sich halt irrsinnig leicht ablenken, vor allem, wenn wir halt
654 jetzt einfach diese Teams App haben, wo sie ja dann auch die Aufgaben geschickt
655 bekommen. Da können sie halt auch im Chat nebenbei mal schreiben. Ja, also sie lassen sich
656 natürlich ablenken. Also man muss schon darauf achten, dass Sie sich da, dass sie da nicht
657 abgelenkt werden.
658

659 I: [00:38:26] Mhm. Weißt du, gibt es an der Schule ein Budget für den Erwerb von Schullizenzen
660 oder Unterstützungssoftware?
661

662 T2: [00:38:31] Keine Ahnung. Wahrscheinlich kann man ausverhandeln.
663

664 I: [00:38:37] Gibt es Experten und Expertinnen für digitale Lernsoftware an der Schule?
665

666 T2: [00:38:44] Für Lernsoftware würde ich jetzt nicht sagen. Es gibt Digitalexpererten, aber nicht für
667 Lernsoftware.
668

669 I: [00:38:50] Ähm, hast du hast. Welche Erfahrungen hast du jetzt bereits mit dem Umgang von
670 Schülerinnen und Schülern mit neuer Lernsoftware gemacht? Das heißt, es geht jetzt nicht um den
671 Laptop generell, sondern wirklich um die verschiedenen Tools. Basically.
672

673 T2: [00:39:07] Hm. Dass Sie jetzt wissen, wie Sie das verwenden?
674

675 I: [00:39:10] Zum Beispiel. Genau.
676

677 T2: [00:39:12] Ich glaube schon, dass es eben ihnen zugute kommt, dass sie da halt wirklich ein
678 bissi individuell schauen können, was für sie am besten geht. Oder auch eben sich leichter tun,
679 noch nach Übungen oder Möglichkeiten zu suchen wo sie noch mehr Übung einfach brauchen.
680 Also noch mehr. Einfach, wo Ihnen noch was fehlt. Aber so einen Mega Mega Umschwung
681 habe ich da hätte ich da jetzt noch nicht beobachtet, muss ich sagen.
682

683 I: [00:39:41] Also keine keine Probleme. Wenn du jetzt ein neues Tool zeigst, es geht
684 normalerweise eh. Recht schnell.
685
686 T2: [00:39:50] Ja, es kommt glaube ich auf die Komplexität des Tools an und was man da jetzt
687 genau möchte und wie man es halt erklärt.
688
689 I: [00:39:57] Gut, ich glaube, das ist eher eine nette Überleitung, weil jetzt würde ich dir nämlich
690 gerne ein paar Tools zeigen. Viele, von denen ich vielleicht erstmal, ob du sie schon kennst und
691 dann würde ich dich gerne dazu befragen. Ähm ja, wie du ihre Eignung einfach siehst. Sowohl für
692 legasthene Schüler als auch für nicht legasthene Schüler. Und wie viel Zeit man auch investieren
693 müsste, um sich damit als Lehrkraft und für die Schüler selber. Ja, ähm, ja, bekannt genug zu
694 machen, dass man es auch wirklich gut einsetzen kann. Also als erstes die eBooks zu den jetzt
695 beispielsweise zu More 1. Kennst du die bereits?
696
697 T2: [00:40:34] Ja.
698
699 I: [00:40:36] Ähm. Nutzt du sie auch im Unterricht?
700
701 T2: [00:40:39] Im Unterricht nicht? Nein. Aber ich sage es Ihnen zum Üben für die Schularbeiten.
702
703 I: [00:40:43] Mhm. Also ein Beispiel zum Beispiel sind die Graphic Stories, die man da hat. Kennst
704 du das?
705
706 T2: [00:40:48] Ich habe es mir mal online angeschaut. Ja.
707
708 I: [00:40:49] Okay, also bis jetzt noch nicht im Unterricht angewendet. Wieso nicht?
709
710 T2: [00:40:55] Ähm, weil es dann eigentlich für mich nur vertiefend wäre zu dieser Übung
711 zusätzlich. Und dafür ist keine Zeit.
712
713 I: [00:41:03] Also würdest du so ein Tool sinnvoll sehen für die Individualisierung? Förderung von
714 legasthenen Schülerinnen? Man hat jetzt weniger Text, zum Beispiel.
715
716 T2: [00:41:14] Ja, natürlich, bis bis zu einem gewissen Grad. Also was halt nett ist, ist man hat
717 weniger Text, ist vielleicht interessanter für die, die halt da jetzt schnell mal erschlagen sind von
718 dem ganzen Text. Andererseits glaube ich halt schon, dass sie auch einfach was lernen können oder
719 mitnehmen können von dem Text, der halt auf der anderen Seite da jetzt ist. Also einfach da ist
720 weniger da. Ja, aber sie können auch weniger mitnehmen, dann textmäßig.
721
722 I: [00:41:41] Wie schätzt du dieses dieses diesen Aspekte dieses Tools ein für nicht legasthene
723 Schüler?
724
725 T2: [00:41:46] Ja, es ist nett. Also es ist nett. Auf jeden Fall. Wie gesagt, es fehlen ihnen dann halt
726 ein bisschen Phrasen. Es fehlen ihnen halt Phrasen, die im anderen Dialog sehr wohl vorkommen
727 und die halt einfach auch durch das ständige Üben und Wiederholen man liest ja gemeinsam vor
728 und so dann halt hängen bleiben.
729
730 I: [00:42:02] Ähm, gut, würdest du sagen, es wäre aber einfach genug, um es einzusetzen im
731 Unterricht ohne viel Zeit investieren zu müssen?

732
733 T2: [00:42:09] Ja, sicher. Nur den Beamer starten und auf die E-Zone gehen und fertig.
734
735 I: [00:42:13] Und die Schüler selber würden das auch.
736
737 T2: [00:42:14] Nein, ich würde es halt beamen. Ich würde da jetzt. Ich würde das jetzt nicht alle am
738 Laptop anschauen lassen, glaube ich.
739
740 I: [00:42:19] Gut. Ähm, ja, das ist das nächste Tool. Ich zeige das mal kurz. Es ist im Workbook
741 hinten. Die Vokabellisten. Kennst du sie? Ja, es gibt die Möglichkeit, wenn man sich die jetzt
742 anschaut, wenn man auf ein Wort draufdrückt, dass es dann gleich ausgesprochen wird. Ähm.
743 Nutzt du das im Unterricht? Nein, nein.
744
745 T2: [00:42:47] Nein. Weil ich finde, die Wörter, die da hinten vorkommen, sind ja sowieso Wörter
746 und Vokabeln, die in dem in der Unit vorkommen und da besprechen wir sie ja bzw sprechen wir
747 sie auch oft gemeinsam aus oder ich spreche sie aus oder wir lesen sie vor und dann besprechen
748 wir kurz die Aussprache. Deswegen schaue ich jetzt nicht noch einmal hinten extra dann auf diese
749 Tabelle und nutze da dieses Aussprachetool.
750
751 I: [00:43:11] Okay, würdest du es aber als sinnvoll ansehen für die Förderung von legasthenen
752 Schülerinnen?
753
754 T2: [00:43:17] Nicht nur ich würde es allgemein natürlich für alle, weil eben, wie vorhin schon kurz
755 gesagt, die Aussprache und das Schreiben im Englischen ja oft sehr auseinander gehen und.
756
757 I: [00:43:26] Einfach genug wäre es.
758
759 T2: [00:43:28] Einfach genug, ist es auf jeden Fall sicher.
760
761 I: [00:43:30] Ja gut. Ja, das nächste was was ich dir zeigen wollen würd, ist ein ReadAloud Browser
762 Plugin. Das ist jetzt nur ein Stand-in quasi für alle Read Aloud quasi Sachen. Kennst du das bereits?
763
764 T2: [00:43:48] Habe ich mal ja, doch.
765
766 I: [00:43:49] Hast du bereits.
767
768 T2: [00:43:51] Ich habe es noch nicht verwendet, aber ja, ich weiß, dass es das gibt.
769
770 I: [00:43:53] Ähm, ja. Würdest du das Tool im Unterricht einsetzen?
771
772 T2: [00:43:58] Ich selber brauche es im Unterricht nicht, weil dann lese ich oder die Kinder. Ich
773 glaube, es ist halt wenn dann eher fürs Selbststudium interessant, weil sie sich halt einen Text
774 vorlesen lassen können und auch mitlesen und dann werden wieder halt. Dann werden halt zwei
775 Kanäle angesprochen. Natürlich, dann hast du es halt hören und sehen. Also dann kannst du halt
776 beides kombinieren. Das ist sicher nicht schlecht.
777
778 I: [00:44:18] Beispielsweise, wenn du jetzt eine stille Lesearbeit machen würdest, wenn es jetzt
779 irgendwas online wäre, dass du, dass sie sich dann noch einmal ...
780

781 T2: [00:44:25] Das sie Kopfhörer nehmen und dann sollen sie sichs halt vorlesen lassen.
782
783 I: [00:44:26] Würdest du, Könntest du dir vorstellen.
784
785 T2: [00:44:27] Das schon.
786
787 I: [00:44:29] Wie schaut es aus mit der für nicht legasthene Schüler?
788
789 T2: [00:44:32] Ja, sicher.
790
791 I: [00:44:33] Genau das gleiche.
792
793 T2: [00:44:34] Einfach auch wegen dem nicht nur Aussprache, sondern das ist ja dann auch interessant, weil das einfach ein wirklicher Text ist. Das heisst, du hast Intonation dabei und Flow usw Also das ist ja auf jeden Fall, um einfach das den Sprachklang zu üben eine gute Möglichkeit.
794
795
796 I: [00:44:50] Ähm, ja, sehr gut. Und ich würde sagen, es wäre jetzt einfach genug, um es anzuwenden im Unterricht. Gut,
797
798
800 T2: [00:44:57] Wenn man sie halt online was lesen lassen möchte. Genau.
801
802 I: [00:44:59] Das nächste ist der Microsoft Plastische Reader. Kennst du den bereits?
803
804 T2: [00:45:05] Ja, sagt mir was, aber es macht der noch mal?
805
806 I: [00:45:06] Genau das kann ich dir gerne zeigen. Also ich habe ihn da zum Beispiel offen. Er ist in allen Office 365 Education Apps integriert, wenn man auf Ansicht geht. Plastischer Reader und du siehst..
807
808
809 T2: [00:45:21] Ah da war das Ja genau.
810
811 I: [00:45:22] Also wir haben die Möglichkeit, die Schriftgröße zu verändern, die Schriftart. Du kannst zum Beispiel Silben trennen, die verschiedenen Wortarten. Ändern und.
812
813
814 T2: [00:45:33] Es ist eine Spielerei.
815
816 I: [00:45:34] Ja, genau. Man hat auch die Möglichkeit zum Beispiel bei Content Words, dass man draufdrückt, sich anhört und die Bilder sieht bzw sogar dass ist wieder weg. Aber dass man es sich vorlesen lässt, natürlich.
817
818
819
820 T2: [00:45:50] Genau. Jetzt weiß ich wieder, was es ist. Ähm, ja. Also ist auf jeden Fall ein super cooles Tool, würde ich aber eher sagen fürs Einzelstudium, nicht für den Unterricht.
821
822
823 I: [00:46:00] Wieso nicht im Unterricht?
824
825 T2: [00:46:01] Weil ich, glaube ich vor allem hier die Individualisierung eine große Rolle spielt. Dass ich mir halt das so zurechtlege, wie ich es gerade brauche. Dass ich zum Beispiel eben diese eine Zeile oder wenn ich auf ein Wort klicken möchte. Also ich glaube, das ist wirklich halt für den einzelnen Schüler, die Schülerin hilfreich, aber jetzt in der Gruppe dann vielleicht nicht so gut

830 anwendbar. Natürlich kann man jetzt wieder sagen, man lass die selber an meinem Computer
831 arbeiten. Dann würde ich aber zum Beispiel eher mit der ganzen Klasse im Plenum sowas lieber
832 durchmachen als dann.

833

834 I: [00:46:28] Okay, gut,

835

836 T2: [00:46:31] Vielleicht was man schon machen könnte für Leser, die sich halt wirklich schwer tun
837 und Zeile verlieren. Da ist das halt ein Vorteil. Nur hat man halt dann nicht jeden Text, den man
838 halt gerade gemeinsam liest, auch am Computer.

839

840 I: [00:46:42] Ähm, genau, würdest du es auch? Also gerade das hast du jetzt angesprochen. Auch
841 für nicht legasthene Schüler ist es sinnvoll?

842

843 T2: [00:46:49] Ja, auf jeden Fall. Sicher.

844

845 I: [00:46:52] Ähm, würdest sagen, es ist einfach genug, um es einzusetzen im Unterricht?

846

847 T2: [00:46:56] Wie gesagt, ich glaube, es ist eher sinnvoll, als individuelles Tool oder als individuell
848 als Tool zu nutzen, aber.

849

850 I: [00:47:04] Aber von der Einfachheit?

851

852 T2: [00:47:05] Ja.

853

854 I: [00:47:06] Okay, gut. Genau das haben wir schon besprochen. Natürlich gibt es die Möglichkeit,
855 auch zum Beispiel den Hintergrund anzupassen.

856

857 T2: [00:47:12] Hintergrund. Ich finde, das ist eine Spielerei. Das kann dann eben jeder. Sich
858 individuell so machen, wie es halt für einen selber am angenehmsten ist, denke ich mir. Ja.

859

860 I: [00:47:19] Dann gibt es noch eine weitere Möglichkeit, nämlich den Reading Coach. Der ist auch
861 in dem integriert. Kennst du das bereits?

862

863 T2: [00:47:23]: (Kopfschütteln)

864

865 I: [00:47:23] Okay, dann nur ganz kurz zum Vorstellen. Das funktioniert folgendermaßen Dann
866 gehst du wieder in den plastischen Reader und du kannst hier einstellen. Bei den Einstellungen.
867 Der Lesecoach kann man aktivieren. Du kannst beispielsweise das auch als Aufgabe gleich in Teams
868 in den, bei den Aufgaben kannst du einstellen. Challenge oder so und dann drückst du drauf
869 Lesecoach kannst du einen Text hergeben und dann kriegen die Schüler diesen Text im plastischen
870 Reader und sie haben die Möglichkeit, da vorzulesen. Nun liest du vor.

871

872 T2: [00:47:58] Das Nimmt das auf. Okay.

873

874 I: [00:47:59] Ja, genau. Und dann sagt er dir, dass es jetzt wie genau du bist, Wie viel Zeit, Wie viele
875 richtige Wörter pro Minute und wie viele Wörter du üben solltest. Und der gibt dir dann die Wörter
876 und du hast auch die Möglichkeit und du übst das und er gibt dir Feedback. Du hast die
877 Möglichkeit einzustellen, wie empfindlich die Aussprache beurteilt werden soll. Wie er dir
878 Feedback gibt und ob es ein unterstützender oder ein direkter Stil ist. Du hast dann im späteren

879 dann auch die Möglichkeit, dass du jetzt als Lehrkraft im Insights Tab die Auswertungen siehst. Du
880 siehst auch ein bisschen eben Prosody und sowas. Intonation würdest du ausgewertet kriegen
881 automatisch und du hättest, du kriegst auch eine Challenging Wordcloud mit den Wörtern, mit
882 denen, die die Gruppe Probleme hat und er kann dir automatisch Challenges Assignments für
883 einzelne Schüler erstellen.

884

885 **T2:** [00:48:59] Cool.

886

887 **I:** [00:49:00] Ähm, also das Tool ist dir noch nicht bekannt. Würdest du das Tool im Unterricht
888 anwenden?

889

890 **T2:** [00:49:04] Im Unterricht selber nicht, Nein, weil es ist ja ein sehr individuelles Tool. Das muss ja
891 dann jeder selber machen. Man kann es als Hausübung geben.

892

893 **I:** [00:49:10] Okay, würdest du das?

894

895 **T2:** [00:49:11] Ja, aber erst ab einem gewissen Level, glaube ich. Weil sie glaube ich davor noch
896 nicht so viel mit dem Feedback anfangen können.

897

898 **I:** [00:49:18] Welchen Level circa?

899

900 **T2:** [00:49:20] Es kommt dann sehr auf die Klasse an, ich glaube frühestens ab der dritten Klasse.

901

902 **I:** [00:49:24] Mhm. Ähm, würdest du das Tool ist sinnvoll für die Förderung von legasthenen
903 Schülerinnen einstufen?

904

905 **T2:** [00:49:34] Gute Frage. Ich finde es allgemein wichtig für die Leseförderung. Also ich finde es
906 eine mega coole Sache Leseförderungs-mäßig. Ich weiß nicht, ob es jetzt für legasthene
907 Schülerinnen an sich so viel bringt. Sie üben und lernen halt einfach vorzulesen, vielleicht ohne
908 nervös dabei zu sein, weil sie es halt für sich selber machen. Also ich sehe es halt eher im Sinne der
909 Leseförderung als ein ganz tolles Tool. Ja.

910

911 **I:** [00:49:58] Also in dem Sinne denke ich für nicht legasthene Schüler...

912

913 **T2:** [00:50:01] Alle für alle ganz toll und eben auch was du sagst. Die Intonation und so ist eine
914 super Sache. Ja.

915

916 **I:** [00:50:09] Wie schaut es aus mit der? Könntest du vorstellen, dass es einfach genug wäre für
917 dich jetzt, um dich einzuarbeiten? Für die Schüler?

918

919 **T2:** [00:50:14] Ja, sicher. Ja.

920

921 **I:** [00:50:16] Also werde nicht zu viel Aufwand. Okay.

922

923 **T2:** [00:50:18] Wenn man das über Team so einfach machen kann.

924

925 **I:** [00:50:21] Ja, genau. Ähm, das Nächste ist. Ja, ich. Jetzt ist die Frage. Ist vielleicht ein bisschen
926 blöd, aber kennst du Microsoft Word oder Google Docs?

927

928 T2: [00:50:30] Das kenne ich ja.
929
930 I: [00:50:31] Also ich. Die gibt ja die Möglichkeiten, da gemeinsames Bearbeiten von Dokumenten
931 über Sprache zu Text, Prognosetools, ähm, kontextsensible Rechtschreibprüfung und auch die das
932 direkte Ausbessern und Kommentieren durch Lehrpersonen. Wie nutzt du das bereits im
933 Unterricht?
934
935 T2: [00:50:49] Hauptsächlich zur Zusammenarbeit im Kollegium in Cortona Zeiten natürlich auch
936 viel zu, also im Distance Learning Zeiten natürlich auch viel, um Texte zu korrigieren von
937 Schülerinnen oder dass sie gemeinsam mal in einem Dokument arbeiten sollen zum Beispiel. Ich
938 muss es gestehen, ich bin jetzt aber wieder weggegangen, weil ich einfach nicht so gerne am
939 Computer korrigiere, weil ich es nicht so schonend für meine Augen finde. Ich korrigiere halt lieber
940 am Papier.
941
942 I: [00:51:17] Wie schaut es aus mit diesen Sprache? Zu Text zum Beispiel.
943
944 T2: [00:51:20] Das verwende ich selten, weil ich eine schnelle Schreiberin bin.
945
946 I: [00:51:26] Die Schüler selber, da ...
947
948 T2: [00:51:28] Habe ich ihnen noch nicht empfohlen oder näher mit ihnen besprochen.
949
950 I: [00:51:32] Ähm, wie? Wie siehst du das in Bezug auf die Prognose zum Beispiel und die
951 Rechtschreibprüfung?
952
953 T2: [00:51:38] Ja, kann doch jeder brauchen.
954
955 I: [00:51:40] Also das würdest du sagen, dass es sinnvoll ist für legasthene Schüler, als Förderung?
956
957 T2: [00:51:47] Nein, weil es Word von selbst ausbessert, großteils ohne darauf hinzuweisen. Also
958 es tut ja wirklich manchmal schon, wenn man sich so vertippt, dass alles einfach sofort gleich
959 ausbessern, ohne dass ich selber was dafür tun muss. Und ich glaube, das ist dann sogar eher
960 kontraproduktiv, weil sie sich dann gar nicht darüber bewusst sind, was da jetzt der Fehler war und
961 welchen Fehler sie gemacht haben und sich nicht bewusst darüber Gedanken machen müssen.
962
963 I: [00:52:15] Okay, super. Ähm, ja genau.
964
965 T2: [00:52:19] Habe ich noch nie überlegt, aber eigentlich wirklich kontraproduktiv. Ja.
966
967 I: [00:52:22] Gut. Wie schaut es aus für nicht legasthene Schüler?
968
969 T2: [00:52:25] Ja, dasselbe. Also man wird halt total faul. Rechtschreibfaul.
970
971 I: [00:52:30]
972
973 T2: [00:52:31] Muss ich ja auch. Kann man sich ja auch selber dabei beobachten, glaube ich.
974

975 I: [00:52:35] Ich musste immer die gleichen Fragen stellen. Aber wie würde es sagen? Wie viel Zeit
976 muss man investieren, um sich selber und um für die Schüler um sich einzuarbeiten, dass du es
977 auch sinnvoll anwenden könntest?

978

979 T2: [00:52:46] All das jetzt?

980

981 I: [00:52:47] genau. Also diese Textverarbeitungsprogramme und ihre verschiedenen Tools.

982

983 T2: [00:52:52] Das kommt jetzt wieder auf die Altersstufe an, Ich glaube, in der Oberstufe hast du
984 das ja nicht einmal fünf Minuten besprochen. In der Unterstufe musst du, kommt drauf an, wie gut
985 sie überhaupt mit dem Laptop schon umgehen können, wie gut sie Word schon kennen, wie gut sie
986 mit Word schon umgehen können, ob sie schon wissen, wie sie was speichern und so, das lernen
987 Sie ja alles jetzt in der digitalen Grundbildung. Da würde ich glaube ich, schon ein bisschen warten,
988 bis Sie ein Basiswissen einfach über diese Programme haben. Und wenn Sie diese Programme
989 dann kennen, glaube ich auch zum Beispiel in der ersten Klasse, dass das schon ein bisschen
990 dauert, bis sie das verstanden haben. Also ich würde da wahrscheinlich schon für all diese Sachen,
991 um all diese Sachen wirklich ordentlich und sinnvoll durch zu besprechen und mit ihnen
992 auszuprobieren, auf jeden Fall eine Schulstunde einplanen.

993

994 I: [00:53:35] Dann wäre das für dich dann quasi ein Dealbreaker, dass das dann deswegen nicht
995 einsetzen würdest?

996

997 T2: [00:53:39] Ich würde das in der Unterstufe, also in einer sehr jungen Klasse glaube ich, eher
998 nicht so nutzen. Ja, da würde ich eher davon. Also würde ich eher warten, bis sie vielleicht durch
999 DGB da ein bisschen mehr Erfahrung gesammelt haben.

1000

1001 I: [00:53:50] Okay, also schon ein bisschen zu zeitaufwendig und zu zeitaufwendig.

1002

1003 T2: [00:53:53] Ja.

1004

1005 I: [00:53:54]

1006

1007 T2: [00:53:55] Und ich sehe auch da jetzt nicht so komplett dann den Nutzen für weder mich noch
1008 sie, muss ich sagen.

1009

1010 I: [00:54:02] Okay, also wir haben jetzt gesagt, du findest das da, dass er dir das einfach ausbessert,
1011 ohne es dir ... ähm bei Word und das findest du kontraproduktiv? Dann kennst du Grammarly im
1012 Vergleich?

1013

1014 T2: [00:54:14] Habe ich auch schon mal gehört, aber wieder vergessen.

1015

1016 I: [00:54:16] Dann darf ich dir kurz mal nur zeigen, dass das geht als Browser Plugin und es geht
1017 auch als Add on zu Word. Das funktioniert dann beispielsweise so, da kommt so eine kleine kleine
1018 Kugel, wenn man sich das runterlädt und dann sagt er zum Beispiel Da gibt er dir Tipps und er sagt
1019 es dir. Change the spelling und er macht dich darauf aufmerksam. Aber damit das wirklich passiert,
1020 musst du selber draufklicken. Und es gibt auch die Möglichkeit, dass du auf Information drückst.
1021 Und dann erklärt er dir näher, warum es so ist. Jetzt nicht unbedingt jetzt auf diesen speziellen Fall
1022 aber etwas in der Art basically ja, das so das so ähnlich ist und man kann sich noch einmal eine

1023 Erklärung hier durchlesen. Genau. Würdest du sagen, würdest du dieses Tool im Unterricht
1024 anwenden?
1025
1026 **T2:** [00:55:10] Ich würde es ihnen mitgeben. Man kann es ihnen auf jeden Fall mitgeben, dass
1027 glaube ich ein cooles Tool eher auch, finde ich für die Oberstufe. Dann an diesen wirklichen
1028 Definitionen oder so Interesse werden wirklich nur spezielle oder einzelne haben, glaube ich. Die
1029 meisten werden so ja passt scho, ausbessern, ausbessern. Danke. Aber für einzelne, die halt
1030 Interesse haben und interessiert sind, an dem ist das sicher sehr interessant. Man kann es ihnen
1031 mitgeben für sie selber, wenn sie eben Haus übungstexte schreiben. Ich glaube das ist, ich finde
1032 das, ich befürworte das sogar sehr. Wenn sie sich dann nicht einfach nur halt also wenn sie sich
1033 dann auch noch mal auseinandersetzen mit sowas und dann halt ah okay, das könnte man jetzt so
1034 ah, okay, da schlägt mir das jetzt so vor. Warum wäre da jetzt diese Struktur besser? Weil sie da ja
1035 viel lernen draus.
1036
1037 **I:** [00:55:57] Würdest du es als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülern sehen?
1038
1039 **T2:** [00:56:07] Nein. Also ich würde es halt wie gesagt erst ab einer gewissen Altersstufe einsetzen
1040 und da ist es also zu spät möchte ich nicht sagen, weil man muss ja schon viel früher einfach
1041 ansetzen, natürlich bei denen. Es kann dann noch immer eine unterstützende zusätzliche
1042 Maßnahme für sie sein. Aber nur das, also zusätzliche Unterstützung glaube ich jetzt nicht einer
1043 der Hauptförderungsmaßnahmen.
1044
1045 **I:** [00:56:26] Und warum würdest du sagen, dass das geeignet wäre?
1046
1047 **T2:** [00:56:30] Weil man da ja jetzt wirklich eher selber bewusst dann halt noch einmal das
1048 ausbessern muss. Dann schaut man sich es halt noch einmal vielleicht an Ah ja, okay, das ist jetzt
1049 falsch. Die meisten werden nicht interessiert sein an den Erklärungen, aber man hätte sie
1050 zumindest dabei.
1051
1052 **I:** [00:56:44] Wie viel Zeit müsste man deiner Einschätzung nach investieren, um das sinnvoll
1053 einsetzen?
1054
1055 **T2:** [00:56:49] Wenn ich das in einer Oberstufe mache, zehn Minuten. Dass man sich dann einmal
1056 kurz vorzeigt, einmal kurz erklärt und ob sie es dann machen oder nicht, ist dann ihre Sache.
1057
1058 **I:** [00:56:56] Für dich selber wäre es auch...
1059
1060 **T2:** [00:56:58] Ich glaube nicht, dass das so kompliziert ist. Ich glaube mir das runter und dann ist
1061 es glaube ich da. Also ich glaube, dass das relativ schnell geht. Okay.
1062
1063 **I:** [00:57:04] Gut, ähm, ja, und das ist bereits das vorletzte. Ja, Quizlet das ist die App mit dem
1064 Namen. Ja, Also kennst du Quizlet bereits?
1065
1066 **T2:** [00:57:14] Ja.
1067
1068 **I:** [00:57:15] Und die verschiedenen Möglichkeiten, zum Beispiel Matching Game Learning Game
1069 Answer Mode.
1070
1071 **T2:** [00:57:19] Ja.

- 1072
1073 I: [00:57:20] Answer Mode Writing.
1074
1075 T2: [00:57:21] Ich habe es halt selber noch nicht gemacht, weil ich es nicht genutzt habe dafür.
1076 Aber ich habe mirs einmal angeschaut und es gibt da viele verschiedene Sachen.
1077
1078 I: [00:57:28] Nutzt du das bereits im Unterricht?
1079
1080 T2: [00:57:31] Ja, also ich nutze es sowohl im Unterricht als auch für die Schülerinnen selbst. Ich
1081 mache es ganz gerne im Unterricht am Ende zum Beispiel eines Kapitels oder einer Unit, weil man
1082 da ja wirklich vieles schon online auch findet. Und es gibt ja da auch sehr nette Games, die man
1083 mit ihnen spielen kann, also so in der Klasse, wo dann eben die Vokabeln gelernt oder gefestigt
1084 werden. Also das mache ich sehr gerne, Das geht auch ganz schnell am Ende der Stunde fünf oder
1085 zehn Minuten, je nachdem wie schnell sie sich anmelden. Wenn man schon öfters gemacht hat,
1086 dann sind sie schon sehr schnell beim Anmelden, dann geht das auch schon super schnell. Und so
1087 eine Runde dauert ja nicht lange. Und prinzipiell gebe ich Ihnen Quizlet immer mit als Möglichkeit
1088 zum Üben für sich selber, dass sie halt zu Hause damit Vokabeln lernen. Und in der Oberstufe nutze
1089 ich es überhaupt sehr vermehrt, weil wir da einfach die Vokabeln zusammenschreiben, die die, die
1090 gelernt werden sollen für ein Thema, also für einen Themenbereich. Und mit denen wissen sie
1091 dann auch ganz genau, was sie vorbereiten müssen und können da auch die verschiedenen
1092 Möglichkeiten nutzen, die Quizlet bietet. Ich weiß sowohl, dass es viele online machen, also dass
1093 viele es online nutzen, sowohl am Handy als auch auf den Laptops. Ich kenne aber auch die ducken
1094 sich dann halt einfach die Liste aus und haben dann halt eine ausgedruckte Liste mit den Wörtern
1095 vor sich.
1096
1097 I: [00:58:42] Und die Spiele an sich zum Beispiel eben dieses Learning Game Answer Mode und
1098 Answer Mode Writing, das schon mal angewendet im Unterricht?
1099
1100 T2: [00:58:50] Nein.
1101
1102 I: [00:58:50] Ähm, würdest du sagen, warum nicht?
1103
1104 T2: [00:58:54] Das ist ja nicht so ein Gruppenspiel, Das können sie ja nur für sich selber machen.
1105
1106 I: [00:58:56] Also würdest du sagen, dass es sinnvoll wäre für die Individualisierung?
1107
1108 T2: [00:59:01] Ich lasse sie ja prinzipiell immer. Es gibt ja wieder immer wieder so übungsstunden,
1109 wo sie dann halt üben können, was sie wollen, also wie sie wollen von der Schularbeit, ob es jetzt
1110 Grammatik und da gebe ich Ihnen halt gewisse Sachen, stelle ich Ihnen gewisse Sachen zur
1111 Verfügung und da gibt es dann immer wieder, die sich halt entscheiden, jetzt mit Quizlet zum
1112 Beispiel zu üben und dann halt zum Beispiel eines dieser Spiele zu machen. Das ist natürlich,
1113 also das ist dann individuell, was halt ihre Interessen sind und wo sie sich gerade irgendwie
1114 festigen wollen. Aber ich sage jetzt nicht okay, ihr sollt dieses Spiel spielen.
1115
1116 I: [00:59:27] Also nicht explizit, aber würdest du es als sinnvoll sehen?
1117
1118 T2: [00:59:30] Für mich auf jeden Fall. Ja.
1119
1120 I: [00:59:32] Und warum?

1121
1122 T2: [00:59:33] Ja, weil sie dann selber schreiben müssen. Ja, ja.
1123
1124 I: [00:59:35] Ähm. Also. Sieht wahrscheinlich ähnlich aus mit nicht legasthenen Schülern.
1125
1126 [00:59:40] Ja, genau. Wie gesagt, was ich vorhin schon kurz gemeint habe, dass da die
1127 Digitalisierung durchaus auch einen Vorteil hat für so legasthene Schüler, glaube ich, weil man
1128 eben noch genauer mit dem Buchstaben, weil es nicht einfach nur so ein Flow ist wie vielleicht
1129 wenn ich mit der Hand schreibe, sondern wirklich jeden Buchstaben einzeln tippen muss, na?
1130
1131 I: [00:59:56] Und bei dem gerade bei diesen beiden Varianten ist es ein bisschen kompliziert
1132 reinzukommen bei Quizlet. Weil man dann eben erst in das Spiel gehen muss, dann muss man das
1133 Lernen gehen und dann muss man, dann geht das wieder nicht automatisch, dass man da
1134 reinkommt, sondern man hat nur diese Multiple Choice Sachen, sondern man muss da dann erst
1135 klicken. Würdest du sagen, dass das wie viel Zeitaufwand wird, das circa..?
1136
1137 T2: [01:00:20] Das zu zeigen oder was? Fünf Minuten.
1138
1139 I: [01:00:23] Und dass es auch wieder gefestigt ist und immer wieder einsetzbar ist?
1140
1141 T2: [01:00:26] Ja, das kann man ja immer wieder kurz wiederholen vor der Schularbeit.
1142
1143 I: [01:00:30] Ja, also das würde für dich einfach genug sein.
1144
1145 T2: [01:00:33] Also wie gesagt, das was mache ich eigentlich viel, dass ich auf Quizlet, also dass ich
1146 auf Quizlet verweise oder dann halt auch mal kurz ihnen wieder zeige am Beamer, Das geht ja ganz
1147 schnell gut.
1148
1149 I: [01:00:43] Und das letzte Tool ist Anton kennst du Anton?
1150
1151 T2: [01:00:45] Kenne ich, habe ich aber noch nie verwendet.
1152
1153 I: [01:00:47] Warum nicht?
1154
1155 T2: [01:00:48] Weil ich mich noch nicht damit auseinander gesetzt habe. Es ist für mich eher ein
1156 bisschen volksschulbehaftet, muss ich sagen. Ich weiß nicht warum, aber es ist für mich eher so ein
1157 Volksschulding.
1158
1159 I: [01:00:58] Das ist ganz interessant. Du hast eben die Möglichkeit, Pins zu erstellen, dass du es
1160 den. Du kannst den Schülerinnen Account erstellen und dann sehen sie es beispielsweise bei der.
1161 Bei der jetzt einer Woche ist das wichtig. Jetzt kannst du das auf Anton lernen. Sie können sich
1162 natürlich auch selber aussuchen. Und dann sind die einzelnen Units da aufgebaut. Die können es
1163 eigenständig machen. Sie sind immer nach der Schwierigkeit aufsteigend ausgebaut. Du hast
1164 Erklärungen dabei, dann wird das immer schrittweise aufgebaut und du hast die Erklärungen in
1165 deutscher Sprache. Sie können noch laut vorgelesen werden. Und beispielsweise bei Übungen, wo
1166 man etwas tippen muss, kriegt man auch eine visuelle Ausbesserung, also beispielsweise mit
1167 "Watching", dann durchgestrichen und das ist okay. Das war falsch und das richtige Wort wird
1168 drübergeschrieben. Ähm, würdest du das Tool im Unterricht anwenden?
1169

- 1170 T2: [01:02:00] Mit den ganzen anderen Tools, die wir jetzt schon besprochen haben, eher nicht,
1171 weil es dann irgendwann auch einfach ein bisschen zu viel wird für sie, glaube ich.
- 1172
- 1173 I: [01:02:10] Also isoliert?
- 1174
- 1175 T2: [01:02:12] So isoliert, könnte man sich wahrscheinlich überlegen. Ich glaube, da macht es mehr
1176 Sinn, die Optionen zu nutzen, die jetzt eh mit unseren sehr digitalen ausgelegten Schulbüchern
1177 schon gegeben sind. Als dann noch was Zusätzliches zu introducen.
- 1178
- 1179 I: [01:02:27] Ähm stufst du das Tool, das sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen
1180 ein?
- 1181
- 1182 T2: [01:02:32] Ja, es wird wieder angezeigt, was ausgebessert wird. Allerdings müssen sie selber
1183 nichts jetzt machen damit oder dafür. So Aha, okay. Was? Danke. Also hm, jein. Kann sein, aber ist
1184 nicht. Muss nicht. Man muss nicht davon was mitnehmen, wenn man nicht will. Sozusagen, glaube
1185 ich.
- 1186
- 1187 I: [01:02:51] Und wie schaut es aus für nicht legasthene Schülerinnen?
- 1188
- 1189 T2: [01:02:54] Es ist ganz nett, weil es ganz nett ausgebessert wird und weil es halt auch farblich
1190 und so hinterlegt wird. Also ja, man kann glaube ich schon was davon mitnehmen, aber ich weiß
1191 nicht, muss man das dann selber noch einmal machen oder nochmal selber ausbessern? Also
1192 Schreiben?
- 1193
- 1194 I: [01:03:05] Es hat ein bisschen so ein reward System, das heißt um alle Punkte zu bekommen, ist
1195 das dann in Sternen visualisiert, dass es auch muss es noch einmal machen.
- 1196
- 1197 T2: [01:03:14] Okay, ja dann schon.
- 1198
- 1199 I: [01:03:15] Ja und dann hat man noch einen Test und sie dieses Rewards ...
- 1200
- 1201 T2: [01:03:18] Es kommt immer wieder auf das Gleiche. Es wird immer wiederholt.
- 1202
- 1203 I: [01:03:21] Du kriegst Münzen und mit diesen Münzen kannst du dann Spiele spielen. Und es gibt
1204 dann auch quasi Highscores.
- 1205
- 1206 T2: [01:03:27] Ja gut, also dann. Dann nehmen sie natürlich, dann nehmen sie schon was draus
1207 mit, weil dann kommt das ja immer wieder vor und dann haben Sie ja vielleicht was gelernt, wenn
1208 Sie es sich gemerkt haben, ja.
- 1209
- 1210 I: [01:03:36] Würdest du sagen, dass es einfach genug ausschaut, um es anzuwenden?
- 1211
- 1212 T2: [01:03:40] Ja.
- 1213
- 1214 I: [01:03:41] Okay, gut. Ähm, gut, Das war es eigentlich auch schon. Ähm, zum Abschluss gibt es
1215 noch etwas zum Thema Legasthenie, das ich hätte fragen sollen bzw das du mir sagen möchtest?
- 1216
- 1217 T2: [01:03:53] Da muss ich jetzt kurz nachdenken. Ja, wie gesagt, was ich eh schon gesagt habe,
1218 dass ich echt finde, dass es einerseits da ein bisschen mehr Absprache geben sollte zwischen den

1219 Schulen, dass es da ein bisschen klarere Richtlinien auch von der Bildungsdirektion geben sollte
1220 und nicht immer nur so irgendwas Schwammiges. Und dann wird es an die Schulen abgeschoben
1221 und die sollen sich irgendwas überlegen. Das ist das eine. Das zweite, dass wenn wir wirklich
1222 Schülerinnen mit Legasthenie fördern, wollen, wir einfach mehr Ressourcen brauchen, sowohl
1223 finanziell als auch personalmäßig. Und. Das dritte ist, dass ja viele von diesen Dingen natürlich
1224 super sind, aber dann halt oft einfach auch. Im Unterricht nicht immer Zeit ist für so viel
1225 Individualisierung.
1226
1227 I: [01:04:48] Okay, gut. Vielen Dank dafür, dass du dir die Zeit genommen hast, am Interview
1228 teilzunehmen und mir dabei bei meiner Masterarbeit hilfst. Falls du dir über die Ergebnisse meiner
1229 Arbeit informiert werden möchtest, stelle ich dir gerne eine Zusammenfassung zur Verfügung. Gut.

12.3.3. Interview with T3

1 **I:** [00:00:00] Gut. Vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Ich hoffe, dass es
2 angenehm und interessant für uns beide sein wird. Das Ziel des Interviews ist es, Einblicke in die
3 Anschaung und Erfahrung von Englischlehrenden an österreichischen Schulen bezüglich des
4 Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie zu bekommen. Ein spezieller Fokus liegt
5 auf den Einsatz von Methoden und digitalen Tools für Individualisierung im Unterricht. Und im
6 Zuge dessen werde ich dir im Laufe des Interviews sieben digitale Tools, die für die Förderung von
7 legasthenen Schülern und Schülerinnen geeignet sind, vorstellen. Ich möchte dich darum bitten,
8 sie nach ihrer Eignung für den Einsatz im Englischunterricht zu bewerten. Der Grund, weshalb ich
9 dich zum Interview gebeten habe, ist, dass ich bereits Erfahrungen im Unterricht mit
10 legasthenischen Schülern gesammelt hast. Und ich gehe davon aus, dass das Interview in etwa
11 zwischen 40 Minuten eine Stunde in Anspruch nehmen wird. Falls du an irgendeinem Punkt
12 während des Interviews abbrechen möchtest bzw eine Pause einlegen möchtest, gibt mir einfach
13 Bescheid. Das ist kein Problem. Genauso, wenn du eine Frage überspringen möchtest. Die
14 Ergebnisse des Interviews werden für meine Masterarbeit mit dem Titel Dyslexia Digitalisation, die
15 Austrian ASL Classroom verwendet und alle Angaben werden anonymisiert. Gut, also ich würde
16 gerne mit dem persönlichen Hintergrund starten. Beschreibe bitte deine derzeitige berufliche
17 Position.
18
19 **T3:** [00:01:17] Meine derzeitige berufliche Position ist, dass ich AHS-Lehrerin bin mit einer 3/4
20 Lehrverpflichtung und eben mitverwendet bin an der Pädagogischen Hochschule in Wien als
21 Projektassistentin. Und ich bin eben dadurch, dass ich Biologie und Englisch unterrichtet, bin ich
22 quasi nicht eine reine Sprachlehrerin, sondern der Fokus im naturwissenschaftlichen Bereich und
23 aber auch ein großes Interesse an Entwicklungen im sprachlichen Bereich.
24
25 **I:** [00:01:49] Kannst du noch kurz sagen, wie lange du bereits im Bildungsbereich tätig bist?
26
27 **T3:** [00:01:54] Wie lange bin ich tätig? Unterrichtet das erste Mal habe ich 2016 regulär an einer
28 Schule, tätig bin ich seit Studienbeginn 2012 im Nachhilfeinstitut war ich tätig. Als Englischlehrkraft
29 im Kindergarten war ich während meiner Studienzeit bis Ende 2017 tätig und habe auch eine
30 Sprachassistenz nach meinem Studium absolviert in Großbritannien. Genau. Also seit
31 Studienbeginn doch schon einige Jahre, jetzt wahrscheinlich über zehn Jahre in irgendeinem
32 pädagogischen Kontext.
33
34 **I:** [00:02:34] Wie bist du bisher mit dem Thema Legasthenie in Kontakt gekommen?
35
36 **T3:** [00:02:38] Legasthenie? Tatsächlich noch nicht so lange. Das war das erste Mal eben letztes
37 Jahr, wo eben zwei Schülerinnen meiner Unterstufen Englischklasse dritte Klasse auf mich
38 zugekommen sind mit dem Bescheid. Und vorher? Eigentlich hätte ich noch nie mit dem Thema
39 war ich noch nie in Berührung. Ich habe es eher nur aus der im peripheren Bereich aus dem
40 Deutschunterricht mitbekommen, habe das aber noch gar nicht irgendwie realisiert, dass das auch
41 in Englisch ein Thema sein könnte.
42
43 **I:** [00:03:05] Ähm, wurde das Thema während deiner Ausbildung behandelt?
44
45 **T3:** [00:03:09] Ich habe darüber nachgedacht vor dem Interview. Ich könnte mich tatsächlich nicht
46 erinnern, habe mich aber auch nie darum aktiv bemüht, dass ich da was in die Richtung mache.
47 Also es war irgendwie kein Fokus von mir,

48
49 I: [00:03:20] Also auch keine Fortbildungen.
50
51 T3: [00:03:21] Nein, gar nichts. Ich eben von einer Freundin, die Deutsch studiert hat, habe ich das
52 mitbekommen, dir deine eigene Ausbildung dazu gemacht. Ich weiß, dass es gibt, aber ich habe es
53 damals nicht als relevant für mich empfunden.
54
55 I: [00:03:34] Hm. Ähm, gut. Hältst du die Behandlung von Legasthenie während der Ausbildung für
56 wichtig?
57
58 T3: [00:03:45] Wenn also. Ich denke doch, dass es jetzt ein immer größeres Thema wird. Und ja,
59 ich denke doch, dass man da auch einheitliche Regeln brauchen würde. Also wahrscheinlich auch
60 im Bereich, also im Englischstudium gibt es ja doch eine umfassende fachdidaktische Ausbildung.
61 Also ich würde mich da eben, würde das im Rahmen von Testing and Assessment, ich glaub es ist
62 ja eine relativ große, umfangreiche Übung. Da würde ich einen Teil dem widmen, auch damit es
63 Einheitlichkeit gewinnt und dass es nicht an manchen Schulen leichter oder schwieriger mit einem
64 Legasthenie Bescheid ist.
65
66 I: [00:04:21] Sehr gut, da es unterschiedliche Definitionen von Legasthenie gibt. Würde mich
67 interessieren, wie du es persönlich verstehst bzw definieren würdest.
68
69 T3: [00:04:32] Spannende Frage. Am. Also wahrscheinlich ganz grob gesagt sind das für mich
70 Schülerinnen, die beim schriftlichen Sprachgebrauch eben, die die Rechtschreibregeln nicht
71 umsetzen können, warum auch immer.
72
73 I: [00:04:57] Wie sieht es denn dann im Schulstandort mit der Förderung für Schülerinnen und
74 Schülern mit Legasthenie aus?
75
76 T3: [00:05:02] Soweit ich weiß, bieten wir spezifisch an der Schule nichts an, um Schülerinnen mit
77 Legasthenie Schwächen zu oder eben mit diesen, mit dieser Störung ist glaube ich eben die
78 wirklich größere Schwierigkeiten haben, gibt es keinen Förderbedarf. Ja.
79
80 I: [00:05:20] Also keinen Förderbedarf oder keine Möglichkeit?
81
82 T3: [00:05:22] Keine keine Fördermöglichkeiten werden angeboten. Ja.
83
84 I: [00:05:28] Ja, das leitet glaube ich jetzt gleich das nächste ein. Würdest du sagen, dass es einen
85 Bedarf danach gäbe?
86
87 T3: [00:05:35] Ja. Hm. Bedarf. Mir ist nicht ganz klar, wie viele Schülerinnen und Schüler das
88 aktuell an unserer Schule betrifft. Doch einige. Ich würde mich so schätzen trauen 20 bis 30, vor
89 allem in der Unterstufe. Wenn Kapazitäten da wären, könnte man natürlich was anbieten. Ist
90 wahrscheinlich auch schwierig, weil dieses Spektrum an Legasthenie, auch wenn ich eben Schüler
91 Schüler Aufgaben kontrolliere, natürlich auch ein großes ist. Wie bei allen Störungen von was fällt
92 kaum auf bis es ist kaum lesbar.
93
94 I: [00:06:14] Ja, ähm, ich glaube, du hast es auch schon angesprochen. Die Kapazitäten. Gibt es
95 Lehrkräfte an deinem Schulstandort, die eine spezielle Ausbildung in dem Bereich haben?
96

- 97 T3: [00:06:23] Wüsste ich nicht.
- 98
- 99 I: [00:06:26] Gibt es Inklusionsexpertinnen oder Sonderpädagogen an der Schule?
- 100
- 101 T3: [00:06:30] Wir haben eine Sonderpädagogin, die Kollegin [NAME] die aber eben an einer
102 Sonderschule tätig ist. Ich weiß nicht, ob Sie das Inklusionsstudium absolviert hat. Meines Wissens
103 nicht. Aber sie ist aktiv an einer Sonderschule tätig, glaube ich. Aber hier bringt sie ihre
104 Sonderschultätigkeiten nicht extracurricular noch mal ein. Aber die wäre da eben die einzige, die
105 mir einfallen würde. Die Kollegin neben mir studiert jetzt auch Inklusion, Die [NAME] das hat sie
106 mir gesagt, aber eben auch noch aktiv in Ausbildung.
- 107
- 108 I: [00:07:07] Gibt es spezifische schulische Richtlinien im Umgang mit Legasthenie?
- 109
- 110 T3: [00:07:11] Also dieser Schule in der Fachgruppe In Englisch haben wir das schon besprochen,
111 wie wir solche, wie wir damit umgehen wollen. Also so ganz allgemein gesagt. Grammatikübungen
112 zählen Fehler als Fehler, weil Grammatik kann man quasi erlernen, auch wenn, auch wenn es da zu
113 einer Verschriftlichung kommt.Und sonst geht es dann immer, was ich extrem schwierig finde in
114 Englisch, auch um die Aussprache und dass er auch in der englischen Sprache nicht Regeln gibt, für
115 wie spreche ich Dinge immer genau aus. Auch von den different Akzents und Pronunciations her
116 finde ich das extrem schwierig und frage auch bei den zwei Schülerinnen, die ich aktuell
117 unterrichte, eben Kolleginnen um Rat, die noch erfahrener sind oder bzw schon Probleme mit
118 Eltern hatten, weil sich die ungerecht beurteilt gefühlt haben.
- 119
- 120 I: [00:08:03] Also das heißt es gibt diese Richtlinien für die Beurteilung von schriftlichen Arbeiten,
121 speziell für Schularbeiten gibt es da auch schon...?
- 122
- 123 T3: [00:08:11] Speziell für Schularbeiten und bei schriftlichen Check ups, wende ich das auch an
124 und alle Schülerinnen, die ich unterrichte mit dieser Legasthenie Störung, prüfe ich einmal im
125 Semester mündlich. Auch eben, ja, auch eben um ein Zeichen zu setzen. Ja auch eben da ein
126 Zeichen zu setzen, dass wenn man diese Störung hat, dass das kein Freibrief ist, sondern auch
127 dann muss man eben eine zusätzliche mündliche Leistung erbringen.
- 128
- 129 I: [00:08:46] Gut, also das ist quasi eine Richtlinie im Umgang im Unterricht, könnte man sagen.
- 130
- 131 T3: [00:08:50] Aber es ist. Ich finde, es ist halt nicht bindend. Das ist ein eine Good Will Aktion von
132 einigen Kolleginnen. Ich bin mir nicht sicher, ob sich alle dran halten. Also es würde da finde ich
133 etwas Bindendes brauchen.
- 134
- 135 I: [00:09:02] Okay, das ist alles nur nur mündlich weitergegeben und nichts richtig.
- 136
- 137 T3: [00:09:06] Vielleicht ist es in einer Fachgruppensitzung, ist es glaube ich schon verschriftlicht,
138 dass wir darüber gesprochen haben und dass wir die anders beurteilen müssen. Intensiv
139 besprochen worden auch. Aber inwiefern das jetzt bindend ist für alle Lehrkräfte, das bezweifle
140 ich mal, es sind die, die da sehr engagiert sind und bemüht. Und natürlich solange es keine, wo
141 kein Kläger, da kein Richter, solange nichts passiert. Eben das wird sehr unterschiedlich behandelt,
142 habe ich das Gefühl.
- 143
- 144 I: [00:09:37] Gibt es schulspezifische Richtlinien bezüglich der Beurteilung im Zeugnis auch?
- 145

146 T3: [00:09:44] Dadurch, dass also meine Auffassung, dadurch, dass ich diese schriftlichen Arbeiten
147 da schon natürlich schon berücksichtige, eben diese, ja diese Störung ergeben sich ja sowieso die
148 Noten, deswegen gehe ich da nicht anders vor. Wie gesagt, ich habe ich jedes Semester eine
149 mündliche Prüfung von den Legasthenie Schülern mit Störung noch einmal, dann habe ich eine
150 zusätzliche mündliche Leistung eben. Meines, meiner Erfahrung nach bewegt sich die immer noch
151 im gleichen Bereich.

