



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Exploring Inclusive EFL Pedagogy: A Comparative Study of Educators' Expectations and Experiences in Teaching Blind and Visually Impaired Students in Austria“

verfasst von / submitted by

Jana Augustin, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2024

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

UA 199 507 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Englisch
Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

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

Abstract

Die Vermittlung von Englisch als Fremdsprache an blinde und sehbeeinträchtigte Schüler:innen stellt einzigartige pädagogische Herausforderungen und Chancen dar, insbesondere im Kontext der wachsenden Bemühungen von Bildungseinrichtungen um mehr Inklusion. Diese Arbeit untersucht inklusive Fremdsprachenpädagogik mit durchgängigem Fokus auf Englisch als Zweit- oder Fremdsprache durch eine vergleichende Analyse der Erwartungen und Erfahrungen von Lehrkräften bezüglich des Unterrichts von blinden und sehbeeinträchtigten Schüler:innen in Österreich. Ziel der Studie ist es, wirksame Lehrstrategien zu identifizieren und Bereiche mit Verbesserungsbedarf aufzudecken, indem sowohl die Ansätze als auch die erwarteten und tatsächlichen Erfahrungen der Lehrkräfte kritisch beleuchtet werden. Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrkräften auf. Erfahrene Lehrkräfte integrieren assistive Technologien wie Braille-Displays und Screenreader erfolgreich und passen ihre Methoden fortlaufend an, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden. Unerfahrene Lehrkräfte hingegen sehen sich häufig mit Herausforderungen konfrontiert, die auf unzureichende Schulung und begrenzte Ressourcen zurückzuführen sind, was oft zu einem trial-and-error-Ansatz führt. Beide Gruppen sehen Herausforderungen hinsichtlich der Anpassung von Unterrichtsmaterialien und der Gewährleistung fairer Bewertungen, insbesondere in Themengebieten mit traditionell hohem visuellen Anteil. Die Studie unterstreicht die Notwendigkeit gezielter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen und die Bereitstellung umfassender technologischer Unterstützung zur Förderung inklusiver Lehrpraktiken. Diese Erkenntnisse leisten einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts für blinde und sehbeeinträchtigte Schüler:innen, indem sie den Bedarf an systematischer Unterstützung, spezialisierter Schulung und einem verstärkten kollegialen Wissensaustausch unter österreichischen Lehrkräften verdeutlichen.

Abstract

The teaching of English as a Foreign Language (EFL) to blind and visually impaired (BVI) students poses unique pedagogical challenges and opportunities, particularly as educational institutions work toward greater inclusivity. This thesis investigates inclusive EFL pedagogy by comparing the expectations and experiences of educators teaching BVI students in Austria. Through a comparative analysis, the study aims to uncover effective teaching strategies and identify areas needing improvement by examining both the approaches and anticipated versus actual experiences of educators. The findings reveal notable differences between experienced and inexperienced BVI educators. Experienced educators effectively integrate assistive technologies, such as Braille displays and screen readers, and continuously adapt their methods to meet student needs. In contrast, inexperienced educators face challenges related to inadequate training and resource constraints, leading to a reliance on trial and error. Both groups encounter difficulties with adapting materials and ensuring fair assessments, particularly in visually dependent topic areas. The study highlights the necessity for targeted professional development and the provision of robust technological support to enhance inclusive teaching practices. These insights contribute to improving EFL instruction for BVI students by underscoring the need for systemic support, specialized training, and collaborative knowledge-sharing among educators in Austria.

Acknowledgments

I am deeply grateful to all those who have supported me throughout the journey of writing this thesis. First and foremost, I would like to express my heartfelt appreciation to my supervisor, Prof. Dr. Hüttner, whose guidance, expertise, and encouragement have been invaluable throughout the research and writing process. Your constructive feedback and insights have greatly enriched my work and shaped this study. I am also profoundly thankful to the participants and educators who generously shared their experiences, time, and perspectives, making this research possible. Your contributions have been the cornerstone of this study and are deeply appreciated.

To my family and friends, your unwavering support and belief in me provided the motivation I needed to persevere. A special thank you to my sister and partner, whose constant words of encouragement and understanding carried me through the most challenging moments of this journey. Finally, I wish to acknowledge the Department of English and American Studies at the University of Vienna for providing the resources and academic environment that facilitated the completion of this work. To my teacher colleagues and headmistress, thank you for your empathy, patience, and support, which allowed me the space and focus needed to bring this thesis to fruition. This thesis is a culmination of the collective support, guidance, and inspiration I have received, and I am deeply grateful to everyone who played a part in this journey.

List of Abbreviations

BVI.....	Blind and Visually Impaired
CALL.....	Computer-Assisted Language Learning
CCC-2	Children's Communication Checklist 2
EFL.....	English as a Foreign Language
ELA.....	English Language Acquisition
ELP.....	English Language Proficiency
ESL.....	English as a Second Language
ELT.....	English Language Teaching
L1.....	First Language
L2.....	Second Language
SLA.....	Second Language Acquisition
TOM.....	Theory Of Mind
TPR.....	Total Physical Response
WCAG.....	Web Content Accessibility Guidelines

