

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**“Dyslexia-friendly materials in the ESL classroom -
An analysis of lower-secondary students' expectations“**

verfasst von / submitted by

Carina Kastasek, BEd

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 507 525 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund UF Englisch
UF Psychologie und Philosophie

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

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Baden, 10.06.2023

Table of contents

1.	Introduction.....	1
2.	Theoretical background on dyslexia.....	2
2.1.	Defining dyslexia.....	2
2.2.	Causes for dyslexia.....	9
2.2.1.	Phonological deficit hypothesis	10
2.2.2.	Double deficit hypothesis	12
2.2.3.	Visual processing	13
2.3.	Manifestation of dyslexia in children and adolescents	14
2.4.	Diagnosis of dyslexia.....	18
2.4.1.	Informal assessment	19
2.4.2.	Screening	20
3.	Dyslexia in the ELT classroom	23
3.1.	Foreign language learning / Second language acquisition.....	23
3.1.1.	Dyslexic students' difficulties with reading in the second language	25
3.2.	Dyslexia in the Austrian curriculum.....	28
3.3.	Dyslexic students' experiences in foreign language classrooms	29
3.4.	Materials	31
3.5.	Accessible teaching practices	33
3.5.1.	Metacognitive strategies	34
3.5.2.	Structured literacy	35
3.5.3.	Multisensory approach	37
3.5.4.	Pre-reading, while-reading and post-reading activities	40
4.	Research project.....	43
4.1.	Research questions	43
4.2.	Qualitative research	44
4.2.1.	Data protection	44
4.2.2.	Semi-guided interviews	45
4.2.3.	Participants	46
4.2.4.	Analysis	48
5.	Interview results.....	52
5.1.	Diagnosis	52
5.2.	Signs for dyslexia	53
5.3.	Skills.....	54
5.3.1.	Reading	55
5.3.2.	Vocabulary	58
5.3.3.	Writing	59
5.3.4.	Grammar	60
5.3.5.	Listening	60
5.3.6.	Speaking	61
5.4.	Learning techniques.....	61
5.4.1.	Playful learning	62
5.4.2.	Using colour	62

5.4.3.	Writing	63
5.4.4.	Learning by heart	63
5.4.5.	Auditive learners	64
5.4.6.	Reading	64
5.4.7.	Conclusion learning techniques	64
5.5.	Materials	65
5.5.1.	Students' preferences	65
5.5.2.	Visual layout	66
5.5.3.	Text organisation	68
5.5.4.	Formatting	68
5.5.5.	Additional materials provided by external support	70
6.	Discussion	74
7.	Conclusion	77
8.	Limitations and outlook	79
9.	References	81
10.	List of tables	86
11.	List of figures	86
12.	Appendix	87
12.1.	Abstract	87
12.2.	Abstract German	87
12.3.	Interview outline	89
12.4.	Interview transcripts	91
12.5.	Category scheme	171
12.6.	Translations of quotes	187

List of abbreviations

ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder
APA	American Psychological Association
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5 th edition)
EFL	English as a foreign language
ELT	English language teaching
ESL	English as a second language
IDA	International Dyslexia Association
IQ	Intelligence quotient
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
SpLD	Specific learning difficulties

1. Introduction

The educational system in Austria is working towards a shift concerning the quite prominent error culture – *Fehlerkultur* in German – meaning that in school classes the focus is still on weaknesses, not on strengths which is now to be changed. Dyslexic students are often discriminated against by their teachers due to their weaknesses; however, if teachers were aware of the high number of famous people diagnosed with dyslexia who were either responsible for changes in our world or were enormously successful with their talents, this culture might have already changed for the better. Prominent examples of famous dyslexics include Albert Einstein, the famous physicist, or Cher, the well-known singer with a unique voice, who were both diagnosed with dyslexia and still experienced fame due to their talents in other areas than language (Dymock & Nicholson 2013: 115).

This thesis, thus, has enormous relevance for the educational context as students should not be reduced to their weaknesses. Each and every student possesses individual talents and strengths that should not only be recognised by teachers, but also built upon. Due to the minimal amount of information on the handling of dyslexia in the classroom provided within teacher training and the lacking information on this issue within current studies, this thesis does not only reveal a research gap in this area, but also provides concise information on the issue for future teachers. Existing studies focus on teaching dyslexic learners in the ELT classroom (short for English language teaching classroom), however, there is barely any mention of the specific target group, lower-secondary students. Therefore, this thesis aims to find out how materials should be designed in order to meet dyslexic learners' needs and have a positive impact on the learning outcome. Additionally, the question is raised as to how these materials are then best implemented into the classroom by the ELT teachers.

The aim of this thesis is to shed light on this important issue and provide insights into possible adaptations of materials for future English teachers. For the purpose of answering the research question and its sub-questions, qualitative research was carried out through interviews. These interviews were based on an interview guideline developed prior in cooperation with the supervisor of this thesis and the Bildungsdirektion Niederösterreich. Subsequently, the interviews were transcribed, coded with the software MAXQDA and analysed thoroughly.

The thesis is divided into two major parts: the theoretical and the empirical part. The first part delves into the already existing theory on dyslexia, including the definition of dyslexia (see ch. 2.1.), possible causes (see ch. 2.2.), its manifestation (see ch. 2.3.) and the diagnosis (see ch. 2.4.). To connect the theory with a practical viewpoint, dyslexia is then discussed in connection

to the ELT classroom (see ch. 3). As this represents the core part of this thesis, relevant aspects of the Austrian curriculum (see ch. 3.2.), suitable materials (see ch. 3.4.) and teaching methods (see ch. 3.5.) are in the foreground of this chapter. The theoretical framework is then followed by the empirical part of the project, including an outline of the research project conducted (see ch. 4) and the results of the interviews (see ch. 5). The final results of the research project along with the answered research questions, can be read up on in one of the last chapters discussing the main findings (see ch. 6). This chapter is followed by a final conclusion rounding off the thesis (see ch. 7). At the very end of the thesis, the limitations and an outlook into the future are presented (see ch. 8).

The primary interest of this thesis is to provide new insights into dyslexic students' experiences in the ELT classroom concerning materials and the way they are implemented in ELT lessons. These insights can then be used in real-life classrooms to finally not only fulfil non-dyslexic students' needs, but also those of dyslexics¹.

2. Theoretical background on dyslexia

As the aim of this thesis is to gather information on dyslexic students' expectations regarding English classroom materials and to visualise the implementation of dyslexia-friendly materials, a general introduction on dyslexia is needed. Thus, this chapter will first provide information on potential definitions of dyslexia and the most common types of dyslexia. Secondly, signs of dyslexia that can be of help for a professional diagnosis will be discussed, followed by a section on how dyslexia might affect learners. Lastly, this chapter will discuss the steps involved one type of an official process of diagnosing dyslexia.

2.1. Defining dyslexia

Reading is considered a crucial ability in today's society and has become an indispensable part of people's lives – both at school, higher education and later working life. Dyslexia characterised by either a complete or partial lack of this particular ability – reading – and affects individuals in their daily lives (IDA 2020a: 1). According to Tunmer and Greaney (2010: 231), dyslexia is a learning difficulty which manifests in word recognition, spelling, letter reading and phonological issues. However, a definition of dyslexia that is universally accepted has not yet been found. Despite the current lack of a generally applicable definition, about 15% to 20% of the worldwide population show indications of dyslexia (IDA 2020a: 1). Considering the

¹. As this thesis is interested in shining a light on dyslexic learners' needs, including their individual needs, the learners are seen as individuals. Thus, the term *dyslexic* or *dyslexics* is used throughout this thesis simply for reasons of precision and brevity.

Austrian population, around 5% of children and adolescents are diagnosed with dyslexia, boys even two to three times more often than girls (SV Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger 2016: 5). Publishing numbers of the prevalence of dyslexic learners is particularly difficult as the criteria for dyslexia have not yet been clearly defined (Farrell 2022: 9). To demonstrate the variety of existing definitions, some will be discussed in more detail at a later stage.

Considering the high number of children and adolescents affected by dyslexia, society should strive for the normalisation of disabilities and the acceptance of people with impairments. Even though there is already a shift towards a more inclusive society today, being different and not complying with the norm still implies otherness, as stated by Matthews (2022: 8). Although rather referring to a philosophical approach, Matthews (2022: 8) still gets to the heart of the problem in education, too:

It is a common perception that the other is not part of our group. The other does not belong because the other is different in some fundamental way. The other is a stranger, an unknown quantity, a danger. The process of ‘othering’ deals with the threat of the other by defining a person or minority out of the group. Othering sets up a ‘them’ and ‘us’, insiders and outsiders. Othering often evokes contempt, disgust or loathing; othering brings fear. While othering need not involve explicit dislike or hatred, othering does involve prejudice, discrimination and negative assumptions.

This quote highlights the importance of trying to avoid *othering* in today’s society to create an inclusive society at some point. By putting a label on dyslexic learners not only might the feeling of being different be evoked in them but other students might take advantage of such a label to discriminate these learners. Some teachers still tend to label learners with learning difficulties by stating that they are either different or by using even more discriminating terms such as ‘impaired’. The often frivolously used term ‘impairment’ implies at least a partial absence of either psychological, physiological, or anatomical functions (Macdonald 2019: 4). The terms ‘disability’ or ‘impairment’ are “inherently negative concept[s]” (Macdonald 2019: 4) which can be compared to concepts such as racial, cultural or gender diversity, which are, or at least should, today, be a major part of human thinking. Typically, the term ‘disability’ is used in a medical context, focusing on the lack of an ability with a certain focus. As various discourses on disability often coexist, particularly in educational fields, an approach, called the *neurodiversity approach*, emerged in association with the autism community in the 1990s. The approach, which initially pleaded for rights for people on the autism spectrum, now aims to advocate for the rights of neurodivergent people (Macdonald 2019: 16). As the concept of neurodiversity is rather new, it will be explained in more detail.

The term ‘neurodiversity’ entails the belief that everybody’s neurological functions work differently, thus describing somebody as *neurodivergent* is more inclusive than calling somebody *disabled* or *impaired*. As the term ‘neurodiversity’ puts emphasis on the variety of brain functions, it also encompasses learning difficulties such as ADHD, autism, Tourette syndrome as well as dyslexia (Kapp 2020: 3). By neither considering dyslexia as a malfunction of the body or the brain, nor striving to find a cure against it, but– simply accepting it the way it is, the concept of neurodiversity is positively connoted (Macdonald 2019: 17). This brief introduction to disability studies and to the thought of one being *the other* in a mass of *neurotypical* people should encourage critical reflection on the upcoming definitions of dyslexia.

The term ‘dyslexia’ was coined by Rudolf Berlin in 1884 and used to describe people who either could not learn to read accurately or ‘unlearnt’ their reading skills. At that time the term ‘word-blindness’ also emerged through Adolph Kussmaul and was then used interchangeably with the term ‘dyslexia’. From the 1960s onwards the term ‘dyslexia’ evolved and prevailed in society’s lexicon, though still only focusing on reading issues. The above mentioned ‘unlearning’ of reading skills was typically caused by accidents leading to brain damage, which consequently led to a total or partial loss of reading abilities. Compared to the 1960s, researchers are now aware that the so-called developmental dyslexia is more common. It was investigated by the British researcher William Pringle Morgan, who studied the case of a 14-year-old boy. Despite the boy’s intelligence quotient (IQ) being at a normal range, he could not learn to read. The case showed that developmental dyslexia refers to issues arising already in early childhood and developing certain skills, such as decoding or acquiring reading skills (Kormos & Smith 2012: 20).

Due to developmental dyslexia being the more common kind of dyslexia and one of the most researched developmental disorders in general, this thesis will focus on developmental dyslexia, a type of specific developmental disorder. Developmental disorders can be categorised into two subgroups: general and specific. General developmental disorders influence the general functioning of cognitive abilities, whereas specific developmental disorders are limited to a particular area of cognitive functioning (Nijakowska 2010: 2).

When research on dyslexia emerged, the classification of someone having a ‘specific’ developmental disorder implied that learners faced problems regarding the domains of reading and spelling that did not adhere to the expected IQ levels for the given age group. The discrepancy between the actual and the expected IQ was, thus, made responsible for dyslexia

(Snowling, Hulme & Nation 2020: 502). The IQ of a learner was simply measured by taking tests, mainly using one of the IQ measures, the Wechsler Scales (e.g. Wechsler 1974). The result was then supposed to indicate the learner's cognitive abilities and intelligence levels. However, this approach to defining and diagnosing dyslexia received harsh criticism from Stanovich (1991), who identified two major drawbacks of this approach. Firstly, Stanovich (1991: 22) asserted that good readers were both more able and more likely to learn something new through literature. Consequently, poor readers would then also show worse results on IQ tests since their abilities to gain knowledge through books were limited. Stanovich (1986: 380-382) calls this the 'Matthew-effect', an effect leading to people who already have an innate greater potential to consequently having greater success. Thus, children having poorer reading skills compared to their peers might therefore not perform as well as them. Secondly, Stanovich and Siegel (1994: 27) ascertained that dyslexic learners' IQ levels were irrelevant to their reading skills, meaning that having an IQ of 80 or having an IQ of 120 would lead to the same effect, provided that the learners had issues with their phonological systems. As a corollary, the IQ discrepancy approach is now seen as questionable.

At around the same time Stanovich exerted his criticism on the discrepancy approach, Frith (1999: 193) introduced another approach to developmental dyslexia, still comprised in present definitions of dyslexia. Frith named the following four levels: environmental, behavioural, cognitive, and biological, which are all interconnected. Dyslexia can, according to Frith's definition, thus not only be traced back to one of the levels; it always contains aspects of the four levels. The behavioural, cognitive, and biological levels are, however, all subordinates of the environmental one (Kormos & Smith 2012: 22). Despite Frith's framework already stemming from before the turn of the millennium, there seems to be a concurring opinion on the three levels among more current research which always integrates at least one of the levels in its definition (e.g., Nijakowska 2010; Kormos & Smith 2012).

According to Frith (1999: 209), the environmental aspect comprises aspects connected to students' surroundings. This might cover attitudes towards books and other educational sources, the socio-economic factor of the affected individuals and their families, teaching at school as well as other aspects in the immediate surroundings of the dyslexic person. The second level dyslexia can be explained on is the biological one. From a biological stance, dyslexia is understood as a brain dysfunction caused by genetics or other neurological factors. The third level introduced by Frith (1999: 194) is the cognitive level, which involves information processing or mechanisms applied to learning. Impairments such as issues with the phonological loop or visual processing are part of the cognitive component. Lastly, the

behavioural level, contrary to the other three levels, refers to signs of dyslexia, not causes. In contrast to the early understanding of dyslexia, the behavioural component proposed by Frith (1999: 209) does not equate dyslexia with reading difficulties. Showing dyslexic symptoms is compared to having the measles, in that measles might be accompanied by a temperature or even a fever in children; however, the increased temperature is only an indication of having the measles, not the illness itself. Thus, Frith argues that testing learners' reading abilities is not sufficient to determine whether someone has dyslexia. Another aspect mentioned regarding the behavioural level is that dyslexia is a life-long issue and not only a burden throughout childhood. Although there are possibilities for remediation, combating issues with reading does not necessarily dissolve problems in other areas such as spelling or word recognition.

The four levels of dyslexia are implied by various definitions such as the one provided by the International Dyslexia Association (IDA 2002):

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

This definition mainly integrates the biological level – which could also be referred to as a medical level – by highlighting the fact that dyslexia originates from neurobiological differences. One potential component of the medical aspect, the so-called magnocellular theory, will be discussed in more detail at a later stage of this thesis (see ch. 2.2.3.). These medical aspects can be intertwined with other deficits, such as phonological processing, which could be classified as a cognitive aspect. Though the definition mentions behavioural components, such as issues with reading, they are only to be found on the margin of this definition. Kormos and Smith (2012: 23) embrace this definition by mentioning of all four proposed levels by Frith (1999), the environmental, cognitive, behavioural and biological levels.

Another definition taking the four levels into consideration is proposed by the American Psychological Association (APA, 2022), whereby dyslexia is defined as a

[n]eurologically based learning disability manifested as severe difficulties in reading, spelling, and writing words and sometimes in arithmetic. Dyslexia is characterized by impairment in the ability to process sounds, that is, to make connections between written letters and their sounds; written work is often characterized by reversal errors. It can be either acquired [...] or developmental [...], is independent of intellectual ability, and is unrelated to disorders of speech

and vision that may also be present. It is not the result of lack of motivation, sensory impairment, inadequate instructional or environmental opportunities, emotional disturbances, or other such factors.

In this definition, neurological factors account for dyslexic learners' issues, similar to the definitions given by the IDA (2002; 2020a). Another analogy is the cognitive aspect that impacts phonological mechanisms. In contrast to the first two definitions, the APA denies that environmental factors are substantive to the development of dyslexia.

Interestingly, the IDA (2020a: 1) provides another, revised, version of the definition for dyslexia that is quite different from the one introduced above. However, the IDA does not transparently clarify any reasons for revising this definition:

Dyslexia is a language-based learning disability. Dyslexia refers to a cluster of symptoms, which result in people having difficulties with specific language skills, particularly reading. Students with dyslexia usually experience difficulties with other language skills such as spelling, writing, and pronouncing words. Dyslexia affects individuals throughout their lives; however, its impact can change at different stages in a person's life. It is referred to as a learning disability because dyslexia can make it very difficult for a student to succeed academically [...]. (IDA 2020a: 1)

As there are no clear reasons given for the revised definition, one might believe that change to a rather modern approach was chosen. Still, this definition highlights that dyslexia can be referred to as a disability – compared to other definitions that will be analysed at a later point. Compared to the IDA definition from 2002, this definition purports that a lack in reading skills is central for dyslexia. However, the definition stresses that it is not only linked to difficulties in reading, but also to issues with spelling, writing, or pronunciation. Another difference to the IDA's definition from 2002 is that in the one from 2020, not only immediate issues are mentioned, but also more remote consequences dyslexia might have on personal or professional life.

According to Kormos (2020: 131), the most valuable definition existing in research that has been supported by numerous empirical studies is the definition of specific learning difficulties (SpLDs), including dyslexia, introduced by the DSM-5 (American Psychiatric Association 2013). The DSM-5 (2013), the fifth edition of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, states the following about dyslexia:

Dyslexia is an alternative term used to refer to a pattern of learning difficulties characterized by problems with accurate or fluent word recognition, poor decoding, and poor spelling abilities. If dyslexia is used to specify this particular pattern of difficulties, it is important also to specify any additional difficulties that are present, such as difficulties with reading comprehension or math reasoning (DMS-5 2013: 67).

Even though Frith's three-level framework cannot be identified within the American Psychiatric Association definition from 2013, as it focuses on behavioural aspects rather than causes, the definition in the DSM-5 in collaboration with the American Psychiatric Association (2013) received excellent acclaim from Kormos (2020: 131). Within the 2013 definition, the SpLDs concerning dyslexia and reading issues are subcategorised into reading difficulties on the one hand and difficulties in written production on the other hand. Regarding the former category, reading difficulties, the DMS-5 differentiates between problems with decoding on the word level and problems with reading comprehension on a context level. In respect of written production, dyslexic learners might encounter issues in the following areas: spelling, punctuation, grammar and coherence, and the general layout of the text (American Psychiatric Association 2013: 67-68). Furthermore, Kormos (2020: 130) points to the fact that the DSM-5 depicts dyslexia as a learning difficulty rather than an impairment, which gives it a positive and inclusive connotation. Thus, despite not following the three-level framework proposed by Frith (1999), the DSM-5 (American Psychiatric Association 2013) brought forth a definition that is regarded as appropriate both in disability studies and studies on language acquisition (Kormos 2020: 130).

In addition to the definition by DSM-5 (American Psychiatric Association 2013) recommended by Kormos (2020), the dyslexia definition given in the so-called Rose (2009) report from the United Kingdom, too, can be deemed as rather inclusive. It both states that “[d]yslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling” (Rose 2009: 30) and that “[it] is best thought of as a continuum, not a distinct category [as] there are no clear cut-off points” (Rose 2009: 30). Aside from the behavioural aspects, the Rose report (2009) mainly focuses on cognitive aspects like struggling with concentration, phonological processing and organisation in general.

Considering the practical relevance of this thesis in Austrian ELT classrooms, the further course of this thesis will be based on an Austrian definition of dyslexia – referred to as a *Lese-Rechtschreib-Schwäche* in the German-speaking world – provided by the Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019: 6-7):

Die Begriffe Legasthenie und Dyslexie bezeichnen vor allem Schwierigkeiten im Erwerb des Wortlesens und/oder -schreibens. Lange Zeit wurde Legasthenie als eine umschriebene Lernstörung gesehen, die nur dann diagnostiziert wird, wenn die Schwierigkeiten im Lesen/Rechtschreiben in auffälliger Diskrepanz zur allgemeinen kognitiven Entwicklung (Intelligenz) und den sonstigen schulischen Leistungen steht. Allerdings zeigen Forschungsbefunde, dass sich die Leseschwierigkeiten von Kindern mit guten allgemeinen kognitiven Fähigkeiten nicht von denen mit allgemeinen Lernschwächen unterscheiden. Wichtig ist, dass

jedes Kind mit Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) eine geeignete, auf seine individuellen Lern- und Lebensbedingungen zugeschnittene Förderung erhält. LRS resultiert stets aus einer komplexen Interaktion von neurobiologischen und -kognitiven Faktoren, der familiären und der schulischen Situation. Im Rahmen der Förderdiagnostik gilt es, diese Risikofaktoren sowie die Ressourcen eines Kindes möglichst umfassend zu identifizieren und in der anschließenden Förderung geeignet zu berücksichtigen.

All prior mentioned aspects that are of importance in individual definitions of dyslexia, such as the three levels proposed by Frith, the intelligence quotient, inclusivity and the need for further support, are now bundled together in the definition by the Austrian Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019: 6-7). Hence, this definition will be of importance for the remaining parts of this thesis, both because of its meaning, but also because of its origin, considering that the empirical project is conducted in Austrian schools.

Even if a precise and clear definition for dyslexia has not yet been found, the definition by the Austrian government given above is rich in all components needed for a rather modern specification. Overall, it can be agreed that progress has been made considering the early concepts of word-blindness and the interchangeable use of reading impairment and dyslexia. That relatively excluding perspective changed to accepting that there is more to dyslexia than only struggling with the skill of reading (Kormos & Smith 2012: 20). These new additions might include word recognition, spelling, confusing letters or having phonological issues, as suggested by Tunmer and Greaney (2010), or general difficulties with understanding given information with regards to decoding and comprehension processes (Snowling 2013: 8). Despite the general agreement on dyslexia involving more than just reading issues, there are still researchers, such as Elliott and Grigorenko (2014), querying the existence of dyslexia at all, suggesting that every dyslexia case should be equated with other reading impairments, thereby lumping dyslexic students into the same category as those with other reading disabilities. Thus, both the vagueness of the definition and the still occurring doubts on the existence of issues not visible from the outside result in major obstacles not only for the diagnosis and treatment of dyslexia, but also for the provision of a support system in schools which ensures inclusive and fair opportunities for everyone. Now that various definitions and stances on dyslexia have been provided, possible causes will be discussed.

2.2. Causes for dyslexia

In order to understand the numerous effects dyslexia can have on the individual, which will be discussed in later chapters (see ch. 3.1.), this chapter will discuss the following potential causes of dyslexia: the hypothesis on the phonological processing deficit, which is considered the most

widely accepted theory in research on dyslexia (Everatt & Denston 2019: 50), the double deficit hypothesis and visual dyslexia. In addition to these, there are more theories on the underlying causes of dyslexia. Yet, since this would exceed the scope of this thesis, only the three above mentioned types will be dealt with here.

2.2.1. Phonological deficit hypothesis

While reading, one constructs meaning from the written text by first decoding the printed content, and second by comprehending what the text says. The process of decoding the content of a paragraph involves certain skills such as phonological awareness, an understanding of how written letters form the sound of spoken words, spelling, and acquiring new words whereby the learners' vocabulary is expanded. The comprehension part then involves recognising words, fluent reading as well as contextualising the story (Pullen & Cash 2011: 529).

Since phonological processing therefore accounts for a major part of the reading process, having an intact phonological system is crucial for good reading skills, according to the most acclaimed theory in dyslexia studies: the phonological deficit hypothesis. Farrell (2022: 10-11) explains the importance of having phonological knowledge, namely that it helps humans to grasp how the alteration of one single sound in a word can lead to a completely different meaning, like changing the word *map* to *cap*. Commonly children develop the so-called phoneme-grapheme correspondence at an early stage of their childhood (Farrell 2022: 10); connecting the 44 existing speech sounds in English, called phonemes, with the smallest written units of speech such as letters and letter groups, called graphemes. When the phonological system is fully intact, matching sounds to words and breaking down these sounds is automatised.

However, this is not the case for dyslexics. Tunmer and Greaney (2010: 234) draw attention to the fact that utilising the phoneme-grapheme relation is the basis for understanding words and their letter-sequences, which in turn also enables one to distinguish words from non-words. Tunmer and Greaney (2010: 234) state that “[this] process provides the basis for constructing the detailed orthographic representations required for the automatization of word recognition [...], thus freeing up cognitive resources for allocation to sentence comprehension and text integration processes”. In the event of this groundwork not being present, issues with phoneme-grapheme relations will persist forever, going hand-in-hand with a lack in phonemic awareness. This will then cause immense difficulties with the recognition of individual words as well as their comprehension in context (Tunmer & Greaney 2010: 235). This is in line with Stanovich (1996: 155), who states that “[i]mpaired language segmentation skills lead to difficulties in

phonological coding which in turn impede the word recognition process which underpins reading comprehension”.

It therefore seems that research on the phonological deficit hypothesis concurs that the phoneme-grapheme relationship constitutes a crucial part in the development of dyslexia. Once children acquire the principle that underlies the alphabet, learners commonly develop the ability to transform written language to sounds, which is part of decoding language. Decoding is in turn important for the development of one's orthographic system, which is defined as the “knowledge of the spelling system“ by Krimm and Schuele (2022: 206). Furthermore, Friedemann and Coltheart (2018: 742) stress that typically students start to attain reading skills throughout first grade – so, technically at the age of ten -, whereas dyslexic students would only start to read at the end of second grade or the beginning of third grade. So, as soon as the students are equipped with sufficient knowledge on how to pronounce and spell individual words - also called the orthographic lexicon - they have acquired the ability to read. This, however, often happens at a later age than ten with dyslexic learners. The learners having mastered the entry to the reading world in their first language, however, does not imply that they have overcome the issue. On the contrary, as already mentioned, dyslexia is a lifelong burden and is hence certain to be an issue again, at the latest once the students start learning a new language.

Although the phonological deficit hypothesis seems to well be supported with evidence, there are still a few critical aspects to be considered. Ramus and Szenkovits (2008: 165) point out the following:

While it is almost universally agreed that a phonological deficit is a key factor for most children with reading disability, there continues to be significant debate as to its precise nature and role. Despite more than thirty years of research into the phonological deficit, [...] we still don't know what it is.

This being said, there is agreement on some key aspects of the phonological deficit. First, not all dyslexic learners necessarily have issues with their phonological systems (White et al. 2006: 252-253). Pennington (2006) adds that having phonological deficits is not enough to be diagnosed with dyslexia as there are other criteria to be fulfilled to count as dyslexic. Second, having issues with the phonological system does not automatically imply that the learner has reading issues as well (Catts & Adlof 2011: 148). This was also ascertained in studies conducted with learners encountering both difficulties with speech and language (Bishop et al. 2009). Despite these objections to the phonological deficit hypothesis, the core of all the criticism is that phonological issues are not the *only* reason for dyslexia. While the phonological

deficit hypothesis is still one of the most well-researched and renowned causes for dyslexia – it was even described as one “of the most important discoveries in the last 20 years” (Torgesen 2002: 12) – there are also other components to dyslexia. Thus, the double deficit hypothesis will now be discussed further in the next subchapter.

2.2.2. Double deficit hypothesis

Some research (e.g., Frederickson & Frith 1998; Pennington 2006) insists on dyslexia being more than just a phonological impairment and argues for Wolf and Bowers (1999) another component contributing to the development of dyslexia (Wolf and Bowers (1999)). This extension of the concept of developmental dyslexia includes difficulties with the rapid naming of words that are being recalled from one’s memory (Lodej 2016: 86). The hypothesis formulated by Wolf and Bowers (1999: 42) posits that it is not only phonological processing that adds to the severity of dyslexia, but also the speed of naming words. Such rapid naming issues can either occur individually or in combination with issues regarding phonological processing, constituting a specific form of dyslexia. Rapid naming stands for the learners’ ability to recall words from memory as quickly as possible when exposed to stimuli that are already familiar to them. Learners would, for instance, be presented with stimuli such as colours, letters, numbers, images, photographs, words or even non-words, and then be asked to name them (Farrell 2022: 13). According to Norton and Wolf (2012: 429), the speed of naming the stimuli provided is closely interconnected with the learners’ reading abilities.

Issues with rapid naming can show themselves in two different ways among dyslexics: first, the probability of errors occurring during speech production increases, and second, the speed of naming the stimuli is much slower compared to non-dyslexics (Everatt & Denston 2019: 68). Even before the emergence of Wolf and Bower’s (1999) double-deficit theory, Cronin and Carver (1998: 458) already emphasised the close link between the phonological system and the ability to name stimuli rapidly with regard to the beginning of children’s reading acquisition. Even earlier than Cronin and Carver (1998), Wimmer (1993) found that children who were less able at naming numbers in a rapid naming test would consequently also be less successful in reading texts or pronouncing non-words, extrapolating from this information that these children have a form of dyslexia. In line with this, though investigated in a German-speaking context, Landerl (2001: 194) observed that the learners who can recall words from memory and name the presented stimulus faster can often also read texts faster. In the meantime, tasks concerning phonemes, such as identifying individual sounds in a word or turning phonemes around to form a new word, were rather related to accuracy than speed. Despite current research (e.g.

Szenkovits et al. 2016) rather declaring itself in favour of the phonological deficit hypothesis, Wolf and Bowers (1999: 432) emphasised that the double deficit approach, combining phonological deficits and deficits in rapid naming, “appears to characterize children with the most serious and pervasive impairments in reading across varying languages”.

2.2.3. Visual processing

Another type of dyslexia, typically proposed as a counterpart of the phonological hypothesis, is visual processing dyslexia. This type concentrates on taking on information from our environment and the surrounding area, and processing it – an ability which, in the case of visual processing, is impaired. Whenever a learner is exposed to reading activities or written text in general, the letters as well as individual words need to be identified and decoded. Although this process is automatised in the majority of people, learners suffering from a visual type of dyslexia frequently encounter problems with both the perception and the identification of individual word parts crucial to the meaning of the word or the overall context (Farrell 2022: 12). This typically results from neurological and/or visual processing problems, two of which will be discussed here.

The first cause attributed to the emergence of dyslexia is suggested by the magnocellular theory as an impairment of a specific type of nerve cells called ‘magnocellular’ nerve cells. Whenever a certain spot needs to be focused on, these cells, when fully intact, are responsible for fixating and moving the eyes accordingly (Stein 2014: 267). Not only are these nerve cells responsible for the ability to fixate the eye’s sight to a specific point, but they also help to “detect movement, contrast, and rapid changes in the visual field” (Farrell 2022: 13). As soon as the magnocellular nerve cells show any kind of abnormality, reading issues might occur due to the inability to focus on one specific spot. The reading issues might involve overlooking details since, due to the nerve cell abnormality, learners’ visual acuity is impaired. Normally, during reading, the eyes of the reader scan the text not as a whole piece, but in small units. Unlike non-dyslexic readers, dyslexic readers tend to perceive text passages all in one at first, which causes these units to become inhibited; this then results in the inability to process individual units at all (Stacey & Fowler 2020: 109).

The second type of visual dyslexia discussed in this thesis is the visual attention deficit, which also impacts the reading abilities of learners. The visual attention span disorder, found in many dyslexic learners, accounts for the inability to process more than one visual stimulus concurrently. As a result, reading words is rendered difficult for dyslexics despite a properly functioning perception of individual letters; there is an incapability of assembling these parts

into actual words. One option of mitigating the effect of the visual attention span disorder could, thus, be obtained by reducing the word density (Bosse, Tainturier & Valdois 2007: 227), which will be discussed in the chapter on dyslexia-friendly school materials. Despite the many existing types of visual deficit dyslexia, including the one involving magnocellular nerve cells as well as the visual attention span disorder, there are still debates on how pivotal the role of the visual component on the development of dyslexia really is (e.g. Handler 2016: 18).

All in all, it seems that there is still no consensus as to the causes of dyslexia. Although most research on dyslexia makes reference to the phonological deficit hypothesis, there is still a complex interplay to be assumed with the other mentioned dyslexia types. One must also not forget about other possible causes research has already investigated, such as genetic or environmental ones. Genetic components of dyslexia have already been identified, leading to the assumption that dyslexia might be hereditary. Supposing that both parents also show signs of dyslexia, the likelihood of inheriting this specific learning difficulty is approximately between 30 and 50% (Snowling, Gooch & Henderson 2012: 736). Yet, children can still be diagnosed with dyslexia without any family members showing signs of dyslexia (Handler & Fierston 2011: 820). Despite these preliminary findings, genetics and neurobiological factors are still not explored well enough to make further assumptions (Farrell 2022: 7). Furthermore, environmental causes for dyslexia, which may include insufficient education and supervision through teachers and other educators, have also not been explored enough (Burke & Bushby 2017: 143). This chapter has now set the groundwork for understanding the signs and effects of dyslexia as well as potential intervention strategies that will be discussed in the course of later chapters.

2.3. Manifestation of dyslexia in children and adolescents

As already pointed out at the beginning of this thesis (see ch. 2.1.), the prevalence of dyslexia is quite high, with around one in twenty children being diagnosed (SV Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger 2016: 5). As the early detection of dyslexia, even before the learners receive reading instructions, might be essential for subsequent intervention strategies, this section will deal with early signs of dyslexia.

Some studies (e.g. Richardson et al. 2003; Snowling & Melby-Lervag 2016) outline the increased risk of developing dyslexia if there is already a ‘familial risk’, meaning that one of the parents also suffers from a learning difficulty. Although the SpLD must not necessarily be transmitted onto the child(ren), the severity can range across an enormous spectrum, from very light symptoms to extreme issues in case of developing dyslexia (Snowling & Melby-Lervag

2016: 517). Furthermore, signs might differ in dyslexic learners – while some may show difficulties with reading, spelling, memorisation of words as well as organisation, others may only struggle in one of these areas (Kormos & Smith 2012: 30). Snowling and Melby-Lervag (2016: 515) even assume that the parents' literacy is decisive for children's reading abilities. It is, thus, to be inferred that children can expand their lexicon by being read children's books or bedtime stories at preschool age which consequently also benefits their reading skills at a later stage of their lives. This, however, needs to be reflected on critically, as research on literacy in dyslexic family households is limited.

Research has put emphasis on the significance of timely dyslexia detection to ensure appropriate intervention as early as possible. This has led to preschool learners being inspected more closely as they are at a preliminary stage of learning to read. Although coming to general conclusions is still work in progress, research agrees that early signs can be seen in children aged between half a year and six years already, even though reading acquisition generally only starts properly at the age of six (Snowling 2013: 10). Richardson et al. (2003: 386) state that infants aged half a year supposedly already show signs of dyslexia in cases where dyslexia runs in the family. These signs include issues regarding the duration of consonants that possibly manifest through stressing words inaccurately or not being able to determine the position of a consonant in a word, leading to mispronunciations. Children at familial risk of dyslexia might then also show issues with morphology, the structure of words, and syntax, the structure of whole sentences including grammar, at the age of two and a half; still struggling with the identification of short and strong consonants, such as 'k', 't' or 'p', in speech. These sound processing issues might subsequently cause issues with the clarity of speech as well as issues with the sound representation of words, leading to reading impairments in future life.

Once children reach the age at which they can attend preschool, instances of dyslexic issues accumulate. Possible signs pointing to the existence of an SpLD occurring at preschool age, apart from having a familial risk, could first be delayed language development compared to non-dyslexic children at the same age (Hultqvist 2013: 41). Second, children might encounter issues learning nursery rhymes, experience problems taking part in rhyming games or generally with playing with words due to an increased likelihood of confusing similar words (Handler 2016: 19). This elevated risk of confusing words might be traced back to problems with recognising letters of the alphabet and confusing the order of sounds, for example saying 'gadren' instead of 'garden' (Hultqvist 2013: 41). Third, dyslexia might be visible in children through a deficit in the phonological memory displayed through issues with saying or repeating nonwords (Snowling & Melby-Lervag 2016: 517). Generally, there is a high tendency among

dyslexic children to have difficulties with both the memorisation and recognition of words. This could for instance include memorising sequences like the alphabet or telephone numbers, or the memorisation and retrieval of designations of things and people. Fourth, children's speech that is barely understandable as the sounds are not pronounced intelligibly hints toward the presence of dyslexia. The last aspect to be considered is the general pace at which dyslexic children acquire new skills and abilities, which will be of more importance once the children attend school (Hultqvist 2013: 41). In his work on the working memory, Baddeley (1986) discovered the connection between the phonological short-term memory and the development of dyslexia. The differences in short-term capacities compared to peers at the same age are, according to Baddeley (1986), to be blamed for the aforementioned problems regarding the speed at which either written or oral information can be processed.

Despite the possibility of detecting dyslexia already at preschool age, Snowling (2013: 10) puts forward that as soon as children start going to elementary school, the issues become more apparent due to an increased frequency of difficulties recognised by teachers. At that age, issues concerning the phonological system deteriorate; not only does naming and pronouncing letters of the alphabet become more difficult, but also separating or blending individual sounds (Snowling & Melby-Lervag 2016: 517). Apart from difficulties with sounds and their pronunciation, dyslexic learners struggle with spelling, misspelling up to 90% of the words they write. In Germany, students typically acquire proficiency in spelling at the age of ten, whereas dyslexic learners might never be able to spell words accurately (Schulte-Körne 2010: 719). Furthermore, children might experience issues with the acquisition of new words and the expansion of their lexicon. The American Psychiatric Association (2013:66) states that dyslexic learners "may read text accurately but not understand the sequence, relationships, inferences, or deeper meanings of what is read". However, since the awareness of word meaning is crucial for comprehending texts, dyslexic children might read more slowly compared to peers of the same age (Handler 2016: 20). Schulte-Körne (2010: 719) explains that reading 'more slowly' means that dyslexic learners' processing of the read texts can take up to three times longer compared to students without SpLDs.

In line with Handler's view (2016: 20), Snowling (2013: 8) states that "the acquisition of letter knowledge is one of the first signs that a child is at risk of reading problems". Problems with word recognition ensue together with phonological decoding deficits, seen most clearly when attempting to read novel words". *Attempting* can be identified as a key word in this statement as reading does not equal comprehending. Dyslexic students' comprehension is especially restricted if the sentences to be read are long and include unfamiliar vocabulary (Schulte-Körne

2010: 719). Due to the relatively slow reading rate and the minimised comprehension of texts, children might develop an aversion toward reading (Handler 2016: 20). This aversion might not only be caused by the dyslexic learners themselves, but also by practitioners, educators and teachers who provide their learners with materials at a level too high for them (Tunmer & Greaney 2010: 231). In connection with this, Tunmer and Greaney (2010: 231, referring back to Stanovich 1996) remark that,

[a]s a consequence, they are prevented from taking advantage of the reciprocally facilitating relationships between reading achievement and other aspects of development, which are referred to as positive (rich-get-richer) Matthew effects

The concept of the Matthew effect has already been touched upon in chapter 2.1.; to recapitulate, the premise of the Matthew effect is that as soon as a child feels comfortable with an activity – reading in this case – they will consequently be more successful in it. Thus, dyslexic learners who are more susceptible to mistakes and errors are more prone to “develop negative self-perceptions of ability and therefore do not try as hard as other students because of their low expectations of success and poor reading-related self-efficacy” (Tunmer & Greaney 2010: 231). In sum, this could be referred to as a ‘negative Matthew effect’. In addition to obstacles emerging due to differences in phonological processing and speed, Snowling and Melby-Lervag (2016: 515) also hold poor auditory processing accountable for the inability to process words correctly; this is even worse for the children of dyslexic parents (Richardson et al. 2003: 386).

Handler (2016: 20) argues that dyslexia is commonly identified before secondary school. Nevertheless, in some instances, signs for dyslexia first become evident throughout secondary school or even later in life, sometimes even only in adults. Where dyslexia is only recognised at a very late stage, dyslexics might already have severe issues with the phonological system including reduced reading speed, cutting off words, or comprehension issues. Overlooking signs of dyslexia in the early stages of child development might even result in more severe signs, even merging with behavioural issues. Aggression, depression or even suicidal thoughts may be condensed under the umbrella term ‘behavioural issues’ (Handler 2016: 20). Mammarella et al. (2016: 135) examined levels of anxiety concerning general areas of life, social skills, separation and school in learners with learning difficulties. In the course of their study, it was concluded that dyslexic students’ general and social anxiety levels were seriously elevated in comparison to their peers’ anxiety levels. Mammarella et al (2016) found that the experience gained throughout school and the constant failures account for the anxiety in everyday life, including shopping or going on holiday, and social interactions involving friends

or unfamiliar persons. In addition to this, school-related anxiety is again higher in dyslexic students, which might be related to reading out loud in front of the whole class, for instance. Due to its obvious importance, the topic of anxiety will be revisited in a later chapter (see ch. 3.1.2.) of this thesis.

Overall, watching children's development cautiously and attentively might aid the detection of early signs for dyslexia. Even if signs are already recognised in children, dyslexia will always affect the concerned persons' lives (Daloiso 2017: 14). Nevertheless, attention should also be given to the fact that not every reading impairment automatically hints toward dyslexia, which again highlights the inappropriateness of using the term *dyslexia* interchangeably with *reading impairment*. Being attentive to signs of dyslexia as parents or teachers can definitely prove beneficial for the learners' future lives and course of education; still, learners might 'only' struggle with the comprehension of texts without showing any dyslexia-typical decoding problems (Snowling 2013: 8). As the manifestations of dyslexia described here still imply difficulties and serious disadvantages in adulthood, its early identification and diagnosis are of major importance. Thus, the next chapter will cover the diagnostic possibilities and tools that ultimately also contribute to the continuous remediation process of dyslexia.

2.4. Diagnosis of dyslexia

Knowing potential indications for dyslexia might be of use particularly for parents and other close individuals of dyslexic learners to express concerns for the first time. However, as dyslexics might be entitled to certain aids or technical assistance in the educational field provided that they can show an official doctor's certificate, they should still be provided with a professional assessment and diagnosis. The assessment of dyslexia is referred to as a "special undertaking" by Reid (2011: 29), as it involves various steps and can differ immensely from one dyslexic learner to the next. This is partly also due to the as yet non-existent uniform definition for dyslexia. Reid (2011: 29) also highlights the importance of teachers throughout the process of diagnosing dyslexia, as they are usually the ones to first detect difficulties and discrepancies with reading in their students. The subsequent chapter will introduce a kind of informal assessment as well as semi-formal screening since they are often performed by teachers or professionals working in an educational field. It will, however, not discuss the professional diagnostic assessment as this step in the diagnostic process is not fundamental to the empirical research undertaken in this thesis.

2.4.1. Informal assessment

Prior to any undertaking of assessment, parents, relatives, or teachers might have already recognised dysfunctional reading or other signs, as described in the previous chapter. Once a teacher has concerns about the reading skills of a learner, the informal assessment starts. This first step might simply involve the usage of either checklists or rather open-ended logs containing information about the learner's behaviour. Checklists might ask for ticking 'yes' or 'no' questions such as 'Is the learner prone to omitting sounds or whole lines?', whilst open-ended logs could contain more thorough information on critical incidences (Reid 2011: 41).

These checklists are customised to the skills of reading, writing, speaking or vocabulary and can be used when a teacher develops a presumption about a student perhaps being dyslexic, but also in the course of the student's development to check potential progress. Although these checklists do not represent professional diagnostic processes, they are still valuable to the extent of receiving information first-hand. Moreover, the dynamic quality of informal assessment means the checklist can potentially be reused which can also be considered a major advantage (Reid 2011: 29).

With regard to the open-ended logs, atypical behaviour of learners showing signs of dyslexia can be recorded in writing. This log may include information on when certain anomalies first become apparent in a learner, including both their frequency and the date of occurrence (Kormos & Smith 2012: 86). The anomalies could, for instance, be the difficulty in following a story the teacher has just read aloud to the class or issues with retelling a story, both of which concern speech production itself as well as the retrieval of words and sequences from the learner's memory (Reid 2011: 30).

As this thesis has already outlined, failure is a prerequisite for support or intervention to be provided in the first place. This provides Reid (2011: 30) with enough reason to request that teachers and carers become attuned to reading or learning difficulties in general as "unidentified dyslexia can be seen as a major cause of educational failure". The information on this was gathered through an empirical study focusing on early dyslexia detection as well as an investigation on whether there is direct causality between dyslexia and educational failure. Within the empirical study of over one thousand students in dozens of areas in England a link between lower results in standard assessment tests and a susceptibility for dyslexia could be found (Reid 2011: 30).

However, more attention should be drawn to the fact that it is impossible to fully capture dyslexia through a test or informal assessment since a professional and official diagnosis

requires much more than that. Therefore, Kormos and Smith (2012: 87) state that anomalies in learners should be treated with caution as they do not automatically indicate dyslexia. Thus, Reid (2011: 31) devised three major components to be assessed in a classroom: “Difficulties, discrepancies and differences”. By recognising anomalies concerning these components, teachers can already counteract the further development of dyslexia. As soon as such anomalies appear more frequently in learners, teachers should consult the learner’s parents and a professional. Once parents are informed about the possible existence of a learning difficulty, the next step of diagnosis, screening, will be initiated, which will be discussed in the following section.

2.4.2. Screening

Once teachers, parents or other individuals involved in dyslexic learners’ lives realise that they encounter issues in certain areas, a semi-professional screening is performed. Commonly, this does not yet involve professionals in the dyslexic fields, but rather specialist teachers trained for dealing with dyslexic students. As part of the screening, often both an interview and other assessment strategies are carried out to investigate possible causes for the indications of dyslexia. First, the interview serves to gather information on the learner’s educational background and the educational situation at home. This might also include looking into the student’s former school records and what kind of education the student has received up to that point. Students might have also experienced intermittent education due to health or family-related issues or trauma, which is also discussed during the dyslexia screening. In the case of investigating dyslexia in the context of second language learning, educational questions will be included which ask about the general language learning process, specifically focusing on the areas of the processing of information, the retrieval of information from the working memory, sequencing, and organisational skills as these are the main areas in which dyslexic learners encounter issues. In addition, the specialist teacher might discuss the emotional and personal well-being of the learner in order to properly judge whether the student really has an SpLD or suffers from traumatic experiences (Kormos & Smith 2012: 88).

Second, once information has been gathered through the interview, teachers can try to implement intervention strategies in their teaching. Kormos and Smith (2012: 90) name various possible interventions that could be conducted, such as simply allowing the student moments of success by calling him or her in class when knowing that the answer is very likely to be correct. Furthermore, to ensure the learner’s success in education, Kormos and Smith (2012: 88) recommend providing the student with options to choose from in the educational program

as the likelihood of succeeding in something of interest to oneself is much higher compared to taking courses on topics one is not interested in. Although the idea seems plausible in theory, this would be impossible in the Austrian school system as courses and subjects cannot simply be chosen by the students themselves but are compulsory to everybody; possible changes to made in the curriculum will, however, be discussed further in the chapter on dyslexia in the Austrian curriculum.

If the interventions do not show any effect, a further diagnostic measure must be taken; this is usually conducted by either a professional working in the field of educational psychology or a specialist teacher who is officially allowed to diagnose dyslexia (Kormos & Smith 2012: 90). Psychological assessment, which will only be touched upon due to its minor significance for this thesis, can either be of normative nature, meaning that certain skills are being tested for and then compared to learners the same age, or criterion-referenced, which only focuses on the individual person's skills and abilities so that educators can then cater for their needs.

Gerlach (2019) states that even though dyslexia also shows through issues in speech production and communication, for the most part written samples are analysed for errors. Typically, dyslexic learners' writing contains issues in various areas, including accuracy and a higher number of occurring mistakes, not using uniform spelling for individual words or adding or omitting letters and whole words. For older students at the end of lower secondary (Unterstufe) or already attending upper secondary (Oberstufe), dyslexia might also be evident through grammatical issues and problems regarding expression. Gerlach (2019: 33) also describes how not only language-related issues can point to dyslexia, but general weaknesses regarding the layout and organisation of written production. This might include worse handwriting compared to same-aged peers, not using up the entire line or ending sentences abruptly without a meaningful ending, varying the size of letters or issues with copying texts from the blackboard without any spelling errors.

Similarly, Kormos and Smith (2012: 92) report that written samples are gathered and in the next step checked for "speed of writing (in words per minute), the accuracy of spelling and syntax, regularity of handwriting and layout and complexity of ideas". Additionally, reading skills could be evaluated professionally through word-reading activities testing for vocabulary knowledge as well as how proficient the learner is in decoding texts by differentiating words from non-words, for example. Processing issues and issues with the working memory can be detected by activities requiring learners to complete sequences or draw pictures after a scenario has been described to them. Furthermore, students could be asked to remember a sequence of

words or digits and then repeat it, sometimes even in the reverse order, to test memorisation and the process of retrieving the information (Kormos & Smith 2012: 92-93).

Even though professional tests are labelled ‘standardised’ and are supposed to be documented and proven by empirical data, Elliott and Grigorenko (2014: 131) still warn about the possibility of receiving false positive or false negative results. Having a false positive result means that a student is diagnosed with dyslexia even though he or she is not actually dyslexia, whereas false negative means the exact opposite, namely that a student is not diagnosed with dyslexia although all the indications are given. Elliott and Grigorenko (2014: 130-131) estimate that false negatives occur in 10 to 50% of cases, and false positives in 20 to 60%. As the significance of this estimation might be considered dubious owing to its wide spread, Gaab, Turesky and Sanfilippo (2020: 44) emphasise that early detection and intervention are mandatory for a child’s proper development “because repeated failure to learn to read can lead to severe academic and psychological harm”. Thereby, Gaab, Turesky and Sanfilippo (2020: 44) emphasise the importance of a ‘dyslexia label’ as the effects it has can also be positive. Then again, Kormos and Smith (2012: 85) plead for the abolition of ‘dyslexia labels’ “since the experiences of people who are given these labels will vary considerably, as will their strengths and weaknesses”. Elliott and Grigorenko (2014) also conclude that labelling students as ‘dyslexic’ is rather difficult as the cut-off point is barely possible to define. According to them, dyslexia should rather be seen as a continuum on which various forms and severities can be located instead of having a clear cut-off point. To summarise, diagnosing and labelling students may have advantages and disadvantages. The advantages are that the children know that not they are to be blamed but that the difficulties stem their brain design. Also, due to the awareness of the problem, the children can be accommodated with aids according to their needs. Disadvantages do, however, exist as well: as a child’s brain is still in its process of growing and developing, the malfunctions causing the dyslexic symptoms, might, at some point better or even vanish. Though there is this potential, children are still treated differently than their peers which could cause psychological harm that will be dealt with later (see ch. 3.1.2.) Overall, the idea of viewing dyslexia as a continuum instead of it having a clear starting and ending point warrants closer investigation in future research as the definition of dyslexia is so divergent. Still, labelling students as ‘dyslexic’ might, on the one hand, put them into pigeonholes; on the other hand, students might be granted further support by the school or educators as well as access to special educational programs because of the official diagnosis. Thus, identifying a student as dyslexic possibly also provides further chances in the educational field (Handler 2016: 20) and might also pave the way for potential curriculum adjustments by the school or

the state to ensure decent educational opportunities for dyslexic learners (Kormos & Smith 2012: 90).

This chapter has provided basic information on dyslexia, investigating the controversial debates about the definition of dyslexia, describing various types of dyslexia, looking into potential indications for dyslexia in children as well as naming the steps involved in the diagnostic process. As a basis for understanding dyslexia has now been built, the following chapter will deal with the main topic of this thesis, namely dyslexia in the ELT classroom.

3. Dyslexia in the ELT classroom

In this chapter, the process of foreign language acquisition will first be discussed to further develop an understanding of differences between dyslexic and non-dyslexic students in the ELT classroom. Secondly, dyslexia in the Austrian curriculum and regulations by the Austrian ministry for education will be discussed in order to gain an insight into the official adjustments that are possible according to Austrian law. As dyslexic students' experiences in ELT classrooms are the main concern of this thesis, the literature review in the third subsection of this chapter will reveal the existing research gap in this area and discuss previous research regarding students' expectations. This is before getting information by students in the empirical part. Then, the two major aspects required to answer the research questions, namely materials and teaching strategies, will be analysed in the fourth and fifth sections respectively. The chapter on teaching strategies will not only discuss one of the most renowned teaching approaches in inclusive teaching, the multisensory approach, but also review literature on pre-reading, while-reading and post-reading activities that are particularly suitable for dyslexic students.

3.1. Foreign language learning / Second language acquisition

Over the past decades, there have been various attempts to find one definite explanation of how language learning works. However, not only one, but many explanations have been proposed, such as the innate, cognitive, behaviourist or sociocultural concepts. While interactionist theorists argue that the oral interaction of learners is the most crucial aspect of language learning, innatist theories insist on a universal grammar that each learner acquires without any effort at a critical period during their childhood. Although all these theories propose various reasons for and processes involved in language learning, they all share the concept of a human being learning a language “within a variety of social and instructional environments” (Lightbown & Spada 2013: 120). The concept of learning a new language is crucial to not only understanding how a specific learning disability is evident in second language learners, but also

to teachers being able to accompany their students on their paths to becoming successful English learners, thus, some features of acquiring a foreign language will be investigated.

According to Lightbown and Spada (2013: 36), students who learn a second language typically benefit from their prior knowledge having already learnt a first language. However, there are not only advantages stemming from the L1, as the L2 learners might automatically transfer their knowledge from the L1 to the L2. This is due to a belief that the two language systems work likewise, resulting in errors in the L2. An example for that could be the word order in German which is different to the English word order, which might consequently be mixed up by students learning the two languages. Lightbown and Spada (2013: 36) also highlight that students who learn a second language are usually still young, typically between eight and ten; thus, cognitive maturity and metalinguistic awareness, the awareness of how language works, are not yet as pronounced as in older learners. Children acquire their first language in a predictable order, meaning that the specific features of tenses, such as the *-ing* of the present progressive tense or the *-ed* of the past tense, are not learned simultaneously but in a certain sequence; in second language learning, this is also the case. Researchers attribute this to the so-called cross-linguistic influence, which points to the interrelation between L1 and L2 that has been formed through the recognition of patterns in both languages (Lightbown & Spada 2013: 59).

Typically, students' progress is measured by comparing it to the language level of the target language that should be reached at that point. However, Lightbown and Spada (2013: 41) explain that language learning is not a linear progress, but also includes setbacks and errors. Sometimes, the occurrence of repeated errors does not imply little or no progress, but rather that the student is indeed making progress. This can be explained through the phenomenon of overgeneralisation, meaning that once students learn, for example, how to form regular past tense verbs, they are very likely to apply the regular *-ed* form to verbs which have an irregular past tense form, such as *seed* instead of *said*. By using the regular past tense verb form, the student shows that he or she is familiar with the grammar rules. In contrast to the L1, which is primarily acquired through the exposure to the language, students learning an L2 rely on explicit correction of their errors (Lightbown and Spada 2013: 41).

Selinker (1972) provides a term to use for the interim steps of second language learning: *interlanguage*. This term is used to refer to the various steps of learning a new language, which can be imagined as a continuum between a learner's first language and the second language to be acquired. The reason for viewing it as a continuum rather than a specific point in time of learning the L2 is that the L2 of learners at this time usually consists of features from their L1,

the L2, and completely new features that are typical for interlanguages. These new features might include the omission of function words such as *the* or *to*, or grammatical morphemes such as the 3rd person -s. This continuum is not to be seen as a static, but as a dynamic process that changes once students acquire new language skills (Lightbown & Spada 2013: 43).

Language learning is generally a dynamic and highly individual process; thus, learners typically approach learning processes differently. According to Lundberg (2002: 170-171), there are differences regarding the following aspects: flexibility, environmental surroundings, interference of the L1, motivation, anxiety and language learning aptitude. As primarily the aspects of anxiety and motivation play a crucial role in dyslexic learners' language learning aptitude, the following sections will investigate these aspects more closely. Before these aspects are discussed, though, the difficulties dyslexic students encounter in reading tasks will be analysed.

3.1.1. Dyslexic students' difficulties with reading in the second language

The way dyslexia manifests in children or teenagers has already been discussed in chapter 2.3.; nonetheless, this section will briefly revise the main issues dyslexic students encounter in foreign language learning with a particular focus on the English language. Kormos and Smith (2012: 73) report that a connection exists between learners' reading abilities in their L1 and their L2, implying that as soon as a learner shows signs of dyslexia in his or her first language, these issues are probable to arise in the second language as well. This is particularly likely for processes involving the phonological system and phonemic awareness. Thus, students experiencing issues with either of these processing mechanisms in one language are prone to experience them in any other language, too. There are various difficulties students with dyslexia may encounter; however, since some of them have already been dealt with in chapter 3.3., only the following aspect will be investigated further: the interrelation between vocabulary and reading.

Before this relation can be delved into, the terms *low-order decoding* and *high-order decoding*, which represent the two main types of decoding of language, will be introduced. Kormos and Smith (2012: 135) state that the former term refers to decoding "letter-sound, morphology/syntax [and] word recognition", while the latter term involves the overall comprehension of a text and the ability to evaluate and critically scrutinise its content. While dyslexia does not typically impact high-order decoding, low-order decoding poses a difficulty to them. As the understanding of the overall meaning of a text relies on the understanding of individual words and parts of the text, the two phases are linked. This thesis has already

described issues emerging due to problems with low-order decoding; however, the aspect of understanding and acquiring vocabulary, which will be discussed later, is also relevant to the research of dyslexia.

Although Kormos and Smith (2012: 73) point out that there is always an interrelation between dyslexia in the L1 and the L2, some students might develop dyslexia only due to orthographic differences between their L1 and L2. Orthography of English is generally not as transparent as that of German; thus, the former is likely to be even more difficult for dyslexic learners who speak German as their L1. According to Grabe's research (2009), the orthographic differences consequently cause issues with letter recognition. Even if the students are familiar with a word, they might not be able to grasp the meaning behind it.

In connection to this, students with dyslexia commonly have difficulties with the acquisition of vocabulary, resulting in generally smaller lexicons compared to students without an SpLD. Stanovich (1986: 360) investigated the relationship between vocabulary and reading, and discovered a so-called reciprocal relationship between the two skills. This means that the following mutual influence between vocabulary knowledge and reading skills could be identified: the more students read, the more vocabulary they know. Since it is a reciprocal relationship, this also means that the more vocabulary they know, the more they read. This relationship does not only work in a positive direction, but also in a negative one, meaning that students with SpLDs typically read less because of their limited word knowledge. As a result, negative outcomes have been observed, mainly ones indicating that students with an SpLD know fewer words due to their less frequent reading practices (Kormos & Smith 2012: 73).

Although these difficulties seem to be inevitable, there are strategies teachers can apply to their English language teaching to counteract these. An insight into some of these strategies will be provided in chapter 3.5. **Emotional impact/anxiety**

In addition to the burden arising from learning difficulties, students with SpLDs commonly exhibit mental issues as well. Due to a frequent accumulation of failures and setbacks, dyslexic students' anxiety levels tendentially rise, whilst their motivational levels decline – both, in the end, having an impact on the students' learning outcomes. Mammarella et al. (2016: 135) found a connection between reading difficulties and an increase in anxiety levels, regarding both general social anxiety and educational anxiety. Social anxiety is reported to be higher in dyslexic students than in non-dyslexic students, which can be traced back to a lack of control over certain social situations and incidents; this seems to be common in students with learning difficulties in general as their social skills are not as fully developed. In addition to social

anxiety, students with reading difficulties may be anxious about their educational performance for which teachers, parents and other students might be held responsible. Continuous experiences at school involving the fear to read aloud in class, not performing well and, thus, receiving negative feedback, lead to rising anxiety levels in these students. As these incidents slowly become habitual, dyslexic students' anxiety can be a major concern not only to the students themselves, but to teachers and parents as well.

Language teaching involves also accuracy-based activities requiring students to follow grammar explanations closely and continuously practice in order to improve their language skills. This can, as described above, lead to anxiety in dyslexic students due to their fear of failing repeatedly. Kormos and Csizér (2010: 246) report that the aspects of anxiety and motivation are intertwined. Even though Sparks, Ganschow and Patton (2008) investigated whether there was a causal relation between dyslexia and low motivation levels earlier, the connection could not be confirmed. Kormos and Csizér (2010: 243), however, argue the opposite, which is reasoned with the utilisation of a psychological measure specifically designed to investigate motivational attitudes. Within their study, Kormos and Csizér (2010: 246) conclude that dyslexic students show less motivation compared to their non-dyslexic peers. Two major reasons attributed to this phenomenon are the lacking support from parents and dyslexic students' negative self-concepts. Comparing dyslexic and non-dyslexic students' motivational levels, Kormos and Csizér (2010: 246) found that dyslexic students tend to receive surprisingly little support from their parents. Two reasons are provided for the lack of support. On the one hand, parents might consider their support of the learning process of the L1 to be more important, and on the other hand, parents might hold the belief that learning an L2 is close to impossible for their children anyway, hence regarding it as unimportant. The second reason for many dyslexic students being apathetic in language classes might be their negative self-concept. This is once more linked with the reasons for their increased anxiety, as frequently occurring failures lead to the belief that they will never succeed academically.

Overall, the studies on dyslexic students' language learning aptitudes show that they encounter more difficulties in language learning than their non-dyslexic students. Kormos and Csizér (2010: 243) sum this up in the following way: "Given the nature of the problems dyslexia causes, it is understandable that regardless of which language they study, dyslexic learners experience more difficulties in acquiring a foreign language than their non-dyslexic peers". Kormos (2017: 52) adds to this that "[t]hese findings also constitute a strong argument for a pressing need to create a learning environment and establish curricula that can ensure the full inclusion of students with SpLDs wishing or needing to learn an additional language". This

should serve as a motivation for teachers to support dyslexic students in their classes even more. In order to understand the importance of the measures presented in the later chapters focusing on materials and teaching strategies, the position of dyslexia in the Austrian curriculum will be discussed first.

3.2. Dyslexia in the Austrian curriculum

The Austrian Ministry of Education (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF*) provides information on how to responsibly conduct language lessons for students with dyslexia. A report summarising the most frequently asked questions on dyslexia in the Austrian classroom, published by the Bildungsdirektion Niederösterreich (2020: 1), states two main aspects to be considered in the event that a psychological report diagnoses a student as being dyslexic. First, teachers are obliged to provide adapted materials to individually support students. If a teacher does not have enough expertise on the topic of dyslexia, the teacher is required to seek help from colleagues or professionals. Second, the assessment of a student with dyslexia needs to be re-evaluated and must not be based merely on accuracy of spelling. This section will now further discuss the latter point, as the former aspect will be discussed in more detail in the upcoming chapters on materials and how to support dyslexic students in the English classroom.

Dyslexia or dyscalculia, the latter referring to the difficulty with mathematics and numbers, are not seen as impairments by Austrian law: “Teilleistungsschwächen, wie Leghastenie und Dyskalkulie (Rechenschwäche), stellen keine Behinderungen im Sinne des §8 und damit keine Grundlage für einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) dar” (BMBWF n.d. a). Even though these SpLDs are not officially regarded as impairments, there are still measures to be taken by teachers and schools to provide a support system for dyslexic students. To support dyslexic students in the classroom and assess performance in a fair manner, Farrell (2022: 23) draws attention to the importance of curricula also focusing on students with SpLDs. These sections could, for instance, encourage teachers to provide more time for students with SpLDs or demand teachers to use “small steps of assessment” (Farrell 2022: 23) to detect every little progress. The aspect of time is a concern for primary rather than secondary schools; the curriculum of Austrian primary schools specifies that students diagnosed with dyslexia are supposed to learn reading and writing until the end of the second year, not until the end of the first (BMBWF 2019: 18). Apart from time adjustments in primary school curricula, time does not play a major role in other documents or curricula. However, an aspect that is crucial to the inclusive educational system in Austria is the belief that exams or other written performance

should not only be assessed with regard to the number of errors and mistakes, but also concerning the content of the text, its coherence and language itself. Additionally, the Austrian educational system allows dyslexic students to use modern technology including correction programs to facilitate learning (BMBWF n.d. b). The curriculum for secondary schools also covers this aspect by stating the following: “Wörterbücher und andere Hilfsmittel – auch in elektronischer Form – sind in allen Schreibsituationen zu verwenden, auch bei Schularbeiten und anderen Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung“ (BMBWF 2018).