152

153 I: [00:10:13] Wie die schriftliche Leistung.

154

155 T3: [00:10:13] Genau. Also bringt das bei meinen zwei Schülern aktuell. Aber ich muss sagen, das
156 ist meine einzige Erfahrung jetzt aktiv mit Legasthenie Schülern, die ich unterrichtet habe.

157

158 I: [00:10:23] Gibt es mit Ausnahme dieses Anratens, eine mündliche Prüfung im Semester
159 durchzuführen, auch noch andere Richtlinien bezüglich oder Empfehlungen bezüglich des
160 Umgangs mit legasthenen Schülern im Unterricht?

161

162 T3: [00:10:34] Dass sie quasi mehr motiviert mündlich mitzuarbeiten, damit man diese Leistungen
163 mehr gewichten kann.

164

165 I: [00:10:41] Gut. Der nächste Punkt ist ganz kurz zu den digitalen Endgeräten Wie ist der Zugang
166 zu digitalen Endgeräten an deiner Schule?

167

168 T3: [00:10:48] Würde ich sagen sehr gut.

169

170 I: [00:10:51] Bekommen Schülerinnen und Schüler die Geräte zur Verfügung gestellt?

171

172 T3: [00:10:54] Mhm.

173

174 I: [00:10:54] Gut, das heißt, es sind Schulgeräte.

175

176 T3: [00:10:58] Ja.

177

178 I: [00:10:59] Okay. Wie schaut es aus mit Lehrerinnen und Lehrern?

179

180 T3: [00:11:02] Ich verwende aktuell ein Schulgerät. Das hat mich positiv überrascht. Und ja, das
181 funktioniert sehr gut und bin sehr glücklich darüber.

182

183 I: [00:11:10] Gibt es eine gute Internetverbindung?

184

185 T3: [00:11:13] Momentan schon, aber es war auch schon anders schwankend. Schülerinnen
186 beschweren sich schon manchmal, dass gerade wenn viele zugreifen, dass es nicht gut
187 funktioniert.

188

189 I: [00:11:22] Also der Eindruck ist, dass es für die Schülerinnen manchmal schlechter funktioniert
190 als für die Lehrerinnen.

191

192 I: [00:11:27] Ja, genau.

193

194 I: [00:11:28] Okay. Was sind deine bisherigen Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Tools?

195
196 T3: [00:11:32] Ich glaube, dass man das gerade für die schriftlichen Leistungen eigentlich stark
197 zurückfahren sollte. Ich bin nicht überzeugt, dass wir digitale Endgeräte ja in allen Fächern nutzen
198 müssen. Sie haben natürlich ihre Berechtigung irgendwo in 2024. Aber ich glaube, gerade für das
199 Erlernen von Sprache, ob wir sie da so gezwungenermaßen immer einsetzen sollten, bin ich sehr
200 skeptisch. Ich müsste mich aber, glaube ich persönlich auch noch mehr auseinandersetzen, wie ich
201 sie sinnvoller einsetzen könnte.

202
203 I: [00:12:08] Gut, in dem. Das heißt. Darf ich fragen, hast du schon Erfahrungen aus der lernenden
204 Perspektive gemacht, zum Beispiel in Fortbildungen oder in der Ausbildung mit dem digitalen
205 Tools?

206
207 T3: [00:12:20] Natürlich hatte ich, also ich habe bis 2017 studiert, eben der Moodle verwendet. Ich
208 war selbst in einer HAK in einer IT Klasse. Ich muss sagen, natürlich heute, als erwachsene Person
209 fällt einem schon auf, dass ich natürlich mehr Kenntnisse habe als jemand, der eine reine AHS
210 Ausbildung genossen hat. Eben gerade mit der Officepalette gut umgehen kann und grundsätzlich
211 auch ein bisschen Ahnung habe von Netzwerktechnik. Ein bisschen ein kleines, ein technisches
212 Verständnis im Rahmen würde ich sagen. Am Ja. Aber es lenkt total ab. Also ist es schon auch mein
213 eigenes lenkt mich extrem ab. Also ich bin ich. Ich stelle mir immer die Frage wie? Wie wäre es für
214 mich gewesen, wenn ich das so jung hätte bekommen? Aber es ist natürlich heute anders. Gerade
215 beim Spracherwerb weiß ich nicht. Eben für die Sprachrichtigkeit. Ich glaube doch immer noch
216 dran, dass Sprachrichtigkeit nicht unwe sentlich ist, da sehe ich es momentan kritisch, dass es kein
217 Vorteil ist. Man sieht es, glaube ich auch an standardisierten Testungen, an Ergebnissen das
218 Sprachrichtigkeit deutlich zurückgeht. Das glaube ich nicht, nur mein subjektiver Eindruck. Okay,
219 kann ich dich fragen, was meinst du da genau wie da der Einfluss von digitalen Tools ist? Dadurch
220 eben, dass man eben immer eine Autokorrektur verwendet und solche Dinge.

221
222 I: [00:13:45] Ich verstehe,

223
224 T3: [00:13:46] Dass es viele automatisierte Übungen sind, vielleicht nur noch, ja.

225
226 I: [00:13:52] Okay, gut. Wie? Wie nutzt du digitale Tools im Unterricht?

227
228 I: [00:13:58] Gerade im Englischunterricht verwende ich diese diese zu unserem Schulbuch
229 zur Verfügung gestellten Übungen. Die machen die Schülerinnen auch sehr gern und es ist
230 natürlich erspart das sehr viel Arbeit. Sie bekommen automatisch Feedback. Diese diese
231 Rückschleife, mit dem wir vergleichen, die Hausübungen fällt und sie, ich hab das Gefühl, Sie
232 arbeiten schon noch gern am PC. Das mache ich. Ähm, ja. Wenn man gewisse Textformate übt,
233 wie einen Brief zu schreiben, finde ich es auch sinnvoll, dass ich jetzt einmal gemacht, dass wir die
234 eben am Computer schreibt, weil es halt ein unrealistisches Format ist, auch handschriftlich einen
235 Brief zu verfassen. Aber sonst? Ich überlege, oder ich habe es von einigen Kollegen gehört, dass sie
236 OneNote nutzen, um so Vokabeln zu erfassen und Arbeitsblätter bereitzustellen. Damit muss ich
237 mich noch mehr befassen. Ich habe schon Schulungen dazu gemacht. Das halte ich für durchaus
238 sinnvoll, wenn es sich nur um Übungen handelt, die nicht langfristig aufgehoben werden müssen,
239 dann, dass man die einfach bereitstellt online und Sie das ab da einfach digital haben, auch um
240 Papier zu sparen. Also jedes Arbeitsblatt in ausgedruckter Form zu haben macht wahrscheinlich
241 nicht viel Sinn.

242

- 243 I: [00:15:11] Also was ich da heraushöre ist, dass du auch schon bereits in Fortbildungen üben
244 Einsatz von digitalen Tools besucht hast.
- 245
- 246 T3: [00:15:19] Ja, aber es war auch eine. Ich glaube, es war auch eine schulinterne Fortbildung. Wir
247 wurden damals auch quasi gezwungen oder angehalten und im Nachhinein war ich aber schon
248 auch sehr froh. Es interessiert mich schon, aber ja, ich bin da sehr zwiegespalten momentan, wo
249 das hinführen wird. Ich habe aus anderen Ländern mitbekommen in Skandinavien, dass man
250 wieder davon wegkommt, zum Beispiel auch die der große Vorreiter waren. Deswegen bin ich mir
251 auch nicht sicher.
- 252
- 253 I: [00:15:49] Okay, ja, der nächste Punkt. Da geht es um deine Erfahrungen mit legasthenen
254 Schülerinnen im Regelunterricht. Hast du derzeit Schülerinnen und Schüler, denen offiziell Lese
255 Rechtschreib Störung attestiert wurde?
- 256
- 257 T3: [00:16:00] Ja. Zwei.
- 258
- 259 I: [00:16:02] Zwei. Gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen du vermutest, dass sie Lese
260 Rechtschreib Störung haben, es aber nicht offiziell attestiert wurde?
- 261
- 262 T3: [00:16:08] Eine Schülerin habe ich und da habe ich die Eltern angesprochen, die Schülerin
263 selbst und auch die Deutschkollegin was sie denkt. Ja, aber es ist nichts rausgekommen. Also eher
264 nein, ist nicht der Fall.
- 265
- 266 I: [00:16:22] Wurde sie getestet? Was?
- 267
- 268 T3: [00:16:24] Das Weiß ich nicht mehr.
- 269
- 270 I: [00:16:25] Okay. Hat sich die Anzahl der Schülerinnen, denen offiziell Lese-Rechtschreibstörung
271 attestiert wurde, deines Eindrucks nach im Laufe der Zeit verändert?
- 272
- 273 T3: [00:16:32] Ja, weil ich eben vorher das nicht so kannte. Also ja, denke doch.
- 274
- 275 I: [00:16:38] Mhm. Ähm. Gut. Wie äußern sich die Probleme von legasthenen Schülerinnen deines
276 Eindrucks nach?
- 277
- 278 T3: [00:16:47] Also ich. Ich denke, sie haben schon Probleme, Sprache zu erfassen. Auch schon
279 beim Lesen. Probleme. Also bei der Informationsaufnahme, vor allem bei einer Schülerin, die eben
280 diese Störung hat, fällt mir das schon auf, dass sie glaube ich auch langsamer liest und somit bei
281 allen Übungen einen Nachteil erleidet, weil sie eben die Informationen sprachlich langsamer
282 verarbeiten kann. Also ich glaube, dass sich das auch stark auf das Lesen auswirkt, dass sie mit
283 diesen Sprachbildern auch ein Problem hat. Ich weiß nicht, ob das dann eine eigene Störung ist
284 oder im Zusammenhang mit Legasthenie steht. Beim anderen Schüler muss ich ehrlich sagen, ich
285 bezweifele das teilweise auch ein bisschen. Ja.
- 286
- 287 T3: [00:17:28] Okay, ähm, das heißt Tempo, Lesetempo. Wie schaut's aus mit mit dem Schreiben?
288 Gibt es da ...
- 289
- 290 T3: [00:17:34] Ja auch sehr sehr. Die ist auch eine eine der beiden ist sehr sehr langsam da, wo
291 ich auch das stärker vermute diese Störung.

292
293 I: [00:17:45] Gut, jetzt haben wir über Tempo gesprochen. Gibt es auch Genauigkeitunterschiede?
294 Schriftgenauigkeit? Rechtschreibung?
295
296 T3: [00:17:54] Ist sehr, sehr unterschiedlich. Also ja ein Schriftbild allgemein?
297
298 I: [00:18:01] Zum Beispiel.
299
300 T3: [00:18:04] Bei einem ist es schon auffällig, dass es eher schlampiger ist bei aber ich könnte es
301 nicht verallgemeinern.
302
303 I: [00:18:11] Ähm, gut. Fallen dir in anderen Bereiche Unterschiede im Vergleich zu nicht
304 legasthenen Schülerinnen auf?
305
306 T3: [00:18:24] Ich glaube einfach, dass sie die, die das Ganze befassen, mit Sprache einfach viel,
307 viel schwieriger ist. Einfach schon vom Aufnehmen von Informationen, weil sie eben auch die
308 Aufnahme von Sprache schon viel schwieriger. Eben. Beim Lesen ist das dann natürlich alle
309 Aufgabenstellungen, die im Zusammenhang mit Sprache stehen, schwieriger für diese
310 Schülerinnen sind.
311
312 I: [00:18:43] Drückt sich das irgendwie aus, beispielsweise in ihrer Motivation zum Lernen oder in
313 ihrem Verhalten im Unterricht?
314
315 T3: [00:18:51] Also beide. Für beide Schülerinnen ist das schon merklich schwierig. Also ich glaube,
316 sie haben beide, die den Englischunterricht jetzt nicht so gerne, eben weil sie wissen, es ist eine
317 große Hürde für sie. Aber ich muss sagen, ich beurteile heuer eben auch im Halbjahr. Ich beurteile
318 diese Schülerinnen, seit ich sie unterrichte, seit der dritten Klasse immer mit Genügend. Also nicht,
319 weil sie Legasthenie haben. Aber das ergibt sich so und auch aufgrund der schriftlichen Leistungen
320 einerseits. Aber auch die mündlichen Leistungen sind nicht besser. Diese Prüfungen, die ich
321 absolviere, auch im mündlichen Bereich, sind immer nur im genügend Bereich. Deswegen denke
322 ich schon, dass sich das auf alle Bereiche niederschlägt. Es wäre nicht so, dass die bei mir mündlich
323 viel besser werden, aber es ist natürlich ein kleines Sample.
324
325 I: [00:19:35] Vom Verhalten irgendwelche Unterschiede? Beispielsweise Konzentration.
326
327 T3: [00:19:40] Ich meine, das hängt natürlich mit anderen Diagnosen zusammen. Der eine Schüler
328 ist auch mit ADHS diagnostiziert, also die andere ist nicht verhaltensauffällig.
329
330 I: [00:19:50] Das heißt zumindest bei einem Schüler.
331
332 T3: [00:19:51] Ja, aber. Ja.
333
334 I: [00:19:53] Okay, gut, in welchen Kompetenzen? Das haben wir eh schon ein bisschen
335 angesprochen. Aber in welchen Kompetenzbereichen scheinen legasthene Schülerinnen die
336 größten Schwierigkeiten zu haben?
337
338 T3: [00:20:04] Beim Verschriftlichen von Sprache, Produzieren von Sprache im schriftlichen
339 Bereich, vor allem im mündlichen Bereich schon deutlich besser.
340

341 I: [00:20:11] Deutlich besser.
342
343 T3: [00:20:13] Würde ich schon sagen.
344
345 I: [00:20:15] Gibt es spezifische Bereiche, in denen legasthenische Schüler Verständnisprobleme
346 zeigen?
347
348 T3: [00:20:22] Spezifische Bereiche.
349
350 I: [00:20:26] Ähm soll ich dir Beispiele nennen?
351
352 T3: [00:20:27] Also ein Beispiel ist Ich glaube, sie tun sich immer so Vokabelübungen im Kontext.
353 Da tun sich beide sehr, sehr schwer. Also das eben aus dem Kontext. Ich glaube eben, den Kontext
354 zu verstehen und zu erfassen dauert recht lang. Eben wenn der Kontext rein englisch ist, welches
355 Vokabel hier passend wäre. Das ist schwierig für Sie.
356
357 I: [00:20:46] Hm. Gut, gibt es noch so, so kleine Bereiche? Ein Beispiel wäre zum Beispiel. Okay,
358 also das finde ich auch gut, dass man das so. Wie wirken sich diese Schwierigkeiten auf den
359 Unterricht aus? Deiner Erfahrung nach?
360
361 T3: [00:21:03] Ich muss sagen, ich gehe jetzt nicht speziell drauf ein. Also ich versuche die
362 Schülerinnen schon auch zu motivieren, weil eine Schülerin hat sich schon stark verbessert. Von
363 den beiden, von den beiden Schülern trotzdem. Eben weil es trotzdem nur eine genügende
364 Leistung ist, das halt immer wieder hervorzuheben und auch den Eltern rück zu melden. Das
365 mache ich auch. Aber speziell darauf eingehen tu ich nicht.
366
367 T3: [00:21:29] Oh.
368
369 I: [00:21:29] Und ja. Ja. Nein, das fällt nicht so ins Gewicht.
370
371 T3: [00:21:35] Was sind deiner Meinung nach die besonderen Bedürfnisse von legasthenen
372 Schülerinnen?
373
374 T3: [00:21:40] Ich glaube schon eben, dass diese mehr Zeit, die gewähre ich schon am Ende der
375 Schularbeit, diese Pause, wo die anderen schon fertig sind, dass sie ein bisschen mehr Zeit haben.
376 Diese die Höraufgabe lese ich immer vor bei der Schularbeit. Und ja, also Bedürfnisse allgemein,
377 oder?
378
379 I: [00:22:00] Hm.
380
381 T3: [00:22:01] Ja, wahrscheinlich ein gezieltes Training, wie sie sich wie sie ihre Sprachrichtigkeit,
382 um das geht es ja vor allem zu erhöhen können. Aber gezieltes Legasthenietraining wie das
383 ausschaut, weiß ich nicht.
384
385 I: [00:22:14] Hast du das Gefühl, dass es zum Beispiel das Bedarf gebe, bei Materialien eine
386 Unterscheidung zu machen?
387
388 T3: [00:22:23] Hm. Bei uns, ob ich Ihnen jetzt Legastheniematerial in andere, also das die Übungen
389 bekommen, die für Sie spezifisch.

390
391 I: [00:22:32] Ja, zum Beispiel mehr Materialien oder auch nur das Layout unterschiedlich.
392
393 T3: [00:22:41] Vielleicht das Layout? Könnte ich mir schon vom Schriftbild her vorstellen, dass es
394 einen Unterschied macht, wenn die, ja wenn sie sich so schwer tun mit Erfassen von Sprache eben
395 vielleicht mehr Zeilenabstand, größere Wörter. Ja, so was. Also ich glaube, es ist ja Texterfassen
396 für Sie ist schon schwierig. Vielleicht schon eben, dass vielleicht auch viel Text auf einmal Sie
397 vielleicht ein bisschen abschreckt. Das könnte ich mir schon vorstellen.
398
399 I: [00:23:08] Okay, das heißt, es wäre auch sinnvoll, in deinem Unterricht zum Beispiel das Layout
400 von Materialien anzupassen.
401
402 T3: [00:23:16] Ich würde jetzt speziell momentan nicht machen.
403
404 I: [00:23:20] Aber wäre es sinnvoll?
405
406 T3: [00:23:22] Für die zwei? Denn wenn ich wüsste, was die genauen Bedürfnisse sind schon wenn
407 ich mich damit auseinandersetzen würde, also nur auf gut Glück würde ich jetzt nicht. Wenn, dann
408 würde ich mich auch genauer mit dem auseinander, was wirklich hilft.
409
410 I: [00:23:36] Das heißt, du bist der Meinung, eventuell wäre es sinnvoll, aber du machst das jetzt
411 noch nicht, weil du sagst, du hast dich noch nicht genug damit auseinandergesetzt.
412
413 T3: [00:23:45] Ich muss sagen, es ist bei mir eine Frage der Kapazitäten, die ich momentan nicht
414 habe.
415
416 I: [00:23:49] Zeitliche Kapazitäten?
417
418 T3: [00:23:51] Genau.
419
420 I: [00:23:51] Okay, gut. Das nächste wäre Welche Unterrichtsmethoden kennst du? Oder kennst
421 du Unterrichtsmethoden, die geeignet wären, um legasthene Schülerinnen zu unterstützen?
422
423 T3: [00:24:03] Nein, keine einzige eigentlich spezifisch.
424
425 I: [00:24:06] Gut. Ähm.
426
427 T3: [00:24:08] Vielleicht eben mündlich mehr Sie ja mehr Aufgaben, schriftliche Aufgaben
428 vorzulesen solche Dinge. Aber ob das. Das ist keine Methode in dem Sinn.
429
430 I: [00:24:19] Also zum Beispiel Vorlesen?
431
432 T3: [00:24:21] Ja.
433
434 I: [00:24:22] Ja, kann ich, kann ja auch. Also explizites Vorlesen Ja, Wie schaut es aus mit zum
435 Beispiel multisensorischen Lernen? Also zum Beispiel , dass jetzt, wenn ein Vokabel gelernt wird
436 oder ein Wort gelernt wird, dass man es nicht nur liest und hört, sondern auch fühlt, zeichnet,
437 irgendwie darstellt. Verschiedene Sinne angesprochen werden. Findest du das sinnvoll? Könntest
438 du das vorstellen als sinnvoll für den Unterricht?

439

440 T3: [00:24:52] Ich stelle es mir schwer umsetzbar vor. Also ich versuche bei allen Vokabeln die.
441 Also wenn es mir gelingt, wenn mir eine Umschreibung auf einfällt, auch die für alle anderen zu
442 liefern natürlich, weil man immer einen Kontext hat, ist es immer einfacher sich neue Vokabeln zu
443 merken. Ja mitfühlen und zeichnen. Ich muss sagen, ich komme gar nicht von dieser kreativen
444 Schiene. Also die würde ich mir, würde ich sagen, es passt auch nicht zu mir, wenn ich da so
445 kreative Übungen einzusetzen. Ich glaube auch nicht, dass ich da auch. Ja. Ja diese Schüler jetzt
446 speziell fördere. Also ich glaube, es ist kein guter Unterricht für die zwei auch speziell.

447

448 I: [00:25:36] Eine weitere Methode wäre zum Beispiel die explizite Erklärung von
449 Ausspracheregeln. Könntest du dir vorstellen, dass das sinnvoll wäre für deinen Unterricht?

450

451 T3: [00:25:44] Ja, weil ich finde es generell sehr, sehr spannend. Ich finde es auch toll, dass es in
452 unseren Unterstufenbüchern immer so ein kleines Häppchen quasi erwähnt wird. Wie spreche
453 ich englische Wörter aus? Und eben auch dadurch, dass sie in diesem More! Buch die Lautschrift
454 wieder der auch explizit erwähnt hinten, eben weil sie das auch damit konfrontiert werden. Ich
455 mache das schon immer gern und spannend, ich mache es auch gern.

456

457 I: [00:26:10] Das heißtt, du nutzt auch die Lautschrift für deine gesamte Klasse?

458

459 T3: [00:26:15] Die Lautschrift speziell nicht, aber ich mache sie darauf aufmerksam. Was heißtt
460 das? Und wir machen diese Pronunciation Exercises und ich weis Sie schon manchmal darauf hin,
461 dass es eben, dass das Buch sehr britisch ist, ob Sie Unterschiede hören, wenn die
462 Sprachassistentin da ist? Also das würde ich schon, weil das alle davon profitieren.

463

464 I: [00:26:35] Also in der ganzen Klasse.

465

466 T3: [00:26:37] Ja.

467

468 I: [00:26:37] okay. Ja, Weitere sind zum Beispiel das Spezielle, das spezifische Unterrichten
469 verschiedener Vokabellernmethoden. Inwiefern würdest du das sinnvoll in deiner Klasse sehen.

470

471 T3: [00:26:47] Das könnte nämlich auch allen zugutekommen. Also ich glaube, da braucht man
472 eben keine Legasthenie, um eben unterschiedliche Vokabeln zu lernen. Und ich glaube natürlich
473 an Methodenvielfalt. Spricht man mehr Schülerinnen an, aber eben auch. Ja, ich sehe mich nicht
474 als Legasthenieexpertin. Also ich glaube, ich decks nicht gut ab. Auch im Unterricht.

475

476 I: [00:27:11] Gut, ich glaube, da haben wir schon ein bisschen angesprochen, aber manche
477 Didaktikerinnen meinen, dass es auf das auf die Schwierigkeiten legasthener Schüler auch bei
478 Korrekturen Rücksicht genommen werden sollte. Inwiefern stimmst du dem für deinen Unterricht
479 zu?

480

481 T3: [00:27:25] Das mache ich jetzt und das sehe ich auch ein. Wenn jemand diese Attestierung hat,
482 dann ist es nicht meine Aufgabe, das anzuzweifeln, sondern das umzusetzen. Und dafür haben wir
483 interne Richtlinien. Ich würde mir eben klarere Vorgaben wünschen. Und ja, vielleicht ist das
484 Interview auch ein Anreiz, da jetzt auch einmal auf Fortbildung noch eine konkretere zu besuchen.
485 Ich denke doch, dass es immer mehr werden wird, warum auch immer. Ob das
486 entwicklungspsychologische Gründe auch im Zusammenhang mit digitalen Endgeräten hat? Aber
487 es wäre schon spannend.

488
489 I: [00:27:59] Okay, gut. Ja, der nächste Punkt sollte auch recht kurz sein. Das sind die Erfahrungen
490 mit digitalen Tools für Individualisierung. Der erste Punkt ist Welche Vorteile siehst du im Nutzen
491 von digitalen Endgeräten, beispielsweise Laptops oder Handys im Regelunterricht?
492
493 T3: [00:28:16] Was schon möglich ist ist natürlich dieses sofortige Feedback. Das, finde ich, glaube
494 ich, ist sehr, sehr. Das schätzen auch die Kinder. Sie wollen ja schon, sie fordern immer Feedback
495 und das kann ich halt nicht in diesem Ausmaß liefern. Ich glaube, das finden sie sehr, sehr
496 angenehm, gerade bei Vorbereitung für Schularbeiten, wenn man Zeiten übt. Aber das war falsch.
497 Und Sie haben gleich ein Feedback. Das schätze ich sehr. Natürlich auch. Eben angesprochen
498 wurde schon die Individualisierung. Ich kann unterschiedliche Übungen auswählen und es hält sich
499 vom Arbeitsaufwand her im Rahmen auch die Menge. Man kann auch sagen, das sind diese
500 schwierigen Links. Dann fang beginnt mit den einfachen. Ich glaube, da ist schon, da gibt es die
501 Individualisierung steigt da extrem.
502
503 I: [00:29:04] Aber welche Nachteile siehst du im Nutzen digitaler Endgeräte?
504
505 T3: [00:29:08] Ja, vor allem mit den Unterstufenschülern, wo sie vor allem genutzt werden sollen,
506 um gerade eben einfach, dass diese Geräte bereit sind zu arbeiten, dass sie funktionieren, dass sie
507 aufgeladen sind, dass die Kinder, die da haben, wahrscheinlich eben auch manchmal, dass die
508 Internetverbindung und ja, die dieses Ablenkungspotenzial ist, glaube ich, ein immenses. Damit
509 umzugehen, dass ich jetzt so viele Möglichkeiten habe, trotzdem auf diese, auf diese Aufgabe
510 konzentriere. Ich glaube, das ist immens schwierig. Nicht nur für Kinder, auch für Erwachsene.
511
512 I: [00:29:46] Gibt es ein Budget für den Erwerb von Schullizenzen für Unterstützungssoftware?
513
514 T3: [00:29:50] Ich glaube, das hängt davon ab, soweit ich das richtig verstanden habe. Diese
515 digitalen Zugänge können wir zusätzlich zu Büchern erwerben, wenn eben vom Schulbuch Budget
516 etwas übrig bleibt. Das ist mein Stand. Bei den Englischbüchern, mit denen ich viel arbeite, ist es
517 sowieso diese Helbling E-Zone Seite Seite ist gratis bereitgestellt und es gibt auch immens viele
518 Quellen online. Man müsste sie nur sichten.
519
520 I: [00:30:16] Weißt du? Gibt es Expertinnen für digitale Lernsoftware an der Schule?
521
522 T3: [00:30:19] Digitale Lernsoftware jetzt spezifisch? Für Software? Glaube ich nicht.
523
524 I: [00:30:29] Welche hast du bereits? Oder hast du Erfahrungen bereits mit dem Umgang von
525 Schülerinnen mit neuer Lernsoftware gemacht? Also es geht jetzt nicht um die Geräte, sondern
526 um spezifische Programme.
527
528 T3: [00:30:40] Die das neu erlernen?
529
530 I: [00:30:42] Genau, wenn du das jetzt neu einsetzt im Unterricht.
531
532 T3: [00:30:44] Als es ist noch keine digitale Grundbildung gab, sollten wir das diese schon noch
533 digitale Grundbildung inklusiv in den Fächern unterrichten und dabei eben in Englisch quasi auch
534 die Aufgabe Formatierungen zu üben. Das war schon extrem intensiv. Also eben, wenn
535 Schülerinnen gar keine Vorerfahrungen haben, damit Word zu arbeiten. Das war schon
536 herausfordernd. Also Respekt vor den digitalen Grundbildungslehrerinnen sehr, sehr, glaube ich

537 schon sehr intensiv und fordernd. Aber prinzipiell würde ich schon machen, wenn der Output,
538 dann also der inhaltliche Output ein hoher ist.
539
540 I: [00:31:24] Gut, sehr gut. Ja, die nächste Frage ist die letzte schon den Punkt Kennst du digitale
541 Tools? Die, die geeignet dafür wären, legasthenen Schülerinnen das Lernen zu erleichtern?
542
543 T3: [00:31:34] Nein, nicht speziell.
544
545 I: [00:31:36] Okay, jetzt kommen wir auch schon zum zum letzten Punkt, der wirklich der
546 wichtigste. Ich würde jetzt ein paar digitale Tools zeigen. Vielleicht kennst du einige von ihnen und
547 ich würde dich dann bitten, sie mir zu sagen, ob du sie sinnvoll für die Förderung von legasthenen
548 Schülerinnen einstufst und auch sinnvoll für die Förderung von allen anderen Schülerinnen in
549 deiner Klasse. Und wie zeitintensiv du sagen würdest, ist es wäre für dich und für deine Schüler
550 und Schülerinnen, um sich damit vertraut genug zu machen, um sie sinnvoll im Unterricht nutzen
551 zu können.
552
553 T3: [00:32:10] Verstehe.
554
555 I: [00:32:12] Also das erste ist, das hast du schon angesprochen, das kennst du bereits das More,
556 also die More. Ähm, eBooks von Helbling. Kennst du die Funktion der Graphic Stories?
557
558 T3: [00:32:26] Nein.
559
560 I: [00:32:27] Also das meine ich dir kurz zeige es gibt für die. Ja, für alle gibt es die Geschichte jetzt
561 in dem Du hast dann die normale Geschichte. Man kann sie sich auch in diesen eBooks ja immer
562 noch mal anhören. Sollte man Kopfhörer dabei haben, kann sich auch jeder individuell anhören.
563 Und dann gibt es bei manchen Geschichten die Möglichkeit einer Graphic Story. Da hat man dann
564 reduzierten Text nur ein einzelnes Bild und man kann auch für jeden Bild einzeln sich anhören, was
565 da passiert.
566
567 T3: [00:32:54] Sehr gut. Sehr spannend. Ähm, glaube ich könnte auf jeden Fall hilfreich sein, eben
568 weil es reduzierter Text ist, gerade wenn man beginnt, eine neue Sprache zu lernen.
569
570 I: [00:33:05] Ähm, würdest du das Tool anwenden im Unterricht?
571
572 T3: [00:33:07] Ja.
573
574 I: [00:33:08] Wieso?
575
576 T3: [00:33:10] Weil ich das gut umsetzbar halte. Also für die Klasse halte ich sinnvoll, weil diese
577 Individualisierung niemanden sonst einschränkt, der eben ein guter Schüler ist. Und in einer AHS
578 finde ich es immer noch die Aufgabe auch nicht auf diese guten Schülerinnen zu vergessen. Und
579 auch weil es es geht finde ich schon auch immer so lang, also bei diesen Rahmenbedingungen,
580 unter denen wir arbeiten, kann Individualisierung auch nicht mein zeitliches Kontingent
581 überschreiten. Und dass das passt.
582
583 I: [00:33:41] Okay, das heißt, es wird auch nicht zu viel Zeit.
584
585 T3: [00:33:44] Nein, genau das passt.

586
587 I: [00:33:46] Das nächste ist in den Büchern, die Vokabelnseiten, kennst du in dem eBook ist auch
588 die Möglichkeit, dass man, wenn man zum Beispiel drauf drückt, dass man das dann gleich hört,
589 das heißt, du hast diese Verbindung zwischen dem Wort und dann kannst du es ja gleich anhören,
590 wie es ausgesprochen wird.
591
592 T3: [00:34:01] Sehr cool. In jedem eBook?
593
594 I: [00:34:05] Ja, genau.
595
596 T3: [00:34:06] Okay, das wäre ich meinen Schülern sofort sagen, das war mir nicht so bewusst.
597 Also das finde ich einfach generell sinnvoll. Und das glaube ich, kann auf jeden Fall Legasthenie
598 helfen, weil meine haben beide eine schlechte Aussprache. Sehr gut.
599
600 I: [00:34:20] Gut, ich glaube, dass das heißt ja, du würdest sagen, es ist einfach genug und du
601 würdest es auch.
602
603 T3: [00:34:25] Ja.
604
605 I: [00:34:26] Okay, super. Das nächste Tool, was ich hätte ist es ist jetzt ein Stand-in quasi für alle
606 möglichen Tools, die das auch können ist.
607
608 T3: [00:34:33] Dürfte ich das dann erhalten, dieses Handout?
609
610 I: [00:34:36] Ja, sicher ist der ReadAloud Web webbrowser Extension das ist eine Browser
611 Extension. Kennst du sowas bereits?
612
613 T3: [00:34:45] Nein.
614
615 I: [00:34:45] Also das funktioniert es ist ganz simpel Man lädt es sich runter und dann hat man. Ja,
616 man kann es dann runterladen und er liest dir dann diese Website zum Beispiel vor. Ich habe jetzt
617 eine einfach nur rausgesucht und du kannst die Möglichkeit, dass du es anpasst. Schriftgröße Der
618 Text, der gerade vorgelesen ist, wird dir auch gehilighted, farblich hervorgehoben und du kannst
619 das Fenster auch ein bisschen anpassen. Gut, ähm, also würdest du genau Frage nochmal so
620 Würdest du das dieses Tool anwenden im Unterricht?
621
622 T3: [00:35:25] Ich finde es cool, dass zu wissen, dass es gibt. Mir fällt jetzt konkret nicht ein. Wie
623 jetzt Extra Website Texte arbeite ich eigentlich relativ wenig, aber in irgendeiner Form. Wenn sich
624 bei Projekten ergibt, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, wenn sie Ausarbeitungen und
625 Referate haben, hey hört euch bitte das auf Englisch an, damit ihr auch die Sachen korrekt
626 ausspricht. Das wäre eben. Ja, das wäre cool. Ja.
627
628 I: [00:35:52] Wir sagen, dass es. Wie viel Zeit müsste man investieren deiner Einschätzung nach,
629 um du, dass du dich bekannt genug damit machst und für deine Schüler?
630
631 T3: [00:36:00] Ich glaube schon, aber aber das ich mit dem Basisniveau affin bin. Deswegen glaube
632 ich, würde ich da nicht lange brauchen. Mir ist nicht bewusst, ist es zum downloaden oder ob das
633 auf unseren SchulPCs erlaubt geht, geht hier. Okay.
634

635 I: [00:36:17] Ja, das ist auch ein Schul PC
636
637 T3: [00:36:17] Okay, Perfekt. Genau.
638
639 I: [00:36:19] Okay, gut. Ähm, gut. Das nächste ist der Microsoft Plastische Reader. Kennst du den?
640
641 T3: [00:36:27] Wo quasi auch vorgelesen wird? Der Text?
642
643 I: [00:36:29] Genau. Er hat verschiedene Funktionen.
644
645 T3: [00:36:32] Nein, Dann kenne ich es nicht.
646
647 I: [00:36:33] Genau. Okay, also der ist in allen Office 365 Education Apps vorhanden. Schauen, ob
648 ich richtig eingeloggt bin. Ja Gut. Also findest du ihn bei Ansicht zum Beispiel in Onenote, In Teams,
649 in. Ja, in Word etc.. Du hast den Text. Wie du gesagt hast, kannst du es dir vorlesen lassen. Du hast
650 auch die Möglichkeit, dass du das Schriftbild anpasst, kannst den Abstand zwischen den
651 Buchstaben und Wörtern vergrößern. Schriftgröße, Schriftart. Man kann das den Hintergrund
652 farblich ändern. Man kann sich sogar die Silben anzeigen lassen, Wortarten markieren, wenn
653 man das braucht. Und du hast auch die Möglichkeit, einen Zeilenfocus einzustellen.
654 Unterschiedlich. Je nachdem, wie breit dann das Bild sein soll, dass du sehen kannst. Bei
655 Contentwords hast du auch beispielsweise Hier kannst du das einzelne Wort anhören und dann
656 hast du auch Bilder dabei. Wenn es jetzt ein unbekannter Text ist, gut. Würdest du dieses Tool im
657 Unterricht anwenden?
658
659 T3: [00:37:37] Ja.
660
661 T3: [00:37:39] Warum?
662
663 I: [00:37:41] Glaube ich gerade, wenn man einen. Also ich denke, jetzt gerade dann, wenn ich ein
664 neues Thema beginne und ich hätte ja so eine ähnliche, eine Übung im Kopf, wo viele neue
665 Vokabeln drinnen sind, dann glaube ich, ist es wirklich auch spannend für die Schülerinnen, sich
666 das selbstständig zu erarbeiten. Ich klicke da drauf, ich höre es, ich sehe, was ich glaube, Das ist
667 auch für sie sehr unterhaltsam ist. Das müsste ich auch extra downloaden. Oder gibt es diese.
668
669 I: [00:38:07] Das ist automatisch in allen Office 365 Apps erhalten.
670
671 T3: [00:38:11] Passt also das kann ich mir gut vorstellen, gerade eben bei neuen Texten, weil es
672 viel, viel spannender wahrscheinlich für sie. Ich finde die Vokabeln und ja,
673
674 I: [00:38:21] Stusft du das Tool ist sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen an?
675
676 T3: [00:38:25] Ja, intuitiv hätte ich mir eben gedacht, dass eben ich kann die Dass ich mir Wörter
677 markieren kann. Mehr Abstand schaffen, größer schreiben, dass das sinnvoll ist für Legastheniker.
678 Deswegen ich glaube, das spricht genau diese Dinge an, ja,
679
680 I: [00:38:37] Für nicht legasthene Schüler?
681
682 T3: [00:38:39] Denke ich auch für manche.
683

684 I: [00:38:43] Wie viel Zeit müsste man deiner Einschätzung nach investieren?

685

686 T3: [00:38:47] Das den Schülern zu zeigen? Wahrscheinlich schon eine halbe Unterrichtsstunde.

687 Dass sie also kommt natürlich darauf an, beginne ich, dass in der ersten Klasse oder in der vierten

688 Klasse. In einer ersten Klasse, kann das wahrscheinlich auch eine Stunde dauern. In einer vierten,

689 denke ich. Doch, die sind schon affiner. Dass man das in einer halben Unterrichtsstunde mit

690 Übungen auch gut erklären kann.

691

692 I: [00:39:10] Gut, wäre dir das zu lang?

693

694 T3: [00:39:12] Nein. Also alles was sinnvoll ist, glaube ich, ist es wert zu versuchen. Am Ende des

695 Tages geht es darum, dass Sie so viel wie möglich wissen. Also, ich glaube, es ist also lieber, man

696 macht etwas Sinnvolles als man und lässt dafür eine Unit aus? Wenn, ja wenn ich bin schon mit

697 der Zeit entspannter geworden. Solange mir das sinnvoll erscheint, dann investiere ich auch die

698 Zeit.

699

700 I: [00:39:37] Das nächste hat ein bisschen was mit Speaking zu tun. Nämlich auch im plastischen

701 Reader, gibt es die Funktion ReadingCoach? Kennst du das?

702

703 T3: [00:39:43] Nein, ich kam mir gerade sehr alt vor.

704

705 I: [00:39:46] Das kann man zum Beispiel in Teams, in Teams. Bei den Aufgaben kannst du eine

706 Aufgabe stellen. Es ist Challenge Assignment, da kannst du einen Text vorgeben. Und die Schüler?

707 Es ist ja, es funktioniert dann so Moment. Vollbild. Jetzt drücke ich alles, aber nicht das Richtige.

708 So. Lesecoach heißt es dann. Das heißt, du beginnst dann zum Lesen. Schüler müssen es vorlesen,

709 den Text, und dann wird der dir zeigt, wie genau du gelesen hast, wie viel Zeit du zum Lesen hast,

710 wie viele richtige Wörter pro Minute. Und es werden dir jetzt nicht in dem Beispiel. Es werden die

711 Wörter zum Üben gegeben, die du dann, wo du dann auf den Button hier klickst und du kommst

712 direkt dazu und dann probierst du das nochmal und er gibt dir dann ein Star Rating. Wie gut deine

713 Aussprache war bei dem Wort.

714

715 T3: [00:40:46] Wie akkurat funktioniert das genau?

716

717 I: [00:40:49] Also du kannst es einstellen, Du kannst die Sensibilität einstellen. Ob er jetzt sehr

718 sensibel auf die Aussprache reagiert oder weniger sensibel. Du kannst auch den Eingabestil

719 ändern, ob er motivierender sein soll oder weniger motivierend. Mit dem Feedback. Ähm, die

720 Ergebnisse kannst du dann in Teams for Education auch dann in dem Tab Insights bei jedem Team

721 sehen. Und es gibt sogar ein Feature, dass er dir dann die Prosodie und Intonation anzeigt, wie gut

722 das funktioniert hat beim Vorlesen und du erstellt dir eine Challenging Wordcloud mit den

723 Wörtern, mit denen deine Klasse am meisten Probleme hatte und du kannst dein Challenge

724 Assignment automatisch für jeden Schüler anlegen. Das macht er selber mit den Wörtern, die er

725 am meisten Probleme bereitet haben, die sie dann noch mal gesondert üben müssen.

726

727 T3: [00:41:39] Sehr, sehr cool.

728

729 I: [00:41:40] Würdest du dieses Tool im Unterricht einsetzen?

730

731 T3: [00:41:42] Sofort. I würds a bei mir selbst machen.

732

733 I: [00:41:48] Und wieso?

734

735 T3: [00:41:49] Ähm, ja, weil glaube ich eben auch wenn das Schriftliche immer mehr mehr weg aus dem Fokus rückt. Ich glaube, das Mündliche, da hat sich, das kann ich aus meiner geringen Unterrichtserfahrung schon beurteilen. Wahnsinn, wie Unterstufenschüler oft schon auf Englisch sprechen. Und wenn der Fokus mehr auf Sprechen liegt, dann ist natürlich auch spannend, dass es richtig ist. Und da finde ich, habe ich in der Schule oft zu wenig Zeit und das ist eine gute Möglichkeit der Individualisierung. Und ich glaube auch, dass ihnen das viel Spaß machen würd. Und ich glaube auch, dass ich für mich, dass ich mir das anschau, jetzt auch im zeitlichen Rahmen hält.

743

744 I: [00:42:26] Aber würdest du es als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülern einstufen?

746

747 T3: [00:42:30] Ich denke doch, wenn sie wissen, wie Sachen richtig ausgeschrieben werden, sich länger damit beschäftigen, gerade mit den Wörtern, die eben schwierig sind, die dann auch oft in der Aussprache eben schwieriger sind mit Doppelkonsonanten und sonstigen Dingen. Oder "TH". Dass es ihnen dann auch leichter fällt, weil sie sich länger mit dem Wort beschäftigt haben.

751

752 I: [00:42:47] Mhm, okay, ähm und für nicht legasthenische Schüler?

753

754 T3: [00:42:52] Ja.

755

756 I: [00:42:54] Gut, ähm und ganz kurz mal gut. Also das nächste Tool ist höchstwahrscheinlich eines, das du schon kennst, nämlich Microsoft Word oder Google Docs Textverarbeitungsprogramme.

758

759 T3: [00:43:06] Ja. Ja.

760

761 [00:43:09] Ich glaube die verschiedenen Möglichkeiten, die das bietet, war, ob dir das, ob du das schon kennst, zum Beispiel das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten.

763

764 [00:43:16] Ja.

765

766 [00:43:17] Oder Sprache zu Text Funktionen, Prognosetools.

767

768 [00:43:21] Na?

769

770 [00:43:22] Da meine ich jetzt nur zum Demonstrieren, wenn du einen Text schreibst, der sehr viele vorformulierte Phrasen hat.

772

773 [00:43:29] Also wo ist das Wort schon angezeigt?

774

775 [00:43:32] Genau. Ja, dass das Wort schon angezeigt wird, dann haben wir Kontextsensible Rechtschreibung Überprüfung.

777

778 [00:43:37] Wie stellt man das ein?