List of Tables

Table 1. Core values and competence areas of inclusive teaching	11
Table 2. Overview of differences between inclusion and integration.....	15
Table 3. Groups of distance vision impairment.....	19
Table 4. Comparison of cognitive development.....	25
Table 5. Overview of selected assistive technologies.....	65
Table 6. Participant data.....	78
Table 7. Frequency of coded categories.....	89
Table 8. Subcategories in <i>Challenges and Adjustments</i>	91
Table 9. Type and frequency of assistive technologies	100
Table 10. Variable descriptions	111
Table 11. Numerical correlation matrix	112
Table 12. Summary of recommendations	121

List of Figures

Figure 1. WCAG principles.....	70
Figure 2. Methodology flow chart	76
Figure 3. Illustration of analysis process	82
Figure 4. Frequency of key themes.....	90
Figure 5. Type of inclusive education training received	93
Figure 6. Expected or experienced challenges and adjustments	96
Figure 7. Group comparison of technologies and aids	99
Figure 8. Types of <i>Wishes and Recommendations</i>	107
Figure 9. Differences and similarities between G1 and G2	110
Figure 10. Highlighted correlation matrix.....	113
Figure 11. Steps for implementing inclusive EFL practices	124

Table of Contents

1. Introduction.....	1
2. Defining Inclusion.....	3
3. Defining Blindness.....	10
3.1. Terminology.....	11
3.2. Low Vision, Visual Impairment and Blindness	13
3.3. Developmental Differences	15
4. Understanding Blind Learners	17
4.1. Cognitive development.....	18
4.2. Language Acquisition and Learning.....	21
5. ‘Blindspot’ EFL.....	32
5.1. Educational and institutional challenges	33
5.2. Methodological challenges	35
5.3. Cultural and social challenges	37
5.4. Linguistic challenges	40
6. Inclusive EFL Teaching.....	43
6.1. Visual Impairment in the classroom	43
6.2. BVI in mainstream classrooms.....	48
6.3. Teaching strategies.....	53
6.4. Assistive technology.....	57
6.5. Testing & Assessment.....	62
6.6. Challenges and opportunities.....	67
6.7. Educators’ perspective	68
7. Methodology	70
7.1. Setting.....	70
7.2. Participants	72
7.3. Interview design and process.....	73
7.4. Data analysis.....	75
8. Results	82
8.1. Frequency analysis	82
8.2. Categorical analysis.....	85
8.3. Comparative analysis.....	102
8.4. Correlational Analysis	105
9. Discussion	109
9.1. Differences in Educator Experience and Preparedness	109
9.2. Effective Teaching Strategies for BVI Students	109
9.3. Challenges with Assistive Technology Implementation	110
9.4. Assessment Challenges and Adaptations for Fairness	111
9.5. Professional Development Needs and Systemic Support.....	112
10. Implications and Limitations.....	113
11. Conclusion and Recommendation.....	115
12. List of references.....	119
13. Appendix.....	133
13.1. Codebook	133
13.2. Interview guidelines	135
13.3. Transcripts	137

1. Introduction

In recent years, the pursuit of inclusive education has gained significant traction worldwide, as educators and institutions strive to ensure equitable learning opportunities for all students, regardless of their abilities. The teaching of English as a Foreign Language (EFL) to blind and visually impaired (BVI) students presents a unique set of challenges and opportunities that require specialised pedagogical approaches. Studies have shown that while inclusive EFL settings foster a supportive environment for BVI students, they often demand adaptive strategies and resources, such as tactile learning materials and assistive technologies, to effectively engage learners (Lintangsari & Emaliana, 2020; Başaran, 2012). With the United Nations Sustainable Development Goals emphasising quality and inclusive education for all by 2030, there is a pressing need to examine how educational systems can accommodate students with disabilities in mainstream classrooms, particularly in foreign language instruction (al-Farra & al-Nabih, 2019).

Blind and visually impaired students face distinct obstacles in the learning process, especially in environments where visual aids and traditional teaching methods dominate. For instance, the use of visual resources in language classrooms often excludes visually impaired learners unless additional accommodations are made (Kocyigit & Artar, 2015). As such, the development of inclusive pedagogies that address the specific needs of these students is essential for their academic success and personal development. Although Austria has made significant strides in integrating students with disabilities into mainstream education, there remains a gap in understanding the practical experiences and expectations of educators who work with BVI learners, particularly in EFL settings (Attachoo & Sitthitikul, 2021). This gap points to a broader issue: while policy initiatives support inclusive education, their implementation, particularly in foreign language instruction, is uneven and inconsistent, often leading to a reliance on trial-and-error methods among educators (Berrehail & Yahia, 2024).

This research aims to fill this gap by comparing the expectations and actual experiences of educators who teach BVI students in Austria. By conducting a comparative analysis, this study not only seeks to identify effective strategies and teaching methodologies but also to highlight the challenges that educators face in creating truly inclusive classrooms. Studies

underscore the importance of integrating assistive technologies, such as Computer-Assisted Language Learning (CALL) and Mobile-Assisted Language Learning (MALL), in EFL classrooms to enhance the learning experience of BVI students (Berrehail & Yahia, 2024). However, many educators, particularly those with limited experience in teaching students with disabilities, struggle with inadequate training and resources, leading to a reliance on trial-and-error approaches (Tiaiba & Bentouhami, 2023).

The significance of this research lies in its potential to inform both policy and practice. As the demand for inclusive education grows, the need for targeted professional development, resource allocation, and technological support becomes increasingly urgent. For instance, Guanoluisa et al. (2022) highlight that effective teacher training programs should prioritize inclusive teaching strategies and emphasize the necessity of integrating technologies that aid in communication and learning for visually impaired students. Furthermore, this research could provide insights into how to foster collaboration between educators, policymakers, and support staff to create a more supportive and inclusive learning environment for BVI students.