Although the report released by the Bildungsdirektion Niederösterreich (2020: 2) states that there is a causal relation between dyslexia in the L1 and dyslexia in the L2, in most cases the *Nachteilsausgleich*, the compensation for disadvantages, is only applied to the L1, German, and not to the L2, English. This also accounts for the mentioning of compensation strategies in the Austrian curriculum, as the mention of “[i]ndividuelle Rechtschreibschwächen” (BMBWF 2018) can only be found in the ‘German’, but not in the ‘English’ section.

The regulations provided by the BMBWF might initially seem sophisticated; however, certain aspects are definitely neglected. These include the support of lower-secondary students, a facilitation of language learning classes and individualisation. Farrell (2022: 23) emphasises the importance of these aspects, particularly the provision of individual teaching, the adjustment of social arrangements and new approaches to teaching, such as the multisensory approach, which is said to be quite beneficial for dyslexics. As these areas are still a work in progress in the Austrian school system, this thesis will discuss possible measures to be taken for lower-secondary ELT teachers to provide sufficient support for their dyslexic students.

3.3. Dyslexic students’ experiences in foreign language classrooms

Reading and writing difficulties due to dyslexia have been researched thoroughly over the past years. However, students’ experiences in language classrooms, probably the most crucial information to base teaching on, can be considered a research gap; dyslexic students’ experiences are hardly researched at all. Some research focuses on teachers’ experiences and perceptions of language classrooms, while students’ experiences are seemingly of little interest to educational research. Especially this target group should be of main concern when investigating successful teaching as students should be main source for making changes.

Klingner and Vaughn (1999) conducted a meta study with around 4,700 students diagnosed with an SpLD, investigating how the teaching and pedagogical handling was perceived by the students. The students’ critical evaluation of their teachers’ expertise in accommodating students with learning difficulties, which was considered professional by the research team,

agreed that the teachers could provide further support for their students who need it the most. The main aspect that was expressed by the students was that they preferred adjustments of teaching in general rather than the modification of an assessment criteria. Adapting grades to students' needs felt generous to the teachers; however, it was perceived as an unfair and even humiliating approach by the affected students. The reason named for this is that whenever assessment criteria are altered, students' achievements and grades represent an unbalanced relation comparing students with and without SpLDs. This can lead to frustration as students with SpLDs are able to deliver performances of the same quality as their fellow students, yet they are often not taken seriously by their teachers.

As students with SpLDs would wish for the same grading system, there are other adjustments to be made in inclusive teaching. First, clear instructions are highly appreciated. Second, providing students with extra time when needed helps. Third, not only teaching curriculum-related contents, but also providing students with learning strategies is considered beneficial. Lastly, students with SpLDs indicated that they favoured using the same materials as their peers in an individualised context, meaning that the way the material is dealt with differs from the non-SpLD students to a certain extent.

Nielsen (2011), who carried out a study focusing on teachers' guidance and treatment of dyslexic students, mentions similar aspects which could be adopted by teachers. On the one hand, providing suitable tools for dyslexic learners can "give [the students] access to meaningful contexts, those teachers release their students' strengths, their curiosity and own will to learn and use literacy" (Nielsen 2011: 560). Suitable tools include, for example, books at an appropriate linguistic level or computer-assisted writing programs, which enable the learners to choose autonomously whether to use computers to assist them with writing or opt for the classic paper-pencil format. On the other hand, Nielsen (2011: 561) points to the importance of providing both enough time and space for dyslexic students. Due to limited phonological processing, students need more time to get to the bottom of a texts' meaning; thus, teachers should be more flexible with a lesson's time schedule. Furthermore, students interviewed as part of Nielsen's (2011) research reported that having a place of retreat in the school building helps them to better focus on the content of texts or materials. Hence, allowing dyslexic students to seek a quiet corner during the lesson can already make a sizeable difference to their concentration levels.

Apart from the major points of tools, time and space that are suggested, Nielsen (2011: 562) states that "[t]he teachers' responsibility [...] is to teach their students to see, not the Other, but

each other, and to do so in the firm conviction that we all have something to give each other, that we all need each other”. Although Nielsen (2011) concludes that the social impact of teachers is a major aspect recognised by dyslexic learners, she still puts emphasis on the pedagogical handling as well. Even though students do not consciously note differences in teaching methods, Nielsen (2011: 561) nevertheless describes materials and tools “as a means of supplying [students] with an important asset for learning”. Thus, the interplay of social and professional aspects is to be considered when analysing dyslexic students’ points of view of language classes in future research. Materials, as part of the professional level, will be discussed in the following section.

3.4. Materials

The neurodiversity movement advocates for the rights of neurologically different people who might also encounter difficulties with learning. Lester, Dostal and Gabriel (2013: 55) promote the acceptance of neurodiversity as part of society, which in turn is a reason for creating a learning environment accessible to everybody in educational contexts. Fostering dyslexic students’ needs is possible through the reduction of learning barriers, which might involve the adjustment of materials to make them appropriate for learners with an SpLD. Typically, ELT teachers draw on coursebooks as their main source of materials in class; workbooks, worksheets, or digital resources are often implemented as well. Kormos and Smith (2012: 109) indicate that language teaching coursebooks tend to adopt a style that is commonly used for magazines, meaning the pages contain brightly coloured pictures and images, and are loaded with text. Although this style might appeal to the average teenager, learners with dyslexia could experience a sensory overload. Sensory overloads arise due to the number of stimuli on a page or a worksheet, which lead to dyslexic students not being able to focus on the individual items, in turn increasing their stress levels and “generat[ing] trouble with impulse control” (Weinstein & Saul 2005: 253). Thus, structuring materials in a clear and intelligible but also a simplified and non-overloaded manner is an essential prerequisite for ensuring a positive learning outcome in dyslexics.

With coursebooks serving as the main resource in language classes, the teacher has limited control over the materials. Thus, Daloiso (2017: 86) suggests performing a critical evaluation of materials implemented in the classroom and, if required, adjusting them to fit dyslexic students’ needs. Concerning this matter, Daloiso (2017: 89-90) identifies three main aspects of materials that are vital for dyslexic students; these being “[f]ormatting, text organisation, and

visual layout”. The subsequent section will highlight the most crucial features of materials needed to make them suitable for students with dyslexia.

Regarding the formatting of a page or a worksheet, the font, line spacing, and the colours should be reassessed as recommended by Daloiso (2017: 89). First, the font used in worksheets is vital for how intelligible the content is for dyslexic learners. As pointed out by Hultqvist (2013: 41), dyslexic students are prone to confounding letters that are similar in appearance to each other. Thus, Daloiso (2017: 89) explains that teachers should be aware of various font types and the appearances of certain letters within these fonts, such as “*b* and *d*, *p* and *q*, as well as [...] capital *L*, lower-case *l*, and digit *1*”, as these are often confused easily. To ensure readability for dyslexics, plain sans serif fonts, such as Arial or Tahoma, in either size 12 or 14 are particularly suitable. Due to the belief that the font type can have an impact on the legibility of texts for dyslexic learners, new fonts such as Lexia Readable or Open Dyslexia have emerged that have been specifically designed for dyslexics (Daloiso 2017: 89). Although supporting learners with these special fonts seems particularly beneficial for dyslexics, Wery and Diliberto (2017: 124), who investigated the usage of the font *Open Dyslexic*, concluded that there is not yet any empirical evidence for the increased legibility by simply changing standard fonts to dyslexia-specific fonts. In fact, just the reverse might happen as students’ self-efficacy and their confidence in reading may decrease in the case of being unable to read fonts that have been specifically made for dyslexic learners (Wery & Diliberto 2017: 125). Second, larger line spacing can be vital for students with dyslexia; Daloiso (2017: 89) suggests creating or choosing materials with at least one-and-a-half line spacing. This is in line with Duranovic, Senka and Babic-Gavric (2018: 224), who found that lines that are wider apart in texts improve dyslexic students’ performance in both accuracy and reading speed. The more accurate reading results from similar letters being more distanced, meaning they are not merged as easily. Third, Daloiso (2017: 89) draws attention to the potential positive function of colours and the boldness of individual letters and words. By colouring words in different tones or printing crucial words in bold, not only are students’ decoding processes eased, but it is also easier for them to identify essential parts of the text.

A second crucial aspect is the general organisation of the material or text; this involves the structure of paragraphs, columns, and the overall layout of the text (Daloiso 2017: 89). Paragraphs, regardless of their length, should always be separated by an omitted line to clearly distinguish individual parts of a text (Rello & Baeza-Yates 2017: 43). In addition to this, dyslexic learners benefit from paragraphs having clear headings to identify their topic immediately. In a similar vein, columns should be used sparingly since dyslexic learners tend

to prefer texts without columns. Furthermore, teachers should keep in mind that lists utilising bullet points are the most convenient form of text for dyslexics (Daloiso 2017: 89). Daloiso (2017: 89) also refers to simple instructions and a direct style. This is also mentioned by Green and Reid (2016: 81), who recommend using simple and non-ambiguous words, even limiting the number of words contained in a sentence as well as paying attention to the number of syllables in a word, as the higher the number of syllables within a word, the more advanced the reader should be. By selecting or composing texts according to these principles, the teacher can ensure both more accurate and more fluent reading.

Visual dyslexia is connected to limited visual processing, which may result in the inability to process more than one stimulus at once (Farrell 2022: 12). Thus, Daloiso (2017: 90) emphasises the importance of visual adjustments and aids for dyslexics, which could be provided through images, graphs, or audio-visual resources. To circumvent stimulus satiation, materials should not be loaded with visual stimuli; yet images can be beneficial if they have a contextual meaning. Similarly, graphs and tables can be implemented to summarise longer passages of text to condense the written parts of materials (Gerlach 2019: 75). In addition to these adjustments, dyslexic learners benefit from multisensory learning, hence audio-visual input in the form of videos, for example, might also be useful (Daloiso 2017: 90).

Overall, the structure of texts and materials can impact both readability and intelligibility, particularly for dyslexic learners. Materials that have been adjusted to students' needs have been shown to result in better and more successful learning outcomes. Although the selection of suitable materials is vital for students' learning, further aspects such as the implementation of these materials within pre-reading, while-reading and post-reading activities should also be considered (Gerlach 2019: 75). A discussion of these aspects will be provided in the course of evaluating teaching strategies suitable for dyslexic learners in the next chapter.

3.5. Accessible teaching practices

With around 25 students per lower-secondary class in the AHS – grammar school – system of Austria (Statistik Austria 2013), it is very unlikely for dyslexic students to receive additional help in regular classes. Farrell (2022: 24) states that an organised and official remediation process of dyslexia involves either one-on-one or small group sessions, taking place on a weekly basis. These sessions typically last approximately two to three hours per appointment to fully achieve progress and are conducted by either qualified tutors or “speech-language pathologist[s]” (Farrell 2022: 24). Yet, Schneider and Crombie (2003: 16) assign regular teachers the responsibility of adapting their English classes to be suited to both learners with

and without SpLDs by stating that “[f]or the dyslexic as well as the gifted student, appropriate accommodations can assure curricular success to some extent”. In line with this, Farrell (2022: 23) highlights that due to the openness of the curriculum, specific pedagogical approaches to teaching can be implemented in order to provide support for dyslexics.

Teachers can, thus, contribute to the easing of the lifelong burden of dyslexia students (Frith 1999: 209) by choosing dyslexia-appropriate teaching strategies. Various approaches are proposed by, for instance, Schneider and Crombie (2003), who suggest reconsidering the structure of materials, explicit and implicit teaching, overlearning, adopting a slower pace of teaching or using motivational tricks. This chapter will, however, solely focus on two key principles: Structured Literacy and multisensory teaching. As the creation of a learning base is crucial too, the importance of metacognitive strategies will be highlighted beforehand. After the explanation of the role of metacognition in dyslexia and the key principles, potential pre-reading, while-reading and post-reading activities will be presented.

3.5.1. Metacognitive strategies

Reading and writing are thought to be the main obstacles for dyslexic students due to phonological and decoding issues as well as impaired memory processing. An obstacle considered less often, however, is the general inability to understand language patterns, meaning that grammatical systems are hardly understood. Learners without SpLDs normally comprehend the difference between verbs and nouns, conjugated verbs, or other grammatical features which is often not true for learners with SpLDs. Furthermore, as mentioned above, dyslexic students often struggle with memorisation caused by an impairment of their short-term and working memory. These two deficiencies can partly be attributed to a lack of metacognitive strategies (Schneider & Crombie 2003: 23).

Kormos and Smith (2012: 120) define the term ‘metacognitive’ as meaning “about thinking”, implying that metacognitive strategies help to critically consider and understand our own thinking and the processes behind it. This means that students need to first understand the required steps to reach a goal before starting the process. Whether it be the decision of opting for the correct tense or the decision as to whether an article is needed or not; these decisions are always tied to certain rules which are internalised by most non-dyslexic students, but not by dyslexics. Whilst non-dyslexic students often make decisions instinctively, dyslexic students show a lack of automaticity, resulting in poor problem identification and the corresponding problem-solving strategies (Kormos & Smith 2012: 121).

Teachers can function as facilitators of metacognitive strategies “by modelling the thinking process” (Kormos & Smith 2012: 122). This involves thought-provoking questions that bring forth students’ prior knowledge and help them make right decisions. Figure 1 below shows an example situation proposed by Kormos and Smith (2012: 122) in which a student’s text is corrected jointly through the usage of metacognitive strategies and the involved questions:

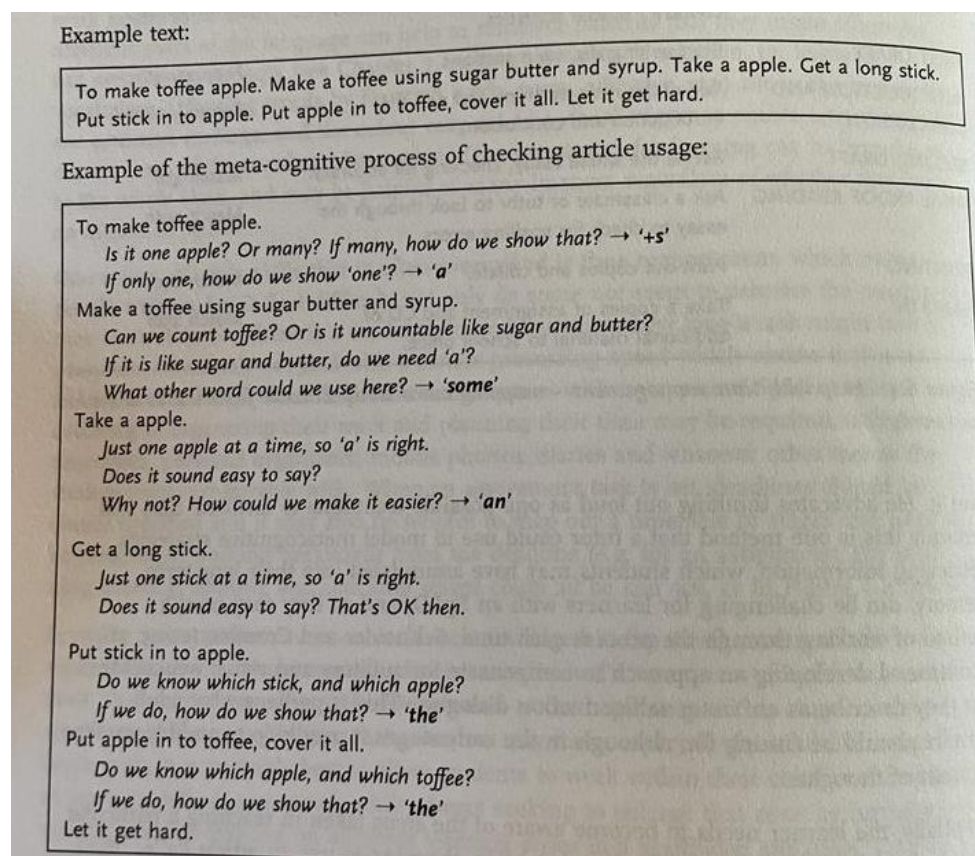


Figure 1. Metacognitive strategies to elicit student’s knowledge.

By prompting the students with questions such as those shown in Figure 1, dyslexic students’ metacognition is activated and helps them process texts, make connections between things they have already learnt, and find patterns in grammatical structures (Kormos & Smith 2012: 122). Thus, the fostering of dyslexic students’ metacognition is both beneficial for the general ability to acquire a new language and the increase in motivation induced by a “boost to self-esteem” (Kormos & Smith 2012: 122).

3.5.2. Structured literacy

Teachers concerned about their dyslexic students typically try to enhance their students’ reading performance through the implementation of ‘dyslexia-friendly’ teaching approaches such as Guided Reading. This is a way of teaching reading in small groups, which enables the teacher to focus on individual readers. Before the Guided Reading sessions are conducted, teachers

prepare reading materials suitable for the learners' reading skills so that around 9 out of 10 words are easily comprehensible (Rooms 2010: 4). Although Guided Reading is often utilised by teachers, the IDA (2020b) criticises the simple and uncritical application of popular 'dyslexia-friendly' teaching approaches, such as Guided Reading, as the focus is not on the decoding processes themselves. Instead, the IDA (2020b) suggests the structured literacy approach.

The Structured Literacy approach represents a way of teaching that is considered beneficial for all students, whether dyslexic or not. Odegard (2020: 21) names two core elements typical for the Structured Literacy approach: what is being taught and how the elements are being taught. These two core aspects can both be classified as systematic and explicit, as stated by the IDA (2020b).

In contrast to implicit learning, which can be compared to automatic learning through exposure to a language, explicit learning means learning on a conscious level (Kormos & Smith 2012: 61). According to Odegard (2020: 22) "explicit instruction breaks down skills and concepts into manageable chunks based on the needs of the student". With this in mind, Odegard (2020: 22) mentions various principles as part of explicit instruction, such as teaching in a specific logical order and sequence for the learner to make sense of it, actively integrating students into teaching by asking questions, or giving corrective feedback.

The Structured Literacy approach involves six main elements to be taken into account when preparing teaching sequences or lessons: "Phonology, Sound-Symbol Association, Syllable Instruction, Morphology, Syntax and Semantics" (IDA 2020b). The element of phonology includes the awareness of written and oral speech that consists of units even smaller than syllables, called phonemes. The task of the phonology element, consequently, is to segment words into the smallest units of sound. The second element, sound-symbol association, requires the teacher to explicitly explain letters and their corresponding sounds. Once students have acquired that knowledge, they should be able to form actual words by using individual sounds autonomously (Odegard 2020: 22). The third element, the instruction of how to treat syllables in a language, entails the introduction to the six basic types of syllables in the English language, which are: "closed (e.g. in *stomp*), vowel-consonant-*e* (e.g. in *hope*), open (e.g. in *hi*), consonant-*le* (e.g. in *candle*), *r*-controlled (e.g. in *fork*), and vowel pair (e.g. in *week*)" (IDA 2020b). By imparting this knowledge to dyslexic students, their awareness of syllables within words is raised, resulting in more accurate reading and speaking (IDA 2020b). The fourth element proposed, morphology, involves teaching about the smallest meaningful units of language, such as prefixes or suffixes. Through the critical engagement with the meanings of

individual morphemes, such as the analysis of the word *pre-school* – analysing the prefix *pre-* in this case – it is more likely that students understand the actual meaning of words and deduce the meaning of words still unknown (IDA 2020b). Syntax, the connection and arrangement of individual words or sentences, is the fifth element of the Structured Literacy approach. As the final element, building on the prior ones, semantics deals with words and their implementation in sentence structures (Odegard 2020: 22).

Although Gerlach (2019: 53-54) does not refer to phonology and morphology awareness training as part of the Structured literacy approach, his approach to teaching dyslexics is still in concurrence with it. With regard to improving phonological awareness, Gerlach (2019: 53) suggests separating words into individual sounds for learners to distinguish between symbol and sound. Through these segmentation exercises, dyslexic students' phoneme-grapheme correspondence is further trained. For improving students' morphological awareness, Gerlach (2019: 53-54) recommends a specific task: teachers provide individual parts of words – lexemes and morphemes – which can be assembled to various words. Once the jumbled word parts are merged into words again, students can further train their word knowledge by self-checking their ideas in print or online dictionaries. Gerlach (2019) provides the following word parts to be reassembled to meaningful words: “dis- appear- able- beauty- ly- s- ive- inform- correct- ful- ation- fully- ity- ance” (53).

A further idea presented by Gerlach (2019: 54) for raising students' morphological awareness is onset-rime training. One potential activity is to form rhymes as exemplified by Gerlach (2019): “<ake>: cake, take, fake, make, snake, shake; <ight>: bright, might, light, right; <ime>/<ine>: time, lime, mine, fine” (54). These activities can be integrated into another popular approach applied to classes with dyslexic learners: the multisensory approach, which will be discussed in the next section.

3.5.3. Multisensory approach

One of the most popular and most frequently used approaches for teaching dyslexic students, or students with SpLDs in general, is the multisensory approach. It was originally developed by Sparks et al. (1991) on the basis of a remediation programme for dyslexia suggested by Gillingham and Stillmann (1960), later called the Orton-Gillingham approach. The aim of the Orton-Gillingham approach is to practice phonemic, morphological and syntactic awareness through the explicit teaching of sound-letter correspondence through the activation of various senses and sensory channels. Nowadays' multisensory- approach is based on the Orton-

Gillingham approach, working likewise through the activation of auditory, visual, tactile and kinaesthetic channels (Kormos & Smith 2012: 127).

The initial version by Sparks et al. (1991) built the approach on four core principles. First, the language used in the classroom should always be the target language, except when grammatical explanations are given. Second, each lesson should be clearly structured, also providing activities for the students that are repeated on a daily basis. Third, revision is crucial to learning and lastly, language should be activated on various sensory channels, meaning that students see, hear, and feel the language simultaneously (Kormos & Smith 2017: 126). To give an example, learning a new word may involve “students repeat[ing] the word several times after the teacher (auditory channel), draw[ing] a picture to facilitate memorization (visual channel) and act[ing] it out (kinaesthetic channel)” (Kormos & Smith 2012: 127).

The approach has proven to be beneficial for both non-dyslexic and dyslexic students with regards to two aspects. On the one hand, the implementation of tasks activating various senses makes lessons more enjoyable for students, which in turn also leads to better memorisation. On the other hand, the phonological impairment of dyslexic students can be compensated to some extent by addressing various senses (Kormos & Smith 2012: 127). Nijakowska (2010: 125) agrees by stating that “[t]he simultaneous presentation of linguistic material with the use of as many sensory channels as possible benefit individuals with dyslexia, in fact, it is assumed that the more modalities involved in the learning process, the more effective it appears to be” [sic].

The MSL approach should be both structured and synthetic as well as analytic. Referring to structure, the MSL approach presents small units of information in a logical way so that students can move from simple practices to more advanced ones. Regarding the latter point, the MSL approach should be characterised as synthetic and analytic, meaning that students should be taught how to segment large units into small chunks, but also how to put the small units back together into a whole. Both of these aspects are based on the concept of repeating newly learnt things and the concept of overlearning so as to enhance automaticity in dyslexic students (Nijakowska 2010: 125).

Sparks and Miller (2000) exemplified the MSL approach by creating lesson plan structures initially intended for Spanish classes. Multisensory lesson plans could, for instance, consist of the following steps:

- (1) Oral warm-up drills: The teacher can ask warm-up questions referring to both the vocabulary that has been acquired in previous lessons and new vocabulary, such as ‘How are you feeling today?’ or ‘When is your birthday?’. By asking these questions,

the teacher exposes the students to the target language and forces them to actively produce language in the L2.

- (2) Writing drills on either the blackboard or in exercise books revising previously learnt phoneme-grapheme correspondences: Here, the teacher uses both written and spoken language to teach, meaning that whilst introducing new sounds or words, the written form is also marked down on the blackboard. In the next step, the teacher repeats the sound, with students then also repeating the sound and simultaneously looking at the written form on the board. To activate the kinaesthetic channel, the students are then also required to write down the written form.
- (3) Grammar and morphology drills: The MSL approach suggests introducing new grammatical items in the learners' first language, then repeating the rules in the target language. To incorporate multisensory elements, the teacher can, when introducing pronouns, for example, bring a visual exemplification of the use of pronouns. This is followed by the students discussing the concepts behind the various persons and copying the chart into their exercise books. By doing this, the auditory and visual channels are covered; the kinaesthetic channel can then be activated by pointing to things or people in the classroom depending on the pronoun being asked for.
- (4) Vocabulary and dialogic work: When learning new words, students should be exposed to audio and visual material. Thus, when doing a listening comprehension, students should be provided with a transcript to read along whilst listening for the first time. Whilst listening for the second time, students should repeat what is being said in the recording. The third step involves reading the transcript aloud whilst listening, and finally, repeating the dialogue without the recording. After the four rounds of listening, the students should be able to read the dialogues accurately and produce their own dialogic speech.
- (5) Reading or communicative tasks: In the last phase of the lesson, the prior learnt words and phrases are either integrated into communicative speaking tasks or reading activities. Both exercise types are considered crucial for learning a language, as they present the words within a context (Sparks & Miller 2000: 127-131).

Overall, research (e.g. Kormos & Smith 2012; Nijakowska 2010; Sparks & Miller 2000) frequently alludes to the MSL approach as being a highly beneficial teaching strategy for dyslexic students. Although it differs from classic teaching approaches in two major aspects, the direct and explicit way of teaching and the implementation of drills, as illustrated above, the effectiveness of the MSL approach has been proven sufficiently.

Approaches that have been shown in such a positive light by the literature must still be questioned critically from a teacher's perspective. Planning the activation of three or more sensory channels within one 50-minute lesson might seem overwhelming and time-consuming, especially considering the example above, in which it is recommended that an audio recording be listened to four times. Even though the example would be surreal for a real-life English lesson, the implementation of three or four sensory channels is still feasible, particularly in lower-secondary classes, in which tasks are kept very short. Thus, teachers should at least try to activate as many sensory channels in their students as possible in order to guarantee a positive learning outcome in all students.

The final section in this chapter will give an insight into possible activities that can be carried out either before, during or after a reading task to provide a frame for planning dyslexia-friendly lessons.

3.5.4. Pre-reading, while-reading and post-reading activities

The selection of texts in a dyslexia-friendly classroom is a delicate issue, requiring the consideration of certain aspects such as the length of text, the factor of interest – meaning that students should enjoy reading the texts provided –, the necessity of reading the text, or the suitability of the text's level (Kormos & Smith 2012: 136). In the lesson-planning process, however, a further consideration is unavoidable, namely the harmonious embedding of reading texts into a rounded lesson, which requires these three steps: pre-reading, while-reading and post-reading activities. Gerlach (2019: 62) describes that, first, the pre-reading activities involve an activation of students' prior knowledge as part of top-down processing. Second, texts need to be accompanied by either strategies easing the reading process or tasks requiring while-reading attention. Third, the post-reading activity follows the first two steps and completes the general understanding of the text. On the whole, Gerlach (2019: 62) raises awareness of the implementation of pre-reading, while-reading and post-reading activities in order to set a frame for reading texts and provide structure for dyslexic students. Thus, this section will provide further information on potential pre-reading, while-reading and post-reading activities to be used in English language teaching classes for inclusive practices.

Pre-reading activities are generally seen as beneficial for all students – independent of having an SpLD diagnosis – but considered even more crucial to students with a diagnosis. First, it is considered vital to incorporate activities that activate students' background knowledge so as to slowly lead the students to the text's content and ensure that students roughly know what it is about. This can either be done through discussions in pairs or groups, where students are

presented the main topic of the text and share their prior knowledge on it, or through quizzes prepared prior by the teacher. Second, dyslexic students' reading can be further prompted through an explanation of why the text is being dealt with in the lesson, essentially giving them a purpose for reading. This step can be supported by asking the students to find a specific piece of information in the text, which might help them to discover the common thread already before reading. Third, the pre-teaching of vocabulary or grammar items that are still unknown to the students is indispensable before reading a text (Kormos & Smith 2012: 136). This does not only "aid global text comprehension" (Kormos & Smith 2012: 136), but it also minimises students' anxiety about reading aloud in front of class. However, Daloiso (2017: 137) indicates that a maximum of six to seven core words should be taught before reading the text. The teaching can be done with flashcards, for instance, which introduce students to the written form of the words, with students being introduced to the spoken form of the word by the teacher.

In some cases, while-reading and post-reading activities might be blended, meaning that tasks might sometimes be presented as while-reading, but as sometimes post-reading. These pre- or post-reading activities then often include questions to test students' knowledge as suggested by Kormos and Smith (2012: 137). Short-answer questions, compared to multiple choice questions, are more appropriate for dyslexic classrooms, as they allow the accompaniment of visual aids such as charts or diagrams to facilitate the comprehension of the text (Kormos & Smith 2012: 137). As regards while-reading activities, Daloiso (2017: 142) explicitly mentions the aim of both finding out how well students understood the text and presenting appropriate strategies for the reading process. With regard to the former aspect, the teacher can address the students' understanding of the text by asking questions about their feelings while reading or asking students to name or summarise certain aspects of the text. For more advanced learners, it might even be an option to ask them for the connection between individual paragraphs with questions such as "What's the relationship between this paragraph and the previous one?" (Daloiso 2017: 142). Adding to the importance of getting a feeling of where the students stand, the introduction to reading strategies is necessary, this aspect being highly intertwined with the necessity of metacognitive strategies.

Daloiso (2017: 139-141) suggests reviewing the pre-teaching, while-teaching and post-teaching activity approach and altering it to form a 'prepare, interact and reflect approach'. The first phase, the preparation phase, is similar to the above presented steps in the pre-reading phase, while it might be slightly more related to real life experience. This is due to students being required to reflect upon their personal experiences regarding the topic at hand. In the next step, the teacher should shed light on the importance and interplay of the title, visual representations

such as images or diagrams, or even words that might be printed in colours or bold. The insights now gained on the text can be used to form hypotheses about the content of the text and formulate questions that can be answered by the students themselves in the next step. The second phase, the interaction with the text, involves learners reading the text and answering questions, ideally short-answer questions. In addition to this, students can answer the questions raised by themselves in the prior phase to encourage the personal interaction with the text. What might be the most important step in this phase, though, is the usage of strategies whilst encountering unfamiliar words or grammatical structures that have not been pre-taught. Teachers should advise students to decide for themselves whether the word is content-relevant, and if it isn't, to skip it; whether the word can be deciphered through the context in which it is presented; whether the word can be segmented into fragments, thereby analysing the individual word parts; or whether the word meaning can be decoded by leaving out certain sentence parts. The third phase, the reflection phase, as the name already suggests, involves the reflection on the reading experience. Reflection can happen through questions proposed by the teacher or through the usage of the so-called KWL-chart – Know, Want, Learned This chart asks the students to note down things they already know before reading a text, things they want to know before reading the text, and finally things they learnt while or through reading the text. The last part can be supplemented with the question ‘How did I learn?’, so that students also activate their metacognition, reflecting on their own learning processes. Daloiso's (2017) approach can serve as either an alternative or complementary approach to the pre-reading, while-reading and post-reading activities. First and foremost, however, it suggests dyslexia-friendly ways of interacting with texts while reading them.

The last traditional phase of reading a text, the post-reading phase, can include all levels of the language learning skills. Oral skills can be enhanced after reading by conducting a role-play or initiating a group discussion on the topic of the text. Moreover, writing tasks such as drafting an alternative ending or writing a letter to the protagonists or authors of the text can serve as a post-reading activity, too. Also, vocabulary skills can be improved after reading by revising words mentioned in the text, as well as by putting unfamiliar words into context for dyslexic students.

Whether it be the implementation of pre-reading, while-reading and post-reading activities or the presentation of explicit reading strategies, both these factors show a supporting effect among dyslexic students. Williams et al. (2020: 156) point to the unfortunate fact that dyslexia cannot be remediated fully and needs “ongoing interventions [...] to reduce [the] achievement gap”.

Thus, teachers should provide dyslexia-adapted materials and work with strategies particularly suited for dyslexics, especially as the whole class will benefit from it.

This chapter has not only focused on the major question as to which materials are best suited to dyslexic learners, but also on pre-reading, while-reading and post-reading strategies applied to English language teaching in inclusive classes. The second main part of this thesis will now present the empirical study, investigating lower-secondary students' expectations on English materials and lessons.

4. Research project

This thesis aims to gain an understanding of how materials should be designed in order to be considered dyslexia-friendly and, thus, equip teachers with appropriate ways and teaching strategies to implement these materials and cater for dyslexic students' needs. The following section forms the methodological part of this research project and will explain how the various steps of the empirical research were approached.

4.1. Research questions

Based on the literature review, three research questions have been developed. The main question to be answered through the research project is as follows:

RQ1: In how far should ELT materials be adjusted to dyslexic learners to be beneficial for their learning process?

This research question addresses the possible significance of materials specially designed for dyslexic learners and whether an adjustment in an ELT setting will bring any positive outcomes. There is already some research on the design of materials for dyslexic learners (see ch. 4.4); however, there is barely any particular focus on the ELT classroom among existing studies. Furthermore, there is hardly any practical advice to be found for teachers in ELT classrooms to consult when designing materials for dyslexic students.

In addition to the main research question, there are two sub-questions to be answered. The first sub-question is as follows:

RQ2: How should materials be designed to ensure that students with dyslexia profit from them?

This question concerns various components that are of importance for dyslexic learners, such as the formatting, the text organisation or the visual layout of a material used in the ELT classroom (see ch. 4.4). As there is little research on how materials should be designed in order

to meet a dyslexic student's needs, this paper expects to identify a pattern by looking at students' material preferences in their ELT classrooms.

The second sub-question is:

RQ3: How should the dyslexia-friendly materials be implemented in the ELT classroom?

The literature provides large quantities of studies on teaching methods and strategies. However, these teaching devices mainly focus on neurotypical students, not showing any diversity in brain function. Hence, this research project strives to find the best-suited strategies and methods to teach English to dyslexic students. The main focus of teaching English to dyslexics will be limited on pre-reading, while-reading and post-reading activities in reading tasks, as otherwise the scope of this paper would be exceeded. The literature review sets the theoretical framework to fully grasp the meaning of the research project's outcomes.

4.2. Qualitative research

For the empirical part of this paper, a qualitative approach using semi-guided interviews was chosen. Compared to a quantitative approach, the qualitative one provides a greater scope for authenticity and participants' personal experiences. Furthermore, qualitative research enables one to question participants in greater depth; hence, results might show more informative value than in a quantitative approach (Lamnek & Krell 2010: 301). In addition to these factors, a qualitative approach is also more suitable with regard to the topic of this thesis as it is part of social sciences, where qualitative research prevails (Hopf 2004: 281).

4.2.1. Data protection

In order to conduct empirical research within schools, there are certain implementing rules that need to be adhered to. Thus, to obtain approval for this research project, a proposal had to be written to the Bildungsdirektion Niederösterreich explaining the procedure in school and how students are involved in this project. As part of this, data protection guidelines for this project were developed in accordance with the Austrian data protection principles.

The guidelines comprise both the participating students' anonymity as well as the schools' pseudonymisation to avoid retraceability. In addition to this, the audio files are saved on a password protected drive and deleted irretrievably after their transcription. The anonymised transcripts are again saved on a drive under password protection, so that only the researcher and the supervisor of this project have access to them to evaluate and grade the project. Upon completion of this thesis, interested parties can be guaranteed access to the project's outcomes.

During the interviews, participants' wellbeing is in the foreground. Participants are informed about the interview's purpose and their role in the empirical research during the recruiting process, as well as at the beginning of the interview. Moreover, their right to interrupt or cancel the interview at any time is emphasised. As the participants are still underage, their parents received an information letter and confirmed their children's participation in this thesis' project.

Although the wellbeing of participants is paramount– which is achieved, for instance, by providing a familiar surrounding during the interviews – it ought to be borne in mind that the interviews might be intrusive for some of the participants. Despite the qualitative method's advantages, elaborating on open questions dealing with the participants' experience with dyslexia might present a disadvantage to the method, as students are asked to share their experience with this highly sensitive topic.

4.2.2. Semi-guided interviews

For the empirical research, semi-structured interview questions were chosen. As part of the proposal needed by the Bildungsdirektion Niederösterreich to execute the project in schools, an interview guideline was designed. As stated by Lamnek and Krell (2010: 322), an interview guideline has to be both structured and flexible at the same time. The questions are formulated in an open manner, meaning that the participants are prompted to share experiences from their everyday lives. Adding to that, the questions are phrased in a child-friendly way in order to guarantee an understanding of their meaning since the target group is aged between ten and fourteen.

After consultation with Prof. Hüttner, the supervisor of this thesis, the guideline was separated into three parts: an introduction including personal questions, a main body, and a conclusion enabling the participants to share any further thoughts not explicitly asked for in the main part. This guideline can be found in the appendix.

The introduction consists of a few introductory and personal questions. The introductory questions, for example one of them about the student's favourite subject, are intended to start a conversation and create a pleasant and personal atmosphere. These questions are then followed by some personal questions, already focusing on weaknesses in German and English.

The main body then delves into the topic of dyslexia and the students' personal experiences in the ELT classroom. In addition to questions on general support at school, students are asked about materials used in class and their preferences. With regard to the third research question, students are then also asked about reading habits in class and how reading tasks are integrated

into lessons by their teachers. The conclusion of the interview only consists of a final question, providing room for any further comments or questions the participants have.

Another important aspect to be mentioned is the fact that the interviews were conducted in German. As lower-secondary students' abilities to express themselves freely in English are still limited and some of the participants are at the very beginning of their English classes, German was deemed more appropriate than English. Due to all participants' first language being German, using German throughout the interviews guaranteed a natural conversation between the interviewer and the interviewee without any restrictions as to what the interviewed students wanted to share.

Before the interview, students were informed about the purpose of the interview and pointed to the possibility to end the interview in case they feel uncomfortable. Additionally, students were told that they could skip any question if they do not want to answer it. In addition to this freedom granted to the students, the premises in which the interviews were conducted were chosen to be as welcoming as possible. No real classrooms were used for the interviews to avoid students feeling pressurised or stressed; instead, libraries or rooms available for free periods were opted for.

4.2.3. Participants

The process of finding participants was not only time consuming but also quite difficult due to various factors. First of all, headteachers had to be approached and informed about the aim and purpose of this study so as to be granted permission to conduct the interviews in their schools. However, many of the approached schools could not be reached via telephone. In the end, two schools were chosen for the project, one of them being a grammar school, an AHS, and one of them being a *Neue Mittelschule*, an NMS, which is usually intended for weaker students. These schools were then also included in the proposal sent to the Bildungsdirektion Niederösterreich and officially approved to be part of this project.

Second of all, as the target group of this research project consists of lower-secondary students – meaning that participants are between ten and fourteen years old – the participants' parents had to give permission for them to join the project. However, gaining this permission, which was overseen by the Bildungsdirektion Niederösterreich, posed another difficulty in recruiting participants. The reason for this is the Austrian data protection policy, which prohibits the direct establishment of contact with potential participants, as also stated in the reply to the proposal for an empirical project by the Bildungsdirektion Niederösterreich. Due to this prohibition, the recruiting process involved initial contact with teachers of the two schools that were approved

to conduct the interviews in. The teachers then accessed students' files to find participants suitable for this research. In the next step, the teachers reached out to these students and gave them an information and permission sheet that had to be signed by their parents and returned by a set return date. This return date presented another difficulty of the recruiting process, as most of the contacted students either did not return the permission sheet at all or returned it past the set date.

Thirdly, another difficulty encountered throughout the recruiting process – which can also partly be seen as a limitation of this empirical study – is that the heterogeneity of the interviewed students could be improved. As the number of students officially diagnosed with dyslexia was quite limited in the selected grammar school, the majority of participants – five out of eight – stem from the *Neue Mittelschule*, where the proportion of neurodivergent students seems to be higher. Even though the interviewed students are not a completely heterogeneous group regarding the school type, the distribution of female and male students was even, meaning that four girls and four boys were selected for the project. Furthermore, the heterogeneity concerning the participants' age could also be guaranteed as there was at least one student interviewed per school level.

This leads to general facts about the students participating in this research project. As mentioned above, there were eight interviews in total, each lasting between 28 and 38 minutes. The two requirements to fit the target group were as follows:

- lower-secondary student (between ten and fourteen)
- officially diagnosed with dyslexia

Table 1 below shows an overview of the participants.

Table 1. Overview participants, own table.

Interview	Age	Gender	School type
1	14	female	AHS
2	12	female	AHS
3	12	female	NMS
4	12	male	NMS
5	13	male	NMS
6	12	male	NMS
7	10	female	NMS
8	12	male	AHS

Despite the interviewee sample being quite heterogenous, it still needs to be kept in mind that the sample size of eight students cannot lead to any generalisable results. Hence, the interviews are intended to gather information for both current and future teachers working with dyslexic students and provide information on how best to prepare materials for students with special needs. Thus, though the results might be useful for some classes and student groups in the future, the experiences shared by the students as well as the results might not apply to other sample groups.

4.2.4. Analysis

After the interviews were conducted, each of them was transcribed using an adapted version of the transcription mark-ups by the *VOICE Project* (2007). As the interviews must be readable to the public, the Austrian dialect and any deviations from the standard language used by both the interviewer and the interviewees were adjusted to Austrian German. Another aspect considered in order to ensure readability is the kind of transcription used. Unlike interviews focusing on language aspects, the interviews conducted for this project rather aimed to observe social frameworks and personal experiences, hence why a linguistic or phonetic transcription were not seen as necessary. Due to this, the transcription rules specified by the *VOICE Project* (2007) were reduced to a minimum to meet the needs of this analysis.

The core transcription rules applied to the interview transcripts, were based on the *VOICE Project* (2007: 2-7) and adapted to this project. The following rules were considered in the transcription process:

- Based on what has already been stated above regarding readability, sentences are grammatically corrected. Additionally, rising intonations are marked with a question mark, whereas falling intonations are marked with a full stop.
- Whenever, the interviewee emphasises a part of a word or a word very strongly, the emphasis is marked using capital letters.
- To display pauses, round brackets are used to indicate the duration of the break in seconds if the pause is longer than a second. Pauses are considered particularly important as uncertainties or difficulties talked about by the participants are supported by signs shown in communication.
- Another aspect that might indicate any uncertainties is repetition. Hence, words or sentence parts that are repeated are transcribed, too. This also includes false starts or self-interruptions.

- Overlaps are not transcribed as they are not needed in order to meet the aim of this project and would exceed the time frame set for this analysis.
- As the data projection policy demands the anonymisation of people mentioned as well as the pseudonymisation of places or organisations, these remarks are treated sensitively by using square brackets [] to replace the names.
- Contextual events, whenever they are relevant for the conversation or the understanding, are marked with curly brackets {}. Similarly, parallel conversations are marked with < and >.
- Non-verbal elements, such as laughter or deep breath, are marked as well using either @ or hh. Additionally, non-verbal feedback like shaking the head or nodding are marked with pointed brackets < >.
- Prominent approvals expressed through “mhm” or signs of contemplation such as “ähm” are retained; however, if used repeatedly or simply as signs of backchannelling, they are omitted.

Generally, the interviewer is referred to as A and the interviewee as B. As already shown in Table 1, which presents an overview of the participants, the school type and the interviewee's age are indicated at the very beginning of the interview transcript.

The computer-based analysis of the content of the interview is based on Mayring's (2010) content analysis. The software used to code the interview transcripts is MAXQDA. For the content analysis, Mayring (2010: 50) emphasises the importance of embedding the analysed parts of the interviews into a context. This means that parts cannot be viewed individually but have to be presented within a contextual frame to make sense. At the heart of Mayring's (2010: 51) content analysis is a systematic decomposition of the interviewees' statements – the so-called categories. Concerning the imperative nature of categories in a content analysis process, Mayring (2010: 51) states the following: “Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar. Auch sie ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens”. This highlights the relevance of a thoroughly developed category system to then ensure that third parties are able to comprehend the underlying system.

Generally, there are two opposing ways to generate categorisations: a deductive and an inductive approach, also referred to as concept-driven and data-driven strategies respectively by Rädiker and Kuckartz (2019: 98). For this analysis, a deductive approach was first used to generate codes based on the theoretical framework. Whilst working through the individual interview transcripts, further codes were developed directly based on the materials. The

inductive strategy involves going through the transcripts repeatedly and actively combining prior knowledge and the interviewees' on-hand experiences (Rädiker & Kuckartz 2019: 102-103).

The coding system that was first developed using a deductive approach was consequently complemented with further codes stemming from an inductive approach. Codes added within the analysis process are the following: *skills, task types, learning techniques and diagnosis*. Subcodes were also supplemented with more in-depth aspects. The subcodes reward, relaxation exercises, skills, additional materials, games and modern technology, and new media were added to the category of external support. The category at heart of this project, the materials used with dyslexic learners, was also adapted. Initially, there were only four subcategories: formatting, text organisation, visual layout and storage and organisation. These codes were then complemented by further subcategories, namely type of material, student's preferences and wish for change. Furthermore, subcategories were added to the priorly existing subcategories of formatting, text organisation and visual layout, so as to analyse and interpret the results in a more detailed manner. Likewise, the code *signs for dyslexia* was completed through these subcategories: issues with eyesight, distraction and concentration.

Finally, there are eight categories and 71 subcategories and a total number of 1,209 coding instances. The full coding scheme can be seen in Table 2 below:

Table 2. Code system MAXQDA.

List of codes	Frequency of occurrence
Code system	1209
Skills	0
<i>Speaking</i>	3
<i>Vocabulary</i>	81
<i>Grammar</i>	20
<i>Writing</i>	69
<i>Listening</i>	15
<i>Reading</i>	113
Task types	0
<i>Answering questions</i>	1
<i>Tests and revisions</i>	12
<i>Completing sentences</i>	8
<i>Matching</i>	3
<i>Ticking the right answer</i>	11
<i>Gap-fill</i>	8
<i>Multiple-choice</i>	2
Learning techniques	0
<i>Reading</i>	2
<i>Playfully</i>	4
<i>Feedback</i>	2

<i>Writing</i>	11
<i>Using colour</i>	22
<i>Learning by heart</i>	8
<i>Visual aids</i>	3
<i>Auditive</i>	4
<i>Teacher at school</i>	0
<i>Post-reading activity</i>	23
<i>While-reading activity</i>	15
<i>Pre-reading activity</i>	18
<i>Motivation</i>	1
<i>External support</i>	38
<i>Reward</i>	1
<i>Relaxation exercises</i>	4
<i>Skills</i>	10
<i>Additional materials</i>	39
<i>Games</i>	17
<i>Modern technology and new media</i>	18
<i>Phonological awareness</i>	8
<i>Eye exercises</i>	4
<i>Materials</i>	2
<i>Wish for change</i>	24
<i>Storage and organisation</i>	10
<i>Student's preferences</i>	51
<i>Visual layout</i>	7
<i>Black and white</i>	7
<i>Colours</i>	17
<i>Pictures</i>	31
<i>Text organisation</i>	4
<i>Amount of text</i>	11
<i>Instructions</i>	2
<i>Headings</i>	7
<i>Paragraphs</i>	2
<i>Formatting</i>	2
<i>Font size</i>	8
<i>Double-sided</i>	8
<i>Columns</i>	3
<i>Bold/ colour to highlight</i>	14
<i>Space between lines</i>	5
<i>Font</i>	8
<i>Type of materials</i>	0
<i>Worksheets</i>	18
<i>Vocabulary book</i>	11
<i>Folders</i>	8
<i>Exercise book(s)</i>	16
<i>Workbook</i>	14
<i>Student's book</i>	20

Experience in the classroom	3
<i>Support</i>	30
<i>Feelings</i>	31
<i>Difficult</i>	100
<i>Easy</i>	55
Signs for dyslexia	0
<i>Issues with eyesight</i>	3
<i>Distraction</i>	13
<i>Concentration</i>	11
<i>Grades</i>	8
<i>Anxiety</i>	16
<i>Mistakes and errors</i>	19
Diagnosis	0
<i>Reason</i>	4
<i>Date</i>	8

The definition of the underlying system to all of the above-mentioned categories can be found as an attachment in the appendix. The categories and their subcategories are explained through a content description and an example of its application (Rädiker & Kuckartz 2019: 101).

5. Interview results

The following chapter summarises the main aspects of the interviews based on the designed categories (see appendix ch. 12.5.). As many of the categories are intertwined, not all of them will be explicitly described, but rather combined with common categories they. To provide insights into the interviewees' experiences in the ELT classroom as dyslexics, direct and indirect quotes are used. As the quotes are provided in German within text, English translations for better understanding will be given in the appendix (see ch. 12.6.). The labels, for example (I6, 21, Nr.1), after each quote from the interviews provides information on the number of the interview, the line in which the quote can be found and the consecutive number of each quote used to prove a point, which will then be enlisted and translated in the appendix. After each category's summary, a brief and preliminary conclusion is drawn.

5.1. Diagnosis

Out of eight participants, only two of them were able to name reasons for why they were tested for dyslexia in the first place. One of them stated the following: “[Weil ich] Rechtschreibfehler gehabt habe und (4) nicht sehr schön geschrieben habe [...]” (I6, 21, Nr.1), whereas the other participant said, “Ja weil ich- es war die Frage weil ich in Deutsch stand ich auf einer Vier oder einer Fünf weil und deswegen wollten wir einmal schauen was da eigentlich los ist bei mir warum ich die ganze Zeit schlechte Noten in (1) Deutsch schreibe” (I8, 29, Nr.2). In sum, this

means that spelling, a clear handwriting, and grades represent difficulties for the questioned participants. Even though most of the participants were not able to recall reasons for being tested, all of them remembered the approximate date of being tested – all having in common that it was during primary school. As the diagnosis is not a main aspect of this thesis, no further data was obtained about this aspect. However, the next subchapter is closely connected, focusing on signs for dyslexia.

5.2. Signs for dyslexia

Within the category of *Signs for dyslexia*, *Mistakes and errors* was the most prominent subcategory, followed by *Anxiety*, *Concentration* and *Distraction*.

Most participants stated that they had issues with spelling, particularly with letters such as *p* and *d*, or *k* and *g* (I6, 35), but also with the incidental omission of letters. For example, one participant said: “Ja alle Rechtschreibfehler (1) ganz viele ich bekomme Groß- und Kleinschreibung (.) ja dann auch vergesse ich plö-plötzlich obwohl ich weiß dass ich da-ich habe-ich schreibe jetzt zum Beispiel meinen Namen [firstname3] plötzlich verste-vergesse ich das a oder das r” (I8, 47, Nr. 3). Due to these spelling difficulties, some participants emphasised that they preferred reading tasks over writing tasks, as the chance of making mistakes was lower (I8, 240-243). Throughout the conversations with the participants, it was also recognised that these students feel self-conscious due to their diagnosis with dyslexia. One participant talked about a risk of making mistakes (I5, 247), whilst another one used an ironic “super” (I8, 47) after explaining his difficulties. Thus, mistakes and errors made by dyslexic students are seemingly often connected to anxiety, too.

The experiences regarding anxiety and nervousity in the ELT classroom is quite mixed. Some participants report that they do not feel nervous at all in the language classroom; however, a major proportion of participants experience at least some nervousity or anxiety. Again, it is striking that participants fear making mistakes, as can be seen in the following report:

B: Ja ein bisschen nervös bin ich meistens immer.

A: Okay warum?

B: Dass ich irgendetwas verhaue oder so.

A: Meinst du mit verhauen?

B: Also dass ich etwas schlecht mache. (I4, 87-91, Nr. 4).

Furthermore, a participant made the claim of feeling very nervous in the ELT classroom and ascribed this feeling to being dyslexic (I2, 285-288). Interestingly, one participant had

experience with relaxation exercises, which were introduced by an external teacher. Certain breathing techniques led to this participant stating: “Ja also das hat mir schon geholfen vor der Schularbeit nicht so (.) aufgeregt zu sein und dann nicht so viele Fehler zu machen“ (I1, 74-76, Nr. 5).

The aspect of concentration is mainly mentioned in connection with reading tasks and games intended to improve students' concentration – two aspects that are dealt with in upcoming chapters (see ch. 5.3. and 5.4.). Still, it needs to be mentioned that some participants feel less able to concentrate than their classmates, which they attribute to their dyslexia (I2, 117-120).

Similar to the category *Concentration*, the category *Distraction* is mainly found in connection to materials and, thus, dealt with in a later chapter (see ch 5.5.). Another factor that was mentioned aside from visual distractions are background noises, whereby especially noises that do not have anything to do with the actual teaching are reported to be distracting (I5, 190-193). The same participant, however, also stated that non-dyslexic students would likely be just as distracted.

Two other factors as part of the category *Signs of dyslexia* were *Grades* and *Issues with eyesight*. All of the participants shared their frustration about having received bad grades on tests or check-up both in German and English – even if they grades might not have been negative, students still felt disappointed (I4, 101-103). One of the participants also pointed to difficulties with reading due to bad eyesight, which makes it more difficult to read texts that are projected onto the board (I6, 303).

This first section provided an insight into the participants' experiences with dyslexia and the closely connected signs or symptoms. Generally, it can be said that the interviewed students are prone to make mistakes, particularly in writing, which, in turn, often leads to anxiety in the classroom. The factors of distraction and concentration, which are intertwined, will be of major interest in upcoming sections dealing with reading, games and materials. Nevertheless, it can already be said that dyslexic students encounter different aspects that lead to distraction and thereby negatively affect their concentration. All these factors may ultimately be responsible for the bad grades received in language classes.

5.3. Skills

Within the category *Skills* the subcategory mentioned most frequently was *Reading* – probably also due to the focus lying on this skill within the interviews. For this reason, the category *Teacher at school* is integrated into the following *Reading* chapter as the questions on pre-reading, while-reading and post-reading activities were solely based on reading. The two other

most prominent skills talked about were *Vocabulary* and *Writing*. As the other skills – *Speaking*, *Grammar* and *Listening* – were not in the main focus, they are merely touched upon briefly.

5.3.1. Reading

To begin with, all but two students mentioned their difficulties with reading. One of the two exceptions described reading almost as if it were a hobby and emphasised the enjoyment during reading (I8, 240-243), whereas the other considered reading as easy, yet still alluded to a different pronunciation compared to German (I15, 212-213). Among the participants who disliked reading, one said the following:

B: [...]die Reading j-j-j-nein die ist mir nie gelungen.

A: Nie gelungen @. Okay was heißt das?

B: Weil ich hatte immer so viel-ich hatte immer so viel Angst dass die Zeit verloren geht wenn ich jetzt das lese dann habe ich immer nur so ein paar Zeilen gelesen aber nicht alles und dann habe ich natürlich den Zusammenhang nicht verstanden. (I2, 296-298, Nr. 6)

This is in line with another participant who said that reading is very difficult (I3, 25), and another who highlighted the difficulties encountered whilst reading (I4, 29). Another participant also responded to the question about difficulties in the ELT classroom with the following answer: “Ja dass ich jetzt nicht so flüssig lesen kann” (I7, 27, Nr. 7).

Generally, students spoke about reading texts aloud together in class rather than reading silently. Popcorn-Reading is supposedly a very common reading technique implemented in class (I1, 101). This means that one student starts reading a text aloud and stops after a line or paragraph – this is typically agreed upon before reading together with the teacher – and picks another student who then continues reading. Most of the students’ statements are in alignment with each other, since a preference towards being read a text can be recognised. With regard to someone else reading a text, one participant said:

B: Ja es ist eh gut wenn man immer eine andere Stimme hört der so vorliest weil man sich dann irgendwie keine Ahnung besser darauf konzentrieren kann oder kurz eine Pause macht und dann wenn man zum Beispiel irgendwie nicht gesehen hat wo man jetzt ist und dann wieder den Anschluss findet so.

A: Fällt dir das leichter wenn jemand anderer vorliest oder wenn du den Text leise für dich liest?

B: Wenn jemand anderer vorliest. (I1, 103-105, Nr. 8)

Likewise, another participant stated:

A: Wie findest du das wenn laut vorgelesen wird?

B: Das ist besser.

A: Besser? Okay warum?

B: Weil (.) man dann mehr versteht. Also ich verstehe dann mehr.

A: Vom Inhalt?

B: Ja.

A: Okay. Liest du da dann immer brav mit im Text?

B: Manchmal @.

A: Manchmal @. Okay. Das heißt wenn jemand anderer vorliest kannst du dem (.) gut folgen?

B: Ja. (I2, 217-226, Nr. 9)

Reading aloud as a dyslexic is experienced as “schlimm” (I4, 219) and reportedly a source of errors since words are often mispronounced if unknown (I6, 191). Compared to reading aloud, reading silently allowed for higher concentration levels concerning individual words (I4, 221).

Even though reading was named as one of the most difficult and least enjoyable activities in the ELT classroom, students were often allowed to ask for vocabulary translations (I2, 184) or correct pronunciation (I5, 229) whilst reading. Additionally, teachers reportedly often are eager to teach students unknown words, and so these are often written down together in the students’ vocabulary books (I6, 206-209).

With regard to pre-reading activities, nearly all students reported not doing any exercises related to a text before reading it. This may simply be due to the subtlety of the exercises and their integration into the teaching context, which might then not be obvious enough for students to realise. Whenever participants were asked about their teachers talking about headings and taking guesses about a text’s content, they showed interest and pointed out that these activities were helpful to grasp a general understanding for the text. The question as to whether discussing headings would be helpful was answered in the following manner: “Ja man kann dann kurz auch schon selber denken um was es da geht” (I1, 123, Nr. 10).

One activity that could be regarded as a pre-reading activity is *Vokabelkönig* – a game where two students compete against each other at a time, with the last student to translate the given word being eliminated from the game (I3, 141). By playing this game, students can already be familiarised with upcoming new vocabulary from the text.

Like pre-reading activities, while-reading activities are not consciously recognised by the participating students. Most of the participants reported that they simply had the task of reading along silently whilst one of their colleagues was reading aloud (I1, 101; I3, 143; I6, 205), while others insisted that they did not have any tasks while reading. Despite this, there were still some

exercises mentioned that were done on a regular basis, such as highlighting certain word types in a text (I1, 139) or already doing the exercises that typically follow a reading text in a schoolbook (I4, 287).

In addition to this, three out of eight students also explained that they always had the opportunity to ask for clarifications or for word translations if anything was unclear to them (I1, 117; I2, 185; I5, 229).

Unlike pre-reading or while-reading activities, which are apparently not very prominent in lower-secondary ELT classrooms, all of the participants could think of post-reading activities, which might be due to how schoolbooks are structured. Therefore, most post-reading activities named were ticking the correct answer (I8, 223), answering questions about the text (I7, 199), completing sentences (I5, 143) or matching activities (I3, 161-165) as part of the schoolbooks. These task types will be discussed in closer detail in chapter 6.4.

Only three students mentioned other activities done after reading a text, namely discussing new words from the text (I4, 315), doing a listening task afterwards that is relevant to the topic (I1, 160) or summarising the text (I5, 254-259). When asked whether there were also speaking tasks after a reading exercise, one student stated that there were none (I2, 249-250).

5.3.1.1. Task types

Throughout the interviews, students were asked about various kind of task types. As they were mostly connected to reading tasks, they are dealt with as part of the reading chapter (see ch. 5.3.1.). The task types investigated were answering questions, sentence completion, matching exercises, ticking the right answer, gap-fill activities, tasks, and tests and revisions.

Answering questions about a text was reported to be quite difficult, especially if the text had been read alone. The reason for this was that the participant experienced problems with finding the right words to phrase an appropriate answer (I2, 270-274). Another participant reported feeling the same (I4, 298-299).

Feelings about sentence completion ranged from *easy* (I5, 243) to *moderate* (I7, 206-207) to *difficult* (I4, 294-297). Whilst the participant who found sentence completion easy said one could simply write down “dasgleiche Wort oder ein ähnliches Wort mit der gleichen Bedeutung” (I5, 245, Nr. 11) as an answer, the participant stating that it was difficult said that finding the right words in the text was hard, since often the sentences changed and synonyms were used in the questions (I4, 298-299).

There was only one brief mention of matching tasks by a participant. Matching sentence halves, which was used as an example by the participant, was referred to as easy (I3, 166-167).

Ticking the right answer, as in true or false exercises or exercises simply requiring the reader to circle the correct answer, was consistently considered easy (I5, 117; I7, 140-141). One reason provided for that was that one could always return to the text and find the answer there (I1, 154). Another reason for finding ticking exercises easy was that fewer mistakes could be made due to not being required to write anything (I8, 227-229). As ticking exercises can be equated with multiple choice tasks, students did not encounter real difficulties with being exposed to many answer options. Relating to that, one participant said:

A: I-irritiert dich das auch manchmal wenn du dann zum Beispiel vier Antwortmöglichkeiten nebeneinander hast?

B: Nein.

A: Nein? Also das ist nicht zu viel Text auf einmal?

B: Nein nicht wirklich. (I6, 360-363, Nr. 12)

Lastly, gap-fill exercises came up in the course of the interviews. They were generally also regarded as easy (I3, 183). One reason given for that is as follows:

Weil (.) man (1) beim Lückentext kann man sich dann immer wieder an Textstellen erinnern und dann weiß man was da drinnen ist oder oft sind die gleich und dann kann man da genau das Wort da hineinschreiben und muss nichts Neues (.) interpretieren. (I5, 119, Nr. 13)

In addition, another participant pointed to the fact that gap-fill activities are often accompanied by boxes including words to choose from, which also contributes to the low complexity (I1, 200).

5.3.2. Vocabulary

Generally, vocabulary is seen as a rather difficult skill in the ELT classroom if one is dyslexic (I1, 29). Particularly, writing a word for the first time (I1, 32-33), putting together letters to form words (I4, 61) and remembering words (I5, 295-297) are thought to be difficult. One participant also stated that studying vocabulary in a written form was quite difficult, yet practising words orally was fine (I2, 32-39). Only one student said that studying words was easy; however, in this case, shorter words were easier to remember than longer ones (I7, 228-231). One participant also referred to testing situations, in which it seemed to be very difficult to retrieve words and their spelling from memory, potentially due to the added time pressure (I2, 191-194).

According to one participant, index cards are a helpful tool for practising new words and correct spelling:

[D]ann gibt es immer so Wörter (.) oder eher spezielle Wörter die ich wenn ich die öfters falsch schreibe schreiben wir die auf Karten die kann ich dann lernen und immer wenn ich sie-wenn ich sie drei Mal hintereinander richtig geschrieben habe dann ist die Karte weg das heißt-das ist dann immer so ein System es kommen neu dazu und es gehen alte. (I5, 175, Nr. 14)

Even though this participant was introduced to index cards by a tutor, another participant also reported using index cards to write down words until the correct spelling is memorised (I, 176).

5.3.3. Writing

Reports about experiences with writing in the ELT classroom need to be distinguished into aspects relating to creativity and spelling.

The former aspect, creativity, only poses a problem for some of the students interviewed. One participant, for instance, stated that writing texts would generally be easy, if it were not for the spelling (I1, 210). On the contrary, another participant stated the exact opposite and said that there were regular problems with being creative in written texts (I4, 379-381), especially if a new text type was involved (I5, 290-293). Some of the students' teachers are apparently aware of this issue and provide certain aids to support creativity in their classrooms, such as keywords to write a story (I5, 139). One participant shared another potential aid to be used in the ELT classroom:

A: Wenn ihr da jetzt zum Beispiel eine neue Textsorte schreibt bekommt ihr da dann auch irgendein Material dazu als Info?

B: Ja. Wir haben letztens so ein Blatt bekommen wo ein vorgeschriebener Text darauf stand und mit Erklärungen auf der Seite welcher Textteil das ist wie man den schreiben soll als Beispiel quasi wo man sich dann orientieren kann.

A: Ist das für dich hilfreich?

B: Ja. (I5, 290-293, Nr. 15)

Consequently, these aids might also be helpful for students encountering issues with the structure of texts and the proper formulation of sentences (I4, 83), also including the word order, which is another issue talked about by participants (I8, 259-260).