779

780 [00:43:39] Das geht automatisch, wenn du da zumindest in der Webapp von Word Education ähm,
781 geht das automatisch, wenn du es nicht ausstellst, ist das an. Kontextsensible
782 Rechtschreibüberprüfung gibt es auch. Und dann noch die Möglichkeit, zum Beispiel.
783
784 [00:43:58] auch automatisch?
785
786 [00:43:59] Ja auch automatisch zur direkten Ausbesserung und Kommentierung durch Lehrer.
787
788 [00:44:03] Das mache ich eh gerade bei Oberstufenschüler.
789
790 [00:44:08] Also du setzt dieses solche Textverarbeitungsprogramme ein im Unterricht. Ja.
791
792 [00:44:14] Ähm, genau. Wie wendest du es an?
793
794 [00:44:17] Ich stelle eben Assignments für Oberstufenschüler eben und kommentier dann die
795 Texte und bessere Sachen aus. Und Beziehungsweise es ist für mich auch einfacher. Also ich habe
796 jetzt begonnen, auch manchmal, wenn ich andere Formulierungen suche, dass ich Chat GPT
797 verwend und eben Sachen umschreiben, weil oft steht man dann an und sie wollen einen
798 Korrekturvorschlag und das funktioniert eigentlich bombastisch gut. Also ich bin da gerade. Ich
799 hoffe ich werde nicht zu faul, aber ich ich komme auch, damit ich keine Fehler übersehe,
800 vergleiche das und ja, natürlich muss man es Kontext basiert dann nochmal anwenden, aber das
801 verwendet ich regelmäßig in der Oberstufe,
802
803 [00:44:53] Das heißt was ich da raushöre, du sagst auch, dass diese Tools zum Beispiel
804 Rechtschreibüberprüfung lässt du auch zu bei deinen.
805
806 [00:44:59] Ja, in der Oberstufe geht es ja hauptsächlich auch nicht darum. Und in der Stufe ist es
807 spannend, wie viele Fehler trotzdem passieren und warum auch nicht. In einer Hausübung kann
808 ich ein Wörterbuch auch verwenden und ich soll ja auch realistisch sein. Wenn ich was am PC
809 schreibe. Ich verwendet ich auch eine Rechtschreibüberprüfung.
810
811 [00:45:16] Siehst du, dass solche Tools förderlich für die Förderung von legasthenen Schülern sein
812 könnte?
813
814 [00:45:23] Rechtschreibüberprüfungen?
815
816 [00:45:27] Sprache zu Textfunktionen All diese Möglichkeiten.
817
818 T3: [00:45:29] Sprache zu Text schon ja. Rechtschreibüberprüfung weiß ich nicht wie. Wenn man
819 nur drauf klickt und sagt okay, das ist die Lösung. Wie sehr man sich damit auseinandersetzt, ist
820 nicht unbedingt.
821
822 [00:45:42] Okay, also nicht unbedingt gut. Wie viel Zeit muss man investieren, sich damit bekannt
823 genug zu machen?
824
825 [00:45:51] Das ist natürlich auch. Für mich, also da kenne ich mich schon aus. Das ist natürlich, das
826 ist halt auch mit der Zeit passiert, natürlich, um routinierter zu werden.
827

828 [00:46:02] Also für dich als Lehrperson sollte man das können. Wie schaut es mit den Schülern
829 aus?
830
831 [00:46:07] Sie sollten schon auch ich habe jetzt eben eine Hausübung zurück gegeben und sie
832 konnten meine Kommentare nicht öffnen. Und das war schon noch mühsam. Also sie sollten
833 schon noch können, aber wird schon wieder eine halbe Stunde dafür brauchen.
834
835 I: [00:46:22] Ja, okay, also das nächste Tool. Du hast ja gesagt, bei einer der Nachteile von Word
836 von der Text von den Textkorrekturen ist, dass sie nur draufklicken und es wird verändert.
837
838 T3: [00:46:34] Ähm, ja, da bin mir nicht sicher, auch in der Oberstufe, wie viel Verbesserungen da
839 Sinn machen, weil sie das ja nur annehmen und sich nicht damit auseinandersetzen. Daher habe
840 ich jetzt schon. Da überlege ich mir ab und zu, dass sie eben sich drei Fehler aussuchen sollen und
841 überlegen, warum das falsch ist. Mag es jetzt Struktur sein, weil dieses nur Annehmen der Fehler
842 glaube ich jetzt sehr wenig Sinn. Mhm, ich bin da noch nicht zu einem Ergebnis gekommen.
843
844 I: [00:47:01] Das nächste Tool, ich glaub es ist eine gute Überleitung dazu ist Grammarly. Kennst
845 du Grammarly?
846
847 T3: [00:47:07] Ja.
848
849 I: [00:47:07] Gut. Ähm, benutzt du es auch schon im Unterricht?
850
851 T3: [00:47:10] Im Unterricht nicht aber ich habe es schon selber verwendet? Aber die
852 Gratisversion, da geht nicht so viel.
853
854 I: [00:47:18] Ein bisschen was geht schon. Also, warum benutzt du es noch nicht im Unterricht?
855
856 T3: [00:47:25] Ehrlich gesagt weiß ich es nicht. Ich habe mich dann aber nicht mehr weiter damit
857 auseinandergesetzt,
858
859 I: [00:47:30] Weil die Möglichkeit von Grammarly du weißt ja, wie es funktioniert ist ja zum
860 Beispiel, dass man hier drauf drückt, also auf diese Punkte. Und dann gibt er dir wirklich einen
861 visuellen Input, warum es falsch ist und du musst auch wirklich willentlich drauf klicken, ob du es
862 möchtest oder nicht. Und hier oben, wenn man da drauf drückt, bekommt man dann auch eine
863 detaillierte Erklärung, weshalb es falsch ist. Nicht in dem Kontext, aber etwas in der Art quasi.
864 Mhm. Würdest du dann? War dir das bewusst bei dem?
865
866 T3: [00:48:01] Nein.
867
868 I: [00:48:02] Okay. Ähm, ja. Würdest jetzt in dem. In dem neuen mit dem neuen wissen, würdest
869 du es im Unterricht anwenden?
870
871 T3: [00:48:10] Aber dass sie sich quasi selber den Text korrigieren und dieses Feedback haben. Ja.
872 Ja, ich würde es probieren. Ich würde da aber eine Unterrichtsstunde darauf verwenden, damit ich
873 da bin, um ihnen das zu zeigen und zu erklären und auch ein Bewusstsein zu schaffen.
874
875 I: [00:48:24] Ähm, siehst du das als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen?
876

877 T3: [00:48:29] Wenn sie motiviert sind, sich zu verbessern? Ja.
878
879 I: [00:48:31] Mhm. Und wieso?
880
881 T3: [00:48:34] Weil sie mehr. Also noch einmal. Also, es ist mir nicht möglich, jede Hausübung so ausführlich zu kommentieren. Warum ist das jetzt falsch, wenn ich mich wirklich verbessern möchte und eben, ja, wenn ich mir auch eben sprachlich allgemein nicht leicht tue. Und da kenne ich mich zumindest in der Grammatik verbessern und habe schnell Feedback.
885
886 I: [00:48:56] Ähm, gut. Würdest du es also für nicht legasthenische Schülerinnen auch als geeignet ansehen?
887
888
889 T3: [00:49:02] Ja.
890
891 I: [00:49:02] Aus denselben Gründen?
892
893 T3: [00:49:03] Ja.
894
895 I: [00:49:04] Und wie viel Zeit müsste man. Also du hast eine Stunde.
896
897 T3: [00:49:08] Circa. Ich glaube, ich bin da immer sehr optimistisch, dass diese Dinge funktionieren.
898
899
900 I: [00:49:14] Ja, aber wir haben noch zwei Tools. Das nächste Tool ist Quizlet. Kennst du das?
901
902 T3: [00:49:18] Ja.
903
904 I: [00:49:19] Ähm. Kennst du die verschiedenen Games, die man da spielen kann? So MatchingGame zum Beispiel.
905
906
907 T3: [00:49:27] Das ist so? Ja. Diese Quizlet live, das kenne ich alles. Gibt es Learning Game and so Mode oder an so mode Writing? Das ist jetzt, was man individuell macht. Kennst du das?
908
909
910 I: [00:49:38] Dass sie die Antworten ja.
911
912 T3: [00:49:39] Aufschreiben?
913
914 I: [00:49:40] Ja. Ja, aber ich die Schülerin melden. Also vor allem in der Oberstufe macht man das viel. Und in der Unterstufe müsste ich mich, habe ich begonnen. Dann wieder ist es mir jetzt ein bisschen zu viel geworden. Sie haben es aber sehr gern gemacht. Ähm, das ist jetzt nicht mehr gratis ist und das ist ein bisschen mühsam. Mhm. Ja. Ja, es gibt so ein bisschen so ways around it. Wenn du es auf anderen Drittseiten findest, kannst du draufklicken. Und dann ist es die Möglichkeit, dass man. Dass man diese Spiele auch spielt, ohne extra dafür zu zahlen. Das kann ich dir dann auch gerne noch zeigen. Ähm, würdest du das? Hast du selbst schon im Unterricht ein.
915
916
917
918
919
920
921
922 T3: [00:50:24] Ja, Quizlet regelmäßig.
923
924 I: [00:50:24] Gut auch diese verschiedenen. Siehst du das Tool als sinnvoll für die Förderung von Legasthenie?
925

926
927 T3: [00:50:31] Ja, total. Weil es ja auch wieder Feedback bringt bei Vokabeln. Also sollte es in der
928 Unterstufe wieder mehr machen.
929
930 I: [00:50:37] Mhm. Und für nicht legasthene Schüler?
931
932 T3: [00:50:40] Ja auch.
933
934 I: [00:50:42] Wie viel Zeit müsste man investieren als Lehrkraft?
935
936 T3: [00:50:45] Es hat schon länger gedauert, als also man diese Listen zu erstellen. Es gibt viele
937 vorgefertigte zu adaptieren, auch zu sichten, ob alles in Ordnung ist und an. Ja also schon. Und es
938 hat auch länger gedauert, bis sie sich da einloggen konnten. Also das war schon eine halbe Stunde
939 bis Stunde, bis sie da alles verstehen.
940
941 I: [00:51:04] Gut, ähm, halbe Stunde bis Stunde. Okay, wär dir das zu lang?
942
943 T3: [00:51:08] Nein.
944
945 I: [00:51:09] Das letzte Spiel oder die letzte Das letzte Tool ist Anton. Kennst du Anton?
946
947 T3: [00:51:14] Ja, nur aus der Nachmittagsbetreuung. Aber ich habe schon länger keine erste
948 Klasse unterrichtet. Deswegen nicht konkret.
949
950 I: [00:51:21] Anton muss ja nicht unbedingt für eine erste Klasse sein. In deinen jetzigen, in deiner
951 Unterstufenklasse benutzt du es nicht.
952
953 T3: [00:51:27] Nein.
954
955 I: [00:51:28] Gut. Bist du mit den verschiedenen Funktionen vertraut?
956
957 T3: [00:51:30] Gar nicht. Nein. Ich kenne den Anton nur vom Hörensagen.
958
959 I: [00:51:33] Dann kann ich auch nur kurz sagen. Also, du meldest dich als Lehrerkraft an und dann
960 kannst du den Schülern selber Aufgaben, also Accounts erstellen, mit denen sie sich einloggen
961 können. Du hast die Möglichkeit Pins zu erstellen, wo jetzt eine Übung zu einer gewissen Woche
962 auf ihrer Startseite aufscheint. Die Schüler können sich aber auch selbstständig die Übungen
963 suchen. Da gibt es zu verschiedensten Themen Übungen, da drückt man einfach da drauf. Nicht
964 nur Englisch, aber auch andere Fächer. Und die Übungen an sich sind so aufgebaut, dass sie
965 anfangen mit einer Erklärung zum Beispiel ein Grammatikthema hast. Erklärung ist auf Deutsch Du
966 klickst weiter, Du hast die Möglichkeit, das dir vorlesen zu lassen. Die Erklärungen und die
967 Übungen sind dann auch immer der Schwierigkeit aufsteigend aufgebaut. Und du hast am Schluss
968 einen Test und je nachdem, wie gut du performt bei dem Test, kriegst du Punkte. Und diese
969 Punkte kannst du einsetzen, um Spiele zu spielen. Das heißt, es arbeitet mit einem RewardSystem
970 und es gibt auch dann quasi Highscore Listen, wo die Schüler ihre Leistungen gegeneinander
971 vergleichen können.
972
973 T3: [00:52:46] Funktioniert das gut?
974

975 I: [00:52:49] Ja. Genau. Und wenn du zum Beispiel Rechtschreibfehler machst, gibt es auch eine
976 visuelle Erklärung. Das heißt, es wird durchgestrichen und es wird dir visuell oben angezeigt, was
977 falsch war. Das heißt, du hast gleich diesen Vergleich. Was habe ich falsch gemacht? Was ist das
978 Richtige? Mhm. Ähm, würdest du dieses Tool im Unterricht einsetzen?

979

980 T3: [00:53:09] Ja, Ich glaube, ich werde das nach den Semesterferien machen.

981

982 I: [00:53:12] Ähm, wieso?

983

984 T3: [00:53:15] Weil ich glaube, sie ist sehr affin sind für so Rewards Systeme gerade in der
985 Unterstufe. Und ja, ich meine, das Einzige, was immer abschreckend ist. Halt diese Vielzahl an
986 Accounts mit Helbling E-zone, wo schon viele dann immer. Ich aber ich werde es auf jeden Fall
987 probieren und sehr gute Inputs.

988

989 I: [00:53:36] Ähm, stufst du das Tool sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen an?

990

991 T3: [00:53:40] Ja.

992

993 I: [00:53:41] und warum?

994

995 T3: [00:53:42] Eben auch, weil dieses Feedback eben mit dem Schriftbildern sehr, sehr klar. Mir
996 scheint, ich würde es natürlich also meine Meinung kann jetzt dadurch, dass ich noch nie
997 verwendet habe, ist jetzt noch nicht so gefestigt, aber es erscheint mir sinnvoll, so wie es mir jetzt
998 präsentiert wurde.

999

1000 I: [00:53:56] Mhm. Und wie schaut es aus für nicht legasthene Schülerinnen?

1001

1002 T3: [00:53:59] Auch. Sprachrichtigkeit großes Thema. Dieses Feedback und auch das mit dieser
1003 reward Methode ist glaube ich sehr sehr ansprechend, gerade für Unterstufenschüler.

1004

1005 I: [00:54:10] Wie viel Zeit müsste man jetzt nach dem ersten Einblick noch investieren, dass du
1006 dich damit auskennst?

1007

1008 T3: [00:54:15] Ich habe schon ein, zwei Stunden, auch um das anzulegen und mich vertraut zu
1009 machen. Wie komplex sind die Übungen? Passen die.

1010

1011 I: [00:54:21] Also wäre es für dich einfach genug, um es im Regelunterricht einzusetzen?

1012

1013 T3: [00:54:24] Ja.

1014

1015 I: [00:54:25] Okay, gut, dann wären wir ja schon am Ende. Gibt es noch etwas zum Thema
1016 Legasthenie, das ich hätte fragen sollen bzw das du mir sagen möchtest?

1017

1018 T3: [00:54:33] Ähm ja, was ich noch sagen möchte. Ja. Was ist das Ziel der Arbeit? Genau diese
1019 Methoden hervorzuheben.

1020

1021 I: [00:54:47] Genau und zu sehen, ob diese Tools für die Individualisierung im Unterricht geeignet
1022 sind oder nicht und aus welchen Gründen? Was dagegen spricht, dass man so etwas anwendet im
1023 Unterricht.

1024

1025 T3: [00:55:00] Passt.

1026

1027 I: [00:55:01] Vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, an dem Interview teilzunehmen
1028 und mir damit bei meiner Masterarbeit zu helfen. Falls du über die Ergebnisse meiner Arbeit
1029 informiert werden willst, stelle ich dir gerne eine Zusammenfassung zur Verfügung.

12.3.4. Interview with T4

1 I: [00:00:01] Vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Ich hoffe, dass es angenehm
2 und interessant für uns beide sein wird.

3

4 T4: [00:00:06] Sicher.

5

6 I: [00:00:07] Das Ziel des Interviews ist es, einen Einblick in die Anschauungen und Erfahrungen
7 von Englisch Lernenden in österreichischen Schulen bezüglich des Umgangs mit Schülerinnen und
8 Schülern mit Legasthenie zu bekommen. Ein spezieller Fokus liegt auf den Einsatz von Methoden
9 und digitalen Tools für Individualisierung im Unterricht. Im Zuge dessen werde ich dir im Laufe des
10 Interviews sieben digitale Tools, die für die Förderung von legasthenen Schülern und Schülerinnen
11 geeignet sind, vorstellen. Ich möchte dich darum bitten, sie nach ihrer Eignung für den Einsatz im
12 Englischunterricht zu beurteilen. Der Grund, weshalb ich dich um dieses Interview gebeten habe,
13 ist, dass du bereits Erfahrungen im Unterrichten legasthener Schüler gesammelt hast. Und ich
14 gehe davon aus, dass das Interview zwischen 40 Minuten und einer Stunde in Anspruch nehmen
15 wird. Falls du an irgendeinem Punkt während des Interviews abbrechen möchtest, ist es kein
16 Problem. Gib mir einfach Bescheid. Genau das Gleiche, auch wenn du eine Frage überspringen
17 möchtest. Das Ergebnis des Interviews wird für meine Masterarbeit mit dem Titel Dyslexia in
18 Digitalisation of the Austrian Classroom verwendet und alle Angaben werden anonymisiert. Okay,
19 gut. Ich würde gerne mit dem persönlichen Hintergrund anfangen. Bitte beschreibe deine
20 derzeitige berufliche Position.

21

22 T4: [00:01:18] Also, ich bin Gymnasiallehrer. Ich bin jetzt im 16. Dienstjahr. 16. Dienstjahr.
23 Ansonsten keine großartige Position. Unterrichte Englisch, Psychologie und Philosophie.

24

25 I: [00:01:32] Okay, super. Wie bist du bisher mit dem Thema Legasthenie in Kontakt gekommen?

26

27 T4: [00:01:37] Also prinzipiell bis vor ein paar Jahren war eigentlich wenig Kontakt da, dass jetzt so
28 viele Schüler Atteste oder Bescheide bringen und sie sind alle Legasthenie betroffen. Das ist eher
29 Phänomen der letzten vier Jahre. In dem Sinn bis dahin eigentlich, Glaube ich, nur ein, zweimal,
30 also in den zwölf Jahren davor. Ein, zwei und seitdem jährlich wahrscheinlich eher zwischen sechs
31 und zehn. Also großer Anstieg.

32

33 I: [00:02:13] Wurde das Thema Legasthenie während einer Ausbildung behandelt?

34

35 T4: [00:02:17] Nein. Kein einziges Mal. Mit keinem Wort.

36

37 I: [00:02:19] Und Fortbildungen?

38

39 T4: [00:02:22] Äh. Also war ich bis jetzt tatsächlich noch nicht. Wir haben das meistens über diese
40 Englisch AG Sitzungen haben wir dann meistens gesagt bekommen, wie wir das handhaben sollen.

41

42 I: [00:02:32] Okay, also über die AG Sitzungen wurde schon auch ach in ja ..

43

44 T4: [00:02:38] Im Sinne von Legasthenie wurde besonders in den letzten Jahren immer mehr, was
45 früher auch nicht der Fall war, weil es einfach so wenig war. Da haben sich die Kollegen eigentlich
46 nur untereinander beratschlagt, aber inzwischen ist es halt wirklich ein... hmm nicht so ein großer
47 Schüler Schülerinnen Anteil, aber die Zahl ist beträchtlich gestiegen. Dass insgesamt schon

48 Fortbildungen an sich, habe ich nicht. Aber wie gesagt, meistens wurde von den Englisch AGs von
49 oben diktiert, wie wir mit dem Thema im Englischunterricht umgehen sollen.

50

51 I: [00:03:10] Hältst du die Behandlung von Legasthenie während der Ausbildung für wichtig?

52

53 T4: [00:03:14] Durch das, dass die Zahl immer steigend, also steigend mehr wird, ist das
54 wahrscheinlich eine Notwendigkeit. Also ich würde sagen, es ist jetzt nicht nur was Legasthenie
55 betrifft, aber ich glaube, dass sie die Ausbildung einfach generell stark verändern muss, um mit
56 dem ja mit der Zeit zu gehen.

57

58 I: [00:03:32] Auch da es unterschiedliche Definitionen von Legasthenie gibt, würde es mich
59 interessieren, wie du es auffasst oder definieren würdest.

60

61 T4: [00:03:42] Also Legasthenie für mein Verständnis nach ja. Also es ist ja die
62 Rechtschreibschwäche, Ja. Das heißt, wenn ich sehe, dass bei den bei den Wörtern, äh, bei der,
63 gerade bei der Rechtschreibung, dass es immer darauf hinausläuft, dass offensichtlich Buchstaben
64 vertauscht werden oder die Wörter also, die die Wörter so geschrieben werden, wie man es
65 ausspricht, aber offensichtlich die Rechtschreibung mangelhaft ist, dann ist das für mich
66 legasthenisch. Ja. Wenn jetzt aber, so wie es jetzt am meisten ist, 1000 Grammatikfehler drin habe
67 oder die Leute Probleme mit allein exklusiv dem Lesen an sich haben, dann dann habe ich da
68 teilweise ein bisschen ein Problem. Also es kann schon sein, dass das eine mit dem anderen
69 kommt, aber mir kommt vor, ich habe auch einige Schüler, die an Legasthenie Bescheid haben und
70 die für mich nicht klassisch Lese Rechtschreibschwäche haben, sondern andere Probleme. Und
71 dann stellt sich für mich die Frage, von wo diese Befunde herkommen. Also mir kommt vor, die
72 Begrifflichkeit ist sehr verallgemeinernd inzwischen worden und teilweise kann man die Schüler
73 mit mit Befunden von Institutionen daher, mit denen wir eigentlich nichts, äh, also der wird jetzt
74 irgendwie ernst nehmen müssen. Okay, also.

75

76 I: [00:05:06] Nicht von offiziellen Psychologen...

77

78 T4: [00:05:08] Genau das wird sehr oft probiert auch. Genau.

79

80 I: [00:05:11] Okay. Ähm, wie sieht es an deinem Schulstandort mit der Förderung von Schülerinnen
81 und Schülern mit Legasthenie aus?

82

83 T4: [00:05:18] Also prinzipiell Förderung? Ich glaube, die Kollegen und Kolleginnen sind schon was,
84 was, was die Problematik betrifft, inzwischen einfach hellhörig und und bemühen sie und wir
85 reden miteinander in den Pausen, dass jetzt von uns aus jetzt exklusiv förderkurse oder so geben
86 wird an der Schule... Wir haben die Leseförderung, aber ansonsten, glaube ich, haben wir da
87 eigentlich nichts Weiteres meines Wissens. Ich möchte jetzt keinen Blödsinn sagen. Muss ich aber
88 ganz ehrlich sagen. Ich weiß nicht, ob das notwendig ist, weil wenn es wirklich diese Schwäche
89 gibt, ob es nicht eher wirksamer ist, irgendeinen Legasthenietrainer am Nachmittag im
90 Einzelunterricht aufzusuchen, als dass man dann wieder was mit vier fünf Legastheniker
91 zusammenfassen und und dann wieder nicht auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen
92 werden kann. Also es ist auch wahrscheinlich ein bisschen schwierig, aber wahrscheinlich wird es
93 auch kommen. Ich schätze, es wird kommen.

94

95 I: [00:06:23] Noch sind aber diese Förderkurse, diese Lesetrainings nur für Deutsch oder auch für
96 Fremdsprachen?

97
98 T4: [00:06:29] Meines Wissens nur in Deutsch.
99
100 I: [00:06:31] Gibt es Lehrkräfte mit spezieller Ausbildung in dem Bereich. Also
101 Legasthenieförderung?
102
103 T4: [00:06:38] Also ,eines Wissens gibt es nur ein paar, die einfach schon viele Fortbildung
104 gemacht haben. Ob man jetzt wirklich wen haben, der da also unter den Anglisten meines Wissens
105 eher nicht. Liege ich da falsch oder hat irgendwer? Ich Ich wüsste es nicht. Höchstens vielleicht bei
106 die bei den Germanen.
107
108 I: [00:07:00] Genau. Also das haben wir eh schon besprochen. Weißt du ob es
109 Exklusionsexpertinnen oder Sonderpädagoginnen an der Schule gibt?
110
111 T4: [00:07:08] Meines Wissens nicht.
112
113 I: [00:07:10] Gut, das nächste sind die schulspezifischen Richtlinien. Gibt es schulspezifische
114 Richtlinien im Umgang mit Legasthenie die an der Schule gelten?
115
116 T4: [00:07:20] Also wie wir mit Legasthenie umgehen sollen im Sinne von..? Ja, natürlich.
117
118 I: [00:07:23] Also intern.
119
120 T4: [00:07:26] Na intern, intern. Intern gibt es das nicht. Ich glaube, wir halten uns an die
121 Standards. Das heißt, wir schauen, dass man die Regeln bei der Beurteilung, die aber anscheinend
122 zwischen den Deutschlehrer und den Englischlehrern ein bisschen unterschiedlich sind, wenn ich
123 das richtig verfolgt habe, auch wenn es eine Fremdsprache ist. Das scheint ein bisschen
124 unterschiedlich zu sein, Aber wir halten uns alle an, an gewisse Regeln und natürlich die Tatsache,
125 dass das man eigentlich flächendeckend den Schülern deren einen positiven LegasthenieBescheid
126 haben, einfach die Möglichkeit bieten, mündlich relativ viel, wenn man es möchte, auszubessern,
127 also durch mündliche Prüfungen. Ob das jetzt wirklich wahrgenommen wird von den Schülern.
128 Also aus persönlicher Erfahrung. Würde sagen, dass es nicht immer der Fall. Persönliche Erfahrung
129 habe ich erst letzte Woche ein Gespräch gehabt mit einer Mutter, die dann gemeint hat, ihr war
130 das nicht bewusst, obwohl ihr das kommuniziert worden ist, dass die Möglichkeit besteht. Und sie
131 hat nicht gewusst, dass ihr Sohn diese Möglichkeiten nicht in Anspruch genommen hat. Das heißt,
132 nur weil es die Möglichkeiten gibt, heißt es noch lange nicht, dass die Leute das auch wahrnehmen
133 um im Nachhinein darauf sich beziehen und probieren sich rauszureden Das wird schon, wenn
134 möglich probiert.
135
136 I: [00:08:38] Also wir haben gesagt im Unterricht haben ... mehr mündliche Mitarbeit, mündliche
137 Prüfungen. Wie schaut es aus mit dem Beurteilen schriftlicher Arbeiten?
138
139 T4: [00:08:44] Beim Beurteilen schriftlicher Arbeiten haben wir uns bei den Anglisten darauf
140 geeinigt, dass wenn ein Wort praktisch richtig ausgesprochen werden würde, das heißt wenn jetzt
141 irgendwie ein Buchstabe fehlt oder wie auch immer, aber das Wort ansonsten soweit intakt ist,
142 dass es nachvollziehbar ist, wie der junge Mann oder die junge Dame zu dem zu der
143 Rechtschreibung kommt und wenn es erkennbar ist, dass es dann betreffend die Rechtschreibung
144 nicht als Fehler gilt. Das heißt, es würde dann praktisch nicht zählen, alles was Grammatik betrifft

145 etc. Das gilt so oder so als Fehler, das heißt, das bezieht sich nur auf die Rechtschreibung von
146 Wörtern.

147

148 I: [00:09:27] Gut. Gibt es bezüglich der Beurteilung im Zeugnis irgendwelche Unterschiede?

149

150 T4: [00:09:32] Durch das, dass Ihnen die Chancen gegeben werden, eben Ihre Note über über
151 mündliche Prüfung auszubessern, macht das dann schlussendlich keinen Unterschied. Das einzige
152 was ist noch bei den Schularbeiten um es vielleicht zu erwähnen Sie haben länger Zeit, aber das
153 sind halt Ausnahmesituationen. Bei Schularbeiten haben wir nur so und so oft, aber ansonsten bei
154 Hausübungen und Hausübungen und Wiederholungen, Prüfungen jedweder Art oder
155 Schularbeiten gilt eben dieses Kriterium, das Was, ob man das Wort eh nachvollziehen kann. Aber
156 für die Gesamtnote macht das eigentlich keinen Unterschied, weil bis dahin ja bis zur
157 Notengebung einige Schritte gesetzt werden, damit es fair ist.

158

159 I: [00:10:10] Okay, wie ist der Zugang zu digitalen Endgeräten an deiner Schule?

160

161 T4: [00:10:16] Also prinzipiell hängt das noch ein bisschen zusammen, mit was für ein Jahrgang das
162 ist. Die jungen Jahrgänge haben alle Computer. Bei den älteren die Auslaufklassen, die haben den
163 Luxus noch nicht gehabt, dass eben diese billigen Geräte, sei es jetzt bei uns, uns jetzt Laptops,
164 dass die da einen guten Zugang dazu bekommen haben. Aber das dürfte sich in den nächsten zwei,
165 drei Jahren ändern. Dann sollten eigentlich alle Schüler in allen Klassen relativ gut und günstig mit
166 Computern versorgt worden sein über unser Bildungsministerium.

167

168 I: [00:10:48] Also diese Geräte werden zur Verfügung gestellt.

169

170 T4: [00:10:53] Sie werden zur Verfügung gestellt. Es ist Glaube, es bleibt nur ein Betrag von 100 €
171 offen. Den Rest. Den restlichen Betrag. Also ich glaube so um die 500 €. Das übernimmt das
172 Bildungsministerium und jeder Schüler bekommt da seinen Computer. Das wird dann auch ein
173 Privatgerät, das heißt, das ist dann nicht mehr Sache der Schule. Also das ist dann wirklich ein
174 eigenes privates Item.

175

176 I: [00:11:18] Wie schaut es aus mit dem Zugang für Lehrerinnen und Lehrer?

177

178 T4: [00:11:23] Das sind aber Computer übrig. Wir können uns Computer ausborgen, aber so, dass
179 wir jetzt großartig Geräte gesponsert bekommen, würde ich sagen dem ist definitiv nicht der Fall.
180 Jeder von uns arbeitet mit seinem Privathandy. Jeder von uns hat noch meistens ein Tablet und
181 einen Computer. Aber das ist im Prinzip Privatvergnügen. Wenn eines unserer Geräte aufgrund
182 von irgendeinem Virus, wenn man von Schülern irgendwas geschickt bekommen eingeht, dann ist
183 es unser Problem. Dementsprechend ist es relativ schwach.

184

185 I: [00:11:55] Okay. Gut, wie gibt es eine gute Internetverbindung?

186

187 T4: [00:12:00] Äh, also die Internetverbindung ist über die letzten Jahren über die Hotspots immer
188 besser geworden. Ich würde sagen, inzwischen. In den meisten Fällen funktioniert es relativ gut. Es
189 hat ein paar Jahre gedauert, aber jetzt sollte es eigentlich relativ gut funktionieren.

190

191 I: [00:12:12] Für sowohl Schülerinnen als auch für Lehrerinnen?

192

193 T4: [00:12:16] Für alle Parteien. Ja.

194
195 I: [00:12:17] Was sind deine bisherigen Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Tools?
196
197 T4: [00:12:23] Naja, im Prinzip. Im Unterricht probiert man es natürlich ab und zu einzubauen, sei
198 es jetzt um irgendwelche Präsentationen zu erstellen, sei es jetzt um Texte in Gruppen zu
199 schreiben, sei es jetzt um Grammatikübungen zu machen oder irgendwelche Videos zu schauen
200 oder andere Aufgaben zu stellen. Es gibt genug Seiten, wo man mit Computer arbeiten kann. Das
201 ist, glaube ich, weniger das Problem. Das Problem ist eher, dass teilweise die Schüler dann ihre
202 Computer vergessen, ihre Akkus vergessen. Weiß nicht, bei einer Schülerin ist der Laptop in die
203 Badewanne gefallen und das hat dann ein halbes Jahr gedauert, bis sie wieder einen Computer
204 gehabt hat. Also es ist dann nicht so, nur weil prinzipiell jeder Schüler einen Computer haben
205 sollte, dass jeder Schüler und jede Schülerin einen Computer im Unterricht mit hat. Und das macht
206 es dann natürlich wieder schwer, weil das heißtt, du bereitest den Unterricht vor und dann kann
207 ein gewisser Anteil der Klasse wieder nicht mitarbeiten. Aber sei's drum. Also prinzipiell gibt es
208 genügend Möglichkeiten, Computer einzusetzen. Leider ist es teilweise trotzdem schwer zu
209 exekutieren, weil es wird nicht flächendeckend mitgenommen wird das Gerät.
210
211 I: [00:13:29] Aber du versuchst es immer wieder, heißt es in der Vergangenheit immer wieder
212 Versuchst.
213
214 T4: [00:13:34] Prinzipiell natürlich, ja. Also das wird schon geschaut.
215
216 I: [00:13:37] Wurdest du... Hast du bis jetzt auch Erfahrungen aus der lernenden Perspektive auch
217 gesammelt.
218
219 T4: [00:13:43] Mit Computer?
220
221 I: [00:13:44] Ja, genau.
222
223 I: [00:13:45] Also digitale Tools, verschiedene Programme zum Beispiel.
224
225 T4: [00:13:49] Na ja, also wie ich das an der Uni war, hat es das mitunter schon gegeben.
226 Natürlich. Es heißtt jetzt nicht, dass es in jedem Kurs angeboten wurde. Seit ich Lehrer bin, über
227 Fortbildungen und besonders im ersten Jahr in meinem Unterrichtspraktikum, da wurden dann
228 auch in Hollabrunn ein paar Sachen vorgestellt, manche Dinge eben uns ans Herz gelegt, wie man
229 was machen sollte. Auch zum Beispiel Plattformen wie Moodle damals. Das verwendet heutzutage
230 gar keiner mehr. Aber ja, de facto hat es Bemühungen gegeben.
231
232 I: [00:14:24] Ihr habts das dannn auch ausprobiert miteinander und du warst quasi der Schüler?
233
234 T4: [00:14:27] Genau.
235
236 I: [00:14:28] Gut, der nächste Punkt, da geht es um deine Erfahrung, was dir ein bisschen schon
237 mal gesagt mit legasthenen Schülerinnen im Regelunterricht hast du derzeit Schülerinnen und
238 Schüler den offiziell Lese Rechtschreib Störung attestiert wurde.
239
240 T4: [00:14:39] Ja.
241
242 I: [00:14:39] Wie viele sind es in etwa?

243

244 T4: [00:14:42] Ähm. Ich habe. Wart, da habe ich vier... Also fünf wobei bei einem, der sagt seit
245 Jahren, er hats. Er wirkt auch so, aber er bringt einfach keinen Befund. Weil er aber auch immer
246 positive Noten hat, also dementsprechend, glaube ich, möchte das nicht darauf hinausreden. Und
247 er schafft es aber so wirklich, dass ich vollgültige Befunde habe. Sind es fünf?

248

249 I: [00:15:18] Ich glaube, dass erübrig ist schon die nächste Frage die wäre nämlich Gibt es
250 Schülerinnen und Schüler, bei denen du vermutest, dass sie Legasthenen sind ohne eine offizielle
251 Diagnose?

252

253 T4: [00:15:25] Also bei dem einen weiß ich es, beim anderen würde ich es vermuten. Das sind aber
254 wie gesagt so bemüht und am Lernen. Die machen auch meines Wissens kein Training privat. Ähm,
255 aber wie gesagt, was mir teilweise vorkommt, ist es die Schüler, die fünf, die ich jetzt
256 angesprochen habe, bei denen sind ja mehr, also genügend Grammatikschwäche etc. etc. Da ist
257 mehr. Also gibt es mehr Probleme. Während bei den beiden, wo ich sage mal, wäre es
258 naheliegend. Die sind so bemüht am Lernen, da kommt zu wenig anderen Fehlern. Das heißt. Es
259 macht für sie fast keinen Unterschied. Aber das liegt halt, weil sie da wirklich dahinter sind und
260 ihre Eltern halt auch wirklich dahinter sind.

261

262 I: [00:16:17] Gut, ich glaube, die nächste Frage hast du auch schon beantwortet. Nämlich hat sich
263 die Anzahl der Schülerinnen, denen offiziell Lese Rechtschreib Störung attestiert wurde, im Laufe
264 der Zeit geändert?

265

266 T4: [00:16:25] Ja, also. Dieses Jahr wie gesagt habe ich fünf und in den und das hat sich so ein
267 bisschen so über die Jahre geändert, aber ich glaube, ich hatte im Jahr eins bis zwölf einen.

268

269 I: [00:16:39] Ja, das spricht Bände. Gut. Wie äußern sich die Probleme legasthener Schülerinnen
270 deines Eindrucks nach?

271

272 T4: [00:16:48] Also prinzipiell neben dem also offensichtlich. Also wenn was meine fünf zumindest
273 alle ebenfalls haben ist ist meines Erachtens ein bisschen Konzentrationsschwäche, also
274 Konzentrationsschwierigkeiten. Das heißt, sie sind relativ schwach, wenn sie dann jetzt
275 Arbeitsaufträge gibst, weil sie die Konzentration nicht über einen längeren Zeitraum halten
276 können. Weiß jetzt nicht, ob das eine Begleiterscheinung ist oder ob das individuell, also
277 individuelle Probleme von den fünf sind. Ähm, also eine Konzentrationsschwäche und
278 überhaupt ein sehr ungeordnetes Arbeiten. Das heißt das teilweise ist bei bei 3 von 5 ist schon mal
279 das Problem, dass sie ihre Sachen nicht dabei haben, weil sie ihre Schultasche nicht packen
280 können. Auch die Eltern scheinen da keine große Hilfe zu sein. Bzw. Ein Schüler hat sogar
281 behauptet, dass seine Mutter ihm die richtigen Sachen immer auspackt, was ich bezweifel. Aber
282 ich sag mal, ich glaube, dass das das Hauptproblem ist nicht das nicht Rechtschreibung können.
283 Das Hauptproblem ist eher, dass sie so wenig organisiert sind in ihren Gedanken. Und das führt
284 dann dazu, dass eben mehrere Dinge zu einem Problem werden. Und deswegen kommt es dann
285 gehäuft ja nicht nur zu dieser Lese Rechtschreib Schwäche im Sinne von Rechtschreibfehlern oder
286 wie auch immer, sondern halt, das ist ja im Prinzip, da reden wir von Aufsätzen, also bei mir
287 persönlich, ich weiß nicht, wie es bei anderen ist, aber von Aufsätzen, wo man auf 100 Wörter
288 sind. Im Prinzip ist alles rot. Und das sind nicht nur Rechtschreibfehler. Ja, also da ist alles falsch.

289

290 I: [00:18:28] Gibt es noch andere Bereiche, wie zum Beispiel jetzt die Geschwindigkeit, in der Sie
291 lesen, Rechtschreiben ...

292

293 T4: [00:18:34] Natürlich also dass das extrem langsam ist und dass Sie sich schwertun beim Lesen.
294 Besonders kommt mir vor, dass bei bei so drei vier von den fünf Kandidaten dass was ich auch
295 verstehe, dass es eher unangenehm ist. Das heißtt, sie wollen eigentlich selber nicht lesen, weil sie
296 halt so zögerlich lesen und sich verlesen. Aber natürlich, dann üben sie es noch weniger, dann wird
297 es natürlich noch schlechter. Also ja, es ist, es ist schwer. Ich Ich verstehe es auch, dass Sie das
298 nicht zwingend wollen. Äh, ich meine das Vorlesen jetzt aber, aber es scheitert teilweise eben aus
299 Angst, da ausgelacht zu werden. Das dann zu machen auch.

300

301 I: [00:19:17] Also, was ich da ein bisschen heraushöre, sehr geringes Selbstvertrauen, ein bisschen.

302

303 T4: [00:19:21] Natürlich. Natürlich und aber auch nicht nur ein geringes Selbstvertrauen, sondern
304 auch ein bisschen was. Bei vielen kommt mir da, falls sie sich dann auch ein relatives Ausruhen auf
305 dem so auf die Art Ich kann ja gar nicht. Aber wie schon gesagt, wenn ich dann 1000
306 Grammatikfehler habe, dann dann könnte ich sehr wohl, sondern dann lasse ich einfach alles
307 schleifen. Ja, also mir ist bewusst, dass viele das Problem haben. Ich würde meinen persönlich.
308 Natürlich muss man es trotzdem dann wohlwollend bewerten, wenn sie so ein Attest erbringen,
309 aber bei manchen würde ich das als wenn überhaupt als sehr schwache Prägung von von Lese
310 Rechtschreib Störung sehen und würde meinen, dass da halt auch einfach sehr schwache Leistung
311 dahinter steckt und nicht Legasthenie.

312

313 I: [00:20:25] Also ein bisschen fehlende Motivation, die du auch dem zuschreibst, dass sie diesen
314 Bescheid haben.

315

316 T4: [00:20:30] Man muss dazu sagen, dass die Altersgruppe, bei denen diese fünf sind, sind auch
317 zwölf bis 14-jährige. Also wenn eine Gruppe motivationstechnisch für gewöhnlich mit mit also
318 Probleme hat, dann ist es die Altersgruppe. Also das hat auch ein bisschen mit dem Jahrgang zu
319 tun.

320

321 T4: [00:20:44] Okay. Gut. In welchen Kompetenzbereichen scheinen legasthene Schülerinnen die
322 größten Schwierigkeiten zu haben? Du hast schon gesagt Rechtschreibung, andere Bereiche ...

323

324 T4: [00:20:54] Ja, Rechtschreibung, Lesen und und. Also wie gesagt. Also meiner Erfahrung nach ist
325 das geordnete Arbeiten aber auch wenn es zum Beispiel um die Struktur eines Textes geht, dass
326 das wirklich von von chronologisch richtig durchgezogen wird und geplant ist und nicht so
327 sprunghaft ist. Also. Eine eine geradlinige Struktur. Das kommt mir da was vor. Das fällt mir auch
328 teilweise.

329

330 I: [00:21:24] Beim Lesen geht es jetzt nur ums Tempo oder auch zum Beispiel Lesegenauigkeit.

331

332 T4: [00:21:27] Natürlich beides. Beides. Also einfach sind alle schwache Leser sehr zögerlich.
333 Haben Angst davor, was Falsches zu sagen. Sagen, auch wenn man es eigentlich ehrlich sagen
334 möchte eigentlich relativ vieles falsch. Verwechseln Wörter merken dann, dass falsch ist, weil es
335 nicht stimmen kann, korrigieren sich dann eh teilweise selber noch aus. Aber natürlich wird das
336 dann irgendwann relativ holprig. Ja und wie gesagt, das Feedback von den Mitschülern wird dann
337 halt natürlich auch ist oft das muss man dann noch runter holen, weil es zum Lachen anfangen
338 oder wie auch immer, es ist halt eine schwierige Situation.

339

- 340 I: [00:22:07] Könntest du jetzt spezifische Bereiche würden dir einfallen, in denen legasthene
341 Schülerinnen Verständnisprobleme zeigen, das heißt wirklich kleinere Sachen?
- 342
- 343 T4: [00:22:20] Also wenn das kleinere Sachen, sondern würde sagen da weiß also was du schon ein
344 paar Mal nachgefragt haben ist so Wortverwechslungen besonders wenn Wörter ähnlich sind und
345 sie zeigen dann auf und sagen Aber das Wort kann ja gar nicht passen, weil das heißt ja das und
346 das. Und dann sagt man, dass das Wort, was du meinst, das schreibt man mit einem e am Schluss,
347 das ist ein anderes Wort, das heißt hat trägt die und die Bedeutung. Das ist vielleicht das
348 Kleinigkeit zum Beispiel.
- 349
- 350 I: [00:22:46] Also "when/then" zum Beispiel.
- 351
- 352 I: [00:22:48] Genau.
- 353
- 354 I: [00:22:49] Ja gut, wie schaut es aus mit zum Beispiel solchen kleinen Wörtern wie Last und first?
- 355
- 356 T4: [00:22:58] Also das, das hab ich weniger bis jetzt.
- 357
- 358 I: [00:23:00] Zum Beispiel in und on.
- 359
- 360 T4: [00:23:02] Genau genau Präpositionen. Aber das ist wieder dieses Ding. Präpositionen muss
361 man dazu sagen, Das ist nicht die die Stärke von den meisten in der Altersgruppe, also in/on weiß
362 nicht on/to das Ganze, das ist jetzt nicht. Ich würde sagen, dass es generell ein Problem.
- 363
- 364 I: [00:23:20] Ist, zum Beispiel interessant Reflexivpronomen, das Sie zum Beispiel sagen würden a
365 boy washed herself statt himself?
- 366
- 367 T4: [00:23:28] Ähm. Wer bei mir so noch nicht aufgefallen.
- 368
- 369 I: [00:23:33] Gut passt, würde ich sagen. Falls es dir aufgefallen ist, solche Fachbegriffe,
370 grammatischen, dass es sich damit schwertun.
- 371
- 372 T4: [00:23:40] Ja, des sowieso. Das ist natürlich, wenn wenn du dann eine Einsetzübung hast und
373 da steht. Also meine Hoffnung ist halt immer, wenn am Schularbeitsstoff steht "lerne die Zeiten",
374 dass dann klar ist, dass für die Einsetzübungen, dass sie die Zeiten lernen sollten. Dann steht in der
375 Angabe genau diese eine Zeit und dann setzen sie statt der Present Perfect Simple die Will-Future
376 ein. Gnadenlos, Obwohl das überhaupt nicht gehen würde. Also ja, das ist ein Problem. Also
377 überhaupt diese diese, wenn es um die Zeiten geht, ja, weil. Ansonsten, glaube ich, kriegen sie es
378 meistens hin. Meistens. Aber gerade wenn da steht Present, perfect simple und present perfect
379 continuous oder da passt perfect oder wie auch immer, da scheinen Sie gröbere Probleme zu
380 haben.
- 381
- 382 I: [00:24:28] Ist dein Eindruck, dass es daran liegt, dass Sie die Angabe nicht ordentlich lesen oder
383 nicht verstehen oder dass Sie wirklich nicht die Zeiten der Funktion irgendwie zuordnen können?
384 Also den Namen der Funktion.
- 385
- 386 T4: [00:24:39] Ich glaube, wenn man Ihnen dann sagen würde oder wenn der Beispielsatz dabei
387 steht, dann schaffen sie es, weil sie dann zuordnen können, was das ist und wahrscheinlich haben
388 sie es eh gelernt und dann geht es besser. Ich glaube, wenn man es aber ohne Beispielsatz macht,

389 dann ist es für sie relativ schwer, weil sie eben die Zeiten und die Funktionsweisen das überhaupt
390 nicht auseinanderhalten können. Was echt interessant ist, aber das kennt man ja generell. Du
391 kannst in der dritten Klasse sagen, was ist die present simple und wahrscheinlich von 20 Schülern
392 schauen dich 15 an als hätten sie im Leben nicht die present simple gehört und dann zeigt dann
393 einer auf und sagt "he/she/it das 'S' geht mit", das geht mit ja also das kriegt dann ein, zwei noch
394 mit, aber aber so überhaupt die Begrifflichkeit mit den Zeiten, das scheint prinzipiell für Schüler
395 relativ schwer und für Schüler mit Legasthenie scheint es noch mal um eine ganze Ecke schwerer.
396

397 **I:** [00:25:38] Okay, gut, okay, sehr interessant wie ist es dann, Diese Schwierigkeiten wirken sich
398 für dich auf deinen Unterricht aus. Also die von Legasthenen en Schülern. Du hast gesagt, dass sie
399 dann zum Beispiel sagen ja, das Wort bedeutet doch was anderes und du musst es dann wieder
400 erklären. Würdest sagen, das wirkt sich irgendwie aus?

401

402 **T4:** [00:25:55] Nein, aber im Prinzip. Also das ist mein Zugang zum Unterrichten. Wenn ein Schüler
403 eine Frage stellt, sei es jetzt so was oder zu einer Zeit oder wie auch immer und man muss das
404 nochmal erklären, dann ist es für gewöhnlich nicht verlorene Zeit, weil erfahrungstechnisch ist er
405 wahrscheinlich er oder sie nicht der die einzige, der sich nicht auskennt. Das heißt, wenn einer
406 fragt höchstwahrscheinlich eh drei vier und wenn es das sagst. Dementsprechend grob wie gerade
407 gesagt zu den Zeiten was was oft wegen den Begrifflichkeiten verwirrt sind und so glaube ich, kann
408 man das nicht so oft wiederholen. Dementsprechend wenn es eine Frage gibt oder wenn man was
409 erklären muss. Das empfinde ich als wenig störend. Es ist okay.

410

411 **I:** [00:26:44] Okay. Gut. Was sind deiner Meinung nach die besonderen Bedürfnisse von
412 legasthenen Schülerinnen?

413

414 **T4:** [00:26:53] Na ja, na ja, Bedürfnisse. Bedürfnisse gibt es viele. Ich glaube, das Hauptding wäre
415 wahrscheinlich, dass man ihnen na ja, äh. Mehr Zeit gibt. Ich glaube aber, dass Unterricht, dass da
416 inzwischen probiert wird, so viel reinzupacken, sei es jetzt an Lernstoff oder sei es jetzt an
417 etwaigen Projekten oder dann sind wir mal wieder irgendein Hefte lesen mit Lernen oder ein Buch
418 und dann sollst du den Stoff weiter machen. Das heißt eigentlich, wenn du es genau nimmst, sind
419 Unterrichtsjahre relativ vollgepackt mit Inhalt. Ja, und wahrscheinlich wäre es da mit Leuten mit
420 mit Lese Rechtschreib Störung irgendwie wahrscheinlich, dass man genau diese Geschwindigkeit
421 rausnimmt und vielleicht da mehr Zeit zur Reflexion oder, oder oder zum Erlernen dafür
422 aufwenden könnte. Ja, aber da sind wir wieder beim Problem, dass es nicht in jeder Klasse alle
423 Legasthenie haben. Das heißt, für manche ist es dann wieder zu langsam. Das heißt diesen
424 Mittelweg zu finden zwischen du möchtest, du möchtest das gut durcharbeiten, dass alle
425 mitkommen. Du möchtest es wiederholen, wenn es Probleme gibt. Das heißt, du willst ein
426 bisschen Tempo rausnehmen, aber es soll nicht zu langsam sein, dass für 2/3 nicht wieder zu
427 langweilig wird, weil dann hast du, dann verlierst du den Teil der Gruppe. Also das ist
428 wahrscheinlich die Grätsche, die du da irgendwie schaffen musst.

429

430 **I:** [00:28:27] Mhm. Ja, das ist das Schwierige. Ähm, gibt es bei den Materialien, würdest du sagen,
431 irgendwelche andere Bedürfnisse?

432

433 **T4:** [00:28:36] Ich weiß nicht, ob bei den Materialien andere Bedürfnisse wären. Ich kann mir
434 vorstellen, dass manche der Schüler, von denen hier zum Beispiel rede, ich glaube, die würden sie
435 mit mit, wenn das alles ein bisschen Natürlich ist es ein Buch, das ist mir schon klar. Aber wenn es
436 mehr so zusätzliche Materialien, so auditiv visuell, dass man, wenn man da ein bisschen mehr
437 hätte, dass das vielleicht bis zu einem gewissen Grad fürs Einprägen ein bisschen besser

438 funktionieren würde. Ja, äh. Die Frage ist nur wie macht man das? Und wie schafft man das? Weil
439 selbst wenn ich jetzt sage okay, für die 5 organisieren wir was. Wann sollen die das machen oder?
440 Oder zwinge ich dann alle, dass sie das kaufen? Wenn es alle kaufen, wie viele Eltern sagen, dann
441 Hey, warum sollte mein Kind das kaufen? Das kostet Geld. Also es ist das gruppendifamatische
442 Prozesse natürlich auch dabei. Klasse ist ein kleiner Kosmos und den .. da tut sich so viel. Es ist
443 teilweise schwer.