The following chapters aim to provide a detailed examination of blindness and visual impairment, the cognitive and social development of BVI learners, and the specific challenges they face in language acquisition. In addition, the study explores the methodologies used by educators, the role of assistive technologies, and the implications of testing and assessment for BVI students in the EFL context (Başaran, 2012; Lintang Sari & Emaliana, 2020). By addressing the immediate challenges faced by educators and contributing to the broader discourse on inclusive education, this research seeks to offer practical recommendations that can enhance the overall quality of inclusive education in Austria.

Research Questions

This thesis aims to explore the expectations and experiences of educators teaching EFL to BVI students in Austria. In light of this, the following research questions will guide the investigation:

Main Research Question:

How do the expectations and experiences of educators in Austria differ when teaching English as a Foreign Language (EFL) to blind and visually impaired (BVI) students, and what strategies can be implemented to enhance inclusivity in such classrooms?

Secondary Research Questions:

1. What teaching strategies do experienced educators employ when working with BVI students in EFL classrooms?
2. How do inexperienced educators adapt their teaching methods when first encountering BVI students?
3. What role do assistive technologies, such as Braille displays and screen readers, play in supporting BVI students' language acquisition?
4. What challenges do educators face in assessing BVI students' language proficiency, and how can assessment methods be adapted to ensure fairness?
5. What professional development and resources do educators need to improve inclusivity in teaching BVI students?

2. Defining Inclusion

Almost ten years ago, the UN's fourth Sustainable Development Goal was agreed upon to "ensure inclusive and equitable quality education" by 2030 (Agenda for sustainable development, 2015). In the same year, Mastruserio Reynolds defines inclusion as "[e]fforts to provide children with the least restrictive learning environment [...] realised by including all learners into the general education classroom despite their unique needs (e.g. special needs or English language learner [ELL])". This definition considers multiple dimensions of inclusion such as "[...] minority populations of individuals of colour, individuals with special needs (i.e. physical, emotional, behavioural and cognitive differences) and individuals from linguistically diverse home environments" (Mastruserio Reynolds 2015, p.7). Accommodating these aspects of inclusion within a single classroom might appear and impossible task. In addition, there is an ongoing scholarly debate surrounding the 'true' definition of inclusion as Erten and Savage (2012) summarise:

„Many scholars hold different perspectives and argue for either philosophical or empirical investigation of inclusive education (Farrell 2000). Political advocates of human-rights perspectives believe that inclusive education is a human-rights issue and should not even be questioned through research (Farrell 2000; Lindsay 2003, 2007). Others argue that there is a need for scientific investigation and more empirical evidence to identify effective inclusive practices“ (p. 223).

On the quest to identify a practical yet ‘all-inclusive’ definition of inclusion in education, Qvortrup and Qvortrup suggest three dimensions to take into account when attempting to grasp the concept of inclusive education; levels of inclusion, arenas of inclusion, and degrees of inclusion and exclusion (2018).

2.1. Three dimensions of inclusion (Qvortrup & Qvortrup, 2018)

- **Levels of Inclusion:** In their paper, the researchers critique the common definition of inclusion for overlooking the child's subjective experience of inclusion or exclusion. They argue that most definitions focus on physical presence or social participation but miss the psychological aspect of feeling recognised and belonging. Consequently, they suggest considering three levels: physical (membership in the community), social (active participation), and psychological (feeling recognised and belonging).
- **Arenas of Inclusion:** Qvortrup and Qvortrup point out that inclusion is not limited to the school setting but encompasses various social communities where a child can be included or excluded. These include the classroom, informal social groups, interpersonal relationships, and interactions with adults.
- **Degrees of Inclusion/Exclusion:** The scholars propose a spectrum ranging from total exclusion to total inclusion, with most individuals falling somewhere in between. It is emphasised that inclusion is not binary but varies across different social contexts and communities. The model introduces the concept of cumulative inclusion/exclusion, where individuals may experience varying degrees of inclusion in different areas over time.

The model may be used in combination with a matrix to measure inclusion in educational settings and evaluate potential gaps or weaknesses of the currently applied method of inclusion. While the collection of data in regard to the actual status of inclusion in schools is essential to changing or addressing the status quo, it lacks suggestions for practical steps to be taken towards improvement. The European Agency for Development in Special Needs Education (2012), on the other hand, proposes a theoretical framework for inclusive teaching with a more practical focus rather than a scientific one.

2.2. Core values and competence areas of inclusive teaching (2012)

The profile of inclusive teachers is built upon four core values essential for effective teaching in inclusive education. These values include valuing learner diversity, supporting all learners, fostering collaboration, and committing to continuous professional development (see Table 1). Each value is linked to specific areas of teacher competence, encompassing attitudes, knowledge, and skills. These competencies are interconnected and mutually dependent, emphasizing the holistic nature of inclusive teaching. While presented in a list format, they are not hierarchical and should be viewed as interrelated components. While the identified areas of competence serve as a foundation, they are not exhaustive, but rather serve as a basis for further professional development discussions tailored to specific educational contexts (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Core values	Competence areas	
Support all learners	Promote academic, practical, social and emotional learning for all	Engage effective teaching approaches in heterogenous classes based on understanding of a variety of learning processes and how to support them
Work with others	Work with parents and families to engage them effectively in learning	Work with other education professionals, including collaboration with other teachers