The latter aspect, spelling, or the general accuracy in writing, needs to be viewed individually. All students interviewed share difficulties in writing. First of all, students report that due to texts that are too long and have too many sentences, the number of mistakes increases (I1, 27; I8, 259-260). Despite the deteriorating grades of these students, the experience of making many mistakes is called "frustrierend" (I1, 216) by one of the participants; this indicates that the emotions

experienced in class are generally not positive. Second of all, the orthography of the English language differs from German, which is also considered problematic by some of the students (I3, 187). One of them even said the following when being questioned about the English orthography:

B: Naja Englisch ist so (2) so (4) anstrengend für das Gehirn.

A: Sehr spannend. Anstrengend für das Gehirn. Gut. Also das ist für dich auch anstrengend so eine Englischstunde?

B: Ja wegen der Wörter dass man das nicht so schreibt. (I7, 57-59, Nr. 16)

Thirdly, the participants generally referred to spelling as an underlying reason for difficulties with writing (I5, 33). Particularly silent letters, such as the silent *e* in *there* (I3, 197), present a difficulty. Another participant also talked about regularly facing difficulties with “dem y-mit dem-wenn-wenn man es ähnlich weil-wie im Deutschen spricht aber trotzdem anders schreibt oder anders schreibt als man es spricht” (I5, 39, Nr. 17). Letters that are also not easy to distinguish in writing for the participants were *t* and *d* as well as *k* and *g* (I6, 35), which is quite typical for dyslexics.

5.3.4. Grammar

Grammar does not seem to be an explicit issue for the interviewed students since the majority of them refer to it as “sehr leicht” (I2, 252) or “leicht” (I3, 207). There is one common aspect, however, that is mentioned by the participants: the tenses. On the one hand, there are numerous tenses that need to be distinguished in order to pick the right tense in a gap-fill activity, for instance. Due to the high number of tenses and the various uses, students are easily confused, as can be seen in the following statement:

Wenn man die sich einmal gemerkt hat dann kann man das eigentlich auch diese ganzen- die Zeiten unterscheiden und so aber manchmal kommt man auch durcheinander mit den ganzen Namen weil die heißen irgendwie alle gleich immer mit Past und so oder Present und dann kommt man ein bisschen durcheinander welche Zeit war das jetzt noch einmal. (I1, 192, Nr. 18)

This is in line with other participants reporting about confusing grammar elements (I2, 49), such as difficulties in differentiating between regular and irregular verbs in the past tense (I3, 187).

5.3.5. Listening

The category *Listening* led to mixed results. Some participants stated that they were good at listening activities (I1, 186-188) and scored all points in check-ups involving listening tasks (I2, 296). However, there were also participants who stated the exact opposite. In one case, the speed at which the recorded person was talking was decisive for the comprehension of the

content (I4, 398-399). In another case, the participant had extreme issues with understanding any English spoken text or sentence, even with understanding the teacher (I6, 39-41). Even though this participant said that sometimes it was possible to guess the meaning from context, the information shared about experiences with listening tasks was still devastating: “Meistens ist es so als würde man den Radio hören und den Radio anschalten und dann kommt irgendein lautes Geräusch (1) man hört da fast nichts” (I6, 294-295, Nr. 19).

5.3.6. Speaking

Speaking skills were not really at the forefront of interest for this research project; however, there were still two instances where participants referred to speaking. The two instances were both quite positive. One participant said that neither talking in German nor in English posed a problem as it was harder to make mistakes in an oral situation compared to a written one (I8, 239). The other participant said that leading a conversation with a partner was rather easy, particularly if some keywords or phrases were provided beforehand (I5, 265).

Preliminarily, it can be said that reading, writing and vocabulary are the three skills that require the greatest attention when researching dyslexic students. Listening, grammar and speaking also showed some critical aspects; however, the opinions were quite torn, hence why a general pattern could not be identified. Regarding reading, which was the primary focus of the interviews, the way texts are implemented in ELT lessons should be updated. Most students could not name any pre-reading or while-reading activities, nor many post-reading activities which were not provided by the schoolbooks. Participants did not report any real difficulties with the various task types included in post-reading tasks. Out of answering questions, sentence completing, multiple choice activities, matching exercises and gap-fills, participants only named answering questions and sentence completion as being slightly difficult due to being required to write something themselves. To ensure an efficient learning process in vocabulary and writing, teachers ought to provide further activities and materials helping with the acquisition of new words and phrases that can then be used in written texts.

5.4. Learning techniques

This chapter revolves around learning techniques applied by the questioned students, presenting views on applying any playful techniques which were mainly introduced by external support systems or school-external people such as tutors or parents. In addition to the implementation of games to enhance learning, the techniques of using colour, writing, learning by heart, auditive learner types as well as reading are covered in this chapter.

5.4.1. Playful learning

The most popular learning technique among the questioned students was learning through games. Although some reported of games as being part of the traditional ELT lessons, for instance to prepare for new vocabulary used in texts (see ch. 6.3.1.), games were primarily employed by school-external people. All students who mentioned games spoke very fondly about them, calling them not only “cool” (I2, 106) but also useful (I6, 181). The three named reasons to use games in a language lesson were increasing concentration, training students’ eyes and practising vocabulary and writing.

Firstly, games were used between tasks (I2, 110) to increase students’ levels of concentration. This was done through rebuilding constructions with a template (I2, 106; I4, 254-257) or the game *Memory* (I5, 185). Secondly, the games were sometimes responsible for training the students’ visual processing skills that are often limited in dyslexics (see ch. 3.2.3.). An example exercise was explained by a student:

Das ist so wenn (.) so wie-da gibt es (.)- wenn man jetzt etwas liest gibt es Augenübungen wo man springen kann wo man nur mit den Augen suchend vorgehen kann so lesen aber (.) ich weiß nicht so wie ich das gut erklären soll hh Das sind so- das ist auf einem Blatt- so etwas darauf (1) wo steht so wie Ping Pong Ding und das- da steht ein Wort und dann ist da Punkt Punkt Punkt und DA steht ein Wort und du darfst nur mit den Augen so hinüberkommen oder es sind so Bilder wo du schauen musst was dazu passt und so. (I3, 91, Nr. 20)

Thirdly, games such as *Vokabelkönig* were used to revise vocabulary. Again, this was described as not only fun but also helpful (I2, 180-182). Generally, the reply to the question as to whether games were helpful in learning something new was quite positive: “Ja weil wenn es lustig ist dann lerne ich irgendwie also wenn es Spaß macht dann lerne ich irgendwie mehr als wenn es langweilig ist (I2, 135-136, Nr. 21).

5.4.2. Using colour

One technique that is very typical for studying is using colour. As colour is also a main interest in the chapter on materials (see ch. 6.6.), the aspect of colour is only dealt with in connection with students using colour consciously during their learning process. There are various reasons named by the participants as to why they are using colour in the language learning process. Even though some of the students are required by their teachers or tutors to use colour, none of them reports not using colour at all.

Colour is generally used for highlighting certain aspects, whether it be certain word types, something new, mistakes that the students do not want to make again, or simply headlines. Students chose colour in order to mark important words or aspects within a text (I2, 161-170).

One participant stated that an orthography trainer advised them to use colour to distinguish important words from the rest of the text (I2, 171-174). One participant explicitly mentioned the use of colour as a distinctive feature for different word types:

B: Weil ich finde wenn man Farbe hat kann man sich besser etwas merken weil wenn ich jetzt-wenn man sich die Verben anschaut macht man-nimmt man ja immer rot für die Verben und das macht ja irgendwie mehr Sinn weil dann weiß man aha das ist ein Verb so irgendwie.

A: Das heißt du verbindest das dann immer mit derselben Farbe?

B: Mhm. (I3, 101-107, Nr. 22)

Another participant also explained that colour is helpful to remember diphthongs or rules involving a -y turning into -ies (I4, 135). Participants also highlight new words or phrases in order to remember them (I5, 90-93). A further reason for using colour was that unfamiliar words could be highlighted which would afterwards be explained to the student by the teacher or a tutor (I3, 97). Similarly, another participant tends to highlight things that were difficult, like grammar elements or sentence parts that could be rephrased, so that these parts can then be revised (I5, 321-325). The last reason named for using colour was rather obvious, namely headlines. Colour is used in various exercise books to indicate the beginning of something new (I3, 66-67).

5.4.3. Writing

Not only the use of colour helps to memorise words, grammatical items, or text structures, but so does writing these things down to remember them. A student explained that writing a text more than once helps to overcome certain difficulties and improve spelling (I5, 317). Although writing texts is obviously practised through writing, the learning technique of writing is typically applied to words and phrases. These are memorised more easily through writing them down, as explained by a participant (I4, 346-249). Sometimes words are even written down several times, as the more often a word is written by hand, the better it can be remembered and reproduced correctly (I1, 175-176). Interestingly, one participant even realised that through writing, an unconscious learning process is started, as stated here: “[I]ch mag generell eigentlich nie lernen aber dadurch dass es ich manchmal eh schon schreibe (1) tue ich es in meinem Kopf obwohl ich unbewusst in meinem Kopf schon einspeichern” (I6, 437-439, Nr. 23).

5.4.4. Learning by heart

Using a language requires a broad lexicon to be able to fully express oneself, which, in turn, also requires the acquisition of new words. Thus, learning words by heart is something that can hardly be circumvented. With some exceptions (I6, 77; I7, 236-237) the participants generally

speak quite positively about learning something by heart. One participant named learning new words as something they find easy due to a great ability in learning things by heart (I1, 170). Another participant said that she never really had to learn anything by heart as she paid attention throughout class and, thereby, memorised the core contents of the lesson (I3, 179).

5.4.5. Auditive learners

The fact that learning can be enhanced through certain sensory channels is quite well known and was also mentioned by some participants during the interviews. One participant mentioned that hearing content again by either saying words out loud or listening to someone else reproducing certain content was beneficial for remembering things (I7, 96). This opinion was supported by another participant, who said that learning vocabulary was much easier if only repeated orally (I2, 41). Furthermore, one participant mentioned mnemonic aids developed together with a tutor that also function on an auditive level:

[...] [M]ündliche Eselsbrücken die du dir im (.) Gedächtnis vorsagen kannst oder leise vorsagen kannst bei einer Schularbeit wenn du dir bei einem Wort nicht sicher bist (.) zum Beispiel so (.) Wörter die man zum Beispiel von Kind an weiß so wie Straße mit scharfem s dann muss man schauen wie man die verschiedenen Wörter spricht wenn man sich bei einem anderen Wort nicht sicher ist ob das mit scharfem s geschrieben wird dann kann-dann kann man sich immer das Wort vorsagen und schauen (1) ob sich das ähnlich anhört mit dem s. (I5, 166-167, Nr. 24)

5.4.6. Reading

Within the eight interviews, there were two mentions of learning through reading, both referring to practising vocabulary. This technique is quite simple and relies on reading new content repeatedly: “Also ich lese sie mir durch dann (1) tue ich sie-also ich lese mir alle durch dann lese ich sie mir noch einmal auf Deutsch durch und dann lese ich sie mir nochmal durch und dann lese ich sie mir einzeln durch [...]” (I7, 238-239, Nr. 25).

5.4.7. Conclusion learning techniques

To sum up, it can be said that students apply various learning techniques; however, the most striking one is learning through games. Interestingly, games are not a part of the theoretical chapter of this thesis as the aspect of implementing playful elements into the ELT classroom was not covered by the literature consulted. The two other most prominent techniques were using colour for various reasons – highlighting difficult parts of a text to name one of them – and writing things down to memorise them. It should also be borne in mind here that some participants also referred to visual aids as advantageous for learning something new as well as the implementation of technology in the learning process. This will be covered in the chapter focusing on materials (see ch. 5.5.).

5.5. Materials

This chapter focuses on interview content addressing materials already used in class or in school-external contexts, as well as on wishes uttered by the participants in this regard. These wishes might be fulfillable in an English language teaching context taking a closer look at the general outlook of materials– the visual layout, organisation and formatting of a text– in combination with students’ preferences, which will be presented beforehand.

Generally, the types of materials used were quite similar amongst the students, even though their teachers and school types differed. The most common materials used were a Student’s Book, a Workbook, exercise books two books to write texts (I1, 51) or note down grammar rules (I5, 69), a vocabulary book, and a folder in which to keep all the worksheets handed out by the teacher. One student did not have a vocabulary book; instead, the new words were written on a sheet of paper and subsequently put into the folder (I2, 67). This participant, however, said that she had already lost some these vocabulary sheets, which led to a higher workload due to having to rewrite the words (I2, 70-75). Overall, organisation seems to be relatively poor among the interviewed students as the folders are reported to lack a general system (I8, 83) and exercise books are often confused with each other (I5, 73).

To provide a learning environment which leads to sufficient learning outcomes whilst at the same time reducing students’ anxiety about failure, students were asked for their preferences concerning materials.

5.5.1. Students’ preferences

All students were asked for their preferences regarding the materials used in the ELT classroom. Their responses are shown in Figure 2:

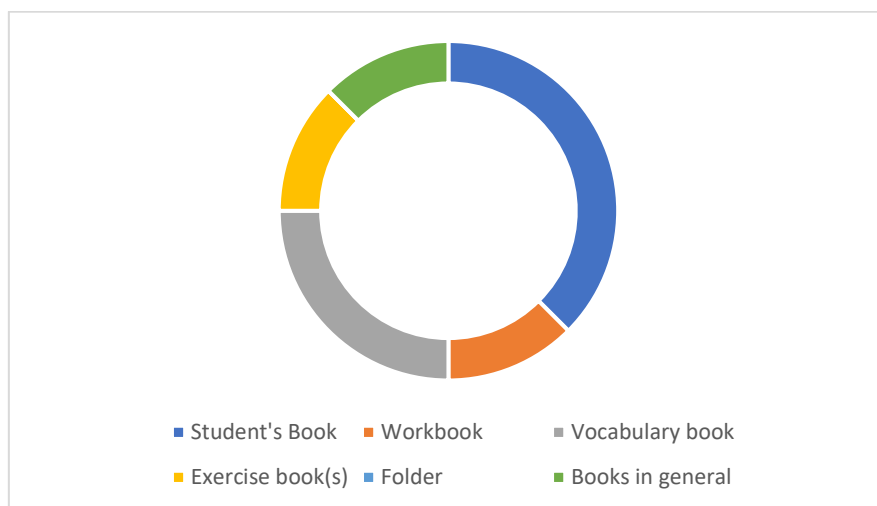


Figure 2. Students' preferences regarding materials.

One student reported that books were their preferred material used in the ELT classroom since the exercises only need to be filled in or read (I1, 56-58). For similar reasons, another participant named the Workbook as his or her the favourite ELT material as its exercises were easier than the ones provided in the Student's Books. Another participant added that the Workbook allowed students to work at their own individual pace, whereas the Student's Book was usually used in whole-class sequences (I3, 77). Three more students preferred the Students' Books because it mainly focuses on reading, which often takes up quite a lot of time in a unit (I6, 69). Two participants said that they preferred working with the vocabulary book as it was the most structured material with its line in the middle separating German from English translations (I7, 77-79). Only one participant said they preferred the exercise book as it was the only material where all the important information of each lesson was captured. Thus, the exercise book provided a kind of reference guide to look up important ELT content (I5, 81). Interestingly, none of the students named the folder or the worksheets as something not to indispensable in the ELT classroom. On the contrary, one student explained that having an exercise book instead of a folder would be more helpful as the amount of paperwork is overwhelming (I8, 188-191).

In addition to these reasons for the students' preferences, the visual layout, the text organisation and the formatting were also decisive factors. These aspects will now be discussed in further detail.

5.5.2. Visual layout

With respect to visual layout, two major factors were essential: colour and pictures. Before these two aspects are discussed more intensely, general factors influencing students' preference of either the Student's Book or the Workbook will be examined. Whilst the Student's Book is very colourful and filled with pictures, the Workbook is printed in grey and blue tones, providing less pictures than the Student's book. The students who named further reasons for liking or disliking the one or the other said that the Workbook was more structured (I2, 82-83) and provided clearer information (I5, 275-277) compared to the Student's Book, which was – to some extent – seen as overwhelming (I2, 91-92).

Although the opinions on whether colour should be used in schoolbooks seemed to be divided at first, there is a pattern to be identified. It could be said that colour should only be used if there is a definite reason for using it, such as pictures that can hardly be identified if only given in black and white (I1, 84; I4, 133-135). Furthermore, words that are important for understanding a text should be highlighted with colour as that generally helps students better understand and

remember these words (I3, 82-83; I7, 96-101). However, if the colour is used only for the purpose of creating happiness – as enjoyed by one of the participants (I6, 73) – it seems that dyslexic students tend to be overwhelmed. Two students believed that colour increased the likelihood of distraction in the classroom (I2, 90-91; I5, 279). This aspect was also mentioned with regard to tests and examinations in which colour seems to be a distracting factor, too (I1, 286).

Similar to colour used in materials, a common theme could be identified concerning pictures, particularly in combination with reading tasks. Again, if the pictures do not have any purpose but are only included for aesthetics, students expressed a feeling of distraction (I2, 209-210). They agreed that they often yield to the temptation of framing or colouring the pictures with pens (I2, 208), yet their attention should be dedicated to reading a text or doing another kind of exercise. Staring at the pictures is seen as more welcoming than reading a text, as stated by another participant (I5, 137). However, if the pictures are connected to the content of the text, they are seen as a learning aid that supports the process of remembering (I3, 84-85). The following excerpt of an interview supports this view:

A: Bei diesem Lese-Training auf diesem A4-Blatt sind da dann auch irgendwelche Bilder darauf?

B: (2) Meistens nicht aber heute hatten wir das wieder und da war so ein Maxerl gezeichnet also schon bunt (1) so weil es ist um eine Geschichte gegangen wo jemand gestürzt ist und dann ist so (1)-ist so noch ein Maxerl gewesen was ihm dann wieder aufgeholfen hat.

A: Und das war abgebildet?

B: Mhm.

A: Und hilft dir das dann wenn das dazu passt zum Text?

B: Ja.

A: Okay. Und wenn das Maxerl jetzt GAR NICHTS mit dem Text zu tun gehabt hätte?

B: (2) Ja dann hätte ich überlegt ob es irgendwie mit dem einen Zusammenhang hätte und dann wäre ich aber darauf gekommen dass das eigentlich keinen Sinn ergeben würde.

A: Okay das heißt es wäre dann ja eigentlich eher ablenkend oder?

B: Mhm. (I7, 128-137, Nr. 26)

Not only can pictures provide support in reading tasks, but they can also have a meaning for practising vocabulary or grammar. One participant mentioned that in tutoring pictures and symbols are used to explain certain phonological phenomena, such as the *ie* in German (I5, 172-173). In addition, revising grammar is reportedly easier if combined with pictures (I7, 216-217).

5.5.3. Text organisation

Dyslexic students tend to prefer structured and organised materials over overwhelming ones, as stated before. In this context one student mentioned again that the structure of materials used in the ELT classroom is crucial (I5, 280-281). The text on a page is organised by various components coming together. Within this empirical project, the following criteria were investigated: the amount of text, given instructions, paragraphs and headings.

Students felt that less text on a page helps to better understand the task (I6, 85). In a similar vein, the more text is on a page, the more exhausting it is for the dyslexic students interviewed. A case in point is the example sentences provided in the vocabulary lists of the Workbook (I7, 82-85). These sentences are intended to help students get a feeling of how to use the words; however, they seem to be rather overwhelming as opposed to beneficial. Generally, providing too much new information seems to be problematic, as one student reported that twenty new words were already overstraining (I4, 418-421). With regards to reading, one participant explained that an appropriate length of a text would be approximately a page (I4, 186-189). Not only should there be an unofficial limit concerning the length of texts to support dyslexics in the ELT classroom, but the length of instructions given for a text should also be considered in this context. Again, students prefer short instructions as they are easier to understand (I4, 390-393). Another crucial aspect that could easily be added to materials are examples to illustrate the task required by the instruction (I6, 251-259).

In addition to the amount of text, the general structure of a text is also decisive for students with dyslexia in order to understand its content. First of all, dividing information on an A4 sheet of paper into paragraphs helps students to orientate themselves in the text and get an overview (I7, 115-119). Second of all, headings and titles highlight what is important and what not (I2, 149-152). Thus, headings are often designed in a colourful way by the students themselves to simplify their future learning processes (I6, 91-93).

5.5.4. Formatting

For dyslexia-friendly formatting, the aspects of using colour or printing in bold, font and font size, double-sided pages and the space between lines should be considered. To start with, students report that important words that are highlighted either with colour or through bold print are enormously helpful (I5, 120-121). One participant stated the following:

A: Aha okay du sagst die Wörter zu finden. Glaubst du würde es dir leichter fallen wenn in dem Text (.) WICHTIGE Wörter zum Beispiel fett gedruckt wären?

B: Ja.

A: Ja? Okay wieso?

B: Dass man weiß m-vielleicht diesem Satz gehört dieses (.) Wort. (I4, 300-303, Nr. 27)

This interview extract suggests that content words should be highlighted as post-reading exercises could be done more easily as a result. One student even expressed the wish to highlight important words together with the teacher as thereby the core information can be memorised more easily already at school, which in turn requires less studying at home (I7, 120-127).

With regard to colour as a highlighting tool, one student expressed that the use of red by the teacher is a source of insecurity, as exemplified below:

B: [...] ich hasse es wenn die Lehrer es mit rot anstreichen.

A: Okay warum?

B: Warum weil mich das erniedrigt ich sch-mache mir die Mühe und schreibe da jetzt ein-(1)eine Stunde lang einen super Text und dann ist das alles mit rot irgendwie bestrichen oder so also das ist bei jedem Fach so.

A: Würde es dir helfen wenn man dann auch die positiven Dinge hervorhebt?

B: Ja das würde mir wahrscheinlich helfen ja. (I8, 271-275, Nr. 28)

This statement is quite interesting as red is the colour thought to be most readily used by teachers and there is still an extreme tendency to focus on students' weaknesses instead of their strengths. Thus, it would be an idea to both highlight mistakes – using red – but at the same time highlight parts of a text that were phrased nicely in a positive or more neutral colour such as green or yellow.

In terms of the font used, students agreed that the size did not play a significant role. Still, one student said that the bigger the font, the better (I6, 88-89). However, all students reported that non-standard typography posed difficulties for reading a text (I7, 104-107). Some participants expressed the danger of not understanding anything (I4, 425), though one participant was able to guess from context:

A: Und diese Schriftarten die sehr verschnörkelt sind wie findest du die?

B: Ja da erkennt man manchmal zum Beispiel nicht was ein k ist oder so wenn es so verschnörkelt ist aber man kann es sich dann mit dem anderen Wort vorstellen (1) also wenn jetzt zum Beispiel Kunde steht und (.) das k kann man nicht so gut erkennen und Unde steht dann kann man vielleicht denken es ist vielleicht ein K.

A: Okay das heißt du leitest dir das dann aus dem Kontext her?

B: Ja. (I1, 291-294, Nr. 29)

One participant referred to a completely different aspect, namely computers, which will be of further interest in a subsequent chapter. In brief, the participant had online tutoring, enabling

them to send the tutor messages via the computer, which was reported to be quite helpful due to an easily legible font (I6, 169-171).

The reduction of paper waste is often achieved by printing worksheets double-sided. With worksheets consisting of a front and a back page, students must be cautious not to overlook the back of the page (I5, 126-131). Double-sided worksheets are particularly impractical if certain parts of a text have to be copied onto the front page (I6, 120-123). A student reported very fondly of their English language teacher's *Kompetenzkontrollen*, which – in the case of a reading comprehension task – always consisted of two pages so that both could be laid next to each other (I5, 236-241).

Lastly, the aspect of spacing between lines played a role in the theory on dyslexia-friendly materials. This is supported by students' experiences since more space between lines is generally preferred (I5, 102-103). Some students also told the interviewer about leaving blank spaces in their exercise or vocabulary books to have a better overview in the end (I6, 96-97).

5.5.5. Additional materials provided by external support

Before discussing school-external support in detail, support provided by teachers within school will be discussed first. There was only one student who was provided with examination methods suited to her needs: instead of being tested in written form, the student took oral examinations whenever possible, which was clearly what the student preferred (I2, 55-59). In contrast, all of the other students generally stated that their English teachers did not provide any additional support (I3, 40-41), which might also be traced back to the teachers' unawareness of the student's dyslexia (I3, 48-49). Yet, some students said that their German teachers were aware of their SpLD and, hence, showed special interest in their needs by frequently asking how they were doing and what they needed (I1, 242-246). One participant even expressed the wish to be supported by the English staff (I3, 42-43), possibly because of knowing the feeling of being supported in other subjects.

The lack of support for dyslexic students in the EFL classroom might be a reason as to why all students were being supported by external people at the time of the interviews. All of them were additionally trained by either a trainer particularly equipped with teaching strategies for dyslexic children, a trainer focusing on reading, or other external people, such as parents (I4, 369-371), with only one student receiving non-individual training (I7, 111-113). This training was all on-site, except for in one case where the training took place online (I6, 23), which was quite enjoyable for the participant. Even though these practice sessions mainly focused on German (I2, 21) – one even focused on Maths (I6, 125) – English was also of interest. The skills

trained within these sessions were mainly reading and writing, which was enhanced by additional tasks to do at home (I4, 161). Adding to the reading and writing tasks, students often discussed previous mistakes in tests in order to avoid them in the future (I5, 175). Lastly, these sessions were also used to revise topics addressed in the ELT classroom to better memorise them (I4, 156-157).

A very interesting aspect that was not encountered in the research for topic-specific literature for this thesis is the implementation of modern technology and new media in the ELT classroom. There are certainly studies to be found on this aspect; however, before the interviews, this aspect did not initially seem to be interesting. It became apparent, though, that students very much enjoy working with digital technology such as apps or websites. One student, as mentioned before, did not have tutor sessions on-site, but online. Although the online sessions sometimes entailed an additional stress factor, for instance the dogs barking at home (I6, 160-167), the experience of learning online was generally said to be good (I6, 24-25). Apart from the aforementioned preferred computerised font compared to handwriting, one student also pointed out that as part of the tutoring in a learning centre, computer training was used, too. The computer training consisted of various modules focusing on different grammar or writing aspects that were reportedly very well structured (I8, 148-153).

In addition to this, other technological gadgets were used regularly by the participants. One, for instance stated that as part of tutoring, headphones were used that dictated words which then had to be identified as either right or wrong (I2, 106). Another digital tool preferred over the analogue version was the online dictionary (I6, 270-271). One participant said that compared to an online dictionary, paper dictionaries require a lot of reading in order to finally find the word one has been looking for (I7, 166-167).

To remain with vocabulary practice, an app as introduced to learn or revise vocabulary:

A: Okay kannst du mir da vielleicht beschreiben wie das funktioniert das Vokabellernen mit der App?

B: Dieses Vokabellernen mit der App ist relativ lustig (.) dort gibt es einen best-einen Roboter aber es kann-also da gibt es einen Roboter der entweder stellt der es nach was-was dort genau wenn jetzt zum Beispiel kill steht dann hat er plötzlich diese Kreuzaugen und fällt um (2) oder ja (.) oder-und es gibt dann noch diese Wolke die das bedeckt da muss man das wegwischen (2) oder (1) was gibt es da noch (.) ja eigentlich (1) und das wenn-wenn-wenn diese (.) da gibt es so-wie so ein Rad (3) und du siehst nur den einen Teil des Rades und das dreht sich die ganze Zeit die Wörter dann- das ist relativ- das musst du dann einfach nur antippen und das stimmt.

A: Muss man da auch manchmal selbst etwas tippen und schreiben?

B: Ja-ja.

A: Okay. Das heißt du lernst gern mit Technik mit Computer App?

B: Ja. (I8, 264-269, Nr. 30)

This section of the interview shows that working with technology is something to consider integrating into lessons by ELT teachers as it comprises numerous possibilities to study in a more advanced way.

The lessons held by external teachers included exercises to raise phonological awareness. For example, students reported experiencing issues with determining when to use *g* or *k* (I6, 127) or how to use diphthongs (I4, 200-201). Thus, exercises particularly devised for this purpose were part of the external training. An example of such an exercise is provided below:

Ja (1) wir hatten-also wir hatten einmal so einen Text da waren so (1)-also da war so ein Text geschrieben (1) so wie meine Mama kauft Brot bei dem Bäcker und da hätten wir bei Bäcker war das ä weg (.) also das Umlaut A war weg und da- und da hätten wir noch zur Auswahl gehabt zum Hineinschreiben e (1) äü also Umlaut a mit u und noch ein normales Umlaut a und dann (1)-dann-dann-und dann auf der-auf der nächsten Seite dann war so-dann sollten wir die Wörter so drau-hinschreiben. (I7, 139, Nr. 31)

As nearly all students mentioned further training concerning phonology, this should be of greater importance in ELT contexts, too.

The feeling of insecurity and anxiety was addressed quite frequently during the interviews. Surprisingly, only one participant reported of knowing techniques regarding how to settle down in overwhelming situations. Especially breathing techniques were used on a regular basis (I1, 74-78). This student said that these techniques were convenient in testing situations that are usually connected with higher stress levels: “zum Herunterkommen und damit ich mich wieder eher auf die Rechtschreibung konzentrieren kann” (I1, 264, Nr. 32).

The literature on dyslexia (e.g. Farrell 2022) states that children with this SpLD often face problems with their eyes. For this reason, students were often given worksheets focusing on eye training as their eye movement was not as well developed as in other students (I3, 89). These exercises were often not related to language, but rather trained students' eyesight through tasks where students had to complete pictures or find missing items (I7, 145). Interestingly, although this issue is addressed in the literature, there are no such exercises to be found in the Austrian curriculum nor in the EFL classroom.

Before discussing reward systems very briefly, it needs to be mentioned that *Motivation* was an individual category in the analysis scheme since motivation played an immense part in the literature consulted for this thesis. Within the interviews, however, none of the students

mentioned the aspect of motivation when talking about their EFL teachers or their general feelings in the EFL classroom. Only one student shared an experience gathered as part of external training for dyslexia, as shown below:

B: [...] wenn ich das gut gemacht habe habe ich immer so Klammern bekommen also das waren so Büroklammern und dann wenn ich irgendwann so fünfzig oder so hatte dann habe ich ein Geschenk bekommen.

A: Und das war motivierend?

B: Mhm. (I7, 151-153, Nr. 33)

Even though the student agreed that the reward system is motivation, the long-term usage of such a system might lead to the exact opposite reaction of not showing any motivation anymore. In German this is called the *Korruptionseffekt* which means that intrinsic motivation – motivation that is inspired by personal interests – decreases to virtually nil due to continuous extrinsic motivation provided through for example rewards (Kauffeld & Schermuly 2011: 191). Yet, the system might be something to consider in a classroom that can be adapted to one's needs.

The heart of this thesis is the question as to how materials should be designed in order to serve dyslexic students' needs. This chapter has given an insight into dyslexic students' experiences in the EFL classroom and their work with a variety of materials. In sum, it can be said that, regardless of the actual material used, the core factor for effective materials is clarity. Whether clarity is reached through the usage of colours, pictures, paragraphs, titles or the font size, dyslexic students prefer materials that have a clear and transparent structure. Changing materials to adhere to these criteria would not only be beneficial for dyslexic learners, but could, at the same time, also enhance non-dyslexic learners' understanding of the contents dealt with.

Within all the points mentioned above, students – though quite subtly – indicated wishes for change. Before the research questions are answered in greater detail, this subchapter will provide a brief summary of ways in which the ESL- classroom could be altered.

Generally, throughout the interviewing process the feeling has become clear that lower-secondary students are not consciously aware of the materials used since they are not familiar with the broad range of existing materials that could be implemented in the ELT classroom (I1, 99). Still, through more detailed questions students were able to express quite a few wishes and ideas for the ELT classroom.

Regarding the design of materials, using colour (I3, 82-83) and highlighting important words (I2, 275-276) were crucial for a better understanding of the vocabulary's meaning. In addition

to this, one student, whose mother was also diagnosed with dyslexia, expressed the wish for the implementation of the *Legasthenieschrift*, a dyslexia-friendly font:

B: In den Workbooks oder solchen Blättern die wir bekommen wo man etwas arbeiten muss-müssen dass wir so eine Legasthenie-Schrift bekommen-so eine Schrift die ein Legasthenie-ein Legastheniker gut lesen kann weil es können auch die normalen Kinder eigentlich ganz gut lesen weil bei Legasthenie ist das eigentlich so dass du das b das d das p und das q auch verwechselst weil das ja alles ein Strich und eine Kugel ist sozusagen nur mit anderen Sachen und es ist schon manchmal schwer. (I3, 125, Nr. 34)

Furthermore, as the structure of materials was fundamental for the interviewed students, one student wished for an exercise book instead of a folder to avoid any chaos regarding paperwork (I8, 179). As this student would prefer to use the exercise book only for homework exercises, the folder would still be needed. Thus, the wish for an alteration of the structure inside the folder was expressed. The participant explained that the folder used for tutoring was organised differently compared to the English folder used at school. There, the folder was only sectioned into two parts, one storing all the worksheets already edited, the other one containing all the worksheets that still needed to be completed (I8, 161). As this system was reported to be much clearer, it would be an idea to reconsider dividing ELT folders into more than three sections.

Moreover, one student said that additional worksheets would be appreciated, especially if they focused on grammar or vocabulary tasks. In order for these additional materials to be useful, though, oral feedback would need to be provided by the teacher (I1, 265-268). Besides this, more time should be granted to dyslexic students to fulfil certain tasks (I3, 229).

Apart from the wishes concerning materials, the general desire was to be respected by teachers for having an SpLD (I3, 229). Closely connected to this wish was the idea to also highlight positive aspects of tests or homework exercises (I8, 274-275) as a teacher in order to not only provide negative comments but to also reinforce students positively through encouraging and constructive comments.

6. Discussion

In this chapter, the research questions will be answered, referring back to the literature that served as the theoretical frame as well as the conducted interviews. As the first research question (RQ1) is the question with the broadest spectrum of answers, the two sub-questions will be addressed first.

RQ2: How should materials be designed to ensure that students with dyslexia profit from them?

Even though the group of participants was heterogenous to some extent, the results gathered over the course of the interviewing process depict a clear view on materials both used and wished for in the ELT classroom. The data suggests that the factors that make learning materials effective are clarity and contextual meaning.

Clarity is achieved through the visual layout, the formatting and the text organisation of the materials implemented in the classroom. Through the use of colour, bold print, fonts adapted for dyslexic students or a large enough line spacing, dyslexic students can be supported by the teacher. Yet, only adapting materials to dyslexics' needs is not sufficient since the factor of contextual importance is still pivotal. All of the above-named factors can only be beneficial for students if they serve an identifiable purpose and are not only used for fun or aesthetic reasons.

The findings concerning this sub-question are generally congruent with the findings presented in the literature used for the theoretical framework. However, it still needs to be considered that there are few to no current studies on the issue of teaching English in lower-secondary classrooms to further support teachers working with students diagnosed with an SpLD. In compliance with that, Nijakowska (2019: 193) states that teachers' knowledge on the issue as well as the preparation for working with dyslexic students is scarce. For this research question, it can therefore only be emphasised that the focus of teachers' training should be shifted from teaching homogenous groups to heterogenous ones so that the ones imparting the knowledge are fully aware of the options concerning how to cater for dyslexic students' needs.

RQ3: How should the dyslexia-friendly materials be implemented in the ELT classroom?

As could be seen in the interview results, either English teachers implement barely any pre-reading and while-reading activities or dyslexic students do not realise their existence. Irrespective of the reasons for the lack of these activities, there is still an urgent need for them. As mentioned in the theoretical part, structure is a crucial aspect when it comes to supporting dyslexic learners in focusing on certain content. Thus, to provide structure in the ELT classroom, pre-, while- and post- teaching activities are an indispensable part of English lessons (Gerlach 2019: 62). As they help to activate prior knowledge and provide assistance in structuring and organising the newly acquired skills, English language teachers should pay specific attention to a conscious implementation of pre-, while- and post- teaching activities for all skills.

In addition to the need for structure in ELT lessons, Elbeheri and Tridas (2022: 59) stress the importance of explicit teaching. Dyslexic students tend to need instructions and explanations that are formulated in a clear and comprehensible way. Nevertheless, this project shows that

playful learning can help students not only to remember things better, but also to increase their levels of concentration when they are low. Furthermore, the incorporation of technological devices providing access to online dictionaries or the use of smartphone apps was largely considered as positive by the questioned participants.

Interestingly, studies focusing on materials suitable for dyslexic learners rather focus on traditional materials like workbooks and worksheets, as opposed to games or even new media. This finding should be widely communicated among trainee teachers since phases of upheaval are always needed in order to create better learning spaces and guarantee a positive learning outcome. Modern teaching strategies that distance themselves from classic teaching approaches and have been used over the past decades are needed in order to provide support for learners with an SpLD.

RQ1: In how far should ELT materials be adjusted to dyslexic learners to be beneficial for their learning process?

After considering the two sub-questions, some final remarks will be made for the purpose of answering the main research question. As stated above, clarity should be the core element of materials specifically designed for dyslexic learners. This means that not only the materials should be designed in a clear way but that the way these materials are handled should also be transparent and well-explained by the English language teachers. Particularly students who have just started secondary school might encounter issues with how to handle ELT materials efficiently as they are new to the language and the way English is taught. For this reason, they should be given a thorough explanation and introduction on how to use the materials. This is in line with Elbeheri and Tridas (2022: 59) who also point to the fact that dyslexic students often need explicit explanations and set goals for the day or the week for the purpose of orientation.

Apart from a potential introductory session on how to handle these new materials, the teachers could shed light on the organisation of various worksheets and paperwork in general. The interviews have not only shown that dyslexic students tend to be distracted quite easily but are also prone to lose track of their materials. Many of them reported that English folders with a peculiar system that the teacher developed are confusing; thus, it might be beneficial to develop sections together with the dyslexic students in class – possibly even individually – to fulfil everyone's needs. Throughout the interviews, the impression was received that students were not aware of methods applied to teaching, implying that the underlying meta-knowledge on how to organise their ELT materials still seems to be undeveloped at that age. Here, a parallel might be drawn to Schneider and Crombie's opinion (2003: 23), who blame the dyslexic

students underdeveloped short-term and working memory on a lack of metacognitive strategies. It could be said that the missing metacognitive strategies concerning materials are the cause of the lack of organisational skills. For this reason, introducing dyslexic students to various ways to organise their materials might be beneficial for their general learning outcomes.

As pointed out by Björklund (2011: 424), each dyslexic student is an individual with individual needs. It could therefore ultimately be said that teachers in the ELT classroom should – in the best case – create materials “tailored to the [individual] students” (Nijakowska 2010: 195). One possible way to do that could be a one-on-one meeting between the student and the teacher organised after a psychologist’s or doctor’s written confirmation for dyslexia has been received. During this meeting they could discuss observations priorly made by the teacher as well as the student’s individual wishes and needs. If possible, a follow-up meeting could be arranged after a few weeks to discuss possible changes and improvements.

Finally, however, it needs to be said that the idea presented above is highly unlikely due to the teachers’ lacking knowledge on how to deal with dyslexic students in the ELT classroom. It is therefore essential to first provide trainee teachers with sufficient information on how to educate students in heterogenous classrooms, before they can be properly assisted with appropriate materials.

7. Conclusion

The aim of this thesis was to find ways in which ELT teachers can provide dyslexic learners with suitable materials and ensure that the learning outcomes are at least equal to those of non-dyslexic learners. Furthermore, the way in which these materials can be integrated into English lessons was of major interest as not only the provided materials have an impact on learning, but also the way they are presented. Throughout this thesis, the existing literature on this issue was connected to the findings of the empirical research. This final chapter concludes the ultimate findings for each subsection of the empirical part with reference to the theoretical framework. Finally, a brief outlook for future research is given.

First, this thesis attempted to provide a definition for dyslexia (see ch. 2.1.). Within this chapter it became clear that a common definition of dyslexia does not exist. This is in line with the experiences reported by the participants of this study, as they all shared different stories which were somewhat alike, but quite different at the same time. The chapter focusing on potential definitions was followed by causes for dyslexia (see ch. 2.2.). Interestingly, the majority of lower-secondary students who were interviewed encountered problems with their visual processing (see ch. 2.2.3.), which was often topicalised in school-external tutoring or other

types of support system. The interviews also broached the issue of the manifestation of dyslexia, which was also a key issue in the theory on dyslexia (see ch. 2.3.). Although there were minor differences in how dyslexia showed in the individual students, they all had in common that the skills of reading and writing presented difficulties for them. Adding to that, all of the participants were diagnosed with dyslexia in primary school, whereby early detection of dyslexia was also recommended in the manifestation chapter. Another common ground between the theory and the interviews was that the organisational skills of dyslexic students were rather undeveloped; hence, further support would be needed. The diagnosis of dyslexia (see ch. 2.4.) was not of major interest for this thesis, yet it was mentioned in passing in each interview. Even though the diagnosis was not a key focus of the interviews, the theory on it still contains pivotal information for teachers, who certainly play a role in the stage of informal assessment.

The heart of this thesis is a question related to the practice of teaching; thus, the subsequent chapter focused on dyslexia in the ELT classroom (see ch. 3.). Here, the interrelations between the theory and the experience of dyslexic students were shown. Obviously, the cognitive abilities to understand processes behind language acquisition were not yet developed in the participants interviewed, probably due to their age, which is the reason why the students describe barely any immensely detailed experiences with language acquisition. However, as the literature suggests (see ch. 3.1.1.), the likelihood of showing signs of dyslexia in a second language is higher if the child already has issues within the first language. This was reported by all the students, who emphasised both issues in German and English. Another key issue mentioned not only in the third chapter but also in the interviews is anxiety (see ch. 3.1.2.).

Compared to the theory that highlights increased anxiety levels when, for instance, reading aloud, the interviews revealed another aspect that is only briefly mentioned in the theory: self-esteem and students' self-concept. When talking about their personal experiences and themselves in general, the students tended to use negatively connoted words, which conveyed the feeling that they were quite unhappy with their own skills and performance. The wishes for the ELT classroom shared in the literature (see ch. 3.3.) are quite congruent with the findings of this empirical research – giving explicit instructions, providing extra time, or explaining strategies to be applied when encountering differences. Even though not all of these aspects are considered by teachers in Austria, the majority of participants still did not feel unwell in their classroom, on the contrary they reported an overall good atmosphere. Concerning materials (see ch. 3.4.), the empirical research could only identify more or less the same requirements already presented in the literature; however, the way to use these materials (see ch. 3.5.) leaves room

for improvement. The participants could not identify any pre-reading or while-reading activities implemented by the teacher. This finding is quite concerning as the literature shows that particularly pre-reading activities are a necessity for both dyslexic and non-dyslexic learners for understanding texts and new vocabulary. Thus, this should inspire both newly employed teachers and teachers already working at schools to further look into possibilities for pre- and while-teaching activities independent of the skill to be practised.

An aspect that came up in the interviews which is not part of the theoretical groundwork of this thesis, however, is the usage of games and new media. Especially in tutoring, training for dyslexics and other external support systems, these two teaching tools were often applied and very welcomed by the dyslexic learners. Not only did they report feeling more able to concentrate after playing games, but they also explained that certain games helped with training their visual processing. Furthermore, new media such as online dictionaries or apps might be a way to provide students with fewer stimuli simultaneously and, thereby, avoid overstimulation. For instance, students reported finding dictionaries with dozens of words and explanations on one single page overwhelming. Hence, simply exchanging traditional materials and tools for more technologically advanced ones might be a way to cater for some of the needs of dyslexic learners.

The first sub-question, which focused on materials, provides the smallest number of new findings, as the findings regarding the design of materials are quite similar to the existing literature. The second sub-question, which addresses the implementation of the materials, proved to be more crucial and of further interest for future research. Hence, in retrospect, I would again highlight the importance of dedicating more time to researching SpLDs as dyslexic students should be provided with means to access and benefit from the same level of education as their non-dyslexic peers.

8. Limitations and outlook

The present study has aimed to answer the research questions regarding dyslexia-friendly materials and their implementation. However, as with any other study, it needs to be mentioned that there are certain limitations to the study.

First, the number of participants was rather small. The total number of eight questioned students does give an insight into their difficulties and needs; however, it cannot be assumed that another group of dyslexic students would feel the exact same way. Adding to that, it would have been beneficial to also interview non-dyslexic students to have a control group whose results could have then been compared with those of the dyslexic students.

Second, the interview guideline could have been further adapted to the individual students' answers. However, this was avoided so as to not violate the regulations put forward by the Bildungsdirektion Niederösterreich. Certain minimal adaptations were still made in order to guarantee a broader insight into students' needs. In addition to that, the questions focusing on pre-reading, while-reading and post-reading activities could have been adapted as most students stated that none of these activities were part of their classes. Though since there are often pre-, while- and post- reading activities already provided by the schoolbooks, there is reason to doubt the information shared by the students. As pointed out in the discussion (see ch. 6), students were unaware of possibly existing pre-reading, while-reading and post-reading activities.

Third, due to some of the questions being quite personal, there is the possibility that students answered in a way that is socially accepted. This means that students might have felt nervous or anxious in the interviewing situation due to an interviewer who was unknown to them and, thus, not shared the whole truth.

For the future it should be stressed that due to the striking number of students with dyslexia, the teacher training curriculum should undergo changes and adaptations. Thereby, future teachers could be equipped with new methods and teaching strategies that do not only serve the needs of neurotypical students, but also those of neurodivergent students.

9. References

- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- APA, American Psychological Association. 2022. "Dyslexia". <https://dictionary.apa.org/dyslexia> (1 Apr. 2022).
- Baddeley, Alan D. 1986. *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bildungsdirektion Niederösterreich. 2020. "Häufig vorkommende Fragen (FAQs) im Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)". <https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:712c6e60-fc46-4b4e-aded-ee466e699cb7/FAQ%20LRS%20Aktualisierung%20Juni%202020.pdf> (12 May 2022).
- Bishop, Dorothy V. M; Mcdonald, David; Bird, Sarah; Hayiou-Thomas, Marianna E. 2009. "Children who read accurately despite language impairment: who are they and how do they do it?". *Child Development* 80, 593-605.
- Björklund, Maria. 2011. "Dyslexic students: success factors for support in a learning environment". *The Journal of Academic Librarianship* 37(5), 423-429.
- Bosse, Marie-Line; Tainturier, Marie J.; Valdois, Sylviane. 2007. "Developmental dyslexia: the visual attention span deficit hypothesis". *Cognition* 104(2), 198-230.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. n.d. a. "Teilleistungsschwächen". https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp_tlschwaeche.html (12 May 2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. n.d. b. "Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie bei Schülerinnen und Schülern". <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/legasthenie.html> (12 May 2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018. "Lehrplan AHS". <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (11 May 2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2019. "Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche: eine Handreichung". https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/NEU_LRS-Handreichung_a4_bf.pdf (28 Jan. 2023).
- Burke, Jenene; Bushby, Allana. 2017. "Dyslexia and learning: an insider account of negotiating barriers and AIDS in secondary education". In Plows, Vicky; Whitburn, Ben. (eds.). *Inclusive education*. Rotterdam: Sense Publishers, 141-157.
- Catts, Hugh W; Adlof, Suzanne. 2011. "Phonological and other language deficits associated with dyslexia". In Brady, Susan A.; Braze, David; Fowler, Carol A. (eds.). *Explaining individual differences in reading: theory and evidence*. New York, NY: Psychology Press, 137-151.
- Cronin, Virginia; Carver, Paula. 1998. "Phonological sensitivity, rapid naming, and beginning reading". *Applied Psycholinguistics* 19, 447-461.
- Daloiso, Michele. 2017. *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Duranovic, Mirela; Senka, Smajlagic; Babic-Gavric, Branka. 2018. "Influence of increased letter spacing and font type on the reading ability of dyslexic children". *Annals of Dyslexia* 68, 218-228.
- Dymock, Sue; Nicholson, Tom. 2013. *Dyslexia decoded: what it is, what it isn't, and what you can do about it*. Auckland: Dunmore Publishing.
- Elbeheri, Gad; Tridas, Eric Q. 2022. *Assessing dyslexia: a teachers' guide to understanding and evaluating their pupils' needs*. London: Routledge.

- Elliott, Julian G.; Grigorenko, Elena L. 2014. *The dyslexia debate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Everatt, John; Denston, Amanda. 2019. *Dyslexia: theories, assessment, support*. London: Routledge.
- Farrell, Michael. 2022. *Supporting disorders of learning and co-ordination: effective provision for dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, and dyspraxia*. (3rd edition). London: Routledge.
- Frederickson, Norah; Frith, Uta. 1998. "Identifying dyslexia in bilingual children: a phonological approach with inner London Sylheti speakers". *Dyslexia* 4, 119-131.
- Friedmann, Naama; Coltheart Max. 2018. "Types of developmental dyslexia". In Dattner Elitzur; Ravid Dorit (eds.). *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*. Boston: De Gruyter Mouton, 721-752.
- Frith, Uta. 1999. "Paradoxes in the definition of dyslexia". *Dyslexia* 5(4), 192-214.
- Gaab, Nadine; Turesky, Ted K.; Sanfilippo, Joseph. 2020. "Diagnosing dyslexia: how deep should we dig?". In Washington, Julie A.; Compton, Donald L.; McCardle, Peggy (eds.). *Dyslexia: revisiting etiology, diagnosis, treatment, and policy*. Michigan: Paul Brooks Publishing, 44-56.
- Gerlach, David. 2019. *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gillingham, Anna.; Stillman, Bessie W. 1960. *The Gillingham manual: remedial training for children with specific disability in reading, spelling and penmanship*. Cambridge: Educators Publishing Service.
- Grabe, William. 2009. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Shannon; Reid, Gavin. 2016. *100 ideas for primary teachers: supporting children with dyslexia*. London: Bloomsbury.
- Handler, Sheryl M; Fierson, Walter M. 2011. "Joint technical report: learning disabilities, dyslexia, and vision". *Pediatrics* 127(3), 818-856.
- Handler, Sheryl M. 2016. "Dyslexia: what you need to know". *Contemporary Pediatrics* 1, 18-23.
- Hopf, Christel. 2004. "Qualitative interviews: an overview". In Flick, Uwe; Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (eds.). *A companion to qualitative research*. London: Sage, 281-307.
- Hultqvist, Alan M. 2013. *Can I tell you about dyslexia? A guide for friends, family and professionals*. London: Jessica Kingsley.
- IDA – The International Dyslexia Association. 2002. "Definition of dyslexia". <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (27 Mar. 2022).
- IDA – The International Dyslexia Association. 2020a. "Dyslexia Basics". <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/> (31 Mar. 2022).
- IDA – The International Dyslexia Association. 2020b. "Effective reading instruction for students with dyslexia". <https://dyslexiaida.org/effective-reading-instruction-for-students-with-dyslexia/> (31 Mar. 2022).
- Kapp, Steven. 2020. *Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline*. Singapore: Palgrave Macmillan.
- Kauffeld, Simone; Schermuly, Carsten C. 2011. "Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation". In Kauffeld, Simone (ed.). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie*. Heidelberg: Springer, 179-195.
- 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 Margaret. 2012. *Teaching languages to students with specific learning differences*. (1st edition). Bristol: Multilingual Matters.

- Kormos, Judit. 2017. *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York, NY: Routledge.
- Kormos, Judit. 2020. "Specific learning difficulties in second language learning and teaching". *Language Teaching* 53, 129-143.
- Krimm, Hannah; Schuele, Melanie C. 2022. "Speech-language pathologists' orthographic knowledge". *Communication Disorders Quarterly* 43(3), 206-209.
- Lamnek, Sigfried; Krell, Claudia. 2010. *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. (5th edition). Basel: Beltz.
- Landerl, Karin. 2001. "Word recognition deficits in German: more evidence from a representative sample". *Dyslexia* 7(4), 183-196.
- Lester, Jessica Nina; Dostal, Hannah; Gabriel, Rachael. 2013. "Policing neurodiversity in higher education: a discourse analysis of the talk surrounding accommodations for university students". In Herrera, Chris D.; Perry, Alexandra (eds.). *Ethics and neurodiversity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 52-66.
- Lightbown, Patsy; Spada, Nina. 2013. *How languages are learned*. (4th edition). Oxford: Oxford University Press.
- Lodej, Monika. 2016. *Dyslexia in first and foreign language learning: a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Lundberg, Ingvar. 2002. "Second language learning and reading with the additional load of dyslexia". *Annals of Dyslexia* 52(1), 165-187.
- Macdonald, Stephen. 2019. "From 'disordered' to 'diverse': defining six sociological frameworks employed in the study of dyslexia in the UK". *Insights into Learning Disabilities* 16(1), 1-22.
- Mammarella, Irene Cristina; Ghisi, Marta; Bomba, Monica; Bottesi, Gioia. 2016. "Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development". *Journal of Learning Disabilities* 49(2), 130-139.
- Matthews, Pia. 2022. *Other-person-ness and the person with profound disabilities*. London: Routledge.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (11th edition). Weinheim: Beltz.
- Miles, Thomas Richard & Miles, Elaine. 1999. *Dyslexia: a hundred years on*. (2nd edition). Buckingham: Oxford University Press.
- Nielsen, Cecilia. 2011. "The most important thing: students with reading and writing difficulties talk about their experiences of teachers' treatment and guidance". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 551-565.
- Nijakowska, Joanna. 2010. *Dyslexia in the foreign language classroom*. (1st edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Nijakowska, Joanna. 2019. "Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework". *European Journal of Special Needs Education* 34(2), 189-203.
- Norton, Elizabeth S.; Wolf, Maryanne. 2012. "Rapid automatized reading (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities". *Annual Review of Psychology* 63, 427-452.
- Odegard, Timothy N. 2020. "Structured literacy is exemplified by an explicit approach to teaching". *Perspectives on Language and Literacy* 46(1), 21-23.
- Pullen, Paige C.; Cash, Deanna B. 2011. "Reading". In Kauffman, James M.; Hallahan, Daniel P. (eds.). *Handbook of special education*. New York, NY: Routledge, 523-563.
- Pennington, Bruce F. 2006. "From single to multiple deficit models of developmental disorders". *Cognition* 101(2), 385-413.
- Ramus, Franck.; Szenkovits, Gayaneh. 2008. "What phonological deficit?". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 61, 129-141.

- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo. 2019. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
- Reid, Gavin. 2011. *Dyslexia*. (3rd edition). London: Continuum International Publishing Group.
- 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.
- Richardson, Ulla; Leppänen, Paavo H.T.; Leiwo, Matti; Lyytinen, Heikki. 2003. "Speech perception of infants with familial risk for dyslexia differ at the age of 6 months". *Developmental Neuropsychology* 23(3), 385-397.
- Rooms, Margaret. 2010. "Shared reading, guided reading and the specialist dyslexia lesson". *Dyslexia Review* 21(2), 1-34.
- Rose, Jim. 2009. *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties*. London: HMSO.
- Schneider, Elke; Crombie, Margaret. 2003. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton.
- Schulte-Körne, Gerd. 2010. "The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia". *Deutsches Ärzteblatt International* 107(41), 718.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10(2), 209-231.
- Snowling, Margaret J; Gooch, Deborah; Henderson, Lisa. 2012. "Dyslexia". In Ramachandran, Vilayanur (ed.). *Encyclopedia of human behavior*. London: Academic Press, 732-739.
- Snowling, Margaret J. 2013. "Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view". *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(1), 7-14.
- Snowling, Margaret J.; Melby-Lervag, Monica. 2016. "Oral language deficits in familial dyslexia: a meta-analysis and review". *Psychological Bulletin* 142(5), 498-545.
- Snowling, Margaret J.; Hulme, Charles; Nation, Kate. 2020. "Defining and understanding dyslexia: past, present and future". *Oxford Review of Education* 46(4), 501-513.
- Sparks, Richard L.; Ganschow, Leonore; Kenneweg, Silvia; Miller, Karen S. 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; Miller, Karen S. 2000. "Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: a review". *Dyslexia* 6, 124-132.
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore; Patton, Jon. 2008. "L1 and L2 literacy, L1 and L2 aptitude, and L2 affective variables as discriminators among high- and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners". In Kormos, Judit; Kontra Edit H. (eds.). *Language learners with special needs: an international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-35.
- Stacey, Ginny; Fowler, Sally. 2020. *Development of dyslexia and other SpLDs*. London: Routledge.
- Stanovich, Keith E. 1986. "Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly* 21(4), 360-364.
- Stanovich, Keith E. 1991. "Discrepancy definitions of reading disability: has intelligence led us astray?". *Reading Research Quarterly* 26(1), 7-29.
- Stanovich, Keith. E.; Siegel, Linda S. 1994. "Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: a regression-based test of the phonological-core variable-difference model". *Journal of Educational Psychology* 86(1), 24-53.
- Stanovich, Keith E. 1996. "Toward a more inclusive definition of dyslexia". *Dyslexia* 2, 154-166.

- Statistik Austria. 2013. "Durchschnittliche Klassengröße sank ab dem Schuljahr 2007/8 vor allem im Pflichtschulbereich". https://www.statistik.at/web_de/presse/070301.html (27 May 2022).
- Stein, John. 2014. "Dyslexia: the role of vision and visual attention". *Developmental Dyslexia* 1, 267-280.
- SV Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger. 2016. "Bericht Legasthenie/ Dyskalkulie". <https://www.sozialversicherung.at/cdscontent/load?contentid=10008.714976&version=1467622658> (2 Apr. 2022).
- Szenkovits, Gayaneh; Darma, Quynliaan; Darcy, Isabelle; Ramus, Franck. 2016. "Exploring dyslexics' phonological deficit II: phonological grammar". *First Language* 36(3), 316-137.
- Torgesen, Joseph K. 2002. "The prevention of reading difficulties". *Journal of School Psychology* 40, 7-26.
- Tunmer, William; Greaney, Keith. 2010. "Defining dyslexia". *Journal of Learning Disabilities* 43(3), 229-243.
- Klingner, Janette K.; Vaughn, Sharon. 1999. "Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: implications for students with learning disabilities". *Exceptional Children*, 66(1), 23-37.
- VOICE Project. 2007. "Mark-up conventions". VOICE Transcription Conventions [2.1]. http://www.univie.ac.at/voice/voice.php?page=transcription_general_information (21 Dec. 2022).
- Wechsler, David. 1974. *Wechsler Intelligence scale for children, Revised: WISC-R, manual*. New York: Psychological Corporation.
- Weinstein, Lissa; Saul, Laurence. 2005. "Psychoanalysis as cognitive remediation: dynamic and Vygotskian perspectives in the analysis of an early adolescent dyslexic girl." *The psychoanalytic study of the child* 60(1), 239-262.
- Wery, Jessica J.; Diliberto, Jennifer A. 2017. "The effect of specialized dyslexia font, Open Dyslexic, on reading rate and accuracy". *Annals of Dyslexia* 67, 114-127.
- White, Sarah; Milne, Elizabeth; Rosen, Stuart; Hansen, Peter; Swettenham, John; Frith, Uta; Ramus, Franck. 2006. "The role of sensorimotor impairments in dyslexia: a multiple case study of dyslexic children". *Developmental Science* 9, 237-269.
- Williams, Kelly J.; Capin, Philip; Stevens, Elizabeth A.; Vaughn, Sharon. 2020. "Diagnosing dyslexia: how deep should we dig?". In Washington, Julie A.; Compton, Donald L.; McCardle, Peggy (eds.). *Dyslexia: revisiting etiology, diagnosis, treatment, and policy*. Michigan: Paul Brooks Publishing, 148-161.
- Wimmer, Heinz. 1993. "Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system". *Applied Psycholinguistics* 14, 1-33.
- Wolf, Maryanne; Bowers, Patricia Greig. 1999. "The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias". *Journal of educational psychology* 91(3), 415-438.

10. List of tables

Table 1. Overview participants, own table	48
Table 2. Code system MAXQDA	51

11. List of figures

Figure 1. Metacognitive strategies to elicit student's knowledge.....	35
Figure 2. Students' preferences regarding materials.	66

12. Appendix

12.1. Abstract

The present thesis is concerned with the pressing issue of dyslexia in the ELT classroom. The theoretical framework is grounded on studies and literature presenting the various aspects of dyslexia in language learning processes. As a research gap in the field of dyslexia in lower-secondary English classes could be identified, the empirical project, consisting of eight semi-guided interviews, intended to reveal further findings on how to support dyslexic learners as an English language teacher. A computer-based analysis with MAXQDA was conducted, which allows the following points to be added to the existing literature. The signs for dyslexia are quite congruent with those found in the literature; however, anxiety levels seem to be abnormally high. This implies that dyslexic learners should be particularly supported in the ELT classroom through appropriate materials and teaching methods. Materials used in language classes should primarily be clear, structured and have contextual meaning. It seems that catering for dyslexic learners' needs does not only include the implementation of dyslexia-friendly materials but also requires a suitable way of integrating these materials into teaching. A rather unexplored possibility of introducing dyslexics to new language concepts is the usage of new media and games, which should be of importance for future research.

12.2. Abstract German

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der akuten Problematik der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) im Englischunterricht. Die theoretische Rahmung basiert auf Studien und Literatur, welche die vielfältigen Aspekte der Lese-Rechtschreib-Schwäche im Zuge des Sprachen-Lernens präsentieren. Da eine Forschungslücke hinlänglich der Lese-Rechtschreib-Schwäche im Englischunterricht von Unterstufenklassen festgestellt werden konnte, intendierte das hier vorliegende empirische Projekt, bestehend aus acht semi-strukturierten Interviews, neue Kenntnisse zu Fördermöglichkeiten dieser Schüler zu gewinnen. Eine computergestützte Analyse mit MAXQDA wurde durchgeführt, welche es ermöglichte, die folgenden Punkte zur bereits bestehenden Literatur zu ergänzen: Die Zeichen für eine Lese-Rechtschreib-Schwäche sind beinahe deckungsgleich mit jenen, die in der Literatur identifiziert werden konnten – die beschriebene Angst, die SchülerInnen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche innerhalb des Sprachunterrichts erleben, scheint jedoch abnormal hoch. Dies deutet darauf hin, dass diese SchülerInnen speziell durch geeignete Materialien und passende Lehrmethoden unterstützt werden sollten. Passende Materialien, welche im Sprachenkontext verwendet werden, sollten in erster Linie klar und strukturiert sein, wie auch eine kontextuelle Bedeutung haben. Wie es

scheint, beeinflussen nicht nur die verwendeten Materialien den Lernprozess von SchülerInnen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche, sondern auch die Art und Weise, wie diese in den Unterricht implementiert werden. Eine noch eher unerforschte Möglichkeit, SchülerInnen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche mit neuen Sprachinhalten vertraut zu machen, ist die Verwendung von neuen Medien und Spielen, welche in zukünftigen Studien von großer Bedeutung sein sollten.

12.3. Interview outline

1) Einstieg und persönliche Fragen

Wie lange gehst du bereits in diese Schule?

Was hast du besonders gerne an deiner Schule? (z.B. Lieblingsfach)

Hast du eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche? Wenn ja, seit wann hast du diese denn?

Besuchst du außerhalb der Schule ein Lernzentrum oder eine Nachhilfe, bei der du zusätzliche Unterstützung bekommst? Wenn ja, in welchen Fächern?

Was macht dir Schwierigkeiten in Deutsch?

Was macht dir Schwierigkeiten in Englisch?

Hast du deiner Meinung nach größere Schwierigkeiten in Deutsch oder Englisch?

2) Hauptteil

Angelehnt an die zuvor gestellten Fragen: Gibt es irgendwelche von diesen Schwierigkeiten, von denen du glaubst, dass sie mit deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche zu tun haben?

Wie fühlst du dich generell im Englischunterricht? (z.B. nervös, fröhlich, ängstlich, positiv gestimmt etc.)

Wirst du von deiner Lehrerin/ deinem Lehrer im Englischunterricht zusätzlich unterstützt?

Wenn ja, wie?

Welche Materialien verwendet ihr hauptsächlich im Englischunterricht?

Mit welchen Materialien arbeitest du am liebsten? Warum?

Wie sehen diese Materialien aus? (Schrift, Farben, Bilder, viel/wenig Info etc.)

Vorausgesetzt SchülerIn erhält zusätzliche Unterstützung beim Lernen außerhalb der Schule:

Du hast erzählt, dass du nach der Schule manchmal Nachhilfe bekommst. Kannst du mir davon ein bisschen erzählen? Welche Materialien verwendet ihr dort? Hast du das Gefühl, dass dir diese Materialien mit deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche helfen?

Würdest du dir manchmal andere Materialien wünschen? Wenn ja, welche?

Wenn du dich in eine Englischstunde versetzt, kannst du mir erzählen, wie ihr einen Lesetext im Englischunterricht behandelt?