444

445 I: [00:29:43] Ähm, gut. Also du sagst eh schon so viel Muss ich nicht zu viele Fragen stellen? Ähm,
446 so ganz, ganz super, ganz super. Wirklich. Ähm, ja. Also wie gesagt, manche Didaktikerin meinen,
447 dass es eben sinnvoll wäre, die Bedürfnisse, die Materialien, die Bedürfnisse anzupassen, ähnlich
448 wie du gesagt hast und zum Beispiel Zusatzmaterialien anzubieten, um Overlearning zu
449 ermöglichen.

450

451 T4: [00:30:07] Okay.

452

453 I: [00:30:08] Findest du das auch sinnvoll?

454

455 T4: [00:30:11] Finde ich gut. Ich kann nur dazu sagen, dass das auch ein bisschen nicht nur mit mit
456 Legasthenie, sondern auch mit den Individuen an sich zusammenhängt. Ich weiß nicht, wie es jetzt
457 bei euch war, aber bei uns war dieses offene Lernen. Also wie ich angefangen habe zu
458 unterrichten. War ich einmal die Woche, muss man offen lernen mit mit was i net, mit
459 PappFiguren und weiß nicht was und äh. Was natürlich sehr vorbereitungsintensiv war, aber bei
460 mir haben es die Schüler zum Glück nicht gemacht. Ich habe es nur gemerkt, dass es teilweise
461 nicht den Effekt hat, den ich gerne gehabt hätte, weil du praktisch offenen Unterricht wirklich nur
462 mit sehr konzentrierten Klassen machen kannst die .. Brav ist das falsche Wort, aber der auch
463 wissen, dass das der Arbeit dahinter steckt und der das respektieren und dann nicht zerreißen
464 oder so. Wie gesagt, ich hatte das Problem mit dem Zerreißer nicht. Ich weiß aber, dass sehr viele
465 Kollegen aufgehört haben, das zu machen, weil sie ist nicht viel Arbeit hineingesteckt haben und
466 dann wurden ihre Sachen zerrissen, kaputt gemacht, weggeworfen, versteckt etc. Das heißt
467 zusätzliche, zusätzliche Materialien klingt gut, Wäre auch zu unterschreiben. Das einzige, was ich
468 glaube du kommst nicht bei allen damit an und nur weil wer Legasthenie hat, heißt das dann nicht,
469 dass der dann da respektvoll damit umgeht. Und wenn du dann das anbietest und der oder sie
470 macht das dann kaputt, dann denke ich mal, wird irgendwann mal wieder die Frustration wachsen
471 und dann würden Leute aufhören, das zu verwenden. Das heißt, das hängt wahrscheinlich auch
472 von Schüler zu Schülerin ab, ob das effektiv ist. Bei manchen kann ich mir vorstellen, dass es super
473 ist und ich glaube bei manchen, die erreichst auch mit dem wahrscheinlich weniger. Hängt aber
474 wahrscheinlich ein bisschen mit Alter zusammen. Also an einem 10-jährigen erwischst du mit sowas
475 noch immer leichter als an 13 14-jährigen.

476

477 I: [00:32:12] Wie schaut es aus mit zum Beispiel Anpassen von Materialien Layout?

478

479 T4: [00:32:18] Du meinst also Größe, Farbe etc.?

480

481 I: [00:32:21] Zum Beispiel, ja.

482

483 T4: [00:32:22] Natürlich. Das ist so um. Um, um Signale zu schaffen. Das funktioniert
484 hundertProzentig. Ich glaube, ich würde das gut funktionieren. Ich glaube, dass das
485 wahrscheinlich, wenn man jetzt sagt, man hat ein Schulbuch und das Schulbuch ist, ist weniger

486 darauf ausgerichtet, Obwohl ich die Schulbücher an sich relativ bunt sein, aber das, was man
487 digital durchaus auch wahrscheinlich leichter umsetzen könnte.
488

489 **I:** [00:32:44] Und äjm Machst du das schon in deinem Unterricht?
490

491 **T4:** [00:32:47] Nein, Nein.
492

493 **I:** [00:32:47] Wieso nicht?
494

495 **T4:** [00:32:49] Äh, weil ich original, äh, es ist eine gute Frage eigentlich. Also ich. Ich probiere so
496 gut wie möglich auf die Schüler, was diese Dinge betrifft, einzugehen. Ich bin immer jemand, der
497 meint, ich probiere den Stoff so gut wie möglich, also das Schulbuch durchzumachen bis Mai oder
498 was? Und dann? Wenn das funktioniert, dann würde ich mit einer was, was, was nicht Bücher
499 oder wie auch immer machen oder was mit einem Film oder wie auch immer. Aber es stimmt eh.
500 Das heißt, es würde ja, bei mir schoppt sich das alles zum Schluss irgendwie hin und ich trenne das
501 eine vom anderen eigentlich, während du meinst, warum ich das nicht mehr integriere und darauf
502 kann ich nur sagen stimmt.
503

504 **I:** [00:33:37] Also es gibt keinen Grund.
505

506 **T4:** [00:33:39] Es gibt also kein es ist keine bewusste Entscheidung. Jetzt das, das ist zu
507 hinterfragen. Du hast recht. Na, ich probiere schon, das zu machen, aber für gewöhnlich, wie
508 gesagt, dann eher zum Ende des Schuljahres hin, wenn es ein bisschen entspannter ist. Aber man
509 könnte es eigentlich unterm Jahr eigentlich auch bringen.
510

511 **I:** [00:34:02] Kennst du Unterrichtsmethoden, die geeignet sind, um legasthene Schülerinnen zu
512 unterstützen? Ein bisschen was hast du eh schon angesprochen.
513

514 **T4:** [00:34:11] Also nur das, was ich mir selber zusammenreim. Wie gesagt, ansonsten...
515

516 **I:** [00:34:15] Ich glaube, du hast es schon angesprochen. Du hast ja gesagt, diese verschiedenen
517 auditiv taktile ansprechen, verschiedene Sinne, das ist schon auch einer zum Beispiel von denen.
518 Das nennt sich "Orton-Gillingham" wenn man's jetut... ja. Machst du zum Beispiel explizites
519 Erklären von Ausspracheregeln? So was machst du das auch?
520

521 **T4:** [00:34:33] Ja, natürlich. Aber das mache ich immer. Also. Also so, so so Lautschrift. Also jetzt
522 nicht auf hohem Niveau, aber Lautschrift Regeln, Intonation. Warum gewisse Dinge passieren?
523 Alle meine Schüler wissen, was ein Schwa ist. Also das wird durchgemacht. Also, äh, also. Also Sie
524 können definieren, was ein Schwa ist. Und wenn ich ein Wort sage und das wird nicht
525 ausgesprochen, was ist das? Der Buchstabe, dann wissen alle, was ein Schwa ist. Oh ja, dass das.
526 Das machen wir schon, dass man da das irgendwie reinbringen. Aber wie gesagt, das ist halt jetzt
527 eigentlich nicht für was Besonderes zwecks Legasthenie, weil das mach ich eigentlich immer schon
528 mit allen.
529

530 **I:** [00:35:21] Aber wie schaut es aus mit zum Beispiel dem Unterrichten verschiedener
531 Vokabellernmethoden?
532

- 533 T4: [00:35:28] Ja also prinzipiell, dass man dass man es durchgehen und und einer sagt, was für
534 Möglichkeiten das gibt, wie sie es zu Hause dann lernen können und dass das mache ich schon.
535 Aber ansonsten im Unterricht Vokabeln lernen tun wir weniger..
- 536
- 537 I: [00:35:44] Und das findest du? Findest du es sinnvoll, zu IndividualisierungsZwecken oder auch
538 für die ganze Klasse?
- 539
- 540 T4: [00:35:51] Was ihnen zu sagen wie man Vokabeln lernen kann?
- 541
- 542 I: [00:35:54] Ja, verschiedene Methoden.
- 543
- 544 T4: [00:35:56] Also prinzipiell, wenn es darum geht, dass die Leute herausfinden, was für sie
545 funktioniert und was nicht funktioniert. Natürlich. Aber das sind halt Sachen, die bis zu einem
546 gewissen Grad man kann sagen die und die Option gibts. Aber was für einen jetzt gut funktioniert.
547 Ja, das müssen die Leute bis zu einem gewissen Grad selber rausfinden. Ja, äh, aber natürlich auch
548 mit mit, es gibt ja genügend Apps am Handy, wo auch eben wo du sagst mit auditiv, wo das und
549 das gegeben ist. Also im Prinzip gibt es inzwischen wirklich genügend Möglichkeiten, aber das war
550 noch vor zehn, 15 Jahren war das anders. Da war es schon revolutionär, wenn irgendwer gesagt
551 hat Steckkarten, was du praktisch vorne und hinten mit Übersetzung arbeitest. Und jetzt?
552 Inzwischen gibt es genügend Apps, was das Wort eingibst und oder die Wörter eingibst du kennen
553 musst. Und die können das dann damit üben, oder was? Was Helbling auf der Seite hatte, gibt es
554 ja auch ein paar Vokabelübungen. Also es gibt Dinge, die genau auf das auditive Visuelle abzielen.
- 555
- 556 I: [00:37:00] Und setzt du das ein im Unterricht?
- 557
- 558 T4: [00:37:03] Teilweise im Unterricht, weniger aber definitiv zu Hause. Manchmal gebe ich das so
559 zur Hausübung und sage, sie haben dann ein Zeitfenster von einer Woche oder was auch immer.
560 Und dann kriegen sie 1, 2. Im Unterricht für gewöhnlich, wenn es so was ist wie wir haben jetzt
561 eine Suppliertunden, das ist relativ kurzfristig, dann sehr gerne. Ansonsten ausnahmsweise
562 vielleicht auch einmal zweimal im Jahr, aber ansonsten mehr über die Hausübungen.
- 563
- 564 I: [00:37:28] Manche Didaktikerinnen meinen, dass es auf Schwierigkeiten legasthenischer
565 Schülerinnen auch bei Korrekturen Rücksicht genommen werden. Jetzt die Praxis und deine
566 Meinung Wie Inwiefern stimmst du dem zu?
- 567
- 568 T4: [00:37:39] Entschuldigung? Wie?
- 569
- 570 I: [00:37:40] Auch bei Korrekturen Rücksicht genommen werden--
- 571
- 572 T4: [00:37:44] Auf was? Was? Korrekturen außerhalb von der Rechtschreibung?
- 573
- 574 I: [00:37:47] Schriftliche Korrekturen eben, wir haben schon besprochen Außerachtlassen von
575 Rechtschreibfehlern, die auf die Störung zurückzuführen sind. Und zum, dass man sich bei den
576 Korrekturen auch nur auf kleinere Fehlerbereiche fokussiert und nicht alles ausbessert, zum
577 Beispiel.
- 578
- 579 T4: [00:38:02] Schwierig. Würde ich nicht unterstützen. Halte ich für keine gute Idee, weil das
580 heißt, du, dem liegt ja der Schluss zu Grunde, dass du sagst okay, die können nicht
581 Rechtschreibung. Und deswegen können wir jetzt einen Blankoscheck auf die größten

582 Fehlergruppen und eigentlich ist es dann nur ein Fehler, weiß nicht zum Beispiel Zeiten,
583 Wortstellung und was wäre noch ein Fehler? Wahrscheinlich über weite Strecken sogar Wortwahl.
584 Fehler würden gelöscht werden. Das heißt, das könnte ein Text sein, der überhaupt nicht mehr
585 nachvollziehbar ist und den du überhaupt nicht mehr lesen kannst, oder? Bzw. Den es wirklich
586 nur mehr mit Hinterfragen und Nachfragen verstehen würdest. Und im Prinzip, ich mein ich weiß
587 das ist ein Klischee, das ist mir alles klar, aber wir machen das ja nicht für das, dass sie dann
588 inhouse gute Noten haben und dann gehen sie raus und dann ist es eh alles wieder anders. Und
589 das sollten wir auf aufgrund der Dinge, die wir ihnen hier beibringen, Existenz sich schaffen
590 können. Aber wenn dann nicht einmal einen geraden Satz schreiben können, wie soll das da
591 draußen funktionieren? Hier sind sie geschützt bis zu einem gewissen Grad. Aber er.. also ich halte
592 das für nicht gut. Das ist zu viel. Ich verstehe das. Man probiert, sie zu unterstützen. Ich
593 glaube, die meisten Leute nehmen auch Rücksicht und probieren zu unterstützen. Aber es gibt
594 nicht nur jetzt von unserer Seite eine Bringschuld. Es gibt auch von ihrer Seite eine Bringschuld.
595 Und das heißt, da muss man halt zum Training gehen. Und wir haben da schon drüber geredet,
596 auch außerhalb von der Befragung. Eigentlich wäre es auch zu wünschen, dass man dann sagt
597 okay, wenn Sie eben diesen Bonus dieser anderen Beurteilung bekommen, dass sie dann danach
598 also irgendwie nachweisen, also beweisen müssen, dass sie irgendein Training auch privat
599 machen, weil einfach nur zu sagen, wir haben ein Problem und das haben wir und ihr kümmert
600 euch jetzt drum oder ihr korrigiert es nicht ist meiner Meinung nach zu wenig, weil wie gesagt, es
601 geht ja nicht nur jetzt um die vier Jahre, die acht Jahre, dass sie da sind. Es geht ja eigentlich mehr
602 um die 60 Jahre danach. Und und da wird ihnen auch nicht ständig nur Zucker in Arsch geblasen.
603 Geholfen.

604

605 **I:** [00:40:27] Okay. Gut, gut. Sehr gut. Das nächste ist gleich, deine Erfahrungen mit digitalen Tools
606 für Individualisierung. Ein bisschen hast du es schon angesprochen, aber welche Vorteile siehst du
607 im Nutzen von digitalen Endgeräten? Beispielsweise eben Tablets, Handys, Laptops im
608 Regelunterricht generell?

609

610 **T4:** [00:40:45] Also prinzipiell durch das, dass dieser gesellschaftliche Wandel zur Digitalisierung
611 stattgefunden hat, dass die Kinder lernen müssen, mit einem Computer umzugehen.
612 Dementsprechend sollten sie das im Unterricht natürlich, oder der Unterricht sollte das
613 widerspiegeln. Das verstehe ich. Ähm. Ich persönlich glaube, das wird sich wieder ins Gegenteil
614 umkehren in ein paar Jahren. Aber unterm Strich, jetzt gerade ist dieser Wechsel da. Ich glaube, es
615 kann Ihnen sehr viel helfen. Das Problem für uns als Lehrer und Lehrerinnen ist halt, dass wir nicht
616 immer 100 % kontrollieren können, was sie auf diesen Geräten tun. Und das ist dann halt wieder
617 schwer. Ja, natürlich, sicher. Wenn ich die ganze Zeit auf der Maus herumtupft, das ist
618 offensichtlich jetzt nicht. Das Programm ist, wo ich gesagt habe, das zu tun, sondern
619 höchstwahrscheinlich ein Computerspiel. Wir haben jetzt strengere Regeln bei uns an der Schule.
620 Es sollte jetzt eigentlich nur verwendet werden, wenn der Lehrer sagt, es darf verwendet werden.
621 Ähm, es sind viele Vorteile. Das heißt aber nicht, dass diese Geräte auch immer dem Unterricht
622 entsprechend und den Forderungen der Lehrer entsprechend verwendet werden. Und das macht
623 es dann wieder schwieriger.

624

625 **I:** [00:42:05] Das als Vorteile zumeist, Die generelle Methodenkompetenz digitale Kompetenz
626 üben. Das sind die Vorteile und die Nachteile?

627

628 **T4:** [00:42:14] Weil wir einfach davon ausgehen, weil die Kinder aufwachsen mit einem Tablet und
629 mit einem Computer, dass sie im Prinzip mit diesen Gerätschaften umgehen können. Aber wenn
630 man Erst und Zweitklässler genau anschaut, die wissen, wie man eine App anklickt und wie man

631 ein Spiel öffnet, aber wie Word funktioniert oder Powerpoint oder einfach Excel Tabellen, davon
632 haben die keine Ahnung.
633
634 I: [00:42:37] Hast du noch ein bisschen Zeit? Okay, super Gut, also das haben wir schon. Also
635 Unterschiede in der Medienkompetenz bei den Schülerinnen, das ist zum Beispiel einer der
636 Nachteile, haben wir eh schon viel dazu gesagt. Ähm, gibt es an der Schule ein Budget für den
637 Erwerb von Schullizenzen für Unterstützungssoftware?
638
639 T4: [00:42:56] Ich wüsste jetzt keinen genauen Betrag, aber das. Also, dass jeder Schüler, äh, eine
640 Software bekommt, der sie runterladen kann. Das funktioniert über die, äh, über die Schuladresse
641 und den Zugang zu einem Schulkonto. Dementsprechend, Ja, diese Lizenzen gibt es definitiv. Aber
642 die sind jetzt österreichweit eigentlich für alle zugänglich. Das ist jetzt nicht was, was bei uns
643 speziell ist, aber natürlich muss das irgendwer zahlen.
644
645 I: [00:43:29] Und für zusätzliche zum Beispiel, die jetzt nicht in zum Beispiel dem Office for
646 Education drinnen sind, gibt es da ein Budget, was?
647
648 T4: [00:43:35] Meines Wissens wüsste ich nicht davon, dass ein dezidiertes Budget gibt. Wenn es
649 jetzt aber so wäre, dass wenn Geld da ist und du sagst hätte und die Software wäre für die Klassen
650 gut, würde man das sicher bewilligt kriegen, auch von der Schule.
651
652 I: [00:43:51] Gut. Ähm. Gibt es Expertinnen für digitale Lernsoftware an der Schule?
653
654 T4: [00:43:57] Es gibt sicher Lehrer, die man daraufhin ansprechen könnte, der definitiv versiert
655 sind in dem Thema. Ob es jetzt wirklich einen Beauftragten gibt? Dezidiert nicht, meines Wissens.
656 Aber wir haben ein paar wirklich fähige Leute.
657
658 I: [00:44:11] Welche Erfahrungen hast du bereits mit dem Umgang von Schülerinnen und Schülern
659 mit neuer Lernsoftware gemacht? Da geht es jetzt um Programme an sich, zum Beispiel.
660
661 T4: [00:44:20] Hm. Das Ding ist, ich glaube wirklich, das sieht man oft bei den beiden. Vielleicht ist
662 das eine Korrelation zueinander. Es gibt viele der Schüler, besonders die guten Schüler, die kennen
663 schon wirklich viele Programme. Also die wachsen mit dem auf. Ja, und das Tragische an der
664 ganzen Geschichte ist ist, dass das meistens von Eltern kommt, die eh schon dahinter sind, die
665 dann ihre Kinder dann noch pushen eben mit dieser Software, weil sie wissen, dass es diese
666 Software gibt. Ja, das machen wir bei unseren Kindern ja genauso, Die haben auch schon genug
667 Software und und wo sie Punkte holen können, wenn sie Bücher lesen und
668 Allgemeinwissenfragen und so, also da gibt es genügend solche Dinge. Ja, ich würde meinen, dass
669 das den bildungsfremderen Klassen das da dadurch noch mehr in den äh in den Nachteil geraten ja
670 und äh. Also persönlich muss ich sagen, dass ich oft von den, Aber das ist nur persönliche
671 Erfahrung und gibt sicher keinen, das hat sicher keinen anderen Hintergrund. Das ist einfach Zufall.
672 Aber die Schüler, die ich bis jetzt gehabt habe, die Legasthenie mäßig Probleme gehabt haben, die
673 kommen nicht aus den bildungsstärkeren Background. Aber wie gesagt, das ist halt, muss jetzt
674 nicht zusammenpassen. Das ist vielleicht nur individuell, aber bei den Fällen, die ich kenne, da ist
675 halt genau das, weil ich sag mal, wenn da wer mehr dahinter steckt, also dahinter wäre, dann
676 würden sie ja voll ins Training pfuschen. Aber schon wahrscheinlich seit ein paar Jahren und
677 meistens kommen diese Bescheide aber erst, nachdem die ersten paar negativen Schularbeiten
678 eingetrudelt sind. Und dann auf einmal heißt es Oh mein Gott, ich habe es gewusst, mein Kind hat

679 Legasthenie. Also äh, ja, ja, also ich glaube schon, dass. Das zumindest in den Fällen, die ich
680 persönlich kenne, das ist ein verschärfendes Problem sein könnte.
681
682 I: [00:46:19] Ähm. Welche digitalen Tools kennst du, die dafür geeignet sind, legasthenen
683 Schülerinnen und Schülern das Lernen zu erleichtern?
684
685 T4: [00:46:28] Also dezidiert für Legasthenie. Ich hätte, wüsste ich jetzt nicht, Programmnamen,
686 die jetzt genau für das sind. Ich hätte einfach auf die Klassiker wie zum Beispiel auf irgendwelchen
687 Lernplattformen wie zum Beispiel die Helbling Seiten oder besonders wenn ich Grammatik haben
688 möchte, gibt es genügend Seiten. Wenn ich einfach google und auf Niveau und und und
689 Grammatikübungen gehe, gibt es genügend Online Einsatz Übungen also. Braucht man eigentlich
690 nur googeln, aber das ist jetzt speziell für Legasthenie ist das da wüsste ich jetzt keine Seiten
691 dezidiert.
692
693 I: [00:47:05] Muss eh nicht speziell sein. Aber wie du schon gesagt hast, genau solche Seiten und
694 sagst, es wäre hilfreich, zum Beispiel zur Individualisierung. Du hast eh schon ein paar
695 angesprochen. Jetzt kommen wir zum letzten Punkt, nämlich ich würde dir gerne ein paar Tools
696 zeigen. Manche davon kennst du bestimmt schon. Manche sind dir vielleicht neu und ich würde
697 dich bitten, mir zu sagen, ob es dir bekannt ist, ob mir zu sagen, inwiefern du es schon anwendest
698 und wie und wenn nicht, wieso nicht? Und ob das sinnvoll für die Förderung von legasthenen
699 Schülerinnen einstuft. Und dann noch als Nächster Wieso? Wieso nicht? Weil es auch für nicht
700 legasthenische Schüler sinnvoll und am Schluss sagen, wie viel Zeit man du glaubst du investieren
701 müsstest, um dich damit jetzt bekannt genug zu machen um es einzusetzen und wie viel Zeit die
702 Schüler brauchen würden, um sinnvoll einzusetzen? Okay, also das erste Beispiel kennst du, Hast
703 du schon angesprochen die e-Books, die von HELBLING Ezone die digitalen Bücher. Hast du schon
704 mal die Graphic Stories eingesetzt?
705
706 T4: [00:48:05] Ja.
707
708 I: [00:48:05] Gut. Ähm, gut. Also, du hast es schon mal angewendet. Würdest du. Das Tool ist
709 sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen...
710
711 T4: [00:48:14] Also als zusätzlichen visuellen Reiz. Ja, also das schon. Also auch für andere Schüler.
712 Besonders das, was du jetzt da jetzt sagst, ist die erste Klasse. Das heißt, das ist grundlegender
713 Englischstoff im Prinzip, das heißt zur Verfestigung, also zur Festigung von dem, was man bis jetzt
714 im Unterricht gemacht hat, Ist das für alle Schüler gut. Ja, aber wie gesagt, es ist halt da, finde ich,
715 ein solider, Visueller zusätzlicher Reiz den man setzen kann. Ja.
716
717 I: [00:48:47] Gut. Und du? Hast du Wie? Wie hast du es bis jetzt im Unterricht angewendet.
718
719 T4: [00:48:53] Dass sie einfach über ihre eigenen Computer zugreifen und und das dann noch mal
720 durchmachen können.
721
722 I: [00:48:59] Also auch im Unterricht.
723
724 T4: [00:49:01] Ja auch.
725
726 I: [00:49:02] Okay, gut, das zweite ist ja bei den More Büchern hast du schon mal bei den bei den
727 Vokabelseiten? Aber es ist jetzt super easy,

728
729 T4: [00:49:11] Die digi4school Gschitln oder wie? Wo sie was einsetzen können?
730
731 I: [00:49:14] Nicht nur. Es geht jetzt eigentlich nur darum, um es beim Vokabellernen gibt es
732 nämlich auch bei dem DGV schon die Möglichkeit, dass man da bei diesen Listen auf ein Wort
733 klickt. Und es wird ausgesprochen.
734
735 T4: [00:49:27] Das habe ich nicht gewusst.
736
737 I: [00:49:28] Ähm, Gut. Also das heißtt, du hast es noch nicht eingesetzt im Unterricht?
738
739 T4: [00:49:30] Na hab ich net, na,
740
741 I: [00:49:30] Ähm. Gut. Äh, würdest du das im Unterricht anwenden?
742
743 T4: [00:49:36] Also prinzipiell wenn ein Schüler sogar oft ja fragen. Wie spreche ich das aus oder
744 so? Ich finde das eigentlich super. Ja, also. Ja, natürlich. Das macht Sinn.
745
746 I: [00:49:45] Ja, sinnvoll auch für die Förderung von legasthenen Schülerinnen?
747
748 T4: [00:49:48] Natürlich besonders, wie gesagt, wenn es darum geht, dass sie oft Probleme haben,
749 Dinge auszusprechen und sie unsicher sind, dann kann man das besonders bei Wörtern, die
750 vielleicht ein bisschen komplexer sind, mit der Aussprache zu Hause üben. Aber was ich ihnen
751 schon sag, ist aber was net über die Seiten ist, dass sie über das Leo Dictionary gibts ja dieselbe
752 Möglichkeit, das du das Wort praktisch eintippst, also auf das Wort klickst und da kannst du auch
753 die Aussprache anhören. Das habe ihnen bis jetzt immer gesagt, dass es die Möglichkeit gibt und
754 dass das jederzeit, wenn Sie nicht wissen, wie ein Wort ausgesprochen wird, dass das
755 Nachschlagen können, dass es aber über digi4school geht, das habe ich nicht gewusst. Um ehrlich
756 zu sein.
757
758 I: [00:50:29] Ich würde sagen, es ist einfach genug, um es einzusetzen?
759
760 T4: [00:50:31] Es ist einfach nur natürlich und das mit digi4school, das haben sowieso alle relativ
761 schnell. Das mit der Helbling E-Zone ist teilweise ein Problem, weil es mit dem Email hin und her
762 schicken. Das checken manche nicht, aber digi4school schon mit dem einen Code einmal, das
763 schaffen für gewöhnlich alle. Also ja, das ist eine gute Idee.
764
765 I: [00:50:48] Gut, das nächste sind, dass es ein Stand-in für alles in die Richtung. Es ist ein Browser
766 Plugin, der heißtt Jetzt read aloud. Kennst du solche Browser Plugins?
767
768 T4: [00:50:57] Nein.
769
770 I: [00:50:57] Also den lädt man sich runter. Das ist dann installiert auf dann in deinem Browser.
771 Und dann hast du zum Beispiel bei solchen Seiten wie das ist jetzt National Geographic Kids, da hat
772 man die Möglichkeit darauf zu klicken und er liest ihr den Text vor. Du hast die Möglichkeit, die
773 Schriftgröße anzupassen, das Fenster größer und kleiner zu machen und der Teil, der gerade
774 vorgelesen wird, wird auch dann gehighlighted. Genau. Gut. Würdest du dieses Tool im Unterricht
775 einsetzen?
776

777 T4: [00:51:30] Also prinzipiell. Ich glaube ansonsten, sie könnten sonst nur das Video schauen. Seh
778 ich das richtig?
779
780 I: [00:51:35] Also Sie könnten sonst die Seite lesen und er liest es halt vor.
781
782 T4: [00:51:38] Okay. Äh, ja, prinzipiell. Obwohl ich glaube, dass das für. Für die Schüler, die keine
783 Probleme haben, die brauchen es wahrscheinlich nicht. Bei den anderen Sachen, wie gesagt,
784 würde ich sagen, dass es immer, also für alle Gruppen eigentlich gut. Da würde ich glauben, dass
785 für die die Schüler, die jetzt nicht irgendwie eine Einschränkung haben, dass sie das normal lesen
786 können. Für diejenigen, die legasthenisch, also Legasthenie, Probleme haben, wäre das durchaus
787 eine Möglichkeit, um zu sagen das ist unterstützend, Ja.
788
789 I: [00:52:08] Mhm. Ähm, wie jetzt? Das haben wir ja schon besprochen. Wie viel Zeit müsste man
790 investieren?
791
792 T4: [00:52:16] Wie lang ist das?
793
794 I: [00:52:17] Ja, das da, es ist zum Runterladen. Du musst es runterladen, Installieren musst du mal
795 schaffen. Und dann ist es. Musst du es da festmachen und dann drückst du da drauf.
796
797 T4: [00:52:28] Und sie können sich das dann anhören.
798
799 I: [00:52:30] Und das geht aber auf jeder Website, nicht nur auf der. Ich habe das jetzt nur als
800 Beispiel.
801
802 T4: [00:52:34] Also okay. Ähm, ja, wahrscheinlich würdest du dann trotzdem wennst du das dann,
803 Hausnummer bis alle da drinnen sind, bis alle sich das angehört haben, bis du das nachbesprochen
804 hast. Das ist wahrscheinlich 25 bis 30 Minuten, oder?
805
806 I: [00:52:50] Du könntest ja diesen das Plugin könntest du ja dann immer wieder einsetzen.
807
808 T4: [00:52:54] Ja, natürlich. Ich verstehe.
809
810 I: [00:52:55] Würdest sagen, dass es einfach genug ist, um es einzusetzen im Unterricht zur
811 Individualisierung zum Beispiel nur für die legasthene Schüler? Also mit Kopfhörern drinnen
812 sitzen?
813
814 T4: [00:53:05] Schon, warum nicht?
815
816 I: [00:53:06] Ja, gut. Ähm, passt. So, dann gehen wir gleich zum nächsten über. Das nächste ist der
817 Microsoft Plastische Reader. Kennst du den?
818
819 T4: [00:53:16] Na.
820
821 I: [00:53:17] Gut. Also der ist integriert in allen Office 365 Education Apps.
822
823 T4: [00:53:21] Okay.
824

825 I: [00:53:22] Also hier ist ein Beispiel. Du findest den bei. Also, das ist jetzt. Also wie gesagt, in
826 Onenote ist er drinnen. In Teams ist er drinnen in Excel, wenn man das unbedingt möchte.
827 Powerpoint Ansicht, plastischer Reader und dann hat man kommt man in so ein Layout. Man kann
828 zum Beispiel den Text anpassen. Schriftgröße Du kannst den Abstand zwischen den Zeilen und
829 zwischen den Wörtern vergrößern. Schriftart kann angepasst werden. Der Hintergrund, die
830 Farben, wie man auch immer es möchte. Du hast zusätzlich die Möglichkeit, Silben anzuseigen und
831 Wortarten, wenn man das braucht. Man kann es sich vorlesen lassen. Es gibt auch ein
832 Bildwörterbuch. Wenn ich auf ein Content Word klick, habe ich auch ein Bild und man kann sich
833 nur das Wort sagen lassen. Und du kannst auch den Zeilenfokus ändern, je nachdem, wie lang der
834 Text ist. Du kannst dann sagen Ich will nur eine Zeile sehen, ich will zwei sehen, ich will mehrere
835 sehen. Genau. Also Tool ist unbekannt. Würdest du dieses Tool im Unterricht anwenden?
836

837 T4: [00:54:30] Also wie gesagt, die Funktion mit dem Vorlesen finde ich gut. Wenn wirklich jemand
838 so starke Probleme hat, dass das, also wenn du jetzt sagst, du blendest schon alle Zeilen aus und
839 das einzelne Wort oder.

840

841 I: [00:54:43] Du kannst auch nur drei..

842

843 T4: [00:54:44] Ja, ich verstehe schon, aber trotzdem würde ich dann meinen da, da reden wir dann
844 schon von jemandem, der stark beeinträchtigt ist. Das heißt, wenn wirklich jemand das braucht,
845 um dem Unterricht folgen zu können, ja, dann ist es sinnvoll. Natürlich, weil dann. Für was haben
846 Sie die Computer? Ja, äh, müsste man jetzt schauen, dass man die Schüler so fit kriegt, dass sie das
847 auch so anwenden können, Wenn sie das. Wenn sie das dann können, ist es ein nützliches Tool.
848 Natürlich. Also prinzipiell ist alles nützlich, was den Schülern hilft und dementsprechend. Warum
849 nicht natürlich.

850

851 I: [00:55:19] Würdest du im Unterricht anwenden?

852

853 T4: [00:55:21] Könnte man. Könnte man machen. Natürlich.

854

855 I: [00:55:25] Wie schätzt du das Tool für nicht legasthene Schüler ein?

856

857 T4: [00:55:30] Da weiß ich nicht, ob es das dann nur einfach eine Spielerei ist. Prinzipiell. Prinzipiell
858 kann man hier sagen warum nicht. Aber die Frage ist halt, wenn es am Text normal Folgen kennen.
859 Warum willst du sie dann an etwas gewöhnen, was ihnen einfach einfach eh einfacher macht?
860 Wennst das... Also ich mein das wär ja dann downgraden im Sinne von von Fertigkeiten. Also
861 für Schüler die das nicht brauchen. Will ich das nicht verwenden, flächendeckend in der Klasse.
862 Aber wenn man zum Beispiel sagt Hey, macht den Text durch für Schüler, die diverse Probleme
863 haben, setzt euch die Kopfhörer auf, stellt eich das ein, gehts durch den Text. Definitiv.

864

865 I: [00:56:18] Wie viel Zeit, glaubst du, müsste man investieren für dich als Lehrer, dass du das
866 einsetzen kannst?

867

868 T4: [00:56:24] Das ich das einmal verstehe also, dass ich flüssiger bin in dem Programm oder dass
869 ich die Schüler da auch mal..

870

871 I: [00:56:31] Ja beides. Ein bisschen für dich, dass du sagst okay, ich fühle mich wohl genug, um es
872 einsetzen zu können. Das ist ja auch wichtig.

873

874 T4: [00:56:36] Ja, natürlich.

875

876 I: [00:56:37] Also, wie viel Zeit müsstest du investieren, um dass die Schüler das schaffen? Wie
877 gesagt, du gehst nur auf Ansicht in den Programmen.

878

879 T4: [00:56:44] Ja, ähm, wenn es. Wenn es sicher gehen möchtest, dass das Dass das Rund läuft.
880 Also ich glaube, jeder, der ein bisschen Gefühl hat für einen Computer, hat das relativ schnell.
881 Ähm, bei den Schülern besonders. Umso kleiner sie sind, umso schwieriger würde ich meinen.
882 Wahrscheinlich, dass denen das alles zeigst. Dass du mal ein Beispiel machst, dass das ihnen
883 innerhalb von Beispiel zeigst, weil das, wenn sie dann selber anfangen das zu verwenden, sind sie
884 noch ein bisschen unsicherer, wirst wahrscheinlich eine ganze Stunde aufwenden, nehme ich an,
885 was jetzt nicht heißt, dass dann das nächste Mal, wenn sie das dann wieder aufmachst, dass es
886 dann beherrschen. Aber zumindest ich.. Ich kann mir vorstellen, dass du einen gewissen Teil,
887 wahrscheinlich den größten Teil der Klasse, wenn du eine Stunde investierst, mit dem machen
888 könntest.

889

890 I: [00:57:32] Würdest du sagen, dass das wäre es dir wert. Das wäre einfach genug dafür, dass du
891 das einsetzen würdest.

892

893 T4: [00:57:40] Ich kann mir schon vorstellen. Ja.

894

895 I: [00:57:41] Gut. Das nächste was das nächste ist auch eine Funktion im plastischen Reader, aber
896 ein bisschen anders, nämlich das ist der Reading Coach. Schon mal gehört davon?

897

898 T4: [00:57:54] (unv.) (...) nein.

899

900 I: [00:57:56] Der Reading Code funktioniert folgendermaßen Du kannst ihn in Teams zum Beispiel
901 machen. Bei den Aufgaben kannst du Challenge Assignment geben und da ist auch Reading Coach.
902 Dann gibst du ihnen einen Text und den müssen sie vorlesen. Das ist dann es geht automatisch auf
903 Teams dann da muss man es einstellen. Dann beginnt man zu lesen. Beispiel on a Beautiful
904 Monday. Und er sagte Wie genau du bist, wie viel Zeit du gebraucht hast und wie viele Wörter
905 man üben muss. Ist jetzt blöd, weil da muss ich jetzt nichts üben. Aber zum Beispiel auf dem Bild
906 sagt er fünf Wörter zum Üben. Und diese Wörter, die sprichst du dann auch aus. Und er gibt dir
907 wieder Feedback und du kannst einstellen, ob du das Feedback, Wie genau er überhaupt sein soll,
908 wie viel wie strenger er sein soll quasi. Und ob das Feedback unterstützender sein soll oder
909 direkter. Das heißt Feedback Level kannst du es auch einstellen. Dann hast du die Möglichkeit als
910 Lehrkraft das im Insights tab auf Teams dann auch zu sehen, die ganzen Ergebnisse. Und er gibt dir
911 auch so eine Aufstellung von zum Beispiel wie wie gut das gelesen wurde, ob wirklich bei einem
912 Beistrich eine Pause gemacht wurde, bei einem Punkt Stimme runter. Das kann er dann
913 automatisch auswerten und er kann eine Challenging Wordcloud erstellen aus den Daten von all
914 deinen Schülern mit den Wörtern, wo sie mit noch Probleme haben, mit der Aussprache und dann
915 kannst du einen automatischen Challenge Assignment createn, wenn du da drauf drückst und mit
916 dem kriegen dann die Schüler selber dann auf sie angepasste Wordclouds, die sie üben müssen. Ja
917 gut, ähm, würdest du das einsetzen?

918

919 T4: [00:59:38] Das ist für alle gut.

920

921 I: [00:59:40] Ja. Würdest du's einsetzen?

922

923 T4: [00:59:42] Ja.
924
925 I: [00:59:44] Ja. Wieso?
926
927 T4: [00:59:45] Warum? Weil. Prinzipiell könnten sie. Erstens mal kriegen Sie ein Feedback auf. Auf
928 sich selber zugeschnitten. Zweitens. Sie können das in einem relativ risikolosen Raum. Also im
929 Sinne von. Sie fühlte seine schüchtern. Und dann lachen sie die anderen noch mehr aus. Ja, da
930 wären Sie safe. Sie können das selber einteilen. Sie können das wahrscheinlich wiederholen, so oft
931 wie Sie wollen, nehme ich mal stark an, Sie kriegen Instant Feedback durch diese Cloud. Am
932 Schluss können Sie noch mal auf die Problemwörter konzentrieren. Also prinzipiell. Aber das ist
933 weniger für so, dass das für Legasthenie Schüler ist, sondern prinzipiell für alle. Also das kannst
934 du in der Unterstufenklasse, das mit allen spielen. Also das ist eine sehr coole Sache.
935
936 I: [01:00:38] Würdest du sagen, das das einfach genug wäre für dich, dass du sagen willst, es ist
937 mir wert, die Zeit zu investieren.
938
939 T4: [01:00:43] Prinzipiell schon. Ich glaube, da ist aber ein bisschen komplexer als die anderen
940 Geschichten, glaube ich ein bisschen. Darum ist es wahrscheinlich ein bisschen einlesen.
941
942 I: [01:00:50] Okay, aber es wäre es wert. Wahrscheinlich.
943
944 T4: [01:00:51] Ja.
945
946 I: [01:00:52] Gut. Also das nächste ist, ähm. Ja. Kennst du Microsoft Word oder Google Docs
947 Textverarbeitungsprogramm?
948
949 T4: [01:00:58] Das haben wir schon mal durchgemacht. Ja.
950
951 I: [01:01:00] Und die verschiedenen Funktionen, zum Beispiel gemeinsames Bearbeiten von
952 Dokumenten, Sprache zu Text, Prognose Tools. Weißt du, was ich damit meine?
953
954 T4: [01:01:09] Prognose Tools. Nein...
955
956 I: [01:01:11] Das ist ein kurzes Beispiel. Wenn zum Beispiel eine Email wir schreiben, ist ja immer
957 ein bisschen formulaic. Ja, und er gibt dir dann quasi einen Tipp, was du als nächstes schreiben
958 könntest. Mit TAB kannst du es annehmen. Das ist ein Prognosetool oder kontextsensible
959 Rechtschreibüberprüfung bzw auch die Möglichkeit zur direkten Ausbesserung Kommentierung
960 durch eine Lehrperson. Ähm, inwiefern nutzt du diese Tools schon im Unterricht. Oder diese
961 Funktionen?
962
963 T4: [01:01:44] Wenig? Wenig. Wir haben das vor, vor, vor zwei Jahren oder was ist das uns ein
964 bisschen vorgestellt worden im Sinne von was war das .. oder ist schon drei Jahre her. Aber kurz
965 mal irgendwo präsentiert worden. Vielleicht bei der Digitalisierung der Schule oder was, dass das,
966 weiß net ob du da schon da warst? Es ist sehr gut möglich. Ich glaube, das war unten im Turnsaal.
967 Da haben sie es, glaube ich, so alles Mögliche mal vorgestellt. Aber das war nur ganz, ganz kurz.
968 Das war jetzt nicht eine Fortbildung zu dem, sondern das war eher ein für alle Mal
969 reinschnuppern, was möglich wäre.
970

- 971 I: [01:02:21] Könntest du dir vorstellen, dass diese Tools, zum Beispiel das Prognosetool oder die
972 Rechtschreibüberprüfung Sprache zu Text sinnvoll wären für legasthene Schüler?
973
- 974 T4: [01:02:31] Ich weiß nicht, weil da im Prinzip das Programm vorausgreift und ihnen Prinzip dann
975 schon, bevor sie eigentlich in Gedanken fassen, schon Wörter in den Mund legt. Dementsprechend
976 weiß ich nicht, ob das im Sinne der Sprachexekution, ob das so sinnvoll wäre. Also ich finde alle
977 Programme, die du mir bis gezeigt sagt, finde ich, finde ich cool. Äh. So Rechtschreibüberprüfung,
978 Prognosetools, ja haben schon ihre Berechtigung. Ich verstehe es eh. Aber wenn du schon sagst,
979 du bist eh schon in einer Mangelsituation und dann predigt dir das vor, was ist dann, wenn Sie den
980 Text bei der Schularbeit selber schreiben müssen? Und du hast eben dieses Prognosetool nicht?
981 Oder die Rechtschreibüberprüfung. Dann haut es dich ja noch mehr zurück. Also du weiß ich nicht
982 da... das würde ich mit Vorsicht genießen.
983
- 984 I: [01:03:29] Also bist du generell der Meinung, Rechtschreibüberprüfung ist egal ob legasthen
985 oder nicht immer...
986
- 987 T4: [01:03:35] Ja, ja, das hat nichts mit Legasthenie zu tun. Ich Du siehst das bei Schülern, die
988 teilweise wirklich gute Texte bei der Hausübung abgeben. Also auch auch in die Oberstufe hinauf.
989 Äh, also äh und die, Ähm, die schreiben super Hausübungen. Das muss nicht mal über
990 irgendwelche, äh, weiß nicht künstliche Intelligenz zusammengestellt worden sein, sondern
991 einfach wirklich über die Rechtschreibfunktion, die sie verwenden. Und dann kommt die
992 Schularbeit und die haben 15 Rechtschreibfehler, weil sie zu schlampert arbeiten, weil sie einfach
993 gewohnt sind, dass das automatisch, ohne dass das irgendwie kontrollieren für sie übernommen
994 wird. Und das ist schwer. Aber ich verstehe schon, dass sie, wenn sie später dann irgendwelche
995 Dokumente schreiben, haben sie ja auch diese Tools, das ist mir schon klar. Die Frage ist, ob das
996 für den sprachlichen Vollzug in einem Alter, wo du das lernst, ob es da nicht noch zu schädlich ist?
997
- 998 I: [01:04:38] Redest du deinen Schülern davon ab, das zu benutzen?
999
- 1000 T4: [01:04:42] Im Sinne der Vorbereitung auf die Schularbeit eher.
1001
- 1002 I: [01:04:47] Okay. Gut, also eine andere Möglichkeit, die ein bisschen mehr Input gibt, ist
1003 Grammarly. Kennst du Grammarly?
1004
- 1005 T4: [01:04:53] Na.
1006
- 1007 I: [01:04:53] Also das funktioniert auch als Plugin in einem Browser oder auch in Word. Also als
1008 Beispiel zum Beispiel Du. Ich weiß nicht, dass da ja irgendein Blödsinn schreibt man und dann
1009 kommt da so eine kleine Blase und er gibt dir einen visuellen Input, warum es falsch ist. Und du
1010 musst hier wirklich explizit draufdrücken und du siehst, das.
1011
- 1012 T4: [01:05:16] Finde ich besser.
1013
- 1014 I: [01:05:17] Du musst annehmen und wenn man es wirklich wissen möchte, kann man auf "Learn
1015 more" klicken und er gibt einem einen, ähm eine Erklärung, warum es falsch ist. Nicht unbedingt in
1016 dem Kontext, aber etwas ähnliches. Ähm, genau. Was ist deine Meinung dazu?
1017
- 1018 T4: [01:05:34] Finde ich gut. Finde ich gut. Finde ich um einiges besser als das davor. Die Frage ist,
1019 weil du dann diesen Extrastep an effort machen musst, ob das die Schüler dann wirklich so wirklich

1020 alles alles als Werkzeug verwenden wollen. Es ist um einiges, meiner Meinung um einiges besser
1021 als das davor. Aber durch das, dass du diesen reinlesen musst, weil die die Autokorrektur etc. sind
1022 angenehm, weil sie dir das nochmal durchlesen etc. abnehmen. Ja und teilweise ist ein Wort falsch
1023 und drückst auf Leertaste und während du weitergehst, hat der Computer das schon korrigiert.
1024 Das heißtt, du hast eigentlich... Es ist sehr effizientes Arbeiten, während hier, obwohl es
1025 pädagogisch und und und lerntechnisch viel mehr Sinn macht... Äh, ich glaube, dass das von den
1026 Schülern negativer wahrgenommen wird, obwohl es effizienter wäre.
1027

1028 I: [01:06:29] Wie schätzt du es ein für legasthene Schüler? Würdest du es ihnen eher empfehlen?
1029

1030 T4: [01:06:34] Prinzipiell, weil es zur Visualisierung beiträgt und weil du das mit der roten Farbe
1031 und dann darüber die Erklärungen macht es sehr viel Sinn. Ich weiß nur nicht, ob das so tatsächlich
1032 dann verwendet wird von ihnen.