Core values	Competence areas	
Value learner diversity	Understand inclusive education (e.g. it is based in belief in equality, human rights and democracy for all)	Respect, values and view learner diversity as an asset
Engage in professional development	Be reflective practitioners (i.e. systematically evaluate one's own performance)	View initial teacher education as the foundation for ongoing professional learning

Table 1. Core values and competence areas of inclusive teaching. Based on European Agency for Development in Special Needs Education (2012)

Inclusive education offers valuable learning opportunities for BVI students by promoting equal participation in all educational activities. According to Lintang Sari and Emaliana (2020), ensuring equal educational opportunities for all learners presents significant challenges as it necessitates shifts in values, systems, and practices. Norris (2019) asserts that inclusive practices are founded on the principle that every student deserves equal involvement in teaching and learning processes. In inclusive classrooms, non-disabled peers offer academic support, treat others without discrimination, and help foster a sense of belonging within the community (Asamoah et al., 2018). Despite the challenges faced by VBI students, collaborative learning has been shown to enhance academic performance, productivity, and interpersonal relationships while improving psychological well-being, social skills, and self-esteem (Laal & Ghodsi, 2012).

Inclusion involves adapting educational systems to meet diverse student needs by modifying content, methodologies, resources, classroom organisation, and infrastructure to accommodate all children, irrespective of their physical, socio-emotional, or intellectual conditions (Mwakyaja, 2013). This adaptation can be particularly challenging in large classrooms, where teachers may struggle to provide individual attention due to the high student-to-teacher ratio (Dubovec et al., 2016, p. 246). Additionally, Sirirungruang (2015) highlights the need for government funding to ensure that accessible textbooks are available for all students with visual impairments.

In conclusion, inclusive education relies on the integration of core values, including valuing diversity, supporting all learners, fostering collaboration, and maintaining continuous professional development. These values underpin the competencies necessary for creating accessible learning environments, particularly for blind and visually impaired students. Although adapting educational systems to accommodate diverse needs presents challenges, inclusive education has been shown to improve academic outcomes and foster better social integration for students. By promoting a collaborative learning environment, inclusive classrooms support not only BVI students but also contribute to a more cohesive learning community. Continued efforts are required from educators, policymakers, and institutions to refine inclusive practices and ensure that necessary resources are available to maintain equitable learning opportunities for all students.

2.3. Inclusion or integration?

In the discussion surrounding the education of children with special needs in mainstream schools, it is crucial to clearly distinguish between "inclusion" and "integration," as these terms, while often used interchangeably, convey fundamentally different educational philosophies and approaches.

Integration is typically associated with the medical model of disability, which views educational challenges as an individual's problem that stems from their impairment. According to this model, the responsibility lies with the student to adapt to the existing school environment and system. In an integrated setting, students with disabilities are placed in mainstream classrooms but are expected to conform to the standardized curriculum and practices, often with little to no modifications made to accommodate their specific needs (Shakespeare, 2013). As a result, integration can sometimes feel superficial, with students physically present in mainstream classrooms but without the necessary support structures that would allow them to truly thrive. This model tends to reinforce the notion that it is the individual who must "fit in" rather than the institution adapting to meet the diverse needs of its students.

Conversely, inclusion is rooted in the social model of disability, which recognises that disabilities are not just the result of an individual's physical or cognitive limitations but are significantly shaped by societal attitudes, environmental barriers, and institutional practices. In an inclusive educational setting, the focus shifts from requiring the student to adapt to the school to transforming the school's attitudes, practices, and physical environment to accommodate the full range of human diversity. Inclusion involves proactively removing barriers to learning and participation for all students, particularly those with disabilities, by creating an environment where all learners can succeed, regardless of their individual challenges (Davis, 2003).

Inclusion is a holistic approach that goes beyond merely placing students with disabilities in mainstream classrooms. It requires the school to adopt flexible curricula, differentiated teaching strategies, and the use of assistive technologies, where necessary, to meet the diverse needs of all students. It also emphasises fostering a supportive and accepting school culture, where students with disabilities are seen as equal participants in the learning process, rather than as passive recipients of "special" education (Florian & Black-Hawkins, 2011). This approach is underpinned by the belief that diversity enriches the learning experience for everyone and that all students benefit from a more flexible and adaptive education system.

The key difference between the two approaches lies in the level of systemic change required. Integration assumes that the system remains largely unchanged and that students with special needs must fit into this structure, often requiring them to overcome significant barriers to succeed. Inclusion, on the other hand, calls for a transformation in how schools operate, emphasising that it is the system, not the student, that must change. This involves creating a more accessible, equitable environment where every student, regardless of ability, can participate fully in all aspects of school life (Ainscow & Miles, 2008).

Moreover, inclusion advocates for continuous collaboration between general and special education teachers, ensuring that students with disabilities have access to the same opportunities as their peers. This collaborative approach fosters a more inclusive mindset

among educators, promoting the belief that all students are capable of learning and contributing, given the right support (Loreman, 2007).

It is also important to note that inclusion is a legal and ethical imperative in many countries. International agreements, such as the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD), stress that inclusive education is a fundamental human right, urging nations to ensure that their education systems cater to the diverse needs of all learners (United Nations, 2006). This has led to an increased focus on inclusion as a policy goal in many education systems around the world, moving away from integration models that often marginalised students with disabilities.