Kannst du mir erzählen, was ihr im Englischunterricht macht, bevor ihr einen Text lest?

Kannst du mir erzählen, was ihr im Englischunterricht macht, während ihr einen Text lest?

Kannst du mir erzählen, was ihr im Englischunterricht macht, nachdem ihr einen Text lest?

Gibt es etwas, das du besonders einfach findest?

Gibt es etwas, das du besonders schwierig findest?

Was würdest du dir von deinen LehrerInnen wünschen, um dich bei deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche zu unterstützen?

3) Schluss

Gibt es noch irgendetwas, das du mir von deinen Erfahrungen im Englischunterricht erzählen möchtest?

12.4. Interview transcripts

I1_14_f – Interviewee 1, 14-year-old girl, AHS

A = Interviewer, B = Interviewee

Date of interview: 30.09.2022

- 1 A: So ich begrüße dich zu unserem Interview. Wie bereits erwähnt findet das zum Thema Lese-
2 Rechtschreib-Schwäche statt und ich brauche es für meine Masterarbeit an der Uni Wien. (.)
3 Das Ganze wird aufgezeichnet und ich würde sagen wir legen einfach mal los. Wenn du dich
4 bei einer Frage unwohl fühlst dann kannst du einfach sagen wir überspringen das.
5 B: Okay. Ja.
6 A: Und du erzählst einfach was du möchtest und du redest so viel du willst.
7 B: Okay. @
8 A: Gut. Erste Frage: Wie lange gehst du bereits an die Schule?
9 B: 4 Jahre.
10 A: Okay. Und was hast du besonders gern?
11 B: Welches Fach oder?
12 A: Ja welches Fach zum Beispiel.
13 B: Also ich bin im Sportzweig also Sport und (.) die Klasse mag ich sehr.
14 A: Okay das heißt gute Gemeinschaft?
15 B: Klassengemeinschaft ja.
16 A: Sehr schön. Hast du eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche?
17 B: Ja nur Rechtschreib-Schwäche also Lese nicht.
18 A: Okay nur eine Rechtschreib-Schwäche. Seit wann hast du die denn?
19 B: (1) Eigentlich seit der ersten Volksschule und in der dritten Volksschulklasse sind wir dann
20 testen gegangen und dann wurde es **di- diagnosti-**
21 A: -ziert. Besuchst du auch außerhalb der Schule irgendein Lernzentrum oder eine Nachhilfe?
22 B: Ja eine Lese-Rechtschreib-Nachhilfe. Da gehe ich seit hin seit dem ersten Gymnasium in (1)
23 wo ist das in der Nähe vom [place1] in [place2] glaube ich.
24 A: Ist nicht so wichtig. Spezialisiert sich das auf Deutsch?
25 B: Ja.
26 A: Okay. Also Englisch ist da nicht so im Fokus?
27 B: Nein, eher nicht aber auch ein bisschen auch wenn ich Texte in Englisch schreibe ein
28 bisschen aber jetzt nicht so viel.
29 A: Okay aber wir kommen auf das dann später dann noch einmal zurück. Was macht dir denn
30 generell Schwierigkeiten im Fach Deutsch?
31 B: (.) Also **ich schr-ich schreibe** sehr viel wenn man etwas erfinden muss dann schreibe ich
32 sehr viel und dann habe ich viele Fehler drinnen und ich sehe wenn ich mir das durchlese nicht
33 so richtig die Fehler. In den ersten paar Jahren- dem ersten Jahr aber es bessert sich jetzt
34 eigentlich (1) also ja.
35 A: Sonst noch irgendwelche Schwierigkeiten die dir einfallen?
36 B: Die Grammatik lernen @
37 A: Okay die Grammatik lernen @. Alles klar. Und was macht dir Schwierigkeiten in Englisch?
38 B: (2) Ja manchmal auch die Wörter und (1) manchmal auch in welcher Zeit das ist weil es so
39 viele Zeiten gibt.
40 A: Wenn du sagst die Wörter generell das Vokabellernen oder eher wie du sie schreibst?
41 B: Nein eher wie ich sie schreibe also Auswendiglernen kann ich eigentlich aber wie ich sie
42 schreibe muss ich mir dann noch einmal anschauen und so.
43 A: Hast du dann auch Schwierigkeiten wenn du das Wort das erste Mal abschreibst aus dem
44 Buch (.) beim Vokabel SCHREIBEN?
45 B: Bei manchen Wörtern schon die schwieriger sind. Bei manchen aber auch nicht.

46 A: Okay gut. Dann angelehnt an diese Fragen gibt es irgendwelche Schwierigkeiten von denen
 47 DU behaupten würdest dass die aufgrund deiner **Lese- oder** aufgrund deiner Rechtschreib-
 48 Schwäche sind?
 49 B: (.) Eigentlich nicht. Nein.
 50 A: Fällt dir gar nichts ein?
 51 B: Schwierigkeiten? (.) So bei Aufsätzen gute Noten zu schreiben bei Schularbeiten oder so
 52 aber das hat sich jetzt eigentlich gebessert also habe ich jetzt eigentlich nicht so richtige
 53 Schwierigkeiten.
 54 A: Okay das heißt du würdest sagen die Schwierigkeiten sind einfach generell?
 55 B: Ja.
 56 A: Okay. Wie fühlst du dich generell im Englischunterricht? {loud noise from outside} Ich
 57 mache nur das Fenster zu.
 58 B: Ja. (6) Ja, eh gut also unsere Frau Professorin ist extrem nett und so also eigentlich eh gut.
 59 A: Das heißt immer sehr positiv?
 60 B: Ja.
 61 A: Okay auch bei Schularbeiten und Tests?
 62 B: Ja. Also bei Schularbeiten eigentlich jetzt habe ich mich auch gebessert (.) also ja. Eigentlich
 63 schon ja.
 64 A: Okay. Wirst du da von deiner Professorin zusätzlich unterSTÜTZT im Englischunterricht
 65 aufgrund deiner Rechtschreib-Schwäche?
 66 B: Nein also nein weil es ist nicht sehr stark in Englisch es ist eher in Deutsch. Also wir haben
 67 es im ersten Jahr gesagt es wird ein bisschen in meine Note einberechnet aber es ist nicht sehr
 68 krass also nicht sehr viel weil es nicht sehr stark ist in Englisch ja.
 69 A: Okay verstehe. Kannst du mir erzählen welche Materialien ihr so im Englischunterricht
 70 verwendet?
 71 B: Bücher also Student's Book und Workbook Mappe und Vokabeln und Textbuch.
 72 A: Okay was meinst du mit Textbuch?
 73 B: Das ist so ein Heft wo wir Texte wenn wir sie in der Schule schreiben oder wenn wir als
 74 Hausübung einen Text aufbekommen da reinschreiben.
 75 A: Und abgeben?
 76 B: Ja.
 77 A: Okay. Bekommt ihr auch zusätzlich Arbeitsblätter?
 78 B: Ja in die Mappe ja.
 79 A: Und mit welchen von diesen Materialien würdest du sagen arbeitest du am liebsten?
 80 B: Mit den Büchern.
 81 A: Okay und warum?
 82 B: Weil-weil da nicht so viel zum Schreiben ist es ist nur etwas zum Ausfüllen oder zum Lesen
 83 oder so ja.
 84 A: Wie würdest du diese Materialien beschreiben wie schauen die aus (.) mit denen du gerne
 85 arbeitest?
 86 B: Die Bücher oder was?
 87 A: Ja also von der Schriftgröße von Bildern die abgebildet sind.
 88 B: **Also alles-also** in dem Englischbuch ist zum Beispiel alles bunt also die Bilder und so und
 89 das ist eigentlich (.) man kann alles gut lesen. Es ist nicht irgendwie ganz klein oder so es ist
 90 immer manche Wörter dicker gedruckt die wichtiger sind zum Beispiel in einem Text das ist
 91 wenn man Wörter nicht so gut kennt sind die eher dicker und so ja.
 92 A: Du sagst es ist alles bunt findest du das gut?
 93 B: Ja also ich finde es besser als wenn alles so schwarz weiß ist.
 94 A: Okay findest du das (.) manchmal auch ablenkend?
 95 B: Nein. Nein eigentlich nicht.
 96 A: Okay das heißt du würdest sagen es unterstützt dich?

97 B: Ja.

98 A: Okay. Du hast vorher erzählt dass du auch (.) nach der Schule hin und wieder Hilfe
 99 bekommst **im-beim** Lese-Rechtschreib-Training. Kannst du mir von dem einfach mal ein
 100 bisschen erzählen?

101 B: Ja also wir da gehe ich jetzt (2) ja wie gesagt vor seit der 1. Klasse ist es wegen Corona auch
 102 manchmal auch online gewesen und da haben wir alle Wortarten gemacht und eben so ein (1)
 103 Lese-Rechtschreib-Programm gehabt und da haben wir so viele Zetteln und die haben wir- da
 104 sind alle Rechtschreibregeln drinnen und auch dann haben wir alle Wortarten gemacht und wir
 105 haben zum Beispiel bei jeder Wortart zum Beispiel eben einem Verb alles durchbesprochen
 106 und haben dann dazu so eine Übung gemacht und vor Schularbeiten haben wir so einen Text
 107 geschrieben für zum Beispiel ein Märchen geschrieben und sie hat es sich dann angeschaut und
 108 **hat-sie** ist mit mir die Fehler dann durchgegangen.

109 A: Du hast gesagt ein Lese-Rechtschreib-Programm das heißt das war am Computer?

110 B: Nein das waren so Zettel die sie ausgedruckt hat. So dicke Zettelpakete.

111 A: Was für Materialien habt ihr da dann noch verwendet?

112 B: Zetteln (.) sie hat so (.) manchmal so eine Tafel und hat die Wortarten zum Beispiel darauf
 113 geschrieben und hat dazugeschrieben **we- welche** Wörter dazugehören und (2) und ja ich habe
 114 solche Übungen bekommen damit ich vor der Schularbeit nicht so (.) -also dass ich mich vor
 115 der Schularbeit so konzentrieren kann also zum Beispiel das haben wir immer so ausgetestet
 116 also zum Beispiel Bauchatmung oder so ja.

117 A: Also auch so eine Art Entspannungsübungen. Okay. Hilft dir das?

118 B: Ja also das hat mir schon geholfen vor der Schularbeit nicht so (.) aufgeregt zu sein und dann
 119 nicht so viele Fehler zu machen und ja.

120 A: Okay also das heißt du wendest das auch regelmäßig an?

121 B: Ja.

122 A: (.) Was hätte ich noch (2) bezüglich der Materialien schauen die ähnlich aus wie die
 123 Materialien die ihr in der Schule bekommt?

124 B: Ja also es ist einfach eine Mappe und Zetteln. Also eigentlich schon ja.

125 A: Sind die schwarz-weiß? Die Kopien.

126 B: Ja.

127 A: Würdest du das bevorzugen dass die bunt sind?

128 B: Nein also wenn kein Bild darauf ist kann es schwarz weiß sein.

129 A: Okay das heißt sobald ein Bild darauf ist **dann-dann** schadet die Farbe nicht.

130 B: Ja @.

131 A: Alles klar würdest du sagen dass dir diese Materialien auch mit deiner Rechtschreib-
 132 Schwäche helfen die ihr da bekommt?

133 B: Ja.

134 A: Okay inwiefern?

135 B: So zum Beispiel wenn wir so Zetteln bekommen oder so und irgendwelche Grammatik dann
 136 kann man sich das auch besser vorstellen und lernen und so.

137 A: Was meinst du mit vorstellen?

138 B: Ja wenn halt die [lastname1] also wir haben die [lastname1] irgendwas erzählt (.) dann
 139 merkt man sich das nicht so gut bis zur nächsten Stunde und wenn man das auf einem Blatt
 140 geschrieben hat dann kann man es vor der Stunde irgendwie so anschauen oder so.

141 A: Das heißt es hilft dir wenn du das noch einmal siehst?

142 B: Ja.

143 A: Okay (.) was würdest du sagen hilft dir noch beim Lernen? Also jetzt hast du gemeint dass
 144 das SEHEN ist schon mal gut.

145 B: Ja also wenn ich es mir irgendwie laut vorsage damit ich es dann noch einmal höre oder
 146 wenn meine Mutter oder so es mir noch einmal erklärt und ja das hilft mir weil ich dann
 147 irgendwie Sachen besser aufnehmen kann.

148 A: Wenn du dir das laut vorsagst hast du da dann auch irgendwie ein Schriftbild von diesem
149 Wort in der Hand also eine Karteikarte oder den Text noch einmal vor dir?

150 B: Ja den Text habe ich noch einmal vor mir.

151 A: Okay verstehe. Generell zu Deutsch und Englischunterricht würdest du dir manchmal andere
152 Materialien wünschen?

153 B: Eigentlich nicht weil ich weiß nicht genau welche mich dann mehr unterstützen würden.
154 Also ich finde das passt eigentlich eh. Ja.

155 A: Gut wir versetzen uns jetzt gemeinsam in eine von deinen Englischstunden weil der Fokus
156 liegt in meiner Arbeit auf Englisch. Kannst du dir jetzt generell einmal vorstellen dass ihr
157 gemeinsam einen Text LEST (.) im Englischunterricht (.) wie wird der generell behandelt (.)
158 was passiert da einmal ganz grob gesehen?

159 B: Also wir machen immer so Popcorn-Reading dass irgendwer anfängt zu lesen und dann
160 irgend jemand anderem sagt dass er weiterlesen soll und ja (.) und man soll dann leise mitlesen
161 und so.

162 A: Wie fühlst du dich da bei dem Popcorn Reading?

163 B: Ja es ist eh gut wenn man immer eine andere Stimme hört der so vorliest weil man sich dann
164 irgendwie keine Ahnung besser darauf konzentrieren kann oder kurz eine Pause macht und dann
165 wenn man zum Beispiel irgendwie nicht gesehen hat wo man jetzt ist und dann wieder den
166 Anschluss findet so.

167 A: Fällt dir das leichter wenn jemand anderer vorliest oder wenn du den Text leise für dich
168 liest?

169 B: Wenn jemand anderer vorliest.

170 A: Okay. Und das irritiert dich dann auch nicht wenn so VIELE verschiedene Personen
171 vorlesen?

172 B: Nein.

173 A: Okay verstehe. Was passiert dann?

174 B: (.) Dann gibt es ja immer auf der anderen Seite so Übungen wo man zum Beispiel True oder
175 False ankreuzen muss oder irgendwelche Sätze hinschreiben (.) muss und dann machen wir das
176 immer.

177 A: Gut. (.) Jetzt kannst du mir mal erzählen was du oder was ihr generell macht bevor ihr einen
178 Text lest?

179 B: Ja also sie sagt immer um was es geht und (2) und ja und dann lesen wir ihn halt. Also sie
180 erklärt zum Beispiel wenn man jetzt über (.) Irland- wir sind gerade bei Irland beim Thema und
181 sie sagt ja es geht um Irland um keine Ahnung irgendein Wahrzeichen und so und wir lesen uns
182 jetzt dann den Text durch und danach dass wir diese Übungen dann machen (.) auf der nächsten
183 Seite.

184 A: Das heißt ihr bekommt immer schon so eine Art Vorschau auf den Text. Okay würdest du
185 sagen das hilft um den Text zu verstehen?

186 B: Ja dass man vorher schon weiß um was es circa geht.

187 A: Macht ihr manchmal dann auch Übungen (.) schon bevor ihr den Text lest die da dazu passen
188 (.) zum Text?

189 B: Eigentlich nicht immer nur- also es ist zum Beispiel so ein ganzes Kapitel dreht sich jetzt
190 um Irland da macht man immer schon was-was mit Irland zusammenhängt aber nicht bezüglich
191 zum Text.

192 A: Das heißt bevor ihr einen Text lest besprecht ihr zum Beispiel keine Vokabel die in dem
193 Text vorkommen?

194 B: Nein erst wenn wir zum Beispiel bei diesen **sch-schwierigen** Vokabeln sind dann erklärt sie
195 was das bedeutet.

196 A: Okay während des Lesens? Okay verstehe. Oder macht ihr manchmal vielleicht irgendein
197 SPIEL im Vorhinein das zu dem Text passt oder schaut euch irgendein Bild dazu an?

198 B: Nein @ das machen wir nie.

199 A: Oder dass ihr zum Beispiel den Titel bekommt und ihr sollt erraten was in dem Text passiert?
200 B: Ja das gibt es manchmal als Übung auf der vorigen Seite. Da steht **der-die** Überschrift und
201 man muss kurz überlegen was (.) was sein könnte.
202 A: Findest du das hilfreich?
203 B: (.) Ja man kann dann kurz auch schon selber denken um was es da geht. Ja.
204 A: Gut das war jetzt die Frage zu was ihr vor dem Text macht. Was macht ihr während des
205 Lesens?
206 B: Wir lesen den Text und immer wenn es zum Beispiel so schwierige Vokabel sind dann erklärt
207 sie es noch einmal und schreibt auf die Tafel und wir sollen es in Vokabelheft nach dem Text
208 dann schreiben.
209 A: Okay nach dem Text das heißt während des Lesens bleibt ihr auch wirklich bei dem Text?
210 B: Ja.
211 A: Und die Professorin schreibt euch das dann auch immer an die Tafel?
212 B: Ja.
213 A: Okay. Macht ihr manchmal auch irgendwelche Aufgaben während dem Lesen?
214 B: (2) Nein immer nur wenn wir etwas hören dann machen wir solche Aufgaben aber eigentlich
215 nie wir fokussieren uns wirklich auf den Text und lesen den dann.
216 A: Das heißt du hast erzählt ihr macht das oft mit dem Popcorn Reading passiert das auch
217 manchmal dass ihr einen Text gleich beim ersten Mal alleine für euch ALLEINE leise lesen
218 müsst?
219 B: Ja.
220 A: Ja okay. Wenn ihr den Text alleine lest müsst ihr da währenddessen etwas machen?
221 B: Nein
222 A: Okay. NIE?
223 B: Nein.
224 A: Okay also auch keine schwierigen Vokabel unterstreichen oder irgendwas anstreichen?
225 B: Ja wenn sie es dazusagt dann SCHON aber zum Beispiel wenn sie sagt unterstreicht immer
226 das (.) Verb oder so dann müssen wir das schon machen aber manchmal lesen wir es uns einfach
227 so und machen die Übung auf der nächsten Seite und dann tun wir es vergleichen wenn jeder
228 fertig ist.
229 A: Okay also das heißt es kann auch passieren dass ihr während dem Lesen schon die Übung
230 im Buch ausfüllt. Du hast jetzt auch gesagt manchmal wenn die Frau Professor etwas dazusagt
231 @ müsst ihr auch schon während des Lesens etwas im Buch machen. Fällt dir da noch
232 irgendeine Aufgabe ein die ihr so während dem Text lesen hin und wieder einmal erledigen
233 müsst?
234 B: Unterstreichen oder manche Wörter markieren die man nicht ganz versteht (.) oder die
235 schwierig sind oder so und dann erklärt sie es noch einmal und ja das ist eigentlich das Einzige.
236 A: Okay. **Macht ihr das dann auch oder machst** du das dann in verschiedenen Farben?
237 B: Nein also ich nehme immer einen Textmarker. Also ich habe grün orange und gelb und
238 markiere das dann einfach immer in einer Farbe damit ich nicht es ist finde ich besser wenn es
239 in einer Farbe markiert ist.
240 A: Okay und warum?
241 B: Weil wenn man irgendwie alle Wörter in einer anderen Farbe dann ist man verwirrt ob das
242 jetzt das Gleiche bedeuten soll oder nicht.
243 A: Okay verstehe. (.) So das war jetzt das WÄHRENDdessen @ und jetzt interessiert mich
244 noch was ihr macht nachdem ihr einen Text gelesen habt?
245 B: Also wenn wir (.) dann machen wir diese Übungen und dann vergleichen wir diese Übungen
246 zum Text (.) und ja
247 A: Okay das heißt es wird eine Übung dann verglichen. Wie-wie schaut dieses Vergleichen aus
248 kannst du mir das einmal erzählen?

249 B: Also jeder also sie fragt was wir bei dieser Nummer haben und dann zeigen welche auf und
250 dann sagt sie dass der es sagen soll und ja.

251 A: Okay wird das dann auch auf der Tafel festgehalten?

252 B: Nein. Also es wird man soll dann einfach wenn man zum Beispiel etwas falsch hat einfach
253 mitschreiben dann.

254 A: Und das funktioniert auch gut?

255 B: Ja.

256 A: Okay. Wie tust du dir da dabei?

257 B: Ja eh gut. Also das ist nicht so viel dann nach dem Text das ist nicht sehr viel also wo man
258 das dann hinschreiben muss das ist eher True oder False und ja es ist eh. Und man kann vom
259 Text das merkt man sich weil da ist es ja nur fünf Minuten später oder so also wenn man den
260 Text liest. Das merkt man sich dann eigentlich ja.

261 A: Du sagst es ist nur fünf Minuten später (2) hast du auch Schwierigkeiten mit der
262 Konzentration?

263 B: Nein eigentlich nicht. Also wenn ich müde bin dann schon.

264 A: Okay dann merkst du das. Gut gibt es sonst irgendwelche Aktivitäten die ihr macht nachdem
265 ihr einen Text lest? (.) Fällt dir da etwas ein was so eine **typische oder was** ihr normalerweise
266 macht nach dem Lesen von einem Text?

267 B: (3) Eigentlich nicht wir machen immer diese Übungen und dann machen wir irgendwas
268 Anderes.

269 A: Okay. Gibt es dann manchmal zum Beispiel eine Speaking Aufgabe dazu?

270 B: **N-Nein also eigentlich-** also manchmal gibt es so eine Geschichte oder so sie spielt uns **die-**
271 **sie** spielt danach uns das mit diesem Radio vor aber nur wenn es so eine Hörgeschichte dafür
272 gibt.

273 A: Okay. Das heißt ihr lest den Text und danach gibt es eine Listening dazu.

274 B: Ja.

275 A: Wie findest du das?

276 B: Ja ist eh weil irgendwie dann kann man sich vorstellen wie die reden oder so.

277 A: Und auch wie die Wörter klingen wahrscheinlich?

278 B: Ja.

279 A: Findest du das hilfreicher als wenn **ein-ein** Mitschüler oder Mitschülerin vorliest?

280 B: Ist eigentlich das Gleiche also ja.

281 A: Okay. Gut gibt es irgendetwas was du besonders einfach findest im (.) Englischunterricht?

282 B: Ja eigentlich so (.) die Vokabel eigentlich lernen weil ich gut auswendig lernen kann. Also
283 mir fällt es ziemlich leicht also wenn ich mir zum Beispiel einen Text in Biologie durchlese
284 dann kann ich es dann nach zwei mal so aufsagen dann (.) weil ich kann das wirklich ziemlich
285 gut und das finde ich eigentlich dann- **also man muss-** also man muss dann noch einmal die
286 leichten Vokabeln merke ich mir dann gleich aber die schwierigeren **muss-muss** ich mir dann
287 noch einmal aufschreiben. Also da decke ich mir die **deutschen Wörter zu- nein die**
288 **englischen** Wörter zu und schreibe sie mir dann immer auf.

289 A: Wo schreibst du dir das auf?

290 B: Auf einen Zettel- auf irgendeinen.

291 A: Auf irgendeinen okay @. Findest du den dann auch wieder oder? @

292 B: Ja @

293 A: Okay. Alles klar. (.) Das heißt du lernst auch meistens mit aufschreiben?

294 B: Ja und dann unterstreiche ich mir die Wörter die ich falsch geschrieben habe lese es mir noch
295 einmal durch und schreibe es nochmal bis ich zwei Fehler oder drei habe.

296 A: Das Unterstreichen machst du das wieder in Farbe?

297 B: Nein das ist eigentlich immer mit dem blauen Stift mit dem ich schreibe oder so.

298 A: Okay. Das heißt du schreibst auch mit der Hand?

299 B: Ja.

300 A: Schreibst du auch manchmal mit dem Computer?
 301 B: Eigentlich nicht.
 302 A: Gibt es da einen Grund dafür?
 303 B: Nein wir müssen eigentlich alles immer mit Hand schreiben also es ist nichts was wir mit
 304 dem Computer schreiben müssten eigentlich.
 305 A: Gibt es noch irgendetwas was du einfach findest außer auswendig lernen?
 306 B: Ja zum Beispiel wenn man- wenn wir uns so etwas anhören- das man bei solchen Fragen
 307 dann während dem Anhören beantwortet weil es gerade gesagt wurde dann hören wir es uns
 308 noch einmal an und das ist eigentlich ziemlich einfach.
 309 A: Okay das heißt du würdest sagen Listening ist generell etwas das du gut kannst?
 310 B: Ja.
 311 A: Okay. Gibt es noch irgendetwas wo du dir sehr leicht tust?
 312 B: Wenn man die Grammatik verstanden hat eigentlich schon weil Past Simple kann ich jetzt
 313 gut mit den ganzen wie heißen die- diese von go went gone und so.
 314 A: Die Stammformen @
 315 B: Ja @. Wenn man die sich einmal gemerkt hat dann kann man das eigentlich auch diese
 316 ganzen- die Zeiten unterscheiden und so aber manchmal kommt man auch durcheinander mit
 317 den ganzen Namen weil die heißen irgendwie alle gleich immer mit Past und so oder Present
 318 und dann kommt man ein bisschen durcheinander welche Zeit war das jetzt noch einmal.
 319 A: Wiederholst du das regelmäßig?
 320 B: Die **Zeiten- ja** weil wir auch viel im Englischunterricht mit den Zeiten machen weil das
 321 diese Grundzeiten sind und da sind viele Texte auch zum Beispiel wir hatten jetzt auch gerade
 322 in der Stunde in Englisch so Past Simple und Past Continuous soll man in dem Text von dem
 323 Vokabel einfügen. Ja also das machen wir auch oft im Englischunterricht so die Zeiten.
 324 A: Okay das heißt ihr bekommt eine Textaufgabe und müsst dann etwas Bestimmtes einbauen
 325 B: Ja also es steht zum Beispiel so ein Satz also she und dann steht in der Klammer **(1)** go und
 326 dann muss man das in die richtige Zeit setzen
 327 A: Okay also zum Beispiel went.
 328 B: Ja.
 329 A: Wie tust du dir DAbey?
 330 B: Ja das ist eigentlich eh- wenn man weiß welche Zeit ist es eigentlich ziemlich leicht @ weil
 331 das Vokabel gleich daneben steht oder man kann dann gleich einfach die Zeit einfügen.
 332 A: Okay. Macht ihr da manchmal auch Multiple Choice Activities wo ihr mehrere Wörter zum
 333 Beispiel zur Auswahl hättet?
 334 B: Ja zum Beispiel bei diesen **(3)** -dieses **(.)** of on und so.
 335 A: Bei Prepositions?
 336 B: Ja genau. Das man da so einkreisen muss oder ankreuzen muss welches es bei diesen Sätzen
 337 **(.)** ist zum Beispiel ja.
 338 A: Okay. Wie findest du diese Übungen?
 339 B: Ja es ist- wenn man es gut unterscheiden kann dann ist es eigentlich ziemlich einfach aber
 340 es gibt manchmal auch im Englischunterricht solche Wörter die eigentlich fast das Gleiche
 341 bedeuten aber dann ein bisschen etwas Anderes
 342 A: Wie findest du das wenn dann sehr viele vor allem so kurze Wörter wie bei den Prepositions
 343 nebeneinander stehen?
 344 B: Eigentlich ist es nicht so schlimm wenn **(.)** ja eigentlich weil jedes etwas Anderes bedeutet
 345 A: Okay. Hast du dann noch irgendetwas hinzuzufügen was du einfach findest?
 346 B: Englischunterricht **(.)** keine Ahnung also Texte zu schreiben ist eigentlich auch eher
 347 einfacher für mich zum Beispiel wir mussten über so einen Platz in Irland reden wo wir gerne
 348 hinfliegen würden oder so und das ist dann eher einfacher aber man weiß nie ob die
 349 Rechtschreibung richtig ist und das ist dann ein bisschen blöd **(.)** ja.
 350 A: Okay was meinst du mit ein bisschen blöd?

351 B: Ja wenn man zum Beispiel so Sätze hinschreibt und einen Fehler hat in der Rechtschreibung
352 muss man den ganzen Satz verbessern und den ganzen Satz noch einmal neu aufschreiben und
353 das Wort richtig dann schreiben.

354 A: Okay. **Was- du** klingst so als würde dich das stören. Warum?

355 B: Ja weil es ein bisschen nervig ist wenn man zum Beispiel so einen längeren Satz schreibt
356 mit Beistrich oder so und dann **ein- irgendeinen** Buchstaben oder so vergesse und dann den
357 ganzen Satz für zwei Zeilen noch einmal neu schreiben muss oder so **und- oder** den ganzen
358 Text noch einmal neu schreiben muss weil man einen Beistrich vergessen hat @ ist halt ein
359 bisschen ja.

360 A: Stört dich das dann nur weil du es nervig findest oder weil es auch frustrierend für dich ist?

361 B: Ja ein bisschen frustrierend schon weil wenn man zum Beispiel nur einen Buchstaben
362 vergisst ist es schon ein bisschen blöd zum Beispiel bei because das e zum Beispiel also am
363 Ende vergessen und dann ärgert man sich schon darüber wieso habe ich das e da nicht
364 hingeschrieben und das vergesse ich leicht so das e hinten schreiben.

365 A: Okay. Das heißt du tust dir sehr leicht bei Layout und Ausdruck und dass du genug schreibst
366 also du wirkst sehr kreaTIV (.) aber dann dann wenn wir vielleicht gleich weitergehen was du
367 besonders schwierig findest wäre dann eben die Rechtschreibung bei Texten?

368 B: Ja.

369 A: Okay. Möchtest du da irgendwie noch mehr ins Detail gehen?

370 B: **(3) hh** also (.) **ich-also** ich habe jetzt seit **eher- also** (.) manchmal (.) keine Ahnung also ich
371 vergesse manchmal irgendwie Buchstaben aber irgendwie so ganz blöd zum Beispiel ich
372 vergesse irgendwie das e am Schluss oder so zum Beispiel bei hatte das e vergessen weil ich es
373 irgendwie vergesse und wenn ich es mir dann noch einmal durchlese dann **sehe-sehe** ich es
374 nicht. Das ärgert mich dann manchmal weil ich mir wieder denke das hätte ich doch sehen
375 können oder bei Schularbeiten wenn ich irgendwelche dummen Rechtschreibfehler mache
376 irgendwas zum Beispiel nicht groß schreiben also ich bin jetzt nicht so Groß-Kleinschreibung
377 ist eigentlich kein Problem aber manchmal macht man so dumme Fehler weil man eher
378 aufgeregt ist und dann irgendwie viel schreiben will oder so und dann macht man solche
379 dummen Fehler und wenn man es sich dann noch einmal durchliest dann hätte man es nicht so.
380 Das ist ein bisschen blöd.

381 A: Würdest du sagen dass du da auch nervöser bist bei Schularbeiten aufgrund deiner
382 Rechtschreib-Schwäche?

383 B: Ja. Also vor allem bei Deutsch weil (.) Englisch ist erst am Ende der Text und das andere ist
384 auch Grammatik und so und ich denke mir immer wenn ich Grammatik gut habe und Text nicht
385 so gut ist aber manchmal auch blöd weil wenn ich im Text viele Fehler habe dann habe ich eine
386 schlechtere Note weil- zum Beispiel man macht manchmal so dumme Grammatikfehler wenn
387 man auch im Text dumme Fehler macht dann bin ich doch schon eher aufgeregt und in Deutsch
388 vor allem weil ich mir einfach denke ich darf nicht über 12 Fehler machen weil dann habe ich
389 eine Fünf und das ist extrem blöd. Ja.

390 A: Das heißt du würdest schon von dir behaupten dass du dir in Deutsch schwerer tust als in
391 Englisch?

392 B: **Ja- Ja.**

393 A: Okay. Würdest du auch sagen dass der Druck von den Lehrern und Lehrerinnen kommt dass
394 du nervöser bist?

395 B: Eigentlich nicht weil also (.) die **[lastname1]** hat mir das so erklärt dass ich in der Unterstufe
396 keine Fünf im Zeugnis bekommen darf weil ich diese Rechtschreib-Schwäche habe aber (.) **sie-**
397 **sie hilft unterstützt** mich dann eigentlich auch und redet kurz mit mir und so und fragt mich
398 wie es so geht mit der Rechtschreib-Lehrerin und so aber sie merkt auch dass ich mich
399 verbessert habe als in den ersten Jahren.

400 A: Okay. Das macht deine Deutschprofessorin und in Englisch ist das eher nicht der Fall?

401 B: Eher nicht weil ich nicht so in Englisch die Schwäche habe eher in Deutsch mehr.

402 A: Gut. Kommen wir vielleicht noch einmal kurz auf das zurück was dir in Englisch schwer
403 fällt (.) was würdest du da noch sagen abgesehen von der Rechtschreibung bei den Texten?

404 B: (3) Keine Ahnung (3) manchmal diese Zeiten zu bestimmen wenn man nicht genau weiß
405 welche Zeit war das nochmal und so da muss man sich das Blatt noch einmal anschauen und
406 so. Ja. Das ist manchmal ein bisschen blöd.

407 A: Weil es so viel ist?

408 B: Ja weil es so viel ist. Weil man (.) irgendwie das eine was sitting das andere ist dann
409 irgendwie (.) keine Ahnung sat oder keine Ahnung und das ist manchmal ein bisschen schwierig
410 das alles weil es wie gesagt irgendwie gleich heißt also irgendwie gleich anfängt und gleich
411 heißt und so und es viele Zeiten gibt und die irgendwie alle gleich heißen. Also habe ich das
412 Gefühl @

413 A: Würdest du dann zum Beispiel auch sagen dass du bei gewissen Zeiten so wie der (.) Past
414 Continuous wenn du hast was sitting <un> xxxxx <un> was ja gerade ein Beispiel war dass du
415 das dann zum Beispiel mit einer anderen Zeit vermischt und dann nur sitting zum Beispiel
416 schreibst und das Hilfsverb vergisst?

417 B: Nein also das eher nicht. Wenn ich weiß welche Zeit es ist dann schreibe ich es schon richtig
418 hin aber manchmal ist es auch schwierig zum Beispiel wir hatten so eine Übung Past Continuous
419 oder **Present- nein Past Simple** und manchmal schreibe ich das Falsche hin weil ich weiß nicht
420 genau wann man die Past Continuous und wann die Past Simple also man hört das manchmal
421 schon heraus und manchmal macht man auch so Fehler. Ja.

422 A: Das heißt du würdest sagen du tust dir zwar leicht beim Auswendiglernen was welche Zeit
423 IST aber beim Anwenden dann manchmal schwer?

424 B: Ja das muss ich mir dann noch einmal schauen und so ja.

425 A: Okay. Wir haben es dann bald geschafft. Was würdest du dir noch von deinen Lehrern und
426 Lehrerinnen ganz generell WÜNSCHEN um dich bei deiner Lese- und- also bei deiner
427 Rechtschreib-Schwäche zu unterstützen?

428 B: (.) Keine Ahnung eigentlich (.) also (2) eigentlich die Unterstützung die ich brauche durch
429 die Rechtschreib-Lehrerin habe ich eigentlich und eigentlich überhaupt keine Ahnung was ich
430 da noch brauchen würde.

431 A: Das heißt die Unterstützung von der Rechtschreib-Lehrerin das meinst du jetzt wo du nach
432 der Schule hingehst?

433 B: Ja.

434 A: Du hast gesagt in Deutsch bekommst du schon immer wieder Unterstützung weil die Frau
435 Professor auch mit dir spricht während oder nach dem Unterricht (2) **was-was** möchte sie da
436 wissen oder inwiefern

437 B: Ja also wie es mit der Rechtschreibung vorangeht und so und ja und dann erzähle ich ihr
438 immer und was wir gemacht haben und so ja aber es ist auch nicht immer. Es ist nur manchmal.
439 Ja.

440 A: Findest du das gut?

441 B: Ja also ich finde es gut dass sie sich immer informieren will wie es jetzt so bei mir gerade
442 ist und so und dass sie auch ein bisschen Rücksicht nimmt dass ich nicht alles so richtig
443 schreiben kann wie irgendein anderer Mitschüler ja.

444 A: Würdest du dir diese Unterstützung auch von anderen Lehrpersonen wünschen?

445 B: (2) In Mathe.

446 A: In Mathe? Okay.

447 B: Ja weil ich hatte letztes Jahr eine Fünf in **Mathe- also** in der letzten Schularbeit und ich habe
448 eine Vier ins Zeugnis bekommen und es ist manchmal (.) ich verstehe **diese-diese** Themen
449 manchmal nicht so gut und ich brauche **etwas- also** meine Mutter oder irgendwer muss es mir
450 dann noch einmal erklären dass ich es checke und wenn ich es checke dann kann ich es immer
451 und überall anwenden aber ich muss es erstmal checken und vor allem vor Schularbeiten und
452 wegen Corona haben wir ein paar Themen irgendwie ausgelassen die wollte der Professor ganz

453 schnell irgendwie **alles- wir** haben in einer Woche alle Minuszahlen durchgemacht und das ist
454 alles auch für die anderen Mitschüler zu schnell gegangen und dann einmal hatte er Corona und
455 war nicht da und er hat trotzdem weiter mit dem Stoff gemacht und hat es uns nicht einmal
456 erklärt und dann (.) ja.
457 A: Okay. Das heißt das Tempo?
458 B: Ja und dann **hätte ich- hätten wir** uns gewünscht dass er **wie er- wenn er- wie** er wieder
459 zurückgekommen ist dass er es noch einmal mit uns klärt und dann hat er einfach gleich
460 weitergemacht und ja.
461 A: Wenn du an Mathe denkst hast du da dann auch (.) oder mit welchen Beispielen hast du dann
462 vor allem Schwierigkeiten?
463 B: Prozentrechnung.
464 A: Okay. Einfach weil du dir generell beim Prozentrechnen schwertust oder weil das oft mit
465 Textbeispielen verknüpft ist?
466 B: Nein weil ich mir generell irgendwie ich habe das nicht ganz gecheckt wie man das alles
467 rechnet @
468 A: @ Okay verstehe ich. Hast du dann manchmal auch so Zahlendreher drinnen weil du sagst
469 Rechtschreib-Schwäche?
470 B: Nein überhaupt nicht. Nein.
471 A: Also das gar nicht okay. Vielleicht noch auf Englisch zurückzukommen würdest du dir von
472 (.) Frau Professor oder? Da noch irgendetwas wünschen bezüglich deiner Rechtschreib-
473 Schwäche?
474 B: Also da es nicht sehr stark ist eigentlich nicht weil es wenn es jetzt wie in Deutsch wäre hätte
475 ich schon den Wunsch **wie-wie** auch die Deutschprofessorin einfach mit mir redet und so aber
476 da es nicht so stark ist (.) ja.
477 A: Würdest du dir da zum Beispiel auch wünschen dass du zusätzliche Materialien angeboten
478 bekommst? (.) Auch in Hinblick auf Deutsch?
479 B: Also ich weiß ja nicht welche Materialien also
480 A: Aber ihr macht ja zum Beispiel zusätzliche Übungen bei dem Training wo du nach der
481 Schule hingehst wie fändest du das wenn du solche Materialien ZUSÄTZLICH noch in der
482 Schule bekommen würdest?
483 B: Also ja (.) **würde ich- wenn ich** zum Beispiel vor der Deutschstunde oder in der
484 Deutschstunde diese Übungen machen könnte oder so die ich von der Rechtschreib-Lehrerin
485 bekomme zum Beispiel Bauchatmen oder irgendwelche ich habe jetzt nicht alle mehr im Kopf
486 aber das würde mich vielleicht schon unterstützen oder wenn man so viele Kinder oder auch in
487 Englisch hat dass man das vielleicht auch in den Lehrplan miteinbezieht solche Übungen
488 irgendwie so zur Beruhigung vor Schularbeiten.
489 A: Okay also du denkst jetzt gar nicht unbedingt an irgendwelche Arbeitsblätter sondern
490 wirklich mehr an so Entspannungstechniken?
491 B: Ja weil wenn man dann aufgeregt **ist dann ist- verstärkt** das die Lese-Rechtschreib-
492 Schwäche nochmal und ich bin so eine Person die immer denkt **ich muss schreiben-ich** muss
493 schreiben und dann denke ich gar nicht so richtig an die Rechtschreibung weil ich eher aufgeregt
494 bin oder so und **da-das** unterstützt mich dann zum Herunterkommen und damit ich mich wieder
495 eher auf die Rechtschreibung konzentrieren kann.
496 A: Und wie fändest du es wenn du von deiner Deutschprofessorin oder Englischprofessorin
497 zusätzliche Materialien für die Rechtschreibung bekommen WÜRdest?
498 B: Also so Arbeitsblätter oder so?
499 A: Mhm.
500 B: Ja also (1) fände ich eigentlich wenn es zum Beispiel nicht so Übermengen sind also zum
501 Beispiel so ein Arbeitsblatt wo man noch einmal die Vokabeln oder die Grammatik oder so üben
502 kann fände ich eigentlich eh gut und das ich das dann abgebe oder so und sie das dann

503 kontrolliert und mir dann zurückgibt und wir kurz besprechen was da alles so Probleme waren
504 oder was ich gut gemacht habe oder so ja.

505 A: Das heißt dir wäre dann auch ein mündliches Feedback wichtig?

506 B: Ja damit ich genau weiß **wenn- wenn** sie es mir zurückgibt und irgendetwas angestrichen
507 hat dann weiß ich nicht manchmal was sie meint damit ja.

508 A: Das heißt es wäre für dich nicht so sinnvoll wenn du einen Zettel bekommen würdest UND
509 gleich die Lösungen dazu sondern du BRAUCHST dann das Gespräch?

510 B: Ja weil ich zum Beispiel (.) wenn jetzt irgendwelche Lösungen stehen und ich habe keine
511 Ahnung wie sie jetzt darauf gekommen ist bräuchte ich schon dieses mündliche (.) Gespräch
512 ja.

513 A: Das heißt dir ist auch generell im Englischunterricht das Vergleichen zum Beispiel nach dem
514 Lesen von einem Text wichtig?

515 B: Ja.

516 A: Okay. **(1)** Gibt es dann zum Schluss generell noch irgendetwas das du mir von deinem
517 Englischunterricht oder generellen Erfahrungen erzählen möchtest oder gab es mal irgendein
518 Ereignis mit deiner Rechtschreib-Schwäche das dir (.) irgendwie geblieben ist?

519 B: Also (.) eigentlich eher nicht (.) die Noten in den Englisch Schularbeiten @ weil ich die
520 Grammatik und so gut habe aber der Text ist **z-ziemlich** viel Prozent von den hundert dann
521 habe ich zum Beispiel einmal eine Vier bekommen weil ich sehr viele Fehler im-also wenn ich
522 im Text nicht so viele Fehler hätte dann hätte ich eine bessere Note bekommen und das ist
523 manchmal ein bisschen ärgerlich wenn man sich dann denkt ja ich habe alles gut gelernt und
524 dann ist die Rechtschreib-Schwäche da und dann hat man eine Vier. Das ist ein bisschen ja
525 blöd.

526 A: Wie ist das bei den Lese Beispielen ist es da auch wichtig wie du die Wörter schreibst?

527 B: **Bei den Lese- also** wenn man jetzt einen Text hat?

528 A: Genau. Wenn ihr eine Reading habt bei der Schularbeit muss man ja manchmal auch einen
529 Satz zum Beispiel schreiben zählt da dann auch die Rechtschreibung?

530 B: **Ja-ja** eigentlich schon aber man das meiste steht schon im Text und dann macht man nicht
531 so viele Fehler also ich mache nicht so viele Fehler.

532 A: Okay das heißt du nimmst dir den Text dann als Hilfe und schaust noch einmal zurück wie
533 das Wort geschrieben war?

534 B: Ja.

535 A: Streichst du dir dann gleich beim Lesen Wörter an wo du dir denkst die **kl-klingen**
536 schwieriger?

537 B: Eigentlich nicht. Keine Ahnung **nein- nein** eigentlich nicht.

538 A: Bei der Schularbeit die sind ja im Normalfall schwarz-weiß gedruckt hilfst du dir da generell
539 mit Farben?

540 B: **(1)** also ich finde bei der Schularbeit ist es besser schwarz-weiß weil wenn es alles irgendwie
541 bunt wäre ist es auch wenn jetzt zum Beispiel die Wörter bunt geschrieben sind ist man ein
542 bisschen abgelenkt und ist ein bisschen störend. Also ich finde Bilder sind halt-also ich finde
543 es gut wenn Bilder so bunt sind weil man sich das besser vorstellen kann. Aber so Text und so
544 finde ich besser schwarz-weiß.

545 A: Okay und von der Schriftart?

546 B: Also von der Schriftart ist es eigentlich egal wenn es nicht zu klein ist dass man es nicht
547 lesen kann und auch ich finde es ein bisschen blöd wenn es so übergroß ist.

548 A: Also so ein Mittelmaß wäre gut?

549 B: Ja so ein Mittelmaß @ ja.

550 A: Und diese Schriftarten die sehr verschnörkelt sind wie findest du die?

551 B: Ja da erkennt man manchmal zum Beispiel nicht was ein k ist oder so wenn es so
552 verschnörkelt ist aber man kann es sich dann mit dem anderen Wort vorstellen **(1)** also wenn

553 jetzt zum Beispiel Kunde steht und (.) das k kann man nicht so gut erkennen und Unde steht
554 dann kann man vielleicht denken es ist vielleicht ein K.
555 A: Okay das heißt du leitest dir das dann aus dem Kontext her?
556 B: Ja.
557 A: Okay. Gibt es sonst noch irgendetwas das du mit mir teilen möchtest?
558 B: **(1)** eigentlich nicht also-also eigentlich habe ich jetzt alles gesagt.
559 A: Gut dann wunderbar. Ich bedanke mich vielmals bei dir. Dann haben wir das geschafft.

I2_12_f – Interviewee 2, 12-year-old girl, AHS

A = Interviewer, B = Interviewee

Date of interview: 05.10.2022

- 1 A: Hallo. Also wie bereits erwähnt ist das Interview für meine Masterarbeit für die Lese-
2 Rechtschreib-Schwäche (.). Du kannst alle Fragen beantworten wenn du möchtest wenn nicht
3 sagst du einfach dazu dass du sie überspringen willst. Das Ganze wird aufgenommen (.)
4 genau die Daten werden sensibel behandelt und werden dann wenn sie nicht mehr gebraucht
5 werden gelöscht. Gut meine erste Frage wie lange gehst du bereits in die Schule?
6 B: Seit der ersten Klasse.
7 A: Okay das heißt du bist jetzt in der Zweiten also das zweite Jahr. Okay. Erzähl mal. Was
8 hast du BESONDERS gern an der Schule?
9 B: Also meine Klasse und meine Freunde (.) und ein paar Unterrichtsfächer.
10 A: Okay. Welche?
11 B: Sport mag ich sehr gerne (1) und Volleyball (1) und Mathe.
12 A: Okay gut. Hast du eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche?
13 B: Was heißt das?
14 A: Legasthenie.
15 B: Ja.
16 A: Ja? Okay. Und seit wann hast du die ungefähr?
17 B: Also herausgefunden haben wir es Anfang der dritten Klasse Volksschule.
18 A: Also vor ungefähr zweieinhalb Jahren?
19 B: Ja.
20 A: Okay. Besuchst du **außerhalb-also** neben der Schule auch irgendein Nachhilfezentrum für
21 die Lese-Rechtschreib-Schwäche?
22 B: Ja.
23 A: Ja? Okay. Und für welche Fächer ist das genau?
24 B: Eigentlich nur für Deutsch.
25 A: Okay. (.) Wo gehst du da hin?
26 B: (.) Zu **ei-einer** Legasthenie-Trainerin in [place3].
27 A: Und da macht ihr Übungen zu Deutsch?
28 B: <nods>
29 A: Okay. Kannst du generell einmal erzählen was dir so Schwierigkeiten in Deutsch macht?
30 B: Also ein paar Buchstaben vertausche ich immer so wie t und d. Oder n und m. (1) Oder ich
31 schreibe ein Wort nicht zu Ende und bin schon beim nächsten Wort oder überlese Buchstaben.
32 A: Okay. Sonst noch irgendwelche Schwierigkeiten in Deutsch?
33 B: (.) Lesen auch manchmal.
34 A: Okay was genau beim Lesen?
35 B: Manchmal wenn ich Wörter nicht kenne dann lese ich sie automatisch auch falsch also
36 wenn es neue Wörter sind und ich sie nicht kenne oder noch nie davor ausgesprochen habe
37 dann lese ich sie falsch.
38 A: Okay. Und was macht dir Schwierigkeiten in Englisch?
39 B: (2) Die Vokabeln lernen.
40 A: Okay. (3) Sonst noch etwas?
41 B: <shakes head>
42 A: Nur die Vokabel?
43 B: Ja.
44 A: Okay. **Was-was** macht dir da Schwierigkeiten beim Vokabellernen?
45 B: Also ich kann die Vokabel zwar immer mündlich aber schriftlich ist es schwer.
46 A: Okay. Wie fällt dir das Lernen generell bei den Vokabeln?
47 B: Es ist leicht also wenn ich mündlich lerne ist es viel leichter als schriftlich.

48 A: Okay und das Texte schreiben in Englisch ist in Ordnung?
 49 B: Es geht.
 50 A: Es geht okay. Würdest du sagen dass du größere Schwierigkeiten in Deutsch hast oder in
 51 Englisch?
 52 B: In Deutsch.
 53 A: Okay. **(1)** Gut jetzt angelehnt an diese Fragen gerade gibt es irgendwelche von diesen
 54 Schwierigkeiten die du gerade aufgezählt hast wo du sagst DAS ist AUFGRUND meiner
 55 Legasthenie?
 56 B: **(2)** Keine Ahnung. **(9)**
 57 A: Fällt dir nichts ein? Okay. Gut. Kannst du mir einfach generell mal erzählen wie du dich
 58 im Englischunterricht fühlst?
 59 B: Also wenn wir jetzt so einen Test haben dann werde ich immer nervös und manchmal kann
 60 es auch passieren dass ich Vokabel vergesse die ich eigentlich ganz gut konnte und bei der
 61 Grammatik ist es **(1)** dass ich die Grammatik manchmal vertausche obwohl ich sie Zuhause
 62 konnte.
 63 A: Okay aber wie fühlst du dich generell? Bist du da eher glücklich oder nerVÖS oder so
 64 allgemein wenn du jetzt eine Englischstunde hast?
 65 B: Also es kommt darauf an. **(1)**
 66 A: Worauf?
 67 B: Auf den Tag. Also wenn die Englischstunde jetzt cool war also wenn es ein bisschen lustig
 68 ist und nicht so streng dann ist es besser und dann bin ich auch **guter-besser** gelaunt.
 69 A: Okay. **(2)** Meine nächste Frage ist wirst du von deiner **Englischlehrerin- Lehrerin oder?**
 70 Zusätzlich unterstützt im Unterricht?
 71 B: Manchmal also letztes Jahr hatte ich eine Schularbeit und **die habe ich- die war** nicht gut
 72 und dann hat sie gesagt dass wir eine mündliche Prüfung machen wegen meiner Legasthenie.
 73 A: Okay. Das heißt bezüglich deiner Schularbeit ist dir sonst schon einmal aufgefallen dass du
 74 da zusätzlich unterstützt wirst?
 75 B: Ja also sie nimmt mich öfter mündlich dran als schriftlich.
 76 A: Okay. **Und-und** wie findest du das?
 77 B: Es ist leichter und besser.
 78 A: Okay das heißt du fühlst dich generell wohler? Gut dann gehen wir weiter zur nächsten
 79 Frage. Welche Materialien verwendet ihr **(.)** generell im Englischunterricht?
 80 B: Bücher und ein paar Zettel immer wieder.
 81 A: Okay das heißt Workbook und Student's Book und die Frau Professor teilt euch Zettel
 82 aus?
 83 B: Ja.
 84 A: Okay sonst noch irgendetwas?
 85 B: **(2)** Ja **ein Buch-ein** Heft wo wir hineinschreiben.
 86 A: Okay. **Und-und** ein Vokabelheft habt ihr auch?
 87 B: Nein **wir schreiben-also wir** haben es letztes Jahr in ein Vokabelheft geschrieben aber
 88 jetzt wir schreiben wir es immer auf Zettel.
 89 A: Auf Zettel okay. **Wie-wie** fällt dir das? Findest du das gut?
 90 B: Ja ist besser weil wenn ich mein Vokabelheft in der Schule vergessen habe dann konnte ich
 91 es ja nicht machen und jetzt habe ich immer einen Zettel Zuhause und den kann ich dann
 92 machen.
 93 A: Mhm und wie organisiert ihr das also wo kommen die Zettel dann hin?
 94 B: In unsere Mappe.
 95 A: Okay. Das heißt **du bist da (1)- bist du da gut** im organisiert sein oder?
 96 B: Es geht.
 97 A: Okay. **@** Ist schon einmal ein Zettel verschwunden?
 98 B: **@** Ja.

99 A: Ja @ okay. Wie lernst du die Vokabel denn dann?

100 B: Also ich decke immer eine Seite ab und dann lese ich das Wort auf Deutsch und dann muss

101 ich es auf Englisch übersetzen und wenn es richtig ist dann muss ich es nicht aufschreiben

102 wenn es falsch ist dann muss ich es aufschreiben.

103 A: Okay aber ich meine jetzt wenn du den Zettel verloren hast?

104 B: Achso dann muss ich es noch einmal schreiben.

105 A: Noch einmal schreiben? Okay. Also (.) dann nicht aus dem Workbook lernen? Okay

106 verstehe. Gut von diesen Materialien mit was arbeitest du da am liebsten?

107 B: Workbook.

108 A: Mit dem Workbook? Okay und warum?

109 B: Keine Ahnung das schaut immer so geordnet aus.

110 A: **Mhm-mhm**. Das Workbook ist ja so schwarz dunkelblau weiß. Hat keine Farben drinnen.

111 Ist es glaubst du deshalb?

112 B: Ja es schaut irgendwie **so-so** geordneter aus und das Student's Book ist irgendwie so **>un<**

113 **xx >un<** Themen jedes mal ein anderes Thema und so.

114 A: **Mhm-mhm** okay. Es sind auch nicht so viele Bilder darin oder?

115 B: (.) Kommt darauf an. Bei Geschichten sind manchmal Bilder drinnen.

116 A: Beim Workbook?

117 B: Ja.

118 A: Okay. **(2)** Gut **(1)** würdest du sagen **dass du- dass dir** das hilft im Workbook dass das

119 weniger Farbe ist?

120 B: Ja. Weil von der Farbe lasse ich mich immer schnell ablenken.

121 A: Okay. Das heißt das-das Student's Book ist für dich von den Materialien **(2)** überwältigend

122 manchmal?

123 B: Ja.

124 A: Und wie ist das mit den Arbeitsblättern von der Frau Professor?

125 B: Die sind auch schwarz-weiß.

126 A: Okay das heißt das findest du dann auch (.) besser?

127 B: Ja.

128 A: Wenn du jetzt den Vergleich hernimmst zwischen Workbook und den Materialien von der

129 Frau Professor was magst du da lieber?

130 B: Die sind beide eigentlich gleich.

131 A: Sind beide gleich okay. (.) Das heißt **wie-wie** würdest du das Workbook beschreiben?

132 Warum gefällt dir das besonders gut ABGESEHEN jetzt von den Farben?

133 B: Ich finde es irgendwie die Aufgaben sind irgendwie zehn Mal leichter als im Student's

134 Book.

135 A: Okay **mhm-mhm** gut. **Was-was ist- was ist mit-mit (.)-mit** dem Text?

136 B: Ja es ist schwer einen Text zu schreiben aber im Verbessern bin ich glaube ich besser als

137 im Schreiben.

138 A: Nein ich meine jetzt **dann-de-der** Text- wie viel Text auf einer Seite ist im Workbook.

139 Findest du das auch angenehmer als im Student's Book?

140 B: Achso. Eigentlich gleich ja.

141 A: Okay gut. (.) Gut dann gehen wir weiter. Du hast vorher erzählt dass du nachmittags nach

142 der Schule dann auch bei einem Lese-Rechtschreib-Trainer bist. Kannst du mir von dem

143 einfach generell ein bisschen erzählen?

144 B: Ja also wir spielen meistens solche Spiele wo man zum **Beispiel- wenn man- also man** hat

145 **(.)-** wir spielen einfach Spiele so wo man den Kopf anstrengen muss oder wo man auf Zeit

146 etwas nachbauen muss. Ganz viele coole Spiele und manchmal schreiben wir auch eine

147 Geschichte zum Schularbeits Thema und dann gibt es noch so ein komisches **Hör-**

148 **Kopfhörerdingsda** die dir die Wörter ansagen da musst du darauf tippen was richtig ist und

149 falsch.

150 A: Okay. **(1)** Seid ihr da in einer Gruppe?

151 B: Nein ich bin allein.

152 A: Du bist allein okay. Du hast gesagt du spielst ganz viele lustige Spiele zum Kopf

153 anstrengen **(1)** macht ihr das dann so als Aufwärmübung?

154 B: Nein das machen wir immer zwischendurch.

155 A: Zwischendurch okay. Fällt dir da irgendein Spiel ein ganz spontan was du mir beschreiben

156 kannst?

157 B: Also da gibt es so ein Spiel da muss man so würfeln und wenn jetzt zum Beispiel fünf steht

158 dann muss man fünf Karten vom Stapel nehmen dann muss der andere die Karten vorlesen

159 und dann muss man sich eine Geschichte schnell ausdenken aber man muss die Wörter wieder

160 dann so einzeln sagen alle fünf.

161 A: Mhm. Das heißt die haben schon immer etwas mit Sprache zu tun?

162 B: Ja.

163 A: Okay. Verstehe. **(.)** Okay **würdest du-würdest** du sagen dass dir das dann generell hilft

164 dich zu konzentrieren diese Spiele?

165 B: Ja.

166 A: Wie ist das generell mit deiner Konzentration in der Schule?

167 B: Also **(.)** manchmal bin ich sehr konzentriert aber manchmal kann ich mich gar nicht

168 konzentrieren. Auch wirklich gar nicht.

169 A: Würdest du sagen dass du da öfter unkonzentriert bist als deine Mitschüler und

170 Mitschülerinnen?

171 B: **Ja-ja.**

172 A: Okay. Gut und du sagst vor Schularbeiten schreibt ihr dann oft auch einen Text zum

173 Schularbeitsthema. Wie kann ich mir das vorstellen?

174 B: Also **wir sprechen-also** die Geschichte zum Beispiel wenn wir eine

175 Fortsetzungsgeschichte schreiben dann besprechen wir erst einmal wie man so etwas schreibt

176 und was **darauf-was sehr wichtig** darüber ist und dann schreiben wir zuerst einmal die

177 Einleitung und dann schauen wir sie uns an ob sie gut ist und dann schreiben wir den Rest.

178 A: Okay. Was heißt dann schauen WIR uns an ob das gut ist?

179 B: Meine Legasthenie-Trainerin und ich.

180 A: Gut. Wie funktioniert **das-wie-stellt** sie da dann Fragen zwischendurch oder?

181 B: Also ich schreibe eine Geschichte und dann schaut sie **ob es (.)-also ob ich (.)** wirklich

182 diese Einleitung richtig geschrieben habe und nicht irgendetwas damit das auch irgendwie

183 Sinn ergibt und damit ich dabei auch etwas lerne.

184 A: Das heißt du hast dann auch Schwierigkeiten dabei das zu ordnen in einer Geschichte?

185 B: Also **(1)** ich kann eine Geschichte schreiben aber bei mir passen die Sätze nicht immer so

186 ganz zusammen.

187 A: Okay also auch inhaltlich **(.)** schwierig? Verstehe. **(.)** Macht ihr da dann auch Übungen für

188 den Inhalt?

189 B: Ja.

190 A: Okay. Was zum Beispiel?

191 B: Also da gibt es so ein Spiel da muss man sich so eine Geschichte ausdenken und dann

192 schreibt man die Geschichte auf also jeden Satz weil da gibt es so eine komische Drehscheibe

193 und die dreht man dann und dann ist da zum Beispiel Inhalt und da muss man dann nachher

194 den Inhalt schreiben und dann würfelt man da ist da so- die Einleitung wenn da jetzt so

195 Einleitung steht dann würfelt man Einleitung dann muss man die Einleitung nehmen und dann

196 muss man den Rest schreiben. Und beim Hauptteil muss man dann die Einleitung oder so

197 schreiben.

198 A: Okay verstehe. **(.)** Was verwendet ihr denn dort für Materialien?

199 B: **(.)** Spiele Zettel ein Ball.

200 A: Würdest du sagen dass dir die Spiele helfen zu lernen?

201 B: Ja weil wenn es lustig ist dann lerne ich irgendwie. Also wenn es Spaß macht dann lerne
202 ich irgendwie mehr als wenn es langweilig ist.

203 A: Okay. Und die Materialien die ihr da verwendet das sind Zettel?

204 B: Ja also wir schreiben auf Zettel.

205 A: Okay das heißt du schreibst sowohl auf als auch bekommst du da auch Kopien?

206 B: Nein also- ja Kopien zum Beispiel da stehen jetzt so vier Wörter und dann (.) ist da einmal
207 etwas das nicht dazu passt und das muss ich dann wegstreichen.

208 A: Wie schauen diese Kopien generell aus? Kannst du da mal einen Zettel beschreiben der dir
209 gerade einfällt?

210 B: Es sind eigentlich immer dieselben Zettel @

211 A: Okay. Sind die bunt?

212 B: Nein.

213 A: Haben die Bilder darauf?

214 B: Nein.

215 A: Auch nicht. Wie ist das von der Schriftgröße?

216 B: (.) So wie die Englischbücher ungefähr so groß.

217 A: Okay. Gibt es da auch Überschriften die dann größer sind oder kleiner?

218 B: Ja.

219 A: Okay hilft dir das wenn man erkennt was eine Überschrift ist und was nicht?

220 B: <nods>

221 A: Würdest du auch sagen dass es gewisse Schriftarten gibt die dir nicht so leicht fallen zu
222 lesen?

223 B: Also wenn es jetzt so kleine sind so <shows tiny letter> dann ist das schwer als wenn es
224 solche <shows bigger letter> so normal.

225 A: Okay also es geht eher um die Größe als um die Schriftart selbst oder wenn irgendetwas so
226 ganz verschnörkelt geschrieben ist?

227 B: Ich kann es lesen.

228 A: DU kannst es lesen? Okay.

229 B: Solang es nicht zu klein ist kann ich es lesen.

230 A: Okay wie ist das mit dem Zeilenabstand? Wenn du jetzt einen normalen Text hast ist dir das
231 auch wichtig? (2) Stört dich das wenn das näher beieinander ist?

232 B: Nein ist nicht schlimm.

233 A: Okay. Okay das heißt du bekommst da auch manchmal Kopien und du schreibst selbst auf
234 den Zettel Sachen auf. Verwendest du da beim selber Aufschreiben auch manchmal Farben?

235 B: Ja-ja. Also verschiedene Stifte.

236 A: Kannst du mir da einmal erklären (1) welche und wieso?

237 B: Ja zum Beispiel rot grün blau Glitzer-blau.

238 A: Glitzer-blau @ okay und warum?

239 B: Weil es schön ist.

240 A: Weil es schön ist? Okay. Das heißt es hat nicht wirklich einen Zweck? **Was-was** machst du
241 da dann bunt?

242 B: Dann sehe ich es irgendwie besser also wenn-solang es keine Gelb sind die Farben weil
243 schreibt man in der Schule auch mit Blau und dann sieht man es irgendwie besser als mit
244 Schwarz.

245 A: Okay das heißt du **hä-h-hebst** dann schon Sachen hervor die wichtig sind?

246 B: <nods>

247 A: Weist dich auf das dann auch deine Rechtschreib-Trainerin hin dass du Farben verwenden
248 sollst?

249 B: Ja. Also wenn es jetzt so wichtige Wörter sind dann soll ich die in einer anderen Farbe
250 machen als wie ich den Text schreibe.