1033

1034 I: [01:06:46] Du könntest es dir vorstellen.
1035

1036 T4: [01:06:47] Prinzipiell schon viel besser als das Microsoft.
1037

1038 I: [01:06:50] Würdest du es deinen Schülern empfehlen? Jetzt wo du das kennst?
1039

1040 T4: [01:06:53] Prinzipiell kann ich mir das vorstellen.
1041

1042 I: [01:06:56] Glaubst du, es ist auch einfach? Du hast ja eh schon darüber geredet für dich als
1043 Lehrkraft einfach genug um dich mit der Installation...
1044

1045 T4: [01:07:03] Prinzipiell glaube ich schon.
1046

1047 I: [01:07:04] Gut, wir haben noch zwei Tools dann sind wir fertig. Eines ist Quizlet. Kennst du
1048 Quizlet?
1049

1050 T4: [01:07:10] Quizlet kenn ich.
1051

1052 I: [01:07:10] Kennst du die verschiedenen Spiele?
1053

1054 T4: [01:07:12] Ja.
1055

1056 I: [01:07:12] Beispiel auch das Learning Game Answer Mode und Learning Game Anser Mode
1057 Writing.
1058

1059 T4: [01:07:16] Meine Kinder verwenden das auch.
1060

1061 I: [01:07:18] Ähm. Gut. Also, du benutzt es schon im Unterricht. Im Englischunterricht?
1062

1063 T4: [01:07:23] Äh, ja. Einmal habe ich es, glaube ich, probiert. Auch? Ja, bei den Kleinen.
1064

1065 I: [01:07:28] Auch diese Writing. Ja.
1066

1067 T4: [01:07:29] Ja, Ja.
1068

- 1069 I: [01:07:30] Und was war deine Erfahrung damit?
- 1070
- 1071 T4: [01:07:33] Also prinzipiell das, dass viele Schüler das schon kennen. Dementsprechend war das mit denen kein Problem. Also das heißt, dass du. Aber das ist jetzt wieder das, was ich vorher gesagt habe. Du merkst, wo die Eltern dahinter sind und du hast halt dann die, die das alles schon kennen, auch Anton, weil das grad seh. Auch das machen meine Kinder, also meine Tochter zumindest schon. Ja, und das wird ihnen auch schon in der Volksschule ein bisschen nahegelegt, aber manche verwenden das dann mehr, manche verwenden es nicht so viel und dementsprechend kennen das dann manche schon und können damit gut umgehen.
- 1078
- 1079 I: [01:08:08] Würdest du sagen, dass es sinnvoll ist, gerade auch dieser Writing Mode für die legasthene Schüler?
- 1081
- 1082 T4: [01:08:13] Ich glaube schon. Ich glaube schon. Durch des das eigentlich Quizlet und Anton eigentlich so so verspielt sind. Teilweise bis zu einem gewissen Grad. Aber ist das besonders für die ganz Kleinen Ist das ist das ganz cool.
- 1085
- 1086 I: [01:08:27] Ähm, genau. Also dieses spielerische Element, das Gibt es noch andere Gründe, warum du sagst, das wäre sinnvoll für legasthene Schüler, es anzuwenden?
- 1088
- 1089 T4: [01:08:37] Hm. Wie gesagt, durch das, dass es gerade wenn du so das vorher mit mit den Texten wo du dann drauf klickst und und dann wird das markiert und dann hast du da rot und was weiß ich was. Äh. Wie gesagt, ich glaube das Quizlet und Anton auch von der visuellen, vom visuellen Aufbau, dass das viel kindgerechter designt ist oder oder sie mehr anspricht. Visuell.
- 1093
- 1094 I: [01:09:05] Mhm. Gut. Wie schaut es aus mit nicht legasthenen Schülern?
- 1095
- 1096 T4: [01:09:09] Des ist für alle cool.
- 1097
- 1098 I: [01:09:11] Okay. Und wie viel Zeit muss man investieren, dass man sich als Lehrperson das sinnvoll einsetzen kann? Quizlet Jetzt zum Beispiel mit speziell Quizlet.
- 1100
- 1101 T4: [01:09:20] Also ich glaube, prinzipiell wäre das als Privatperson ja relativ schnell klar, das ist das eigentlich weniger...
- 1103
- 1104 I: [01:09:26] Ach mit Vokabellisten erstellen...
- 1105
- 1106 T4: [01:09:28] Na ja, das ist natürlich. Jetzt ist ja darum gegangen, dass du dich auskennst mit dem Ganzen, was du dann mit dem Ganzen machst und wie viel Zeit du investierst, das obliegt dann dir. Aber da kannst du unendlichen einebuttern an Zeit. Frage ist halt, ob du das dann auch immer machen möchtest. Aber prinzipiell kannst du, wenn du sagst, du hast weiß nicht, nicht so einen großen, weiß nicht, so viele Stunden, dass das bis in die Unendlichkeit treiben.
- 1111
- 1112 I: [01:09:54] Würdest, sagen jetzt okay, würdest du, dass du hast gesagst du hast das einmal gemacht, noch einmal einsetzen mit deinen Schüöern?
- 1114
- 1115 T4: [01:09:59] Prinzipiell. Wenn ich gerade nicht so ausgebucht war mit den Stunden, dann ja.
- 1116

- 1117 I: [01:10:05] Gut, das letzte Tool. Du hast eh schon bisschen darüber gesprochen, Anton kennst du.
1118 Hast du schon mal benutzt im Unterricht?
- 1119
- 1120 T4: [01:10:10] Im Unterricht noch nicht. Das habe ich nur mit meiner Tochter daheim.
- 1121
- 1122 I: [01:10:13] Gut, warum nicht?
- 1123
- 1124 T4: [01:10:15] Kein, kein großartiger Grund.
- 1125
- 1126 I: [01:10:17] Okay. Wie schätzt du das Eigen.. die Eignung von diesen Tools für nicht legasthenie
1127 Schüler ein?
- 1128
- 1129 T4: [01:10:24] Hmm so prinzipiell. Glaub ich ist es cool, aber ich. Also für alle Schüler, aber.
- 1130
- 1131 I: [01:10:31] Für alle Schüler.
- 1132
- 1133 T4: [01:10:31] Für alle Schüler.
- 1134
- 1135 I: [01:10:33] Ähm. Gut. Kannst du auch ein Grund sagen, warum du sagst es ist cool? Also wir
1136 haben schon gesagt, dieser Aufbau zum Beispiel.
- 1137
- 1138 T4: [01:10:39] Na, wie gesagt, ich kanns jetzt nur von meiner Tochter aus sagen und und und
1139 das es so ein bisschen ein Spiel ist aber auch so ein bisschen ein Wettbewerb und dass du dich da
1140 auch ein bisschen messen kannst. Also ich glaube, das ist das also so dieses... Ja spielerisch
1141 wettbewerbsorientierte. Es ist jetzt kein Computerspiel, das ist es nicht, aber, äh, ähm. Es
1142 befriedigt diesen Aspekt oder, ein bisschen.
- 1143
- 1144 I: [01:11:06] Okay. Wie viel Zeit müsste man investieren, dass du sagen kannst, das könnte ich jetzt
1145 im Unterricht einsetzen? Meine Schüler könnten es sinnvoll nutzen. Die Accounts kann man recht
1146 schnell ihnen selber geben dann haben sie Passwörter und so.
- 1147
- 1148 T4: [01:11:19] Also ich glaube, das geht auch relativ schnell. Wie gesagt, ich glaube, dass er, Anton,
1149 eigentlich etwas ist, was die meisten schon kennen. Aber wie gesagt, das habe ich nicht verwendet
1150 jetzt im Unterricht. Aber ich, ich, ich. Ich bin mir relativ sicher, dass das die meisten kennen.
- 1151
- 1152 I: [01:11:35] Gut. Gut. Gibt es noch etwas zum Thema Legasthenie, das ich hätte fragen sollen bzw
1153 das du mir sagen möchtest?
- 1154
- 1155 T4: [01:11:42] Alles gut.
- 1156
- 1157 I: [01:11:44] Vielen Dank dafür, dass du dir die Zeit genommen hast um am Interview
1158 teilzunehmen und mir damit bei meiner Masterarbeit zu helfen. Falls über die Ergebnisse meiner
1159 Masterarbeit informiert werden willst, stelle ich dir gerne eine Zusammenfassung zur Verfügung.
- 1160
- 1161 T4: [01:11:55] Dankeschön.

12.3.5. Interview with T5:

1 I: [00:00:00] Guten Abend. Vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Ich hoffe, dass
2 es angenehm und interessant für uns beide sein wird. Das Ziel des Interviews ist es, einen Einblick
3 in die Anschauungen und Erfahrungen von Englisch Lernenden in österreichischen Schulen
4 bezüglich des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie zu bekommen. Ein
5 spezieller Fokus liegt auf dem Einsatz von Methoden und digitalen Tools für Individualisierung im
6 Unterricht. Im Zuge dessen werde ich dir im Laufe des Interviews sieben digitale Tools vorstellen
7 und ich möchte dich darum bitten, sie nach ihrer Eignung für den Einsatz im Unterricht zu
8 beurteilen. Der Grund, weshalb ich dich um dieses Interview gebeten habe, ist, dass du bereits
9 Erfahrungen mit dem Unterrichten legasthener Schüler und Schülerinnen gesammelt hast. Und ich
10 gehe davon aus, dass das Interview in etwa eine Stunde in Anspruch nehmen wird. Falls du an
11 irgendeinem Punkt während des Interviews abbrechen möchtest bzw eine Pause einlegen
12 möchtest, ist das kein Problem. Gib einfach Bescheid, wenn du auch eine Frage überspringen
13 möchtest. Kein Problem, gib Bescheid. Wir gehen zur nächsten Frage über. Die Ergebnisse des
14 Interviews werden für meine Masterarbeit mit dem Titel Dyslexia Digitalisation in the Austrian EFL
15 Classroom verwendet und alle Angaben werden anonymisiert. Okay, das war mein Disclaimer. So,
16 wir fangen an deinen persönlichen Hintergrund. Wenn das in Ordnung ist, bitte beschreibe deine
17 derzeitige berufliche Position.
18

19 T5: [00:01:18] Ich bin Englisch und Spanisch Lehrerin an einem Gymnasium.
20

21 I: [00:01:23] Ähm. Wie lange bist du schon im Bildungsbereich tätig?
22

23 T5: [00:01:27] Ähm, also ich bin jetzt hier im 14., ähm, Unterrichtsjahr. Mhm.
24

25 I: [00:01:34] Wie bist du bisher mit dem Thema Legasthenie in Kontakt gekommen?
26

27 T5: [00:01:39] Hauptsächlich durch, ähm. Geschichten, die geteilt wurden von Kollegen bzw, ähm,
28 einem Schüler meines Wissens, der selber davon betroffen war.
29

30 I: [00:01:52] Ähm. Wurde das Thema Legasthenie während deiner Ausbildung behandelt?
31

32 T5: [00:01:56] Gar nicht.
33

34 I: [00:01:58] Und in Fortbildungen?
35

36 T5: [00:02:00] Ähm. Nicht im Sinne von Strategien, wie man das fördern kann. Das weniger. Es
37 wurde im letzten Jahr bei den AG Tagungen ähm wurde das Thema besprochen, dadurch, dass es
38 jetzt eben im letzten Jahr so aktuell geworden ist. Aber es ging mehr um die rechtlichen Vorgaben
39 als um zum Beispiel irgendwelche Fördermaßnahmen.
40

41 I: [00:02:24] Hältst du die Behandlung von Legasthenie während der Ausbildung für wichtig?
42

43 T5: [00:02:30] Mittlerweile schon. Also früher hätte ich wahrscheinlich was anderes gesagt, aber
44 jetzt? Mittlerweile würde ich sagen ja, dadurch, dass schon so viele Kollegen davon betroffen sind,
45 auf jeden Fall.
46

47 I: [00:02:41] Okay, da es unterschiedliche Definitionen von Legasthenie gibt, Würde mich
48 interessieren, wie du persönlich Legasthenie verstehst oder es definieren würdest.
49

50 T5: [00:02:52] (lacht) Ist das ein Test?
51

52 I: [00:02:53] Dein persönliches Verständnis davon? Wie gesagt, es gibt verschiedene Definitionen.
53

54 T5: [00:02:57] Ja, ja, ja. Also so wie ich das jetzt, vor allem nachdem ich mich wieder ein bisschen
55 damit auseinandersetzen musste, halt jetzt im Schulbereich sehe ich es halt. Also diese typische
56 Lese Rechtschreib Störung. Wobei ich sagen muss, ich würde jetzt eher auf Rechtschreibung
57 beziehen, Das heißt, dass ein Schüler in gewisser Weise einfach ein Problem hat, Worte richtig zu
58 schreiben. Dann wiederum auch richtig zu erkennen beim Lesen. Ja, also so die.
59

60 I: [00:03:25] Okay, ähm, wie sieht an deinem Schulstandort die Förderung für Schülerinnen und
61 Schüler mit Legasthenie aus?
62

63 T5: [00:03:33] Förder/ Ähm, ich glaube, dass das sehr vom Lehrer abhängt, ehrlich gesagt. Also je
64 nachdem, wie sehr sich der Lehrer mit dem Thema auseinandersetzt, wie sehr er sich damit
65 beschäftigt, vielleicht zusätzlich sich noch Dinge aneignet und natürlich auch wie viel, also wie sehr
66 er davon betroffen ist. Ich gehe ehrlich gesagt davon aus, dass Lehrer, die zum Beispiel
67 Deutschlehrer oder Englischlehrer, die keine solchen Schüler haben, sich mehr oder weniger gar
68 nicht damit auseinandersetzen, zumindest die meisten. Dadurch, dass es jetzt auch keine, ich sage
69 jetzt mal keine Fortbildungspflicht gibt in diesem, in diesem Bereich, die von der Schule kommt, an
70 diesem Standort, ähm, gibt es nicht viel, würde ich jetzt mal meinen deswegen. Also ich glaube,
71 dass das sehr individuell gehandhabt wird. Also ich weiß schon von Lehrern, die halt dann
72 zumindest im Unterricht schauen, dass sie mehr auf die Schüler eingehen, dass sie vielleicht
73 versuchen, ihnen mehr zu erklären, ihnen mehr entgegenkommen, sie mehr versuchen mündlich
74 dran zu nehmen. Im Sinne von man will, dass irgendwie der Schüler schon auch zeigen kann, was
75 er kann, ohne etwas schreiben zu müssen oder ohne jetzt irgendwie was vorlesen zu müssen zum
76 Beispiel. Aber wirklich spezifisch spezifische Förderungsmaßnahmen sehe jetzt tatsächlich eher
77 nicht.
78

79 I: [00:04:51] Also keine Förderkurse.
80

81 T5: [00:04:54] Ähm. Na ja, es gibt die Deutsch-Leseförderung tatsächlich, von der ich weiß. Ähm,
82 Und das war's, glaube ich.
83

84 I: [00:05:04] Okay, aber für Fremdsprachen spezifisch gibt es nichts.
85

86 T5: [00:05:09] Eigentlich nicht.
87

88 I: [00:05:12] Denkst du nicht? Gibt es Lehrkräfte mit spezieller Ausbildung in dem Bereich? Deines
89 Wissens?
90

91 T5: [00:05:21] Du. Und ich glaube, das war's. Okay, also von mehr weiß ich nicht.
92

93 I: [00:05:28] Würdest du. Ein solches Kursangebot ist Förderung für legasthene Schüler und
94 Schülerinnen vielleicht auch in Fremdsprachen für gefragt halten an der Schule.
95

96 T5: [00:05:40] Ähm, ja, eigentlich schon. Ich glaube, ich habe das sogar letztes Jahr angeregt in...
97 Nachdem uns bei einer AG-Tagung gesagt wurde, dass ein großes Kontingent an ähm, äh Förder/
98 Na, was war das doch Förderkursstunden, glaube ich. Äh, uns zur Verfügung stünde. Und ich
99 glaube aber schon, dass da eher geheißen naja, wir haben eh schon die Leseförderung und das
100 also praktisch in diesem Kurs kann das dann eh auch gemacht werden. Ich fände es prinzipiell
101 schon gut, wenn es das zusätzlich gäbe für diese Schüler. Es wäre natürlich dann in weiterer Folge
102 interessant, ob die dieses Angebot auch nutzen, weil wir wissen ja auch, dass es genügend Schüler
103 gibt, die eigentlich in ihrer privaten Zeit absolut keine anderen privaten Fördermaßnahmen in
104 Anspruch nehmen. Was ja im Prinzip auch Sinn machen würde, wenn ich in dem Bereich eine
105 Störung oder Schwäche habe. Mhm.

106

107 I: [00:06:33] Gibt es Inklusionsexpertinnen oder Sonderpädagoginnen an der Schule?

108

109 T5: [00:06:38] Nein, nicht dass ich wüsste.

110

111 I: [00:06:41] Ähm, gibt es spezifische schulische Richtlinien im Umgang mit Legasthenie? Also jetzt
112 nur in der Schule zum Beispiel.

113

114 T5: [00:06:47] Kannst du die Frage nur wiederholen.

115

116 I: [00:06:49] Gibt es spezifische schulische Richtlinien im Umgang mit Legasthenie?

117

118 T5: [00:06:54] Äh, ja, Richtlinien schon, die sich hauptsächlich eigentlich auf Prüfungssituationen
119 beziehen. Wenn, wenn du das jetzt meinst, das heißt, dass man zum Beispiel genau dem Schüler
120 fünf Minuten mehr Zeit gibt am Ende einer Schularbeit. Das heißt alle anderen Schüler müssen
121 wirklich die TestPapers schließen, jetzt in Englisch zum Beispiel. Und der betroffene Schüler kann
122 dann noch die fünf Minuten der Pause nutzen und weiter schreiben.

123

124 I: [00:07:21] Ähm.

125

126 T5: [00:07:22] Genau. Ähm. Außerdem werden ihm gewisse Angaben vorgelesen, zum Beispiel
127 beim Hören, dass man das noch einmal noch einmal mündlich vorliest. Worum es eigentlich geht,
128 damit der Schüler eben versteht, was er machen muss. Ähm, es gibt, ich glaube, eine Kollegin, die,
129 ähm, die also eigentlich die Tasks sozusagen größer kopiert, damit sie besser lesbar sind. Ähm,
130 genau. Es wäre prinzipiell. Oder gäbe es prinzipiell noch die Möglichkeit, den Schüler abzusondern
131 und ihnen eine Schularbeit in einem separaten Raum, das heißt zum Beispiel in der Direktion
132 schreiben zu lassen, was aber praktisch tatsächlich nie möglich ist, weil man ja zusätzliche
133 Arbeitskraft eigentlich braucht. Dafür und bei der mittlerweile doch größeren Menge an Schülern,
134 die davon betroffen sind, ist das einfach nicht mehr möglich.

135

136 I: [00:08:15] Aber das ist ja zum Beispiel etwas, was kann insofern eine Richtlinie ist, dass es nicht
137 eingehalten werden muss. Die fünf Minuten aber sehr wohl. So wie ich das jetzt verstanden habe.

138

139 T5: [00:08:27] Ähm. So wie ich das prinzipiell alles verstehe, muss davon gar nichts gemacht
140 werden, sondern es sind alles nur Richtlinien. Also so noch den letzten AG Tagungen usw, bei
141 denen wir wieder waren, war das eher so? Naja man es ist nichts Pflicht, aber es sollte so viel wie
142 möglich umgesetzt werden, um dem Schüler auch entgegenzukommen und ihm bessere Chancen
143 einzuräumen.

144

145 I: [00:08:53] Gibt es schulinterne Richtlinien bezüglich des Umganges mit legasthenen Schülern im
146 Unterricht?
147
148 T5: [00:09:01] Ähm. Na ja, es sollte dem Schüler es sollte dem Schüler mehrere Möglichkeiten des
149 mündlichen Ausdrucks eigentlich, ähm gewährt werden. Das heißt das, dass man zum Beispiel,
150 dass man eben den Schüler öfters dran nimmt, dass der Schüler zum Beispiel statt einem Referat
151 im Semester mit zwei oder drei Präsentationen machen kann. Ähm, dass ja auch zum Beispiel
152 Mein gut, das wird sich jetzt der Schüler wahrscheinlich oder möglicherweise weniger wünschen.
153 Aber dass es zusätzlich zum Beispiel noch eine mündliche Prüfung gibt. Das heißt, wenn man sagt,
154 okay, der Schüler hat jetzt schriftlich relativ schwache Leistungen gebracht, weil er, eben weil das
155 Problem sehr stark ausgeprägt ist oder die Störung stark ausgeprägt ist. Ähm, dass er dann
156 zumindest mündlich noch beweisen kann, was er eigentlich kann oder dass er zumindest zum
157 Beispiel reden kann in der Sprache.
158
159 I: [00:09:52] Ähm, gut, danke. Der nächste Punkt hat nur ein bisschen was mit digitalen Geräten
160 zu tun. Erste Frage Wie ist der Zugang zu digitalen Endgeräten an deiner Schule?
161
162 T5: [00:10:02] Prinzipiell sehr gut. Also nachdem wir schon mittlerweile in allen
163 Unterstufenklassen Laptopklassen haben, das heißt eigentlich hat theoretisch hat jeder Schüler ein
164 digitales Endgerät und nicht einmal nur ein Tablet oder sowas, sondern wirklich ein Laptop.
165
166 I: [00:10:19] Werden die Geräte zur Verfügung gestellt oder sind das Privatgeräte?
167
168 T5: [00:10:22] Werden zur Verfügung gestellt.
169
170 I: [00:10:24] Wie schaut es aus für Lehrerinnen und Lehrer?
171
172 T5: [00:10:28] Ja mittlerweile ganz gut. Also mittlerweile werden auch uns Endgeräte zur
173 Verfügung gestellt. Zumindest seit wenigen Jahren, also seit es den Schülern ermöglicht wurde.
174 Davor war es ein bisschen schwieriger. Also ich habe viele Jahre mit meinen privaten Geräten
175 gearbeitet.
176
177 I: [00:10:43] Genau. Gibt es eine gute Internetverbindung?
178
179 T5: [00:10:48] Meistens schon zurzeit. Die letzten drei Tage war es ein bisschen schwieriger, aber
180 ja, ich würde sagen, im Großen und Ganzen schon, ja.
181
182 I: [00:10:57] Sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer.
183
184 T5: [00:11:00] Ähm, ja. Also ich kriege es eher selten mit, dass Schüler sich beklagen, dass sie
185 sagen, das Internet oder das WLAN funktioniert nicht. Also es dürfte mittlerweile. Es ist auch noch
186 nicht ewig so, aber mittlerweile dürfte das ganz gut ausgebaut sein bei uns. Das Netz.
187
188 I: [00:11:14] Ähm, wie sind deine bisherigen Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Tools?
189
190 T5: [00:11:20] Äh, also Tools am Computer oder.
191
192 I: [00:11:23] Oder am Handy, am Tablet etc.?
193

194 T5: [00:11:27] Ähm für, für mich jetzt persönlich oder für im Unterricht?

195

196 I: [00:11:32] Also ich möchte mich jetzt interessieren, ob du sie schon mal den Ansatz der
197 lernenden Perspektive erlebt hast und ob du sie mal aus der lehrenden Perspektive schon.
198 Eingesetzt hast.

199

200 T5: [00:11:44] Also irgendwelche digitalen Tools? Irgendwelche? Okay. Ja. Also ich setze sie
201 eigentlich jeden Tag ein. Tatsächlich oder versuche es zumindest mehrmals wöchentlich zu
202 machen. Ich finde es dadurch sehr abwechslungs oder abwechslungsreicher und auch moderner,
203 den Unterricht als jetzt nur zum Beispiel mit rein mit dem Schulbuch zu arbeiten oder nur mit
204 Übungszetteln zu arbeiten. Ähm, als Lernende habe ich es tatsächlich auch, also kriege ich es
205 immer wieder mit bei, ähm, ähm, Fortbildungen bei AG Tagungen. Wenn wir zum Beispiel gewisse
206 Tools, die jetzt neu sind oder die man vielleicht auch schon kennt, wenn wir die selber
207 ausprobieren können, das heißt das uns selber ein Quiz oder dass wir selber Quiz lösen müssen in
208 irgendeiner App oder irgendwas selber ausprobieren können. Und ich finde es eigentlich auch
209 immer recht ansprechend. Also ich finde es ist Macht. Es lockert den Unterricht oder die die
210 Sessions immer ein bisschen auf.

211

212 I: [00:12:35] Also da höre ich raus, aber du hast auch schon Ausbildung und Fortbildungen gehabt
213 zum Einsatz von digitalen...

214

215 T5: [00:12:40] Ja genau. Also genau diese 21st Century Skills, da haben wir relativ viel darüber
216 gelernt. Ja, cool.

217

218 I: [00:12:46] Gut, der nächste Punkt sind die Erfahrungen mit legasthenen Schülerinnen im
219 Unterricht. Erster Punkt Hast du derzeit Schülerinnen und Schüler, den offiziell Lese Rechtschreib
220 Störung attestiert wurde?

221

222 T5: [00:12:56] Nein.

223

224 I: [00:12:57] Ähm, hattest du in der Vergangenheit Schülerinnen und Schüler, denen Lese
225 Rechtschreib Störung attestiert wurde?

226

227 T5: [00:13:02] Ja.

228

229 I: [00:13:02] Wie viele?

230

231 T5: [00:13:03] Einen.

232

233 I: [00:13:04] Ähm. Gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen du vermutet hast, dass sie
234 Legasthenen sind, ohne eine offizielle Diagnose erhalten zu haben?

235

236 T5: [00:13:13] Ja, auf jeden Fall.

237

238 I: [00:13:15] In viele in etwa?

239

240 T5: [00:13:17] Äh, ja. Schwierig. Jetzt für die ganze Zeit gesehen, aber hm. Vielleicht insgesamt
241 zehn Hausnummer. Aber es jetzt wirklich ganz grob geschätzt, weil man so gut also ja okay.

242

243 I: [00:13:29] Hat sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, denen offizielle
244 Rechtschreibschwörung attestiert wurde, im Laufe der Zeit geändert?
245
246 T5: [00:13:37] Ja, ich würde sogar sagen, es ist eher explodiert im letzten Jahr.
247
248 I: [00:13:44] Im letzten Jahr.
249
250 T5: [00:13:45] Ja, finde ich schon. Also letztes bzw vorletztes Jahr.
251
252 I: [00:13:49] Genau. Ähm, wie äußern sich die Probleme legasthener Schülerinnen deines
253 Eindruckes nach?
254
255 T5: [00:13:56] Also das, was ich am meisten mitbekomme, ist tatsächlich die Schreibschwäche
256 oder Störung, also dass sie wirklich einfach Probleme haben. Ähm. Ja mit der Rechtschreibung
257 schlussendlich und es ihnen damit auch schwerer fällt, insgesamt einen Text zu schreiben, zu
258 verfassen, vielleicht dann auch zu strukturieren usw, weil es sie einfach ein bisschen quält, etwas
259 schreiben zu müssen. Ähm, beim Lesen kriege ich es peripherer mit, muss ich sagen. Also ich gehe
260 schon davon aus, dass das dann da in diesen Bereichen halt auch schwieriger ist. Aber ich sehe es
261 dann wirklich so als, ähm mit Beweis, wenn ich einen Text vor mir liegen habe, wo ich merke, das
262 hat jetzt nicht so gut funktioniert.
263
264 I: [00:14:44] Ähm, genau. Also da geht es jetzt großteils um die Rechtschreibung, zum Beispiel wie
265 schaut es aus mit dem Tempo?
266
267 T5: [00:14:52] Ähm. Hopp. Also ich muss dazu sagen, ich mir ist es noch nicht aufgefallen, dass die
268 Schüler jetzt, ähm, so viel langsamer gewesen wären. Es sind dann eher die Eltern, die mir dann
269 sagen ja, mein Kind braucht halt so viel Zeit bei der Schularbeit usw Insofern ist es mit den fünf
270 Minuten ganz gut. Also wurde auch schon bestätigt, dass die ähm, dass die Schüler sagen bzw
271 Eltern sagen ja, das hat schon geholfen, dass der jetzt fünf Minuten oder sogar länger Zeit mehr
272 Zeit hatte als die anderen. Ähm, fairerweise muss man dazu sagen, ich gehe davon aus, dass das
273 die meisten Schüler so beantworten würden, Also dass die meisten Schüler sagen würden okay,
274 diese fünf Minuten mehr, die hat konnte ich dann verwenden, um zum Beispiel noch einmal was
275 Korrektur zu lesen oder um weniger Stress insgesamt zu empfinden. Ja.
276
277 I: [00:15:44] Ähm, genau bei der Lesegeschwindigkeit wäre da etwas aufgefallen beim Tempo.
278
279 T5: [00:15:54] Hm, nicht also bei dem Schüler, der jetzt diagnostiziert war. Ähm, der hatte
280 insgesamt Probleme mit dem Sprechen jetzt im Fremdsprachenunterricht. Also das bei dem war
281 das Problem, dass ein Stottern dazu gekommen ist, dass er sehr viel Zeit gebraucht hat, um
282 überhaupt einen Satz zu sagen. Und von der Deutschkollegin habe ich ähnliches gehört. Auch,
283 dass.
284
285 I: [00:16:20] Ähm. Fallen dir in anderen Bereichen Unterschiede im Vergleich zu nicht legasthenen
286 Schülern auf?
287
288 T5: [00:16:30] Ja phh..
289
290 I: [00:16:33] So ein Beispiel wäre zum Beispiel Konzentration. Aufmerksamkeit im Unterricht.
291

292 T5: [00:16:41] Also dadurch, dass es bei mir nur einen Schüler gibt, wo ich wirklich weiß, dass der
293 attestiert dann eben diese Störung hatte. Eher nicht. Eher nicht. Aber ja.
294
295 I: [00:16:53] Motivation oder Selbstvertrauen? Selbstwirksamkeit?
296
297 T5: [00:16:57] Okay. Hm. Insoweit ja, natürlich könnte ich jetzt diesen Schüler beschreiben. Es ist
298 halt nur ein Beispiel insgesamt von einem Schüler, der noch dazu vorher auch Klasse gewechselt
299 hat oder Klasse wechseln musste. Eigentlich, weil er massive Probleme in dieser Klasse hatte, kann
300 ich mich nur erinnern. Ich kannte ihn zu der Zeit nicht, aber es gab viele disziplinarische Probleme
301 eigentlich in diesem Bereich. Ob das jetzt irgendwie was mit dieser Rechtschreibstörung
302 Leserechtschreibstörung zu tun hat? Keine Ahnung. Aber es hat nicht gut funktioniert. Und er
303 wurde dann eigentlich strafversetzt in eine andere Klasse, wo ich das Gefühl hatte, dass er sich
304 wahnsinnig wohlfühlt. Also die Klasse war viel besser für ihn geeignet. Ich glaube, er konnte sich
305 dort dann deutlich mehr entspannen. Insgesamt entspannt war er aber nie. Also er war immer so
306 ein bisschen, ähm recht nervös eigentlich bei mir im Sprachunterricht. Ähm, ist ja. Auch. Ja, wie
307 soll ich sagen? Also er hat sich bemüht. Auf jeden Fall. Das schon. Ich hatte jetzt auch nicht das
308 Gefühl, dass er sich gar nicht konzentrieren kann oder so, aber es ist ihm sehr, sehr schwer
309 gefallen. Und da ist auch schon immer. Es wurde mir auch von der Mutter dann mehrmals gesagt,
310 er hat sich immer schon schwer getan mit Englisch. Also es ist für ihn auch kein Fach, was ihm
311 leicht fällt, was was er wahnsinnig gerne macht usw. Also alles was er dafür machen muss ist
312 eigentlich... erreicht er sehr schwer. Also es ist ja sehr anstrengend für ihn und das hat sich dann
313 auch insofern geäußert, als dass er zum Beispiel dann mehrere Sachen auch nicht gemacht hat, die
314 er machen hätte sollen. Was ich natürlich dann auch wieder negativ auf die Mitarbeitsnote zum
315 Beispiel ausgewirkt hat.
316
317 I: [00:18:43] Kannst du dich erinnern? Hat er oft sich selber gemeldet, um im Unterricht.
318
319 T5: [00:18:47] Wenn man ihn daran erinnert hat, dass er es machen soll, weil es gerade für ihn
320 wichtig ist? Eben, dass ich sehe, dass er wirklich auch mündliche Leistungen bringen kann.
321
322 I: [00:18:55] Okay, also diese extrinsische Motivation hat geholfen.
323
324 T5: [00:18:58] Ja, das schon. Genau. Also ich glaube, er war sehr motiviert irgendwie das ja auch zu
325 schaffen und auch wirklich abschließen zu können, um an seine Traumschule gehen zu können.
326 Also die nicht unsere war.
327
328 I: [00:19:09] Okay, gut, ähm, gibt ja. Gibt es spezifische kleinere Bereiche, in denen legasthenie
329 Schülerinnen Verständnisprobleme zeigen, zum Beispiel einen speziellen Bereich in der
330 Rechtschreibung, wo du sagst, da fällt es einem besonders auf.
331
332 T5: [00:19:27] Ähm. Wahrscheinlich aber nicht, dass ich jetzt spezifisch darauf antworten könnte.
333
334 I: [00:19:32] Würde ich dir ein paar sagen. Zum Beispiel der Unterscheidung von kleinen Worten
335 mit grammatischen Bedeutungen, zum Beispiel Pronomen he/her, also his, hers etc.. Sowas in
336 die Richtung someone anybody. Oder Reflexivpronomen a boy washed herself zum Beispiel.
337
338 T5: [00:19:53] Das ist mir noch gar nicht aufgefallen. Eigentlich tatsächlich.
339
340 T5: [00:19:56] Dann Homophone?

- 341
342 T5: [00:20:00] Kannst mich nochmal mehr erinnern, was das ist?
343
344 I: [00:20:02] Also einfach, wenn Wörter anders geschrieben werden, aber gleich oder ähnlich
345 klingen.
346
347 T5: [00:20:07] Ja, ja, der ist auf jeden Fall.
348
349 I: [00:20:09] Ja zum Beispiel grammatischen Fachbegriffe Unterschied zum Beispiel zwischen
350 Personal Pronouns, Possessive Pronouns...
351
352 T5: [00:20:17] Ja, da würde ich leider also allgemein geltend sagen, das fällt den meisten Schülern
353 schwer. Also mir ist jetzt nicht aufgefallen, dass das eben Schüler mit dieser Störung besonders
354 schwer gefallen, also noch schwerer gefallen wäre. Oft ist es vielleicht eher so, dass die dann
355 besonders viel lernen und dann auch dazulernen, was dieses und jenes heißt. Also dass wie gesagt,
356 das war mir jetzt hätte ich jetzt nicht so spezifisch gemerkt.
357
358 I: [00:20:42] Ähm. Okay, gut. Also, du hast gesagt, dass zum Beispiel die Homophone. Diese
359 Probleme hast du schon bemerkt. Wie wirken sich diese Schwierigkeiten auf den Unterricht aus?
360
361 T5: [00:20:55] Auf den Unterricht meiner Meinung nach gar nicht eigentlich habe oder hätte. Wär
362 mir jetzt noch nicht aufgefallen jedenfalls. Also ich merke es immer nur wirklich bei Dingen, die
363 dann eher verschriftlicht sind, also wo man es dann wirklich merkt. Bei Hausübungen zum Beispiel
364 bzw bei in Prüfungssituationen, wo sie es eben niederschreiben müssen, dass man da halt sieht.
365 Okay, es gibt dieses Problem im Unterricht selber, finde ich. Ist es eigentlich nicht problematisch
366 oder habe ich jedenfalls nicht das Gefühl, als würde jetzt wirklich neben oder hinter dem Schüler
367 stehen und schauen, wenn er jetzt Schulübungen schreibt oder so wie wie er das niederschreibt,
368 dass es mir da auffällt und dass ich dann gleich sagen kann Du, schau her, das schreibt man jetzt
369 schreibt man anders oder wie auch immer.
370
371 I: [00:21:35] Also auch kein erhöhter Erklärungsbedarf oder sowas.
372
373 T5: [00:21:39] Den gäbe es vielleicht, ähm, für diese Schüler. Das ist schon möglich. Aber leider
374 haben wir diesen diesen Raum eigentlich nicht. Wenn wir jetzt Klassen haben von Es ist wurscht,
375 ob das jetzt 15 oder 25 Schüler sind, aber man unterrichtet für die ganze Klasse und ähm, ja und
376 tatsächlich normalerweise nicht für den einzelnen Schüler. Wenn jetzt zum Beispiel einer in dieser
377 Klasse ist. Wir als Leute, die jetzt nicht dafür nicht besonders dafür geschult wurden, sozusagen.
378 Ich muss schon sagen, im Laufe der Zeit merke ich natürlich welche. Welche Probleme generell bei
379 der Rechtschreibung, bei gewissen Worten oder bei gewissen Strukturen auftreten, nämlich bei
380 einem größeren Teil von Schülern. Und auf die gehe ich dann für die ganze Klasse extra noch
381 einmal ein. Also dass ich dann wirklich noch einmal an die Tafel schreibe und dann wirklich sage,
382 streicht sich mit einem Stift zum Beispiel diesen einen Buchstaben an, weil der ist wichtig und den
383 darf sie nicht vergessen, weil es eben gewisse Wörter oder Strukturen gibt, wo das halt echt
384 immer passiert, unabhängig von einer Schwäche oder Störung.
385
386 I: [00:22:49] Gut, ähm, gibt es deiner Meinung nach besondere Bedürfnisse von legasthenen
387 Schülerinnen im Unterricht?
388
389 T5: [00:22:59] Du meinst Bedürfnisse, die sie äußern, oder die da wären? Ja, prinzipiell.

390
391 I: [00:23:03] Was ist dein Eindruck? Na, beides.
392
393 T5: [00:23:07] Also gibt es wahrscheinlich. Ja. Ja. Also, auf jeden Fall. Ähm. Ich glaube, geäußert
394 werden diese Bedürfnisse meines Wissens oder meiner Erfahrung nach nicht. Aber ich glaube, es
395 wäre auf jeden Fall gut, wenn es jemanden gäbe, der mehr auf sie eingehen würde. Oder wenn
396 wenn wir mehr Möglichkeiten hätten. Was heute natürlich eben schwierig ist. Ihm sage jetzt
397 einmal in unserem regulären Betrieb oder im regulären System, dass diese. Äh das zusätzlich noch
398 zu schaffen. Wenn man diese eine Lehrperson nur hat.
399
400 I: [00:23:37] Dann würde ich da auch ein paar Stichworte nennen. Du sagst mir, ob dir vielleicht
401 etwas einfällt, ob es da spezielle Bedürfnisse gäbe. Wenn ich jetzt sage Materialien verändern von
402 Materialien, zusätzliche Materialien.
403
404 T5: [00:23:48] Also das wäre auf jeden Fall gut. Vor allem, wenn es einen Schatz gäbe an
405 Materialien, die man zum Beispiel an, also an dem sich jeder bedienen kann, der jetzt in einer
406 Schule, in einem Gebäude arbeitet. Das würde auf jeden Fall schon helfen. Und ich glaube, es
407 würde auch die Bereitschaft zum Beispiel auf einen Schüler einzugehen, erhöhen.
408
409 I: [00:24:07] Ähm, zum Beispiel das Layout von Materialien.
410
411 T5: [00:24:12] Am. Jb Ja, es kommt jetzt darauf an, ob es zum Beispiel die Schriftgröße betrifft. Ich
412 glaube, dass das weniger realistisch ist, dass man das wirklich auf längere Sicht durchzieht, zum
413 Beispiel dann immer etwas größer für einen Schüler zu kopieren. Sollte jetzt natürlich dieser
414 Wunsch explizit geäußert werden, glaube ich, wird man sich eher darauf einlassen, das auch zu
415 machen. Nur ich denke schon. Wenn diese Schwelle praktisch nicht überwunden wurde von dem
416 Schüler, dass er sagt Aber ich kann es eigentlich besser lesen oder ich tu mir viel leichter wenn es
417 doppelt so groß gedruckt ist, wird das vermutlich fast keiner oder bis kein Lehrer machen. Also ja,
418 ansonsten layoutmäßig. Ich weiß nicht, ob jetzt irgendwie prinzipiell schönes Layout einem Schüler
419 dienlich sein kann. Ich glaube, das ist was, was alle Schüler ansprechen kann, dass man sagt, man
420 mal kopiert oder man macht etwas, man gestaltet etwas schöner, damit es prinzipiell
421 ansprechender ist für den Lernenden und er deswegen eine Übung lieber macht oder sich leichter
422 damit tut. Aber da weiß ich nicht, ob das in diesem Kontext relevant ist.
423
424 I: [00:25:20] Gibt es spezielle Methoden, die du dir jetzt einfallen würden, die helfen könnten?
425
426 T5: [00:25:25] Methoden jetzt auch im Unterricht, um dem Schüler entgegenzukommen?
427
428 I: [00:25:31] Genau, das Lernen zu erleichtern?
429
430 T5: [00:25:34] Ähm. Methoden. Eigentlich nicht. Na also. Außer. Insgesamt glaube ich mehr auf ihn
431 eingehen, aber dadurch, dass es das ist nur kaum braucht habe bis jetzt. Ähm ja was man was man
432 schon macht ist natürlich, dass man ihm anbietet, einfach, dass er sie mehr machen kann. Zum
433 Beispiel auch im mündlichen Bereich Dinge privat machen kann, die er dann mit denen zeigen
434 kann. Ich kann das eigentlich zum Beispiel jetzt, statt dass er einen Text schreibt, könnte jetzt ein
435 Video aufnehmen und sagen ich zeige mal, die mündliche Kompetenz ist eigentlich da und ich
436 mache das extra. Das, was vielleicht die anderen Schüler alle nicht machen müssen, mache ich
437 aber extra und zeig so okay, ich ich habe da schon eine Kompetenz. Also es ist dass man es
438 praktisch, dass man sie nicht so sehr auf das Schreiben fokussiert, sondern eben auch schaut in

439 welchen anderen Bereichen kann der Schüler was und ist er gut? Aber wirklich? Also so richtige
440 Strategien. Wüsste jetzt eigentlich nicht.
441
442 I: [00:26:36] Wie ich das mit dem Korrekturen zum Beispiel von mündlichen Fehlern, Aussprache
443 Regeln, aber auch von schriftlichen Fehlern.
444
445 T5: [00:26:44] Also mündlich versuche ich das nicht zu viel zu machen, um Schüler auch nicht, also
446 generell alle möglichen Schüler nicht zu entmutigen. Aber wenn ich eben höre, das geht jetzt
447 nicht, zum Beispiel wenn jetzt wer beer statt bear sagen würde oder irgendsowas, dann bessert
448 man das natürlich schon aus. Ich versuche auch die Schüler das nachsprechen zu lassen, nachdem
449 sich die meisten eher so Ah ja, okay, so spricht man das aus und durch das selber noch einmal
450 sprechen, durch das selber noch einmal ausprobieren und dass auch das Hören, glaube ich, kann
451 man das schon schulen, dass es vielleicht beim nächsten Mal eben besser machen, Also schon
452 besser aussprechen oder vielleicht einen Fehler generell nicht mehr machen. Ähm, bei
453 schriftlichen Korrekturen, also bei Hausübungen würde ich jetzt tatsächlich keinen Unterschied,
454 oder habe ich bis jetzt, so habe ich bis jetzt keinen Unterschied gemacht zwischen einem Schüler
455 mit oder ohne Störung. Ähm, ich versuche vielleicht noch einmal ein bisschen darauf einzugehen.
456 In einem verbalen Kommentar unter Bei Korrekturen bei Schularbeiten gehen wir jetzt
457 flächendeckend in der Schule darauf ein und werden dann Fehler, die wir in eine Kategorie geben,
458 wo man sagen okay, das ist jetzt diese Störung, ähm oder kommt von dieser Störung sozusagen
459 dieser Fehler, dann wird er nicht als Fehler gewertet. Es wird angezeichnet, aber eben nicht zum
460 Beispiel nicht rechts am Rand vermerkt, dass das jetzt spezifischer Grammatikvokabel, was weiß
461 ich, was Fehler ist.
462
463 I: [00:28:09] Okay, so okay, wir haben gesagt, du kennst noch wenig Unterrichtsmethoden, die
464 geeignet wären. Wird jetzt gerne ein paar nennen und du könntt. Ich würde dich dann fragen, ob
465 du denkst, dass diese Methoden sinnvoll wären für deinen Unterricht jetzt in dem Fall, dass du
466 wieder einen legasthenen Schüler hast. Es gibt zum Beispiel das multisensorische Lernen mit
467 kinästhetischen Aufgaben. Kannst du dir darunter was vorstellen?
468
469 T5: [00:28:33] Ja, kann ich schon. Dadurch, dass ich mit den Lerntypen ein bisschen vertraut bin
470 und auch mit Montessori schlussendlich, wo es ja sehr viel darum geht, dass die Kinder also diesen
471 hands on approach eigentlich also weniger nur dieses Zuhören oder diesen Lecture Style, sondern
472 wirklich selber alle möglichen Sachen ausprobieren in Projekten usw und so fort. Ich weiß nicht
473 genau, was das dann in weiterer Folge ist, aber...
474
475 I: [00:28:58] Also auditive, Taktile, visuelle für alle möglichen Kanäle ansprechen, besonders beim
476 Vokabel lernen.
477
478 T5: [00:29:05]
479
480 I: [00:29:20]
481
482 T5: [00:29:22] Genau. Ja, also ich habe das immer wieder gehört in oder auch davon gelesen, dass
483 es prinzipiell gut wäre, alle möglichen Sinne anzusprechen oder mit allen möglichen ähm, sag ich
484 jetzt einmal stärken, die Schüler ja haben können zu arbeiten. Was ich aber tatsächlich glaub, dass
485 das eh in Englisch zum Beispiel, also dass man da gerade in der Fremdsprache Englisch nämlich
486 verglichen mit anderen Fremdsprachen schon sehr weit sind, auch bei den Unterrichtsmaterialien
487 für alle Schüler nämlich, weil ja alle Schüler in gewissen Bereichen Stärken und Schwächen haben

488 und um alle auch anzusprechen und sie in den Stärken ja oder sie in den Schwächen zu schulen
489 und in den Stärken weiter zu motivieren ist, sind glaube haben wir da schon prinzipiell ganz gute
490 Methoden. Ich weiß jetzt natürlich nicht, wie das dann bei jemanden wäre mit einer Schwäche
491 Störung, also wie, wie das, ob das dann sozusagen so viel mehr noch oder in welcher Form das
492 dann mehr noch hervorgekehrt wird.

493

494 I: [00:30:18] Oder aber du sagst, so was wäre schon sinnvoll.

495

496 T5: [00:30:19] Auch das glaube ich auf jeden Fall. Ja, weil es also ich denke mal, wenn es für einen
497 Schüler ohne Störung schon sinnvoll ist, dann für einen mit auf jeden Fall ganz sicher.

498

499 I: [00:30:29] Eine andere Methode wäre zum Beispiel die explizite Erklärung von
500 Ausspracheregeln, also zum Beispiel nach einem harten Konsonanten. Sprichst du das den Vokal
501 so aus und dann auch. Verschiedene Beispiele dafür geben, wär das für deinen Unterricht sinnvoll?

502

503 T5: [00:30:44] Also ich sage es Wenn jetzt jemand drinnen wäre, der das Problem hat, dann auf
504 jeden Fall. Also dann könnte ich mir das vorstellen. Wenn das nicht der Fall ist, dann passe ich
505 mich wirklich der Gruppe an und schaue, wie es halt ist. Manche Klassen haben Ausspracheregeln
506 sofort drauf und haben kein großes Problem damit. Ähm, und bei anderen anderen fällt es ein
507 bisschen schwerer. Aber meistens sind es nur ganz, ganz, ganz wenige Schüler, bei denen das
508 auffällt. Und da würde ich natürlich noch einmal darauf eingehen und sagen okay, "th" zum
509 Beispiel spricht man jetzt eher so aus, wenn es in diesem Wort so geschrieben ist usw, das schon,
510 aber oder auch in Spanisch zum Beispiel. Also ich habe es jetzt mehrmals gesehen beim
511 Fremdsprachenassistenten, weil der ist doch auch ähm, also manche Dinge, die ich nämlich zum
512 Beispiel mit Ihnen schon wirklich oft besprochen habe, erwähne ich dann nicht mehr nochmal
513 extra, weil ich es eh relativ oft höre. Wenn er sozusagen alle zwei Wochen einmal in der Klasse ist
514 und gleich sieht. Der Schüler weiß jetzt eigentlich immer noch nicht, dass man ein Doppel "l" wie
515 ein "j" ausspricht. Dann ähm, erwähnt er das zum Beispiel nur einmal und schreibt dann auch
516 wirklich die Beispiele noch mal an die Tafel. Gibt mehrere Beispiele dafür und so, wo ich immer
517 wieder daran erinnert werde Ja, ich, ich muss das einfach kontinuierlich auch immer wieder
518 machen.

519

520 I: [00:31:58] Zeigt das Wirkung?

521

522 T5: [00:32:00] Also Ähm, ja, erschreckend wenig. Oft muss ich sagen also für das, dass ich
523 Deswegen fokussiere ich mich sehr selten auf Ausspracheregeln. Also ich mache das zum Beispiel
524 in Spanisch immer am Anfang des Spanischlernens eine Stunde lang sehr intensiv. Also wir
525 besprechen Ausspracheregeln durch, dann machen wir auch Stunden noch einmal Übungen dazu,
526 also zwei Stunden, wo wir uns wirklich nur mit der Aussprache beschäftigen und dann ist es
527 irgendwie so learning by doing, mehr oder weniger und auch learning by hearing. Also ich höre ja,
528 dass Sie haben ja vier Wochenstunden zum Beispiel, Sie hören das immer wieder und ich gehe
529 davon aus, dass es im Laufe der Zeit bei den meisten wirkt. Aber es gibt diese hartnäckigen Fälle,
530 und in der Klasse, von der ich jetzt zum Beispiel gerade spreche, gibt es sehr viele, bei denen das
531 nach einem halben Jahr eigentlich auch noch nicht funktioniert. Also auch wenn es unser
532 Fremdsprachenassistent, dann wieder sagt, kann es sein, dass zwei Minuten später oder eine
533 Minute später der nächste Schüler genau denselben Fehler wieder macht, obwohl das gerade wo
534 es die Klasse gerade erklärt bekommen hat. Also das ist eher meine Erfahrung. Ähm, das ist schon
535 ein bisschen auch mit Gefühl zu tun hat. Und ja.