In conclusion, while both inclusion and integration seek to place children with special needs in mainstream educational settings, they diverge in their underlying philosophies and the degree to which they seek to transform the educational environment. Integration places the focus on the individual to adapt, whereas inclusion requires the school to adapt to meet the needs of all students. The shift towards inclusive education reflects a broader societal move towards equity, recognising that education systems must be flexible and responsive to the needs of a diverse student body.

Aspect	Inclusion	Integration
Definition	Involves adapting the school environment to accommodate the diverse needs of all students, recognising the social aspects of disability (Mastruserio Reynolds, 2015).	Places students with disabilities in mainstream classrooms with minimal adaptation, assuming the student will fit in (Shakespeare, 2013).
Underlying Model	Social Model of Disability (Davis, 2003)	Medical Model of Disability (Shakespeare, 2013)
Adaptation Responsibility	School adapts to meet the needs of students, removing barriers to participation (Davis, 2003).	The student is expected to adapt to the existing environment with little change to systems (Shakespeare, 2013).
Curriculum & Practice	Flexible curricula and differentiated teaching strategies are adopted to cater to diverse learning needs (Florian & Black-Hawkins, 2011).	Students are expected to conform to standardised curricula and practices with minimal accommodations (Shakespeare, 2013).

Support Structures	Proactively creates support structures enabling students to succeed, focusing on equality of participation (Florian & Black-Hawkins, 2017).	Limited or no additional support structures, leading to potential marginalisation in the classroom (Shakespeare, 2013).
Focus of Approach	Fosters a supportive, inclusive environment where diversity enriches the experience of all students (Florian & Black-Hawkins, 2011).	Primarily focuses on the individual student adapting to fit into the existing system (Shakespeare, 2013).
Implementation Goal	Transform the system to create a fully accessible and equitable environment (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017).	Keep the system largely unchanged, with students conforming to its structure (Shakespeare, 2013).
School Culture	Encourages an accepting school culture that views students with disabilities as equal participants (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017).	Typically does not prioritise fostering an inclusive culture, leading to superficial integration (Shakespeare, 2013).
Teacher Collaboration	Emphasises collaboration between general and special education teachers to support all learners (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017).	Less emphasis on collaboration, with special education often separated from general education (Shakespeare, 2013).
Legal & Ethical Imperative	Recognised as a human right, supported by international agreements (United Nations, 2006)	Not universally mandated, often lacks the legal support found in inclusive education policies (Shakespeare, 2013).

Table 2. Overview of differences between inclusion and integration.

3. Defining Blindness

Blindness is a complex and multifaceted condition that affects millions of people worldwide. While commonly understood as the inability to see, blindness encompasses a wide spectrum of visual impairments that range from partial sight to complete vision loss. For instance, the World Health Organization (WHO) defines blindness as a visual acuity of less than 3/60, or a visual field loss to less than 10 degrees in the better eye, even with the best correction (Resnikoff & Keys, 2012). This definition is widely adopted globally to establish a threshold for severe visual impairment and is instrumental in assessing global needs and interventions. However, definitions vary by context and purpose. In India, the National Programme for Control of Blindness defines blindness as having vision less than 6/60 in the better eye, a threshold adjusted to address the specific socio-economic and health landscape of the country

(Malhotra et al., 2019). Such definitions reflect national approaches to disability support and the practical realities of healthcare access.

Further, emerging definitions highlight that blindness is not merely about the absence of sight but also includes functional and neurological impairments. For example, cerebral or cortical visual impairment (CVI) affects individuals' visual function due to neurological conditions, even if their eye structure is normal, prompting calls for expanded definitions that encompass the diverse experiences of visual impairment (Kran et al., 2019). This perspective is particularly relevant in educational and rehabilitative settings, where understanding the functional impact of blindness guides appropriate support and adaptation strategies.

Globally, these diverse definitions underscore the need for a nuanced understanding of blindness that goes beyond a simplistic description of total vision loss. Instead, blindness is framed within various legal, medical, and social systems, each offering specific classifications that cater to the differing needs of individuals. Recognizing these variations is crucial for developing policies and practices that address not only the physiological aspects of blindness but also its social and functional impacts (Limburg et al., 2008). This chapter aims to define blindness in a comprehensive manner, considering these medical, legal, and social dimensions, and exploring the implications for individuals living with visual impairments.

3.1. Terminology

The terminology used to describe individuals who are blind or visually impaired (BVI) carries significant weight in shaping societal perceptions, fostering inclusivity, and respecting individual identity. Research reveals that while there is no universal preference, certain terms are often favored in different contexts, reflecting an individual's identity, societal attitudes, and functional differences among levels of visual impairment.

Historically, terms such as "blind" or "visually impaired" have served as broad categories to address individuals with varying levels of sight loss. According to Orlansky (1984), public perceptions of terms related to blindness reveal a mixture of preference patterns, with individuals often choosing language that either downplays or highlights their impairment

depending on the context. For instance, "blind person" and "visually impaired person" are terms some individuals embrace to emphasise their identity within a visually normative society. Orlansky's study underscores that perceptions differ, especially between the general public and the BVI community itself, which may prefer nuanced or individualised labels (Orlansky, 1984).