251 A: Okay das sagt sie dir auch?

252 B: <nods>
 253 A: Okay verstehe. **(1)** Und hast du generell das Gefühl dass dir diese Materialien weiterhelfen
 254 mit deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche?
 255 B: Ja.
 256 A: Okay. Gut. **(.)** Würdest du dir manchmal **(.)** jetzt **egal ob in der- in dem Training oder in**
 257 **der Schule- manchmal** andere Materialien wünschen?
 258 B: **(3)** Nein eigentlich nicht.
 259 A: Nein eigentlich nicht alles gut. **(.)** Okay. **(.)** Du sagst ihr verwendet bei dem-bei dem Training
 260 am Nachmittag oft Spiele und das hilft dir **(.)** würdest du dir wünschen dass das im
 261 Englischunterricht auch ein bisschen mehr eingebaut wird?
 262 B: Nein wir spielen eigentlich oft so Vokabelspiele.
 263 A: Okay und das gefällt dir auch? Hilft dir das auch mit deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche?
 264 B: Ja.
 265 A: Okay. **(1)** Gut wir versetzen uns jetzt mit unserem Kopf in eine von deinen Englischstunden.
 266 Nämlich dann wenn ihr einen Text gemeinsam lest. Kannst du mir da einfach einmal generell
 267 erzählen wie das so abläuft wenn ihr eine Reading macht?
 268 B: Also wenn wir einen Text lesen dann **schreiben- also dann liest** ein Kind und meistens
 269 müssen wir dann **(.)- also** wenn man nicht weiß was das Wort bedeutet dann fragt man immer
 270 nach oder so.
 271 A: Okay das heißt ihr müsst selbstständig nachfragen? Die Frau Professor weist nicht auf
 272 schwierige Wörter hin?
 273 B: Ja doch das auch.
 274 A: Doch auch **@**. Okay. Schreibt sie die dann an die Tafel?
 275 B: Also wenn es jetzt Wörter sind wo wir nicht wissen wie man sie schreibt oder so dann
 276 schreibst sie sie an die Tafel und auch die Übersetzung über dieses Wort.
 277 A: Auf Deutsch?
 278 B: Ja.
 279 A: Müsst ihr das dann ins Vokabelheft schreiben?
 280 B: Nein.
 281 A: Okay gut. **Was-was** passiert dann? **(1)**
 282 B: Ja dann müssen wir immer noch diese Fragen beantworten dann kontrollieren wir ob **(.)** ja
 283 **(1)**
 284 A: Ob es richtig ist? Okay. **(.)** Wenn du dir jetzt **vorstellt-vorstellst** dass ihr einen Text
 285 gemeinsam lest was macht ihr denn da im Normalfall bevor ihr den Text lest?
 286 B: Die Überschrift lesen.
 287 A: Die Überschrift lesen okay. Und dann?
 288 B: **(.)** Lesen und dann **(1)** die Fragen ausfüllen.
 289 A: Okay. Besprecht ihr da manchmal auch was die Überschrift bedeuten könnte?
 290 B: Nein jetzt nicht mehr. Also wir haben es in der ersten Klasse oft besprochen.
 291 A: Okay. Und jetzt ganz generell bevor ihr überhaupt lest- also auch bevor ihr die Überschrift
 292 lest was macht ihr da? Macht ihr da auch manchmal Übungen oder
 293 B: **(2)** Nein.
 294 A: Ich-Ihr startet immer gleich los mit dem Text? **@**
 295 B: Hä nein. Wir lesen die Überschrift und dann.
 296 A: Lass mir dir ein Beispiel geben. Zum Beispiel macht ihr da manchmal ein Vokabelspiel
 297 bevor ihr einen Text lest damit schon ein paar kennengelernt werden oder schaut ihr euch Bilder
 298 an im Vorhinein?
 299 B: Nein eigentlich nicht.
 300 A: Eigentlich nicht okay. Würdest du dir das wünschen?
 301 B: Nein.
 302 A: NEIN?

303 B: Dann würde ich mit dem Bild konzentriert sein und immer wenn ich so Bilder sehe dann
304 umrande ich sie immer und male sie an.

305 A: Okay. Das heißt im Student's Book wenn viele Bilder sind lenkt dich das ab?

306 B: <nods>

307 A: Okay verstehe. Gut also ihr macht offensichtlich nichts @ bevor ihr einen Text lest. Was
308 macht ihr denn während dem Lesen? Du hast jetzt schon gesagt meistens liest ein Mitschüler
309 vor.

310 B: Ja.

311 A: Okay lest ihr den Text immer laut gemeinsam?

312 B: Nein aber manchmal.

313 A: Okay. Und dann liest immer einer vor und ihr geht dann zum nächsten weiter?

314 B: Ja.

315 A: Okay. (.) Wie findest du das wenn laut vorgelesen wird?

316 B: Das ist besser.

317 A: Besser? Okay warum?

318 B: Weil (.) man dann mehr versteht. Also ich verstehe dann mehr.

319 A: Vom Inhalt?

320 B: Ja.

321 A: Okay. Liest du da dann immer brav mit im Text?

322 B: Manchmal @.

323 A: Manchmal @. Okay. Das heißt wenn jemand anderer vorliest kannst du dem (.) gut folgen?

324 B: Ja.

325 A: Okay und wenn ihr den Text jetzt alleine leise lesen müsst wie geht es dir dabei?

326 B: Also manchmal weiß ich was ich lese und manchmal verstehe ich auch gar nichts.

327 A: Machst du dir dann irgendwelche Zeichen am Rand oder unterstreichst dir etwas zum
328 Nachfragen für danach?

329 B: Nein eigentlich nicht.

330 A: Eigentlich nicht okay. (.) Gut und **was macht ihr- macht ihr** da auch manchmal Übungen
331 während dem Lesen schon?

332 B: <shakes head>

333 A: Nein also es kommt dann immer erst danach? Okay gut dann fokussieren wir uns gleich mal
334 auf da- auf das Danach. Also **was-was** macht ihr nachdem ihr einen Text gelesen habt?

335 B: Wir besprechen was da passiert ist und dann füllen wir die Fragen aus.

336 A: Okay das heißt einfach die Fragen im Student's Book (.) macht ihr das gemeinsam als
337 Klasse?

338 B: Kommt darauf an.

339 A: Okay worauf?

340 B: Wenn wir laut sind dann müssen wir es allein machen und wenn wir leiser sind dann
341 zusammen.

342 A: Okay was fällt dir da leichter?

343 B: Wenn wir es zusammen machen.

344 A: Okay. Und warum?

345 B: **Ähm-weil ähm dann** andere Kinder auch zum Beispiel helfen können wenn man etwas
346 nicht ganz verstanden hat.

347 A: Okay. Gut und jetzt stell dir vor ihr habt diesen Text komplett fertig gelesen ihr habt die
348 Übungen geMACHT was macht ihr dann danach oft?

349 B: Übungen.

350 A: Okay. Übungen. Was für Übungen?

351 B: Übungen **in-in-n** Büchern.

352 A: Passen die dann manchmal auch zu dem Text dazu?

353 B: Nein zur Unit aber.

354 A: Zur Unit okay. Habt ihr zum Beispiel auch schon einmal **eine-eine** Speaking also **einen-wo**
 355 **ihr** miteinander reden müsst gemacht was zu dem Text gepasst hat?
 356 B: <shakes head>
 357 A: Okay. Gut. (.) Dann (.) gehen wir weiter zur nächsten Frage. Gibt es etwas das du besonders
 358 einfach findest im Englischunterricht?
 359 B: **(2) hhh** Also wenn ich die Grammatik gelernt habe dann ist die Grammatik sehr leicht.
 360 A: Was noch?
 361 B: **(2)** Die Nummern. In manchen Units sind die Nummern manchmal sehr leicht.
 362 A: Was meinst du mit Nummern?
 363 B: Äh die Nummern-die
 364 A: Also die Zahlen? Oder? Die-die
 365 B: Von Unit 3 zum Beispiel die Nummer 1.
 366 A: Achso die Aufgaben an sich meinst du. Okay also im Workbook zum Beispiel dass eine
 367 Aufgabe sehr einfach ist. Okay. Fällt dir noch etwas ein das dir besonders leicht fällt?
 368 B: Nein.
 369 A: Fallen dir da die Übungen im Student's Book genauso leicht wie die im Workbook?
 370 B: Nein.
 371 A: Warum nicht?
 372 B: Weiß ich nicht.
 373 A: Einfach generell?
 374 B: <nods>
 375 A: Und dann möchte ich gerne wissen ob es etwas gibt das du besonders schwierig findest?
 376 B: Ja.
 377 A: Okay dann **lass mal-zähl mal auf**.
 378 B: Wenn man jetzt einen Text allein **lesen-also** wenn man jetzt Texte liest und dann die Fragen
 379 beantworten muss allein und ohne dass wir es besprochen haben oder so dann ist es schwer.
 380 A: Mhm. Was genau fällt dir dann da schwer?
 381 B: Die Wörter zu finden die ich da dann hinschreiben muss.
 382 A: Okay also auch wirklich im Text zu finden?
 383 B: Ja.
 384 A: Das heißt würde dir das helfen wenn zum Beispiel solche Wörter irgendwie hervorgehoben
 385 wären?
 386 B: Ja wenn sie jetzt zum Beispiel größer geschrieben wären.
 387 A: Okay. (.) Okay das heißt dann gewisse Fragen zu beantworten beim Lesen was noch?
 388 B: Eigentlich nichts.
 389 A: Was ist mit dem Texte schreiben zum Beispiel in Englisch?
 390 B: Das geht eigentlich.
 391 A: Machst du da viele Fehler?
 392 B: Wenn ich ihn mir nicht durchlese dann schon.
 393 A: Und wenn du ihn dir durchliest fällt dir das dann auf?
 394 B: Ja ein paar aber nicht alle.
 395 A: Okay. **(1)** Wie ist das bei Schularbeiten? **(3)** Wie fühlst du dich da generell?
 396 B: Ich bin sehr nervös.
 397 A: Glaubst du dass das auch aufgrund deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche ist?
 398 B: <nods>
 399 A: Okay. Kennst du da Übungen die du machen kannst um dich ein bisschen zu beruhigen?
 400 B: Nein eigentlich nicht.
 401 A: **(2)** Okay. Wenn du jetzt an eine Schularbeit denkst in Englisch vom letzten Jahr zum
 402 Beispiel was fällt dir denn da vor allem unter Zeitdruck am schwersten?
 403 B: (.) Die Vokabel.
 404 A: Die Vokabel. Hast du da dann auch mehr Fehler?

405 B: Ja.

406 A: Okay. Was ist so mit Listening und Reading?

407 B: Also Listening da hatte ich immer fast volle Punktzahl die Reading **j-j-j-nein** die ist mir nie

408 gelungen.

409 A: Nie gelungen @. Okay was heißt das?

410 B: Weil ich hatte immer so viel-ich hatte immer so viel Angst dass die Zeit verloren geht wenn

411 ich jetzt das lese dann habe ich immer nur so ein paar Zeilen gelesen aber nicht alles und dann

412 habe ich natürlich den Zusammenhang nicht verstanden.

413 A: Mhm. Das heißt du kommst dann unter Stress bei der Schularbeit?

414 B: Ja.

415 A: Okay. (.) Sonst **noch-was** habt ihr denn sonst noch für Übungen bei der Schularbeit?

416 B: Grammatik.

417 A: Das heißt da sagst du das fällt dir eigentlich leicht wenn du es gelernt hast.

418 B: Ja.

419 A: Und das Lernen **fällt dir-wie** fällt dir das generell?

420 B: Ja eigentlich leicht weil wir haben so ein Buch wo man so Grammatik lernen kann in

421 Englisch und da lerne ich immer darin und das ist leichter.

422 A: Hat das die ganze Klasse?

423 B: Nein das hat die Mama mir gekauft.

424 A: Achso okay verstehe. Und mit dem- mit dem lernst du dann alleine Zuhause?

425 B: Ja.

426 A: Okay. Das heißt du verwendest dieses Buch zusätzlich. Wie ist das aufgebaut?

427 B: (1) Also da stehen **immer ähm-ähm bei Past Tense-da** steht wie Past Tense so aufgebaut

428 ist dann gibt es Übungen und Lösungen.

429 A: Okay. Wie findest du das Buch? Ist das ansprechend optisch für dich?

430 B: Ja.

431 A: Ist **das-ist** das mit **was- oder** wie kann ich mir das vorstellen? (1) Wie schaut das aus? (1)

432 Die einzelnen Übungsseiten ist das sehr bunt? Sehr viel Schrift? Wenig Schrift?

433 B: Eigentlich nicht ziemlich bunt. Ein paar bunte Bilder aber sonst nicht.

434 A: Und von der Schriftgröße?

435 B: So wie das Englischbuch.

436 A: Okay. Und Bilder sind keine darin?

437 B: Ein paar.

438 A: Ein paar okay. (.) Gut dann sind wir schon fast am Schluss. Was würdest denn du dir

439 GENERELL von deinen Lehrerinnen und Lehrern wünschen um dich bei deiner Lese-

440 Rechtschreib-Schwäche zu unterstützen?

441 B: (.) Keine Ahnung. (6)

442 A: Du sagst in Englisch bekommst du oft Hilfe weil die Frau Professor dich eher mündlich

443 drannimmt. Wie ist das in anderen Fächern? Würdest du dir da mehr wünschen?

444 B: (2) <shakes head>

445 A: Nein? Alles gut.

446 B: Ja.

447 A: Bekommst du da in Deutsch auch Unterstützung?

448 B: Manchmal.

449 A: Okay und ist das ähnlich wie in Englisch oder

450 B: Nein weil in Deutsch schreiben wir ja sehr viel und da muss ich dann (1) Sachen vorlesen

451 oder so.

452 A: Wie kann ich mir da die Unterstützung vorstellen wenn du sagst du bekommst manchmal

453 Unterstützung?

454 B: Ich weiß es nicht.

455 A: Du weißt es nicht @ okay. Gut dann kommen wir zur letzten Frage. Gibt es noch irgendetwas
456 das du mir generell vom Englischunterricht erzählen möchtest? **(1)** Vielleicht auch noch in
457 Hinblick auf deine Legasthenie irgendetwas das dir einfällt mal irgendein Ereignis oder ein sehr
458 positives Erlebnis?
459 B: **(2)** Mir fällt eigentlich nichts ein.
460 A: Dir fällt nichts ein? Okay das heißt du bist (.) finito?
461 B: Ja.
462 A: Alles klar. Dann vielen lieben Dank für die Zeit die du dir genommen hast. (.) Dankeschön.

I3_12_f – Interviewee 3, 12-year-old girl, NMS

A = Interviewer, B = Interviewee

Date of interview: 17.10.2022

- 1 A: Also einen wunderschönen guten Morgen erneut. Das Interview ist wie gesagt zu meiner
2 Masterarbeit zum Thema Legasthenie. Das Ganze wird aufgenommen wie besprochen. Ist das
3 für dich in Ordnung?
4 B: Ja.
5 A: Wunderbar. Dann würde ich sagen wir legen gleich einmal los und du erzählst mir einfach
6 einmal wie lange du schon in diese Schule gehst.
7 B: Ich gehe jetzt circa schon ein Jahr in diese Schule.
8 A: Das heißt du bist jetzt in der zweiten Klasse?
9 B: Ja.
10 A: Wunderbar. Was hast denn du besonders gern an deiner Schule?
11 B: Besonders gern mag **ich Sport-den Unterricht Sport** und dass man in der Schule viele
12 Leute treffen kann weil **es-i-ist** relativ eine große Schule.
13 A: Okay. (.) Gibt es sonst noch irgendetwas das du gerne hast?
14 B: **(4)** Zeichnen
15 A: Okay das heißt du bist auch **kreativ?- Sportlich und kreativ**. Gut. (.) Hast du eine
16 diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche also Legasthenie?
17 B: Ja.
18 A: Okay wann ist denn das diagnostiziert worden?
19 B: Ich weiß es jetzt nicht ganz genau da müssen sie meine Mutter fragen aber ich glaube so
20 circa **(1) mit- wo die Schule angefangen hat- so** mit sechs Jahren so.
21 A: Okay also schon früh in der Volksschule. Okay das ist schon genügend Info danke. Dann
22 bin ich interessiert ob du außerhalb von der Schule auch irgendein Lernzentrum oder eine
23 Nachhilfe besuchst bei der du zusätzliche Unterstützung bekommst?
24 B: Ich bin einmal zu einer **Legasthenie-ähm-Hilfe ge-gangen (.)** von der ganzen Volksschule
25 lang. Wir haben jetzt gesagt dass wir es jetzt probieren ob wir das ohne ihr schaffen und ja.
26 A: Okay das heißt letztes Jahr warst du nicht dort?
27 B: Nein.
28 A: Okay. Wenn du dich jetzt da zurück erinnerst für welche Fächer war denn diese zusätzliche
29 Unterstützung?
30 B: **(.)** Deutsch.
31 A: Für Deutsch. Okay. Dann bleiben wir gleich bei Deutsch kannst du mir einmal erzählen was
32 dir so Schwierigkeiten im Deutschunterricht macht?
33 B: **(.)** Bei Deutsch ist das Lesen ganz schwierig für mich weil ich habe irgendwie Angst vor
34 Leuten laut zu lesen weil ich irgendwie Angst habe dass sie irgendetwas sagen oder sonst
35 irgendetwas weil ich nicht so gut lesen kann aber beim Schreiben geht es eigentlich ganz gut.
36 A: Okay. Und was macht dir Schwierigkeiten in Englisch?
37 B: **(1)** Bei Englisch ist wieder das Schreiben.
38 A: Okay also ganz anders herum eigentlich? @
39 B: Ja.
40 A: Okay spannend. Sonst noch irgendwelche Schwierigkeiten die du in Englisch hast?
41 B: **(2)** Nein eigentlich nicht.
42 A: Nicht? Gut. Hast du deiner Meinung nach eher mehr Schwierigkeiten in Deutsch oder in
43 Englisch?
44 B: **(4)** Ich glaube in Englisch.
45 A: Okay. **(2)** Gut dann gehen wir weiter. Angelehnt an diese **gr-Fragen-gerade** gibt es
46 irgendwelche Schwierigkeiten von denen du glaubst dass sie etwas mit deiner Legasthenie zu
47 tun haben? **(9)** Weißt du nicht?

48 B: Weiß ich nicht.
 49 A: Okay na gut. Dann erzähl mir einmal wie du dich generell so in deinem Englischunterricht
 50 fühlst.
 51 B: Eigentlich ganz wohl weil ich zeige öfters auf wegen dem Vorsagen weil das kann ich
 52 eigentlich so gut (.) weil lesen kann ich in Englisch gut aber das Schreiben ist das was ich nicht
 53 so gut kann.
 54 A: Was meinst du mit Vorsagen?
 55 B: Wenn wir irgendwie so eine Geschichte bekommen und sie sagt wir lesen das jetzt durch
 56 und jetzt der der gut lesen kann bekommt ein Plus und der jetzt **irgendwie-irgendein-bei-**
 57 **schlechter** lesen kann bekommt ein Minus.
 58 A: Okay. (1) Wirst du von deiner Lehrerin oder deinem Lehrer im Englischunterricht zusätzlich
 59 unterstützt?
 60 B: Nein.
 61 A: Nein okay das fällt dir gleich ganz einfach nein. Okay. (1) Würdest du dir das wünschen?
 62 B: Ja.
 63 A: Wirst du im Deutschunterricht zusätzlich unterstützt?
 64 B: (.) Ja glaube schon.
 65 A: Okay inwiefern (.) würdest du sagen?
 66 B: Wenn ich einmal (.) **beim-irgendwie** Hilfe brauche kann ich immer aufzeigen weil dann
 67 hilft mir die Frau [lastname2] immer und sagt mir so was brauchst du und dann sage ich das
 68 und das und dann hilft sie mir so.
 69 A: Okay und das ist im Englischunterricht nicht der Fall?
 70 B: Nein ich glaube nicht einmal dass sie im Englischunterricht wissen dass ich Legasthenie
 71 habe.
 72 A: Okay spannend. (.) Gut dann gehen wir weiter zu meinem Hauptthema eigentlich nämlich
 73 euren Materialien im Englischunterricht. Was verwendet ihr denn da alles?
 74 B: Wir haben zwei Bücher (.) wir haben zwei Schnellhefter und drei Hefte.
 75 A: DREI Hefte? Boah für was drei Hefte?
 76 B: Ein Vokabelbuch ein **S-School-exercise** One ein School-exercise Two.
 77 A: Okay und die Schnellhefter sind für die Hausübung nehme ich an?
 78 B: Ja.
 79 A: Okay. Und mit welchen von diesen Materialien arbeitest du denn am liebsten?
 80 B: Mit dem Vokabelbuch.
 81 A: Okay **was heißt Vokabelbuch-meinst** du da **ein-ein normales** Vokabelheft?
 82 B: Ja.
 83 A: Okay. Und warum?
 84 B: (.) Weil ich da immer durchschauen kann welche Wörter da stehen und das (2) ist halt cool.
 85 A: Ist cool? Okay. Wie schaut denn dein Vokabelheft aus? Kannst du mir das einmal
 86 beschreiben?
 87 B: Das ist ein normales Heft **vierblätt-äh-vierzig Blätter** in der Mitte ist so ein roter Strich wo
 88 man Englisch und (.) Deutsch hinschreiben kann.
 89 A: Okay das heißt die Sätze schreibt ihr nicht auf?
 90 B: Nein.
 91 A: Okay. Verwendest du da auch Farben?
 92 B: Ja für die Überschrift schon.
 93 A: Und so für die einzelnen Vokabeln nicht?
 94 B: Nein.
 95 A: Okay. Lässt da dann im Vokabelheft Zeilen aus manchmal?
 96 B: Manchmal wenn ich **ein neue-wenn** wir eine neue Unit anfangen da lasse ich immer eine
 97 aus damit sich die Frau Lehrerin besser auskennt.
 98 A: Okay also das machst du für die Frau Lehrerin nicht für dich?

99 B: Ja.

100 A: Okay verstehe. Was ist mit den anderen Materialien wenn du jetzt an deine Bücher denkst

101 welches von den beiden Büchern magst denn du lieber?

102 B: **(1)** Das Workbook.

103 A: Okay kannst du mir auch erklären wieso?

104 B: Weil wenn wir beim Workbook arbeiten dann (.) gibt es da eigentlich leichtere Übung als

105 wenn wir jetzt im **(Student's Book arbeitet)** weil im **(Student's Book)** muss **man- im**

106 **Student's muss man** es immer auf alle warten und wenn man im Workbook arbeitet kann man

107 schneller arbeiten.

108 A: Okay und wieso kann man da schneller arbeiten?

109 B: Weil wenn wir im Student's Book sind dann lernen wir neue Units und im Workbook lernen

110 wir sie zwar schon noch aber wir haben sie schon vom Unitbuch gelernt und deswegen können

111 wir gleich anfangen.

112 A: Okay das heißt da kannst du selbstständiger arbeiten?

113 B: Mhm.

114 A: Was ist mit den Farben in den Büchern? Weil das Workbook ist ja eigentlich sehr (.) schlicht

115 grau sehr dunkelblau und weiß (.) wie findest du das?

116 B: Es geht eigentlich (.) aber ich würde mir ein bisschen mehr Farbe wünschen weil wenn man

117 Farbe hat kann man sich mehr merken finde ich.

118 A: Okay und mit Bildern?

119 B: Bilder sind auch ganz gut weil mit Bildern kann man sich auch mehr merken.

120 A: Ist das für dich wichtig ob das Bild etwas mit dem Text zu tun hat oder wäre das zum Beispiel

121 auch einfach okay wenn im Eck jetzt ein Sticker klebt der gar nichts damit zu tun hat?

122 B: (.) Nein weil wenn ich jetzt irgendwie eine Geschichte lese will ich schon irgendwie ein Bild

123 haben was dazu passt dass ich weiß aha und um das geht es.

124 A: Okay also wo du dich auch daran orientieren kannst. Verstehe. (.) Gut du hast vorher erzählt

125 dass du in der Volksschule bei einer **Lega-r-sthenie**-Hilfe warst. Kannst du mir von dem

126 einfach mal so ein bisschen erzählen alles was dir einfällt.

127 B: Ich bin dort immer mit meiner Mutter hingefahren dann (.) sind wir hineingegangen in ihr

128 Zuhause und dann haben wir meistens immer so kleine Vorspiele gemacht. Dann haben wir

129 irgendwie so Textaufgaben gemacht zum Schreiben oder Lesen und dann durfte ich wieder ein

130 bisschen so Spiele spielen sozusagen die mir mit dem **Augen- dass ich besser lesen kann-**

131 **sodass ich mit den Augen** besser den Text lesen kann und dann war eben meine Mutter schon

132 wieder da und dann konnte ich wieder weg.

133 A: Okay jetzt habe ich ganz viele Fragen @. Erstens du sagst ihr habt Vorspiele gespielt. Was

134 war das zum Beispiel?

135 B: Das ist so **wenn (.) so wie-da gibt es (.)- wenn** man jetzt etwas liest gibt es Augenübungen

136 wo man springen kann wo man nur mit den Augen suchend vorgehen kann so lesen aber (.) ich

137 weiß nicht so wie ich das gut erklären soll **hh** Das sind **so- das ist** auf einem Blatt- **so etwas**

138 **darauf (1)** wo steht so wie Ping Pong Ding und **das- da** steht ein Wort und dann ist da Punkt

139 Punkt Punkt und **DA** steht ein Wort und du darfst nur mit den Augen so hinüberkommen oder

140 es sind so Bilder wo du schauen musst was dazu passt und so.

141 A: Okay das heißt wirklich um das Auge zu trainieren. Aha. Verstehe. **(1)** Und **wie-wie** war das

142 für dich mit Spielen zu lernen?

143 B: Eigentlich ganz gut.

144 A: **Hast du-hast du** das Gefühl dass das dir dadurch leichter gemerkt hast oder leichter gelernt

145 hast?

146 B: Ja.

147 A: Und dann hast du erzählt dass ihr so im Hauptteil quasi Übungen gemacht habt zu Schreiben

148 oder Lesen. Kannst du mir da einmal ein bisschen mehr dazu erzählen?

149 B: Dann habe ich wieder ein Blatt bekommen wo irgendetwas darauf steht dann **musste ich-da**
150 **standen** Wörtergruppen so wie Namen Verben und Adjektive (.) und dann musste ich
151 hinschreiben was dazu passt und dann durfte ich sie wegstreichen und ich muss ein Blatt lesen
152 und die Wörter die nicht zu (.) **dem-die ich nicht so verstanden habe** mit Marker so anding
153 und dann hat sie es mir erklärt (2) und ja.
154 A: Das heißt ihr habt auch mit Farben gearbeitet wenn du dir bei etwas schwer getan hast? (3)
155 So jetzt habe ich meinen Faden verloren. (2) Genau das heißt ihr habt hauptsächlich **mit-mit**
156 Zetteln gearbeitet verstehe ich das richtig?
157 B: Mhm.
158 A: Okay. Wie haben diese Zetteln so ausgeschaut?
159 B: Die Zetteln waren meistens eigentlich so schwarz-weiß gedruckt aber manchmal gab es auch
160 Zetteln wo sie wirklich bunt waren wo immer die Überschrift bunt stand und dann **st-stand** da
161 irgendwie Wortgruppe Verben Adjektive Nomen und so irgendwie alles in Farbe.
162 A: Okay. Wie findest du das wenn Farbe verwendet wird oder wurde?
163 B: Gut.
164 A: Und warum?
165 B: Weil ich finde wenn man Farbe hat kann man sich besser etwas merken weil **wenn ich jetzt-**
166 **wenn** man sich die Verben anschaut macht **man-nimmt** man ja immer rot für die Verben und
167 das macht ja irgendwie mehr Sinn weil dann weiß man aha das ist ein Verb. So irgendwie.
168 A: Das heißt du verbindest das dann immer mit derselben Farbe?
169 B: Mhm.
170 A: Okay verstehe. Und wie habt ihr das Text schreiben geübt?
171 B: (7) Was meinen Sie damit?
172 A: Du hast gesagt ihr habt auch Text geschrieben manchmal
173 B: Ah ja okay. Text schreiben ist so-wenn ich jetzt irgendwie etwas lese oder mit (5) das ist ein
174 Text zu schreiben **so ein-eigentlich** ein normaler Text zu schreiben.
175 A: Mhm. **Das heißt du hast {strange noise} hoppala- das heißt du hast** eine Angabe
176 bekommen (.) von der (.) Hilfe und dann habt ihr gleich darauf los geschrieben.
177 B: Ja.
178 A: Okay habt ihr da vorher eine Übung dazu überlegt?
179 B: Ja da durften wir uns ein bisschen besprechen was wir da machen **können-was wir dazu**
180 **spre-äh-schreiben** können und dann habe ich angefangen.
181 A: Okay verstehe. Gut (.) dann gehen wir weiter nämlich zur Frage ob du das Gefühl hast dass
182 dir die Materialien die ihr dort verwendet habt mit deiner **Lese-Rechtschreib-Hilfe-ah-Lese-**
183 **Rechtschreib-Schwäche** geholfen haben?
184 B: (1) Ein bisschen.
185 A: Mhm warum würdest du sagen ein bisschen?
186 B: (2) Weil ich verstehe schon den Grund wieso sie haben weil wir alle in ein Ding sind (10)
187 A: Lass dir ruhig Zeit wenn du nichts mehr dazu weißt dann gehen wir weiter.
188 B: (.) Im Workbook sind manchmal Bilder drinnen die mir helfen eine Geschichte zu (.)
189 verstehen und das finde ich eigentlich ganz super.
190 A: Mhm okay. Eine generelle Frage würdest du dir manchmal in der Schule andere Materialien
191 wünschen irgendetwas zusätzlich oder etwas verändern?
192 B: Ja.
193 A: Du sagst ja. Gut. Was denn?
194 B: In den Workbooks oder solchen Blättern die wir bekommen wo man etwas arbeiten **muss-**
195 **müssen** dass wir so eine **Legasthenie-Schrift bekommen-so eine Schrift** die ein **Legasthenie-**
196 **ein Legastheniker** gut lesen kann weil es können auch die normalen Kinder eigentlich ganz
197 gut lesen weil bei Legasthenie ist das eigentlich so dass du das b das d das p und das q auch
198 verwechselst weil das ja alles ein Strich und eine Kugel ist sozusagen nur mit anderen Sachen
199 und es ist schon manchmal schwer.

200 A: Okay das heißt diese Schrift wo-woher kennst du die?

201 B: Meine Mutter hat auch Legasthenie und die hat mir das einmal gezeigt ob ich das kann mit

202 dem Lesen und dann hat sie mir einmal einen Text so **(1)** gedruckt und dann haben wir geschaut

203 ob ich das besser lesen kann oder das besser lesen kann und dann konnte ich das andere in der

204 Legasthenie-Schrift besser lesen als das Normale.

205 A: Okay verstehe. Okay. Gibt es noch irgendetwas Anderes was du dir anders oder zusätzlich

206 wünschen würdest?

207 B: Mehr Farbe.

208 A: Mehr Farbe. Auch auf den Arbeitsblättern die ihr bekommt?

209 B: Ja.

210 A: Sonst noch irgendetwas?

211 B: Bilder.

212 A: Bilder die dazu passen?

213 B: Ja.

214 A: Okay verstehe. Gut dann fokussieren wir uns jetzt ein bisschen auf deinen

215 Englischunterricht. Wenn du dich jetzt in eine Englischstunde hineinversetzt **(.)** ja kannst du

216 mir dann erzählen wie ihr so eine Reading also einen Lesetext behandelt?

217 B: Wir bekommen wenn es jetzt im Workbook ist schauen wir **sch-blättert** jeder auf die Seite

218 wo das steht dann warten wir kurz bis jeder fertig ist und dann **m-müssen** die Kinder aufzeigen

219 und dann nimmt die Frau **[lastname3]** unsere Lehrerin uns dran und dann müssen wir lesen und

220 das lesen wir manchmal zwei Mal durch oder drei Mal bis jedes Kind dran ist und dann macht

221 sie uns Plus oder Minus.

222 A: Okay. Gut. **(1)** Was macht ihr denn bevor ihr anfangt einen Text zu lesen? Du sagst ihr

223 blättert alle einmal auf die Seite startet ihr dann gleich los oder macht ihr dann manchmal auch

224 Übungen vorher?

225 B: Nein wir machen keine Übungen vorher.

226 A: Okay auch nicht irgendwie ein Vokabelspiel dass ihr die Vokabeln einmal trainiert die in

227 dem Text vorkommen?

228 B: Nein aber wir manchmal Vokabelkönig wo wir aufstehen und wer den Vokabel auf Englisch

229 weiß weil sie sagt es uns auf Deutsch wer ihn auf Englisch weiß darf sich hinsetzen.

230 A: Mhm. Okay. Gut. Kannst du mir dann so ein bisschen erzählen was ihr macht während ihr

231 den Text lest?

232 B: **(3) Wir müssen wenn einer den Text laut liest-müssen** die anderen leise mitlesen und **(.)**

233 dann **nimmt der-wenn die-unsere Lehrerin** sagt fertig oder stopp dann hört der eine der laut

234 vorgelesen hat auf kriegt dann ein Plus oder Minus und dann zeigen die anderen Kinder wieder

235 auf zum Lesen.

236 A: Okay wie findest du das Lautlesen im Englischunterricht?

237 B: Englisch tue ich mir eigentlich leichter mit dem Lautlesen weil ich das eher mehr verstehe

238 **(.)** eigentlich geht das ganz gut.

239 A: Okay. Das heißt du kannst den anderen gut folgen wenn wer vorliest?

240 B: Mhm.

241 A: Okay und wie tust du dir wenn du selbst laut liest?

242 B: Eigentlich ganz gut da sind manchmal vielleicht ein bisschen Hoppalas drinnen aber **(.)** sonst

243 nichts.

244 A: Okay verstehe. Müsst ihr dann manchmal auch Aufgaben schon während dem Lesen lösen?

245 B: Nein.

246 A: Nein okay. Das heißt das Lesen ist wirklich nur lesen?

247 B: Ja.

248 A: Verstehe. **(2)** Und was macht ihr dann nachdem ihr den Text gelesen habt?

249 B: Nachdem wir den Text gelesen haben was dann in der Angabe steht vielleicht irgendwie so

250 unterstreicht Past Simple oder sonst irgendetwas und dann müssen wir durchschauen was

251 unterstreichen. Dann vergleichen wir wo was steht oder wir machen gleich weiter mit dem
 252 anderen Beispiel das unten darunter ist.

253 A: Okay wenn ihr etwas unterstreichen müsst zum Beispiel die Past Simple was verwendest du
 254 da für einen Stift?

255 B: Das ist unterschiedlich weil sie sagt immer wir dürfen eigen-wir dürfen manchmal
 256 entscheiden und manchmal sagt sie nimm die Farbe Grün und Rot oder so.

257 A: Okay aber meistens verwendest du dann auch einen bunten Stift nehme ich an?

258 B: Ja.

259 A: Okay. Und du sagst manchmal geht ihr auch einfach gleich weiter zur nächsten Übung. Was
 260 wäre dann so eine nächste Übung?

261 B: **Eine nächste Übung wäre so (1)- da steht** irgendwie so angegeben so eins zwei drei vier
 262 fünf in solchen Kästchen und da steht irgendwie Bob und Susan sind (.) in den Urlaub gefahren
 263 und dann ist ihr Auto kaputtgegangen oder so

264 A: Also verbinden?

265 B: Ja so verbinden mit Zahlen.

266 A: Okay passt das dann noch zu dem Text dazu?

267 B: Ähm ja manchmal.

268 A: Manchmal okay. **Mhm-mhm.** Wie tust du dir dann bei solchen Verbinde-Übungen?

269 B: Eigentlich ganz leicht.

270 A: Okay. Gut verstehe. (.) Gibt es irgendetwas das du im Englischunterricht besonders einfach
 271 findest?

272 B: Das Lesen.

273 A: Das Lesen? Das ist ganz klar bei dir das Lesen okay. Sonst noch **irgendetwas das du dir-**
 274 **leicht** findest?

275 B: Beim Vokabelkönig dass wir die Vokabeln auswendig können.

276 A: Okay. Da müsst ihr sie aber nicht aufschreiben oder?

277 B: Doch in unser Vokabelheft müssen wir sie aufschreiben und dann müssen wir sie lernen und
 278 das ist dafür da wer sie gelernt hat oder nicht.

279 A: Genau aber für den Vokabelkönig selbst da müsst ihr nur mündlich dann das Wort sagen?

280 B: Ja.

281 A: Verstehe. Du sagst jetzt schon **das Auswendiglernen- das heißt das Auswendiglernen** ist
 282 auch etwas das dir leichter fällt.

283 B: Ja.

284 A: Mhm-mhm.

285 B: Weil ich muss eigentlich nicht oft Auswendiglernen weil ich im Unterricht aufpasse und
 286 dann merke ich mir im Unterricht alles und deswegen muss man nicht so oft lernen.

287 A: Dann bist du aber ein Glückspilz @. Okay fällt dir sonst noch etwas ein wo du dir sehr leicht
 288 tust?

289 B: (.) Jetzt auf Englisch bezogen?

290 A: Ja.

291 B: **(4)** Wenn wir irgendwie so im Workbook Aufgaben haben wenn wir irgendetwas
 292 hinschreiben oder sonst irgendetwas tue ich mir eigentlich schon leicht.

293 A: Okay also so Einfüll-Übungen fallen dir leicht? Mhm. Gut dann gehen wir zur nächsten
 294 Frage gibt es dann irgendetwas das du besonders schwierig findest?

295 B: Das Schreiben.

296 A: Gut das hast du vorher schon anklingen lassen was genau fällt dir da schwer?

297 B: Beim Schreiben ist das so weil wenn man in Deutsch schreibt ist das völlig verschieden-
 298 anders als wenn man in Englisch schreibt weil in Englisch schreibt man die Buchstaben ja (.)
 299 irgendwie anders als in Deutsch **(1)** und in Englisch lernen wir jetzt auch die Past Simple und
 300 **(.)** weil wir jetzt letztes Jahr nur auf die normale Form **ge-ähm-gelernt** haben verwechsle ich

301 das öfters manchmal und da kommen ja manchmal die -ed dazu oder wenn man say said und
302 das geht eigentlich schon aber manchmal verwirrt es mich sehr.

303 A: Also du sprichst die Verwirrung an wenn wir jetzt gleich bei deinem Beispiel mit say said
304 bleiben (.) said schreibe ich ja s a i d (.) tust du dir da auch schwer **wi-WIE** du das Wort
305 schreibst?

306 B: Wenn wir jetzt bei said sind bei said tue ich mir eigentlich gar nicht schwer aber es gibt
307 manchmal bei buy bought da ist das Wort ja viel länger als wenn man das normal schreibt und
308 das verwirrt mich manchmal sehr weil wenn man in Deutsch schreibt schreibt man ja nur ein o
309 oder so aber in Englisch schreibt man ou und das verwirrt mich noch mehr weil manchmal
310 schreibt man das so und bei manchen Wörtern wie bei take took da schreibt man zwei Mal o
311 und das verstehe ich dann wieder nicht wieso man nicht (.) oo schreibt oder ou.

312 A: Okay. Das heißt (2) wenn sich die Laute verändern das ist für dich ein Punkt aber auch die
313 Länge vom Wort?

314 B: Mhm.

315 A: Du sagst du tust dir dann aber in Deutsch schwerer (.) kannst du mir auch erklären wieso?

316 B: (4) In Deutsch **ähm-da-ähm** hatte ich ja schon öfters Hilfe in der Volksschule war es
317 eigentlich auch okay weil da **in-in** der Volksschule hatten wir so ein Verben-Heft wo wir die
318 Verben immer aufgeschrieben haben und deswegen kann ich mir in Deutsch das irgendwie
319 mehr merken als in Englisch weil in Englisch in der Volksschule hast du ja nicht wirklichen
320 Unterricht (.) das ist ja nur **ein-da** dass du halt Englisch beginnst.

321 A: Okay das heißt es fällt dir **das-das** einzelne Wörter schreiben in Englisch doch schwerer als
322 in Deutsch?

323 B: Ja.

324 A: Mhm. Vor allem auch bei solchen Wörtern wie there wo ja hinten noch das e dran ist (1) ist
325 wahrscheinlich manchmal auch schwierig oder diese Laute die man nicht hört?

326 B: Ja.

327 A: Gibt es noch irgendetwas was du **beim-beim** Schreiben schwierig findest?

328 B: Beim Schreiben finde ich es auch schwierig wenn man jetzt das knew hat oder know. Das
329 mit dem k vorne und dem w hinten da hört man ja no da hört man ja nicht das k und da w und
330 das verwirrt mich auch weil man hört ja no aber man weiß was man schreiben will.

331 A: Okay also diese stummen Laute fallen dir auch schwer okay. Wenn wir jetzt beim Schreiben
332 bleiben und wir stellen uns jetzt vor du schreibst einen Text in Englisch (1) wie ist das mit der
333 Angabe hast du da manchmal auch schon Schwierigkeiten bei der Angabe?

334 B: Bei der Angabe ist es manchmal so da steht es manchmal in Deutsch aber manchmal auch
335 in Englisch aber eigentlich verstehe ich die Angabe eigentlich schon sehr gut.

336 A: Gibt es irgendwelche Hilfestellungen bei der Angabe wo du sagst das findest du gut wenn
337 das dabei ist?

338 B: Wenn es (.) jetzt auf Deutsch da steht und es **sta-steht** schreibe einen Aufsatz über deine (2)
339 Sommerferien und da steht benutze jetzt die Past Simple oder (.) I was there in blablabla und
340 wenn da schon ein bisschen die Sätze **vor-ähm-stehen** dann tue ich mir eigentlich schon
341 leichter.

342 A: Okay verstehe. Und du hast vorher auch schon gesagt dass du zum Beispiel wenn ihr eine
343 Bildgeschichte schreiben müsst und du hast schon Bilder gegeben da tust du dir auch leichter?

344 B: <nods>

345 A: Okay gut. Das heißt wir haben jetzt schon gesprochen über Vokabel auswendig lernen über
346 Text schreiben und über das Lesen. (.) Was ist denn mit der Grammatik?

347 B: **hh** Die Grammatik ist manchmal so wir haben sie noch nicht gelernt mit den Beistrichen
348 und so zu schreiben aber mit der Grammatik tue ich mir eigentlich leicht.

349 A: Leicht? Okay wieso tust du dir da leicht?

350 B: (.) Das weiß ich nicht.

351 A: @ Okay das heißt du sagst du lernst schon sehr viel in der Schule mit du passt gut auf und
352 beim Auswendiglernen das fällt dir relativ leicht?

353 B: Ja.

354 A: Okay. (.) Darf ich noch wissen wie du dann bei einer Schularbeit lernst oder dich auf eine
355 Schularbeit vorbereitest?

356 B: Meine Mutter hat **so-so welche Hi-solche Bücher** wo man so schreibt da **haben wir-da hat**
357 **man** zwei Listening Übungen eine Schreibübung und sonst irgendwelche Übungen und weil
358 wir bei Schularbeit-bei der Schularbeit wir haben morgen schon die Englisch-Schularbeit
359 müssen wir einen Text über unsere Holidays schreiben unsere Sommerholidays und da haben
360 wir auch so einen Text geschrieben darüber.

361 A: Okay das heißt du verwendest auch Zuhause zusätzlich Materialien um dich vorzubereiten?

362 B: Ja.

363 A: Mhm wie schauen die Materialien aus?

364 B: Das ist eigentlich so ein Buch (.) und (.) Zettel wo man darauf schreiben kann.

365 A: Okay ist das auch schwarz-weiß?

366 B: Das Buch ist nicht schwarz-weiß.

367 A: Okay das heißt da ist Farbe drinnen und Abbildungen?

368 B: <nods>

369 A: Okay ist da viel Text auf den Seiten?

370 B: Nein eigentlich nicht außer beim Reading.

371 A: Okay. Gut. Und wie findest du das wenn da weniger Text ist?

372 B: Eigentlich ganz gut.

373 A: Ist wahrscheinlich ein bisschen übersichtlicher oder?

374 B: Ja.

375 A: Okay verstehe. Gut dann kommen wir eigentlich eh schon fast zum Schluss. Was würdest
376 du dir von deinen Lehrerinnen und Lehrern also ganz generell jetzt nicht nur in Englisch
377 wünschen um dich bei deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche zu unterstützen?

378 B: Was ich mir wünsche ist die Legasthenie-Schrift dass ich das beim Lesen besser lesen kann
379 dass ich mehr Unterstützung bekomme wie man das Wort richtig schreibt und dass die Lehrer
380 uns auch respektieren dass wir auch wirklich eine Schwäche haben für etwas und vielleicht bei
381 der **Schüler-ähm-ähm-Schularbeit** ein bisschen mehr **Hilfe be-ähm-Zeit** bekommen dass wir
382 das (.) auch hinschreiben können.

383 A: Okay verstehe. Du sagst dass die Lehrer und Lehrerinnen aufzeigen wie man das Wort
384 schreibt wie würdest du dir das vorstellen?

385 B: So wir schreiben jetzt irgendwie so einen Text und dann schreibt unsere andere Lehrerin die
386 Wörter hin und dass hinschreibt machen sie aber eigentlich eh gut wo wir immer unterstreichen
387 wo das Wort jetzt ein o und u haben oder ein s dazu kommt aber dass wir das manchmal auch
388 so gut wirklich buchstabieren so.

389 A: (2) Okay verstehe. Fällt dir sonst noch irgendetwas ein für zusätzliche Unterstützung?

390 B: (3)

391 A: Nein okay. Gut dann zur allerletzten Frage gibt es generell noch irgendetwas das du mir
392 noch erzählen möchtest zur Schule oder zu deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche irgendetwas
393 sehr Positives oder sehr Negatives was dir gerade noch einfällt?

394 B: Ähm (5)

395 A: Nicht wirklich? Gut dann bedanke ich mich sehr herzlich für das Interview @

I4_12_m – Interviewee 4, 12-year-old boy, NMS

A = Interviewer, B = Interviewee

Date of interview: 17.10.2022

- 1 A: Also einen wunderschönen guten Morgen ganz offiziell. Wie gerade bereits erwähnt wird es
2 in unserem heutigen Gespräch um Legasthenie gehen das brauche ich dann für meine
3 Masterarbeit an der Universität Wien. Das Ganze wird aufgezeichnet wie du siehst ist das für
4 dich in Ordnung?
- 5 B: <nods>
- 6 A: Ja? Du musst ja sagen.
- 7 B: Ja.
- 8 A: Passt gut. Dann starten wir gleich einmal los mit meiner ersten Frage und zwar wie lange
9 gehst du denn schon in die Schule?
- 10 B: Seit **der-erst ein-zwei** Jahre.
- 11 A: Seit zwei Jahren? Das heißt du hast gerade gesagt du bist in der **[class1]** seit zwei Jahren.
12 Okay. Dann erzähl mir einmal was hast denn du besonders gern an der Schule?
- 13 B: Sport.
- 14 A: Sport das ist immer die erste Antwort. Sport. Was denn noch?
- 15 B: (.) Ein bisschen Mathe.
- 16 A: Mathe okay. Fällt dir sonst noch etwas ein gar nicht unbedingt auf ein Fach aber was macht
17 dir so (.) Freude an der Schule.
- 18 B: **(4)** Ich weiß es nicht.
- 19 A: Du weißt es nicht? Okay kommst du nie nach Hause und sagst boah DAS hat mir heute Spaß
20 gemacht?
- 21 B: Ne.
- 22 A: NEIN? Oje.
- 23 B: Ich komme immer traurig nach Hause.
- 24 A: Echt?
- 25 B: Ja.
- 26 A: Wieso?
- 27 B: Weil wir Hausaufgaben immer so viel bekommen.
- 28 A: Aber ist das nicht gut ein bisschen üben?
- 29 B: Nein doch. Wir haben alle drei Wochen jetzt schon **nächste Woche-nächste Woche** schon
30 Schularbeiten. **(2)** Gestern hatten wir schon Deutsch dann die nächste ist Englisch morgen und
31 dann nächste Woche Montag dem vierundzwanzigsten **ist-haben** wir Mathe Schularbeit.
- 32 A: Ui dann werdet ihr gefordert aber das ist ja gut.
- 33 B: Mhm nö.
- 34 A: Gut das heißt hast du eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche? (.) Oder
35 Legasthenie?
- 36 B: **(2)** Beim Schreiben und Lesen habe ich Schwierigkeiten.
- 37 A: Okay. Seit wann hast du die denn?
- 38 B: Seit der Volksschule.
- 39 A: Seit der Volksschule. Wann ist denn das aufgefallen in der Volksschule?
- 40 B: **(2)** Zweite Klasse.
- 41 A: Zweite Klasse okay also so ungefähr mit sieben acht Jahren verstehe. **(1)** Nach der Schule
42 besuchst du da manchmal auch irgendeine Lernzentrum oder eine zusätzliche Nachhilfe?
- 43 B: <shakes head>
- 44 A: Nein überhaupt nicht?
- 45 B: Nur wenn wir etwas Bestimmtes auf haben und dann schauen wir und machen einen Termin
46 und **(fahren dann hin)**.
- 47 A: Okay was heißt etwas Bestimmtes? Was meinst du damit?

48 B: Bestimmte Sachen mit Hören oder so.
 49 A: Okay gut auf das werden wir später noch einmal ein bisschen näher zurückkommen okay.
 50 **(1)** Kannst du mir einmal generell erzählen was dir so in Deutsch Schwierigkeiten macht?
 51 B: Äh das **Sch-das Lesen das Sch-das Lesen**.
 52 A: Das Lesen und?
 53 B: Das Schreiben.
 54 A: Das Schreiben okay. Was denn genau?
 55 B: Ähm **(.)** die Wörter oder Sätze bilden.
 56 A: Mhm warum fällt dir das schwer?
 57 B: **(1)** Weil es dann kompliziert ist.
 58 A: **Von der-von der-von** der Schrift also wie du schreibst?
 59 B: Von der Schrift und von der Sprache ein bisschen auch obwohl ich **(.)** eh Deutsch spreche.
 60 A: Mhm okay. Tust du dir dann auch schwer **was-was** diese Wörter und die Zusammenstellung
 61 bedeuten?
 62 B: Ein bisschen.
 63 A: Ein bisschen okay. Und was macht dir Schwierigkeiten in Englisch?
 64 B: Ähm das Hören und das Schreiben **(2)** und das Lernen.
 65 A: Das LERNEN?
 66 B: Mhm.
 67 A: Okay was meinst du mit das LERNEN?
 68 B: Also dass ich mir schwer tue etwas zu merken oder so.
 69 A: Okay **(.)** wo tust du dir da meistens schwer?
 70 B: Bei dem Wörter schreiben **auf-auf** Englisch.
 71 A: Okay also bei den Vokabeln **(.)** nehme ich an meinst du?
 72 B: Vokabel oder Past Simple oder so.
 73 A: Okay also sowohl beim Schreiben wie du es schreibst aber auch dass du es dir dann merkst?
 74 B: Ja.
 75 A: Okay. Hast du da irgendwelche Hilfsmittel wie du es dir besser merken kannst?
 76 B: Nein.
 77 A: Nein hast du noch nichts kennengelernt?
 78 B: Nein nur ich lerne **ganzen-wenn einen ganzen** Tag oder ein bisschen Pause und dann
 79 weiterlernen.
 80 A: Okay so lang?
 81 B: Ja.
 82 A: Boah ist aber anstrengend.
 83 B: Ich weiß ich habe schon Kreuzschmerzen.
 84 A: KREUZSCHMERZEN? So jung?
 85 B: Nein Kopfschmerzen.
 86 A: **@** Kopfschmerzen achso.
 87 B: Und beim Aufstehen auch Kreuz.
 88 A: Okay. **(.)** Hast du deiner Meinung nach mehr Schwierigkeiten in Deutsch oder in Englisch?
 89 B: In beides.
 90 A: In beidem **(.)** okay. Das heißt du könntest nicht sagen ob du dir mehr in Deutsch schwer tust
 91 oder in Englisch?
 92 B: Ist überall gleich.
 93 A: Okay verstehe. **(.)** Diese Schwierigkeiten die du mir gerade genannt hast das Wörter
 94 schreiben **(.)** das Sachen merken Sachen verstehen auch das Text schreiben teilweise glaubst
 95 du dass irgendetwas davon mit deiner Legasthenie zusammenhängt?
 96 B: Ja.
 97 A: Ja was denn?
 98 B: Ähm dass man übt die Wörter oder **(2)** Sätze bilden.

99 A: Gut dann gehen wir weiter zum Englischunterricht das ist nämlich der Hauptfokus heute.
 100 Wie fühlst du dich den generell so in einer Englischstunde?
 101 B: Es geht eigentlich.
 102 A: Es geht also nicht super glücklich aber auch nicht (.) nervös?
 103 B: Ja ein bisschen nervös bin ich meistens immer.
 104 A: Okay warum?
 105 B: Dass ich irgendetwas verhaue oder so.
 106 A: Meinst du mit verhaue?
 107 B: Also dass ich etwas schlecht mache.
 108 A: Was zum Beispiel?
 109 B: Das Lesen <un> xxx <un>
 110 A: Okay was würde denn passieren wenn du etwas nicht so gut
 111 B: Dann muss ich weiterüben und ich habe keine Lust auf üben ich habe eh schon so viel zu
 112 tun.
 113 A: @ Okay verstehe. (.) Okay du hast auch erzählt du hast morgen Englisch Schularbeit wie
 114 geht es dir damit?
 115 B: Ähm (.) schlecht.
 116 A: Schlecht?
 117 B: Weil ich immer an den **Test-manchmal (2) -selten** ist es ein Einser (.) meistens ist es ein
 118 Dreier aber auch ganz selten ein Zweier.
 119 A: Ja das ist ja eh super oder?
 120 B: Ja ich habe auch fast einen Vierer gehabt.
 121 A: Okay das heißt du bist nervös vor der Schularbeit?
 122 B: Ja aber die letzte Schularbeit hatte ich eine Fünf.
 123 A: Oje. (.) Okay. Glaubst du dass du deswegen auch noch nervöser bist vor morgen?
 124 B: Ja. Also (**vorher**) waren die anderen Schularbeiten besser.
 125 A: Okay glaubst du dass deine Nervosität dann auch etwas mit deiner Legasthenie zu tun hat?
 126 B: Hm nö.
 127 A: Nö okay. **(1)** Dann nächste Frage hast du einen Lehrer oder eine Lehrerin in Englisch?
 128 B: Zwei **Lehrer-Lehrerin**.
 129 A: Lehrerinnen? Okay. Wirst du von denen zusätzlich unterstützt?
 130 B: Ein bisschen.
 131 A: Ein bisschen. Wie?
 132 B: Hm keine Ahnung.
 133 A: Keine Ahnung? Was machen denn die denn um dich zusätzlich zu fördern?
 134 B: **(3) hh Bin mir-ich weiß** es leider nicht.
 135 A: Kommen die manchmal zu dir und bieten zusätzlich Hilfe an oder?
 136 B: Ja ein bisschen.
 137 A: Ja okay. Was bieten sie da an oder was **erklären s-erklären sie** da nochmal etwas?
 138 B: Erklären tun sie meistens einmal.
 139 A: Okay bekommst du da manchmal auch zusätzliche ARBEITSblätter?
 140 B: Nein.
 141 A: Nein (.) okay. Kannst du mir einmal generell erzählen was ihr so für Materialien im
 142 Englischunterricht verwendet? Was hast du da alles?
 143 B: Ein (.) Workbook ein Student's Book ein Vokabel (.) Heft ein Einser ein Zweier Heft.
 144 A: Okay was ist das Einser und was ist das Zweier Heft?
 145 B: Also im Einser machen wir alle ungeraden im Zweier alle geraden.
 146 A: Schulübungen oder Hausübungen?
 147 B: Schulübungen und meistens auch Hausaufgaben.
 148 A: Okay verstehe. Von diesen Materialien **was ma-was** verwendest du da am liebsten?
 149 B: Ähm **(4)** ich glaube Student's Book.

150 A: Okay kannst du mir auch erzählen wieso?
 151 B: Ähm weil da nicht auf **blaue wei-blau weiß** ist sondern auf bunt.
 152 A: Okay das heißt bunt
 153 B: Ja man sieht es besser als beim **bl-bei weiß blau**.
 154 A: Was genau siehst du besser?
 155 B: Äh die Farben **und-und** man erkennt besser **was es-was** sie anhat oder so.
 156 A: Was sie anhat zum Beispiel wenn ihr jetzt bei Unit (.) Kleidung oder so seid dann fällt dir
 157 das leichter dir das dann auch zu merken?
 158 B: Ja. Beim **hh** Workbook fällt es mir nicht so da wissen wir nicht oder man- sie schreiben auf
 159 also.
 160 A: Mhm okay. Was magst du da noch am Student's Book?
 161 B: Dass man ganz hinten **die (.)- die** Present Simple lernen kann?
 162 A: Okay also diese zusätzliche Grammatikerklärungen mhm. **(1) Wie-wie** würdest du denn
 163 diese Seiten beschreiben mit diesen zusätzlichen Erklärungen?
 164 B: Also es sind viel aber man kann es ein bisschen verstehen oder so.
 165 A: Okay ist da viel Text auf der Seite?
 166 B: Text nicht sondern nur die Wörter.
 167 A: Achso du meinst generell die irregular verbs wahrscheinlich oder?
 168 B: Ja.
 169 A: OKAY. Wenn wir jetzt beim Student's Book bleiben warum du das so gerne magst du hast
 170 jetzt schon die Farben erwähnt was ist zum Beispiel mit den Bildern? Es sind ja doch auch
 171 mehrere Bilder im Student's Book.
 172 B: Ja die Bilder finde ich auch gut dass man es erkennt was sie damit meinen im Text.
 173 A: Okay das heißt wenn die Bilder zu einer Reading passen dann findest du das gut?
 174 B: Mhm.
 175 A: Okay verstehe. Was wäre wenn einfach nur ein zusätzliches Bild abgebildet ist das NICHTS
 176 mit dem Text zu tun hat?
 177 B: Hm **(1)** weiß nicht.
 178 A: Okay. Beim Student's Book wenn ihr jetzt zum Beispiel einen Text zum Lesen habt ist dir
 179 da genügend Abstand zwischen den Zeilen?
 180 B: **(2)** Mindestens eine Zeile und
 181 A: **Und-und** reicht dir das? Oder würdest du dir wünschen dass mehr Abstand ist zwischen den
 182 Zeilen?
 183 B: Nein. Das gehört eigentlich so.
 184 A: Okay das reicht für dich okay. (.) Verstehe. **(3)** Gut du hast jetzt gesagt vorher dass
 185 manchmal wenn du gewisse Themen wiederholen musst oder möchtest dann gehst du nach der
 186 Schule auch zu einer zusätzlichen Lernbegleitung ja. Wo gehst du denn da hin?
 187 B: **Hh** Ähm **(1)** zu einer Nachbarin.
 188 A: Zu einer Nachbarin.
 189 B: Dort lerne ich es auch meistens.
 190 A: Okay kannst du mir da einfach einmal so ein bisschen erzählen was ihr dort so macht?
 191 B: Ich bekomme meistens auch Hausaufgaben von ihr und **(1)** das sind **(2)** da lesen wir
 192 manchmal etwas oder schreiben etwas.
 193 A: Wenn ihr etwas lest kannst du mir da **einmal erzählen-einfach so ein bisschen erzählen**
 194 wie das so funktioniert?
 195 B: Da **hab-es** geht eigentlich.
 196 A: Was macht ihr da was lest ihr da?
 197 B: Äh Geschichten.
 198 A: Okay liest du die in einem Buch oder bekommst du die auf einem Zettel?
 199 B: Ähm auf einem Zettel.
 200 A: Auf einem Zettel okay. Findest du diese Zettel gut?

201 B: Ja.
202 A: Kannst du mir einmal erzählen wie so ein Zettel aussieht?
203 B: (5) Ich habe sehr viele Lesezettel gemacht ich weiß nicht welchen.
204 A: Einfach irgendeinen. Schauen die alle gleich aus?
205 B: Ja aber es sind andere Überschriften und andere Bilder und anderer Text.
206 A: Okay das heißt es sind auch auf diesen Zetteln Bilder darauf?
207 B: Ja.
208 A: Findest du das gut?
209 B: Ja.
210 A: Ja? (.) Okay und du sagst Überschriften. Sind die größer gedruckt als der Rest vom Text?
211 B: Ja.
212 A: Wie findest du das?
213 B: Auch gut.
214 A: Auch gut wieso?
215 B: Es ist schwarz-weiß aber man kann es lesen.
216 A: Okay das heißt wenn die Überschrift größer ist fällt dir das (.) leichter das zu erkennen dass
217 das wichtig ist?
218 B: Ja.
219 A: Okay verstehe. Und dann habt ihr einen Text ist der lang?
220 B: Ne.
221 A: So mittellang? Oder kurz?
222 B: Eine Seite so aber es geht für mich.
223 A: Wie ist das für dich wenn ein Zettel (.) doppelt bedruckt ist? Also die Vorderseite und die
224 Rückseite.
225 B: (1) Dann schaue ich meistens bei den Zetteln ob es eine Rückseite gibt oder die Lehrer sagen
226 es.
227 A: Und magst du Zettel lieber die nur (.) ei-einseitig bedruckt sind oder zweiseitig?
228 B: Es geht beides.
229 A: Ist beides okay verstehe okay. Gut und wenn ihr da jetzt zum Beispiel einen Text gemeinsam
230 lest bei dieser Nachbarin macht ihr da vorher auch irgendetwas als Vorbereitung auf den Text?
231 B: Nein **wir les-wenn dann machen wir** ein paar Übungen davor aber nicht zum Text passend.
232 A: Okay was sind denn solche Übungen?
233 B: Doppellaute oder so.
234 A: Mhm kannst du mir das einmal beschreiben diese Doppellaute?
235 B: T d p b (1) k k und alle Doppellaute.
236 A: Aha und was macht ihr dort zum Beispiel für eine Übung fällt dir da etwas ein?
237 B: Da sind Wörter und muss etwas ergänzen welches Doppellaut hineingehört.
238 A: Okay das heißt das bekommst du auch auf einem Zettel?
239 B: Ja.
240 A: Stehen da viele Wörter darauf?
241 B: (2) So viel ungefähr <**shows a few centimeters with his fingers**>
242 A: Okay also so (.) zehn Wörter?
243 B: Fünfzehn.
244 A: Fünfzehn okay. Ist das eine gute Anzahl für dich?
245 B: Ja (.) es geht.
246 A: Sind die sehr klein gedruckt?
247 B: Nein so ungefähr <**shows big letter**>
248 A: Okay also schon größer gedruckt dass du sie besser lesen kannst.
249 B: Ja.
250 A: Okay verstehe. Und dann lest ihr den Text?
251 B: Ja.

252 A: Den lest ihr gemeinsam?
 253 B: Ja ich lese laut.
 254 A: Wie fällt dir denn das laut Vorlesen?
 255 B: (.) Schlimm ich lese sehr gerne leise.
 256 A: Okay du liest lieber leise okay. Warum liest du lieber leise?
 257 B: Weil ich da mich **besser-ein bisschen besser** konzentrieren kann für die Wörter.
 258 A: Hast du generell Schwierigkeiten mit der Konzentration?
 259 B: Ja.
 260 A: Ja. Okay. Und du hast dann auch noch erwähnt dass ihr manchmal Texte gemeinsam
 261 schreibt.
 262 B: Ja.
 263 A: Macht ihr da vorher auch Übungen so wie beim Lesen?
 264 B: (1) Nein wir schreiben dann sagt <un> xx <un> holt jetzt ein Heft oder einen Zettel heraus
 265 wir schreiben jetzt auf einen Text.
 266 A: Das heißt du bekommst schon eine Angabe fertig von deiner Nachbarin (1) für den Text?
 267 B: Ja.
 268 A: Besprecht ihr die dann gemeinsam durch?
 269 B: (2) Ja manchmal.
 270 A: Manchmal okay. (.) Hast du dann irgendeine Hilfestellung um die Angabe besser zu
 271 verstehen oder ist das einfach nur der Text?
 272 B: (1) Ich glaube nur der Text.
 273 A: Okay. Hast du das Gefühl dass diese zusätzliche Stunde (.) dir hilft bei deiner Legasthenie?
 274 B: Ja ein bisschen.
 275 A: Ein bisschen okay. Und wieso?
 276 B: (4) Bin mir nicht sicher.
 277 A: Bist dir nicht sicher okay. Würdest du dir generell manchmal andere Materialien wünschen
 278 in der Schule?
 279 B: (3) Nein.
 280 A: Nein okay. Du sagst aber du magst das Student's Book besonders gern und das Workbook
 281 nicht (.) wäre das gut wenn das Workbook genauso ausschauen würde wie das Student's Book?
 282 B: Ja.
 283 A: Ja okay also wünschst du dir doch etwas Anderes @
 284 B: @
 285 A: @ Ertappt. Okay was ist zum Beispiel mit irgendwelchen Spielen würdest du dir die
 286 wünschen?
 287 B: Ja (.) Spiele aber in Sport ist es (1)-die Lehrerin ist ein bisschen durch(.)gedreht.
 288 A: @ **Durch-durchgedreht** okay ich meine jetzt aber eigentlich Spiele die auch etwas mit der
 289 Sprache zu tun haben?
 290 B: Nein da tun wir eigentlich gar nichts.
 291 A: Da tut ihr gar nichts okay aber würdest du dir das wünschen?
 292 B: Ja.
 293 A: Spielt ihr da manchmal mit deiner Nachbarin auch Spiele für die Sprache?
 294 B: Ja am Ende.
 295 A: Am Ende? Na dann erzähl mal von so einem Spiel.
 296 B: Ubongo.
 297 A: UBONGO?
 298 B: Da gewinne ich immer.
 299 A: Okay. Hat das etwas mit der Sprache zu tun?
 300 B: Nein das ist ein Konzentrationsspiel wo man die Formeln richtig hinlegt sodass es genau die
 301 Form hat die vorgegeben ist.
 302 A: Aha und das macht dir Freude?