536

537 I: [00:33:11] Ähm, wie schaut es aus mit dem Unterrichten verschiedener Vokabeln,
538 Lernmethoden, das aufmerksam machen, vielleicht auch ausprobieren im Unterricht?
539
540 T5: [00:33:20] Ähm Vokabel Lernmethoden mache ich eigentlich. Fast gar nicht mit Schülern. Also
541 es gibt, ich bespreche das schon einmal kurz oder ich sage ähm, zum Beispiel eben mit diesen
542 Quizlets oder so, die wir in vielen Klassen schon zur Verfügung stellen, dass sie so auch lernen
543 können mit diesen Online Tools eben, dass sie die Wörter sehen, dass sie die Wörter auch selber
544 schreiben müssen, dass sie sie selber zuordnen müssen etcetera.. Ansonsten versuche ich mit dem
545 Lexical Approach zu arbeiten. Das heißt, dass Schüler praktisch wirklich kategorisiert Vokabeln
546 lernen und nicht nur Listen von Vokabeln, die teilweise miteinander nichts zu tun haben. Das heißt
547 viel mit Mindmaps, eigentlich auch mit gemeinsamem Brainstormen. Also ich mache auch auch oft
548 mit Schülern gemeinsam die Mindmaps, also dass die nicht von mir jetzt praktisch einfach an die
549 Tafel geschrieben werden, Sie schreiben es ab, sondern was fällt euch dazu noch ein? Dann kommt
550 von dem, was dann kommt, von dem nächsten was. Etcetera etcetera.. Ähm, also das ist schon viel
551 drinnen, was ich weiter mache. Ähm, also ich habe schon mehrere Sachen im Kopf, die ich den
552 Schülern erkläre, aber normalerweise denen, die wirklich massiv Probleme mit dem mit den
553 Vokabeln haben, das heißt die auch dann oft schon negative Note haben in dem Fach. Mit denen
554 setze ich mich normalerweise noch mal extra hin, eine halbe Stunde und bespreche mit ihnen
555 durch, was sie eben, also, wenn Sie das möchten, also ich zwinge sie nicht dazu. Ähm, aber ich
556 bespreche mit Ihnen durch, was Sie zusätzlich machen können, um Vokabeln besser anwenden zu
557 können. Da geht es oft gar nicht mal so sehr dann um die Rechtschreibung. Also es ist auch ein
558 Teil, aber einfach auch um das Verwenden im Kontext zum Beispiel.
559
560 I: [00:35:05] Ähm, manche Didaktikerin meinen, dass es schwierig das auf Schwierigkeiten von
561 legasthenen Schülerinnen auch bei Korrekturen Rücksicht genommen werden sollte. Zum Beispiel
562 bei Hausaufgaben außer Acht lassen von Fehlern, die auf die Störung zurückzuführen sind und das
563 Fokussieren auf kleinere Fehlerbereiche. Inwiefern stimmst du dem für deinen Unterricht zu?
564
565 T5: [00:35:30] Ehrlich gesagt gar nicht. Ich käme natürlich mit der Materie überhaupt nicht aus.
566 Also vielleicht wäre das förderlich. Ich kann es mir für mich gar nicht vorstellen, weil, ähm, auch
567 wenn es auf die Schwäche oder die Störung zurückzuführen ist, ja trotzdem ein Fehler passiert ist.
568 In dem Wort oder in der, in der Struktur, wie auch immer und es ja auch darum geht. Denn den
569 Schüler, also als Schüler soll sich ja auch verbessern, oder soll ja dann auch irgendwann verstehen.
570 Cool, das hab ich vor zwei Monaten noch falsch geschrieben und jetzt nicht mehr. Und wenn er
571 aber nicht weiß, was er falsch gemacht hat, wird er sich auch nicht verbessern können in dem
572 Bereich. Also das sehe ich eigentlich schon problematisch. Mhm.
573
574 I: [00:36:11] Okay, gut, das wäre der Punkt. Der nächste kurze Punkt wäre dann Erfahrungen mit
575 digitalen Tools für Individualisierung. Die erste Frage wäre da Welche Vorteile siehst du im Nutzen
576 von Endgeräten wie beispielsweise Tablets, Laptops, Handys im Regelunterricht?
577
578 T5: [00:36:29] Ich sehe viele Vorteile eigentlich, weil es erstens zu unserer modernen Zeit einfach
579 gehört. Also es ist. Es ist einfach Teil unseres Lebens. Also macht es auch keinen Sinn zu sagen
580 Schüler nehmen eh zu Hause einen Computer, sie brauchen das in der Schule gar nicht. Außerdem
581 finde ich es gut, Kinder und Jugendliche darin zu schulen, wie sie ihren Computer richtig
582 verwenden. Also nicht nur dieses klassische ein Ausschalten oder Ich gehe ins Internet, sondern
583 wie können Sie auch wirkliche Programme verwenden, die Sie zum Beispiel für ein. Ähm, ähm, für
584 die Hausübung nutzen können, für die Recherche nutzen können und so weiter und so fort. Und
585 natürlich auch das kritische Denken auch ein bisschen mit dem Computer, auch Schulen und

586 Internet usw also ja und es macht wie vorhin schon erwähnt habe das ganze halt ein bisschen
587 abwechslungsreicher.

588

589 I: [00:37:22] Abwechslungsreich. Gut. Welche Nachteile siehst du im Nutzen von digitalen
590 Endgeräten? Oder gibt es welche?

591

592 T5: [00:37:30] Ja, es gibt auf jeden Fall welche. Also ich bin da auch ständig im Zwiespalt zwischen
593 wie viel nutze ich sie und wozu nutze ich sie? Weil eben genau dasselbe. Also es ist ja irgendwie
594 auf beiden Seiten kann man diese Argumente annehmen? Kinder sind ja schon extrem viel am
595 Handy und am Laptop. Und wenn ich den jetzt zum Beispiel angenommen, in der Schule noch
596 einmal sechs Stunden in der Früh verwende, dann sind die Kinder 10, 11, 12 Stunden am Tag nur
597 vor diesen digitalen Geräten. Und das finde ich mittlerweile, also finde ich wirklich nicht gut und
598 bis hin zu gefährlich eigentlich, wenn man nur mehr eben an diesen Geräten, also.

599

600 I: [00:38:07] Da geht es jetzt um generell die Gesundheit der Schüler. Gibt es auch im Unterricht
601 Nachteile also die sich auf den Unterricht auswirken?

602

603 T5: [00:38:15] Ähm. Es gibt insofern Nachteile, weil manche Schüler und das passiert relativ oft,
604 also es gibt immer wieder mehrere Schüler in Stunden, wo ich den Computer verwende, die den
605 Computer gar nicht mit haben, die dann dementsprechend gar nicht mitarbeiten können. Eine
606 Stunde lang hat man natürlich bei Büchern genauso, aber bei Büchern, finde ich, kann man besser
607 zusammen schauen als am Computer. Weil wenn ich vom Computer sitze und was tippen muss, ist
608 es schwer, denn irgendwie in die Mitte zu stellen, weil ich dann immer so gut was reinschreiben
609 kann eben. Ähm, Schüler natürlich, die den Computer nicht aufgeladen haben. Wir haben an
610 unserer Schule zum Beispiel relativ wenige Steckdosen in einem Raum, das heißt, es können dann
611 manche eben wiederum nicht mitarbeiten. Es gibt auch mehrere Schüler, die so tun, als würden
612 sie was machen und dann eigentlich, wie man dann öfters mal auffällt, am Ende der Stunde im
613 Prinzip nichts gemacht haben. Sie haben halt irgendeine Seite offen, wenn ich vorbeigehe, aber die
614 restliche Zeit machen sie was auch immer. Und ich glaube, ich will es auch gar nicht so genau
615 wissen, was sie dann alles verbrechen oder wie auch immer. Ja, das sind natürlich lauter
616 Ablenkungen, die prinzipiell auch in einem Unterricht ohne Endgeräte passieren können. Aber ja,
617 also das sind schon Sachen, die mich, die mich auch stören. Ähm. Ja, bei Leuten, die Einsteiger
618 sind, braucht man halt wirklich lange, auch um um gewisse Dinge machen zu können mit ihnen. Bis
619 dann wirklich alle verstanden haben, was ist die Aufgabe, Wie muss ich das machen? Zum Beispiel
620 allein so Sachen wie auf Teams Ähm, bitte editiert, dass das Dokument, das ich euch hochgeladen
621 habe nicht auf Teams, sondern ladet es runter und erst dann solltet ihr reinschreiben. Und das
622 passiert auch in einer vierten Klasse zum Beispiel, die es eigentlich seit Jahren gewohnt sind,
623 passiert das immer wieder, dass dann einer reingehst in das Dokument, ähm anfängt zu schreiben
624 und alle anderen dann eigentlich nichts mehr... Ja weißt eh so dann haben Sie laden sie schon dass
625 das editierte Dokumente runter bei Ausübung das ist natürlich dann noch blöder, wenn das vorher
626 gleicher gemacht hat und man kann die fertige Hausübung dann runterladen, die vielleicht auch
627 noch falsch gemacht worden ist, aber ja, ähm. Ansonsten. Also ja, es gibt wahrscheinlich etliche
628 Nachteile. Nur jetzt gerade fällt mir keiner mehr ein.

629

630 I: [00:40:35] Gibt es eine Schule, ein Budget für den Erwerb von Schullizenzen für
631 Unterstützungssoftware?

632

633 T5: [00:40:43] Unterstützungssoftware für Lese oder ...

634

635 I: [00:40:47] Zum Beispiel oder generell Unterstützungssoftware auch für andere. Ich mein, in der
636 Schule wird wahrscheinlich meistens Lese Rechtschreib Störung ein Problem sein...
637

638 T5: [00:40:55] Ähm, das weiß ich jetzt nicht, ob es ein Budget gibt. Ich glaube, man kann das
639 immer anmerken. Also es gibt ein Grundbudget für Anschaffungen, die wichtig sind und ich
640 glaube, man muss das einfach gut genug verkaufen und sagen, es ist uns wichtig, wir wollen das,
641 wir brauchen das und dann wird das normalerweise auch gestattet.
642

643 I: [00:41:11] Gibt es Expertinnen für digitale Lernsoftware an der Schule?
644

645 T5: [00:41:17] Für .. keine Ahnung. Also ich meine, wir haben schon genug digitale Experten hier,
646 aber ob sie Experten für Lernsoftware sind, weiß ich nicht.
647

648 I: [00:41:28] Ähm, genau. Ich glaube, das haben wir schon gehabt. Genau. Also, der nächste
649 Punkt. Das ist jetzt auch schon der Abschluss. Quasi. Ähm, damit, ich würde dir gerne.
650

651 T5: [00:41:39] Experten ist ist Geogebra Lernsoftware?
652

653 I: [00:41:42] Ja, zum Beispiel. Ja.
654

655 T5: [00:41:43] Gut, dann gibt es schon Experten.
656

657 I: [00:41:44] Ja, also für die mathematischen Fächer eher noch nicht so für den sprachlichen
658 Bereich.
659

660 T5: [00:41:49] Ah, naja, wir haben zumindest keine flächendeckende Lernsoftware, die jetzt jeder
661 verwendet. Bei Geogebra ist es ja zum Beispiel schon der Fall. In Mathematik ist es ja Pflicht, im
662 Prinzip dann in der Oberstufe, dass das verwendet wird. Das gibt es jetzt in Englisch nicht. Dass es
663 heißt, wir haben jetzt zum Beispiel Geogebra, ist auf jedem Computer drauf, von den Schülern zum
664 Beispiel oder wird dann installiert in der Oberstufe und das ist bei uns nicht so, also es
665 gibt natürlich Leute, die sich gut mit Lernsoftware wie Quizlet oder Kahoot oder was weiß ich was
666 auskennen.
667

668 I: [00:42:20] Aber keinen speziellen Beauftragten dafür. Okay.
669

670 T5: [00:42:23] Genau.
671

672 I: [00:42:23] Also der nächste Punkt, da würde ich dir gerne diese Tools vorstellen. Ein paar von
673 denen kennst du vielleicht schon und dann würde ich dich darum bitten, mir zu sagen, ob du das
674 Tool bereits bekannt ist. Falls ja, ob das auch im Unterricht schon eingesetzt hast und wie du es
675 eingesetzt hast und ob du das Tool als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen
676 einstuft und ein paar Infos dazu geben. Schließlich würde mich auch interessieren, ob du findest,
677 dass es einfach genug ist, um es anzuwenden im Unterricht. Das heißt es zum Beispiel der
678 Zeitaufwand nicht so hoch ist, sowohl für dich, um dich einzuarbeiten, als auch für die
679 Schülerinnen und Schüler, um noch immer den Schulen den Unterricht sinnvoll zu gestalten. Gut,
680 also das erste Tool sind die eBooks von von den More Büchern. In dem Fall kennst du die bereits?
681

682 T5: [00:43:10] Ja.
683

684 I: [00:43:12] Hast du schon diese Graphic Stories angewandt im Unterricht oder kennst du sie?
685
686 T5: [00:43:17] Ja, kenne ich.
687
688 I: [00:43:18] Schon mal angewandt?
689
690 T5: [00:43:21] Ja.
691
692 I: [00:43:22] Okay. Wie hast du das gemacht?
693
694 T5: [00:43:24] Ähm. Also so wie dieses jetzt hier. Meinst du zum Beispiel. Ja. Mhm. Na ja,
695 prinzipiell. Also normalerweise würde ich so sagen, diese Grafikstories jetzt nur im E Book
696 sozusagen, oder wie? Ach so, Na, dann kenne ich Sie nicht.
697
698 I: [00:43:39] Dass Sie das nur ganz kurz. Das ist in den. Ja.
699
700 T5: [00:43:43] Es ist das jetzt in der neuen, in der neuen Version...
701
702 I: [00:43:46] Das ist in den Alten schon drinnen gewesen.
703
704 T5: [00:43:47] Aha.
705
706 I: [00:43:48] Es gibt immer wieder bei vielen Comics. Das ist, glaube ich. Moment. Ja, die. Du hast
707 die normale Story für alle Schüler, die auch im Buch abgebildet. Ja, genau.
708
709 T5: [00:43:59] Die. Ja, genau.
710
711 I: [00:44:01] Du kannst das natürlich anhören. Den ganzen Text. Ähm. Aber du hast doch die
712 Möglichkeit, immer wieder auf diese differenzierten Storys zu klicken, oder? Dann nur einen
713 kleinen Bildausschnitt hast. Das ist jetzt, wie du weißt, genau die erste, nicht eine der ersten
714 Sachen, die man überhaupt hat. Dass dann immer nur kurze Audioausschnitte, die zu dem passen
715 und man kann sich dann einzeln weiterklicken. Das reduziert das Bild, reduziert den Text.
716
717 T5: [00:44:26] Und größere Schrift und man.
718
719 I: [00:44:28] Kann es sich anhören. Genau. Also das war jetzt noch nicht bekannt. Würdest du das
720 tun? Im Unterricht anwenden, jetzt wo du es kennst?
721
722 T5: [00:44:37] Ähm, ich glaube auch nur, wenn ich die Notwendigkeit sehe. Also wenn ich das
723 Gefühl habe, die Klasse braucht das nicht, dann würde ich es glaube ich nicht machen. Ehrlich
724 gesagt. Oder wenn jetzt spezifischer Schüler drinnen ist, wo ich das Gefühl habe, da braucht das
725 nicht. Ähm, weil es mir vermutlich dann zu langsam gehen würde. Wenn ich jetzt aber merke, die
726 Klasse ist eher langsam, sie tun sich eher schwer damit, Inhalte zu verstehen. Ähm, ähm, vom
727 Hören her, aber auch vom Inhaltlichen her dann ja, also dann fände ich das ganz gut, weil dann
728 kann man es wirklich langsamer noch einmal durchmachen und sie sehen es einfach auch besser
729 und ein bisschen differenzierter jetzt, verglichen mit den anderen Bildern oder anderen
730 Textausschnitten.
731
732 I: [00:45:18] Stufst du das alles sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen ein?

733
734 T5: [00:45:20] In dem Fall? Ja, Also nachdem ich weiß, dass er manche dieses zum Beispiel größere
735 Schrift oder kleinere Bits and Pieces brauchen, auf jeden Fall, ja. Ja.
736
737 I: [00:45:28] Wie viel Zeit müsste man investieren für dich und für die Schüler, um sich damit
738 bekannt genug zu machen?
739
740 T5: [00:45:34] Also nicht viel offensichtlich. Ich brauche einmal draufklicken und dann bin ich dort.
741 Also, das geht ja einfach. Okay.
742
743 I: [00:45:40] Ja, das nächste sind die in den Workbooks von More. Ich gehe mal stark davon aus,
744 dass die Vokabellisten kennt, die drinstehen. Es gibt die Möglichkeit, wenn ich auf einen Vokabel
745 drücke, hier hinten, dass sie gesagt werden Hast du das schon?
746
747 T5: [00:45:58] Nein, weil ich gar nicht mit diesen Vokabellisten arbeite. Also noch nie gemacht.
748 Und deswegen habe ich mich damit noch nie auseinander gesetzt.
749
750 I: [00:46:06] Ja, gut. Glaubst du, dass es förderlich sein könnte für die Ähm Förderung von
751 legasthenen Schülerinnen, die Möglichkeit, darauf zu klicken und es zu hören.
752
753 T5: [00:46:16] Ähm. Ja, prinzipiell schon. Es wäre nur für meinen Unterricht glaube ich schwierig,
754 das zu filtern, weil ich eben die Vokabeln anders aufschreibe oder anders mit ihnen durchmache.
755 Das heißt, sie müssten halt dann explizit Vokabeln, die wir jetzt gemeinsam gemacht haben, noch
756 einmal raussuchen. Also ich weiß nicht, ob Sie diese zusätzliche Arbeit sozusagen investieren
757 würden. Ich würde es nicht machen im Unterricht, weil die Schüler, glaube ich verwirrt werden.
758 Wenn ich jetzt ähm eben zum Beispiel als Mindmap oder so Vokabeln aufschreibe und wir dann zu
759 dieser Liste zurückgehen und einzelne Vokabeln uns anhören. Mhm.
760
761 I: [00:46:50] Okay. Gut. Ähm. Ja,
762
763 T5: [00:46:53] Also ich mache es tatsächlich eher so, dass ich die Schüler dann einfach, wenn es
764 schwierige Vokabeln sind, dass ich sie einfach das zehnmal wiederholen lasse oder so im Chor.
765 Was sie selber oft einmal ganz witzig finden. Ich glaube auf solche Dinge, da würde ich eher darauf
766 verweisen, dass sie es zu Hause separat machen, also zusätzlich.
767
768 I: [00:47:12] Das nächste, das ist ein bisschen ein stand-in für alle möglichen Sachen ist der
769 ReadAloud Webbrowser. Kennst du solche Webbrowser? Also Plugins, Plugins ist das Wort Danke
770 okay. Ein Browserplugin.
771
772 T5: [00:47:28] Das kenne ich jetzt. Also ich kann mir ungefähr vorstellen, was es ist. Vielleicht
773 reicht ja.
774
775 I: [00:47:33] Also wie gesagt, da gibt es mehrere Möglichkeiten. Das ist eine gratis Version, die ich
776 mir runter gesucht habe. Du installierst dieses Plugin. Das ist jetzt eine Beispieleseite, die ich
777 rausgesucht habe American Kids, National Geographic. Du kannst da draufklicken Und da fängt er
778 an, das vorzulesen. Du siehst, der Text ist jetzt also doch woanders. Du kannst die Schriftgröße
779 ändern. Du kannst dieses Fenster größer oder kleiner machen. Genau. Kennst du die so ein Tool?
780

781 T5: [00:48:07] Ich kenne sowas ja. Also annähernd zumindest. Arbeitet aber null damit und würde
782 es auch in Zukunft nicht machen, sage ich ganz ehrlich, weil mir diese mir diese Stimme nicht
783 gefällt. Also wie auch beim plastischen Reader usw. Also immer wenn man dann irgendwas hört,
784 klingt es so metallisch und so unauthentisch eigentlich. Und das ja kann man einem Schüler
785 weiterempfehlen. Das glaube ich schon. Also dass man sich immer mit ihm hinsetzt und sagt Schau
786 her, dieses und jenes könntest du machen, dann fällt es dir leichter, wenn du das liest und
787 zusätzlich hörst. Aber für meinen Unterricht jetzt wirklich für diese, was weiß ich vier Stunden,
788 meinetwegen in einer zweiten Klasse oder so, die drin bin, würde ich es nicht nehmen, weil ich
789 finde, das ist dann authentischer, wenn ich das den Schülern vorlese oder als Übung, auch wenn
790 die Schüler versuchen, das eben selber mal zu lesen.
791
792 I: [00:48:53] Ähm.
793
794 T5: [00:48:54] Natürlich dann auch super unauthentisch klingen, aber dann haben sie es
795 wenigstens selber gemacht.
796
797 I: [00:48:59] Wie schätzt du die Eignung des Tools für legasthene Schüler ein?
798
799 T5: [00:49:04] Mittelprächtig. Ja. Weil. Also weil ich eben finde, dass es nicht so authentisch ist.
800 Also ich glaube, dass zum Beispiel diese Stories, die wir vorher gemacht haben, dass die wirklich
801 mit viel Liebe aufgenommen wurden und gestaltet wurden und man versucht auch Emotion
802 reinzubringen, was in der Sprache sehr wichtig ist. Wenn ich was rede, wenn ich was spreche oder
803 irgendwie bestimmte Dinge sagen möchte, dann drücke ich auch damit aus, was ich damit sagen
804 möchte. Und das sehe ich bei diesen Liedern meistens nicht so, also das ist dann oft sehr, ähm,
805 sehr monoton.
806
807 I: [00:49:41] Okay. Ähm, gut. Das nächste. Das hast du schon angesprochen, Der Microsoft
808 Plastische Reader. Du kennst den bereits.
809
810 T5: [00:49:52] Ja.
811
812 I: [00:49:53] Hast du ihn schon mal angewandt im Unterricht?
813
814 T5: [00:49:54] Nein.
815
816 I: [00:49:55] Wieso?
817
818 T5: [00:49:55] Also ich glaube nicht. Eben aus mehr oder weniger dem selben Grund. Also ich bin
819 da kein kein besonders großer Fan. Also ich finde so als Spielerei mal zwischendurch, wenn wir das
820 wenn ich daran erinnert wurde in einer Fortbildung oder so, dass es das gibt, dann mache ich das
821 vielleicht mit einer Klasse und habe mich dann meistens dazu entschlossen. So, ich sehe den
822 Mehrwert dahinter eigentlich nicht.
823
824 I: [00:50:19] Also ich meine die ganzen Funktionen. Der plastische Reader hat, wenn ich jetzt nur
825 kurz, nur kurz, noch einmal, vielleicht noch einmal ins Gedächtnis rufen, was wie lange es her ist,
826 dass du ihn dir angeschaut hast.
827

- 828 T5: [00:50:32] Ich glaube, wir haben sogar in der letzten Fortbildung, wo ich war, wieder ein
829 bisschen intensiver gemacht. Aber ich hab's nicht geschafft mich länger damit auseinander zu
830 setzen. Also er ist mir nicht sympathisch.
- 831
- 832 I: [00:50:43] Also du weißt ja, den Text kann man ja verändern. Ja, Schriftgröße. Abstand zwischen
833 den Worten, zwischen den Zeilen. Und du kannst auch einschränken, wie viel Text gesehen
834 werden kann. Und du hast doch dieses ähm, ja da zum Beispiel.
- 835
- 836 T5: [00:50:57] Das den kenne ich noch nicht.
- 837
- 838 I: [00:50:59] Dabei kannst du auch das einzelne Wort dann nur anhören. Jetzt, mit all diesen
839 Funktionen könntest du dir vorstellen, dass das sinnvoll ist für die Förderung von Legasthenie?
- 840
- 841 T5: [00:51:08] Und dass auf jeden Fall. Ja, genau. Ich sag nur ich glaube, ich würde es, weil es eben
842 schon zeitaufwendiger ist, dann in diesem Fall würde es glaube ich jetzt nicht flächendeckend in in
843 allen möglichen Klassen machen. Aber ja, wenn ich eben einen Legasthenie Schüler hätte, ich
844 glaube, ich würde es wahrscheinlich auch ihm oder ihr dann eher empfehlen. Also auch zeigen und
845 empfehlen oder mit den Eltern sprechen und sagen wir wissen es eh diese Tools gibt und die
846 könnten sie zu Hause auch anwenden. Ich würde das jetzt sicher nicht in jeder Unterrichtsstunde
847 machen. Okay.
- 848
- 849 I: [00:51:39] Gut. Ähm, eine andere Möglichkeit. Was? Kennst du den? Wo Hamas den Reading
850 Coach auch im plastischen Reader integriert?
- 851
- 852 T5: [00:51:41] Nein.
- 853
- 854 I: [00:51:42] Nein. Okay, also der Reading Coach funktioniert, der ist eben integriert, dass die
855 Möglichkeit auf Teams bei .. Wenn du eine Aufgabe machst Challenge Assignment zu machen,
856 dann kannst du den diesen Reading Coach auswählen. Jetzt bin ich wieder weg. Aber das
857 funktioniert dann folgendermaßen Die Kinder du gibst den Kindern einen Text gibt es auch schon
858 Vorausgewählte und du.. Sie bekommen dann die Möglichkeit, ihn aufzunehmen. Wenn das das
859 lesen Sie ist die Genauigkeit. Das bekommen die Schüler danach, wie lange sie gebraucht haben.
860 Richtige Wörter pro Minute und sie bekommen Wörter zum Üben, wo die Aussprache nicht ganz
861 so gepasst hat. Da musst du drauf und du musst das Wort dann nochmal üben. Ähm. Du hast die
862 Möglichkeit, hier verschiedene Stimmen auszuwählen. Du kannst schauen, dass sie weniger
863 empfindlich oder empfindlicher ist, von dem wir die Aussprache ausnimmt. Und auch der
864 EingabeAufforderungstil kannst du zwischen einem unterstützenderen, netteren sagt ma mal so
865 und einem direkteren wählen. Und dann später Du als Lehrkraft kannst es im Insights Tab in Teams
866 dann sehen für deine ganze Klasse, wie sie performt haben. Es gibt auch die Möglichkeit, dass du
867 dann siehst, wie die ja die Sprachmelodie war. Ob sie bei einem Punkt, die mit der Stimme
868 runtergegangen sind etc. Und er stellt auch automatisch so eine Challenging Words Cloud mit den
869 Wörtern, die deiner Klasse am größten die größten Probleme bereitet haben. Und du kannst dann
870 Challenges Assignments automatisch kreieren für die Schüler mit den Wörtern, denen sie die
871 meisten Probleme hätten. Würdest du das Tool einsetzen im Unterricht?
- 872
- 873 T5: [00:53:47] Ja, auf jeden Fall. Das finde ich jetzt gerade sehr cool. Eigentlich. Vor allem, weil da
874 so viel dran hängt. Also es ist eben nicht nur das Du liest einmal den Text und sondern so ganz
875 viele Follow up Activities für den Schüler, für die Klasse. Also das fände ich schon sehr, sehr, ähm,
876 wie sagt man nützlich? Ja, finde ich cool, also finde ich sehr ansprechend. Ähm, würde ich

877 vielleicht morgen ausprobieren. Darf ich nur kurz Zwischenfrage Was hat es damit nichts zu tun?
878 Weißt du, ob das für mehrere Sprachen verfügbar ist?
879
880 I: [00:54:19] Müsste man ausprobieren. Gut möglich. Ich glaube, das ist noch ein bisschen in der
881 Entwicklung. Aber ich habe gesehen, du kannst es schon einstellen und alles. Also du kannst die
882 Aufgaben schon machen.
883
884 T5: [00:54:27] Okay, also man kann das. Man könnte morgen schon so Assignments irgendwie.
885 Okay.
886
887 I: [00:54:33] Ähm, genau. Stufst du das Tool sinnvoll für die Förderung von legasthenen
888 Schülerinnen ein?
889
890 T5: [00:54:38] Das glaube ich schon. Also prinzipiell glaube ich alles, was sie zusätzlich machen
891 oder alles wo sie irgendwie mit lesen und Reden usw zu tun haben ist sowieso förderlich. Oder
892 alles was irgendwie mit der Sprache zu tun hat. Insofern ja schon. Also ich weiß nicht, ob es jetzt
893 speziell den Schüler massiv fördert. Also es gibt sicher noch Tools, die für den einzelnen Schüler
894 noch besser geeignet sind, aber insgesamt glaube ich ja, kann es schon helfen? Ja.
895
896 I: [00:55:03] Okay, gut, ähm, dann der Nächste. Das ist jetzt so eine Frage. Kennst du die
897 Textverarbeitungsprogramme von Word und Google Docs?
898
899 T5: [00:55:14] Was heißt Textverarbeitungsprogramme? quasi.
900
901 I: [00:55:17] Word.
902
903 T5: [00:55:18] Word kenn ich. Google Docs Minimal ja, aber.
904
905 I: [00:55:23] Bei denen sind ja zumindest Word Education ist halt gratis, haben die Möglichkeit zur
906 gemeinsamen Bearbeitung von Dokumenten. Sprache zu Text gibt es Prognosetools,
907 kontextsensible Rechtschreibüberprüfung und auch die Möglichkeit zur direkten Ausbesserung
908 Kommentierung von Lehrpersonen. Setzt du irgendwelche von diesen Funktionen bereits ein in
909 deinem Unterricht?
910
911 T5: [00:55:50] Ähm, teilweise Also Sprache zu Text nicht. Äh Prognosetool weiß ich jetzt nicht, was
912 das ist.
913
914 I: [00:55:58] Kann ich dir kurz sagen. Das habe ich vorbereitet. Als Beispiel. Also man schreibt zum
915 Beispiel einen Text, der ziemlich formulaic ist. Und dann gibt er dir schon an, was du schreiben
916 kannst. Man muss nur auf Tab drücken und das annehmen.
917
918 T5: [00:56:17] Also ja, jetzt überlege nämlich gerade die Unterschiede. Verwende dasselbe oder
919 verwende es im Unterricht. Also ich glaube im Unterricht. Nicht explizit. Ich glaube, die Schüler,
920 also sie können bei mir natürlich Sachen machen, die sie, die sie in einem Word Dokument
921 geschrieben haben. Dann kommt es auf eine Einstellung drauf an, im Prinzip. Das ist für mich dann
922 jetzt nicht wirklich wichtig, was da voreingestellt war, aber so direkt im Unterricht, dass wir da
923 gemeinsam daran arbeiten, praktisch nicht. Ähm, genau. Und damit mit dieser Ausbesserung
924 Kommentierung ist das gemeint. Sie schickt mir den Text und schickt. Ja genau, also das mache ich.
925

- 926 I: [00:56:55] Direkt über dem Wort.
927
928 T5: [00:56:55] Ja Genau. Ja, das mache ich schon, aber selten.
929
930 I: [00:57:01] Ähm, warum machst du das selten?
931
932 T5: [00:57:05] Ähm, weil ich immer noch ziemlich steh auf dieses Handgeschriebene tatsächlich und meistens dann eigentlich Texte so bekomme. Also tatsächlich wollen das viele Schüler immer noch Sachen handgeschrieben auch abzugeben. Sogar manchmal, wenn ich es anbiete. Sie können es am Computer machen und ja, es ist für mich also es ist eh eine gute Frage, weil manchmal denke ich immer es ist ich kann viel mehr schreiben, wenn ich es zum Beispiel verbessere am Computer. Also es, ähm, ich kann mehr Kommentare dazu geben, als wenn jetzt zum Beispiel das handgeschrieben mache. Aber ich glaube, ich habe es immer gern einheitlich. Auch wenn ich jetzt zum Beispiel Hausübungen von einer Klasse habe oder so, mag ichs ganz gern, dass die zum Beispiel dann alle vor mir liegen und ich die alle dann handgeschrieben verbessern kann, als das eine handgeschrieben und das andere dann wieder am Computer zu verbessern und zu kommentieren. Ja.
943
944 I: [00:58:02] Könntest du dir vorstellen, dass diese Tools, zum Beispiel die kontextsensible Rechtschreibüberprüfung, Prognosetools Sprache zu Text sinnvoll wären für die Förderung von legasthenen Schülerinnen?
947
948 T5: [00:58:14] Eigentlich, nicht richtig also oder deutlich weniger als bei anderen jetzt. Ich glaube natürlich, es ist für jeden förderlich, einmal solche Tools zu verwenden, aber es hätte jetzt für mich nicht automatisch was mit dieser Lese Rechtschreib Störung zu tun.
951
952 I: [00:58:31] Das heißt diese Rechtschreibüberprüfung, wenn das Schüler einsetzen, findest du das vollkommen in Ordnung. Bei jetzt Hausaufgaben?
954
955 T5: [00:58:37] Prinzipiell naja. Es kommt drauf an, natürlich. Also ja, wenn ich jetzt sage es ihr dürft es am Computer machen, dann absolut. Also ich glaube, das kann man. Also sollte man immer blockieren, weil das macht ja schon Sinn, dass sie das, dass Sie diese Programme verwenden, sagen ja sogar viele Lehrer Nimm doch das Programm und dann hast du jetzt nicht so viele Fehler drinnen. Aber ich würde gerade aus diesem Grund bei jemandem, der Lese Rechtschreib Störung hat, nicht sagen Nimm doch bitte immer deinen Computer und schreib in einem Word Dokument, weil dann haben wir genau das Problem, dass der halt einen netten Text abgibt. Und im Nachhinein, wenn er dann bei einer Schularbeit und wir haben keine Computer Schularbeiten ähm schreibt halt dann in handgeschriebenen Texten auf einmal sagen halt so und so viel Prozent mehr Fehler drinnen, das heißt der Schüler wird ja wieder darin bestätigt. So, ich kann das eh und sieht eigentlich nicht, was er nicht kann und woran er arbeiten muss. Also auf Dauer finde ich das nicht nicht zielführend, aber hin und wieder in Bits and Pieces, einfach um sich auch mit dem digitalen Arbeiten vertraut zu machen. Ja, auf jeden Fall. Aber nicht permanent.
968
969 I: [00:59:41] Okay. Ein anderes, ähnliches ist das Programm Grammarly, Kennst du das?
970
971 T5: [00:59:47] Mir sagt es was aber ich Bin mir nicht sicher, ob ich es selber kenne aus einer Fortbildung oder ob ich es nur aus der Werbung kenne. Nämlich es kann sein, dass es nur Werbung ist.
974

975 I: [00:59:56] Ja, wenn ich es danach nochmal kurz sagen darf. Ähm, wie kommen wir da wieder
976 raus? So kommt jetzt vorgeschlagen. Mach kurz irgendein Dokument auf, das ich auf Word habe.
977 Finden wir da was? Schauen wir mal, ob da ein Fehler drin ist. Ob es aufpoppt. Ja, genau. Also
978 Grammerle ist eben auch so ein extra Plugin Programm. Das funktioniert in Word, in Google Docs,
979 im Browser, auch wenn man es nicht installiert. Und es gibt einem auch Feedback, unter anderem
980 eben über zum Beispiel Correctness. In der Gratisversion hast du weniger Möglichkeiten. Sonst
981 würde es ja auch zum Beispiel zum Stil Hinweise geben, aber eben eingeschränkt in der
982 Gratisversion. Ähm, du musst eben immer draufklicken und er bessert es dir nicht automatisch
983 aus, sondern du musst es immer annehmen. Du hast auch immer dieses Visuelle. Und du hast die
984 Möglichkeit, wenn du wirklich mehr wissen willst, auf Learn More zu klicken und er gibt dir eine
985 detaillierte Erklärung, warum das jetzt so gut ist oder nicht so gut ist. Und zwar nicht jetzt in genau
986 dem Kontext, aber etwas ähnliches, was in den gleichen Kategorie fällt. So, meine Frage wäre jetzt
987 jetzt würde das noch einmal gesehen hast würdest du das im Unterricht einsetzen?
988

989 T5: [01:01:28] Also wenn, dann mit älteren Schülern. Also ich glaube ganz ehrlich, dass jüngere
990 Schüler nicht differenzieren können zwischen dem, was ein Computer oder das Programm glaubt,
991 dass jetzt besser wäre oder dass falsch ist und dem, was wirklich vielleicht kontextuell da passiert
992 ist oder eben passt oder nicht passt. Und so bei dem bei dem Satz vorher nehmlich mit dem "How
993 much you really mean to me" und das "really" ist durchgestrichen von dem Programm zum
994 Beispiel denk ich mir da ist halt irgendwie ein Fehler passiert, also aus welchem Grunde immer.
995 Das kann ich mir dann nur erklären lassen. Offensichtlich. Was war da jetzt falsch, was ist besser?
996 Aber ich finde dieses kontextuelle Denken und die Erfahrung mit der Sprache, die haben sicher
997 Schüler aus der Oberstufe. Viel mehr, die besser entscheiden können. Nehme ich jetzt eben diese
998 Korrektur an oder nicht? Als jemand in der Unterstufe oder eben schwächere Schüler, was ja dann
999 oft Schüler mit Lese Rechtschreib Störung sind, die dann sagen Accept Accept Accept und passt. Und
1000 ich nehme das jetzt immer an, weil das habe ich jetzt falsch gemacht. Prinzipiell und ja, also muss
1001 man glaube ich sehr differenzierter sehen das Verwenden.
1002

1003 I: [01:02:33] Also gerade bei Lese Rechtschreib Störung eher nicht?
1004

1005 T5: [01:02:35] Ähm, eher nicht. Wahrscheinlich oder ich mein Ausprobieren. Also ich finde, man
1006 muss sowieso immer alles ausprobieren, um zu schauen, ob es funktioniert. Aber auch da zum
1007 Beispiel wäre es gut, wenn jemand mit dieser Störung einen einen Coach hätte oder einen
1008 zusätzlichen Lehrer jetzt im Unterricht. Ähm, der, der das mit ihm mit ihr einfach einmal
1009 durchspielt und einmal schaut, okay, hilft es diesem Schüler dann wirklich oder ist er, denkt er
1010 eben noch zu undifferenziert, auch um wirklich erkennen zu können, ob das, ob das jetzt wirklich
1011 sein Fehler war oder nicht.
1012

1013 I: [01:03:08] Okay, für nicht legasthenische Schüler würdest, könntest du es in gewissen
1014 Kontexten als sinnvoll sehen?
1015

1016 T5: [01:03:14] Ja, aber auch da eben nur bei Schülern, eher in der Oberstufe, weil die generell
1017 schon mehr Erfahrung mit der Sprache haben. Also zum Beispiel angenommen, ich würde das jetzt
1018 in einer dritten oder vierten machen, die jetzt nicht super super ist, glaube ich trotzdem, dass viele
1019 dann einfach auch annehmen würden, wenn das Programm jetzt als falsch anzeigt, dann ist es
1020 falsch. Fertig.
1021

- 1022 I: [01:03:36] Gut. Ähm, ja. Die nächsten sind die letzten zwei. Das wäre Quizlet. Da hast du schon
1023 anklingen lassen, dass du das bereits einsetzt im Unterricht? Kannst du deinen Einsatz ein bisschen
1024 beschreiben?
- 1025
- 1026 T5: [01:03:46] Äh, also sehr simpel. Ich erstelle Quizlets oder suche Quizlets, lad die den Schülern
1027 hoch. Und sie sollen es einfach machen. Fertig. Wie, Mit welchen? Ähm, Optionen auf Quizlet auch
1028 immer. Also wie Sie das dann verwenden, entscheiden sie selber. Was ich sehr regelmäßig mache,
1029 sind die Live Quizlets. Ähm genau wo die Schüler dann also selten in Teams, sondern wo sie dann
1030 eigentlich gegeneinander einfach individuell antreten.
- 1031
- 1032 I: [01:04:14] Ähm, hast du die Schüler schon mal aufmerksam gemacht oder kennst du diese
1033 Möglichkeiten des Matching Games zum Beispiel? Oder Learning Game Answer Mode oder
1034 Answer Mode Writing?
- 1035
- 1036 T5: [01:04:25] Das kenne ich schon. Ja, also ich sage Ihnen, Sie sollen das ausprobieren, wenn es
1037 funktioniert. Eben in diesen Gratisversionen oder mit der gratis Anmeldung. Aber ja, also
1038 eigentlich versuche ich schon immer zu sagen, versucht verschiedene Übungen zu machen und
1039 nicht nur schaut euch die Flashcards an und lernt die auswendig. Ähm, ja.
- 1040
- 1041 I: [01:04:44] Ähm, weißt ja, da ist ein Bild davon. Wenn ich jetzt zum Beispiel daher gehe und das
1042 ist ja leider ein bisschen versteckt, um diese LearningGames zu finden, muss das auch Lernen
1043 gehen. Also wirklich versteckt. Dann muss man auf Optionen mal dazu klicken und dann kann man
1044 ja aus diesem Modus überhaupt auswählen. Ähm. Wenn ich jetzt so eine Übung mach, Er sagt das
1045 WortWenn ich jetzt zum Beispiel einen Fehler mach, also du siehst, da wird der wirklich visuell
1046 ausgebessert. Du änderst in dem Moment, es wird durchgestrichen und dann siehst du es noch
1047 einmal und dann musst du es nochmal versuchen. Beispiel Würdest, Glaubst du das diese
1048 Funktionen sinnvoll wären für die Förderung von legasthenen Schülerinnen?
- 1049
- 1050 T5: [01:05:42] Das glaube ich schon. Allerdings in dem. Gerade mit diesem Beispiel muss man jetzt
1051 sagen, man konnte es nicht gut erkennen als "to run out". Da sind wir wieder bei dem, was ich
1052 vorher erwähnt habe, dieses mechanische, blecherne Sprechen, was diese Programme oft haben.
1053 Also es ist nicht sehr authentisch. Und ein Schüler hat dann das Gefühl, okay, ich habe das jetzt
1054 eigentlich nicht gescheit verstanden. Und im Prinzip wäre es hier, finde ich nicht, wenn man eben
1055 "do run out" schreibt, nicht unbedingt Fehler des Schülers, sondern er hat schon richtig
1056 verstanden, aber er hat es halt nicht so gut kombiniert, Dann grammatisch das "du run out"
1057 eigentlich keinen Sinn macht. Also sie müssen finde ich, da weiterdenken können und sagen okay,
1058 "do run out" gibt es nicht, es kann nur "to run out" sein, also schreibe ich eher das hin. Es hat dann
1059 aber wiederum mit Hörverständnis nichts zu tun, finde ich, sondern eher mit der, also mit dem
1060 Verstehen der Sprachstruktur in diesem Fall.
- 1061
- 1062 I: [01:06:34] Und dieses visuelle Anzeigen?
- 1063
- 1064 T5: [01:06:36] Das glaube ich schon, Das ist gut. Ja, also sie findet prinzipiell alles gut, was visuell
1065 ähm, also ich meine, die meisten Menschen sind schlussendlich auch visuelle Lerntypen, das heißt,
1066 alles was unterstreicht, das ist falsch. Das ist richtig. Alles, was ich sehen kann, glaube ich, hilft
1067 prinzipiell den meisten Menschen beim Verständnis. Und auch die, die nicht stark visuell
1068 ausgeprägt sind, haben zumindest irgendeinen Anteil an der, der visuell ist, also als Lerntyp
1069 sozusagen. Das heißt, man kann das also ich glaube, das kann nie schaden, das zusätzlich zu
1070 machen.

1071
1072 I: [01:07:08] Würdest sagen, es ist einfach genug, um es einzusetzen, auch im Unterricht.
1073
1074 T5: [01:07:11] Also einfach darauf zu kommen, Offensichtlich nicht. Also ich glaube, man muss sie
1075 schon darauf aufmerksam machen, aber dann ist es super einfach. Also sobald die Schüler das
1076 einmal wissen und ähm kennen, ja, aber ob sie es ob sie dann wirklich machen, weiß ich nicht, also
1077 ob sie es dann wirklich verwenden. Man müsste es glaube ich dann eben einem Schüler mit
1078 Schwäche oder Störung zusätzlich nochmal ans Herz legen. Du warst eh, ähm, schau, dass du das
1079 immer wieder auch mit diesen Tools machst und nicht nur mit den Basics Sachen.
1080
1081 I: [01:07:39] Gut, und das letzte Tool ist Anton. Kennst du Anton?
1082
1083 T5: [01:07:44] Ähm. Ich Mir wurde mal davon erzählt, aber ich kenne es nicht. Ich habe es noch
1084 nicht ausprobiert. Okay.
1085
1086 I: [01:07:49] Also Anton ist ja auch eine Lernplattform, die ist gratis zu nutzen. Du kannst als
1087 Lehrer eine Klasse erstellen, dann kriegen die Schüler die Codes, das heißt, sie müssen es auch
1088 nicht selber erstellen. Du man hat eine breite Auswahl an Übungen, also man kann Fächer
1089 auswählen, noch nicht nur Englisch, zum Beispiel nach Klassenstufen also und dann hat du als
1090 Lehrperson kannst dann Pins erstellen für deine Gruppe und das heißt zum Beipiel die Woche
1091 auswählen. Das musst du aber nicht. Sie können sich auch selbstständig Übungen suchen zu
1092 gewissen Themen. Die Übungen sind immer der Reihe nach aufgebaut. Das heißt du fängst an mit
1093 einer Erklärung. Die Erklärung wird auch vorgelesen. Wenn du es möchtest. Und ich glaube, es
1094 wird sogar. Na, ich glaube, du musst das extra draufklicken und bekommst dann Beispiele dafür,
1095 dass es wirklich auf der Schwierigkeit aufsteigend aufgebaut und am Schluss hast du einen Test,
1096 weil es getestet wird Bis du. Schneidest du gut ab, kriegst du Münzen. Mit den Münzen kannst du
1097 Spiele spielen und dann auch ein Highscore Listen miteinander wird es miteinander verglichen.
1098 Das heißt es hat auch ein bisschen ein RewardSystem eingebaut. Ähm, genau. Und du hast auch
1099 visuelle Hinweise bei zum Beispiel Rechtschreibfehler haben wir da auch wieder. Es wird ja
1100 durchgestrichen und richtig hingeschrieben. Wenn es richtig ist, dann hast du den Input. Okay, das
1101 ist grün, falsches Rot und darüber steht das richtige Wort. Ähm, würdest du dieses Tool im
1102 Unterricht einsetzen?
1103
1104 T5: [01:09:28] Ähm. Im Unterricht in Übungsstunden auf jeden Fall, ja. Ähm, also ich mache ja
1105 immer wieder Übungsstunden zum Beispiel vor einer Schularbeit usw, wo ich versuche ihnen so
1106 viel digitales Material wie möglich zur Verfügung zu stellen, dass jeder sich eigentlich aussuchen
1107 kann, was er oder sie für sich braucht. Also ja, da wird das auf jeden Fall Sinn machen. Ich habe es
1108 bis jetzt tatsächlich nicht getan, obwohl es mir eben auch mal gesagt worden ist, dass es das gibt.
1109 Also ich habe es mir noch nicht angeschaut. Ich habe nicht gewusst, wie das ausschaut. Dadurch,
1110 dass wir zu dem More zum Beispiel in der Unterstufe so viel zusätzliches Material haben, habe ich
1111 das bis jetzt nicht für notwendig erachtet eigentlich. Also gedacht, Sie haben eh so viel, Sie sind
1112 schon ein bisschen überwältigt von den ganzen Materialien, die Sie zusätzlich schon haben. Links
1113 und eben die E-Zone, die wir ja von Helbling da zur Verfügung gestellt bekommen etc., wo sie
1114 dann auch immer Erklärungen gibt zu Grammatik Also ich weiß nicht, ob es dann auch so
1115 aufgebaut ist oder schlechter, aber ja.
1116
1117 I: [01:10:26] Ähm, würdest du sagen, dass dieses Tool deiner Einschätzung nach sinnvoll ist für die
1118 Förderung von legasthenen Schülerinnen?
1119

- 1120 T5: [01:10:33] Also mit dem bisschen, was ich darüber weiß, würde ich sagen ja, weil sie eben
1121 wieder Sachen groß und isoliert sehen. Ähm, weil es wieder angestrichen ist, weiß ich es anhören
1122 können. Das heißt, vom Hören her ist es, wenn Sie das brauchen, eben um das besser verstehen zu
1123 können, Ja. Ja.
- 1124
- 1125 I: [01:10:48] Auch wenn ich legasthene Schüler?
- 1126
- 1127 T5: [01:10:50] Auf jeden Fall sowieso, aber immer. Also wie gesagt, alles was, was irgendwie
1128 zusätzliche Übung ist oder Tools, die aus mehreren Steps bestehen und so, ja, ich glaube nur, dass
1129 es vielen einfach dann zu viel Aufwand ist, das zusätzlich noch zu machen. Das glaube ich.
- 1130
- 1131 I: [01:11:05] Also du glaubst es ist schon nicht unbedingt zu zeitaufwändig, oder?
- 1132
- 1133 T5: [01:11:09] Ja, nein, das nicht. Aber ich glaube generell dieses zusätzlich etwas, weißt eh
1134 zusätzlich zum Unterricht, wenn ich was lernen muss oder zusätzlich zu den Übungen, die ich eh
1135 während der Stunde machen kann, glaube ich, werden manche dann sagen na das, das brauche
1136 ich nicht, aber wenn, dann eben eher schwächere Schüler. Ja.
- 1137
- 1138 I: [01:11:27] Also gut, ähm, gibt es noch etwas zum Thema Legasthenie, das ich hätte fragen
1139 sollen? Bzw dass du mir sagen möchtest?
- 1140
- 1141 T5: [01:11:36] Na.
- 1142
- 1143 I: [01:11:38] Vielen Dank dafür, dass du dir die Zeit genommen hast, an dem Interview
1144 teilzunehmen und mir damit bei meiner Masterarbeit zu helfen. Falls du dir über die Ergebnisse
1145 meiner Arbeit informiert werden möchtest, stelle ich dir gerne Zusammenfassung zur Verfügung.
- 1146
- 1147 T5: [01:11:49] Das ist sehr lieb. Danke.