Identity-first versus person-first language remains a key consideration. Sharif, McCall, and Bolante (2022) explore these linguistic choices, finding that many individuals with disabilities, including BVI persons, prefer identity-first language (e.g., "blind person") in order to assert their visual impairment as an intrinsic part of their identity, rather than something secondary to their personhood. This identity-based preference contrasts with person-first language, which positions the impairment as a secondary attribute, e.g., "person with blindness," which may resonate with individuals preferring their visual condition to be deemphasised (Sharif et al., 2022).

Young people with visual impairments also exhibit varied preferences, as shown in research by Lepore-Stevens and Donnelly (2024). Youth often oscillate between terms like "visually impaired" and "blind" based on social settings, with some opting for more neutral language in formal or professional settings. These choices highlight the contextual nature of terminology, especially in settings where individual preferences may reflect social acceptance and accessibility (Lepore-Stevens & Donnelly, 2024).

Language reflecting inclusivity and respect is central, especially in educational and public domains, where neutral terminology is often the standard. Li, Sharif, and Reinecke (2021) argue that terms like "blind and visually impaired" are generally accepted as inclusive descriptors, effectively encompassing a wide range of visual capabilities and fostering mutual respect in social interactions. Furthermore, in educational contexts, terms like "individuals with visual impairments" serve to emphasise respect for functional differences and promote inclusivity across the spectrum of visual loss (Li et al., 2021; MacCuspie, 2002).

In this thesis the terms "BVI," "blind," or "visually impaired" are employed to refer to individuals with varying levels of sight loss, as these terms are both inclusive and respectful. "BVI" (Blind and Visually Impaired) offers a concise and comprehensive descriptor that acknowledges a spectrum of visual impairments without imposing hierarchy. Meanwhile, "blind" and "visually impaired" are specific terms that can accommodate individual identity preferences and situational appropriateness. These terms are grounded in both current research and community preferences, aiming to promote clarity, inclusivity, and respect for individual identity within the BVI community.

3.2. Low Vision, Visual Impairment and Blindness

From a medical perspective not all visual impairment is equal and, as a result, it needs different forms of support or attention. Generally, the World Health Organization (WHO, 2022) differentiates between two types of vision impairment according to the ICD 11 (2018); distance vision impairment and near vision impairment. Visual impairment is measured by assessing visual acuity and ranges from mild visual impairment to blindness. Medical professionals further classify distance vision impairment into four groups in regard to the individual's measured acuity (see Table 3).

	< 6/12 - 6/18	< 6/18 - 6/60	< 6/60 - 3/60	< 3/60
Distance vision impairment	Mild	Moderate	Severe	Blindness

Table 3. Groups of distance vision impairment. WHO. (13th of October 2022)

Visual acuity is represented in a format like "6/12," where the first number represents the standard testing distance in meters and the second number shows the distance at which a person with typical vision can see clearly. Mild impairment is defined as visual acuity less than 6/12 but better than or equal to 6/18. Moderate impairment ranges from less than 6/18 to 6/60, severe impairment from less than 6/60 to 3/60, and blindness is classified as visual acuity below 3/60. This classification helps in identifying the severity of vision loss for medical and functional assessments (WHO, 2019).

Visual impairment is not restricted nor divided by age. According to the WHO, vision impairment, in most cases, is caused by “age-related macular degeneration, cataract, diabetic retinopathy, glaucoma and uncorrected refractive errors” (2022). Age-related visual impairment is especially prevalent in high-income countries whereas cataract is more common among the population of low- and middle-income countries. This distribution of causes for visual impairment is, however, not attributable to children. Disregarding age-related visual degeneration, causes for vision impairment among children vary considerably depending on location and economic status. Financial matters are predominantly to be taken into account when evaluating treatment and medical support which may affect quality of life considerably for blind or severely visually impaired people.

In Austria, the term "legally blind" refers to individuals who meet specific criteria of visual impairment as defined by medical and legal standards. According to the World Health Organization's (WHO) classification system, which Austria follows, blindness and visual impairment are categorised based on visual acuity (the sharpness or clarity of vision) and visual field (the total area in which objects can be seen in peripheral vision while focusing on a central point) (WHO, 2022).

Specifically, in Austria, an individual is considered legally blind if they meet the following conditions: first, the person's visual acuity in the better eye with the best possible correction (such as glasses or contact lenses) is less than 3/60 (0.05) or 20/400. This means that a person can only see at 3 meters what a person with normal vision can see at 60 meters (200 feet) (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2024). Second, an individual with a visual field of less than 10 degrees (commonly referred to as "tunnel vision") is also considered legally blind, even if their central visual acuity is better than 3/60 (WHO, 2022).

Being classified as legally blind in Austria entitles individuals to various forms of social and legal support. These include access to disability benefits, which provide financial support to help cover the costs associated with visual impairment (Österreichischer Blinden- und Sehbehindertenverband, 2024). Additionally, assistive technologies, such as Braille displays,

screen readers, and mobility aids, are made available to support independent living and educational needs. Legally blind individuals are also entitled to specialized education programs and the option for integration into mainstream schools, where additional support for learning and mobility is provided to ensure inclusive education (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

Further benefits include tax exemptions and public transportation subsidies, which help reduce the financial burden on visually impaired individuals. Moreover, access to rehabilitation services is provided to promote independence and improve the quality of life for those affected by blindness or severe visual impairment (Österreichischer Blinden- und Sehbehindertenverband, 2024).