303 B: Ja.

304 A: Okay verstehe. (.) Gut kommen wir ein bisschen auf den Englischunterricht zu sprechen.

305 Wenn du dich jetzt in eine Englischstunde hineinversetzt ja stell dir einmal vor deine

306 Lehrerinnen kommen in die Stunde ihr habt Englisch und ihr macht eine Reading gemeinsam

307 ihr lest einen Text. Wie läuft denn das so ganz generell ab?

308 B: **(2) Die Ki-die Kinder** zeigen auf und die Lehrerin nimmt uns dran (.) dann der als erstes

309 liest einen Teil dann der andere und die andere oder so.

310 A: Okay das heißt ihr werdet drangenommen und dann lest ihr laut?

311 B: Mhm.

312 A: Lest ihr den Text manchmal auch leise allein?

313 B: Äh ja.

314 A: Ja okay. **(1)** Wie fällt dir denn das laut Vorlesen in Englisch?

315 B: Nicht so gut.

316 A: Nicht so gut wieso nicht? **Wo f-wo-wo** fällt es dir schwer?

317 B: Bei den Wörtern aussprechen.

318 A: Okay. Hast du da ein Beispiel für mich?

319 B: **(4)** Nö.

320 A: Nö? Was ist zum Beispiel mit dem Wort potatoe?

321 B: (.) Das geht eigentlich.

322 A: Das geht und was ist mit dem Wort know also wissen?

323 B: <**shakes head**>

324 A: Warum geht das nicht?

325 B: Eigentlich schon aber (.) ich verstehe ein bisschen etwas nicht.

326 A: Was meinst du mit du verstehst es ein bisschen nicht?

327 B: Also ich verstehe manche Wörter schon manche nicht.

328 A: Okay das heißt so wie bei know wenn du dann das k hast dieses stumme k (.) wie ist das für

329 dich? Weil das spreche ich ja nicht.

330 B: **(2) Weiß nicht-ich weiß es einfach nicht.**

331 A: Ahm (.) gut. Was macht ihr denn normalerweise bevor ihr anfangt einen Text zu lesen?

332 B: **(2)** Dann sollen wir es uns einmal durchlesen leise und dann wenn wir fertig sind lesen wir

333 ihn gemeinsam laut.

334 A: Okay das heißt ihr lest ihn schon IMMER allein und dann laut?

335 B: Ja am Anfang und am meistens Ende auch ein bisschen wieder leise.

336 A: Aha bekommt ihr da irgendeine Aufgabe zu machen?

337 B: Ja im Student's Book da gibt es am Ende immer so ein **Aus-zum Aus-ah-Kreuz-Ankreuzen**

338 und Fragen zu beantworten das müssen wir da meistens da machen.

339 A: Okay **das macht-das heißt** während ihr den Text allein lest (.) bearbeitest du dann auch

340 schon die Aufgaben im Buch?

341 B: Ja.

342 A: Wie fällt dir das?

343 B: Äh nicht so gut.

344 A: Nicht so gut? Da hat man ja oft Sätze zu vervollständigen oder etwas anzukreuzen oder

345 etwas einzuringeln was magst du denn davon am liebsten?

346 B: Ankreuzen und einringeln.

347 A: Okay und das Sätze vervollständigen eher nicht?

348 B: Ja.

349 A: Okay und wieso nicht?

350 B: Weil ich das nicht kann.

351 A: Weil du das nicht kannst? Wieso **was-was** fällt dir da schwer?

352 B: **Die Wörter zu finden oder-weil** manchmal andere Sätze als im Text.

353 A: Aha okay du sagst die Wörter zu finden. Glaubst du würde es dir leichter fallen wenn in dem
354 Text **(.)** WICHTIGE Wörter zum Beispiel fett gedruckt wären?
355 B: Ja.
356 A: Ja? Okay wieso?
357 B: Dass man weiß **m-vielleicht** diesem Satz gehört dieses **(.)** Wort.
358 A: Okay verstehe. Habt ihr sonst noch irgendeine Aufgabe WÄHREND Ihr den Text lest?
359 B: **(.)** Nö.
360 A: Nö okay. Und was passiert dann nachdem ihr den Text gelesen habt allein und gemeinsam?
361 B: Ähm **(1)** ist manchmal unterschiedlich dann wird es ein bisschen laut in der Klasse oder so.
362 A: Okay wie tust du dir da mit der Lautstärke?
363 B: Auch nicht so gut **(.)** weil wir immer Übungen **machen dann verst-wenn** es laut ist verstehe
364 ich es nicht oder so.
365 A: Das heißt das ist ablenkend oder?
366 B: <nods>
367 A: Okay. **(.) W-w-fällt** dir spontan irgendeine Übung ein die ihr öfter macht nachdem ihr einen
368 Text gelesen habt?
369 B: Nein.
370 A: GAR keine Übung? Macht ihr da manchmal irgendetwas zum
371 B: Wir vergleichen es eigentlich nur.
372 A: Ihr vergleicht sprecht ihr da dann auch noch einmal über den Text?
373 B: **(1)** Ein bisschen.
374 A: Okay was besprecht ihr da dann?
375 B: Die Wörter die vorkamen und so die man **schä-etwas Anderes** haben und schauen Text.
376 A: Okay das heißt ihr sucht dann Wörter schon auch nochmal im Text?
377 B: <nods>
378 A: Streichst du dir das dann irgendwie an?
379 B: Nein.
380 A: Nein okay. **(1)** Verwendest du da generell Farbe wenn du Aufgaben ausfüllst?
381 B: Nein ich **v-schreibe** mit Füllfeder oder Bleistift.
382 A: Okay verstehe. **(2)** Gut dann zur nächsten Frage. Gibt es irgendetwas das du in Englisch **(.)**
383 SUPER einfach findest?
384 B: **Hhh**
385 A: Wo bist du gut wo tust du dir leicht?
386 B: Nirgendwo.
387 A: Nirgendwo? Na du hast sicher eine Stärke.
388 B: Mhm leider nicht.
389 A: Leider nicht? Wo tust du dir denn am einfachsten von allen Sachen?
390 B: Ähm **(3)**
391 A: Wenn wir jetzt zum Beispiel das Lesen haben oder HÖRverständnisübungen oder
392 GRAMmatik oder VOkabel?
393 B: Vokabel.
394 A: Da tust du dir am leichtesten?
395 B: Nicht so leicht aber leicht.
396 A: Am leichtesten okay. **Wa-warum?**
397 B: Weil man sie lernen kann und dann **(.) ein-sich im Kopf einprägt** als **die anderen-die**
398 **anderen** sind ein bisschen schwieriger.
399 A: Okay wie lernst du Vokabel Zuhause?
400 B: Da nehme ich das Vokabelheft mit und lerne es dann Zuhause.
401 A: Okay das heißt du setzt dich einfach hin und schaust dir die Wörter durch?
402 B: Ja manchmal wenn es meine Eltern sagen.
403 A: AHA freiwillig nicht?

404 B: Nein.

405 A: Verstehe. Schreibst du die dann manchmal auch noch einmal auf?

406 B: Ja selten aber.

407 A: Wo schreibst du die dann auf?

408 B: In ein Übungsheft aber das haben wir privat.

409 A: Okay. Verwendest du in deinem Vokabelheft auch Farben?

410 B: Ja manchmal zum Unterstreichen wenn ich **was (1) was** doppelt ist oder **(.)** statt y ein **dop-**

411 **ein-ie-ein-i- ist.**

412 A: Okay also gewisse Buchstaben und Laute die nicht so klar sind unterstreichst du dir dann?

413 B: Nein das tut unsere Lehrerin. Eigentlich sollen wir es alle machen.

414 A: AHA okay. Das heißt das ist auch Aufgabe wenn ihr die Vokabel schreibt dass ihr das alle

415 unterstreicht?

416 B: Manchmal aber wenn manche wichtig sind.

417 A: Okay verstehe. **(.)** Gut und was fällt dir dann schwer in Englisch?

418 B: Das Lesen und Schreiben.

419 A: Okay. Wir haben jetzt schon über das Lesen gesprochen dass es dir manchmal schwerfällt

420 dann gewisse Wörter im Text zu finden was fällt dir noch schwer beim Lesen?

421 B: Die Wörter auszusprechen.

422 A: Okay also da hatten wir zum Beispiel jetzt schon das Beispiel know also wissen **(.)** hast du

423 noch irgendein Wort das dir einfällt das dir schwerfällt?

424 B: Dangerous zum Schreiben.

425 A: Okay warum?

426 B: Weil es ein langes Wort und schwieriges ist.

427 A: Okay das heißt es macht auch einen Unterschied ob ein Wort kurz oder lang ist?

428 B: Wenn es länger ist ist es ein bisschen schwieriger zum Schreiben und zu merken weil man

429 da schreibt manchmal mit au auch dangerous.

430 A: Okay verstehe. **(1)** Okay dann gehen wir gleich ruhig weiter zum Schreiben wenn du

431 möchtest das heißt wenn Wörter kürzer sind tust du dir leichter?

432 B: Ja.

433 A: Aha und wenn ihr jetzt einen Text zum Beispiel schreiben müsst als Hausübung?

434 B: Ja da hilft mir meine Mutter.

435 A: Da hilft dir deine Mutter. **W-wie** hilft sie dir da?

436 B: Manchmal hilft sie mir beim Sätze bilden.

437 A: Okay **(1)** inwiefern? **Was-was** macht sie da um dir zu helfen?

438 B: **(2)** Sie überlegt auch meistens und ich auch wie wir den einen Satz schreiben können also

439 und sie kontrolliert meistens den Text dass ich nicht so viele Fehler habe.

440 A: **(1) Besserst du das dann (.)- wie besserst du** das dann aus?

441 B: Wenn es mit Füllfeder kille ich es aus und schreibe es neu oder wenn es Tintenkiller schon

442 geschrieben ist tue ich ein Pickerl darüber ein weißes.

443 A: Okay das heißt deine Lehrerin sieht dann nicht mehr dass das vorher falsch war?

444 B: **<shakes head>**

445 A: Okay verstehe. Wenn ihr jetzt aber so einen Text eben bekommt als Hausübung **(.)** was fällt

446 dir da noch schwer? Du sagst der SatzBAU was noch?

447 B: Die ganzen Sätze zu erfinden.

448 A: Okay also von der KreativITÄT her meinst du?

449 B: Mhm.

450 A: Das heißt dir fällt dann auch gar nicht ein was du überhaupt schreiben sollst?

451 B: **Mhm-mhm.**

452 A: Aha **(.)** wie ist das mit der Angabe? Verstehst du die immer?

453 B: Nicht immer aber schon

454 A: Meistens? Okay. Was hilft dir bei einer Angabe um sie besser zu verstehen?

455 B: Meine Eltern übersetzen es auf Deutsch.
456 A: Okay das heißt wenn es auf Deutsch da steht ist es für dich einfacher?
457 B: Ja.
458 A: **Was-wenn** eine Angabe länger ist ist das für dich einfacher?
459 B: Nein.
460 A: Eher wenn sie kürzer ist?
461 B: Ja.
462 A: Okay. **(2)** Gut was ist mit Hörverständnisübungen?
463 B: Das geht auch nicht so gut.
464 A: Was genau geht da nicht so gut?
465 B: Die reden andere Sachen als **in-(.)-auf** dem Zettel ist oder sie reden schnell oder langsam
466 und ich verstehe meist mal nicht die Sprachen und so.
467 A: Okay. Das heißt die Geschwindigkeit macht da auch einen Unterschied für dich?
468 B: **<nods>**
469 A: Gut dann sind wir jetzt schon fast am Schluss angelangt was würdest du dir denn generell
470 von deinen Lehrern und Lehrerinnen wünschen jetzt nicht nur in Englisch sondern generell?
471 B: Dass sie ein bisschen netter sind und nicht mehr so viel schreien **wenn die-dass die** Kinder
472 ein bisschen braver sind.
473 A: Okay aber jetzt ganz generell auf deine Legasthenie fokussiert was würdest du dir da
474 wünschen?
475 B: **(1)** Die zwei Wochen **kein-nächsten** dritte Woche dann schon **(.)** aber ich habe jetzt eh kein
476 Legasthenie **(.)** mehr hier in der zweiten Klasse **hab-nur** in der ersten Klasse hatte ich ein
477 **Legasthenie-Legasthenie** in der Früh und dann vor Schulbeginn **(.)** gehe ich wieder runter in die
478 Klasse.
479 A: Das heißt du hattest in der Schule Legasthenie-Training?
480 B: Ja einmal aber in der ersten Klasse und jetzt habe ich es nicht mehr.
481 A: Aha das wird hier angeboten?
482 B: Auch.
483 A: Aha verstehe und letztes Jahr hast du das besucht?
484 B: Ja habe ich mitgemacht.
485 A: Und heuer nicht?
486 B: Heuer habe ich nicht mehr **<un> x <un> (Zeit) <un> x <un>** bekommen.
487 A: Und was habt ihr da so gemacht letztes Jahr?
488 B: Haben wir Wörter verbunden die zusammenpassen also **sch oder mit sch-sch-schneiden (.)**
489 **sch-St-Stunden** später
490 A: Okay das heißt auch auf Zetteln gearbeitet?
491 B: Ja.
492 A: Habt ihr da Farben verwendet zum Verbinden?
493 B: Meistens sollten wir auch mit Füllfederfarbe.
494 A: Okay mit Füllfeder. Waren da viele Wörter auf dem Zettel?
495 B: Ja.
496 A: Viele? Was ist viele für dich?
497 B: Zwanzig.
498 A: Zwanzig okay. Waren die groß gedruckt?
499 B: Ja.
500 A: Wie ist das eigentlich mit der Schriftart für dich? Macht das einen Unterschied für dich
501 welche Schriftart verwendet wird?
502 B: Wenn **es-s-sehr** komische Schrift ist verstehe ich es nicht.
503 A: Okay warum?
504 B: **(1)** Weil es dann schwieriger zum Lesen ist man glaubt bei mir das z wäre ein g am Ende
505 weil es so

506 A: Weil es so verschnörkelt ist?
507 B: Ja.
508 A: Verstehe. Okay. Würdest du dir das jetzt für heuer wieder wünschen dass du dort hingehen
509 darfst?
510 B: Nein ich will nicht ich habe genügend zu tun ich habe eh Dienstag Fußballtraining.
511 A: Aha ein Sportler bist du?
512 B: Und dann sonntags Match am Wochenende.
513 A: Okay verstehe. So und jetzt allerletzte Frage für dich. Gibt es noch irgendetwas das du mir
514 erzählen möchtest zu deiner Legasthenie?
515 B: Nein.
516 A: Nein? Na gut dann bedanke ich mich bei dir. (.) So dann beenden wir das.

I5_13_m – Interviewee 5, 13-year-old boy, NMS

A = Interviewer, B = Interviewee

Date of interview: 17.10.2022

- 1 A: So dann ein herzliches Willkommen zu meinem Interview im Zuge meiner Masterarbeit an
2 der Universität WIEN zum Thema Legasthenie im **Englischunterri-unterricht**. Das Ganze
3 wird aufgezeichnet wie gerade erwähnt. Ist das für dich in Ordnung?
4 B: Ja.
5 A: Wunderbar dann legen wir gleich einmal los. Du erzählst einfach wenn du irgendeine Frage
6 nicht beantworten möchtest dann sagst du es einfach gut.
7 B: Mhm.
8 A: Passt. Wie lange gehst du jetzt schon in die Schule?
9 B: **Drei Jahre mit-mit diesem Jahr-drei Jahre.**
10 A: Okay wunderbar. Was hast du besonders gern an der Schule?
11 B: **(1)** Dass ich viele neue Freunde kennengelernt habe und dass die Lehrer sehr nett sind.
12 A: Und was ist dein Lieblingsfach?
13 B: **(1)** Englisch und **(1)** Mathe.
14 A: Eine sehr spannende Kombination cool. Hast du eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-
15 Schwäche oder Legasthenie?
16 B: Ja.
17 A: Okay und wann wurde das diagnostiziert? **(2)** Ungefähr.
18 B: **(1)** Ich glaube vor zwei drei Jahren.
19 A: Also schon wo du in der Schule warst?
20 B: Ja.
21 A: Das heißt in der Volksschule ist das noch gar nicht so aufgefallen?
22 B: Ja.
23 A: Okay verstehe. **(.)** Besuchst du außerhalb von der Schule auch irgendein zusätzliches
24 Lernzentrum oder eine Nachhilfe?
25 B: Ja.
26 A: AufGRUND deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche?
27 B: Ja.
28 A: Okay wo gehst du da hin?
29 B: **(.)** Zur Frau **[lastname4]** **(.)** vielleicht kennen sie die.
30 A: **(Für welches Fach ist das?)**
31 B: Deutsch.
32 A: Okay also gehst für Deutsch dort hin?
33 B: Ja.
34 A: Okay verstehe. Aber da kommen wir später noch einmal darauf zu sprechen. Was würdest
35 du denn sagen was macht dir so Schwierigkeiten im Fach Deutsch?
36 B: Die Rechtschreibung.
37 A: Okay. Nur die Rechtschreibung?
38 B: Ja.
39 A: Was denn genau? Erzähl mal.
40 B: **(1)** **Da-langes** i und Doppelbuchstaben also Doppel L Doppel S.
41 A: Verstehe. Und was macht dir Schwierigkeiten in Englisch?
42 B: **(2)** Die mit y und **(.)** in Englisch tue ich mir leichter als in Deutsch aber **(.)** da habe ich es
43 eher **mit dem y-mit dem-wenn-wenn** man es ähnlich **weil-wie** im Deutschen spricht aber
44 trotzdem anders schreibt oder anders schreibt als man es spricht.
45 A: Du sagst das y also zum Beispiel auch das y wenn ich **(.)** das Wort monkey habe und es wird
46 dann in der Mehrzahl zu monKEYS **(1)**? Oder meinst du jetzt generell nur wenn es sich anhört
47 wie ein i?

48 B: Nein in der Mehrzahl.
 49 A: Okay. Okay. Du sagst du hast mehr Schwierigkeiten in Deutsch?
 50 B: Ja.
 51 A: Passt. **(1)** Gut dann du hast jetzt schon gesagt in Deutsch die Rechtschreibung in Englisch
 52 auch die Rechtschreibung gibt es sonst noch irgendetwas das dir?
 53 B: Nein.
 54 A: Nein? Gut. Und die Rechtschreibung ist das etwas wo du sagen würdest das kommt von
 55 deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche?
 56 B: Ja.
 57 A: Dann würde mich interessieren wie du dich generell so im Englischunterricht fühlst? Also
 58 ich nehme jetzt einmal an gut weil du sagst ist dein Lieblingsfach aber erzähl mal.
 59 B: Ich fühle mich gut ich versuche natürlich immer aufzuzeigen und **(1) (so viel wie möglich)**
 60 richtig zu haben keine Fehler zu machen.
 61 A: Wie ist das bei Schularbeiten in Englisch oder Deutsch? Bist du da nervös?
 62 B: **(1)** Natürlich ein bisschen Nervosität ist dabei aber wenn ich genug gelernt habe dann bin
 63 ich relativ entspannt weil **(.) das-ich weiß** dass ich das geübt habe dass ich das kann.
 64 A: Würdest du sagen dass du aufGRUND deiner Legasthenie dann nervöser bist als zum
 65 Beispiel in Mathe?
 66 B: Nein.
 67 A: **Würdest du sagen dass du von deinen-hast** du Lehrerinnen oder Lehrer in Englisch? Oder
 68 beides?
 69 B: Lehrer.
 70 A: Okay würdest du sagen dass du da zusätzlich unterstützt wirst aufgrund deiner Legasthenie?
 71 B: Nein.
 72 A: Würdest du es dir wünschen?
 73 B: **(2)** Nein.
 74 A: Okay also das passt für dich so im Englischunterricht?
 75 B: Ja.
 76 A: Wunderbar. Gut dann würde mich interessieren welche Materialien ihr alle im
 77 Englischunterricht verwendet?
 78 B: Wir haben Bücher **(1)** ein paar Hefte und wir benutzen viele Zettel.
 79 A: Okay ein paar Hefte? Heißt das ein Paar zwei?
 80 B: Ein paar vier fünf sechs.
 81 A: VIER FÜNF SECHS Hefte nur in Englisch?
 82 B: Ja.
 83 A: Na bumm okay. **(1) Was-was** sind das alle für Hefte?
 84 B: Das sind Textbook wo wir unsere ganzen Texte hineinschreiben wenn wir für eine
 85 Schularbeit üben das Homeworkbook wo wir unsere **Schularbeit-ähm Hausübungen**
 86 hineinschreiben Exercisebook für Stunden **(.)** und dann noch ein Grammarbook für
 87 Grammatiksachen wie man einen Text richtig schreibt und so etwas.
 88 A: Würdest du da sagen das-ist das eine gute Anzahl an Heften?
 89 B: Es ist wahrscheinlich ein bisschen viel in Kombination mit den Büchern und noch einer
 90 Mappe.
 91 A: Okay. Verwirrt dich das manchmal in **was welches-also in welches** Heft du was schreiben
 92 musst?
 93 B: Nein aber wenn du dann für eine Schularbeit lernen musst und dann verschiedene Sachen
 94 mitnehmen musst dann kann es schon sein dass du dich in den Heften vergreifst.
 95 A: Okay verstehe. Haben da die Hefte auch verschiedenfarbige Umschläge oder ist das eines?
 96 B: Nein das ist alles weiß.
 97 A: Okay verstehe. Gut also die Bücher die Hefte **(1)** was hast du noch gesagt?
 98 B: Eine Mappe gibt es noch.

99 A: Eine Mappe viele Zettel gut. Mit welchen von diesen Materialien arbeitest du jetzt am
100 liebsten?
101 B: Am liebsten arbeite ich im Heft.
102 A: Welchem? So jetzt bin ich interessiert @
103 B: **Im-im** Exercisebook weil da steht alles von der Stunde drinnen und deshalb kann ich da
104 wenn ich etwas nicht weiß gut nachschauen.
105 A: Wie ist das strukturiert? **(1)** Oder IST es strukturiert?
106 B: Nein wir-wir machen immer verschiedene Dinge im Unterricht und deshalb benutzen wir
107 auch verschiedene Hefte in den **(.)** Unterrichtsstunden.
108 A: Aber ich meine jetzt da im Exercisebook schreibst du da jedes Mal eine Überschrift oder?
109 B: Ja.
110 A: Okay mit Farbe?
111 B: Manchmal ja wenn ich darauf vergesse dann nicht.
112 A: Okay. @ Hilft dir Farbe im Exercisebook?
113 B: Ja.
114 A: Wann verwendest du Farbe?
115 B: **Wenn es ein neue-wenn** es ein neues Kapitel ist **-wenn** wir zum Beispiel ein-irgendetwas
116 Neues schreiben oder so dann verwende ich Farbe weil dann weiß man dass sich das dann vom
117 anderen abhebt und dass quasi ein neuer Beginn ist.
118 A: Das heißt bei den Überschriften wenn du jetzt etwas schreibst verwendest du dann manchmal
119 auch Farbe bei den einzelnen Wörtern?
120 B: Ja wenn-wenn wir ein neues Thema haben dann unterstreichen wir immer die wichtigen
121 Wörter in Sätzen oder worauf man achten muss.
122 A: Okay das heißt das macht ihr gemeinsam?
123 B: Ja.
124 A: Verstehe. In deinem Heft lasst du da auch manchmal Zeilen frei?
125 B: Ja.
126 A: Okay warum?
127 B: **(1)** Dass wenn **(1)** in der Grammatik zum Beispiel **-wenn** man **(.)** ein **-zum Beisp-** bei ein y
128 schreibt man ja **-wenn** man das von **in-in der Mehr-in der**
129 A: **-Mehrzahl**
130 B: Mehrzahl hat da schreibt man ja quasi ies und wenn wir dann einen anderen Grammatikteil
131 machen lasse ich da ein zwei Zeilen Abstand dass ich weiß dass die nicht zusammengehören.
132 A: Okay verstehe. Tust du dir da generell leichter wenn-wenn es einen Zeilenabstand gibt der
133 größer ist beim Lesen?
134 B: **(2)** Ja.
135 A: Okay. Gut. Du sagst ihr arbeitet auch sehr viel mit Zetteln **(.)** was macht ihr mit den Zetteln?
136 B: **(1)** **Wir werden-wir** besprechen die in der Stunde durch und machen sie auch oft zusammen
137 und dann geben wir sie in die Mappe.
138 A: Okay das heißt das sind meistens Zetteln mit irgendwelchen Übungen darauf?
139 B: Ja.
140 A: Kannst du mir mal irgend so einen Zettel beschreiben?
141 B: **(1)** Wir hatten in letzter Zeit häufig so Lese oder Hörtexte quasi **dass-er macht** immer wieder
142 Überprüfungen **(.)** das soll uns jetzt nicht so unter Druck setzen sondern **dass wir-dass wir**
143 wissen wo wir noch daran arbeiten müssen oder **was-dass** wir auch mal **(Techniken)**
144 ausprobieren können und die sind dann oft so aufgebaut dass am Anfang sind Ankreuzfragen
145 **(.)** darunter ist dann ein Lückentext und dann sind noch Fragen zu der Hörübung oder zum Text.
146 A: Okay das heißt zuerst kommt der Text **(.)** oder Hörübung und dann die Aufgaben?
147 B: Genau.
148 A: Ist da **die-die** Überschrift oder der Titel irgendwie hervorgehoben?
149 B: Ja.

150 A: Okay. Hilft dir das?

151 B: Ja.

152 A: Diese verschiedenen Übungen die ihr da dann machen müsst **w-welche** davon würdest du

153 sagen fällt dir da am leichtesten?

154 B: **Da-der** Lückentext und das Ankreuzen.

155 A: Und warum?

156 B: Weil (.) man (1) beim Lückentext kann man sich dann immer wieder an Textstellen erinnern

157 und dann weiß man was da drinnen ist oder oft sind die gleich und dann kann man da genau

158 das Wort da hineinschreiben und muss nichts Neues (.) interpretieren.

159 A: Du sagst man kann sich dann an Textstellen erinnern glaubst du wäre es auch hilfreich wenn

160 zum Beispiel wichtige **B-(.)** Wörter in einer Reading irgendwie fett gedruckt oder anders

161 hervorgehoben wären?

162 B: (1) Ja das würde es (.) erleichtern aber das wird jetzt bei uns wahrscheinlich nicht mehr so

163 sein weil in der dritten Klasse immer andere Wörter verwendet werden und nicht mehr wie in

164 der zweiten oder in der ersten Klasse genau derselbe Satz steht.

165 A: Da hast du Recht. Bei diesen Kopien die ihr bekommt von eurem Lehrer (.) **ist da-ist da**

166 **normal v-sind da** sehr viele Übungen darauf?

167 B: Nein es hält sich immer in Grenzen.

168 A: Okay das heißt es ist übersichtlich.

169 B: Ja.

170 A: Ist das nur einseitig bedruckt oder zweiseitig?

171 B: Manchmal einseitig manchmal zweiseitig aber wenn die zweite Seite bedruckt ist dann ist

172 nur das obere Drittel bedruckt.

173 A: Okay und was ist dir da lieber? Einseitig oder zweiseitig bedruckt?

174 B: Das **ist-mir ist** einseitig bedruckt lieber weil manchmal übersieht man die Rückseite.

175 A: Okay. Weist euch da der Lehrer nicht immer darauf hin?

176 B: Ja.

177 A: @ Okay verstehe. Sind da dann auch Bilder manchmal darauf auf diesen Kopien?

178 B: Nein.

179 A: Nein okay. Wie findest du das?

180 B: Ich finde es okay da kann man sich mehr auf den Text konzentrieren.

181 A: (.) Gut du sagst jetzt du findest das okay weil man sich mehr auf den Text konzentrieren

182 kann wenn wir jetzt zum Beispiel an das Student's Book denken sind da ja doch oft viele Bilder

183 dabei. Wie findest du das dann?

184 B: Ich finde es (1) okay nur manchmal (.) tendiert man (.) oft dazu **um-wenn** bei einem Text

185 Bilder dabei sind dass man eher die Bilder **anschaut-schaut** anstatt **den-den** Text zu lesen.

186 A: Kann das nicht manchmal auch hilfreich sein?

187 B: Ja und wenn man eine Geschichte schreiben muss zu einem Text zum Beispiel wenn man

188 nur so ein paar Keywörter hat und **dann-und dann** den Text dazu schreiben muss dann hilft es

189 schon weil dann kann man sich die Geschichte besser vorstellen.

190 A: Aber sonst wenn es jetzt nicht zum Text dazu passt das Bild findest du es ablenkend?

191 B: Ja.

192 A: Okay. (1) Gut. Dann (4) warte einmal lass mich kurz überlegen (2) habe ich dich gefragt ob

193 du in ein zusätzliches Lernzentrum gehst gell?

194 B: Ja.

195 A: Hast du gesagt ja?

196 B: Ja.

197 A: Okay @ Gut also du gehst in ein zusätzliches Nachhilfezentrum oder **wo-wo gehst du da-**

198 **achso** ja hast du mir eh erzählt wo du hingehst genau (.) kannst du mir da einfach einmal so ein

199 bisschen etwas dazu erzählen?

200 B: (1) Also **wir(.)-wir-sie schaut immer-also wir-wir sagen immer was-ob Schular-wenn**
 201 **eine Deutsch Schularbeit** ist dann machen wir oft spezifische Dinge dazu **äh-wie** man das
 202 richtig schreibt wie man Fehler vermeiden kann worauf man achten kann Eselsbrücken und so
 203 und sonst hat sie so einen Lernplan wo man verschiedene Sachen durchmacht.
 204 A: Okay. (2) Gut **diese-du** sagst jetzt ihr habt da verschiedenste Übungen Eselsbrücken wie
 205 man sich Sachen besser merken kann **b-besprecht** ihr das mündlich durch oder bekommst du
 206 da auch irgendein Material dazu?
 207 B: Wir sprechen es immer zuerst mündlich durch manchmal schreiben wir uns das auch auf (.)
 208 und danach **machen-mache** ich dann immer eine Übung dazu dass sie weiß dass ich das
 209 verstanden habe.
 210 A: Okay wie schaut so eine Übung aus?
 211 B: Das ist (.) immer ganz unterschiedlich. Oft sind es einzelne Wörter (1) also **dass man-dass**
 212 **man** Bilder hat und man muss dann zum Beispiel **bei-wenn-wenn** man ein langes i **h-hört** aber
 213 es **nicht ge-nicht geschrieben** wird dass man dann das Bild hat und muss dann das Wort da
 214 darunter schreiben.
 215 A: Okay das heißt so wie zum Beispiel (2) jetzt fällt mir nichts ein
 216 B: Igel.
 217 A: Ja-ja @ okay du musst dann darunter schreiben ob es ein Wort mit (.) ie oder nur mit i ist?
 218 B: Ja.
 219 A: Okay. Das heißt da arbeitet ihr schon auch mit Bildern?
 220 B: Ja.
 221 A: Und wie findest du da die Arbeit mit den Bildern?
 222 B: Gut. Manchmal ist es schwer weil die Bilder nicht eindeutig sagen was sie will aber oft
 223 schon.
 224 A: Okay sind die Bilder dann bunt oder schwarz-weiß?
 225 B: Bunt.
 226 A: Okay würdest du das genauso gut finden wenn sie schwarz-weiß wären?
 227 B: Ja manchmal ist es schwer (2) aber mich würde es nicht stören.
 228 A: Also schwer zum Erkennen meinst du jetzt in schwarz-weiß?
 229 B: Ja manche schon.
 230 A: Okay. (1) Gut dann zum Beispiel bleiben wir bei den Eselsbrücken **w-wie-wie schaut-wie**
 231 **kann** ich mir das vorstellen?
 232 B: **Dass sie-dass wenn wir** ein Thema durchmachen dass sie auf ihrer Tafel Sachen aufzeichnet
 233 oder mündliche Eselsbrücken die du dir im (.) Gedächtnis vorsagen kannst oder leise vorsagen
 234 kannst bei einer Schularbeit wenn du dir bei einem Wort nicht sicher bist (.) zum Beispiel so (.)
 235 Wörter die man zum Beispiel von Kind an weiß so wie Straße mit scharfem s dann muss man
 236 schauen wie man die verschiedenen Wörter spricht wenn man sich bei einem anderen Wort
 237 nicht sicher ist ob das mit scharfem s geschrieben wird dann kann-dann kann man sich immer
 238 das Wort vorsagen und schauen (1) ob sich das ähnlich anhört mit dem s.
 239 A: Okay verstehe und du sagst sie hat auch eine Tafel. Verwendet ihr die dann auch oft?
 240 B: Ja **wenn wir-wenn** man etwas zusammen schreibt.
 241 A: Okay das heißt sie schreibt dann mit?
 242 B: Ja.
 243 A: Und du sagst sie zeichnet dann auch manchmal Sachen auf das heißt es ist für dich hilfreich
 244 mit Symbolen und Bildern zu arbeiten?
 245 B: Ja.
 246 A: Okay verstehe. Was verwendet ihr dann noch so für Materialien dort?
 247 B: Wir haben eine Mappe (.) wo wir dann unsere Zettel hineingeben und (1) **wenn ich-weil ich**
 248 **mu-wir** schicken ihr immer meine Schularbeiten dass sie weiß was ich für Fehler gemacht habe
 249 dass wir die in den Stunden besprechen können und dann gibt es immer so Wörter (.) oder eher
 250 spezielle Wörter die ich wenn ich die öfters falsch schreibe schreiben wir die auf Karten die

251 kann ich dann lernen und immer **wenn ich sie-wenn ich** sie drei Mal hintereinander richtig
 252 geschrieben habe dann ist die Karte weg **das heißt-das ist** dann immer so ein System es
 253 kommen neu dazu und es gehen alte.
 254 A: Aha verstehe. Mit Karten meinst du Karteikarten?
 255 B: Ja Karteikarten.
 256 A: **W-w-elche** Größe haben die? Welche Farbe haben die?
 257 B: Ganz normal linierte weiße **(1)** Karteikarten **(.)** ungefähr so <shows small card> groß.
 258 A: Okay also in dem kleinsten Format?
 259 B: Ja.
 260 A: Es sind nicht diese großen sondern **(.)** okay verstehe. Würdest du sagen dass dir das hilft?
 261 B: Ja.
 262 A: Okay. Was verwe-verwendet ihr noch für Materialien? **(.)** Spielt ihr auch manchmal Spiele?
 263 B: Ja. Wir spielen manchmal Spiele **(.)** mit Wörtermemory oder so etwas dass man **(1)** quasi
 264 Konzentrationsspiele.
 265 A: Okay würdest du sagen dass du manchmal Schwierigkeiten hast beim Konzentrieren?
 266 B: **(2)** Nein.
 267 A: Nein okay.
 268 B: **Wenn-wenn** mich nichts Besonderes ablenkt dann nicht.
 269 A: Was lenkt dich ab?
 270 B: **(.)** Wenn irgendetwas rundherum **(.)** passiert irgendein **(.)** Geräusch oder so etwas.
 271 A: Würdest du sagen dass du **(.)** leichter abgelenkt bist als deine Mitschüler manchmal?
 272 B: **(1)** Nein.
 273 A: Okay gut. **(2)** Wunderbar dann generell jetzt zu-zum Englischunterricht wieder zurück.
 274 Würdest du dir im Englischunterricht manchmal andere Materialien wünschen oder würdest du
 275 irgendetwas ersetzen austauschen?
 276 B: Nein.
 277 A: Alle beibehalten?
 278 B: Ja.
 279 A: Auch die fünf Hefte?
 280 B: Bei den Heften könnte es vielleicht ein bisschen weniger sein aber das ist nicht sonderlich
 281 schlimm weil ein paar Hefte kann man immer in der Schule lassen wo eh nichts **Wichtiges-**
 282 **wenn** man etwas lernen muss drinnen steht.
 283 A: Okay verstehe. **(.)** Gut wir versetzen uns jetzt in eine Englischstunde von dir und ich hätte
 284 gerne dass du mir einfach mal so erzählst wie das abläuft wenn ihr gemeinsam einen Text lest
 285 oder **-wenn ihr einen Text lest.**
 286 B: Wir machen das immer so es beginnt jemand zum Lesen und damit er merkt dass auch
 287 wirklich alle mitlesen sagt er dann immer einen Namen und der andere muss dann weiterlesen.
 288 A: Okay Popcorn. Kenne ich. Okay das heißt ihr lest den Text laut?
 289 B: Ja.
 290 A: Lest ihr den immer laut?
 291 B: **(1)** Ja fast immer wenn es nur so kleine Überschriften **sind oder s-oder** so dann **(.)** lesen wir
 292 es nicht laut.
 293 A: Was meinst du mit kleine Überschriften?
 294 B: Wenn es zum Beispiel bei einem Text bekommen wir vorher immer die Zettel bei einer
 295 Listening zum Beispiel bekommen wir vorher immer die Zettel dürfen uns das vorlesen wenn
 296 wir manche Wörter nicht verstehen **können wir da-können wir danach** fragen was sie
 297 bedeuten und dann starten wir erst mit der Listening.
 298 A: Achso okay also du meinst Angaben?
 299 B: Ja.
 300 A: Okay aber das heißt sonst lest ihr immer laut?
 301 B: Ja.

302 A: Wie fällt dir das laut Lesen in Englisch?
303 B: Eh leicht nur mit der Aussprache ist es anders als in Deutsch.
304 A: Du sagst anders (.) würdest du sagen leichter schwerer?
305 B: Bisschen schwerer mit der Betonung muss man aufpassen.
306 A: Fällt dir da ein Beispiel ein?
307 B: Nein.
308 A: Okay. **(1)** Gut dann schauen wir uns einmal an was ihr (.) macht BEVOR ihr diesen Text
309 jetzt lest also wir nehmen jetzt an ihr lest irgendeinen Text zum Beispiel im Student's Book **(1)**
310 was macht ihr da für Übungen davor im Normalfall? **(1)** Macht ihr Übungen davor?
311 B: Nein.
312 A: Okay heißt ihr fangt einfach direkt zum Lesen an?
313 B: Ja.
314 A: Auch keine Vokabelübung dazu?
315 B: Eigentlich nicht.
316 A: **(3)** Gut. (.) Habt ihr zum Beispiel schon einmal so eine Übung gemacht wo ihr dann erraten
317 musstet was der Titel zum Beispiel bedeuten könnte?
318 B: Nein.
319 A: Nein? Glaubst du dass dir so etwas dann helfen würde den Text besser zu verstehen?
320 B: **(2)** Ich glaube nicht.
321 A: Okay gut. Dann wäre ich daran interessiert was ihr macht WÄHRENDDESSEN ihr den Text
322 lest?
323 B: **(2)** Also es ist immer so einer liest den Text die anderen müssen immer leise mitlesen und
324 wenn Fragen auftauchen dann zeigt man auf und fragt was bedeutet das Wort oder er hilft bei
325 der Aussprache.
326 A: Wenn dir jetzt zum Beispiel ein Wort auffällt das du nicht kennst oder dass du dir schwer
327 tust (.) unterstreichst du dir das irgendwie?
328 B: Ja ich unterstreiche mir das und schreibe das in derselben Farbe darunter was das **auf Deu-**
329 **die Übersetzung in Deutsch.**
330 A: Okay verstehe. Gut. Müsst ihr manchmal während dem Lesen auch schon irgendwelche
331 Aufgaben lösen?
332 B: Nein.
333 A: Nein? Okay. Was macht ihr dann nachdem ihr einen Text gelesen habt?
334 B: Dann bekommen wir die Fragen (.) wenn das eine Kompetenzkontrolle oder (.) eine Übung
335 dann bekommen wir nachher immer die Fragen dürfen uns die noch einmal durchlesen und
336 dann können wir starten aber wir (.) bekommen jeder einzeln den Text wenn wir etwas
337 vergessen haben dann können wir den immer wieder noch einmal (.) hineinschauen in den Text.
338 A: Okay das heißt ihr bekommt wirklich wenn ihr jetzt so eine Kompetenzkontrolle den Text
339 auf einem zweiten Zettel verstehe ich das richtig?
340 B: Ja.
341 A: Okay wie findest du DAS?
342 B: Gut.
343 A: Wieso?
344 B: Weil man-weil ich das mache dann immer so mir die erste oder die ersten zwei Fragen
345 durchlese und dann im Text (.) **-und dann den Text** wieder von vorne beginne zu lesen und
346 dann immer die Lösungen hinschreibe und dann so weiter mache dass ich dann das Stück für
347 Stück durchgehe.
348 A: Okay verstehe okay. **(1) Was-was** würdest du sagen sind so Übungen die dir da leicht fallen
349 nach einem Text also eher etwas zum Ankreuzen eher etwas zum Satz vervollständigen oder so
350 Multiple Choice (.) was **(1)** magst du da am liebsten?
351 B: (.) Sätze vervollständigen.
352 A: Und wieso?

353 B: Weil (.) das einfach am leichtesten ist wenn man dann (.) weil die Sätze oft umformuliert
354 werden aber wenn man es dann trotzdem versteht kann man dann einfach das gleiche Wort oder
355 ein ähnliches Wort mit der gleichen Bedeutung da hinschreiben.

356 A: Und warum magst du dann so Ankreuzen Multiple Choice Einringeln nicht so gern?

357 B: (.) Weil da oft damit verbunden ist dass man dann den Satz **der- wenn er** falsch ist dass man
358 den noch einmal richtigstellen muss (.) und da ist dann das Risiko dass man einen Fehler macht
359 oder dass man dazu tendiert neue Wörter zu benutzen die man noch nicht kann (.) größer.

360 A: Das heißt bei euch zählen dann auch Rechtschreibfehler bei einer Reading?

361 B: Ja.

362 A: Okay. (1) Wenn du jetzt-wenn du dann zum Beispiel so eine Multiple Choice Aufgabe hast
363 zum Einringeln oder so oder zum Ankreuzen nach einer Reading (.) **w-ist** das dann manchmal
364 auch einfach zu viel Info auf einmal oder zu viel Text auf einmal oder ist dir das egal?

365 B: Das ist mir egal.

366 A: Okay gut. (2) Gut macht ihr dann-was macht ihr dann nach dem Text noch (1) außer den
367 Übungen zum Text?

368 B: Eigentlich nichts wenn das keine Schularbeit ist dann (.) geben wir den Text immer ab und
369 machen dann eine kurze Pause und dann machen wir weiter mit dem Unterricht.

370 A: Nehmen wir jetzt einmal es ist gerade keine Kompetenzüberprüfung sondern ihr lest den
371 Text einfach nur gemeinsam im Student's Book (.) was macht ihr dann?

372 B: (1) Dann gibt es auch oft Fragen dazu oder er fragt uns auf Englisch (.) und **was-was** in dem
373 Text denn geschehen oder um was es ging.

374 A: Also Zusammenfassungsaufgaben?

375 B: Genau.

376 A: Wie-wie findest du das? Wie fühlst du dich dabei?

377 B: Gut.

378 A: Gut das heißt das fällt dir leicht Sachen zusammenzufassen?

379 B: Ja.

380 A: Okay. (1) Gut dann weg vom Text ganz generell gibt es irgendetwas in Englisch das finde
381 ich TOTAL einfach?

382 B: (5) Schwer. (8)

383 A: (**Erzähl**) mal in deinem Lieblingsfach was ist da total einfach?

384 B: TOTAL einfach ist nichts aber (1) einfachere Sachen sind **wenn man miteinander-wenn**
385 man sagt ihr bekommt jetzt den Zettel da sind so Stichwörter mit denen man eine gute (.) Rede
386 oder ein (2) oder **einen-eine** Conversation oder eine **Auseinand-nicht Auseinandersetzung**
387 sondern Gespräch führen kann dass wir dann mit unserem Sitznachbarn oder einem Partner
388 unserer Wahl sprechen können. Das finde **ich ist-fällt** mir leichter.

389 A: Okay das heißt wenn ihr so eine Speaking macht dann bekommt ihr auch irgendeine Art
390 von-von Prompt also eine Unterstützung ein Zettel oder Stichwörter wie du sagst (.). Sind das
391 dann ganze A4-Zettel?

392 B: (1) Ja aber immer so in-in Abständen bunt markiert.

393 A: Aha okay **was-was-was** ist auf den verschiedenen Abschnitten zu finden?

394 B: (1) Das ist dann immer die passende (2) Überschrift dazu zum Beispiel **bei-wenn** man etwas
395 fragt dann steht da die Frage dazu und darunter stehen Beispielantworten.

396 A: Okay das macht es leichter?

397 B: Ja.

398 A: Gut fällt dir noch irgendetwas ein was EHER einfach ist in Englisch?

399 B: (2) Übungen im Buch.

400 A: Hast du da eine Präferenz was du lieber magst das Student's Book oder das Workbook?

401 B: Das Workbook.

402 A: Wieso?

403 B: Weil es ist finde ich übersichtlicher.

404 A: Inwiefern?

405 B: **Weil das-das Workbook-wenn** du das aufklappst finde ich ist es einfach (.) geordneter

406 sortierter einfacher **und das (1) -und das** Student's Book ist so **(1)** bum Bilder bunt alles **(1)**

407 Mögliche das überfordert dann manchmal.

408 A: Okay verstehe das heißt für dich ist diese Ordnung auf einem Blatt oder **einem-m** Material

409 wichtig?

410 B: Ja.

411 A: Ist dir das dann zum Beispiel auch lieber dass irgendetwas (.) einfach auf das ganze Blatt

412 verteilt ist oder wenn du mehrere Spalten hast oder

413 B: **(3)** Das kommt immer darauf an was es ist aber oft eher Spalten oder Zeilen.

414 A: Okay verstehe. Gut dann gehen wir weiter zur nächsten Frage was ist dann etwas das du

415 besonders schwierig findest?

416 B: **(6)**

417 A: Oder schwierig? Muss jetzt nicht BESONDERS schwierig sein @

418 B: **(3)** Besonders schwierig **(2)** ist **wenn man eine-wenn man einen neuen** Text schreibt oder

419 eine neue Textsorte **dass man dann-** man versucht natürlich alles richtig zu machen das ist

420 schwierig.

421 A: Wieso ist das schwierig?

422 B: **Weil das eine-weil** das etwas Neues ist was du nicht kannst oder nicht so gut kannst

423 vielleicht hast du Glück und dir ist das irgendwo vorher schon einmal untergekommen **(1)** aber

424 sonst ist das immer ein bisschen tricky dich da heranzutasten.

425 A: Wenn ihr da jetzt zum Beispiel eine neue Textsorte schreibt bekommt ihr da dann auch

426 irgendein Material dazu als Info?

427 B: Ja. Wir haben letztsens so ein Blatt bekommen wo ein vorgeschriebener Text darauf stand

428 und mit Erklärungen auf der Seite welcher Textteil das ist wie man den schreiben soll als

429 Beispiel quasi wo man sich dann orientieren kann.

430 A: Ist das für dich hilfreich?

431 B: Ja.

432 A: Ja okay. Was fällt dir noch schwer in Englisch?

433 B: **(3)** Vokabeln.

434 A: Inwiefern?

435 B: Merken.

436 A: Merken?

437 B: Vokabeln auswendig lernen.

438 A: Und das Schreiben an sich?

439 B: **Das-das-das** ist mit dem Merken immer einfacher als das Schreiben weil oft merke ich sie

440 mir dann ich weiß sie ich kann sie sprechen nur die Rechtschreibung ist dann immer (.) ein

441 Faktor der dann nicht ganz stimmt.

442 A: Du hast schon gesagt **du-du** lernst dann mit diesem-diesem System mit den Karteikarten

443 gibt es noch irgendeine Taktik die du da verwendest zum Vokabellernen?

444 B: Ja **immer wenn ich (1)- immer** schreiben wenn meine Mutter mich die Vokabel abfragt

445 dass ich sie dann immer (.) hinschreibe wenn ich sie nicht weiß richtig hinschreibe wenn ich

446 sie weiß auch hinschreibe und sie drei Mal noch einmal richtig hinschreibe dass man sich das

447 merkt.

448 A: Gibt es noch irgendetwas das dir schwerfällt in Englisch?

449 B: Nein.

450 A: Nein sonst alles easy?

451 B: Ja.

452 A: Okay. Jetzt sind wir eh schon fast am Schluss angelangt. Eine generelle Frage noch was

453 würdest du dir von deinem Lehrer wünschen UM dich bei deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche

454 zu unterstützen? **(2)** Was könnte er machen?

455 B: **(4)** Von mir aus nichts weil ich meine er macht das eh ziemlich gut sodass ich das verstehe
 456 ich meine er hebt mich jetzt nicht so heraus aber er macht das generell ganz gut.

457 A: Gibt es irgendetwas zum Beispiel was du **von deiner-von deiner** Lernhilfe wo du ja nach
 458 der Schule hingehst übernehmen würdest gerne für den Englischunterricht?

459 B: **(3)** Nein **wir machen-es ist-es ist** vieles ziemlich ähnlich.

460 A: Okay wunderbar. Dann ganz zum Schluss noch gibt es generell noch irgendetwas das du mir
 461 gern von einer Erfahrung im Englischunterricht erzählen möchtest? **(2)** Irgendetwas besonders
 462 POsitives oder

463 B: Ja dass wenn ich einen Text oder wenn wir eine Schularbeit haben wo man einen Text
 464 schreiben muss dass wenn man ein bestimmtes Textschema hat oder wenn man keine Vorgabe
 465 hat mit Bildern oder so wenn die Vorgabe schon bekanntgegeben ist zum Beispiel schreibe
 466 einen Text über deine schlimmsten **(.)** Ferien dann **kann man (.)-kann man** sich schon so einen
 467 Text öfters schreiben Zuhause und sich den dann einprägen oder-und den dann quasi in der
 468 Stunde immer genauso abschreiben oder in einer leicht abgewandelten Form.

469 A: Also auswendig lernen?

470 B: Ja.

471 A: **@** Okay. Du sagst aber du tust dir schwer beim Vokabellernen **(.)** so einen ganzen Text
 472 merkst du dir dann leichter?

473 B: **(2)** Wenn ich ihn oft geschrieben habe oder **wenn ich viele-wenn ich zwei-drei** Texte oft
 474 gleich schreibe dann schon.

475 A: Okay. Markierst du dir dann auch noch einmal etwas bei diesen Übungstexten?

476 B: Ja.

477 A: Okay und was und wie?

478 B: **Ich-ich** highlighte mir dann immer die Sachen die schwer gefallen sind wenn Sätze
 479 grammatikalisch oder die man schöner formulieren könnte unterstreichen und Wörter **die öfter-**
 480 **die ich öfters** falsch schreibe.

481 A: Machst du das in derselben Farbe?

482 B: Nein.

483 A: Also zwei verschiedene Farben?

484 B: Genau.

485 A: Sonst noch irgendetwas das du gerne teilen würdest?

486 B: Nein.

487 A: Na dann wunderbar. Dann vielen lieben Dank für deine Zeit und deine Mühe.

I6_12_m – Interviewee 6, 12-year-old boy, NMS

A = Interviewer, B = Interviewee

Date of interview: 17.10.2022

- 1 A: Also ich heiße dich herzlich Willkommen zu unserem gemeinsamen Interview zum Thema
2 Legasthenie für meine Masterarbeit an der Uni Wien. Das Ganze wird wie bereits besprochen
3 aufgenommen.
4 B: Ja okay.
5 A: Wunderbar. Ich würde sagen du beantwortest die Fragen so wie du willst du erzählst
6 einfach so VIEL dir dazu einfällt und wenn du etwas nicht beantworten willst dann sagst du
7 es mir einfach. Gut?
8 B: Okay.
9 A: Passt. Dann legen wir los. Zuerst würde mich interessieren wie lange du schon in die Schule
10 gehst.
11 B: Also nur jetzt **von der-von** dieser Schule jetzt oder **von der- generell von** der Schule?
12 A: Nur in die Schule einmal.
13 B: Achso (.) ich gehe (1) zwei Jahre könnte man jetzt sagen ich bin jetzt in der zweiten Klasse
14 und habe eigentlich sehr viel Spaß daran.
15 A: Ah das freut mich das wäre gleich meine nächste Frage. Was (1) dir an der Schule am besten
16 gefällt.
17 B: Der Automat glaube ich.
18 A: Der Automat? @ Das hat noch niemand gesagt @ okay. Was noch?
19 B: Informatik (5) ah die Cafeteria.
20 A: Also du isst und trinkst gern? Das merke ich schon. Wunderbar. Nächste Frage hast du eine
21 diagnostizierte Lese-Recht-Schreibschwäche oder Legasthenie?
22 B: Ja ich habe Legasthenie.
23 A: Kannst du dich auch erinnern wann das ungefähr diagnostiziert wurde?
24 B: Ich glaube schon seit der zweiten Klasse Volksschule (2) und ja.
25 A: Okay das heißt **w-w-kannst** du dich da noch erinnern wie das ungefähr war wie man da
26 darauf gekommen ist?
27 B: Also ich bin daraufgekommen und zwar **ha-war ich-war** ich immer sehr (2) **fal-** ich habe
28 sehr viele Rechtschreibfehler gehabt habe und (4) und nicht sehr schön geschrieben habe was
29 sich bisher nicht verbessert hat und da sind wir **zum(1) -zum nicht zum Arzt aber zum** einem
30 der das immer herausfindet er hat gesagt ich habe eine Rechtschreibschwäche also Legasthenie
31 und (.) dann sind wir zu einer Legasthenie-Lehrerin gekommen die heißt [firstname1] und die
32 (1) ist (2) das ist so eine (1) Hilfs-äh-(6)-Hilfslehrerin so.
33 A: Okay du bist mir immer einen Schritt voraus das sehe ich schon das heißt du besuchst auch
34 außerhalb von der Schule irgendeine Form **von-von** Nachhilfe das ist diese Legasthenie-
35 Lehrerin. Okay das heißt da gehst du auch immer noch hin?
36 B: Ja obwohl ich gehe jetzt hin aber **jetzt-jetzt** habe ich es online.
37 A: ONLINE okay. **Wie-wie** findest du das online?
38 B: Ja eigentlich gut nur damals (**haben mir irgendwelche**) Kombinationen auch besser
39 gefallen.
40 A: Verstehe. (1) Und welche Fächer betrifft das?
41 B: Legasthenie betrifft das glaube ich Deutsch auf jeden Fall (2) ein bisschen vielleicht glaube
42 ich Englisch (1) Geographie wenn wir schreiben haben glaube ich
43 A: Aber **bei der-bei der** Lehrerin oder Hilfs-Lehrerin wo du hingehst macht ihr da eher nur
44 Übungen für Deutsch oder auch für Englisch?
45 B: Ja **nur für Deutsch-nur für Deutsch**.
46 A: Okay verstehe. Gut dann bleiben wir gleich bei Deutsch was macht dir da so Schwierigkeiten
47 in Deutsch?

48 B: Also l-eigentlich in Deutsch habe ich nicht so viele Schwierigkeiten außer (.) das Schreiben
49 bei mir schreibe ich (1) etwas aber ich habe öfters Fehler (.) und vor allem die Schrift ist bei
50 mir (2)

51 A: **Mit-mit** Schrift meinst du (.) **w-w-dass** du nicht SCHÖN schreibst?

52 B: Ja.

53 A: Das Schriftbild okay. Das Schreiben (.) was genau? Also die Rechtschreibfehler sonst noch
54 irgendwelche Schwierigkeiten beim Schreiben in Deutsch?

55 B: Äh ja **so das-das (1)** zum Beispiel (.) man kann ja **das-das** d oder das t da tue ich mir
56 manchmal schwer und bei k g zum Beispiel und (.) einzeln und doppelt

57 A: Und was macht dir dann Schwierigkeiten in Englisch?

58 B: Eigentlich alles also ich kann es zwar lesen aber verstehen tue ich daran (.) so gut wie nichts.

59 A: Okay. Verstehen im Sinne von dass du gar nicht weißt was es ÜBERHAUPT bedeutet oder
60 nur einzelne Wörter nicht auf Deutsch übersetzen kannst? Oder wie kann ich mir das vorstellen?

61 B: Zum Beispiel die Lehrerin sagt einen Englischen Satz und da verstehe ich vielleicht drei
62 Wörter aber sonst nichts mehr.

63 A: Kannst du dir dann zusammenreimen was das im Gesamten heißt oder

64 B: Also manchmal ja aber ist eher selten der Fall.

65 A: Okay. Das heißt du bist mir schon wieder voraus du würdest sagen du hast mehr
66 Schwierigkeiten in Englisch als in Deutsch?

67 B: Ja.

68 A: Okay gut. Von diesen Schwierigkeiten du sagst dir fällt eigentlich ALLES in Englisch
69 schwer glaubst du dass das etwas mit deiner Legasthenie zu tun hat?

70 B: Ich glaube nicht einfach weil ich einfach in Englisch generell schlecht bin.

71 A: Okay du sagst jetzt du bist generell schlecht im Englischunterricht. (1) **W-wie** fühlst du dich
72 dann in so einer Englischstunde?

73 B: Also meistens denke ich mir nur hoffentlich geht es bald vorbei vor allem dann wenn es
74 Doppelstunde ist.

75 A: Okay das heißt Freude hast du eher wenig in Englisch?

76 B: Hm ja also (2) Freude kann man eigentlich nicht sagen. Es ist eigentlich eine Sache wo man
77 sich denkt so man hat es zwar aber es ist ja eigentlich nur fürs Leben mehr ist es eigentlich
78 nicht.

79 A: Okay bist du dann manchmal auch nervös oder ist es eher nur so eine **Ab-Abneigung**?

80 B: Könnte man sagen beides.

81 A: Okay. Glaubst du dass nervös sein auch ein bisschen damit zu tun hat dass du nicht gut bist
82 in Englisch?

83 B: Nein glaube ich nicht.

84 A: Okay. (2) Dann würde mich interessieren ob du von deinen Lehrern oder Lehrerinnen in
85 Englisch auch zusätzlich unterstützt wirst aufgrund deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche?

86 B: (1) Boah (4) **da-das** ist jetzt eine schwere Frage.

87 A: Na lass dir ruhig Zeit.

88 B: (4) **I-ich** weiß nicht was ich ganz (.) benennen kann als Unterstützung also sie wissen es und
89 ich bin mir SICHER dass sie es auch berücksichtigen aber jetzt da nicht mehr so viel oder wenig
90 das weiß ich jetzt nicht ganz.

91 A: Also das heißt es ist nicht so dass dir irgendetwas noch einmal erklärt wird oder dass du
92 irgendwie Zusatzmaterial bekommst?

93 B: Nicht Zusatzmaterial aber <un> **xxxx** <un> natürlich kann man noch einmal fragen wie es-
94 wie es noch ist das ist vor allem bei mir sehr wichtig

95 A: Aber das gilt wahrscheinlich für alle oder?

96 B: Ja.

97 A: Okay. Gut dann würde mich interessieren (.) weil mein **Hauptmerk-Hauptaugenmerk** auf
98 den Materialien im Englischunterricht liegt was verwendet ihr denn da alles?

99 B: Also (.) **wir-b-zuerst f-verwenden** wir **bei-dem-bei** soll ich zuerst (**anfangen**) bei den
100 Büchern oder bei den Heften?
101 A: Wo du willst.
102 B: Gut fange ich einmal mit den Heften an. Da verwenden wir (.) das Vocabulary Book das ist
103 **(1)** einfach nur so ein Korrektur in der Mitte ist dann (.) das **Exercise-Book-Book** On das Einser
104 und das Zweier Heft (.) und **(2)** ja das waren die Hefte.
105 A: Das heißt Exercise Book One Two sind für Hausübungen und Schulübungen?
106 B: Ja. Und (.) bei den Heften das Student's Book und das Workbook.
107 A: Okay. Von diesen Materialien **(1)** was verwendest du da am liebsten?
108 B: **Ich das-das-glaube ich** das Student's Book weil es einfach mehr Farbe drinnen hat **(1)** oder
109 war es doch das Workbook? Ich glaube aber eh das Student's Book.
110 A: Das Student's Book hat mehr Farbe.
111 B: Ja dann ist es das Student's Book. (.) Und das Workbook ist eher das wo man mehr arbeiten
112 und vor allem sehr viele **(1)** Vocabulary mit drinnen sind das mag ich jetzt nicht so sehr.
113 A: Das magst du nicht so sehr okay. @ Bleiben wir beim-beim Student's Book wenn du sagst
114 das magst du am liebsten **(1)** du sagst die FARBE gefällt dir. WARUM?
115 B: Weil es irgendwie mehr-mehr Fröhlichkeit eben reinbringt. Einfach mehr Farbe.
116 A: Glaubst du hilft dir das auch ein bisschen so Gedanken zu ordnen und dich besser
117 auszukennen? **(2)** Oder dir dabei etwas besser zu merken?
118 B: **(2)** Also Merken das (.) ist immer **(1)** mit Merken das habe ich auch bei Gedichten zum
119 Beispiel (.) ich habe **eigentlich-ich** bin **m-ma-meine** Mama hat immer gesagt ich bin ja gut im
120 Merken aber für mich ist es nicht so für mich ist es immer eine Qual wenn ich so etwas lernen
121 muss
122 A: Okay das heißt etwas merken fällt dir unheimlich schwer?
123 B: Ja obwohl es mir dann wenn ich es kann eigentlich gut einfällt.
124 A: Okay auf das kommen wir eh später noch einmal ein bisschen zurück bleiben wir noch beim
125 Student's Book (.) also die Farbe gefällt dir was gefällt dir noch am Student's Book?
126 B: **(1) Was mir nicht so f-was** man eher mehr lesen kann und weniger zu arbeiten hat.
127 A: Okay @ weniger Aufgaben sind immer gut @ was heißt dass man mehr oder besser lesen
128 kann? Was meinst du damit?
129 B: Naja weil man mehr dann zum Lesen weil zum Beispiel im Workbook muss man eher mehr
130 schreiben und im Student's Book da haben wir glaube ich zwei bis drei Seiten zum Lesen gehabt
131 und **(1)** eindeutig angenehmer.
132 A: Bleiben wir vielleicht gleich bei einem Text im Student's Book wenn du den so jetzt dir
133 vorstellst dass er da vor uns liegt **(1)**. Findest du ist das angenehm VIEL Text auf einer Seite?
134 B: **(1)** Wenn jetzt richtig viel ist ist das Lesen jetzt auch für mich ein **bisschen schwer-bisschen**.
135 Eigentlich finde ich ist das Vorlesen ist eigentlich ja leicht (.) da kann ich jetzt so gut lesen (.)
136 verstehen wiederum ist es nicht weil da ist es für mich eher besser wenn es umso kleiner umso
137 besser zu verstehen ist.
138 A: **(1)** Was heißt umso kleiner du meinst jetzt umso weniger Text?
139 B: Ja umso weniger Text umso weniger kann ich vielleicht ich weiß nicht ganz (.) besser
140 verstehen glaube ich ich weiß es nicht so ganz.
141 A: Das heißt weniger Text ist besser? Und bleiben wir vielleicht bei diesem klein groß fällt dir
142 das leichter wenn etwas groß gedruckt ist oder klein gedruckt?
143 B: Wenn jetzt sagen wir einmal so mini gedruckt ist dann eher schwerer aber so eigentlich
144 besser.
145 A: Okay also größer ist immer besser?
146 B: Ja.
147 A: Ist das dann auch hilfreich wenn wichtige Sachen irgendwie größer gedruckt sind oder fett
148 oder bunt? **(4)** So wie Überschriften?