12.3.6. Interview with T6

- 1 **I:** [00:00:00] Vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Ich hoffe, dass es angenehm
2 und interessant für uns beide sein wird. Das Ziel des Interviews ist es, einen Einblick in die
3 Anschaung und Erfahrung von Englisch Lernenden in österreichischen Schulen bezüglich des
4 Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie zu bekommen. Ein spezieller Fokus liegt
5 auf den Einsatz von Methoden und digitalen Tools für Individualisierung im Unterricht. Im Zuge
6 dessen werde ich dir im Laufe des Interviews sieben digitale Tools, die für die Förderung von
7 legasthenen Schülern und Schülerinnen geeignet sind, vorstellen. Ich möchte dich darum bitten,
8 sie nach ihrer Eignung für den Einsatz im Englischunterricht einzuschätzen. Der Grund, weshalb ich
9 dich um dieses Interview gebeten habe, ist, dass du bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten
10 legasthener Schüler gesammelt hast. Und ich gehe davon aus, dass das Interview in etwa eine
11 Stunde in Anspruch nehmen wird. Falls du an irgendeinem Punkt während des Interviews
12 abbrechen möchtest bzw eine Pause einlegen möchtest, ist das kein Problem. Gibt Bescheid.
13 Ebenso, wenn du eine Frage überspringen möchtest. Die Ergebnisse des Interviews werden für
14 meine Masterarbeit mit dem Titel Dyslexia Digitalisation in die Austrian ESL Classroom verwendet.
15 Alle Angaben werden anonymisiert. So, ich würde gerne mit dem persönlichen Hintergrund
16 anfangen. Bitte beschreibe deine derzeitige berufliche Position.
17
18 **T6:** [00:01:15] Ich bin Deutsch und Englischlehrerin an einer Ganztagsmittelschule in Simmering,
19 habe also Deutsch Englisch Werken und eben Lernzeitstunden, da es eine Ganztagschule ist.
20 Davor war ich allerdings an einer Mittelschule in Niederösterreich eingesetzt, wo ich auch in
21 Inklusions Klassenzimmern unterrichtet habe. Also da auch schon viel Erfahrungen mit
22 legasthenen Schülern, Schülern mit ADHS oder mit Autismus alles in diese Richtung gesammelt
23 habe.
24
25 **I:** [00:01:47] Wie lange bist du bereits im Bildungsbereich tätig?
26
27 **T6:** [00:01:50] Seit zweieinhalb Jahren. Jetzt? Davor Nachhilfe. Aber ich glaube, das zählt nicht
28 unbedingt.
29
30 **I:** [00:01:55] Wie bist du bisher mit dem Thema Legasthenie in Kontakt gekommen?
31
32 **T6:** [00:02:00] Durch Schülerinnen und Schüler, die auch andere Lernschwächen haben, die oft mit
33 Legasthenie-ähnlichen Symptomen einhergehen, häufig aber auch mit Schülern, die eindeutig
34 Legasthenie haben, auch im Deutschunterricht. Ich weiß nicht, ob ich dazu dann auch was sagen
35 soll.
36
37 **I:** [00:02:18] Deine Erfahrungen sind generell wichtig, ja?
38
39 **T6:** [00:02:20] Okay, ja, dann kann ich dazu sagen, ich habe jetzt gerade einen sehr stark
40 legasthenen Schüler in meinem Deutschklassenzimmer, wo wir auch zum Beispiel die Schularbeit
41 mündlich schreiben. Was? Und die Schularbeiten in Deutsch sind an der Mittelschule ja sehr
42 ähnlich wie in Englisch. Wir haben auch einen Leseteil oder einen Hörteil, in dem Fall nie beides,
43 einen Grammatikteil und dann einen Text. Also das kann man da schon noch ein bisschen
44 ummünzen. In dem Fall.
45
46 **I:** [00:02:46] Wurde das Thema Legasthenie während deiner Ausbildung behandelt?
47

48 T6: [00:02:49] Immer nur als vielleicht eine Einheit in einer Vorlesung oder so, aber eigentlich nie
49 recht ausführlich. Man hat schon in Seminaren Fragen stellen können, aber es wurde nie wirklich
50 ein Haupt zu einem Hauptthema oder zu einem wichtigen Thema gemacht.

51

52 I: [00:03:07] In ist das jetzt nur im Deutschstudium gewesen oder auch im Englischstudium?

53

54 T6: [00:03:11] Ich würde sagen beides und auch im Pädagogikstudium.

55

56 I: [00:03:14] Wurde das Thema Legasthenie bisher in Fortbildungen, die du besucht hast,
57 behandelt?

58

59 T6: [00:03:19] Ich musste dadurch, dass ich noch studiere, neben meiner Lehrtätigkeit erst zwei
60 Fortbildungen besuchen und in denen ist es nicht vorgekommen.

61

62 I: [00:03:29] Hältst du die Behandlung von Legasthenie während der Ausbildung für wichtig?

63

64 T6: [00:03:32] Ja, absolut. Ich finde generell, dass diese ganzen Lernschwächen viel zu wenig
65 vorkommen im Studium oder auch alles andere, was ein Kind als nicht neurotypisch dastehen
66 lässt. In unserem System wird einfach viel zu wenig behandelt. Ich habe erst jetzt im
67 Masterstudium viel davon mitbekommen und das auch nur, weil ich spezifisch Seminare und
68 Vorlesungen gewählt habe, die sich mit diesem Thema beschäftigen.

69

70 I: [00:04:02] Ähm. Da es unterschiedliche Definitionen von Legasthenie gibt, würde mich
71 interessieren, wie du es persönlich verstehst bzw definieren würdest.

72

73 T6: [00:04:12] Ich würde Legasthenie... Also man kann ja dieses ganz typische die verdrehen
74 Buchstaben und Zahlen, aber ich würde sagen, das ist gar nicht das Hauptmerkmal davon. Ganz
75 häufig hängt es ja auch damit zusammen, dass sie einfach da sind. Das Leseverständnis fehlt, dass
76 sie einen Text lesen und eben nicht sinnerfassend lesen. Das ist das Wort, nach dem ich gesucht
77 habe können. Und dementsprechend hat das dann eben Auswirkungen auf alle Unterrichtsfächer.
78 Weil auch wenn du in Geographie einen Text liest und den nicht verstehst, münzt sich das auf
79 deine dein Verständnis um. Aber gleichzeitig. Natürlich sind diese Buchstabendreher und so ein
80 Teil davon. Aber was ich auch erfahren habe in meinem Selbststudium eigentlich dazu ist das oft
81 diese Wörterkennung nicht gut funktioniert und deswegen die Rechtschreibung einfach darunter
82 leidet, weil sie nicht ein Wort erkennen können, das dort wo steht und es deswegen auch dann
83 nicht einfach nachschreiben können. Für sie ist es quasi jedes Mal ein neues, ein neues Wort
84 wieder.

85

86 I: [00:05:19] Du meinst, dass sie es nicht mit einem Blick gleich erkennen, sondern dass die
87 Buchstabe für Buchstabe wieder aneinanderreihen müssen.

88

89 T6: [00:05:26] Und eben auch, dass es so wie jede andere Lernschwäche einfach was Dynamisches
90 ist, das sich verändern kann und auch heterogen, dass es eben nicht bei jedem Schüler gleich ist
91 und man deswegen auf die Schüler einzeln eingehen muss. Und ich finde, gerade an der
92 Mittelschule ist das ein sehr großes Thema, dass wir die Schüler abholen müssen, wo sie gerade
93 sind und dann teilweise auch wirklich individuelle Förderung betreiben müssen. Und da zählt
94 Legasthenie genauso dazu, wie ein Kind mit ADHS oder ein Kind mit Autismus oder anderen
95 Lernschwächen Dyskalkulie was auch immer.

96

- 97 I: [00:05:59] Wie sieht denn dein Schulstandort die Förderung für Schülerinnen und Schüler mit
98 Legasthenie aus?
99
- 100 T6: [00:06:04] Das hängt komplett von der Lehrperson ab bei uns. Wir werden halt darüber
101 informiert, was die Problematiken das Kind sind, im Sinne davon, dass wir halt die Diagnose
102 erhalten und wir uns die selber anschauen. Und wir, also meine Lehrerkollegen und ich, die jetzt
103 zum Beispiel mit diesem einen legasthenen Kind arbeiten, haben das so gehandhabt, dass wir mit
104 ihm zuerst sprechen, wie er diese Problematiken halt erlebt und dann haben wir halt zusammen
105 gebaut, quasi wie wir ihn benoten, aber wir haben ihn dann mit einbezogen. Ja.
106
- 107 I: [00:06:39] Existieren Förderkurse für Schülerinnen mit Lese Rechtschreib Störung oder
108 Legasthenie an deiner Schule?
109
- 110 T6: [00:06:45] Nicht speziell wir haben wir sind auch noch ein sehr neuer Schulstandort, muss man
111 sagen. Ich hoffe, dass da noch einiges dazu kommt, da wir auch jeden in jedem Jahrgang eine
112 Inklusionsklasse haben und dementsprechend. Ich glaube momentan sind noch Schüler an der
113 Schule fünf Kinder mit Legasthenie. Also es wäre definitiv sinnvoll. Jetzt gerade gibt es nur den
114 generellen Förderkurs, der um 7:00 früh stattfindet und daher sowieso sehr eher kontraproduktiv
115 ist. Und da werden diese Kinder auch oft hineingesteckt, um eben zu helfen, Aber...
116
- 117 I: [00:07:20] Kannst du kurz beschreiben, was ist der generelle Förderkurs?
118
- 119 T6: [00:07:24] Ich halte also es gibt jahrgangsübergreifend immer einen Förderkurs für Deutsch,
120 Mathe und Englisch. Den hält eine Lehrperson, die auch sonst in zumindest einer Klasse in diesem
121 Jahrgang unterrichtet. Ich habe zum Beispiel den Förderkurs für Deutsch in der dritten Klasse. Dort
122 bin ich. Wir haben momentan nur zwei dritte Klassen. Ich bin in beiden dritten Klassen als
123 Zweitlehrerin eingesetzt, habe deswegen einen guten Überblick darüber, was gerade
124 unterrichtet wird und erstelle dann selbst ein Förderprogramm. Wir Meistens erkläre ich Ihnen die
125 Dinge nochmal. Ich mache. Ich habe schon mal versucht Gruppenarbeiten zu machen, aber um
126 7:00 früh sind die Kinder überhaupt nicht gewillt. Also ich versuche das recht spielerisch zu
127 machen. Arbeitsblätter verschieden mit verschiedensten Leistungsniveaus, Also ausdrucken, viel
128 gemeinsam machen.
129
- 130 I: [00:08:15] Ein bisschen wie Nachhilfe.
131
- 132 T6: [00:08:16] Ein bisschen wie Nachhilfe eigentlich. Aber mit 13 Kindern habe ich im Moment
133 genau.
134
- 135 I: [00:08:21] Ähm, ja. Gibt es an deiner Schule Lehrkräfte mit einer speziellen Ausbildung für die
136 Förderung von Legasthenie?
137
- 138 T6: [00:08:31] Das weiß ich jetzt nicht genau. Ich weiß, dass wir Sonderpädagoginnen haben, aber
139 ich weiß nicht, ob die spezielle LegasthenieAusbildungen haben.
140
- 141 I: [00:08:39] Das heißt, es gibt Inklusionsexperten und Sonderpädagoginnen.
142
- 143 T6: [00:08:42] Ja.
144

- 145 T6: [00:08:42] Hältst du ein solches kursangebot Das heißt jetzt Förderkurse für Legastheniker für
146 gefragt? Hast du schon gesagt.
- 147
- 148 T6: [00:08:51] Ja, Ich würde sagen, es wäre gefragt. Ähm.
- 149
- 150 I: [00:08:54] Wie schaut es aus mit Förderkursen für Legasthenie in Fremdsprachen? In Englisch?
- 151
- 152 T6: [00:09:00] Ich würde sagen, das kann man übergreifend machen. Diese Förderkurse würden ja
153 generell ihre Fähigkeiten schulen. Und ich würde die dann generell auf die Sprachen beziehen. Wir
154 haben nur Deutsch und Englisch, aber fände ich sehr wohl sinnvoll, weil das betrifft genauso. Ja.
- 155
- 156 I: [00:09:16] Gibt es spezifische schulische Richtlinien im Umgang mit Legasthenie?
- 157
- 158 T6: [00:09:22] Ich glaube, die Richtlinie bei uns ist nur es muss anerkannt werden und es müssen.
159 Speziell. Also es müssen Fördermaßnahmen halt gegeben sein. Wie die aussehen, liegt überlegt
160 jedem Lehrer selbst.
- 161
- 162 I: [00:09:36] Gibt es schulische Richtlinien für die Beurteilung von schriftlichen Arbeiten?
- 163
- 164 T6: [00:09:41] Nein, auch nur, dass wir die Diagnose mit einbeziehen müssen. Und das obliegt
165 dann den Deutsch oder Englisch Lehrpersonen.
- 166
- 167 I: [00:09:49] Wie schaut es aus mit der Beurteilung im Zeugnis? Fließt da die schriftliche Leistung
168 genauso an wie bei jedem anderen Schülern?
- 169
- 170 T6: [00:09:56] Obliegt auch dem Lehrer selbst. Ich weiss. Bei uns. Wir haben von diesem Schüler,
171 den wir gemeinsam unterrichten, keine schriftlichen Leistungen. So wirklich. Bei den Hausübungen
172 zählen wir solche Dinge wie Rechtschreibung nicht bei ihm und die Schularbeiten sind komplett
173 mündlich.
- 174
- 175 I: [00:10:13] Das heißt er erzählt eine Geschichte, zum Beispiel.
- 176
- 177 T6: [00:10:16] Also erzählt die Geschichte. Er sagt uns, was er einsetzen würde. Bei den
178 Grammatikübungen und auch bei den. Die Leseübungen lesen wir ihm vor und er beantwortet
179 dazu die Fragen. Für ihn sind es quasi immer Hörübungen.
- 180
- 181 I: [00:10:29] Dann gibt es schulische Richtlinien bezüglich des Umgangs mit den legasthenen
182 Schülerinnen im Unterricht?
- 183
- 184 T6: [00:10:35] Nein,
- 185
- 186 I: [00:10:36] Wie ist der Zugang zu digitalen Endgeräten an deiner Schule?
- 187
- 188 T6: [00:10:41] Jedes Kind hat entweder ein iPad oder einen Laptop in. In den 3. Zweiten und
189 dritten Klassen gibt es iPads und in den ersten Klassen gibt es Laptops. Die müssen die Kinder auch
190 immer aufgeladen mit haben und wenn sie kaputt werden, müssen sie ersetzt werden. Also es
191 muss jedes Kind ein digitales Endgerät haben.
- 192
- 193 I: [00:10:59] Werden diese Endgeräte zur Verfügung gestellt oder sind das Privatgeräte?

194
195 T6: [00:11:03] Die werden zur Verfügung gestellt, die Kinder bezahlen, ich glaube 70 oder 80 €
196 dafür und dafür besitzen sie sie auch wenn sie nach der Schule, also wenn sie die Schule verlassen.
197
198 I: [00:11:14] Wie schaut es aus Mit dem Zugang für Lehrerinnen und Lehrer?
199
200 T6: [00:11:17] Wir haben Klassen iPads, dass die Klassenvorstände haben ein iPad gemeinsam,
201 aber die meisten Lehrer bringen ihre eigenen Geräte mit. Ich habe so ein Klassen iPad und ich
202 verwende trotzdem mein eigenes Gerät, weil ich mich damit besser auskenne.
203
204 I: [00:11:32] Okay, ähm, gibt es eine gute Internetverbindung?
205
206 T6: [00:11:36] Ja. Die Stadt Wien ist da wirklich recht gut. Wir haben einfach Stadt Wien. Hotspot
207 heißt das und die Kinder klicken einfach nur den Hotspot an, bestätigen im Internet und sind
208 drinnen. Und das geht wirklich gut eigentlich.
209
210 I: [00:11:48] Also sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer.
211
212 T6: [00:11:51] Ja.
213
214 I: [00:11:52] Okay. Was sind deine bisherigen Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Tools?
215
216 T6: [00:11:57] Das es recht unterschiedlich ist von Lehrperson zu Lehrperson. Ich verwende sie
217 sehr oft. Ich verwende sie vor allem im Englischunterricht auch sehr oft, weil es extrem viele Tools
218 online gibt für Englisch und ich das sehr schade finde, wenn man sie nicht nutzt. Ich erstelle
219 meinen Kindern zum Beispiel je zu jeder Unit ein Quizlet oder lasse es die Schüler selbst erstellen.
220 Wenn sich jemand freiwillig meldet, gerne. Das können Sie zum Lernen verwenden. Wie? Ich lasse
221 die Hausübungen immer am Laptop schreiben, wenn Sie das wollen. Sie können mir alles per Email
222 schicken. Sie haben alle Digi4School, weswegen ich jetzt nicht so streng bin. Wenn Sie Ihre Bücher
223 mal vergessen, dann können Sie es auf Digi4School machen und zum Beispiel für Hausübungen mir
224 einen Screenshot schicken. Ähm, wir verwenden verschiedenste Websites, wir verwenden Anton.
225 Ich mache sehr gerne Hörübungen, auch, dass sie die besser üben können, weil die Bücher da
226 doch nicht so viel hergeben. Ähm. Und auch Leseübungen. Eigentlich ja. Ich mache viel, viel online.
227
228 I: [00:12:57] Hast du bis jetzt Erfahrungen mit digitalen Tools aus der lernenden Perspektive auch
229 gesammelt?
230
231 T6: [00:13:05] Auf der Uni wurden einige vorgestellt. Da haben wir gemeinsam mit diesem Kurs,
232 wo wir dieses diesen Webquest machen mussten und solche Dinge. Aber als ich noch in der Schule
233 war, in der Unterstufe gar nicht eigentlich. Wir hatten zwar Informatikunterricht, aber das sehe ich
234 jetzt als separates an und in der Oberstufe war ich im Mediendesignzweig. Da sind wir schon oft in
235 den Informatikraum gegangen. Aber wir hatten auch keine digitalen Endgeräte, also Hausübungen
236 und so online gab es überhaupt nicht.
237
238 I: [00:13:40] Aber zum Beispiel, wie du sagst, Quizze und sowsas, hast du das auch schon mal eben
239 erlebt, dass das eingesetzt wurde für dich als aus der lernenden Perspektive?
240
241 T6: [00:13:48] Nein.
242

243 I: [00:13:49] Okay. Wie schaut es aus mit der Behandlung des Einsatzes von digitalen Tools in
244 Ausbildung oder Fortbildung? Hattest du da bereits irgendwelche Kurse diesbezüglich?
245
246 T6: [00:14:02] Den einen Kurs, den ich gerade erwähnt habe, den wir auch gemeinsam gemacht
247 haben? Ansonsten eigentlich nicht besonders viel, muss ich sagen.
248
249 I: [00:14:09] Gut, also der nächste Punkt sind dann Erfahrungen mit legasthenen Schülerinnen im
250 Regelunterricht. Da würde ich gerne anfangen und dich fragen Hast du derzeit Schülerinnen und
251 Schüler, denen offiziell Lese Rechtschreib Schwäche oder Störung Störung attestiert wurde? Wie
252 viele sind es in etwa?
253
254 T6: [00:14:24] In meinen Klassen? Einer, den ich unterrichte. Momentan genau. Aber an dem.
255 Aber davor hatte ich schon mehrere. Könnte ich jetzt gar nicht sagen. Wahrscheinlich vier oder
256 fünf. Und da ich Schule gewechselt habe, jetzt nur mit den einen und generell an der Schule, gibt
257 es noch mehr. Halt nicht in meinen Klassen.
258
259 I: [00:14:42] Auch in Englisch?
260
261 T6: [00:14:43] Den habe ich nur in Deutsch.
262
263 I: [00:14:44] Und davor?
264
265 T6: [00:14:46] Schon. Ja. Davor hatte ich sie in Englisch. Okay.
266
267 I: [00:14:48] Gibt es Schülerinnen oder Schüler, bei denen du vermutest, dass sie legasthen sind,
268 ohne dass sie eine offizielle Diagnose erhalten haben?
269
270 T6: [00:14:54] Ja. Das habe ich auch mit den Eltern dann besprochen, dass so eine Testung
271 wahrscheinlich von Vorteil wäre. Die Schule kann da leider nicht mehr helfen. Das geht nur in der
272 Volksschule, dass man da weitergeleitet wird. Ich habe den Eltern dann verschiedene Anlaufstellen
273 herausgesucht mit unserer Schulsozialarbeiterin gemeinsam. Bis jetzt ist leider noch nichts
274 geschehen.
275
276 I: [00:15:14] Hat sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, denen offiziell Lese Rechtschreib
277 Störung attestiert wurde, im Laufe der Zeit verändert?
278
279 [00:15:20] Das kann ich schwer sagen mit meinen drei Jahren Berufserfahrung.
280
281 I: [00:15:23] Okay, und was du von anderen Kollegen vielleicht gehört hast oder so was.
282
283 T6: [00:15:28] Nein, da in die Richtung habe ich noch nichts gehört.
284
285 I: [00:15:30] Gut. Hattest du in der Vergangenheit also schon. Genau. Wie äussern sich die
286 Probleme legasthener Schülerinnen? Du hast jetzt schon erwähnt, generelles Leseverständnis ist
287 beeinträchtigt.
288
289 T6: [00:15:43] Generelles Leseverständnis. Was mir auch vorher noch eingefallen ist Ich habe eine
290 Schülerin, wo ich die ich eben weitergeleitet habe, die kann zum Beispiel B und P und D und T
291 überhaupt nicht auseinanderhalten. Sie schreibt, sie sagt es richtig und schreibt es komplett falsch.

292 Sie sagt wirklich "Personenbeschreibung" und schreibt dann "Bersonenbeschreibung". Solche
293 Dinge fallen mir stark auf und das ist dann für mich gleich ein Grund, wo ich zu Mutter sage Ja,
294 wäre vielleicht gut, wenn man das anschauen lässt. Oder ein Wort einmal richtig, einmal falsch,
295 einmal wieder komplett anders falsch schreiben, das fällt mir auf. Ähm. Oder was mir auch oft
296 aufgefallen ist, dass sie aus Fließtexten schwerer lernen können. Ähm, an meiner alten Schule
297 hatte ich eben einen Englischschüler und für den habe ich eigentlich die Art, wie ich dann
298 Grammatik mit ihnen aufschreibe, komplett geändert. Viel mit Tabellen, mit Pfeilen und äh, fast
299 schon graphisch dargestellt. Eigentlich alles, weil es fast unmöglich war für ihn aus einem Fließtext
300 und wenn es nur zwei Sätze waren, Informationen rauszulesen.
301

302 I: [00:16:55] Wie schaut's aus mit dem Tempo?
303

304 T6: [00:16:58] Schreiben eher langsam. Das ist auch was, Das stimmt. So habe ich noch gar nichts
305 nachgedacht. Stimmt ja. Wenn ich so zurückdenke an alle legasthenen Schüler, die ich je hatte, die
306 waren immer bei den letzten zwei, drei dabei, die fertig wurden mit dem Abschreiben von
307 irgendwas. Oder auch wenn wir nur ein Arbeitsblatt ausfüllen mussten. Alle anderen Kinder haben
308 gesagt Ja, voll super, nur ein Arbeitsblatt und das Kind ist verzweifelt, weil es 30 Wörter einfügen
309 musste oder so. Ja, stimmt, das habe ich auf das gar nicht zurückgeführt bis jetzt.
310

311 I: [00:17:32] Wie schaut's aus dem Lesetempo auch genauso?
312

313 T6: [00:17:36] Ja, eigentlich schon.
314

315 I: [00:17:39] Fallen dir in anderen Bereiche Unterschiede zu im Vergleich zu nicht legasthenen
316 Schülerinnen auf, die jetzt nicht lesen oder Rechtschreibung?
317

318 T6: [00:17:44] Ja. Frustrationsgrenze. Ähm. Diese Schüler haben sich meiner Erfahrung nach sehr
319 häufig einfach die in der Stunde aufgegeben, haben gesagt Ich kann das eh nicht und alle anderen
320 sind sowieso schneller. Ich hatte einen Schüler, den habe ich dann mit, Das ist wieder das Gute an
321 der Mittelschule, dass man zwei Lehrer drinnen hat. Den habe ich mit der Zweitlehrerin fürs
322 Schularbeiten und auch nur Vokabeltest schreiben in einen eigenen Raum geschickt, weil sobald
323 der gesehen hat, ein anderer ist weiter als er, der hat nur zwei Nummern schneller gearbeitet, hat
324 er die Nerven weggeschmissen und war also der wollte nicht mehr. Es ist sowieso ein Fünfer und
325 da kann ich sowieso nichts mehr richtig machen und hat sich auch wirklich auf den Tisch gelegt
326 und hat sich geweigert was zu machen. Und um dem zu helfen, habe ich dann habe ich dann
327 einfach komplett separieren müssen, weil sonst hätte mir denn nie eine Schularbeit
328 fertigschreiben können. Und so ist er dann übrigens auf einen Dreier noch gekommen. Also es ist
329 wirklich super.
330

331 I: [00:18:44] Aber wie sieht es aus mit Verhalten?
332

333 T6: [00:18:48] Diese Frustrationstoleranz, die trägt halt doch auch zu Unruhen in der Klasse bei.
334 Aber es fällt mir jetzt eigentlich nicht besonders negativ auf, dass jetzt Unruhestifter werden. Man
335 merkt einfach wirklich manchmal. Sie sind einfach... Sie können sich nicht mehr konzentrieren und
336 sind Kinder und machen dann halt.
337

338 I: [00:19:07] Also Konzentrationsprobleme auch im Vergleich zu den anderen Schülern.
339

340 T6: [00:19:11] Nicht zu allen aber schon. Es fällt schon auf.

341
342 I: [00:19:17] Ähm, genau. Also, wir haben ja schon besprochen. Du gehst auf diese Probleme ein.
343 Ja. Also, die Schüler dürfen. Wie gehst du auf diese Probleme ein, wenn jetzt zum Beispiel
344 Konzentrationsprobleme auftauchen? Der Schüler kann nicht mehr.
345
346 T6: [00:19:31] Ich habe in meiner Klasse auf jeden Fall sehr viele Fidget Toys liegen. Also sie dürfen
347 generell damit im Unterricht auch nebenbei spielen. Ich habe nur sehr leise Toys, die die anderen
348 nicht ablenken. Wenn sie selbst welche mitbringen müssen sie. Die dürfen sie auch nur
349 verwenden, wenn sie leise sind. Das hilft schon. Ich weiß, das ist ein Klischee, aber es hilft
350 tatsächlich. Ähm. Dann im Unterricht biete ich Ruhezeiten an, Ich habe sehr viele Bücher auf
351 Deutsch und Englisch in der Klasse, und sie dürfen sich dann zum Beispiel mit einem Buch einfach
352 auf die Seite legen, also setzen. Wir haben auch eine Couch in der Klasse, wo das geht. Und dann
353 dürfen Sie in ihrem eigenen Tempo einfach mal lesen, dass sie trotzdem was machen, was zum
354 Unterricht passt, dass ich rechtfertigen kann, falls die Direktorin zum Hospitieren kommt. Aber
355 damit sie eine Cooldownphase haben. Und was ich auch mache ist, ich habe sowieso verschiedene
356 Niveaus von Arbeitszetteln, immer für die Kinder. Und ich habe gelernt, dass es, wenn das
357 Volumen an Arbeit generell geringer ist, auch gar nicht zu diesen Frustrationen und
358 Überforderungen kommt.
359
360 I: [00:20:38] Hm. Okay. In welchen Kompetenzbereichen scheinen legasthene Schülerinnen die
361 größten Schwierigkeiten zu haben? Da ich zwei.
362
363 T6: [00:20:46] Sprachen unterrichte, muss ich sagen in fast allen. Also man merkt schon beim
364 Speaking überhaupt nicht speaking merkt man natürlich gar nichts. Entschuldigung, aber
365 Grammatik ist natürlich genauso davon beeinflusst, wenn man das Problem hat, dass man auch
366 über Sachen einfach drüberliest, diese Flüchtigkeitssachen. Ähm, also da ist die Grammatik
367 beeinflusst. Schreiben braucht man glaube ich gar nicht reden, dass das beeinflusst ist. Reading.
368 Wenn man nicht sinnerfassend lesen kann, ist es schwierig. Also Listening and speaking ist am
369 wenigsten beeinflusst, würde ich sagen. Das funktioniert eigentlich recht gut. Was mir auch
370 auffällt, da ich seit diesem Jahr Handarbeiten unterrichte. Ich habe einen Schüler in der Klasse, wo
371 ich eben diese im Sprachunterricht schon diese Problematiken gesehen habe und wo ich auch mit
372 der Mutter gesprochen habe wegen einer Diagnose. Ähm. Häkeln war ein Krampf mit ihm. Also,
373 ich sage ihm, haltet den Faden so und fädle ihn halt auf meiner Hand ein und halten so, dass es mit
374 ihm gleich ist, auch, dass er nicht seitenverkehrt denken muss und. Statt. Zwischen dem kleinen
375 Finger und dem Ringfinger fehlt er inzwischen Mittelfinger und Zeigefinger oder so, Das sind nicht
376 die richtigen Finger. Und das ist auch was, wo ich total merke, dass ich keine Handarbeitslehrerin
377 bin, Weil das sind so die einzigen Momente, wo ich auch zugeben muss, dass ich die Geduld ein
378 bisschen verliere. Ich werde nicht laut mit dem Kind, aber ich muss mich so zusammenreißen, weil
379 das was ist, was mein Gehirn, mein Gehirn dann auch wieder nicht versteht. Wie das, wie das nicht
380 geht, dass man das genau vorzeigt und das nicht nachmachen kann. Oder ich sage fahr in genau
381 diese Lasche rein, die beim Daumen ist und er fährt komplett woanders hin mit dieser Nase.
382
383 I: [00:22:30] Also würdest du das auf motorische Probleme? Ja.
384
385 T6: [00:22:33] Ja, genau. Motorisch ja.
386
387 I: [00:22:36] Weißt du zufällig, ob bei dem Kind auch was bei der Handschrift. Wie die Handschrift
388 von dem Kind aussieht?
389

- 390 T6: [00:22:40] Die schaut aus wie von einem Kind in der ersten Volksschule. Also extrem viel
391 Abstand zwischen den Buchstaben, bis die komplette Zeile ausfüllen ist, sodass es für jeden Strich
392 einzeln machen.
- 393
- 394 I: [00:22:54] Ja gut, also da haben wir schon gesprochen und zum Beispiel das Schriftbild ist auch
395 ein anderes. Zum Beispiel bei dem Kind hat das eine, das hat keine offizielle Diagnose.
- 396
- 397 T6: [00:23:03] Nein, aber ich bemühe mich gerade darum. Ich versuche auch bei ihm gerade. Ich
398 muss, Ich habe mit. Ich weiß gar nicht wie die wie wie die Berufsbezeichnung ist. Aber wir hatten
399 jemanden da an der Schule, mit dem also eine, eine Frau, mit der wir alle Kinder besprechen
400 konnten, die Probleme haben im Unterricht bei eben, verschiedenen Fächern, Lernschwächen usw
401 und die hat uns gesagt, wie wir das den Eltern weiterleiten können, was Diagnose, also was das
402 sein könnte und was man mit den Eltern besprechen sollten und. Also er wurde da auch groß
403 besprochen. Eigentlich.
- 404
- 405 I: [00:23:43] Gut, also die nächste Frage wäre, ob es spezifische Bereiche gibt, in denen legasthenie
406 Schülerinnen Verständnisprobleme zeigen. Du hast jetzt gesagt zum Beispiel. Ja, ich würde jetzt
407 ein Beispiel nennen, das bei Homophonien hast du schon gesagt, dass das ein Problem sein
408 könnte?
- 409
- 410 T6: [00:23:58] Ja.
- 411
- 412 I: [00:23:58] Ähm, wie schaut es aus? Zum Beispiel bei der Unterscheidung von kleinen Worten mit
413 grammatischen Bedeutungen, beispielsweise per Personalpronomen zum Beispiel oder
414 Reflexivpronomen a boy washed herself statt himself, sowas.
- 415
- 416 T6: [00:24:14] Wäre mir jetzt noch nicht aktiv aufgefallen.
- 417
- 418 I: [00:24:18] Wie schaut's aus mit zum Beispiel Probleme mit grammatischen Fachbegriffen,
419 Unterscheidung zwischen Personal Prouns und Possessie Pronouns?
- 420
- 421 T6: [00:24:27] Das muss ich sagen das ist bei mir an der Schule generell. Könnte ich jetzt nicht
422 einschränken.
- 423
- 424 I: [00:24:33] Wäre schon mal aufgefallen mit zum Beispiel Suffixmarken beispielsweise man hängt
425 ein "-s" an.
- 426
- 427 T6: [00:24:38] Ja, ja, ja.
- 428
- 429 I: [00:24:40] Es ist Superlativ "-est".
- 430
- 431 T6: [00:24:43] Auch nicht unterscheiden können, ob man jetzt mit SuperlativSuffix oder mit Most.
432 Weil das ist für sie, als würde ich Spanisch sprechen, wenn ich sage Silbenklatschen.
- 433
- 434 I: [00:24:58] Speziell für legasthenie Schüler?
- 435
- 436 T6: [00:25:00] Da habe ich jetzt speziell einen legasthenischen Schüler im Kopf, bei dem das ein
437 ganz großes Problem war.
- 438

439 I: [00:25:04] Ja, aber wie hat sich diese Schwierigkeit auf den Unterricht ausgewirkt?

440

441 T6: [00:25:10] Na ja, er hat sich halt dann nicht wirklich getraut mitzuarbeiten lange Zeit. Ich
442 musste ihn wirklich sehr stark motivieren und die Klasse musste ihn wirklich stark gut zureden. Er
443 hatte auch wirklich Glück, dass in einer tollen Klasse war. Und die ihn halt eigentlich auch wirklich
444 unterstützen. Und dann hat er angefangen, sich auch, also also mehr getraut zu reden und Sachen
445 auch wenn es nur so ein Satz bei der Grammatik war, den vorzulesen oder so seine Ergebnisse zu
446 präsentieren. Das hat aber sicher ein 3/4 Jahr gedauert, bis er da wirklich aus sich rausgekommen
447 ist.

448

449 I: [00:25:43] Hm, gut. Was sind deiner Meinung nach die besondere Bedürfnisse von legasthenen
450 Schülerinnen?

451

452 T6: [00:25:50] Zeit. Ich finde Zeit ganz wichtig. Das Hetzen ist so ungefähr das Schlimmste, was
453 man eigentlich machen kann. Weil das geht halt dann auch total aufs Selbstbewusstsein, weil man
454 ihnen immer wieder sagt Ihr seid zu langsam und ihr müsst schneller machen. Da muss man
455 einfach seine Unterrichtsplanung so gestalten, dass die anderen schon was anderes machen
456 können, wo es nicht schlimm ist, wenn der das vielleicht versäumt. Oder einfach den Kindern mehr
457 Zeit geben. Das ist halt auch wirklich der Vorteil von einer Mittelschule, dass ich das einteilen kann
458 und dass ich sagen kann okay, wir haben sowieso eine leichtere und eine schwerere Schularbeit
459 für AHS und Standardgruppe und die Standardgruppe muss dann einfach weniger können. Ich
460 habe es zum Beispiel in Englisch ganz spezifisch so gemacht, als wir die Past simple gelernt haben.
461 Die AHS Gruppe musste Past and present simple auseinander kennen können und musste das in
462 einem in einer Übung halt erkennen können. In welchem Satz gehört jetzt past und in welchem
463 present? Das musste die Standardgruppe gar nicht können, weil diese sinnerfassende Lesen das so
464 wichtig ist. Und das hat dann schon auch geholfen.

465

466 I: [00:26:53] Manche Didaktikerinnen meinen, dass es sinnvoll wäre, Unterrichtsmaterialien an die
467 Bedürfnisse von legasthenen Schülerinnen anzupassen. Inwiefern glaubst du, dass das für deinen
468 Unterricht sinnvoll ist?

469

470 T6: [00:27:04] Sehr. Was ich häufig mache und da muss ich das More Schulbuch loben. Es gibt sehr
471 oft bei Texten, gerade im in der ersten Klasse weiß ich das jetzt spezifisch immer die Möglichkeit
472 einen Comic dazu zu lesen stattdessen und das liebe ich total, das zu machen mit Ihnen. Ich mache
473 immer zumindest zuerst den Comic und dann erst den Text. Und den hören wir auch meistens und
474 lesen mit. Also Sie müssen ihn nicht laut vorlesen, Das ist mir jetzt in der ersten Klasse sowieso
475 einfach noch nicht wichtig, dass die laut vorlesen. Ja, also mit diesen Comics arbeite ich sehr, sehr
476 gerne. Und wenn wir die Klasse teilen generell, dann macht die eine Gruppe nur den Comic und
477 die andere macht dann den Comic und den Text oder so. Also das Differenzieren ist da schon
478 wirklich sehr wichtig. Und das ist das erste, was mir jetzt eingefallen ist, was ich gerade bei Texten
479 mache.

480

481 I: [00:27:58] Wie schaut's aus mit dem Layout von Materialien?

482

483 T6: [00:28:02] Es da ich ich mache generell keine zu eng gestellten Materialien, viel Zeilenabstand,
484 Wortabstand, wenn es geht auch viel Platz zum Schreiben, weil sie mit der Graphomotorik
485 manchmal hakt. Ich denke dabei halt auch immer, weil ich schreibe meine Masterarbeit ja über
486 Kinder im Autismusspektrum und für die es auch Probleme mit der Graphomotorik ganz typisch
487 und auch für die. Also generell viel Platz auf den Arbeitsblättern nicht zu viel, weil es schnell

488 komplett überfordert sind, wenn sie sehen Oh mein Gott, das sind 30 Beispiele auf einem Zettel,
489 da gibt man ihnen lieber zwei und auf jedem sind 15 oder schon viel weniger Ausgleich. Also das
490 mache ich schon, aber ansonsten wüsste ich vom Layout jetzt eigentlich gar nichts. Das würde ich
491 mir gern mal anschauen, wenn das hilft.

492

493 I: [00:28:52] Am. Sehr gut. Welche Unterrichtsmethoden kennst du, die geeignet sind, um
494 legasthenie Schülerinnen zu unterstützen?

495

496 T6: [00:29:01] Hm. Ich kenne keine vom Studium. Was ich gemerkt habe, ist Partnerarbeiten mit
497 einem anderen Schüler, der sie gut unterstützen kann. Das mache ich eigentlich recht gern und ich
498 mache immer so pseudo. Zufällige Partnerwahl. In Wirklichkeit habe ich es eh schon in meinem
499 Kopf, wer mit wem arbeitet, weil ich weiß, dass Unterstützung viel wichtiger ist. Und Geduld. Also
500 das mache ich eigentlich recht gerne. Arbeiten in der eigenen Zeit also so Stationenbetriebe
501 funktionieren eigentlich recht gut, wenn ich sage Hey, ihr müsst in dieser Stunde jetzt diese drei
502 Stationen abarbeiten oder wenn es halt über mehrere Stunden geht, dann mehr. Und wer fertig
503 ist, habe ich Sachen bereit für Onlinearbeit, die sie machen können? Und die Onlinearbeit ist
504 freiwillig. Das ist für die, die halt früher fertig sind. Und die Arbeitsblätter sind wirklich so getaktet,
505 dass ich weiß, dass auch wenn die Kinder langsam sind, sie das schaffen können im Unterricht oder
506 vielleicht nur ein, zwei zu Hause übrig haben.

507

508 I: [00:30:15] Okay, es gibt zum Beispiel die oft sagen Didaktiker, dass zum Beispiel
509 multisensorisches Lernen mit zum Beispiel auch kinästhetischen Aufgaben dazu sinnvoll wäre.
510 Glaubst du, dass so eine Methode für deinen Unterricht nützlich wäre?

511

512 T6: [00:30:31] Hast du ein Beispiel für mich?

513

514 I: [00:30:33] Ja. Also ein Beispiel wäre zum Beispiel der Orton-Gillingham Approach. Das heißt,
515 dass zum Beispiel beim Vokabellernen, der hat viel damit zu tun, du nicht nur den visuellen Kanal
516 stimulierst, sondern auch den taktilen und kinästhetischen Kanal. Dass du zum Beispiel eben das
517 dann zeichnest in die Luft, die Worte, wie sie geschrieben werden. Gleichzeitig hörst du es.

518

519 T6: [00:30:57] Ja, ich könnte es mir vorstellen. Ich habe es noch nicht gemacht. Das was? Das, was
520 am nächsten dran kommt, ist, als wir die Body Parts gemacht haben in Englisch, dass ich halt
521 gezeigt habe Berührt jetzt euren Fuß oder solche Sachen. Wenn ich halt. Also berührt immer das
522 Körperteil, dass ich halt auf Englisch sage oder so oder Simon Says haben wir dann gespielt mit
523 Imperativ solche Sachen.

524

525 I: [00:31:20] Also auch nur am Anfang des Schuljahres. Das verliert sich dann ein bisschen.

526

527 T6: [00:31:23] Es verliert sich dann ein bisschen. Das stimmt. Vielleicht sollte ich daran noch ein
528 bisschen arbeiten.

529

530 I: [00:31:28] Ähm, genau. Also andere Methoden zum Beispiel wäre. Ja, zum Beispiel die explizite
531 Erklärung von Ausspracheregeln. Nennst du, dass das sinnvoll wäre für den Unterricht?

532

533 T6: [00:31:42] Ja, und das mache ich auch manchmal. Also es fällt mir natürlich kein Beispiel ein,
534 direkt, aber. Nein, mir fällt jetzt wirklich kein Beispiel ein. Aber ich lasse sie auch sehr oft Sachen
535 nachsprechen und sage ihnen Leute, wenn das ist, kann das nie sein. Und wir schreiben uns das
536 dann auch manchmal auf. Also wirklich ins Vokabelheft in so ganz kleinen Stichworten auch ja.

537
538 I: [00:32:10] Ähm. Und manche sagen auch, dass das Unterrichten verschiedener Vokabeln
539 Lehrmethoden sehr sinnvoll ist. Also explizit darauf aufmerksam machen, was es da gebe, das
540 sinnvoll für deinen Unterricht? Ja.

541
542 T6: [00:32:21] Ähm, machen wir auf jeden Fall. Wir haben Kinder, die mit Karteikärtchen lernen.
543 Wir haben Kinder, Kinder, die mit Quizlet lernen. Wir haben Kinder, die sogar Plakate basteln, die
544 sich die Vokabel, die sie sich nicht merken, zu Hause aufkleben. Und dieses typische auf der Klotür,
545 dass man es halt immer wieder sieht. Ähm. Wir haben Bastelarbeiten teilweise dazu. Ich habe
546 Lapbooks schon gebastelt. Ähm. Ja.

547
548 T6: [00:32:49] Machst du diese Methoden mit der gesamten Klasse oder zu
549 IndividualisierungsZwecken?

550
551 T6: [00:32:56] Eigentlich jetzt gerade mit der ganzen Klasse, weil so ziemlich alle auch davon
552 profitieren können, weil generell. Also generell möchte ich jetzt nach den Ferien mit meiner Klasse
553 einen Tag Lernen Lernen machen, weil die Kinder einfach aus der Volksschule kommen und keine
554 Ahnung haben, wie sie lernen. Also wenn mir dein Kind stolz erzählt, ich habe für die Englisch
555 schularbeit ganze drei Stunden gelernt und ich weiß, das ist ein Vierer Kandidat. Dann denke ich
556 mir schon okay, das ist jetzt notwendig, dass ich euch einmal verschiedene Methoden zum Lernen
557 aufzeige. Und da werden wir einen Tag dafür machen nach den Ferien.

558
559 I: [00:33:32] Manche Didaktikerinnen meinen, dass auf Schwierigkeiten legasthener Schülerinnen
560 auch bei Korrekturen Rücksicht genommen werden sollte. Inwiefern stimmst du denn für deinen
561 Unterricht zu?

562
563 T6: [00:33:40] Total. Also ich finde einfach, dass Fehler, also dass gewisse Fehler nicht gewertet
564 werden dürfen. Wenn ein Kind eine Lese Rechtschreib Schwäche hat oder eben Legasthenie. Ja,
565 das muss man halt. Es ist halt am Anfang wirklich schwierig für den Lehrer, aber meiner Erfahrung
566 nach kommt man dann sowieso schon rein und merkt sich Ah ja, voll diesen Fehler darf ich nicht
567 zählen. Und wenn man einen Fehler macht dabei muss man das halt auch einfach einsehen. Und
568 wenn der Schüler dann kommt und sagt, das war einer von den Fehlern, den hätten sie mir nicht
569 erzählen dürfen. Dann zieht man den halt wieder ab. Sagt man entschuldigt, man sagt ja.

570
571 I: [00:34:17] Es geht ja nicht immer um gleich um die Schularbeit oder sowsas. Aber zum Beispiel
572 auch bei Hausaufgaben denken manche Didaktikerinnen, dass es sinnvoll wäre, Rechtschreibfehler
573 zum Beispiel außen vor zu lassen und stattdessen die auf die Störung zurückzuführen sind und
574 stattdessen sich auf kleinere Fehlerbereiche zu fokussieren. Wäre das sinnvoll deiner Meinung
575 nach?