3.3. Developmental Differences

There are several developmental differences between sighted and non-sighted individuals across various domains, including cognitive, social, motor, and language development. These differences are not necessarily deficits but adaptations to the sensory environment of individuals with visual impairments.

3.3.1. Cognitive development

Firstly, sighted individuals develop spatial awareness through visual input, which allows them to understand their environment in a multi-dimensional way. Non-sighted individuals rely more heavily on auditory, tactile, and kinesthetic inputs to develop spatial cognition. Although blind and visually impaired individuals can develop a mental map of their surroundings, they tend to rely on sequential, rather than simultaneous, processing of spatial information. Research has shown that non-sighted individuals can have a well-developed sense of spatial awareness but through different mechanisms (Thinus-Blanc & Gaunet, 1997). Secondly, visually impaired individuals often exhibit enhanced auditory and verbal memory compared to their sighted peers, as they rely more heavily on these senses for information processing. Studies have suggested that blind individuals may compensate for the lack of visual input by developing stronger memory systems, particularly for auditory and verbal tasks (Röder et al., 2001).

3.3.2.Motor development

In regard to mobility, sighted children use vision to coordinate motor actions like reaching, grasping, and walking. In non-sighted children, these motor milestones can be delayed because they lack the visual cues that guide motor coordination. Blind infants, for instance, tend to crawl or walk later than sighted infants due to the absence of visual motivation to explore the environment (Fraiberg, 1977). Non-sighted individuals, on the other hand, develop alternative strategies for mobility, such as using canes, echolocation, or other assistive devices. Over time, they become proficient at navigating their environment through auditory and tactile information, but the developmental trajectory may differ from that of sighted individuals (Millar, 1994).

3.3.3.Language development

Even though blind individuals develop language at similar rates to sighted individuals, there are some differences in pragmatic language use. Non-sighted individuals may have difficulty picking up on non-verbal communication cues like facial expressions, gestures, and eye contact. As a result, they might face challenges in understanding conversational dynamics that involve visual signals (Andersen et al., 1984). However, many blind individuals develop compensatory strategies, such as using verbal cues more effectively to navigate social interactions. Similarly, language development in non-sighted individuals often emphasizes auditory and tactile descriptions rather than visual references. Research suggests that blind individuals may learn object names and descriptions differently, relying more on touch and sound to form concepts (Landau & Gleitman, 1985). Despite these differences, the rate of vocabulary acquisition tends to be similar in both sighted and non-sighted children.

3.3.4.Social development

Social interactions are another area, researchers were able to detect differences. Sighted children learn a great deal about social cues from visual interactions, including facial expressions, body language, and gestures. Non-sighted children may find it more challenging to navigate social interactions because they cannot access these visual cues. As a result, they may develop social skills more slowly or in different ways, often relying on auditory and verbal cues to interpret social situations (Roe, 2008). This can sometimes result in differences

in how non-sighted individuals understand and engage in group dynamics or interpret emotions. Research further shows that blind and visually impaired children may experience difficulties in forming peer relationships, largely because of differences in communication styles and social interactions. They may face challenges in joining peer groups or participating in visually oriented play, which can lead to feelings of isolation (Hastings, 1995). However, with appropriate social skills training and support, many non-sighted individuals develop strong interpersonal relationships over time.

3.3.5.Sensory Adaptations

Naturally, blind individuals often develop heightened abilities in other sensory modalities, particularly hearing and touch. Studies have shown that non-sighted individuals tend to have more acute auditory localization and are more sensitive to subtle changes in tactile information, which helps them compensate for the lack of visual input (Goldreich & Kanics, 2003). Moreover, brains of blind individuals often undergo structural and functional changes to adapt to the lack of visual input. This phenomenon, known as neuroplasticity, allows areas of the brain typically dedicated to vision to be repurposed for other functions, such as enhanced auditory or tactile processing (Sadato et al., 1996). For example, parts of the visual cortex in blind individuals may become activated in response to touch or sound, which supports their heightened sensory abilities.

Overall, the developmental differences between sighted and non-sighted individuals are characterized by adaptations in sensory processing, motor development, cognitive strategies, and social interactions. These differences are a result of the unique ways that non-sighted individuals navigate and understand their environments, often relying more on auditory and tactile cues to compensate for the lack of visual information.

4. Understanding Blind Learners

Teaching foreign languages to blind individuals requires an understanding of their unique cognitive and sensory strengths. Enhanced auditory skills and exceptional memory enable blind learners to excel in phonetics and quickly acquire native-like accents. However,

challenges like the risk of verbalism and fragmented concept acquisition underscore the need for tailored, sensory-aware teaching methods.

Current insights into teaching foreign languages to blind individuals reveal several distinctive characteristics of blind learners. First, complete sight loss often enhances concentration and analytical abilities (Jedynak, 2011, 269). Additionally, blind learners typically develop heightened aural sensitivity, allowing them to master the phonetics of a foreign language by ear, without formal pronunciation instruction (Jedynak, 2011, 272). They tend to be more attuned to the melody of a language, including its rhythm, stress, and intonation, which can facilitate acquiring a native-speaker accent quickly (Jedynak, 2011, 271). The exceptional memory capacity of blind individuals is also well-documented (Czerwńska & Piskorska, 2018, 216). Moreover, blind learners usually exhibit a strong enthusiasm for acquiring new skills and knowledge, which serves as a powerful motivator in language learning (Jedynak, 2011, 272).