149 B: **(2)** Ja also **(1)** für mich ist es eigentlich bei Überschriften so ich mache sie immer bunt und
150 ja eigentlich sollte man Überschriften immer bunt machen bunt unterstreichen oder so.
151 A: Also dass man klar sieht was jetzt kommt?
152 B: <nods>
153 A: Okay **(1)** wunderbar kannst du mir vielleicht noch ein bisschen etwas über deine Hefte
154 erzählen w-was ihr da so hineinschreibt wie das strukturiert ist?
155 B: Also bei Vocabulary Book da tun wir immer Vokabeln einschreiben **(.)** zum Beispiel jetzt
156 wie Police **I-also** Polizei **(1)** und **(1) eigentlich-eigentlich** ist das der Sinn des Vocabulary
157 Books beim Book eins tun wir immer die Schulübungen einschreiben und manchmal
158 Hausübungen **(2)** das gleiche auch beim Zweier Heft.
159 A: Lasst du da manchmal bei deinen Heften auch Zeilen frei?
160 B: Mhm. Ja zum Beispiel **(.) wenn-wenn** eine Zeile noch nicht ganz voll ist tue ich immer einen
161 Strich zum Beispiel machen und dann da weiterschreiben.
162 A: **(2)** Wenn meinst du mit Strich? Eine Zeile durchstreichen oder?
163 B: Nein einfach-einfach zum Beispiel jetzt wir haben **(1)** einen Tag gestern zum Beispiel haben
164 wir **(.)** jetzt nicht in Wirklichkeit aber einfach Vorstellen was man auf der einen Seite gemacht
165 hat und dann bei der nächsten Seite nur halb **(.)** darunter einfach da ein Strich und da tue ich
166 dann gleich weiterschreiben darunter.
167 A: Okay verstehe also so ein bisschen als Abgrenzung jetzt kommt etwas Neues.
168 B: Mhm.
169 A: Machst du den auch bunt?
170 B: Nein eigentlich nicht.
171 A: Okay. **(.)** Verwendest du generell in deinen Heften auch ein bisschen Farbe für WÖRTER
172 oder so?
173 B: Nicht für Wörter aber **wenn-wenn** man zum Beispiel **wenn-wenn** ich vor der Lehrerin jetzt
174 zum Beispiel eine **(.) F-eine-Wort rot unterstrei-oder schreibe** tue ich es immer normal
175 schreiben aber mit Farbe so einringeln oder **(.)** markieren.
176 A: Macht ihr das dann alle gemeinsam oder machst du das für dich?
177 B: Alle gemeinsam weil wenn sie das auch so schreibt.
178 A: Okay verstehe. Gut **(.)** habt ihr manchmal auch **(.)** irgendwie so ein Quiz oder eine
179 Wiederholung schriftlich in Englisch?
180 B: Wiederholungen glaube ich SCHON **(.)** und Quiz haben wir **jetzt-eigentlich** glaube ich auch
181 einmal gemacht aber jetzt können wir eigentlich sagen eine Art Lernzielkontrolle in der Art.
182 A: Wenn ihr da jetzt so eine Wiederholung bekommt **w-w-äh-wie-wie** viel ist **wie-wie** schaut
183 das aus?
184 B: Also normalerweise ist es **(1)** so groß <shows sheet of paper>.
185 A: Also ungefähr ein A4-Zettel?
186 B: Ja ein A4-Zettel und da bekommen wir manchmal Wörter **(.)** geschrieben und immer die
187 man im Deutschen oder Englischen übersetzen muss.
188 A: Okay. Also nur Vokabel sind das dann?
189 B: Ja. Und **(.)** wenn wir eine Schularbeit haben also wie wahrscheinlich morgen **(1)** da
190 bekommen da **ob-ob-oben** am A4-Blatt auch so ein Teil wo man Sätze oder vielleicht Listening
191 so schreiben muss.
192 A: **W-wenn** ihr jetzt zum Beispiel eben Wiederholung habt oder Schularbeit **(.)** sind die Zetteln
193 dann auch manchmal auf beiden Seiten bedruckt?
194 B: Ja glaube ich schon.
195 A: Findest du das gut?
196 B: Joa eigentlich schon.
197 A: Oder **ist das-ist das** für dich einfacher wenn du die Zetteln nebeneinander hinlegen kannst
198 oder wenn du immer umblättern musst?

199 B: Also **I-kommt** darauf an **w-wenn** man jetzt irgendetwas abschreiben muss vom hinteren
200 Blatt dann finde ich es besser wenn man so also zwei Blätter hat

201 A: Also nebeneinander?

202 B: Ja. Aber wenn es jetzt nichts zum Abschreiben ist dann ist es mir eigentlich egal ob man so
203 oder so macht.

204 A: Okay verstehe. (.) Dann würde ich gerne auf deine Hilfs-Lehrerin zurückkommen von der
205 du vorher schon erzählt hast **(1)** kannst du da einfach mal so ein bisschen erzählen was macht
206 ihr da (.) wie schaut das so aus?

207 B: Ja also sie heißt **[firstname1] [lastname5]** und **(1)** **ist-ist** eine Hilfs-Lehrerin **sie-derweil**
208 machen wir **die-die** k und g unterscheiden **(1)** und wir haben auch- **ah ich habe noch vergessen**
209 zu erwähnen **(1)** manchmal machen wir auch Mathe oder so (.) manchmal aber eigentlich nur
210 für Deutsch aber manchmal auch für Mathe.

211 A: Okay verstehe. Wie läuft das dann so ab wenn ihr jetzt so (.) zu k und g etwas macht?

212 B: Zum Beispiel sie sagt mir ein Wort und ich soll dann entscheiden ob es ein g oder ein k ist
213 und dann schreibe ich in den Chat hinein.

214 A: Okay (.) das ist ja total spannend bei dir weil das online ist (.) **was-v-verwendet** ihr da dann
215 auch irgendwelche Materialien?

216 B: Nein eigentlich nicht.

217 A: Eigentlich nicht okay. Wie findest du das?

218 B: Eigentlich-eigentlich gut weil wir brauchen eigentlich nur den Computer (.) zu haben und
219 das Handy dass sie mir irgendetwas schicken kann und ja.

220 A: Was schickt sie dir da?

221 B: Die Arbeitsblätter.

222 A: Also verwendest du DOCH Materialien?

223 B: <smiles>

224 A: @@@

225 B: Nein **sie-sie-sie** hat Arbeitsblätter vor ihr und tut sie mir immer abfotografieren und mir
226 immer schicken.

227 A: Okay das heißt du hast sie dann am Handy?

228 B: Ja.

229 A: Glaubst dass das (.) oder **(1)** druckst du dir die manchmal auch aus?

230 B: Ich drucke mir nichts aus ich tue immer so schauen **auf-ahm-ja-immer** darauf schauen wie
231 <un> xxx <un> alles und dann zum Beispiel hat man jetzt einen Lückentext und soll das Wort
232 da hineinschreiben dann tue ich es immer in den Chat hineinschreiben. Also jetzt nicht am
233 Handy sondern auf dem Computer.

234 A: Okay das heißt du druckst das gar nicht aus und schreibst das direkt auf den Zettel sondern
235 nur (.) online?

236 B: Mhm.

237 A: **(1)** **Wie-wie-wie** schauen dann diese Materialien aus die sie dir dann abfotografiert?

238 B: Auf einem A4-Zettel ist **ein-eigentlich ein** ausgedrucktes Blatt und da stehen manchmal
239 Lückentexte oder Wörter oder **(1)** oder zum Beispiel einmal haben wir auch einmal gemacht
240 wo man so Bilder bekommt und die muss man nachmachen.

241 A: Was meinst du mit nachmachen?

242 B: Das ist so ein Spiel wo man so einen Zettel bekommt da steht darauf was man machen soll
243 muss man nachmachen dann muss man es erraten was es ist **(2)** sowas spielen wir auch
244 manchmal.

245 A: Okay das heißt ihr verwendet auch SPIELE?

246 B: Mhm.

247 A: Fällt dir dann auch irgendein Spiel ein was ihr so macht?

248 B: Ja (.) und zwar **(2)** das was du nicht siehst oder **wie-wie** wo man so eine Farbe sagen muss
249 und der andere muss erraten (.) welche Farbe-welcher Gegenstand das jetzt ist in der Farbe.

250 A: **Was-was** glaubst du was das bringt? **(2)** Wieso macht ihr das?

251 B: Na einfach als so eine Art Spiel also es eigentlich bringt es eigentlich nur **(6)** bringt **I-als-es**

252 jetzt eigentlich mit diesem Spielen hat es eigentlich jetzt nix ganz mit Legasthenie eigentlich

253 jetzt zu tun wir **machen immer nach der Arbeit-machen** wir immer so zehn zwanzig Minuten

254 immer für die Spielzeit immer **(.)** aber so bringen **(.)** tut es eigentlich nichts so ganz.

255 A: Fällt dir noch irgendein Spiel ein was ihr da macht?

256 B: Ja wir **machen-machen** manchmal so Quiz **immer-da wo ich immer** hergekommen bin

257 immer **(.)** da haben wir immer Quiz gespielt.

258 A: Worüber?

259 B: **(2)** Zum Beispiel über Tiere **(1)** oder über Länder oder über **(1)** ja.

260 A: Glaubst du dass du dich dann durch so-so ein Spiel besser konzentrieren kannst dann auf die

261 eigentliche Arbeit?

262 B: Wenn es zum Beispiel ein Quiz ist dann habe ich eigentlich mehr Spaß daran **(2)** aber sonst

263 joa

264 A: Joa okay. Hast du das Gefühl dass dir diese Materialien die du dann auf das Handy geschickt

265 bekommst dir helfen für die Legasthenie?

266 B: Hmmm ja. Eigentlich schon.

267 A: Okay. Findest du das gut dass das alles digital ist?

268 B: **Also-I** manchmal ist es gut weil man dann nicht so viel Stress hat aber manchmal auch genau

269 das Gegenteil dass man Stress hat.

270 A: Warum Stress?

271 B: Zum Beispiel wenn die Hunde bellen ich oben bin und sie unten **(1)** muss ich extra wieder

272 runtergehen **(1)** und dann sie wieder beruhigen aber da geht wiederum Zeit verloren **(.)**

273 wiederum wenn ich zur Legasthenie gehe kann ich nicht zu den Hunden gehen weil die ja weit

274 weg sind.

275 A: Da hast du Recht aber ich meine jetzt eigentlich wirklich die Materialien die du am Handy

276 hast und dann auch das Schreiben zurück im Chat **(.)** magst du das gern?

277 B: Ja. Auf jeden Fall.

278 A: Okay glaubst du dass dir das auch mehr hilft für die Legasthenie als wenn du es als **(.)** Zettel

279 vor dir liegen hättest?

280 B: **Also-I** relativ ist es besser also auf jeden Fall auf dem Zettel aber ich mache es einfach gerne

281 weil die Schrift einfach viel besser dort ist als wie wenn ich so schreibe.

282 A: Du meinst die Schrift am Computer ist besser als deine Handschrift?

283 B: Ja.

284 A: Okay verstehe. Schreibst du dann auch manchmal Texte für die Schule am Computer?

285 B: Nein eigentlich nicht.

286 A: Weil **du es-weil du es** nicht willst oder weil du nicht darfst?

287 B: Beides **weil man-würde man** sehen **(1)** also wenn ich coole Themen einfach so schreiben

288 würde ausdrucken würde einfach so abgeben würde aber das geht ja leider nicht da sieht man

289 ja was ausgedruckt ist.

290 A: Okay **(1)** dann du hast schon erzählt ihr verwendet die Student's Books und ein Vokabelheft

291 und zwei Exercise Books in Englisch würdest du dir manchmal dann auch andere Materialien

292 wünschen?

293 B: Ich kenne eigentlich nur diese Bücher.

294 A: Okay du kennst aber die Zettel von deiner Hilfs-Lehrerin du kennst verschiedene Spiele

295 könntest du dir vorstellen dass man so etwas auch macht in Englisch?

296 B: Also in Englisch würde es zumindest cooler werden wenn wir mehr Quiz einbauen würden

297 aber **(2)** ist selten der Fall.

298 A: Glaubst du auch nur COOLER oder dass es auch wirklich für die Legasthenie etwas bringt?

299 B: **(3)** Vielleicht ein bisschen.

300 A: Okay. Gut. Wir versetzen uns jetzt in eine Englischstunde von dir und zwar nämlich in eine
301 Stunde wo ihr eine Reading macht also einen Text lest zum Beispiel im Student's Book kannst
302 du mir einmal erzählen wie das so generell abläuft?

303 B: Also **da-da** schlagen wir die Seite auf zum Beispiel jetzt sechzehn oder so dann (.) sagt die
304 Lehrerin **we-wer** vorlesen soll und dann liest halt der oder diejenige vor.

305 A: Okay **immer** laut?

306 B: Ja laut immer.

307 A: Lest ihr den Text auch manchmal leise für euch alleine?

308 B: **Also-I die die-der** jetzt nicht liest oder diejenige **d-die** jetzt nicht liest liest immer gedanklich
309 immer mit.

310 A: Aber dass wirklich ALLE leise lesen gibt es das auch manchmal?

311 B: Manchmal ja.

312 A: Okay. Was fällt dir denn da leichter das leise Lesen oder das laut Lesen?

313 B: **Also-I (.)** das leise Lesen bei mir gefällt mir eigentlich relativ meistens eigentlich eh besser
314 obwohl ich da **(1)** wenn ich das Englische Wort ich kann es wirklich perfekt aussprechen ohne
315 Fehler aber wenn ich es so laut sage müsste ich **laut-laut** mit Fehlern machen und ich verstehe
316 es irgendwie nicht.

317 A: Okay. **(2)** Gut. Dann schauen wir uns einmal an was macht ihr denn BEVOR ihr anfangt
318 diesen Text zu lesen?

319 B: **(1)** Da **wir-also-be-vor- das Lesen-bevor** wir irgendetwas anfangen **n-nur** mal begrüßen
320 immer dann **sagen-sagen** die Lehrerin was für ein Buch wir verwenden oder was für ein Heft
321 schlagen wir es auf die Seite und dann sagt sie uns den Auftrag den wir machen müssen.

322 A: Okay das heißt ihr legt immer sofort los mit Lesen?

323 B: Nicht immer also manchmal tun wir auch gar nicht lesen.

324 A: Okay aber **wenn ich meine jetzt-wenn** ihr einen Text lest dann lest ihr sofort darauf los?

325 B: **(2)** Ja könnte man so sagen.

326 A: Macht ihr da manchmal auch Übungen davor **(1)** zum Text oder zu dem Thema vom Text?

327 B: Ne ich glaube jetzt nicht.

328 A: Okay also keine irgendwie ein Vokabelspiel oder

329 B: Wir machen manchmal so einen VokabelKÖNIG da muss man die Vokabel einschreiben
330 und die dann immer lernen und dann sagt sie uns was das heißt und das sollen wir sagen. **(1)**
331 Obwohl manchmal muss eigentlich nichts lernen dafür weil man eigentlich das eh schon das
332 weiß **(2)** aber ja.

333 A: Okay aber so bevor ihr einen Text in der Schule lest macht ihr nichts dazu?

334 B: **Eigentlich nein-eigentlich** nicht.

335 A: Okay **(1)** gut was macht ihr dann während dem Lesen?

336 B: Dann **(1)** während des Lesens tut diejenige oder derjenige das **vor-laut Vorlesen** und die
337 anderen die jetzt nicht **vor-nicht laut Vorlesen** sollen (.) leise mitlesen.

338 A: Okay also einerseits leise mitlesen was passiert wenn dir dann ein Wort (.) begegnet das du
339 nicht kennst oder das dir schwerfällt?

340 B: Dann zeigt man auf und dann wenn sie dich drannimmt kann man eigentlich fragen.

341 A: Schreibt eure Lehrerin dann manchmal auch etwas an die Tafel zu dem Wort?

342 B: Ja manchmal schon dann tun wir es auch wenn wir es nicht im Vocabulary eingeschrieben
343 haben schreiben wir es auch so auf.

344 A: Markierst du dir das Wort dann irgendwie besonders?

345 B: **Nein-nein** eigentlich nicht.

346 A: Gut und manchmal oder meistens gibt es ja dann auch irgendwelche Aufgaben zu dem Text
347 **(.)** zum Ankreuzen zum Einringeln wann macht ihr die?

348 B: Nach dem Text lesen.

349 A: Okay **(2)** macht ihr das gemeinsam oder allein?

350 B: Den ersten machen wir immer zusammen **(1)** also es gibt auch manche Tage wo wir es gar
 351 nicht zusammen machen da machen wir auch alles allein.

352 A: Meistens ist da ja irgendetwas zu vervollständigen oder zum Einringeln zum Unterstreichen
 353 zum Ankreuzen **(.)** was fällt dir denn da am leichtesten?

354 B: Das eigentlich zum Ankreuzen.

355 A: Und warum?

356 B: Weil zum Beispiel man hat jetzt da **(2)** jetzt kann ich es eh auf Deutsch sagen zum Beispiel
 357 was hat Peter geklaut? Dann stehen drei Antworten zum Beispiel die Uhr die **(2)** das Geld das
 358 Geldbörsel oder den Roller und die richtige Antwort tun wir ankreuzen aber da braucht man
 359 nicht so viel nachdenken weil man die Antwort schon weiß.

360 A: **I-irritiert** dich das auch manchmal wenn du dann zum Beispiel vier Antwortmöglichkeiten
 361 nebeneinander hast?

362 B: Nein.

363 A: Nein? Also das ist nicht zu viel Text auf einmal?

364 B: Nein nicht wirklich.

365 A: Okay verstehe. **(1)** Gibt es sonst noch irgendetwas das ihr macht nachdem ihr einen Text
 366 gelesen habt?

367 B: **(3)** Nein eigentlich nicht.

368 A: Macht ihr da manchmal auch eine Speaking dazu oder danach irgendetwas noch Vokabeln
 369 zu verbinden?

370 B: Also manchmal tun wir die Sachen die wichtig sind markieren aber das ist auch nur
 371 manchmal der Fall.

372 A: **M-m-macht** ihr das dann alle gemeinsam?

373 B: Mhm ja.

374 A: Was heißt die wichtigsten Sachen markieren?

375 B: **Also-I** zum Beispiel jetzt Peter hat **(3)** die Hausaufgaben vergessen dann tun wir markieren
 376 Peter hat Hausaufgaben vergessen **(.)** die Stichwörter.

377 A: Bunt?

378 B: Mhm.

379 A: Okay das **wie-wie-wie** markiert ihr das? Einfach

380 B: Also eigentlich sollten man immer einen Textmarker verwenden dadurch dass ich aber **(1)**
 381 keinen habe tue ich es immer mit Fineliner immer unterstreichen.

382 A: Wenn du dann für die Schularbeit lernst hilft dir das?

383 B: **(2)** **Also-I** man kann zwar lernen dafür **(1)** aber das bringt eigentlich für mich eigentlich **(.)**
 384 fast zwar nichts weil ich verstehe trotzdem ja nichts was es heißt.

385 A: Okay **(2)** gut das heißt **(1)** dir fällt generell das Verstehen **(.)** schwer?

386 B: Mhm.

387 A: Warum glaubst du?

388 B: Ich weiß nicht also es ist als würde man zum Beispiel- **als (5)**-als würde man zum Beispiel
 389 als Deutscher zu einem Chinesischen reden und der redet Chinesisch. Dann ist es genauso wie
 390 würde man mit mir Englisch reden.

391 A: Okay **(1)** was-was findest du denn noch besonders schwierig in Englisch? Du hast am
 392 Anfang ja schon gesagt dir fällt alles schwer in Englisch. **(2)** Was fällt dir da jetzt gleich einmal
 393 ein?

394 B: Das Schreiben.

395 A: Gut dann bleiben wir gleich einmal beim Schreiben. Was fällt dir da schwer?

396 B: Wenn man so **(2)** einen wie nennt man-Aufsatz schreiben muss.

397 A: Wenn ihr einen Aufsatz schreiben müsst als Hausübung zum Beispiel **(1)** **w-w-wie** schaut
 398 dann die Angabe aus?

399 B: Also da bekommt man einen Zettel und da sind die Wörter dabei die man als **Aufsatz-I-zum**
400 Beispiel was haben wir in den Ferien gemacht und dann muss auf Englisch einen Aufsatz
401 schreiben wie man die **(1)** Ferien verbracht hat.
402 A: Und ihr habt dann schon Stichwörter gegeben?
403 B: **(2)** Nein eigentlich nicht also das wird nur ein-ein-eine Art **(3)** eine **(2)** wie heißt das nochmal
404 eine **(4)**
405 A: Angabe?
406 B: Nicht die Angabe sondern eine **Vergleich-nicht ein Vergleich sondern ein Beispiel.**
407 A: Ihr habt ein Beispiel GEGEBEN?
408 B: Ja.
409 A: Okay. Das heißt ihr bekommt das als Zettel ist **w-st-w-ist** der groß?
410 B: Nein eigentlich so normal wie ein A4-Blatt.
411 A: Das heißt das ist aber die Angabe dann immer relativ kurz oder?
412 B: **(4)** Nicht **ku-also es steht-es** steht nur da man was für einen Aufsatz schreiben mit diesen
413 Wörtern oder so in der Art und da gibt es halt **un-unterhalb** noch die Sachen die man
414 hinschreiben kann und ja.
415 A: Okay hilft dir das dass dann teilweise schon Beispiele gegeben sind?
416 B: Manchmal schon.
417 A: Schaust du dir die dann im Vorhinein schon?
418 B: **(3)** Also ich tue eigentlich **(.)** wenn zum Beispiel jetzt ein Beispiel steht ich habe in den
419 Ferien ... **(1)** dann ist das in der Art **(ein Satz den)** ich verwenden kann oder
420 A: Und den übernimmst du dann einfach dann schreibst du das fertig und dann erst während
421 dem Schreiben schaust du auf den Zettel zurück was du als nächstes schreiben kannst?
422 B: Ja.
423 A: Okay verstehe. **(2)** Das heißt **dir-was-was** genau fällt dir dann beim Schreiben schwer?
424 B: Das Schreiben generell und das Verstehen.
425 A: Okay was meinst du mit Verstehen?
426 B: Ich verstehe einfach die-einfach die Wörter einfach nicht zum Beispiel jetzt **(2) expen-wie**
427 **heißt das-expension**
428 A: Expension gibt es ja.
429 B: Ich habe NULL Ahnung was es bedeuten soll.
430 A: Nutzt da dann Zuhause auch ein Wörter zum Beispiel um das nachzuschauen?
431 B: Ja **ent-entweder** verwende ich Google oder **Ä-Alexa (1)** aber die haben ein komplett anderes
432 Englisch und dann tue ich immer Mama fragen oder Papa.
433 A: Okay **(2)** gut. **W-wenn** du jetzt so eine Angabe bekommst für einen Text zum Beispiel als
434 Hausübung ist das dir dann auch immer klar mit der Angabe was du überhaupt machen musst?
435 B: **L-also** meistens tut die Lehrerin eh schon sagen was man machen muss **(2)** aber sonst wenn
436 sie es einmal nicht sagen würde was eigentlich in fast jedem Fall ist **(2)** ja dann **(2)** dann frag-
437 wenn ich es nicht verstehe eigentlich meinen Papa oder Mama dann fragen.
438 A: Okay das war jetzt einmal das Schreiben **(.)** vielleicht noch eine Frage beim EINZELNE
439 Wörter schreiben fällt dir das manchmal auch schwer?
440 B: Wenn man es jetzt nicht gelernt hat irgendwie schon aber auch nicht so also zum Beispiel
441 wenn man jetzt sagen muss was heißt Deutsch auf Englisch sage ich Germany oder schreibe es
442 eigentlich hin.
443 A: Okay und dann weiß du auch wie du es schreibst?
444 B: Meistens ja aber es gibt auch manche Sachen wo ich weiß wie man es schreibt aber irgendwie
445 auch nicht.
446 A: Gut du hast ja vorher gesagt es ist alles schwierig. Dann bleiben wir gleich den Vokabeln
447 vielleicht. **(.)** Wie fällt dir so das Vokabel lernen und schreiben?
448 B: Schreiben ist eigentlich leicht man muss eigentlich nur abschreiben **(2)** und das Lernen habe
449 ich eigentlich **(4)**

450 A: Wie lernst du denn die Vokabel?

451 B: Eigentlich ich- das weiß-ich (3) eigentlich ich-ich lerne eigentlich dadurch weil ich es

452 schreibe normalerweise tue ich **eig-ma-man-ich mag-** ich mag generell eigentlich nie lernen

453 aber dadurch dass es ich manchmal eh schon schreibe (1) tue ich es in meinem Kopf obwohl

454 ich unbewusst in meinem Kopf schon einspeichern.

455 A: Okay wo schreibst du dir das dann auf?

456 B: Ins Vokabelheft.

457 A: Okay also nur in das Vokabelheft also du schreibst sie dann nicht zusätzlich noch einmal?

458 B: Nein tue ich nicht.

459 A: Verstehe. (1) Und das Vokabel merken (.) ist das (.) leicht oder schwer für dich?

460 B: Nein eigentlich jetzt nicht so schwer wenn ich zum Beispiel jetzt sagen würde was heißt (2)

461 also (3) Wasser dann sage ich einfach water.

462 A: Okay das geht so <**snips finger**>.

463 B: Ja.

464 A: Gut was findest du noch schwierig in Englisch?

465 B: (2) **Wenn man zum Beispiel wenn-wenn-wenn-wenn** man Sätze selber sagen muss und

466 dann schreibt die Lehrerin dann auf.

467 A: Also die Wortstellung? (2) Oder dass du es dir vorstellst den Satz im Kopf?

468 B: Eigentlich beides.

469 A: Okay. (2) Wie sind für dich Hörübungen Listening?

470 B: Meistens ist es so als würde man den Radio hören und den Radio anschalten und dann kommt

471 irgendein lautes Geräusch (1) man hört da fast nichts.

472 A: Also du kannst dann auch die wichtigsten sehr schwer herausfiltern?

473 B: Mhm. Was mir generell auch (.) schwerfällt ist wenn ich nichts auf der Tafel sehen kann

474 weil die Lehrer einfach (2) so mit Farbe schreiben. (.) Ich meine man kann eh mit Farbe

475 schreiben aber davor immer es aufladen diese (3) Stifte.

476 A: Aha du meinst wenn sie auf der Tafel schreiben sonst spiegeln die Farben oft oder man sieht

477 sie nicht so gut wie schwarz oder blau?

478 B: Ja.

479 A: **Und-und** generell Farbe ist aber (.) gut für dich? (1) Das ist nur auf der Tafel schwierig?

480 B: Naja generell. Wenn ich jetzt (.) man könnte sagen (.) sie hat ja zum Beispiel jetzt mit

481 schwarz voll aufgeladenen Stift geschrieben ich sitze aber ganz hinten sehe ich es auch nicht

482 was sie schreibt weil ich einfach (1) nicht gut sehen kann.

483 A: Merkst du das dann auch beim Lesen (.) dass du dir mit den Augen so ein bisschen schwerer

484 tust?

485 B: Also wenn wir jetzt auf ein Buch schauen eigentlich nicht das ist eigentlich schon nah genug

486 (.) **wenn wir zum Beispiel aber- wenn** ich jetzt (.) da ist das Bild vom Beamer dann ist genau

487 **da-dann** tue ich mir trotzdem immer noch schwer beim Lesen.

488 A: Also auch wenn du nah am Beamer sitzt ist es schwierig?

489 B: Ja.

490 A: Okay. Gibt es irgendetwas was du besonders leicht findest in Englisch?

491 B: (3) Ja also **beim-beim** Vokabeln ist es zwar leicht (.) zum Sagen (2) und eigentlich (.) macht

492 es auch quasi ein bisschen Spaß.

493 A: Okay. Wir sind jetzt eh schon fast beim Schluss angelangt mich würde noch interessieren

494 was du dir wünschen würdest von deinen Lehrern und Lehrerinnen um dich bei deiner Lese-

495 Rechtschreib-Schwäche zu unterstützen?

496 B: (5) Was-weil eigentlich machen sie eigentlich eh schon so gut (.) was manchmal aber

497 wiederum-aber sehr selten passiert was sie-wenn-wenn-w-äh sie erklären aber ich nicht

498 verstehe und sie genau so wieder erklären (.) das zum Beispiel **kann-macht** ja keinen Sinn für

499 mich weil ich es ja so nicht verstehe also wie soll es nochmal so funktionieren?

500 A: Das heißt du würdest dir dann andere Erklärungen wünschen?

501 B: Ja aber ich würde es jetzt nicht sagen weil ich schüchtern bin aber
502 A: Okay (.) okay dann allerletzte Frage gibt es generell noch irgendetwas was du mir von
503 deinem Englischunterricht erzählen möchtest? Irgendeine Erfahrung oder irgendetwas sehr
504 Positives?
505 B: Also Positives eigentlich jetzt (4) ja also positiv kann man eigentlich nur eines sagen dass
506 das manchmal wenigstens Spaß macht (2) Negatives hat jetzt eigentlich nichts mit Schule zu
507 tun sondern eigentlich beim Lernen (1) und z-Zuhause die [org1] eine Lehrerin gehabt die (1)
508 nicht gerade (1) nett war (.) und da habe ich nicht verstanden und sie glaubt mir nie dass ich
509 verstehe. (1) Und ich meine ja okay man kann es nicht glauben aber ich verstehe nichts. (1)
510 Also das bringt ja nichts.
511 A: Also das heißt dass auch auf dich eingegangen wird?
512 B: Naja dass sie (3) ich weiß nicht wie man das beschreiben kann auf jeden Fall war es nicht
513 gerade gut.
514 A: Gut dann (1) hast du sonst noch irgendetwas zu erzählen oder (2) finito?
515 B: Ich habe eigentlich keine Fragen mehr.
516 A: Sehr gut. Dann bedanke ich mich bei dir. Dann war es das von meiner Seite so.

I7_12_f – Interviewee 7, 10-year-old girl, NMS

A = Interviewer, B = Interviewee

Date of interview: 17.10.2022

- 1 A: So dann ein herzliches offizielles Willkommen zu unserem Interview. (.) Das Ganze ist für
2 die Universität Wien für meine Masterarbeit zum Thema Legasthenie. Ich habe gerade schon
3 erklärt dass das Ganze aufgenommen wird. Ist das für dich in Ordnung?
4 B: Ja.
5 A: Wunderbar. Wie schon erwähnt ich werde dir ein paar Fragen stellen du erzählst einfach
6 darauf los was dir so einfällt und wenn du etwas nicht beantworten willst dann sagst du es.
7 B: Mhm.
8 A: Gut dann legen wir gleich einmal los mit Frage Nummer eins. Wie lange gehst du jetzt schon
9 in die Schule? (.) In diese?
10 B: Also in diese gehe ich jetzt schon **(2)** warte ich bin erst jetzt das erste Mal in- **also das erste**
11 **Jahr.**
12 A: Okay also das heißt jetzt ein bisschen mehr als einem Monat **(1)** also du bist noch ganz frisch
13 an der Schule könnte man sagen. Was hast denn du bis jetzt schon gerne an der Schule?
14 B: **Das ist-also das-den Musikunterricht** und **(4) dass-dass man-dass** es eine Cafeteria gibt.
15 A: Aha okay @ isst du gerne?
16 B: Ja @
17 A: Okay wunderbar. Also die Musik und die Cafeteria. Wunderschön. Gut. Hast du eine
18 diagnostiZIERTE Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Legasthenie? Habt ihr das einmal
19 austesten lassen?
20 B: Ja.
21 A: Gut wann habt ihr das denn ungefähr gemacht?
22 B: Das ist schon ein bisschen länger her das war noch in der Volksschule aber ganz genau weiß
23 ich es nicht.
24 A: Ist kein Problem also schon in der Volksschule. Kannst du dich auch noch erinnern ungefähr
25 **w-wieso** ihr das dann austesten habt lassen?
26 B: **(2)** Nein das weiß ich nicht.
27 A: Macht nichts. Meine nächste Frage wäre ob du auch nach der Schule gehst du da in
28 irgendeine Nachhilfe oder in irgendein zusätzliches Lernzentrum?
29 B: Also hier gibt es ja da noch so ein Lesetraining das ist (.) für mich immer **a-am** Montag und
30 am Mittwoch **und-aber in-wo** ich in der Volksschule noch war da habe ich auch ein
31 Legasthenie-Training gehabt.
32 A: Okay na super. So warte. **(1)** Gut. Auf das kommen wir aber später nochmal ein bisschen
33 näher zu sprechen. Dieses Lesetraining und die Legasthenie-Hilfe in der Volksschule **ha-auf**
34 **welche** Fächer hat sich das denn bezogen?
35 B: Auf Konzentration und Lesen.
36 A: Okay aber in Deutsch?
37 B: Ja.
38 A: Mhm okay. Dann würde ich gerne wissen was dir generell so Schwierigkeiten im Fach
39 Deutsch macht?
40 B: **(2)** Ja dass ich jetzt nicht so flüssig lesen kann oder **(2)** das **mit Lang-mit Texten** schreiben
41 das für eine Schularbeit also **wenn- wenn** ich gelernt habe und dann kann ich es aber bei der
42 Schularbeit bin ich dann meistens so aufgeregt und dann vergesse ich vielleicht ein paar Sachen.
43 A: Okay. **(2)** Du sagst aufgeregt. Bist du öfter aufgeregt?
44 B: Ja bei so Schularbeiten.
45 A: Glaubst du ist das auch ein bisschen aufgrund deiner Legasthenie dass du so nervös bist?
46 B: Ja es kann gut sein.
47 A: Gut. Und du sagst das flüssig Lesen was meinst du denn damit?

48 B: **Damit-wenn** man **so- also** leise kann ich viel besser lesen als laut aber wenn ich jetzt laut
49 irgendwie ein Buch lese so vor der Klasse oder so irgend so eine Beschreibung dann fällt mir
50 das ein bisschen schwer.
51 A: Das heißt du stoppst du hin und wieder?
52 B: Mhm.
53 A: Verstehe. Und was macht dir Schwierigkeiten in Englisch? Das ist ja relativ neu. Aber ist
54 dir da schon irgendetwas aufgefallen?
55 B: Ja dass man nicht alles so schreibt wie man es spricht.
56 A: Fällt dir da gleich irgendein Wort ein als Beispiel?
57 B: Speak zum Beispiel.
58 A: Ja das klingt ja so als würden wir es mit i schreiben aber wir haben eigentlich ein ea. Noch
59 irgendetwas?
60 B: Ja mit mehreren Wörtern wie scissors oder pencil case.
61 A: Was fällt dir da bei pencil case schwer?
62 B: Also dieses case **dass das so-dass das** mit a geschrieben ist.
63 A: Okay. Würdest du jetzt generell ich meine du hast jetzt noch nicht so lange Englisch aber
64 würdest du eher sagen dass du mehr Schwierigkeiten in Deutsch oder in Englisch hast?
65 B: **Eher in (1)-eher in** Deutsch mehr.
66 A: Okay. Von diesen Sachen die du jetzt aufgezählt hast von diesen Schwierigkeiten das
67 flüssige Lesen das Text schreiben glaubst du dass das auch etwas mit deiner Legasthenie zu tun
68 hat?
69 B: Also **(1)** ja glaube schon.
70 A: Vielleicht ein bisschen? Gut dann würde mich interessieren wie du dich generell so fühlst
71 im Englischunterricht? Wie geht es dir da?
72 B: So ich **probiere-also wenn sie-wenn die F-wenn die Englischlehrerin** also auf der Tafel
73 schreibt aber wir es nicht abschreiben müssen probiere ich mir **das-die Wörter** zu merken wie
74 man es schreibt.
75 A: Schreibst du dir die dann auch auf?
76 B: Nein @.
77 A: Nein okay also merken. Aber wie geht es dir so generell **(.)** geht es dir gut oder schlecht
78 oder?
79 B: Ja so mittel.
80 A: Mittel okay und wieso?
81 B: **(2)** Ja das **kann ich-das ist-das weiß** ich nicht eigentlich.
82 A: Liegt das vielleicht an den Fehlern oder dass du Angst vor irgendetwas hast oder macht dir
83 Englisch einfach keinen Spaß oder
84 B: Naja Englisch ist so **(2)** so **(4)** anstrengend für das Gehirn.
85 A: Sehr spannend. Anstrengend für das Gehirn. Gut. Also das ist für dich auch anstrengend so
86 eine Englischstunde?
87 B: Ja wegen der Wörter dass man das nicht so schreibt.
88 A: Das fällt dir dann in Deutsch einfacher die Wörter zu schreiben?
89 B: Mhm.
90 A: Okay. **(1)** Gut dann meine nächste Frage wäre ob du von deiner Englisch-Lehrerin **oder ihr**
91 **habt ja- ihr habt** ja oft zwei oder zwei Englischlehrerinnen. Wirst du da irgendwie zusätzlich
92 unterstützt?
93 B: **Also es gibt-also wir** haben zwei Englisch-Lehrerinnen und es kommt immer so eine die
94 geht immer so durch und wenn man einen Fehler hat also dass bei **a-bei allen** so dann sagt sie
95 das dass da ein Fehler ist und dann bessert man das aus.
96 A: Okay. Sonst noch irgendetwas was nur du bekommst weil du eine Legasthenie hast?
97 B: Nein das eher in Deutsch.
98 A: Okay eher in Deutsch. Wie wirst du da unterstützt in Deutsch?

99 B: Also wir haben eine Deutsch-Lese-Lehrerin (.) **die- und da** gehe ich immer ein bisschen
100 früher komme ich dann in die Schule da und dann lesen wir so Texte.

101 A: Okay wunderbar aber **da-das** besprechen wir später noch ein bisschen genauer. Jetzt würde
102 mich interessieren was ihr für Materialien verwendet in Englisch was habt ihr da alles?

103 B: Also (.) in Englisch da-also wir sind gerade bei den-also wir haben die Dialoge gemacht wir
104 haben schon die Schulsachen gemacht

105 A: Okay aber noch **gar-gar** nicht die Themen aber welche Materialien? Ihr habt ja glaube ich
106 zwei Bücher oder? Ein Student's Book und ein Workbook was verwendet ihr noch? Verwendet
107 ihr Hefte?

108 B: Dann haben wir zwei Hefte (2) dann haben wir ein Vokabelheft (2)

109 A: Habt ihr auch eine Mappe?

110 B: Ja so zwei (.) Schnellhefter.

111 A: Okay das heißt ich nehme an die Schnellhefter sind für die Hausübungen und die Hefte für
112 die Schulübungen?

113 B: Mhm.

114 A: Okay. Von diesen Sachen also von Student's Book Workbook exercise books Vokabelheft
115 Schnellhefter was ist dir denn da am liebsten?

116 B: (4) Also am liebsten ist mir das Vokabelheft weil sie sagt ein Wort auf Englisch dann sagt
117 sie es nochmal auf Deutsch und dann schreibt sie es auf die Tafel **und-und da (die Lehrerin**
118 **es schon auf Deutsch sagt)** kann ich es schon hinschreiben was es auf Deutsch ist weil da weiß
119 ich es ja meistens wie es geschrieben ist und weil bei Englisch da muss ich warten und da
120 komme ich nicht mehr mit.

121 A: Okay verstehe. Und warum ist dir das Vokabelheft am liebsten von diesen Sachen?

122 B: (2) Ja weil ich finde das ist übersichtlich mit dem-weil mit diesem Streifen in der Mitte und
123 dann ist es finde ich übersichtlicher wenn man das da so dann (1) untereinander oder
124 nebeneinander aufgeschrieben hat.

125 A: Okay. Das heißt du lernst die Vokabel auch lieber aus dem Vokabelheft als aus dem
126 Workbook?

127 B: Ja.

128 A: Irritieren dich da dann zum Beispiel auch die Sätze die im Workbook dabei stehen?

129 B: Ja weil wenn ich so ein Wort brauche dann wenn ich das Vokabelheft aufschlage sehe ich
130 gleich das-also wenn ich es suche finde ich es schneller aber wenn dann so ein Text steht auf
131 Englisch und ich suche dann dieses Wort muss ich mehrere Sachen durchlesen.

132 A: Okay das heißt viel Text ist für dich anstrengender als wenig Text?

133 B: Mhm.

134 A: Okay bleiben wir beim Vokabelheft. Lässt du da dann manchmal auch Zeilen frei?

135 B: (2) Beim Vokabelheft also (1) wenn es eine neue Überschrift gibt ja.

136 A: Okay machst du die Überschrift bunt?

137 B: Mhm.

138 A: Machst du die dann auch größer manchmal als etwas Anderes?

139 B: Nein.

140 A: Nein okay. Dann würde mich noch interessieren ihr habt ja das Student's Book das ist dieses
141 Bunte und das Workbook das ist ja nur in so grau schwarz und dunkelblau glaube ich was ist
142 dir denn da lieber von den beiden Büchern?

143 B: (3) Das Student's Book.

144 A: Also das buntere? Kannst du auch erklären wieso?

145 B: Ja weil **das a-das Workbook-Wordsbook** ist so (.) grau und (.) ja und das andere ist viel
146 farbiger.

147 A: Das heißt du magst die Farbe?

148 B: Mhm.

149 A: Und warum?

150 B: @ Ja weil das dann viel mehr heraussticht so wie wenn du **etwas-mit dem-mit dem**
151 **Textmarker** so (.) bei Bleifstift oder so etwas markierst dann sticht ja das auch heraus.
152 A: Das heißt du glaubst dass du es dir deshalb dann auch besser merken kannst wenn es bunt
153 ist?
154 B: Mhm. Ja.
155 A: Wie geht es dir denn generell mit der Schrift in den Büchern? Ist die gut kannst du die gut
156 lesen?
157 B: Ja.
158 A: Tust du dir manchmal bei gewissen Schriftarten schwerer sie zu lesen?
159 B: Ja bei (.) Schreibschrift weil wir haben die **(1)** Buchstaben- **haben** irgendwie spezieller
160 gelernt nicht so wie es in den Büchern steht sondern irgendwie anders und ja deswegen
161 A: Das heißt wenn etwas verschnörkelter geschrieben ist dann fällt es dir auch schwerer es zu
162 lesen
163 B: Mhm.
164 A: Wahrscheinlich vor allem bei so Buchstaben wie p und d oder?
165 B: Mhm.
166 A: Okay. Gut. Du hast jetzt schon erzählt du gehst **(1)** manchmal zu diesem Lese-Training in
167 der Schule wie läuft denn das ab?
168 B: Also (.) **da bekommen wir-da bin** ich noch mit einer anderen Freundin da gehen wir so **(1)**
169 wenn so ein Text ist auf so einem A4-Blatt dann lesen wir das immer Satz für Satz also ich lese
170 einen Satz und die Freundin liest einen Satz ich lese einen Satz meine Freundin liest einen Satz.
171 A: Das heißt ihr seid da zu zweit?
172 B: Mhm.
173 A: Und du hast schon erwähnt jetzt **du- ihr** bekommt dann einen Text auf einem A4-Zettel. (.)
174 Wenn du jetzt zum Beispiel diesen A4-Zettel vor dir liegen hast (.) wie viel Text ist denn da
175 ungefähr darauf?
176 B: Ja so in Absätzen (.) also schon eigentlich das ganze A4-Blatt nur so **(1)** so ein kleines Stück
177 mit Absätzen.
178 A: Okay das heißt das ist schon in verschiedene Absätze gegliedert?
179 B: Mhm.
180 A: Hilft dir das beim Verstehen?
181 B: Ja.
182 A: Ja okay. **(1) M-Habt** ihr da dann auch **irgendwie-ist da irgendetwas** hervorgehoben aus
183 diesem Text?
184 B: Nein.
185 A: Nein. Würdest du dir das wünschen?
186 B: Was meinen sie damit?
187 A: Dass irgendetwas zum Beispiel fett gedruckt ist was wichtig ist oder was bunt
188 B: Mhm.
189 A: **Wäre- wäre** gut?
190 B: Mhm weil dann merkt man sich das auch (.) also wenn es wichtig ist (.) und wenn man das
191 braucht dann kann man sich das auch merken.
192 A: Bei diesem Lese-Training auf diesem A4-Blatt sind da dann auch irgendwelche Bilder
193 darauf?
194 B: **(2)** Meistens nicht aber heute hatten wir das wieder und da war so ein Maxerl gezeichnet
195 also schon bunt **(1)** so weil es ist um eine Geschichte gegangen wo jemand gestürzt ist und dann
196 **ist so (1)-ist so** noch ein Maxerl gewesen was ihm dann wieder aufgeholfen hat.
197 A: Und das war abgebildet?
198 B: Mhm.
199 A: Und hilft dir das dann wenn das dazu passt zum Text?
200 B: Ja.

201 A: Okay. Und wenn das Maxerl jetzt GAR NICHTS mit dem Text zu tun gehabt hätte?

202 B: **(2)** Ja dann hätte ich überlegt ob es irgendwie mit dem einen Zusammenhang hätte und dann

203 wäre ich aber darauf gekommen dass das eigentlich keinen Sinn ergeben würde.

204 A: Okay das heißt es wäre dann ja eigentlich eher ablenkend oder?

205 B: Mhm.

206 A: Okay. Gut **(.)** macht ihr da dann auch irgendwelche Übungen zu dem Text den ihr lest?

207 B: Ja **(1)** **wir hatten-also wir hatten** einmal so einen Text **da waren so (1)-also da war so** ein

208 Text geschrieben **(1)** so wie meine Mama kauft Brot bei dem Bäcker und da hätten wir bei

209 Bäcker war das ä weg **(.)** also das Umlaut A war weg **und da- und da** hätten wir noch zur

210 Auswahl gehabt zum Hineinschreiben e **(1)** äu also Umlaut a mit u und noch ein normales

211 Umlaut a und **dann (1)-dann-dann-und dann auf der-auf der** nächsten Seite dann **war so-**

212 **dann** sollten wir die Wörter so **drau-hinschreiben. (.)** Das war so eine Tabelle.

213 A: Okay. Das heißt ihr hattet verschiedene Auswahlmöglichkeiten das war dann nehme ich an

214 zum Einringeln und dann Einsetzen oder so wie findest du solche Übungen generell wenn du

215 mehrere Auswahlmöglichkeiten hast?

216 B: Ja da kann man auch selbst entscheiden das ist eigentlich ganz gut.

217 A: Ist gut okay. Und dann hast du erwähnt du warst bei der Legasthenie-Hilfe in der

218 Volksschule das heißt das machst du jetzt nicht mehr?

219 B: Nein das mache ich jetzt nicht mehr.

220 A: Okay. Das ist jetzt schon ein bisschen her aber kannst du dich da noch erinnern was ihr dort

221 so gemacht habt?

222 B: **(3)** Ja also ich habe so Aufgaben bekommen so wie da war ein Bild **(1)** so in bunt und da

223 waren so **mehrere-an-also sechs** andere Bilder mit so da hat zum Beispiel da **(1)** etwas gefehlt

224 ein Kabel oder **(1)** so ja dann musste ich so das Richtige was identisch war **dann-dann (1)**

225 einkreisen.

226 A: Okay **(1)** also so ein bisschen für das Augentraining wahrscheinlich schnell Sachen zu finden

227 was habt ihr dort noch gemacht?

228 B: So Bildgeschichten **(.)** aber eher nur mündlich **und-also** ich habe sie gelesen und dann

229 musste ich **(1)-also das** war zum Beispiel zwei Bildgeschichten und die waren gemixt und dann

230 musste ich das immer zuordnen.

231 A: Okay verstehe. Hast du dir dann zum Beispiel irgendetwas angestrichen auf diesen

232 Bildgeschichten um dir zu helfen um dich zu orientieren?

233 B: Nein.

234 A: Nein okay. **(.)** Das heißt ihr habt so ein bisschen spielerisch gelernt und aber auch Texte **(1)**

235 **m-mündlich** zumindest bearbeitet.

236 B: Mhm. Und wenn ich zum Beispiel **eine (1)-ein (1)** Arbeitsblatt oder so-so mit diesen **(.)**

237 Beispielen was ich schon vorher gesagt habe mit diesen Kabeln wenn ich das gut gemacht habe

238 habe ich immer so Klammern bekommen also das waren so Büroklammern und dann wenn ich

239 irgendwann so fünfzig oder so hatte dann habe ich ein Geschenk bekommen.

240 A: Und das war motivierend?

241 B: Mhm.

242 A: Okay verstehe. Wunderbar. Dann hast du jetzt ja schon einige Materialien aufgezählt dass

243 ihr die Bücher habt und zwei Hefte und zwei Schnellhefter und ein Vokabelheft. Gibt es da

244 manchmal so eine Situation wo du dir noch irgendetwas Anderes wünschen würdest an

245 Materialien?

246 B: Nein.

247 A: Nein bist du zufrieden?

248 B: Ja.

249 A: Verwendest du manchmal auch ein Wörterbuch in Englisch?

250 B: **(1)** Also wir haben keines von der Schule bekommen oder was meinen sie?

251 A: Nein Zuhause meine ich zum Beispiel irgendetwas nachzuschlagen?

252 B: Ja das mache ich eher mit dem Handy wenn ich etwas nicht weiß.
 253 A: Okay. In Deutsch habt ihr ja ein Wörterbuch oder?
 254 B: <**shakes head**>
 255 A: Nein habt ihr nicht okay. Hast du schon einmal ein Wörterbuch verwendet?
 256 B: Ja aber nur in der Volksschule.
 257 A: Wenn du dir das jetzt im Vergleich vorstellst das Wörterbuch da sind ja doch sehr viele
 258 Wörter auf einer Seite **(1)** und du schaust das mit dem Handy nach sagst du ja was fällt dir da
 259 dann leichter?
 260 B: Also beim Handy kann ich ja eingeben was ich genau für ein Wort brauche und dann kommt
 261 das beim Wörterbuch muss ich alles suchen.
 262 A: Und **das-m-wenn so** viel auf einer Seite steht wie ist das für dich **(.)** wenn du nach einem
 263 spezifischen Wort suchst?
 264 B: Dann gehe ich das irgendwie in meinem Kopf **(.)-irgendwie** schnell durch.
 265 A: Okay und das funktioniert **(.)** wie?
 266 B: Mittelmäßig.
 267 A: Okay. Gut **(.)** dann würde ich gerne noch ein bisschen über den Englischunterricht mit dir
 268 plaudern. Kannst du mir wenn ihr da so eine Reading macht gemeinsam du hast jetzt schon
 269 erzählt ihr habt diese Classroom objects gemacht **(.)** und ich glaube **bei Unit-bei Unit 1** war
 270 schon eine Geschichte zu lesen und bei Unit 3 ist glaube ich auch wieder eine Geschichte wenn
 271 ihr so einen Text lest in Englisch wie läuft das ab was macht ihr da?
 272 B: Also es ist wie in Deutsch meistens es liest wer ein zwei Sätze und dann liest der nächste.
 273 A: Also laut?
 274 B: Ja.
 275 A: Lest ihr den Text auch manchmal leise?
 276 B: Ja wenn sie sagt **ihr be-ihr sch-schlagt** jetzt auf der Seite zwanzig auf und ihr macht die
 277 dann müssen wir natürlich die Angabe selbst lesen.
 278 A: Nur die Angaben und den Text nicht?
 279 B: Ja also wenn Text ist schon.
 280 A: Okay. Was machst du dann wenn dir auffällt dass du zum Beispiel ein Wort nicht kennst?
 281 **(2)** Wenn ihr den leise lesen müsst?
 282 B: Dann **f-frage** ich meistens **(1)** oder ich lasse es aus.
 283 A: Okay streichst du dir das dann manchmal auch irgendwie an?
 284 B: **(1)** Nein ich merke mir das.
 285 A: Okay. Gut. Was macht ihr denn bevor ihr anfangt einen Text gemeinsam zu lesen?
 286 B: Die Überschrift lesen.
 287 A: Die Überschrift lesen okay. Besprecht ihr die Überschrift dann auch?
 288 B: Ja wenn da jetzt steht **(1)** ein schöner Tag im Freien **dann fragt-dann fragt** zum Beispiel
 289 was könnte damit gemeint sein dann sagt wer Vorschläge und ja.
 290 A: Okay auch in Englisch?
 291 B: Ja.
 292 A: Okay. Hilft dir das dann bei dem allgemeinen Verständnis vom Text?
 293 B: Ja also manchmal schon manchmal nicht.
 294 A: Okay. **(.)** Und dann fangt ihr an zu lesen nehme ich an?
 295 B: Mhm.
 296 A: Habt ihr manchmal auch eine Aufgabe während dem Lesen?
 297 B: **(2)** Ja zum Beispiel das ist jetzt aber eher im Deutschunterricht so unterstreiche alle
 298 Adjektive.
 299 A: Und in Englisch habt ihr da auch schon einmal eine Aufgabe während dem Lesen
 300 bekommen?
 301 B: Nein.

302 A: Nein okay. **(1)** Gut wir bleiben bei Englisch kannst du mir dann erzählen was ihr macht
303 nachdem ihr den Text gelesen habt?

304 B: **(3)** Ja meistens sind dann so Fragen zu beantworten.

305 A: Da sind meistens so Übungen das stimmt. Da ist dann ja meistens irgendetwas zum Einsetzen
306 oder etwas mit True False oder etwas zum Ankreuzen. Was fällt dir denn da am leichtesten von
307 diesen Übungen?

308 B: **(2)** Zum Beispiel suche das Wort **(2)** Bleistift und dann **(1)** unterstreiche es mit Farbe oder
309 so etwas.

310 A: Also das fällt dir leicht das dann im Text zu le-zu finden?

311 B: Mhm.

312 A: Bist du da auch schnell?

313 B: Ja weil wenn ich es gelesen habe dann weiß ich so ungefähr wo es dann ist.

314 A: Okay und zum Beispiel wenn du einen Satz vervollständigen musst in Englisch wie fällt dir
315 das nach einer Reading?

316 B: Ja das fällt mir so mittel **(.)** aber wir haben einmal **(1)** so das war ein Dialog und den mussten
317 wir in die richtige Reihenfolge **brinä-bringen** also da waren so Wörter und die mussten wir in
318 die richtige Reihenfolge bringen.

319 A: **Nach dem-nach** so einem Text im-im-im ersten Jahr Englisch sind ja meisten so sechs
320 Fragen ungefähr zu machen in verschiedensten Formaten. Ist das **für-für** dich zu viel oder passt
321 das oder würdest du dir noch mehr Aufgaben wünschen?

322 B: Also wir haben jeden Montag haben wir eine Englisch-Wiederholung da bekommen wir
323 auch eine Note und ich finde das schon zu viel.

324 A: Das findest du zu viel okay. Gut dann bleiben wir gleich bei deiner Englisch-Wiederholung
325 **wie-wie** darf ich mir die vorstellen wie schaut die aus?

326 B: Also wir hatten heute eine **(2)** und da war **(1)** so **(2)** was war da noch einmal?

327 A: War das ein A4-Zettel?

328 B: Ja genau das war ein A4-Zettel da war so **eine (1)-ein** Klassenzimmer und da waren so **(.)**
329 eine Eins ist da so gestanden da war so **ein Pf-ein Pfeil** so zum Computer und dann mussten
330 wir das schreiben das Wort und dann waren so Bilder wo **(.)** wer sich hinsetzen wollte dann war
331 es aber durchgestrichen dann mussten wir schreiben don't sit down.

332 A: **W-w-war** das eine Seite oder war da auch die Rückseite bedruckt?

333 B: Das war nur eine Seite.

334 A: Okay **(.)** gut **(.)** fällt dir das dann **d-du** sagst ja da waren-da war sehr viel mit Bildern die
335 erste Übung hast du das Bild gesehen und auch bei der zweiten Übung. Ist das leichter als wenn
336 da jetzt zum Beispiel bei der zweiten Übung stehen würde übersetze **(.)** setze dich nicht nieder
337 und du musst das dann auf Englisch schreiben?

338 B: Ja das fällt mir dann mit den Bildern leichter.

339 A: Okay das kannst du dir besser vorstellen wahrscheinlich.

340 B: Mhm.

341 A: Okay. **(.)** Du sagst **es ist-es ist** nur einseitig bedruckt bekommt ihr manchmal auch
342 irgendwelche Zettel wo beide Seiten bedruckt sind?

343 B: Also in Deutsch hatten wir das schon einmal aber in Englisch hatten wir das noch nicht.

344 A: Und-und wie findest du das in Deutsch ist dir das dann zu viel oder ist das in Ordnung?

345 B: Das ist in Ordnung weil **ich- ich** stelle mir vor dass einfach das zwei A4-Zetteln sind und
346 ich glaube viele stellen sich das vor dass das einfach viel mehr eigentlich ist.

347 A: Verstehe. Okay. **(1)** Gut. Dann kommen wir eh schon fast ein bisschen zum Schluss. **(.)** Dann
348 möchte ich noch wissen ob es irgendetwas gibt das du in Englisch besonders einfach findest?

349 B: **(3) @** Naja **(2)** schon.

350 A: Und was?

351 B: **(3)** Das kann ich jetzt so spontan nicht sagen so wenn wir etwas lernen dann denke ich mir
352 **so-so** wie Pen das ist so da sind das zwei Buchstaben da fällt mir dieses Wort auch ein oder red
353 oder so
354 A: Okay das heißt Vokabel die Wörter lernen **is-ist** eher einfach?
355 B: Ja.
356 A: Ja? Und du würdest sagen wenn die Wörter kürzer sind fallen sie dir leichter?
357 B: Mhm.
358 A: Okay das heißt pen wäre für dich einfacher als pencil case?
359 B: Ja.
360 A: **(1)** Okay alles klar. Fällt dir noch irgendetwas ein das du eher einfach findest?
361 B: **(3)** Die Farben.
362 A: Also auch wieder Wörter Vokabel lernen tust du dir leicht im Auswendiglernen?
363 B: Nein.
364 A: Nein okay. Wie lernst denn du Vokabel?
365 B: Also ich lese sie mir durch dann **(1)** tue ich **sie-also ich** lese mir alle durch dann lese ich sie
366 mir noch einmal auf Deutsch durch und dann lese ich sie mir nochmal durch und dann lese ich
367 sie mir einzeln durch und ja.
368 A: Schreibst du sie dann auch noch einmal zusätzlich?
369 B: Nein.
370 A: Nein okay. Wenn du sie dir durchliest und du merkst dass du **(.)** das jetzt nicht weißt
371 markierst du das irgendwie?
372 B: **(2)** Nein dann tue ich meistens **(1)** irgendwie mir eine Eselsbrücke bauen.
373 A: Hast du ein Beispiel für mich?
374 B: Nein.
375 A: Okay na kein Problem. Gut und gibt es irgendetwas wo du sagst das fällt dir **(.)** besonders
376 schwer in Englisch?
377 B: Ja **dass (1) die (2)- dass die** langen Wörter also manche die fallen mir leicht und manche
378 wie scissors fällt mir schwer und so
379 A: Wahrscheinlich wegen dem c was wir dann nicht hören okay. Okay. Und **w-wie** ist das **mit**
380 **dem-mit dem Schreiben-mit dem Texte schreiben** in Englisch?
381 B: Ja also **wir haben jetzt-wir** schreiben etwas aber nicht viel **(1)** also wir haben noch keinen
382 langen Text geschrieben.
383 A: Das ist ja auch am Anfang nicht so einfach da habt ihr auch noch gar nicht so viel gelernt
384 dafür aber wenn ihr jetzt ihr habt ja wahrscheinlich schon so ein paar einzelne Sätze
385 geschrieben. Wie fällt dir das?
386 B: Ja also die schreibt das-also unsere Englisch-Lehrerin schreibt das an die Tafel und ich muss
387 es einfach abschreiben das ist jetzt nicht so schwer **(.)** aber **wir-we-heute** haben wir so. Weißt
388 du wie groß ungefähr die Tafeln sind?
389 A: Mhm.
390 B: Ja wir haben **ungefähr so groß-die Tafel war vollgeschrieben** aber wenn man gleich
391 mitschreibt ist das eigentlich gar nicht so viel aber dann haben wir auf der anderen Tafelseite
392 haben wir etwas Anderes geschrieben da habe ich kurz hinübergeschaut und **ich hab- ich habe**
393 das voll viel **be-also-also gefunden (.)** und ja aber wenn man das mitschreibt finde ich ist das
394 nicht so viel.
395 A: Okay also du meinst **wenn das so- wenn man** auf den ersten Blick hinschaut ist das fast
396 schon **(.)** zu viel
397 B: Ja.
398 A: Aber wenn man das quasi kontinuierlich immer wieder mitmacht dann geht es.
399 B: Mhm.

400 A: Okay. Dann hätte ich noch eine Frage und zwar **(1)** was würdest du dir jetzt von deinen
401 LehrerInnen IN ENGLISCH oder generell wünschen um dich noch MEHR bei deiner
402 Legasthenie zu unterstützen?
403 B: **(4)** Ja vielleicht wir hatten am **(.)** Freitag haben wir erst dieses don't gelernt und gleich am
404 Montag also heute haben wir diese Wiederholung dazu gemacht und das war vielleicht ein
405 bisschen wenig Lernzeit also ja man kann das auch Zuhause lernen aber in der Schule finde ich
406 das dann noch besser weil da ist man motivierter.
407 A: Okay das heißt grundsätzlich mehr Übungen **(.)** und einfach mehr Zeit?
408 B: Mhm.
409 A: Okay und jetzt zu guter Letzt gibt es noch irgendetwas das du mir noch erzählen möchtest
410 irgendeine Erfahrung aus dem Englischunterricht derweil die dir irgendwie in Erinnerung
411 geblieben ist?
412 B: Naja aber das darfst du keinem erzählen.
413 A: **@** Das bleibt geheim.
414 B: Okay nämlich heute ich habe vergessen eine Sache abzugeben und genau dieses Arbeitsblatt
415 **(.)** wo das alles darauf war haben wir heute bekommen **(.)** zum Englischunterricht und das war
416 aber das was ich schon gemacht habe das war alles richtig und das ist dann so gelegen und **ich-**
417 **dann habe ich** so ein bisschen abgeschrieben bei den Wörtern wo ich nichts wusste.
418 A: Ah verstehe **@** passt fällt dir sonst noch etwas ein?
419 B: Nein.
420 A: Gut dann bedanke ich mich bei dir das war es dann auch schon.

1 **I8_12_m – Interviewee 8, 12-year-old boy, AHS**

2 A = Interviewer, B = Interviewee

3 Date of interview: 19.10.2022

5 A: So hallo.

6 B: Hallo.

7 A: Ich heiße dich herzlich willkommen zu unserem Interview zum Thema Legasthenie das ich
8 für meine Masterarbeit an der Universität Wien schreibe. Das Ganze wird aufgenommen. Ist
9 das für dich in Ordnung?

10 B: Okay ja.

11 A: Super. Ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen wie gerade schon erwähnt und du erzählst
12 einfach darauf los.

13 B: Okay.

14 A: Und wenn du eine Frage nicht beantworten möchtest dann sagst du es mir.

15 B: Okay.

16 A: Okay super. So zuerst würde ich gerne einmal wissen wie lange du schon in die Schule
17 gehst?

18 B: In die Schule gehe ich jetzt zwei- also-kom-also

19 A: Nein in diese Schule.

20 B: In diese Schule zwei Jahre.

21 A: Okay.

22 B: Also eigentlich ein Jahr und das zweite nicht **(1)** also ich gehe ein Jahr und ich bin gerade
23 in der Zweiten.

24 A: Okay und was magst du besonders gern?

25 B: Ich mag besonders gerne **(1)** Sport ich mag besonders gerne **(3)** Geschichte **(1)** und ich mag
26 besonders gerne Englisch.

27 A: Okay. Dann zur nächsten Frage hast du eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche
28 oder Legasthenie?

29 B: Ja glaube ich schon das weiß ich jetzt nicht ganz.

30 A: Kann das sein dass ihr da einmal bei irgendeinem Arzt wart?

31 B: **Ja waren wir ja- ja waren wir.**

32 A: Gut und kannst du dich erinnern wann das denn ungefähr war?

33 B: Ich glaube das war in der vierten Klasse Volksschule.

34 A: Okay also vor ungefähr zwei Jahren.

35 B: Ja.

36 A: Kannst du dich auch noch erinnern warum ihr dort hingegangen seid?

37 B: Ja **weil ich- es** war die Frage weil ich in Deutsch stand ich auf einer Vier oder einer Fünf
38 weil und deswegen wollten wir einmal schauen was da eigentlich los ist bei mir warum ich die
39 ganze Zeit schlechte Noten in **(1)** Deutsch schreibe dann **bin-sind** wir dort hingefahren und er
40 hat mich überprüft ich sollte **(.)** bestimmte Sachen machen und ja dann **(1)** hat er gesagt es ist
41 Verdacht auf Legasthenie **glaube ich-glaube ich** oder war das der warte ich muss kurz
42 überlegen **(2)** ich glaube eh dass das der gesagt hat der mit Legasthenie oder ich hatte
43 irgendwann eine andere ich weiß es nicht mehr.