576
577 T6: [00:34:38] Ähm. Ich finde, damit nimmt man ihnen ein bisschen die Möglichkeit zu lernen. Weil
578 ich sehe diese Verbesserungen nicht als etwas Negatives an, sondern immer als Lernerlebnis. Und
579 für mich ist das ich zeichne genauso Sachen Grün an, die sich gut machen. Und ich finde trotzdem,
580 dass es eigentlich in unserer Arbeit als Lehrerinnen und Lehrer wirklich notwendig ist, auch Fehler
581 aufzuzeigen. Man kann, aber ich mache sehr oft zwischendurch einfach Gespräche, wenn es
582 größere Hausübungen waren, wenn es ein Text ist, wo ich weiß, der kommt zur Schularbeit, dass
583 ich den dann mit dem Kind bespreche, was besser sein könnte und das würde ich dann halt da
584 nicht besprechen. Da würde ich dann dazu sagen Hey, ich habe dir die Rechtschreibung zwar

585 angezeichnet, aber du weißt selber, bei der Schularbeit zählt es dann nicht. Schau es dir trotzdem
586 bitte mal an, ob du dir irgendwas davon vielleicht merken kannst.
587

588 I: [00:35:33] Gut, danke. Der nächste Punkt sind die Erfahrungen mit digitalen Tools für
589 Individualisierung. Welche Vorteile siehst du im Nutzen von digitalen Endgeräten wie
590 beispielsweise Tablets, Handys oder Laptops im Regelunterricht?
591

592 T6: [00:35:47] Individualisierung. Es geht viel leichter zu erstellen. Übungen einfach, mittelschwer
593 oder für dich oder die Gruppe macht diese Übungen. Die Gruppe macht diese Übungen als 20
594 verschiedene Arbeitsblätter auszudrucken. Da suche ich lieber diese Übungen raus. Die habe ich
595 dann für ewig. Diese Linkliste speichere ich mir. Es ist einfach für mich auch Arbeitserleichterung
596 und trotzdem viel leichter zu differenzieren zwischen den verschiedenen Rahmenbedingungen für
597 die Schülerinnen und Schüler. Es. Ja allein deswegen und auch, dass sie individuell arbeiten
598 können. Wenn ein Kind dann, sagen wir alle zehn Aufgaben schafft, ist es super. Aber wenn es nur
599 drei schafft, dann ist es halt so! Jedes Kind hat trotzdem was gelernt.
600

601 I: [00:36:42] Welche Nachteile siehst dem Nutzen von digitalen Endgeräten?
602

603 T6: [00:36:46] Jetzt nur für Kinder mit Legasthenie oder generell?
604

605 I: [00:36:49] Generell.
606

607 T6: [00:36:51] Der Mangel an Kontrolle? Teilweise, weil ich kann zwar die ganze Stunde
608 durchgehen und schauen, dass sie auch keinen Blödsinn machen, aber trotzdem gibt es immer ein
609 Kind, das nebenbei Roblox spielt und gescheit genug ist, das zu schließen, wenn sie nicht kommen.
610 Und das ist halt auch immer wieder. Also das ist immer wieder ein Problem bei uns, dass die
611 Kinder. Ja, oder sie chatten nebenbei, dass die Kinder einfach irgendwas anderes machen.
612

613 I: [00:37:21] Also eine missbräuchliche Verwendung.
614

615 T6: [00:37:22] Ja, genau missbräuchliche Verwendung, aber, ja. Ich frage mich dann schon auch,
616 ob ich die Kinder damit nicht, na, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, aber ob ich dann nicht
617 Kinder quasi bevorzuge, die sich mit Laptops und so besser auskennen. Die sich mit den digitalen
618 Medien leichter tun. Weil ich habe Kinder, die tippen mit einem Finger und die haben dann gar
619 nicht die Möglichkeit, so schnell zu arbeiten, als würden sie es händisch machen. Dann habe ich
620 Kinder, die perfekt im zehn Finger System schreiben können. Und das, das ist dann schon wieder
621 was, worüber ich mich hin und wieder Gedanken mache. Aber dafür habe ich auch noch keine
622 Lösung gefunden.
623

624 I: [00:38:01] Okay, gibt es an eurer Schule ein Budget für den Erwerb, für Schullizenzen, Für
625 Unterstützungssoftware?
626

627 T6: [00:38:08] Ja, aber das müssen wir anfragen bei unserer Direktorin. Diese recht knauserig mit
628 unserem Budget. Und wenn das dann was ist, was nur für fünf Schüler in dem Fall zum Beispiel
629 sinnvoll wäre, wird es nicht geschehen.
630

631 I: [00:38:23] Weißt du, ob wir bereits Unterstützungssoftware erworben habt?
632

633 T6: [00:38:28] Ich bin über keine informiert worden. Zumindest und ich habe nachgefragt.

634
635 I: [00:38:33] Gibt es Expertinnen für digitale Lernsoftware an deiner Schule?
636
637 T6: [00:38:37] Ja, wir haben zwei Informatik, also Digitalisierungs custos. Und die kann man
638 eigentlich immer fragen.
639
640 I: [00:38:48] Welche Erfahrungen hast du bereits mit dem Umgang von Schülerinnen und Schülern
641 mit neuer Lernsoftware gemacht? Also wenn ihr etwas Neues benutzt, ein neues Tool.
642
643 T6: [00:38:57] Das ist einmal mindestens drei Stunden braucht, bis sie das verstanden haben, bis.
644 Ich habe mittlerweile auch die Erfahrung gemacht, dass ich, wenn ich Ihnen Login Daten habe,
645 dass ich die alle abfotografieren und alle am Handy habe, weil in der nächsten Schule haben es
646 spätestens drei nicht mehr. Also das sind so also diese Anfangsschwierigkeiten einfach und ich
647 weiß, dass die ersten zwei drei Stunden super stressig für mich sind, weil ich von einem Kind zum
648 nächsten rennen, weil wie geht das? Wie kriege ich zur nächsten Aufgabe? Wie ja wie öffne ich das
649 nächste? Was ist das? Oder Ich finde die Aufgabe nicht und ich scroll ein Stück runter und dann ist
650 sie da. Solche Sachen. Das ist nervig. Aber dann haben sie es verstanden. Und dann kann ich es für
651 immer verwenden. Es ist es schon wert.
652
653 I: [00:39:43] Es ist es wert. Welche digitalen Tools kennst du, die geeignet sind, um legasthenen
654 Schülerinnen das Lernen zu erleichtern?
655
656 T6: [00:39:52] Speziell für legasthene Schüler kenne ich eigentlich nichts, also wirklich, was speziell
657 dafür ausgerichtet ist.
658
659 I: [00:39:57] Nicht unbedingt. Also generell digitale Tools, bei denen du sagst, das ist jetzt hilfreich.
660 Das würde man legasthenen Schülern speziell helfen, auch mehr als jetzt anderen Schülern.
661
662 T6: [00:40:09] Mehr als anderen Schülern..
663
664 I: [00:40:11] Oder genauso, aber es ist halt für ihre Störung auch am hilfreich, es wirkt dem
665 entgegen.
666
667 T6: [00:40:19] Es ist kein spezielles Tool, aber ich habe Ihnen gezeigt, dass es gewiss also dass man
668 auch Sachen einfach auf zum Beispiel Google Übersetzer einen Text eingeben kann und der liest
669 den halt vor, stattdessen, statt dass man ihn lesen muss. Das war jetzt das Erste, was mir jetzt auf
670 die Schnelle einfällt, dass ich ihnen sage, Sie können sich Texte vorlesen lassen, wenn Sie das
671 wollen.
672
673 I: [00:40:42] Gut. Ich würde jetzt gerne ein paar Tools zeigen, die zur Individualisierung geeignet
674 sind. Ich würde dich dann bitten, sie zu besprechen. Erstmal ob du sie kennst. Wenn du sie kennst,
675 ob du sie schon im Unterricht einsetzt und wie. Wenn nicht, ob du sie einsetzen würdest oder
676 nicht, ob du sie für die Förderung von legasthenen Schülern geeignet hältst. Wie es ausschaut mit
677 dem mit dem Mehrwert für nicht legasthene Schüler und auch wie viel Zeit du denkst, dass du
678 investieren müsstest, um dich damit gut genug auszukennen, um es einzusetzen im
679 Regelunterricht und wie viel Zeit die Schüler deiner Meinung nach investieren können.
680
681 T6: [00:41:20] Ich erinnere mich, wenn ich irgendwas davon nicht erwähne.
682

683 I: [00:41:22] Ich frage. Also das erste hast du eh angesprochen, nämlich die Graphic Stories.
684
685 T6: [00:41:26] Ja, liebe ich total. Nicht nur für legasthene Schüler, aber auch großteils natürlich.
686 Aber davon profitieren alle Schülerinnen und Schüler gerade am Anfang, wenn sie erst komplett
687 neu Englisch lernen, weil eine grafische Darstellung immer hilfreich ist und später auch einfach die
688 Schülerinnen und Schüler, die sich schwer tun, auch eben im Zusammenhang mit einem Text, der
689 danach vorgelesen, abgespielt oder selbst gelesen wird. Sie haben dann einfach schon eine
690 bessere Idee, worum es geht. Ich finde, davon profitieren eigentlich alle, gerade am Anfang. Man
691 muss aufpassen, die, die halt schon wirklich gut sind. Ich habe ein paar Schüler in meiner
692 Englischklasse, die eigentlich quasi fließend Englisch sprechen. Für die wird es halt dann langweilig
693 und für die muss man dann halt immer andere Sachen dabei haben, die sie stattdessen machen
694 können. Ich habe eben wie gesagt viele englische Bücher in der Klasse, zu denen sage ich okay, lest
695 es euch einmal durch. Macht es die Aufgabe, dass ich sagen kann Hey, ihr habt das gemacht und
696 dann darf ihr was anderes machen. Und ich sind in drei Minuten fertig und dann dürfen sie lesen
697 gehen oder so und dann haben sie auch eine Leseübung, die aber für ihr Level halt geeignet ist.
698 Also auch da. Auch nach oben hin ist Differenzierung wichtig, aber die Dinge liebe ich.
699
700 I: [00:42:35] Also wie viel Zeitaufwand?
701
702 T6: [00:42:38] Gar keinen eigentlich, weil das muss ich auch sagen, da habe ich auch noch keinen
703 Weg gefunden, wie ich das ohne das More Book machen würde. Wenn das More Book das nicht
704 anbietet, kann ich es schwer machen. Ansonsten. Wenn es nicht zur Verfügung steht, mache ich es
705 eben so, dass wir es zuerst als Hörübung hören. Nur dann, Hörübung mit Sie lesen mit und
706 unterstreichen die Wörter, die Sie nicht verstehen. Dann besprechen wir die Wörter, dann
707 besprechen wir den Text durch. Also dass Sie alle verstanden haben, was da steht. Und dann lesen
708 Sie ihn alleine noch mal, so dass es dann die andere Art, wie ich das machen kann. Wenn das nicht
709 zur Verfügung steht, weil es gibt manche Texte, wo sie es nicht gibt. Mhm.
710
711 I: [00:43:18] Ja, gut. Das nächste wäre ja die Vokabulary Listen. Ich bin mir sicher, du kennst die
712 Vokabulary Listen.
713
714 T6: [00:43:27] Ja, ich kenne sie eh. Du brauchst sie nicht unbedingt herzeigen.
715
716 I: [00:43:30] Das ist nur eine Möglichkeit. Nur kurz. Hast du die schon mal in Digi4School dir direkt
717 angeschaut?
718
719 T6: [00:43:34] Ja.
720
721 I: [00:43:36] Du kannst auf die einzelnen Wörter klicken und sie sagen..
722
723 T6: [00:43:39] Ja, das hilft, Die Kinder haben bei mir auch eigentlich alle Digi4School. Ich weiß
724 nicht, ob es alle nutzen. Ich habe es ihnen aber auch gesagt, dass es entweder im Digi4School geht,
725 dass sie sich es vorlesen lassen oder dass es tausende Online Tools gibt. Ich empfehle Ihnen immer
726 Leo zum Beispiel, weil das halt für das Niveau recht gut ist. Ich Und ja, da können Sie sich auch
727 vorlesen lassen, das sage ich Ihnen schon auch häufig, dass das geht, dass es mit der Aussprache
728 dann leichter wird. Übrigens auch bei Onlinewörterbüchern. Ähm, ich habe halt fast keine Kinder
729 mit Muttersprache Deutsch. Die sind halt echt super, weil da können sie halt auch von ihrer
730 Sprache ein Wort auf Englisch übersetzen lassen, wenn sie es nicht kennen. Also das sage ich
731 Ihnen schon alles auch. Ja.

732
733 I: [00:44:25] Okay, das heißtt, da bist du nicht so überzeugt, dass es legasthenen Schülern direkt
734 helfen kann oder...
735
736 T6: [00:44:32] Doch, das hilft allen eigentlich, aber besonders eigentlich legasthenen Schülern. Ja,
737 so im Nachhinein Ja, sicher. Weil wenn sie bei der Aussprache es haben, Sie also Sie haben beim
738 Hören weniger Probleme als beim Lesen meiner Erfahrung nach. Also das kann beim Lernen
739 helfen, aber auch einfach beim Verstehen kann man sich die deutschen Wörter auch abspielen
740 lassen.
741
742 I: [00:44:53] Das müsste ich mal ausprobieren. Habe ich noch nicht ausprobiert. Schau mal so..
743
744 T6: [00:44:59] Weil ich glaube das würde noch eine bessere Verbindung im Gehirn schaffen, wenn
745 sie beide hören können. Das weiß ich gerade ehrlich gesagt selbst nicht. Schauen wir mal.
746
747 I: [00:45:10] Anscheinend nicht nur die englische.
748
749 T6: [00:45:12] Schade. Das wäre natürlich noch einmal gut, wenn sie beide hören könnten und
750 dann im Gehirn die Verknüpfung bilden können. Jetzt hat er es wieder weg. Sorry, kann man sich
751 die Sätze vorlesen lassen? Das wäre aber wirklich viel besser noch, die Sätze wären super wichtig
752 eigentlich, weil mit den Sätzen lernen sie ja eher noch die Bedeutung vom Wort als mit der
753 Übersetzung. Gerade meine, die können mit der deutschen Übersetzung teilweise gar nichts
754 anfangen.
755
756 I: [00:45:37] Kann man beim Helbling Verlag anmerken.
757
758 T6: [00:45:40] Vielleicht schreiben wir mal. Meine Kinder, die können zwar alle Deutsch, aber
759 wenn, dann weiß ich nicht. Die fragen mich schon auch manchmal Was heißt das deutsche Wörter
760 überhaupt? Ich bin von den Vokabellisten generell nicht so ein Fan. Es verwenden halt irgendwie
761 alle. Das ist was, da muss ich mich noch ein bisschen mehr raus trauen, dass ich es einfach nicht
762 mehr verwende, sondern das selbst mit ihnen mache. Aber es wäre halt wieder sehr viel Aufwand
763 und dafür bräuchten wir mehr Stunden. Das ist also irgendwie der Teufelskreis. Ja.
764
765 I: [00:46:08] Gut, das nächste ist, es ist ein Stand-In für alle ähnlichen Programme. Das ist ein das
766 heißtt ReadAloud. Das ist ein Browser Plugin. Kennst du das?
767
768 T6: [00:46:17] Nein.
769
770 I: [00:46:17] Dann werde ich dir nur kurz demonstrieren. Ich habe jetzt eine Website rausgesucht.
771 Das ist jetzt National Geographic Kids. Du installierst du dieses Plugin in deinem Browser. Ja, und
772 so weiter. Du drückst auf diese kleinen, also Mikro... wie auch immer, Megafon. Danke. Und er
773 liest dir das vor. Du kannst die Schriftgröße anpassen.
774
775 T6: [00:46:49] Das ist super.
776
777 I: [00:46:50] Du kannst das Fenster anpassen. Größer, kleiner. Und du kannst zum Beispiel jetzt
778 nur auf das klicken und da hinterlegt er auch das, was gerade gelesen wird, in Farbe. Ähm, genau.
779
780 T6: [00:47:02] Kannst du mir das dann schicken?

781
782 I: [00:47:04] Ich kann dir das gerne schicken.
783
784 T6: [00:47:05] Das ist genau das, was ich Ihnen sage. Kopiert es in Google Übersetzer rein und lasst es euch vorlesen. Ich wusste nicht, dass es dazu ein Tool gibt. Ja, Okay. Super. Nein, das finde ich echt toll. Das ist genau das. So, lasst es euch vorlesen. Ihr müsst es nicht lesen können. Ich meine, sicher ist es gut, wenn sie es lesen können, aber wenn ihr die Möglichkeit nicht habt, dann hilft das auf jeden Fall. Ja, finde ich toll Für alle auch wieder in dem Fall speziell wieder natürlich für Legasthene Schüler aber auch. Dass das, glaube ich, ist wirklich was, was allen hilft. Die Aussprache ist generell ein Problem und allein für die Aussprache wäre das super. Für alle, glaube ich.
792
793 I: [00:47:43] Ähm, genau. Also das heißt, findest die Aussprache ... das ist der Grund, warum es wichtig wäre.
795
796 T6: [00:47:50] Warum es für alle wichtig wäre, aber für legasthene Schüler eben auch, weil sie Probleme mit dem Lesen oft haben und sinnerfassend lesen und sinnerfassend hören sind halt doch zwei verschiedene Skills.
799
800 I: [00:48:00] Wie viel Zeit müsste man, glaubst du investieren, um das einschätzen zu können, sinnvoll?
802
803 T6: [00:48:04] Man müsste wahrscheinlich schon eine halbe Stunde mindestens opfern, dass alle installiert haben und dann eine... Also ich glaube gar nicht, dass es so lange dauert, dass es checken, wie es funktioniert, weil es hat jetzt selbsterklärend gewirkt, den Rest der Stunde, das alles mal ausprobieren und dann muss man sie schon sicher ein paar Wochen lang immer wieder daran erinnern, bis es halt sitzt, dass es das, dass sie das halt haben.
808
809 I: [00:48:32] Gut. Das nächste ist der Microsoft Plastische Reader. Kennst du den?
810
811 T6: [00:48:36] Nein.
812
813 [00:48:36] Gut, der ist in allen Office 365 Education Apps installiert. Ich zeig mal ein Beispiel. Das ist zum Beispiel ein Beispiel in Word. Mal schauen, ob ich nun richtig angemeldet bin. Ja, gut, es ist in Word, ist bei Ansicht verfügbar, plastischer Reader und du hast dann die Möglichkeit, der Text wird dann noch einmal auf Full Screen angezeigt. Du kannst den Text ändern, die Schriftgröße, Abstand zwischen Wörtern und Zahlen vergrößern.
818
819 T6: [00:49:06] Ja, das haben wir auch schon erwähnt das ist auch super.
820
821 I: [00:49:07] Die Schriftart willst du jetzt eine mit Serifen willst du eine ohne Serifen.
822
823 T6: [00:49:12] Ohne Serifen sind grundsätzlich besser, oder?
824
825 I: [00:49:14] Ja. Und du kannst die auch die Hintergrundfarbe anpassen. Dann gibt es noch weiter die Möglichkeit, dir vorlesen zu lassen.
827
828 T6: [00:49:26] Okay...
829

830 I: [00:49:27] Du kannst die Stimme langsamer, schneller machen. Weiblich, männlich und du
831 kannst Picture Diary einstellen. Das heißt, wenn du zum Beispiel auf ein Wort wie Dog, hast du ein
832 Bild und es wird, du kannst auch dann nur auf das Wort ähm genau. Dann hast du noch die
833 Möglichkeit, den Zeilenfokus zu ändern. Eine Zeile, zwei Zeilen. Und wenn man das möchte, hat
834 man auch Grammatikoptionen und ich schreibe das kurz raus. Das heißt, kannst du dir die Silben
835 anzeigen lassen von den Wörtern, kannst sogar Wortarten in verschiedenen Farben markieren
836 lassen, wenn du das möchtest und sie dann auch beschriften, wenn man das will. Ja, genau. Also
837 findest du, dass dieses Tool geeignet wäre?

838

839 T6: [00:50:14] Ja, total. Ich finde es super sinnvoll. Das ist jetzt wieder was, wo ich sage, das ist
840 wirklich speziell für legasthene Schüler vielleicht gut. Vielleicht ein paar ganz Schwache in Englisch.
841 Es hängt aber halt dann auch öfter zusammen, würde ich sagen. Aber das ist super. Allein schon,
842 dass es dir markiert, bei welchem Wort es ist, dass du den Zeilenabstand vergrößern kannst. Auch
843 dieser Zeilenfokus wirkt wirklich cool. Ähm. Ja, also ich glaube, das wäre sehr hilfreich. Auch wofür
844 es vielleicht für alle wie cool wäre wäre, wenn man sich seinen eigenen Text durchliest, über ihn
845 geschrieben hat, merkt man oft keine Fehler einfach, Aber wenn man ihn vorgelesen bekommt,
846 vielleicht schon. Also das kann ich, das kann ich mir schon vorstellen.

847

848 I: [00:51:02] Würdest du es im Unterricht einsetzen?

849

850 T6: [00:51:04] Ja. Hundert pro. Also da möchte ich auch den Link. Also. Nein, das ist einfach in
851 Word.

852

853 I: [00:51:07] Ist in allen Microsoft 365 Education, in Onenote kannst du es nehmen, in Powerpoint
854 sogar immer die Frage, wie sinnvoll das dann in Teams geht auch. Ja.

855

856 T6: [00:51:19] Ja, nein finde ich super.

857

858 I: [00:51:22] Wie viel Zeit, glaubst du, müsste man investieren, um das einsetzen zu können? Im
859 Regelunterricht.

860

861 T6: [00:51:26] Nachdem es schon installiert ist, müsste man den Kindern nur zeigen, wie man es
862 öffnet. Und diese Tools eigentlich, Ich würde sagen, in einer Stunde wäre es zumindest erklärt.
863 Dann würde ich ihnen halt einen Text geben, wo sie es alle ausprobieren können, würde ich ihnen
864 schicken runterladen und dann sollten sie da einfach verschiedenstes ausprobieren für eine
865 Stunde und dann eben wieder einfach lange, bis es etabliert ist, dass wir das machen können.

866

867 I: [00:51:51] Okay, das wäre es dir wert?

868

869 T6: [00:51:53] Das wäre es mir wert. Ja.

870

871 I: [00:51:55] Gut. Das Nächste.

872

873 T6: [00:51:57] Ja, das mit den Bildern. Entschuldigung. Das habe ich jetzt gar nicht noch erwähnt.
874 Ja, das ist natürlich fantastisch. Das ist gerade fürs Englischlernen extrem gut. So würden wir auch
875 ein bisschen davon wegkommen, immer wieder, ähm, über auf Deutsch zu übersetzen bei
876 Wörtern. Also ich versuche schon viel zu erklären, aber am Anfang ist es halt echt schwer. Wie
877 erkläre ich, was ein Hund ist und stehe ich vorne und "Wuff wuff". Oder aber es gibt halt auch
878 abstraktere Dinge, die ich dann nur mit höherem Vokabular halt, also mein Beispiel war Wenn ich

879 erklären will, was "sad" ist, dann muss ich erklären "when someone cries", "when someone is not
880 happy". Dann habe ich vielleicht Kinder, die nicht wissen, was happy ist. Dann habe ich Kinder, die
881 nicht wissen, was Cry heißt. Dann muss ich das wieder erklären. Und das ist dann so ein bisschen
882 ein Teufelskreis. Häufig, oft Pantomime man es dann und dann geht es eh. Aber das meine ich ja,
883 es geht eh viel, aber das ist halt noch einmal eindeutiger einfach, das glaube ich, das würden viel
884 mehr dann einfach verstehen auf einmal.

885

886 I: [00:52:59] Okay, cool und eine andere Fähigkeit Fähigkeit, mehr Funktionen. Davon ist der
887 Reading Coach. Ich gehe davon aus, den wirst du dann auch nicht kennen. Das zeig ich dir auch
888 kurz, das ist bei den Leser Einstellungen. Du kannst auch auf Teams machen bei den Aufgaben.
889 Wenn du eine Aufgabe auf Teams gibst, gibt es diesen so eine Rakete, so ein kleines Icon und das
890 sind glaube ich ja Förderungsaufgaben oder sowas in die Richtung. Und dann bekommen du,
891 kannst du deinen Kindern einen Text draufladen und sie bekommen die Aufgabe, ihn vorzulesen in
892 den Laptop. Das kannst du hier auch machen. Lesecoach kannst es einstellen, wie empfindlich die
893 Sprache sein soll, ob er jetzt sehr empfindlich reagieren soll oder weniger empfindlich. Wer, du
894 kannst eine Stimme auswählen. Es gibt wirklich viele. Du kannst den Eingabeaufforderung Stil auch
895 ändern, ob jetzt, ob das Feedback unterstützender sein soll oder direkter. Und dann lässt er dich
896 vorlesen. Denkst Du beendest das Lesen. Er zeigt dir dann an, wie genau das war. Okay. Wie viel
897 Zeit du gebraucht hast Usw. Richtige Wörter pro Minute. Und dann gibt er dir zum Üben Wörter.
898 Das Ja, Also dann sagst du zum Beispiel Ich muss das Wort "has" noch einmal üben und er gibt mir
899 dann auch Feedback in Form von Sternen. Der Stern ist dann komplett ausgefüllt, das heißt, ich
900 habe das Wort super ausgesprochen. Du hast als Lehrerin dann die Möglichkeit im Insights Tab zu
901 sehen, wie deine Klasse performt hat und er kann dir atomatisch, er kann auch, das ist ein neueres
902 Feature, kann dir auch dann Feedback automatisch generieren. Darüber, ob jetzt zum Beispiel bei
903 einem Punkt auch tatsächlich die Stimme runtergegangen ist. Bei einer Frage die Stimme rauf und
904 er erstellt eine Challenging Words Cloud mit den Wörtern, mit denen deine Klasse am meisten
905 Probleme hatte und er kann dann auch automatisch Challenge Assignments auf die Schüler oft
906 angepasst erstellen, das heißt, sie müssen dann diese Wörter noch einmal üben.

907

908 T6: [00:55:35] Ja, da bin ich jetzt ein bisschen zwiegespalten, weil halt Vorlesen keine sehr
909 authentische Äh Art des Sprechens ist. Da würde ich sie fast lieber. Also da würde ich Ihnen fast
910 lieber einen Prompt geben und Sie müssen dazu was einsprechen, Einfach selbst aber überlegen.
911 Sie können sich auch von mir selbst Stichworte machen oder von mir aus auch was
912 zusammenschreiben, aber doch so einen vorgegebenen Text vorlesen, weiß ich nicht. Aber mit
913 diesen einzelnen Wörtern, Das finde ich schon wieder ganz cool, dass man da eben sagen kann,
914 wir trainieren die Aussprache von diesem Wort und dann in Sätzen kann man sie ja trotzdem, auch
915 wenn es kein vorgelesener Text, auf diese Connectors und so hinweisen. Also ja, da bin ich ein
916 bisschen zwiegespalten. Ich sehe aber auch natürlich, was das bringen könnte.

917

918 I: [00:56:24] Also du, stufst du das Tool als sinnvoll für die Förderung von legasthenen
919 Schülerinnen ein?

920

921 T6: [00:56:30] Hmm. Speziell wüßte ich jetzt eigentlich nicht. Beim Vorlesen würde ich jetzt
922 eigentlich nicht sagen.

923

924 I: [00:56:40] Wieso nicht?

925

926 T6: [00:56:41] Weil ich eigentlich denke, dass sie dann erst recht wieder. Also sie lesen halt. Es ist
927 eine Stresssituation, weil man sie benotet darüber, wie sie lesen und. Ja, also ich versuche sie eben

928 nicht für solche Sachen zu bewerten. Eigentlich. Und wenn sie nach Hause kommen, ist es fühlt
929 sich immer trotzdem, auch wenn es nur eine Hausübung ist an wie eine bewertete Situation.
930

931 I: [00:57:05] Okay, gut, ähm, wäre es für nicht legasthene Schüler anders?
932

933 T6: [00:57:09] Ich weiß nicht. Ich bin davon jetzt nicht so der riesen Fan, muss ich sagen.
934

935 I: [00:57:13] Gut, dann, ähm. Genau das nächste sind Textverarbeitungsprogramme von Google
936 Docs zum Beispiel. Oder auch Word kennst du?
937

938 T6: [00:57:26] Ja, klar.
939

940 I: [00:57:27] Gut, es gibt die Möglichkeit in beiden Programmen der gemeinsamen Bearbeitung
941 von Dokumenten. Ja, Sprache zu Text auch Prognosetools. Weißt du was ich damit meine?
942

943 T6: [00:57:38] Wenn du eingibst 13. und er fügt dir November ein oder so.
944

945 I: [00:57:43] Ja in die Richtung.
946

947 T6: [00:57:44] In die Richtung. Ja.
948

949 I: [00:57:45] Es gibt kontextsensible Rechtschreibprüfung und auch die Möglichkeit zur direkten
950 Ausbesserung Kommentierung durch Lehrperson.
951

952 T6: [00:57:51] Ja, alles davon außer kontextsensible Rechtschreibüberprüfung, weil die
953 funktioniert nicht richtig gut. Was mir da manchmal angezeigt wird, was falsch ist. Und ich bin mir
954 so hundertProzentig sicher, dass das stimmt. Und kein Professor sagt mir, es ist falsch. Also
955 manchmal, aber vielleicht für so auf Mittelschulniveau kann doch, da wird es wahrscheinlich schon
956 funktionieren.
957

958 I: [00:58:09] Ja, also die Tools sind dir bekannt.
959

960 T6: [00:58:11] Ich kenne sie alle und ich finde eigentlich alle recht sinnvoll. Gerade Sprache zu
961 Text, wenn es gut funktioniert Ich habe selbst noch nicht ausprobiert, ist super. Ähm.
962 Kontextsensible Rechtschreibüberprüfung? Ja, sage ich jetzt doch Ja. Prognosetools sehe ich für
963 die Unterstufe noch nicht den großen Sinn dahinter aber später vielleicht schon. Möglichkeit des
964 gemeinsamen Bearbeiten von Dokumenten. Wie gesagt, ich arbeite sehr gerne in
965 Gruppensituationen und Partnersituationen. Das hilft natürlich sehr. Ähm. Kommentierung ist
966 immer super. Direkte Ausbesserung ja. Was mir dazu jetzt übrigens gerade einfällt Ich hatte einen
967 anderen Schüler, der hatte. Es passt nicht hundertProzentig dazu, aber der hatte aufgrund von
968 einer AutismusSpektrumstörung graphomotorische Probleme, die eben ja auch bei legasthenisch
969 legasthenen Kindern dabei sein können. Und der durfte seine Schularbeiten und so immer am
970 Computer schreiben. Also das fällt mir jetzt nur gerade noch ein. Was noch eine Fördermaßnahme
971 war.
972

973 I: [00:59:22] Ähm, ja. Setzt du diese Tools aber auch im Unterricht ein? Also, wir haben gesagt, das
974 gemeinsame Bearbeiten.
975

976 T6: [00:59:27] Ja.

977
978 I: [00:59:28] Wie schaut's aus mit Sprache zu Text? Oder lässt es sich auch kontextsensible
979 Rechtschreibüberprüfung einsetzen?
980
981 T6: [00:59:34] Also Sie dürfen Rechtschreibüberprüfung verwenden. Das lasse ich Sie nicht
982 ausschalten. Bei Tests natürlich nicht, aber die schreiben wir sowieso momentan eigentlich noch
983 mit der Hand, außer der eine Schüler das komplett mündlich macht. Sprache zur Textfunktion
984 haben wir noch nicht verwendet, ist aber eigentlich eine sehr gute Idee. Das könnte ich auch mal
985 machen, wenn ich sie eine, einen Dialog machen lassen. Der soll nebenbei mitschreiben. Das wäre
986 eigentlich gar nicht schlecht. Ja. Und sie haben mir noch nicht viel online, also abgegeben. Aber
987 wenn, dann verwende ich die Kommentierung und Ausbesserung schon.
988
989 I: [01:00:12] Wie schätzt du das Die Eignung für die Förderung von legasthenen Schülerinnen ein?
990
991 T6: [01:00:17] Eigentlich gut. Gerade Sprache zu Text funktioniert sicher gut. Gruppenarbeiten
992 Bearbeiten von gemeinsamen Dokumenten funktioniert gut. Prognose Tools weiß ich nicht in dem
993 Alter, aber ja. Rechtschreibüberprüfung sowieso super. Ähm und Ausbesserung Kommentierung
994 Ja, Hilfe ist nicht speziell. Legasthenen hilft allen, würde ich sagen. Aber ja.
995
996 I: [01:00:43] Gut. Ähm, ja. Wie viel Zeit muss man investieren, um das ansetzen zu können?
997
998 T6: [01:00:51] Prognosetools und kontextsensible Rechtschreibprüfung sind grundsätzlich
999 eingeschalten. Da muss man ihnen nur erklären, was das ist, weil zum Beispiel. Als ich das erste
1000 Mal bei unserem Schulcomputer kann man nicht von Deutsch auf Englisch schreiben. Wenn ich am
1001 Computer was vorschreibe, unterstreicht man halt alles rot. Die Kinder haben alles rot
1002 unterstrichen, weil sie nicht wussten, was das bedeutet. Also das muss man ihnen halt erklären.
1003 Dann habe ich ihnen halt sagen okay, ist jetzt nicht schlimm, unterstreicht alles rot einfach, dann
1004 sieht man es nicht so, dass es nur einzelne Wörter sind. Aber egal. Gemeinsames Bearbeiten von
1005 Dokumenten können Sie schon. Hat nicht recht lange gedauert. Habe ich einfach geöffnet, sie
1006 haben es gesehen. Sie haben mich nur dann ewig gesagt Wo darf ich, wo kann ich das speichern?
1007 Speichert eh automatisch. Aber ist egal. Ähm, mir die Links schicken ist schwierig, aber das mache
1008 ich auch selten, weil das ist ja meistens dann was, was sie mir dann nur mündlich wiedergeben,
1009 was die Arbeit war. Sprache zu Text Funktion müsste ich mir selber anschauen. Ich glaube, das ist
1010 aber auch eigentlich nur ein Button, den Sie drücken müssen.
1011
1012 I: [01:01:52] Ja.
1013
1014 T6: [01:01:53] Das wird auch nicht lang dauern. Und Ausbersserung, Kommentierung. Es dauert für
1015 die Kinder sowieso nicht lang. Es dauert für mich lang, aber das ist kein Problem.
1016
1017 I: [01:02:02] Kurze Frage Zwischenfrage habt ihr habt an eurer Schule schon DGB Unterricht oder?
1018
1019 T6: [01:02:06] Ja.
1020
1021 I: [01:02:06] Wird auch viel von dem behandelt wahrscheinlich?
1022
1023 T6: [01:02:08] Nein, nein. Unser DGB Lehrer, der hat ein Heft für digitale Grundbildung. Die
1024 schreiben mehr als im Deutschunterricht. Das ist. Von dem Unterricht bin ich nicht begeistert, aber
1025 das ist eh anonym.

1026
1027 I: [01:02:19] Alles anonym. Ja, ähm, das nächste ist Grammarly. Kennst du Grammarly?
1028
1029 T6: [01:02:24] Ich kenn Grammarly. Ich weiß, dass es so ein. Also das wird halt einfach dann in
1030 Word eingespeichert und das verbessert für dich die Grammatik.
1031
1032 I: [01:02:33] Ja, also du, Ich zeig es dir mal kurz. Ist da was offen? Tatsächlich. Okay, schauen wir
1033 mal, Also, das ist auch eine Art Plugin. Das kannst du für ein Add on zu Word. Aber es geht auch im
1034 Browser. Jetzt gerade will es mir nicht anzeigen, ich mache mal was anderes auf, dann geht das
1035 vielleicht.
1036
1037 T6: [01:02:56] Was mit mehr Text vielleicht.
1038
1039 I: [01:02:59] Normalerweise funktioniert das ganz gut. Es hat jetzt immer funktioniert. Jetzt
1040 einmal nicht. Es funktioniert auch. Zum Beispiel, wenn du was schreibst in Chrome, wenn du das
1041 installierst, Da poppt dir dann so ein kleines Bläschen auf, da steht ein G und du musst extra drauf
1042 drücken. Okay, also du musst explizit drauf drücken und dann gibt er dir. Vorschläge. Okay. Er zeigt
1043 es dir auch visuell an, das ist durchgestrichen. Du solltest das lieber verwenden, dann kannst du
1044 auf annehmen klicken oder nicht und du hast die Möglichkeit auf ein "i" zu drücken und dann gibt
1045 er dir halt noch mehr Info darüber, warum es falsch ist, warum etwas anderes besser ist. Äh, dann
1046 ja. Wenn du es durchliest, kannst du dann noch selber entscheiden, ob das jetzt in dem Fall auf
1047 dich zutreffen würde oder nicht? Ja, es ist auch nicht jetzt, er gibt natürlich nicht die Erklärung mit
1048 dem genauen Beispiel, sondern etwas ähnliches. Genau.
1049
1050 [01:04:34] Ich muss sagen für die Oberstufe, vielleicht. Für die Unterstufe, finde ich das recht
1051 schwierig. Aber ich glaube, die Kinder würden einfach das erste annehmen und sagen cool und
1052 würden sich dann nicht weiter damit beschäftigen, warum das jetzt besser ist oder warum das
1053 überhaupt gut ist oder ob es überhaupt gut ist. Ich glaube, da bräuchten die Kinder mehr
1054 Reflexionsfähigkeit und die haben sie einfach mit 10 bis 13 noch nicht unbedingt.
1055
1056 I: [01:04:56] Hm. Würdest du das Tool als sinnvoll für die Förderung von legasthenen Schülerinnen
1057 einstufen?
1058
1059 T6: [01:05:04] Ältere, legasthene Schüler. Ja, weil es sie halt in der Sprachaneignung doch
1060 tatsächlich sehr unterstützt, würde ich sagen, dass sie eben neue Ausdrücke lernen können in
1061 einem auch nicht sehr einschüchternden Umfeld vor allen Dingen. Selbstständig, finde ich Ja.
1062
1063 I: [01:05:30] Gut. Wie würdest du es einsetzen in deinem Unterricht?
1064
1065 T6: [01:05:36] Da ich eigentlich nur in der Unterstufe unterrichte, würde ich es eigentlich jetzt
1066 momentan nicht einsetzen, weil es ebenso wie ich vorher gesagt habe, es wird einfach. Es wird
1067 dann echt. Es würd'em echt lustige Sachen wahrscheinlich dabei rauskommen. Was einfach null
1068 Sinn macht. Oder ich frage dich im Nachhinein Was heißt das? Keine Ahnung, weil sie sich nicht
1069 mehr damit beschäftigen.
1070
1071 I: [01:05:56] Wie viel Zeit, glaubst du, wird man brauchen, um das Tool...
1072
1073 T6: [01:06:00] Wenn man es wirklich so machen will, dass die Kinder dann danach verstehen, was
1074 sie schreiben, dauert das echt lange wahrscheinlich. Da muss ich ihnen verschiedenste Tools

1075 zeigen, wo sie dann nachschauen können. Was bedeutet das? In welchen Zusammenhängen
1076 verwende ich das? Das wäre es für mich in der Unterstufe einfach nicht wert. In der Oberstufe. Ja,
1077 da geht das dann auch in ein, zwei Stunden, würd ich sagen.

1078

1079 I: [01:06:21] Gut, das nächste Tool hast du schon angesprochen. Was Quizlet Gut, gut, kennst du
1080 Du kennst Quizlet? Kennst du auch die verschiedenen Spiele, die man jetzt individuell einsetzen
1081 kann, wie das Matching Game, Learning Game Answer Mode und Answer Mode Writing?

1082

1083 T6: [01:06:37] Ja.

1084

1085 I: [01:06:38] Setz du das schon in deinem Unterricht ein?

1086

1087 T6: [01:06:40] Nicht im Unterricht aber ich stelle Ihnen ein Quiz zur Verfügung, mit dem Sie dann
1088 lernen können.

1089

1090 I: [01:06:47] Machst du sie auf diese speziellen Tools, zum Beispiel das Answer Mode Writing
1091 aufmerksam?

1092

1093 T6: [01:06:51] Ich zeige am Anfang alle Tools, alles was quizlet kann, sind wir einmal
1094 durchgegangen. Aber dann habe ich gesagt Das dürft in eurer Freizeit machen.

1095

1096 I: [01:06:59] Warum wendest du es nicht in deinem Regelunterricht an?

1097

1098 T6: [01:07:02] Weil diese Spiele zu sehr viel Unruhe sorgen, also für sehr viel Unruhe sorgen. Und
1099 ich da dann noch schwerer kontrollieren kann, ob sie laut werden wegen dem Quizletspiel oder ob
1100 sie was anderes machen. Und weil ich meinen Vokabelunterricht dann einfach anders gestalte und
1101 das für mich was Zusätzliches ist.

1102

1103 I: [01:07:26] Findest du, dass diese Tools eben speziell der Answer Mode Writing sinnvoll sind für
1104 die Förderung von legasthenen Schülern?

1105

1106 T6: [01:07:35] Sinnvoller, als es mit der Hand zu schreiben, weil es am Computer einfach oft
1107 leichter geht. Kommt aber auch auf das Kind an. Answer Mode Writing vielleicht auch, weil es
1108 einzelne Wörter sind, geht es einfacher als in einem Text. Ich würde. Ich. Ich kenne es. Alles gut.

1109

1110 I: [01:07:57] Du hörst das Wort. Du sollst es schreiben. Und wenn es du falsch schreibt, dann wird
1111 es dir ausgebessert. Erzeugte visuell an. Dieser Buchstabe ist falsch. Er gibt dir dann das noch
1112 einmal.

1113

1114 T6: [01:08:06] Das hatte ich jetzt nicht...

1115

1116 I: [01:08:08] Und er buchstabiert es dir auch dann noch einmal und er spricht es aus.

1117

1118 T6: [01:08:12] Dann ist es super. Ja, das wusste ich nicht mehr. Ich wusste nur, er liest es vor und
1119 dann musst es schreiben. Aber dann ist diese grafische Darstellung ist immer gut. Ja, dann wäre
1120 ich das schon, dass das speziell auch für legasthene Schüler wirklich gut ist.

1121

1122 I: [01:08:24] Aber auch für eine Förderung von anderen Schülern?

1123

- 1124 T6: [01:08:26] Auch, aber das ist wirklich speziell noch einmal dafür gut.
- 1125
- 1126 I: [01:08:31] Wie viel Zeit muss man investieren, um Schülerinnen den Umgang mit dieser Software.
- 1127
- 1128
- 1129 T6: [01:08:35] Das haben sie in einer Stunde...
- 1130
- 1131 I: [01:08:38] Auch der. Wie man auf diese verschiedenen Modi kommt. Es ist leider ein bisschen versteckt.
- 1132
- 1133
- 1134 T6: [01:08:44] Ich glaube, muss es nicht nur seitlich einfach einfach. Da kommt doch dieses Fenster runter. Ich weiß, dass ich in einer Stunde geschafft habe, und ich weiß, dass ein paar Schüler verwenden.
- 1135
- 1136
- 1137
- 1138 I: [01:09:00] Ja okay, kann man jetzt leider nicht ausprobieren. Meine Erfahrung. Du musst auch auf Lernen klicken, da musst du auf das Spiel klicken und dann musst du auch mit den Einstellungen runter scrollen, bis du auf diesen Answer Mode Writing kommst.
- 1139
- 1140
- 1141
- 1142 T6: [01:09:14] Ich habe ihnen damals einfach alle mal gezeigt und während der Stunde hat es gut funktioniert. Ob alles gleich hängen geblieben ist, weiß ich dann im Endeffekt recht gut.
- 1143
- 1144
- 1145 I: [01:09:23] Und das letzte Tool ist. Ja, das Tool ist Anton. Du hast auch schon davon gesprochen.
- 1146
- 1147 T6: [01:09:30] Ja. Also verwende ich eigentlich recht gerne. Ich verwende es auch als digitale Art der Hausübung, weil ich da gleich die Kontrolle habe, wer das alles wirklich gemacht hat. Ähm, ich finde es super, weil Anton auch viel vorliest. Das passt auf jeden Fall recht gut. Sie können selbstständig üben, sie haben. Also ich bewerte dann nicht, wie lange sie dafür gebraucht haben.
- 1148
- 1149
- 1150
- 1151
- 1152
- 1153
- 1154
- 1155
- 1156
- 1157
- 1158
- 1159 I: [01:10:35] Ja, normalerweise schon.
- 1160
- 1161 T6: [01:10:36] Ja, es wird zuerst erklärt und dann müssen sie es nochmal. Da ist immer so eine kleine Auffrischung dabei und das mache ich halt. Es ist eh ungefähr so, wie ich es im Unterricht mache.
- 1162
- 1163
- 1164
- 1165 I: [01:10:45] Stufenweise aufgebaut von der Schwierigkeit her, zum Schluss, hast du ja den Test, wo du dann dieses RewardSystem hast mit den Münzen.
- 1166
- 1167
- 1168 T6: [01:10:53] Ja, das ist halt das gamifiziert das Ganze ein bisschen und das motiviert halt auch. Mhm, also ich würde sagen, das ist für alle eigentlich sinnvoll, aber auch durch die visuelle Darstellung und durch das Audiovisuelle eigentlich würde ich sagen, ist es nochmal speziell für legasthenie Schüler auch sehr gut.
- 1169
- 1170
- 1171
- 1172

1173 I: [01:11:16] Es ist da zum Beispiel auch wenn du was falsch schreibst, dann hat er auch diese
1174 visuelle Ausrichtung, streicht es durch, markiert es in Rot Rot Signalfarbe Falsch. Ja und schreibt es
1175 dir noch einmal richtig drüber und grün siehst du auch. Es ist auch mit Signalfarbe richtig markiert.
1176

1177 T6: [01:11:32] Ja, finde ich cool. Ja. Also verwende ich auch recht gerne. Ich habe jetzt die pro
1178 Version sogar, dass ich eben geben kann drauf.

1179

1180 I: [01:11:39] Okay, gut. Wie viel Zeit muss man investieren, um das einsetzen zu können?

1181

1182 T6: [01:11:44] Man installiert es mit Ihnen gemeinsam. Den Account haben Sie von einem anderen
1183 Lehrer, der also unser Informatik Kustos hat ihnen den Account erstellt. Da habe ich auch wieder
1184 alles abfotografiert und ihnen aber die Login Daten eben nur ausgeteilt. Dann habe ich ihnen
1185 zeigen müssen die einzelnen Klassengruppen, die sie haben. Ähm. Und was ich cool finde, ist, dass
1186 sie Benachrichtigungen kriegen, wenn wir einen Lehrer was Neues reingestellt. Einerseits cool,
1187 Andererseits, wenn ich schon weiß ich nicht am Sonntag einstelle und ich die Stunde am Mittwoch
1188 halt, dann haben sie einige schon gemacht. Aber das ist trotzdem eigentlich ein gutes Tool, dass
1189 die Kinder da benachrichtigt werden. Dann finden sie es halt recht schnell, wo es ist. Also das finde
1190 ich. Ich finde Anton schon recht intuitiv.

1191

1192 I: [01:12:31] Mhm. Okay. Ähm, gibt es noch etwas zum Thema Legasthenie, dass ich hätte fragen
1193 sollen? Bzw. Dass du mir sagen möchtest?

1194

1195 T6: [01:12:45] Momentan fällt mir nur ein die psychische Belastung, die damit einhergeht, wenn
1196 ein Lehrer eben. Einen. Also wenn ein Lehrer nicht darauf eingeht. Also mich würde schon
1197 interessieren, wie viele Lehrer das wirklich machen, weil an meiner alten Schule war das schon ein
1198 Problem, dass das oft untergegangen ist und dass ich zum Beispiel. Bei dem einen Schüler habe ich
1199 in Englisch mehr gemacht, dass die Deutschlehrerin. Mhm.

1200

1201 I: [01:13:11] Also quantitativer Ansatz wär sicher sehr interessant auch.

1202

1203 T6: [01:13:16] Ja, das wäre weiterführend.

1204

1205 I: [01:13:18] Ähm, gut. Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast, zu dem Interview
1206 teilzunehmen, mir dabei zu helfen. Falls du dich über die Ergebnisse meiner Arbeit informiert
1207 werden möchte, stelle ich dir gerne Zusammenfassung zur Verfügung.

1208

1209 I: [01:13:30] Danke schön.

12.4. Abstract

Reading and spelling difficulties are among the most common learning impairments and affect approximately one-fifth of all pupils in Austrian classrooms. Although these difficulties also impact foreign language teaching, support for dyslexic students in Austria is often limited to the German language. In addition, teachers frequently lack the knowledge needed to effectively support dyslexic children in the classroom. Digital technologies offer the potential for individualised support within the classroom.

This thesis explores how Austrian EFL teachers address the needs of dyslexic students and which digital tools, according to teachers' assessments, might be beneficial in mainstream classrooms. Based on a literature review on dyslexia and digital tools in (foreign language) education, seven digital tools were identified as potentially suitable for supporting dyslexic students. Subsequently, a semi-structured interview guide was developed. Six teachers from Austrian schools were interviewed about their teaching practices concerning dyslexic students and asked to share their views on the suitability of these digital tools for supporting dyslexic students in English lessons.

The analysis of the responses revealed that the greatest obstacles to implementing digital tools to support dyslexic students are a lack of focus on teacher education on dyslexia, as well as insufficient financial and personnel resources. The tools were generally considered suitable, but teachers' willingness to use them depends on how essential they perceive individualisation in their teaching. Additionally, negative attitudes towards the commitment of dyslexic students affect teachers' readiness to implement support measures.

This thesis provides valuable insights into the need for reforms in teacher education and educational policy measures to raise awareness of the impact of dyslexia on foreign language teaching and to increase the willingness to use digital tools for individualisation.

12.5. Zusammenfassung

Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gehören zu den häufigsten Lernschwächen und betreffen etwa ein Fünftel aller Schüler*innen in österreichischen Klassenzimmern. Obwohl sich diese Schwierigkeiten auch auf den Fremdsprachenunterricht auswirken, beschränkt sich die Förderung legasthener Schüler*innen in Österreich oftmals auf die deutsche Sprache. Zudem mangelt es Englischlehrkräften häufig an Wissen, wie sie legasthene Kinder im Unterricht unterstützen können. Digitale Technologien bieten hierbei das Potential für eine individuelle Förderung im Klassenzimmer.

Diese Masterarbeit untersucht zum einen, wie österreichische Englischlehrkräfte mit legasthenen Schüler*innen umgehen, und zum anderen, welche digitalen Tools laut Einschätzung der Lehrkräfte im regulären Klassenzimmer förderlich sein könnten. Basierend auf Literaturrecherche zu Legesthenie und digitalen Tools im (Fremdsprachen-)Unterricht wurden sieben digitale Tools identifiziert, die potenziell zur Förderung legasthener Schüler*innen geeignet sind. Anschließend wurde ein semi-strukturierter Interviewleitfaden entwickelt. Sechs Lehrkräfte an österreichischen Schulen wurden zu ihrer Unterrichtspraxis im Hinblick auf ihre legasthenen Schüler*innen interviewt und um ihre Einschätzung zur Eignung dieser digitalen Tools für die Förderung von legasthenen Schüler*innen im Englischunterricht gebeten.

Die Analyse der Antworten ergab, dass die größten Hindernisse für die Implementierung von digitalen Tools zur Förderung legasthener Schüler*innen in einem fehlenden Fokus auf die (Weiter-) Bildung der Lehrkräfte zum Thema Legasthenie sowie in mangelnden finanziellen und personellen Ressourcen liegen. Die Tools wurden grundsätzlich als geeignet bewertet, doch die Bereitschaft der Lehrkräfte, diese einzusetzen, hängt davon ab, wie wichtig sie die Individualisierung im Unterricht erachten. Zudem beeinträchtigen negative Einstellungen bezüglich der Leistungsbereitschaft legasthener Schüler*innen, die Bereitschaft der Lehrkräfte, Fördermaßnahmen zu implementieren.

Diese Masterarbeit liefert wertvolle Erkenntnisse darüber, dass Reformen in der Lehrer*innenbildung, sowie bildungspolitische Maßnahmen erforderlich sind, um das Bewusstsein für die Auswirkungen von Legasthenie auf den Fremdsprachenunterricht zu schärfen und die Bereitschaft zur Nutzung digitaler Tools für die Individualisierung zu fördern.