44 A: Okay alles klar. Gut dann möchte ich gerne wissen ob du auch außerhalb von der Schule
45 irgendeine Nachhilfe besuchst oder ein Lernzentrum.

46 B: Ja also ich habe bis jetzt drei Lernzentren besucht **(1)** zuerst bin ich bei einer **(1)** also **(1)**
47 einer die mir nicht so also die hat mir nur geholfen es gab nämlich in der **Vierten-von der**
48 **Dritten bis zur Vierten** so Ansagen die unsere **Frau Le-Prof-unsere Frau Lehrerin** uns
49 gestellt hat

50 A: Diktate meinst du?

51 B: Diktate ja. Und da habe ich jede-jeder einzelne Diktat eine Fünf geschrieben könnte man
52 sagen (2) weil ich zu viele Fehler eingebaut habe dann haben wir (1) sind wir zu der ersten (3)
53 Lerntrainerin gegangen die hat das bearbeitet und hat es geschafft dann habe ich entweder
54 Zweier oder Einser geschrieben dort (2) dann waren wir aber trotzdem nicht zufrieden (.) und
55 sind zur nächsten gegangen zur [firstname2][lastname6] das sagt ihnen wahrscheinlich eh
56 nichts. Die ist (.) dann doch nicht so gut gewesen wie wir dachten und sind zur nächsten ich bin
57 gerade beim [org2].

58 A: Okay das heißt du bist noch immer bei einem Lerntraining?

59 B: Ja.

60 A: Gut über das reden wir dann später noch einmal ein bisschen. Und in welchen Fächern war
61 das?

62 B: In (2) ich bin jetzt auch in Englisch in einem Lerntraining.

63 A: Okay.

64 B: Ja also

65 A: Weil du dir generell schwer tust oder wegen der Legasthenie?

66 B: Generell (3) das weiß ich jetzt nicht ganz genau ob das jetzt nur wegen der Legasthenie ist
67 oder weil ich mir generell das kann man nicht mehr so gut unterscheiden wenn man Legasthenie
68 hat und (.) ja aber ich mache eher mehr Fehler das heißt es ist wahrscheinlich eher wegen der
69 Legasthenie.

70 A: Okay verstehe das heißt in Deutsch und in Englisch?

71 B: Ja.

72 A: Okay gut. Dann würde ich gerne wissen was dir Schwierigkeiten in Deutsch macht?

73 B: Die Fehler.

74 A: Die Fehler? Rechtschreibfehler?

75 B: Ja alle Rechtschreibfehler (1) ganz viele ich bekomme Groß- und Kleinschreibung (.) ja dann
76 auch vergesse ich **plö-plötzlich** obwohl ich weiß dass ich **da-ich habe-ich schreibe** jetzt zum
77 Beispiel meinen Namen [firstname3] plötzlich **verste-vergesse** ich das a oder das r (2) habe
78 ich von der Ersten bis zur Zweiten so gemacht super.

79 A: Okay hast du sonst noch irgendwelche Schwierigkeiten in Deutsch?

80 B: Sonst noch welche also (2) ja ef-die Sätze sind meistens zu lang (2) und ich schreibe (3)
81 warte muss ich kurz überlegen ich glaube sonst habe ich eh keine Probleme außer dass die Sätze
82 zu lang sind und dass ich viel zu viel (1) dann hineinschreibe und viel zu lange Sätze mache.

83 A: Und was würdest du sagen macht dir dann Schwierigkeiten in Englisch?

84 B: In Englisch machen mir am meisten die Fehler die Schwierigkeiten.

85 A: Also auch die Rechtschreibfehler?

86 B: Ja. (2) Und die (**Formulierung**) weil die ist anders in Deutsch.

87 A: Was meinst du mit Formulierung?

88 B: Die (**Formulierung**) meine ich damit dass (3) zum Beispiel man sagt (1) ja auf Deutsch sagt
89 man (3) jetzt habe ich kein Beispiel.

90 A: Meinst du zum Beispiel die Wortstellung?

91 B: Ja Wortstellung (**die ist**) verändert.

92 A: Okay verstehe.

93 B: Damit mache ich es dann auf Deutsch denke ich es ist-also- verwirre ich mich damit dass
94 Deutsch anders ist als es in Englisch ist.

95 A: Okay verstehe und was würdest du sagen hast du eher mehr Schwierigkeiten in Deutsch oder
96 in Englisch?

97 B: Deutsch würde ich eher sagen weil Englisch ist die Groß-und Kleinschreibung eher
98 verwenigt (1) **und die (1)-und aber** ich lasse in Englisch dann habe ich verwechsle ich die
99 Worte manchmal oder so das ist auch noch ein Thema.

100 A: Fällt dir da vielleicht irgendein Beispiel ein was du oft verwechselst in Englisch?

101 B: (2) Also eigentlich nein weil wir machen nicht alles so oft.

102 A: Okay na kein Problem. Gut dann jetzt angelehnt an diese Schwierigkeiten die wir besprochen
103 haben würdest du sagen dass das mit deiner Lese-Rechtschreib-Schwäche zusammenhängt **(1)**
104 also mit der Legasthenie?

105 B: Würde ich ja sagen weil ich mache viel zu viele Fehler als normal **(.)** für einen Normalen ich
106 schreibe einen Satz und in diesem Satz sind früher mindestens neun Fehler darin gewesen.

107 A: Okay. **(1)** Dann möchte ich ein bisschen mit dir über den Englischunterricht plaudern wie
108 geht es dir denn da generell wie fühlst du dich so im Englischunterricht?

109 B: Im Englischunterricht **(.)** jetzt ich sage jetzt weil wir haben einen super Lehrer den Herrn
110 **[lastname7]** es ist dann auch ein Unterschied ob man jetzt einen super Englischlehrer hat oder
111 **(.)** oder eben eine super **(2) od-oder** eben **(2)** nicht so einen guten Lehrer könnte man sagen.

112 A: Und wie geht es dir in Englisch?

113 B: Gut **(1)** gut ja eigentlich schon.

114 A: Bist du manchmal auch nervös?

115 B: **J(1)-also** eigentlich nein nur bei Schularbeiten oder Tests.

116 A: Okay würdest du sagen dass du da dann nervöser bist als andere?

117 B: **(2)** Nein würde ich nicht- **nein**.

118 A: Gut dann würde ich gerne wissen ob du von deinem Englischlehrer in Englisch zusätzlich
119 unterstützt wirst weil du Legasthenie hast?

120 B: Das weiß ich nicht das nehme ich nicht so wahr weil ich **mer-äh-er** hat mir noch nichts
121 darauf hingewiesen nur meine Deutschlehrerin achtet minimal darauf könnte man sagen.

122 A: Okay das heißt du bekommst nicht irgendwelche zusätzlichen Blätter oder so?

123 B: **Nein-nein**.

124 A: Verstehe. Gut dann würde mich interessieren was ihr so für Materialien im
125 Englischunterricht verwendet. Zähl mal auf.

126 B: Welche Materialien ich im Englischunterricht verwende

127 A: Was verwendet ihr da alles?

128 B: Wie **(Materialien)**?

129 A: Ihr habt einmal zwei Bücher oder? Ein Student's Book und ein Workbook was noch?

130 B: **Ja-ja**. Eine Englischmappe die bringe ich öfter durcheinander und **(1)** sonst eigentlich nur
131 eine Zettelwirtschaft.

132 A: Okay also nur eine Mappe keine Hefte?

133 B: Nein keine Hefte.

134 A: Okay alles klar und von diesen drei Dingen Student's Book Workbook Mappe was hast du
135 denn da am liebsten?

136 B: **(6)** Jetzt muss ich einmal kurz überlegen **(1)** wie meinen sie das was ich am liebsten habe?

137 A: Was verwendest du am liebsten von diesen Sachen?

138 B: Ich verwende keines von drei am liebsten **(4)** {students enter the library and ask where they
139 should leave the book they borrowed}

140 A: Gebt ihr es später ab wenn jemand von der Bibliothek da ist? Danke. **<to students entering**
141 **the library>** Wenn du dir eines aussuchen müsstest ob du am liebsten mit dem Workbook dem
142 Student's Book oder der Mappe arbeitest was würdest du da aussuchen?

143 B: **(5)** Ich würde sagen das Student's Book weil es da am wenigsten Sachen zum-Sa machen
144 gibt also nicht so am wenigsten schreiben nur zum Ankreuzen oder so.

145 A: Okay zum Ankreuzen das heißt du magst solche Übungen die kurz sind?

146 B: **Ja-ja** schon wenn ich jetzt lange Texte schreibe mache ich am meisten Fehler und ich komme
147 am meisten ins Wirr-warr.

148 A: Okay verstehe. Das Student's Book ist ja relativ bunt im Vergleich zum Workbook. Wie
149 findest du das?

150 B: **(2)** Das macht eigentlich k-einen minimalen Unterschied also eigentlich gar keinen
151 Unterschied könnte man sagen es ist nur schönheitsbedürftig.

152 A: Okay und was ist mit den Bildern da haben wir ja eigentlich auch mehr im Student's Book
 153 die auch bunt sind wie findest du Bilder?

154 B: Bilder sind eigentlich gut ja ich mag Bilder obwohl ich selber nicht gut **he-zeichnen** kann.

155 A: @@ Wenn ihr jetzt zum Beispiel einen Text lest und da ist ein Bild darunter wie findest du
 156 das?

157 B: (4) Wenn wir einen- dann schaue ich eher auf den-auf das Bild als auf den Text.

158 A: Okay du schaust eher auf das Bild als auf den Text was wäre jetzt wenn das Bild gar nicht
 159 zu dem Text passt?

160 B: (4) Dann würde ich es mir trotzdem anschauen aber ich lese mir eh den-den Text lese ich
 161 mir sowieso durch ich bin (.) vorlesen geht bei mir relativ (2) schlecht obwohl mittel eigentlich
 162 weil ich könnte schon gut vorlesen aber in der (1) ich weiß nicht ob es mir nur so geht oder (.)
 163 eigentlich habe ich vier Lerntainerinnen gehabt.

164 A: @ Gut auf das kommen wir eh noch zu sprechen.

165 B: (2) Warte ich muss kurz überlegen was waren wir nochmal?

166 A: Wir waren jetzt eigentlich beim Student's Book.

167 B: Aja wir waren beim Student's Book und den Bildern.

168 A: Genau und den Bildern dann würde ich gerne wissen du sagst ja ihr habt eine Englischmappe
 169 (.) das heißt ihr bekommt sehr viele Zettel nehme ich an?

170 B: Ja.

171 A: Worksheets?

172 B: Ja.

173 A: Kannst du mir da jetzt irgendeines woran du dich gerade erinnerst beschreiben?

174 B: Also es ist auf jeden Fall nicht in Farbe.

175 A: Okay.

176 B: Es sind viele Bilder (2) es sind meistens auch Text.

177 A: Viel Text wenig Text?

178 B: (3) **Viel Text- ja viel** Text meistens mehr Text als Bilder.

179 A: Ist das dann groß gedruckt oder klein gedruckt?

180 B: Wie der Text oder die Bilder?

181 A: Der Text.

182 B: Der Text der ist eher klein gedruckt.

183 A: Wie findest du das wenn ein Text klein gedruckt ist?

184 B: Also eigentlich hätte ich es natürlich relativ größer erstens weil es ist dann übersichtlicher
 185 und zweitens (2) kann ich es dann besser sehen und es sind weniger Buchstaben dann darauf.

186 A: Okay und wie findest du das dass dann viele Bilder auf diesen Worksheets sind?

187 B: (4) Gut also (1) es macht wie immer einen minimalen Unterschied ob da jetzt viele Bilder
 188 darauf sind oder nur eines oder zwei.

189 A: Okay verstehe und dann würde mich noch interessieren ob diese Worksheets auch auf beiden
 190 Seiten bedruckt sind?

191 B: (2) Die sind nur auf einer Seite bedruckt.

192 A: Okay. Wie findest du DAS?

193 B: Das ist für mich okay.

194 A: Wie wäre das wenn die auf beiden Seiten bedruckt wären?

195 B: Wäre es wahrscheinlich gleich.

196 A: Okay gut. So du hast jetzt schon erzählt du warst jetzt schon bei vier Lernzentren wir
 197 beschäftigen uns jetzt mit dem wo du jetzt bist okay?

198 B: Okay mit dem [org2].

199 A: Kannst du mir grundsätzlich einmal von dem erzählen wo du für die Legasthenie hingehst?

200 B: Für Deutsch oder für Mat-äh für Englisch jetzt?

201 A: Erzähl mal für **b-ü-für Deutsch** und dann schauen wir uns Englisch an.

202 B: Was soll ich da genau erzählen?

203 A: Einfach einmal was passiert dort wenn du dort hinkommst?

204 B: Wenn ich dort hinkomme es gibt dort **(1)** beim **[org2]** gibt es dort zuerst gibt es dort eine

205 Schreibeinheit **(.)** das ist ungefähr **(.) ein-fünfundvierzig** Minuten und **(2)** und dann die anderen

206 also es sind anderthalb Stunden und die anderen vier-fünfundvierzig Minuten sind dann auf

207 dem Computer zu machen. Wir haben da nämlich einen Computer und dort gibt es eine genaue

208 Einheit **[org2]**-Lernwerkstatt heißt das.

209 A: Auf dem Computer aha verstehe. Und diese ersten fünfundvierzig Minuten mit der

210 Schreibaufgabe wie funktioniert das? Wie kann ich mir das vorstellen?

211 B: Also kommt darauf an ob du nächste Woche eine Schularbeit oder irgendeinen Test hast von

212 Deutsch oder Mathe äh für Englisch **(3)** dann müssen wir entweder **(3)-** also wenn ich eine

213 Schularbeit als nächstes habe dann muss ich für die Schularbeit üben das ist ja klar soweit.

214 A: Okay stellen wir uns jetzt vor du hast eine Schularbeit. **Wie-wie** funktioniert das dann?

215 B: Dann drucken sie mir Zettel für die Schularbeit aus und **(.)** und ich muss ihnen auch davor

216 natürlich den Stoff zeigen **(1)** und sie drucken mir das dann aus erstellen so eine Liste was ich

217 **ab-machen** soll und **ab-abarbeite** ich die Liste in diesen anderthalb Stunden dann habe ich

218 keine Computereinheit und auch **kein-also-keine Schreib** obwohl das ist dann die ganze

219 Schreibeinheit.

220 A: Okay verstehe. Das heißt dort bekommst du auch Zettel?

221 B: Ja.

222 A: Schauen die irgendwie anders aus als in der Schule?

223 B: **(4)** Sie sind **(1)** weniger es sind auf jeden Fall weniger Bilder darauf.

224 A: Okay aber da hast du ja schon gesagt das macht für dich keinen Unterschied.

225 B: Keinen großen.

226 A: Und dieses Computertraining kannst du mir von dem einmal ein bisschen erzählen?

227 B: Es ist auf jeden Fall sehr viele Farben da drinnen es-da ist es etwas Übersichtlicher da sind

228 so sechs Module wenn du eine auswählst kommst du in noch welche Module das ist dann nicht

229 mehr so übersichtlich und dann kannst du wenn du in diese Module reinkommst noch mehr

230 Module und sie erklärt das dann eh wo ich dann hineinmuss sie sagt dann bestimmte Sachen.

231 A: Das heißt das ist am Computer schön sortiert?

232 B: Ja.

233 A: Und das ist für dich übersichtlich am Computer?

234 B: Relativ ja außer ich weiß nicht was ich machen soll.

235 A: Okay und dann machst du dort Aufgaben und das zeigt dir dann gleich Lösungen an oder

236 wie funktioniert das?

237 B: **(2)** Nicht ganz also es kommt darauf an es gibt viele Übungen dort entweder du-also ich

238 nenne es die Lernbox. Du schreibst ein Wort wenn es falsch ist dann steht **dein-das** Wort ist

239 einmal falsch geschrieben also eigentlich musst du es zuerst abschreiben von oben das Wort

240 dann **(.)** musst du es-schreibst du es hinein wenn es falsch ist musst du es noch einmal

241 hineinschreiben dann gibt es als nächstes glaube ich ist das **wenn-also** es gibt dann vier

242 Wortboxen in der ersten musst du es abschreiben in der zweiten wird es glaube ich **(1)** ja es

243 wird da unsichtbar und du **kannst-musst-musst** es aus Gedächtnis abschreiben und in der

244 dritten **gibt es- da ist** dann das **Wort-nein-warte-in** der dritten ist dann fehlt da ein Buchstabe

245 des Wortes und in der vierten gibt es dann **ein-eine** Hörübung.

246 A: Okay und wie fällt dir diese Arbeit mit dem Computer?

247 B: **(3)** Besser weil **(2)** wie jetzt im **[org2]** oder allgemein?

248 A: Im **[org2]**.

249 B: Im **[org2]** **(.) ja eigentlich auch-ja eigentlich gut.**

250 A: Okay. Gut und dann gehen wir zu deiner **@** zusätzlichen Unterstützung in Englisch kannst

251 du mir von dem einfach ein bisschen erzählen?

252 B: Also da machen wir keine Computereinheit da haben wir nur **Sch-also (1) sie er-sie erklärt**

253 mir die Sachen wenn ich etwas nicht verstehe **(1) ge-druckt** mir Zetteln aus ich habe dort

254 genauso auch Hausübung (2) das vereinfacht das natürlich noch weniger (1) dort habe ich dann
 255 Hausübung die muss ich dann machen da habe ich eine Stunde nur dort erklärt sie mir die
 256 Hausübung auch noch und sie ordnet das in Zetteln ja das ist sehr übersichtlich viel
 257 übersichtlicher als in der Schule weil dann **gibt es dort- also es gibt** die schon gemachten
 258 Sachen von der Hausübung (2) und es gibt auch die (3) **H-also** dann gibt es noch so ein f-so
 259 eine rote Umschlag der in der (2) Dings steckt und dort ist dann **ab-wenn ab** diesem Zettel ist
 260 alles auf (1) das ist dann meistens so ein dicker Stapel (2) ja das ist es dann.
 261 A: Das heißt diese Organisation von den Materialien gefällt dir gut?
 262 B: Ja.
 263 A: Also dass man es so anders ordnet?
 264 B: Also es sollte eher ordentlich sein nicht alles wurschtel-wurschtel.
 265 A: Das heißt auch dort bekommst du Zettel?
 266 B: Ja.
 267 A: Sind da auch viele Bilder darauf oder eher weniger?
 268 B: **Da sind gl-da sind (1)** sind da viele Bilder darauf? Da sind eher (1) es sind ein paar oder
 269 auch nicht so viele.
 270 A: **Wie-wie** tust du dir denn mit der Schrift auf Zetteln wenn ich jetzt etwas ausgedruckt habe
 271 gibt es ja verschiedene Schriftarten. Gibt es da manche Schriftarten die dir sehr schwer fallen
 272 beim Lesen?
 273 B: (1) Ja da gibt es die die relativ verschnörkelt sind.
 274 A: **Okay-okay. (1)** Und hast du grundsätzlich das Gefühl dass dir sowohl bei Deutsch als auch
 275 bei Englisch diese Materialien die du da zusätzlich bekommst helfen mit deiner Legasthenie?
 276 B: (3) Kommt darauf an wie sie es machen.
 277 A: Was meinst du mit wie sie es machen?
 278 B: Also wenn sie es jetzt genauso wie im [org2] machen meinen sie oder?
 279 A: Ja also ich meine jetzt sowohl die Materialien also von diesem [org2] als auch von deiner
 280 Englisch-Hilfe beides zusammen hilft dir das generell?
 281 B: Das hilft mir würde mir wahrscheinlich helfen ja.
 282 A: Okay verstehe. Gut dann hätte ich noch eine grundsätzliche Frage nämlich ob du dir in der
 283 Schule manchmal andere Materialien wünschen würdest als Student's Book Workbook und die
 284 Mappe mit den Worksheets?
 285 B: (3) Die **Ma-ich** hätte gerne noch ein Heft wo ich die Hausübungen hineinschreiben kann das
 286 wäre gut.
 287 A: Okay und warum?
 288 B: Weil wenn ich ein **Hef-also** weil auf diesen Zetteln bin **i-ist** es viel **un-unübersichtlicher**
 289 wenn ich einen Zettel habe als ein **Buch-also ein Heft**.
 290 A: Warum würdest du sagen ist das unübersichtlicher?
 291 B: (2) Weil wenn ich ganz viele Zetteln aufeinander habe und die (.) einfach eins einmal vorne
 292 hingelegt habe und das eine darunter verschwindet (2) kann ich nie wieder in die Ordnung
 293 gefühlt bringen.
 294 A: Wie ist das mit den Verbesserungen wenn ihr die Hausübungen auf Zettel schreibt?
 295 B: (2) Also Verbesserungen haben wir (.) nicht in Englisch nein haben wir keine in Englisch.
 296 A: Okay.
 297 B: Außer bei Schularbeiten da haben wir sie einfach nur (2) in (1) und auch in Mathe gibt es
 298 aber die Verbesserungen (2) ja (1) ich finde das nicht so gut wenn wir es auf Zetteln
 299 Hausübungen zu machen also ich finde [lastname8] also die (1) Ordnung von [lastname8] von
 300 der Frau Professor [lastname8] besser als die **vom-von** der Frau Professor [lastname9] oder
 301 **der-dem** Herrn [lastname6].
 302 A: Das heißt in Deutsch habt ihr ein Heft?
 303 B: Ja.
 304 A: Und das gefällt dir besser?

305 B: Ja als-als so eine Mappe.
 306 A: Da hast du dann auch Verbesserungen zu machen?
 307 B: Ja.
 308 A: Hilft dir das zu verbessern?
 309 B: **(2) Das muss (1)- das** ich habe es noch nicht gemerkt aber das merkt man auch nicht so
 310 stark wenn man das hilft das sieht man dann nur noch in einem Text wenn man ihn geschrieben
 311 hat oder man da mehr Fehler macht nach dem oder nicht **(3)** ein minimal hilft mir es ja.
 312 A: Verstehe. Gut jetzt versetzen wir uns in eine Englischstunde von dir und ich hätte gerne dass
 313 du dir vorstellst dass ihr eine Reading macht okay in der Stunde einen Text lesen gemeinsam
 314 zum Beispiel im Student's Book oder auf einem extra Zettel. Wie macht ihr das normal? **(.)**
 315 Was passiert da so?
 316 B: Wir **(1)** lesen das einfach und **also-er-wir** müssen mitlesen **(1)** und so m-manche dürfen
 317 aufzeigen wenn sie weiterlesen wollen wenn niemand aus-aufzeigt dann ist einfach einer dran.
 318 A: Okay das heißt ihr lest den Text immer laut?
 319 B: Ja also die-nicht alle gleichzeitig nur einer natürlich weil sonst wäre das ja.
 320 A: Das ist klar aber grundsätzlich lest ihr den immer einmal laut gemeinsam?
 321 B: **Ja-ja.**
 322 A: Wie ist das für dich den anderen zu folgen wenn ihr laut lest?
 323 B: Das geht eigentlich relativ gut weil ich ja in **mein-ich-wenn-(.)-ich-wenn** da jetzt neben mir
 324 liest schaue ich eher **an den-an den-auf** das Blatt als auf ihn dann lese ich da eher mit und
 325 sobald es **(2)** er zum **(.)** bei einer bestimmten zum Beispiel **bei einem-bei aber- aber** der Sohn
 326 **(.)** da sehe ich das aber oh das aber okay dann kann ich hier weiterlesen dann bin ich mit in der
 327 Schnelligkeit des Lesers.
 328 A: Okay verstehe. Wir bleiben jetzt bei dem Text lesen. Könntest du mir da erzählen was ihr
 329 normalerweise macht bevor ihr einen Text lest in Englisch?
 330 B: Bevor wir einen Text lesen **(.)** da machen wir eigentlich gar nichts.
 331 A: GAR NICHTS?
 332 B: Gar nichts.
 333 A: Okay macht ihr da vielleicht manchmal eine Übung die schon zum Text passt?
 334 B: **(2) Nein.**
 335 A: Okay vielleicht dass ihr einmal die Überschrift lest und überlegt um was es gehen könnte in
 336 dem Text?
 337 B: Nein das machen wir hauptsächlich wenn überhaupt bei Deutsch.
 338 A: Okay verstehe aber wenn ihr das in Deutsch macht **(.)** wie findest du das?
 339 B: Das finde ich relativ gut weil man kann dann rätseln und **(1)** ja das ist
 340 A: Hilft dir das auch beim Textverständnis wenn ihr vorher schon darüber gesprochen habt?
 341 B: Ja ein wenig.
 342 A: Okay. Dann würde mich interessieren was ihr normalerweise macht in Englisch während ihr
 343 einen Text lesen müsst?
 344 B: **(2)** Während wir einen Text lesen **müssen-müssen** wir mitlesen das ist klar und eher im
 345 Tempo des Lesers bleiben der laut liest.
 346 A: Okay unterstreichst du dir dann auch manchmal etwas im Text?
 347 B: Nein das habe ich bis jetzt noch nicht gemacht.
 348 A: Okay und was macht ihr dann nachdem ihr den Text gelesen habt?
 349 B: **Nachdem wir den (.) Text gelesen haben (4)- nachdem wir den Text gelesen haben** was
 350 machen wir dann? Dann **(.)** entweder **wir-da** gibt es da unten dann immer meistens eine Tabelle
 351 dass **wir-also** keine Tabelle sondern
 352 A: Übungen?
 353 B: Übungen die ich jetzt ankreuzen oder ausfüllen muss.
 354 A: Diese Übungen zum Beispiel im Student's Book sind ja meistens ankreuzen true false einen
 355 Satz vervollständigen welche von diesen Übungen hast du denn am liebsten?

356 B: **(2)** Welche Übungen habe ich am liebsten? Also wie jetzt noch?

357 A: Kreuzt du lieber an oder entscheidest du lieber ob es true oder false ist oder schreibst du

358 lieber selbst Wörter hin oder vervollständigst den Satz?

359 B: Ich mag am liebsten ankreuzen weil ich dann am wenigsten schreiben muss.

360 A: Okay gibt es sonst noch einen Grund warum du das Ankreuzen am liebsten magst?

361 B: Weil ich da am wenigsten Fehler mache.

362 A: Irritiert dich das manchmal wenn dann mehrere Antwortmöglichkeiten sind und du musst

363 dich entscheiden?

364 B: **(2)** Mehrere Antwortmöglichkeiten

365 A: Wenn du jetzt eine Fragestellung hast und du hast dann vier oder fünf Antwortmöglichkeiten

366 ist das manchmal auch schwierig für dich die richtige zu finden?

367 B: Wenn wie jetzt? Also ich verstehe das nicht.

368 A: Wenn die Antworten ähnlich sind ja ist das dann leicht dich zu erinnern oder die Information

369 im Text zu finden?

370 B: Ja es ist eher leichter- **ja**.

371 A: Okay verstehe. **(.)** Wunderbar. Dann würde mich interessieren was du besonders einfach

372 findest im Englischunterricht?

373 B: Besonders einfach **@** finde ich Film schauen **@**.

374 A: Film schauen **@** okay. Das heißt du kannst da **(.)** dem auch gut folgen von der Sprache?

375 B: Ja also sprechen überhaupt kann ich relativ gut überhaupt in Deutsch wie auch in Englisch

376 kann ich eher besser sprechen als **(2)** ja als **(.)** Anderes als schreiben weil ich da am wenigsten

377 Fehler mache **@**.

378 A: Ja und gibt es noch irgendetwas das du sehr leicht findest in Englisch? Du sagst das Sprechen

379 und sonst noch etwas?

380 B: Das Lesen eigentlich weil da kann ich auch am wenigsten Fehler machen.

381 A: Tust du dir im Lesen generell leicht?

382 B: **(1)** Beim Lesen also in Deutsch **(1)** ja in Englisch eigentlich auch ich habe jetzt relativ viele

383 englische Bücher schon gelesen.

384 A: Na wunderbar das heißt dir macht Lesen Spaß?

385 B: Ja aber das ist- bin nur ich jetzt **(.)** also.

386 A: Super okay das heißt du verstehst auch alles was du liest?

387 B: Ja das meiste außer ich habe es natürlich nicht gelernt.

388 A: Und dann würde mich interessieren was du in Englisch besonders schwierig findest?

389 B: **(1)** Was ich in **Engli- das Schreiben eines-einer** Schularbeit oder so.

390 A: Also du hast ja vorher schon die Rechtschreibfehler erwähnt **(.)** fällt dir da irgendein Wort

391 ein das dir besonders schwerfällt?

392 B: Irgendein Wort **(3)** es kann mir bei jedem Wort eigentlich passieren.

393 A: Okay macht das für dich einen Unterschied ob es ein kurzes oder ein langes Wort ist?

394 B: **(3)** Das-darauf habe ich noch nicht geachtet das weiß ich nicht.

395 A: Gut kein Problem. Macht dir das auch eine Schwierigkeit die Angabe zu lesen **(.)** in Englisch

396 wenn ihr einen Text schreiben müsst?

397 B: **Ich-i-i-ich** lese sie meistens gar nicht weil ich weiß nicht ob ich bin da vielleicht der Einzige

398 oder **(.)** weiß nicht.

399 A: Okay aber du weißt immer was zu tun ist prinzipiell bei einem Text?

400 B: Ich weiß meistens was zu tun ist.

401 A: Wenn du dir beim Schreiben schwertust hast du Schwierigkeiten mit den

402 Rechtschreibfehlern hast du schon gesagt hast du beim Schreiben sonst noch irgendwelche

403 Schwierigkeiten?

404 B: Ich habe auch gesagt dass **im-im** Satz dass der Satz viel zu lang wird

405 A: Die Wortstellung hast du auch gesagt.

406 B: Ja die Wortstellung und sonst eigentlich nichts ich weiß vielleicht fällt es mir

407 A: **Wie-wie** tust du dir so mit dem-mit dem Vokabellernen?

408 B: Oh Vokabellernen (3) Vokabellernen relativ gut (.) wir haben **jetzt-also** von meinem Freund

409 habe ich jetzt eine bestimmte (1) Vokabellernen (1) wie heißt es (2) **Vokabellernen-f-auf-also** eine

410 App bekommen und (1) das ist eigentlich relativ gut ja.

411 A: Okay kannst du mir da vielleicht beschreiben wie das funktioniert das Vokabellernen mit

412 der App?

413 B: Dieses Vokabellernen mit der App ist relativ lustig (.) dort gibt es einen **best-einen** Roboter

414 aber es **kann-also** da gibt es einen Roboter der entweder stellt der es nach **was-was** dort genau

415 wenn jetzt zum Beispiel kill steht dann hat er plötzlich diese Kreuzaugen und fällt um (2) oder

416 ja (.) **oder-und** es gibt dann noch diese Wolke die das bedeckt da muss man das wegwischen

417 (2) oder (1) was gibt es da noch (.) ja eigentlich (1) und das **wenn-wenn-wenn** diese (.) da gibt

418 es **so-wie so** ein Rad (3) und du siehst nur den einen Teil des Rades und das dreht sich die ganze

419 Zeit die Wörter **dann- das ist relativ- das** musst du dann einfach nur antippen und das stimmt.

420 A: Muss man da auch manchmal selbst etwas tippen und schreiben?

421 B: Ja-ja.

422 A: Okay. Das heißt du lernst gern mit Technik mit Computer App?

423 B: Ja.

424 A: Okay verstehe. Dann sind wir schon fast am Schluss angelangt was würdest du dir denn

425 generell von deinen Lehrern und Lehrerinnen noch wünschen um dich zusätzlich bei deiner

426 Legasthenie zu unterstützen?

427 B: (4) So ein bisschen weniger die Fehler zu (.) erstens die Fehler ein wenig (1) milder zu be-

428 dingens weil ich mache von Haus aus jetzt ist es eh besser ich mache in einem Satz ungefähr

429 (2) einen Fehler jetzt schon (.) das hat sich enorm gebessert (3) aber ich mache trotzdem noch

430 enorm viele Fehler also fünfzehn Fehler sind in einem riesigen Text sicher vorhanden fünfzehn

431 schwere wie man sagt und ich hasse es wenn die Lehrer es mit rot anstreichen.

432 A: Okay warum?

433 B: Warum weil mich das erniedrigt ich **sch-mache** mir die Mühe und schreibe da jetzt **ein-**

434 **(1)**eine Stunde lang einen super Text und dann ist das alles mit rot irgendwie bestrichen oder

435 so also das ist bei jedem Fach so.

436 A: Würde es dir helfen wenn man dann auch die positiven Dinge hervorhebt?

437 B: Ja das würde mir wahrscheinlich helfen ja.

438 A: Gut und dann noch die allerletzte Frage gibt es generell noch irgendetwas was du mir von

439 irgendeiner Erfahrung im Englischunterricht erzählen möchtest?

440 B: (2) Erfahrung Englischunterricht eigentlich nicht.

441 A: Okay hast du noch eine Frage an mich?

442 B: (3) Nein eigentlich nicht.

443 A: Na dann wunderbar dann bedanke ich mich für deine Zeit.

12.5. Category scheme

Category/ subcategory	Description	Application	Example
Skills	Information on any skills used in the EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions skills in general without referring to a specific one	/
Speaking	Information on speaking skills	Is categorised if interviewee mentions speaking skills or refers to any speaking tasks	"Eigentlich alles also ich kann es zwar lesen aber verstehen tue ich daran (.) so gut wie nichts." (I6, 37)
Vocabulary	Information on vocabulary skills	Is categorised if interviewee mentions vocabulary skills or refers to any vocabulary tasks	"die Vokabel eigentlich lernen weil ich gut auswendig lernen kann." (I1, 170)
Grammar	Information on grammar skills	Is categorised if interviewee mentions grammar skills or refers to any grammar tasks	"so ein Arbeitsblatt wo man noch einmal die Vokabeln oder die Grammatik oder so üben kann fände ich eigentlich eh gut" (I1, 268)
Writing	Information on writing skills	Is categorised if interviewee mentions writing skills or refers to any writing tasks	"Beim Schreiben und Lesen habe ich Schwierigkeiten." (I4, 29)
Listening	Information on listening skills	Is categorised if interviewee mentions listening skills or refers to any listening tasks	"Wie sind für dich Hörübungen Listnings? B: Meistens ist es so als würde man den Radio hören und den Radio anschalten und dann kommt irgendein lautes Geräusch (1) man hört da fast nichts." (I6, 294-295)

Reading	Information on reading skills	Is categorised if interviewee mentions reading skills or refers to any reading tasks	"Lesen ganz schwierig" (I3, 25)
Task types	Information on any task types mentioned by the interviewee	Is categorised if interviewee mentions task types in general without referring to any specific ones	/
Answering questions	Information on answering questions in a written task	Is categorised if interviewee mentions that tasks involving answering questions	"meistens sind dann so Fragen zu beantworten." (I7, 199)
Tests and revisions	Information on tests and revisions	Is categorised if interviewee mentions tests and revisions in general or refers to materials used in testing situations	"B: (1) Wir hatten in letzter Zeit häufig so Lese oder Hörtexte quasi dass-er macht immer wieder Überprüfungen (.) das soll uns jetzt nicht so unter Druck setzen sondern dass wir-dass wir wissen wo wir noch daran arbeiten müssen oder was-dass wir auch mal (Techniken) ausprobieren können und die sind dann oft so aufgebaut dass am Anfang sind Ankreuzfragen (.) darunter ist dann ein Lückentext und dann sind noch Fragen zu der Hörübung oder zum Text." (I5, 109)
Completing sentences	Information on the completion of sentences in written tasks	Is categorised if interviewee mentions tasks involving the completion of sentences	"A: Okay und das Sätze vervollständigen eher nicht? B: Ja. A: Okay und wieso nicht? B: Weil ich das nicht kann." (I4, 294-297)

Matching	Information on matching answers in written tasks	Is categorised if interviewee mentions tasks involving matching exercises	"So Bildgeschichten (.) aber eher nur mündlich und-also ich habe sie gelesen und dann musste ich (1)-also das war zum Beispiel zwei Bildgeschichten und die waren gemixt und dann musste ich das immer zuordnen." (I7, 147)
Ticking the right answer	Information on ticking the right answer in written tasks	Is categorised if interviewee mentions tasks involving ticking the right answer e.g. True or False	"Ich mag am liebsten ankreuzen weil ich dann am wenigsten schreiben muss. A: Okay gibt es sonst noch einen Grund warum du das Ankreuzen am liebsten magst? B: Weil ich da am wenigsten Fehler mache." (I8, 227-229)
Gap-Fill	Information on gap-filling in written tasks	Is categorised if interviewee mentions tasks involving a gap-fill exercises or any type of information-gap activity	"Lückentext" (I5, 117)
Multiple-Choice	Information on multiple-choice exercises in written tasks	Is categorised if interviewee mentions tasks involving multiple-choice	"A: Okay. Macht ihr da manchmal auch Multiple Choice Activities wo ihr mehrere Wörter zum Beispiel zur Auswahl hättet? B: Ja zum Beispiel bei diesen (3) -dieses (.) of on und so. A: Bei Prepositions? B: Ja genau. Das man da so einkreisen muss oder ankreuzen muss welches es bei diesen Sätzen (.) ist zum Beispiel ja. A: Okay. Wie findest du diese Übungen? B: Ja es ist- wenn man es gut unterscheiden kann dann ist es eigentlich ziemlich einfach aber

			es gibt manchmal auch im Englischunterricht solche Wörter die eigentlich fast das Gleiche bedeuten aber dann ein bisschen etwas Anderes A: Wie findest du das wenn dann sehr viele vor allem so kurze Wörter wie bei den Prepositions nebeneinander stehen? B: Eigentlich ist es nicht so schlimm wenn (.) ja eigentlich weil jedes etwas Anderes bedeutet" (I1, 201-208)
Learning techniques	Information on individual learning techniques students use to memorise contents of the EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions learning techniques in general without referring to any specific ones	/
Reading	Information on reading as a learning technique, meaning that student e.g. reads a passage or word repeatedly to remember it	Is categorised if interviewee mentions reading as a learning technique	"Wie lernst denn du Vokabel? B: Also ich lese sie mir durch dann (1) tue ich sie-also ich lese mir alle durch dann lese ich sie mir noch einmal auf Deutsch durch und dann lese ich sie mir nochmal durch und dann lese ich sie mir einzeln durch und ja." (I7, 238-239)
Playfully	Information on learning techniques involving a playful element, such as games or using mnemonic aids	Is categorised if interviewee mentions any form of playful learning technique	"Nein aber wir manchmal Vokabelkönig wo wir aufstehen und wer den Vokabel auf Englisch weiß weil sie sagt es uns auf Deutsch wer ihn auf Englisch weiß darf sich hinsetzen." (I3, 141)
Feedback	Information on feedback as an integral part of learning	Is categorised if interviewee mentions feedback given by a teacher, other students or an external support system	"A: Das heißt dir wäre dann auch ein mündliches Feedback wichtig? B: Ja damit ich genau weiß wenn- wenn sie es

			mir zurückgibt und irgendetwas angestrichen hat dann weiß ich nicht manchmal was sie meint damit ja." (I1, 269-270)
Writing	Information on writing as a learning technique, e.g. writing words repeatedly to remember their orthographic details	Is categorised if interviewee mentions that writing is helpful to remember words or grammar rules	"A: Wenn du dir das laut vorsagst hast du da dann auch irgendwie ein Schriftbild von diesem Wort in der Hand also eine Karteikarte oder den Text noch einmal vor dir? B: Ja den Text habe ich noch einmal vor mir." (I1, 97-98)
Using colour	Information on the usage of colour whilst learning or working on English skills, e.g. highlighting important elements with a textmarker	Is categorised if interviewee mentions the usage of colourful pens whilst practising or studying English	"ich muss ein Blatt lesen und die Wörter die nicht zu (.) dem-die ich nicht so verstanden habe mit Marker so anding und dann hat sie es mir erklärt (2) und ja." (I3, 97)
Learning by heart	Information on learning by heart as a learning technique	Is categorised if interviewee mentions learning by heart, both in combination with difficulties and without difficulties	"Also auch wieder Wörter Vokabel lernen tust du dir leicht im Auswendiglernen? B: Nein." (I7, 236-237)
Visual aids	Information on the usage of visual aids, such as pictures or visually highlighted elements on a worksheet, to study	Is categorised if interviewee mentions visual aids as a learning aid	"wenn man das auf einem Blatt geschrieben hat dann kann man es vor der Stunde irgendwie so anschauen oder so. A: Das heißt es hilft dir wenn du das noch einmal siehst? B: Ja." (I1, 92-94)
Auditive	Information on an auditive learning technique, e.g. remembering words through	Is categorised if interviewee mentions that hearing language elements repeatedly helps to remember them	"B: Es ist leicht also wenn ich mündlich lerne ist es viel leichter als schriftlich." (I2, 41)

	an exposure to its pronunciation		
Teacher at school	Information on the EFL-teacher at school and both teaching strategies and methods used by him or her	Is categorised if interviewee mentions teacher without referring to any specific teaching style or method	/
Post-activity	Information on post-activities, e.g. after reading tasks in class	Is categorised if interviewee mentions post-activities	"dann machen wir diese Übungen und dann vergleichen wir diese Übungen zum Text" (I1, 146)
While-activity	Information on while-activities, e.g. whilst reading a text in class	Is categorised if interviewee mentions while-activities	"Gut und was macht ihr- macht ihr da auch manchmal Übungen während dem Lesen schon? B: <shakes head>" (I2, 231-232)
Pre-activity	Information on pre-activities, e.g. before reading a text in class	Is categorised if interviewee mentions pre-activities	"A: Okay. Und jetzt ganz generell bevor ihr überhaupt lest- also auch bevor ihr die Überschrift lest was macht ihr da? Macht ihr da auch manchmal Übungen oder B: (2) Nein." (I2, 199-200)
Motivation	Information on motivation generated by the teacher in class	Is categorised if interviewee mentions that teacher is motivating or used motivational teaching strategies or materials	"wenn ich das gut gemacht habe habe ich immer so Klammern bekommen also das waren so Büroklammern und dann wenn ich irgendwann so fünfzig oder so hatte dann habe ich ein Geschenk bekommen. A: Und das war motivierend? B: Mhm." (I7, 151-153)

External support	Information on external support provided by e.g. parents or tutors	Is categorised if interviewee mentions any type of external support not coming from the teacher at school	"B: Ja da hilft mir meine Mutter. A: Da hilft dir deine Mutter. W-wie hilft sie dir da? B: Manchmal hilft sie mir beim Sätze bilden." (I4, 369-371)
Reward	Information on reward systems used to e.g. motivate students	Is categorised if interviewee mentions any type of reward received after a task	"wenn ich das gut gemacht habe habe ich immer so Klammern bekommen also das waren so Büroklammern und dann wenn ich irgendwann so fünfzig oder so hatte dann habe ich ein Geschenk bekommen. A: Und das war motivierend? B: Mhm." (I7, 151-153)
Relaxation exercises	Information on relaxation exercises implemented in external lessons or introduced by external people	Is categorised if interviewee mentions any form of relaxation exercise, e.g. breathing techniques	"oder wenn man so viele Kinder oder auch in Englisch hat dass man das vielleicht auch in den Lehrplan miteinbezieht solche Übungen irgendwie so zur Beruhigung vor Schularbeiten." (I1, 262)
Skills	Information on skills trained in external support systems	Is categorised if interviewee mentions any skills trained with external teachers	"vor Schularbeiten haben wir so einen Text geschrieben für zum Beispiel ein Märchen geschrieben und sie hat es sich dann angeschaut und hat-sie ist mit mir die Fehler dann durchgegangen." (I1, 70)
Additional materials	Information on additional materials provided by external people, e.g. books or worksheets	Is categorised if interviewee mentions any additional materials not provided by the school	"Spiele Zettel ein Ball." 8I2, 134)

Games	Information on games used as an external support	Is categorised if interviewee mentions any games	"Du hast gesagt du spielst ganz viele lustige Spiele zum Kopf anstrengen (1) macht ihr das dann so als Aufwärmübung? B: Nein das machen wir immer zwischendurch." (I2, 109-110)
Modern technology and new media	Information on modern technology and new media used, e.g. computers, apps or online resources	Is categorised if interviewee mentions any kind of modern technology or new media	"A: Nutzt da dann Zuhause auch ein Wörter zum Beispiel um das nachzuschauen? B: Ja ent-entweder verwende ich Google oder Ä-Alexa" (I6, 270-271)
Phonological awareness	Information on phonological awareness activities, e.g. practising diphthongs	Is categorised if interviewee mentions any exercises involving phonology	"Zum Beispiel sie sagt mir ein Wort und ich soll dann entscheiden ob es ein g oder ein k ist und dann schreibe ich in den Chat hinein." (I6, 127)
Eye exercises	Information on exercises used to train the rapidity of eye movement	Is categorised if interviewee mentions any exercises or tasks used to train the eyes	"Spiele spielen sozusagen die mir mit dem Augen- dass ich besser lesen kann-sodass ich mit den Augen besser den Text lesen kann" (I3, 89)
Materials	Information on any kind of material used	Is categorised if interviewee mentions any materials without referring to a specific type	"A: Da hast du Recht. Bei diesen Kopien die ihr bekommt von eurem Lehrer (.) ist da-ist da normal v-sind da sehr viele Übungen darauf? B: Nein es hält sich immer in Grenzen. A: Okay das heißt es ist übersichtlich. B: Ja." (I5, 122-125)
Wish for change	Information on students' wishes for change, e.g. how to better support them in class	Is categorised if interviewee mentions any wish for change	"A: Das heißt würde dir das helfen wenn zum Beispiel solche Wörter irgendwie hervorgehoben wären?

			B: Ja wenn sie jetzt zum Beispiel größer geschrieben wären." (I2, 275-276)
Storage and organisation	Information on the storage and organisation of materials, e.g. being unorganised, losing materials or having a specific system to organise worksheets	Is categorised if interviewee mentions how materials are stored or organised	"B: Nein aber wenn du dann für eine Schularbeit lernen musst und dann verschiedene Sachen mitnehmen musst dann kann es schon sein dass du dich in den Heften vergreifst." (I5, 73)
Student's preferences	Information on student's preferences regarding materials, e.g. what book they prefer and why	Is categorised if interviewee mentions his or her preference in materials	"B: Mit den Büchern. A: Okay und warum? B: Weil-weil da nicht so viel zum Schreiben ist es ist nur etwas zum Ausfüllen oder zum Lesen oder so ja." (I1, 56-58)
Visual layout	Information on the visual layout of materials	Is categorised if interviewee mentions the visual layout of materials without specifically referring to any of the subcategories	"A: Mit dem Workbook? Okay und warum? B: Keine Ahnung das schaut immer so geordnet aus." (I2, 82-83)
Black and white	Information on materials being black and white	Is categorised if interviewee mentions materials being black and white	"Nein also wenn kein Bild darauf ist kann es schwarz weiß sein." (I1, 84)
Colours	Information on materials being colourful, e.g. colourful paper or colourful pictures	Is categorised if interviewee mentions colour in connection with materials	"das Student's Book ist so (1) bum Bilder bunt alles (1) Mögliche das überfordert dann manchmal." (I5, 279)
Pictures	Information on materials showing pictures to e.g. elucidate ideas	Is categorised if interviewee mentions pictures	"A: Okay und mit Bildern? B: Bilder sind auch ganz gut weil mit Bildern kann man sich auch mehr merken." 8I3, 84-85)

Text organisation	Information on the textual organisation of materials	Is categorised if interviewee mentions textual organisation of materials without specifically referring to any of the subcategories	"A: Okay verstehe das heißt für dich ist diese Ordnung auf einem Blatt oder einem-m Material wichtig? B: Ja." (I5, 280-281)
Amount of text	Information on the amount of text provided on materials, e.g. number of new words introduced on a worksheet or length of a reading text in a book	Is categorised if interviewee mentions the amount of text	"A: Stehen da viele Wörter darauf? B: (2) So viel ungefähr <shows a few centimeters with his fingers> A: Okay also so (.) zehn Wörter? B: Fünfzehn. A: Fünfzehn okay. Ist das eine gute Anzahl für dich? B: Ja (.) es geht." (I4, 204-209)
Instructions	Information on the task instructions provided in materials	Is categorised if interviewee mentions task instructions	"A: Was-wenn eine Angabe länger ist ist das für dich einfacher? B: Nein. A: Eher wenn sie kürzer ist? B: Ja." (I4, 390-393)
Headings	Information on headings or subheadings provided	Is categorised if interviewee mentions headings or subheadings	"A: Okay das heißt wenn die Überschrift größer ist fällt dir das (.) leichter das zu erkennen dass das wichtig ist? B: Ja." (I4, 184-185)
Paragraphs	Information on paragraphs, e.g. if paragraphs are helpful or how many paragraphs there should be	Is categorised if interviewee mentions paragraphs	"Ja so in Absätzen (.) also schon eigentlich das ganze A4-Blatt nur so (1) so ein kleines Stück mit Absätzen. A: Okay das heißt das ist schon in verschiedene

			Absätze gegliedert? B: Mhm. A: Hilft dir das beim Verstehen? B: Ja." 8i7, 115-119)
Formatting	Information on the formatting of materials	Is categorised if interviewee mentions the formatting of materials without referring specifically to any of the subcategories	"Machst du die dann auch größer manchmal als etwas Anderes? B: Nein." (I7, 90-91)
Font size	Information on the font size, e.g. whether a bigger or smaller font is preferred	Is categorised if interviewee mentions the font size	"Okay also größer ist immer besser? B: Ja." (I6, 88-89)
Double-sided	Information on using paper on both sides and whether or not students like it	Is categorised if interviewee mentions double-sided pages	"A: Ist das nur einseitig bedruckt oder zweiseitig? B: Manchmal einseitig manchmal zweiseitig aber wenn die zweite Seite bedruckt ist dann ist nur das obere Drittel bedruckt. A: Okay und was ist dir da lieber? Einseitig oder zweiseitig bedruckt? B: Das ist-mir ist einseitig bedruckt lieber weil manchmal übersieht man die Rückseite. A: Okay. Weist euch da der Lehrer nicht immer darauf hin? B: Ja." (I5, 126-131)
Columns	Information on columns, e.g. whether columns or a coherent text are preferred	Is categorised if interviewee mentions columns	"A: Ist dir das dann zum Beispiel auch lieber dass irgendetwas (.) einfach auf das ganze Blatt verteilt ist oder wenn du mehrere Spalten hast

			oder B: (3) Das kommt immer darauf an was es ist aber oft eher Spalten oder Zeilen." (I5, 282-283)
Bold/ colour to highlight	Information on printing words in bold or in colour to highlight them and whether or not this is preferred by students	Is categorised if interviewee mentions words highlighted in bold or colour	"A: Ist da die-die Überschrift oder der Titel irgendwie hervorgehoben? B: Ja. A: Okay. Hilft dir das? B: Ja." (I5, 112-115)
Space between lines	Information on leaving blank space between lines	Is categorised if interviewee mentions blank space left between lines	"A: Okay wie ist das mit dem Zeilenabstand? Wenn du jetzt einen normalen Text hast ist dir das auch wichtig? (2) Stört dich das wenn das näher beieinander ist? B: Nein ist nicht schlimm." (I2, 159-160)
Font	Information on the font, e.g. using a font specifically designed for dyslexic students	Is categorised if interviewee mentions the font of texts	"B: Also-I relativ ist es besser also auf jeden Fall auf dem Zettel aber ich mache es einfach gerne weil die Schrift einfach viel besser dort ist als wie wenn ich so schreibe. A: Du meinst die Schrift am Computer ist besser als deine Handschrift? B: Ja." (I6, 169-171)
Type of materials	Information on the type of materials used in both EFL-classrooms and external support systems	Is categorised if interviewee mentions the type of material used without referring specifically to any of the subcategories	/

Worksheets	Information on worksheets used, e.g. for grammar practise	Is categorised if interviewee mentions worksheets	"Okay. Bekommt ihr auch zusätzlich Arbeitsblätter? B: Ja in die Mappe ja." (I1, 54)
Vocabulary Book	Information on vocabulary books used, e.g. the layout, whether or not it is used	Is categorised if interviewee mentions a vocabulary book	"Also bei Vocabulary Book da tun wir immer Vokabeln einschreiben (.) zum Beispiel jetzt wie Police I-also Polizei (1) und (1) eigentlich-eigentlich ist das der Sinn des Vocabulary Books" (I6, 95)
Folders	Information on folders used, e.g. number of folders or how it is organised	Is categorised if interviewee mentions folders	"Schnellhefter sind für die Hausübung nehme ich an? B: Ja." (I3, 54-55)
Exercise Book(s)	Information on exercise book(s) used, e.g. for homework or school exercises	Is categorised if interviewee mentions exercise book(s)	"Im-im Exercisebook weil da steht alles von der Stunde drinnen und deshalb kann ich da wenn ich etwas nicht weiß gut nachschauen." (I5, 81)
Workbook	Information on the Workbook used at school	Is categorised if interviewee mentions the Workbook	"Workbook." (I2, 81)
Student's Book	Information on the Student's book used at school	Is categorised if interviewee mentions the Student's book	"Student's Book ist ja relativ bunt im Vergleich zum Workbook. Wie findest du das? B: (2) Das macht eigentlich k-einen minimalen Unterschied also eigentlich gar keinen Unterschied könnte man sagen es ist nur schönheitsbedürftig." (I8, 94-95)
Experience in the classroom	Information on the general experience in the EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions any experience in the EFL-classroom without referring	"Wir machen manchmal so einen VokabelKÖNIG da muss man die Vokabel einschreiben und die dann immer lernen und

		specifically to any of the subcategories	dann sagt sie uns was das heißt und das sollen wir sagen. (1) Obwohl manchmal muss eigentlich nichts lernen dafür weil man eigentlich das eh schon das weiß (2) aber ja." (I6, 201)
Support	Information on support provided at school, e.g. through additional feedback, conversations or dyslexia-friendly materials	Is categorised if interviewee mentions support by teachers or materials	"A: Du sagst es ist alles bunt findest du das gut? B: Ja also ich finde es besser als wenn alles so schwarz weiß ist. A: Okay findest du das (.) manchmal auch ablenkend? B: Nein. Nein eigentlich nicht. A: Okay das heißt du würdest sagen es unterstützt dich? B: Ja." (I1, 63-68)
Feelings	Information on feelings in the EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions feelings or emotions	"A: Okay. Würdest du auch sagen dass der Druck von den Lehrern und Lehrerinnen kommt dass du nervöser bist? B: Eigentlich nicht" (I1, 225-226)
Difficult	Information on any difficulties encountered in the EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions anything experienced as difficult	"A: Okay. Und was macht dir Schwierigkeiten in Englisch? B: (2) Die Vokabeln lernen." (I2, 32-33)
Easy	Information on anything easy encountered in the EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions anything experienced as easy	"Verstehe. Du sagst jetzt schon das Auswendiglernen- das heißt das Auswendiglernen ist auch etwas das dir leichter

			fällt. B: Ja." (I3, 176-177)
Signs for dyslexia	Information on signs of dyslexia	Is categorised if interviewee mentions signs of dyslexia without referring specifically to any of the subcategories	/
Issues with eyesight	Information on issues with eyesight, e.g. not being able to read something	Is categorised if interviewee mentions problems with eyes	"Also wenn wir jetzt auf ein Buch schauen eigentlich nicht das ist eigentlich schon nah genug (.) wenn wir zum Beispiel aber- wenn ich jetzt (.) da ist das Bild vom Beamer dann ist genau da-dann tue ich mir trotzdem immer noch schwer beim Lesen." (I6, 303)
Distraction	Information on distraction in the EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions being distracted by something	"B: Dann würde ich mit dem Bild konzentriert sein und immer wenn ich so Bilder sehe dann umrande ich sie immer und male sie an." (I2, 208)
Concentration	Information on concentration and issues with concentration	Is categorised if interviewee mentions concentration	"A: Okay. Verstehe. (.) Okay würdest du- würdest du sagen dass dir das dann generell hilft dich zu konzentrieren diese Spiele? B: Ja." (I2, 115-116)
Grades	Information on grades in the German or EFL-classroom	Is categorised if interviewee mentions grades	"jede-jeder einzelne Diktat eine Fünf geschrieben" (I8, 33)
Anxiety	Information on anxiety in the language classroom	Is categorised if interviewee mentions anxiety or nervousity	"A: Okay. (1) Wie ist das bei Schularbeiten? (3) Wie fühlst du dich da generell? B: Ich bin sehr nervös. A: Glaubst du dass das auch aufgrund deiner

			Lese-Rechtschreib-Schwäche ist? B: <nods>" (I2, 285-288)
Mistakes and errors	Information on mistakes and errors, e.g. in spelling	Is categorised if interviewee mentions mistakes or errors	"das-das d oder das t da tue ich mir manchmal schwer und bei k g zum Beispiel und (.) einzeln und doppelt" (I6, 35)
Diagnosis	Information on the diagnosis of dyslexia	Is categorised if interviewee mentions the diagnosis without specifically referring to any of the subcategories	/
Reason	Information on the reason why dyslexia was diagnosed in the first place, e.g. symptoms or signs	Is categorised if interviewee mentions the reason for being tested for dyslexia	"Rechtschreibfehler gehabt habe und (4) und nicht sehr schön geschrieben habe was sich bisher nicht verbessert hat" (I6, 21)
Date	Information on when dyslexia was diagnosed, e.g. primary school or secondary school	Is categorised if the interviewee mentions the time of diagnosis	"B: (1) Eigentlich seit der ersten Volksschule und in der dritten Volksschulklasse sind wir dann testen gegangen und dann wurde es diagnostisch-" (I1, 19)

12.6. Translations of quotes

The following section reproduces the quotes provided in German within text. For reasons of legibility, the quotes are provided not in the same transcription style as the original quotes, but in an analogous translation.

Nr. 1: „Because I made spelling errors and I did not write beautifully“

Nr. 2: „Yes, because I might have received a *Genügend* or a *Nicht Genügend* in German and that is why we wanted to check what was wrong with me and why I always had bad grades in German“

Nr. 3: “Yes, so many spelling errors, particularly distinguishing when to capitalise a letter or not and then sometimes I suddenly forget a letter like a or r when writing my name”

Nr. 4:

B: Yes, most of the times I am at least a little bit nervous.

A: Okay and why?

B: Something might go wrong.

A: What do you mean?

B: That something I do is bad.

Nr. 5: “Yes, that has helped me not to be that nervous before a test and not do make as many mistakes”

Nr. 6:

B: The reading part was never for me.

A: Why not?

B: I was always afraid of the time running so that I always just read a few lines but never everything which made it impossible to understand the context.

Nr. 7: “That I cannot read fluently”

Nr. 8:

B: It is good to hear another voice reading a text aloud because it is easier to concentrate on the text. Also, I can take a short break and find out where the reader stopped more easily.

A: Is it easier for you if someone else reads a text aloud or if you read it silently?

B: When someone else reads it.

Nr. 9:

A: How do you feel when someone read aloud?

B: It is better.

A: Better? Why?

B: Because I understand more.

A: Content wise?

B: Yes.

A: Okay. Do you always read along?

B: Sometimes.

A: Sometimes, okay. So, if someone else reads aloud you can follow well?

B: Yes.

Nr. 10: “Yes, one can already think and guess what it might be about.”

Nr. 11: “The same word or a similar word with the same meaning”

Nr. 12:

A: Does it sometimes irritate you if there are four possible answer options?

B: No.

A: No? So, that is not too much text at the same time?

B: No, not really.

Nr. 13: “In a gap-fill activity one might remember certain parts of the text again and you know what it is about. Sometimes these parts are even worded in the same way as the questions and

then one can write the same word as mentioned in the text and does not have to interpret something new.”

Nr. 14: “Then there are words or rather special words that I write onto paper cards if I have spelled them wrong more than once. I can learn them then and whenever I have written them correctly for three times, the paper card is not in my stack anymore. That is a system, cards leave and new ones come.”

Nr. 15:

A: If you, for instance, write a new text type, do you get any info material?

B: Yes. Not too long ago we received an example text with explanations on the side on the individual paragraphs, the structure, and how to write it.

A: Is that helpful for you?

B: Yes.

Nr. 16:

B: English is quite exhausting for the brain.

A: Very interesting. Exhausting for the brain, so is an English lesson exhausting for you too?

B: Yes, because the words are written differently compared to German.

Nr. 17: “If you pronounce it similar to German but write it differently or vice versa”

Nr. 18: “If you have remembered them once, the tenses are clear but sometimes one might confuse the names of the tenses because they are all called Past or Present and then one might wonder what tense it really is”

Nr. 19: “Most of the time it is as if I were listening to the radio and there is only a loud noise but you understand nothing”

Nr. 20: “If you read something there are exercises for your eyes. I don’t really know how to explain it, but there might be a sheet with the word Ping-Pong on it and then there is a dot dot and another word and you are only allowed to move your eyes certainly. Or there are pictures and you have to find out what matches them”

Nr. 21: “Yes, if something is fun, I learn much more easily compared to something that is boring”

Nr. 22:

B: Because I find that I can remember things better if there is colour because if you look at verbs you always use the colour red to underline verbs and then you just know that whenever something is red it is a verb.

A: Oh, so you always connect it to the same colour?

B: Mhm.

Nr. 23: “I never really want to study but when I write things down I remember them automatically”

Nr. 24: “Oral mnemonic aids that you can say to yourself during a test if you are unsure how to write a word, for instance words that you have already known since you were a child such as *Straße* (the German word for *street*) you can say to yourself quietly and compare it to other words using the same sounds”

Nr. 25: “I read them all and then I read them again in German and again and then I read them individually”

Nr. 26:

A: Are there any pictures on the A4-sheet in your reading-training?

B: Most of the time not, however, today there was a colourful drawing of a child because it was a story about someone who fell and then there was another drawing of someone helping the person up again.

A: And that scenario was shown in the drawings?

B: Mhm.

A: And does that help you if it is connected to the text?

B: Yes.

A: Okay. And if the drawing didn't have anything to do with the text?

B: Then I would have thought about it having a connection first, and then I would have realised that there was none.

A: Oh, so that would then rather be distracting, right?

B: Mhm.

Nr. 27:

A: Oh, you're saying to find the words. Do you think it would be easier if the words were printed in bold, for example?

B: Yes.

A: Yes? Why?

B: To know that this word belongs to that sentence.

Nr. 28:

B: I hate it when teachers mark something in red.

A: Okay, why?

B: Why? Because that humiliates me. I'm trying so hard, taking an hour to write a text and then everything is marked in red and that is the case in every subject.

A: Would it help if positive things were also marked?

B: Yes, that would probably help.

Nr. 29:

A: The fonts that are very squiggled, how do you find them?

B: Sometimes you do not recognise a *k* if it is very squiggled but I can imagine it with the help of another word quite easily. So if there is the word *unde* and you cannot decipher the *k*, you might still know that it means *Kunde* (German word for customer).

A: Oh, so you use the context to decipher the words?

B: Yes.

Nr. 30:

A: Can you tell me about how you study vocabulary with the app?

B: It is relatively funny, there is a robot that shows certain words with movements, for instance, the word *kill* is shown through crosses in his eyes and it falling. Also, there is this cloud that covers words and you have to wipe it away or there is a wheel that turns around words and you have to choose the correct one.

A: Do you have to write things yourself sometimes, too?

B: Yes, yes.

A: Okay. So, you like studying with technology or apps?

B: Yes.

Nr. 31: "We once had a text about a mum buying something at a bakery and then certain letters were missing from the words and we had to add the correct letter from four options that were given"

Nr. 32: "to calm down and focus on the spelling again"

Nr. 33:

B: If I did something great, I received a paper clip and if I had fifty or something, I received a gift.

A: And that was motivating?

B: Mhm.

Nr. 34: "In the workbooks or on worksheets we should have a font particularly designed for dyslexics because we can then read it easily and normal students can read it too. With dyslexia it easily happens that letters such as *b* and *d* or *p* and *q* are mixed up and it is really difficult sometimes.