However, it is important to note that blind learners are at risk of verbalism¹, where they may use memorized information without direct sensory experience (Czerwńska & Piskorska, 2018, 216). When designing courses for blind and visually impaired students, it is crucial to consider both their strengths and challenges, including the impact of fragmented images, difficulties with natural concept acquisition, and the risk of verbalism (Czerwńska & Piskorska, 2018, 217). Despite differences from sighted learners, both groups require autonomous, self-directed, and self-paced learning approaches to succeed in mastering a foreign language. The following section takes a look at selected, most relevant areas where BVI's development and learning may differ from their sighted peers.

4.1. Cognitive development

Studies on sensory compensation in blind individuals show that those who are congenitally blind or become blind early in life tend to develop heightened abilities in their remaining senses, compared to individuals who lost their vision later in life (Cattaneo & Vecchi, 2011).

¹ Verbalism refers to an emphasis on words and rote learning without practical understanding, leading to passive learning (Finazzi, 2023).

While vision is typically essential for integrating sensory information into mental representations (Röder et al., 2008), early-blind individuals compensate by exhibiting enhanced aural semantic processing and tactile acuity (Röder et al., 2010; Forster et al., 2007; Van Boven et al., 2000). These findings suggest that blindness, particularly early-onset blindness, does not impede perception or the acquisition of conceptual knowledge (Cattaneo & Vecchi, 2011).

Theory of Mind (ToM) is crucial for understanding social cognition. As Beaudoin et al. (2020) argue, it encompasses cognitive skills that enable reasoning about others' mental states, such as beliefs and emotions. Comparative studies of social cognition and communication abilities across different groups—typically developing infants, children with autism, and congenitally blind children—highlight key developmental milestones.

	Normal infants	Children with autism	Congenitally blind children
Sally-Anne task	Pass at approx. 4 years (Wimmer & Perner, 1983)	Unable to pass (Baron-Cohen 1985)	Pass at approx. 4-6 years or older (McAlpine & Moore 1995)
Predicting behaviour	Approx. 4 years (Cassidy, 1998)	Difficulty predicting others' behavior due to reliance on immediate stimuli and poor use of social context (Sinha et al., 2016)	Difficulties predicting others' behavior due to lack of visual cues; compensates using auditory/tactile cues (Perez-Pereira & Castro, 1994; Urwin, 1984)
Desire/belief understanding	Approx. 3 years (Bartsch & Wellman, 1989)	Can understand desires, especially if aligned with their own, but struggle with belief-based reasoning (Frith & Happé, 1994)	Delayed, can develop theory of mind through alternative sensory inputs like sound and touch (Hobson et al., 1997; McAlpine & Moore, 1995)
Pretend and symbolic play	Approx. 2 years (Leslie, 1987)	severe impairments (Baron-Cohen 1987)	Delayed (Fraiberh & Adelson 1973) approx. 3 years (Perez-Pereira & Castro 1994; Urwin 1984)
Prelinguistic intentional communication	Approx. 9-12 months (Baldwin, 1995)	Echolalia, difficulty with imitation, joint attention, perspective taking, and eye contact (Loveland, 1991, 1993; Dawson et al., 1986)	Echolalia, difficulty with personal pronouns, perspective-taking, and use of gestures (Urwin, 1984; Rowland, 1984)

Table 4. Comparison of cognitive development. Adapted and expanded from Perez-Pereira & Castro (1994).

For example, infants generally pass the Sally-Anne task, a key measure of ToM, by age four. Children with autism, however, have difficulty with this task (Baron-Cohen, 1985), while congenitally blind children typically pass between ages four and six (McAlpine & Moore, 1995). Similarly, predicting behavior based on others' actions emerges around age four in

normal infants but is delayed in both children with autism (Sinha et al., 2016) and congenitally blind children, the latter of whom compensate through auditory and tactile cues (Perez-Pereira & Castro, 1994; Urwin, 1984a). Desire and belief understanding also develops by age three in typical children (Bartsch & Wellman, 1989), while children with autism struggle with belief-based reasoning (Frith & Happé, 1994). Congenitally blind children face delays but acquire these abilities through non-visual sensory input (Hobson et al., 1997; McAlpine & Moore, 1995).

The co-occurrence of autism and blindness is a significant area of research. Studies indicate that children with visual impairments are at increased risk of being diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The prevalence of ASD among blind and visually impaired children varies depending on the etiology of the visual impairment. For example, 70% of children with optic nerve hypoplasia (ONH) also have an ASD diagnosis. Other conditions, such as septo-optic dysplasia (SOD), retinopathy of prematurity (ROP), and Leber's congenital amaurosis (LCA), are also associated with elevated ASD rates, ranging from 33% to 58% (Molinaro, 2020).

Diagnosing autism in blind children poses unique challenges, as both conditions can lead to overlapping behaviors, such as atypical social communication and repetitive behaviors. Therefore, it is crucial for clinicians to distinguish between autism and blindness-related behaviors to ensure accurate diagnoses and appropriate interventions (Molinaro, 2020). Educational interventions for children with both ASD and blindness often require specialized approaches. Programs like those at the Perkins School for the Blind offer tailored curriculum models that address both sensory and developmental needs, aiding transitions to higher education or employment (Perkins School for the Blind, 2024).

Blindness does not inherently impede learning (Leung & Yeung, 2007). However, specific skills, such as understanding body language and facial expressions, need to be explicitly taught to blind students (Leung & Yeung, 2007). Instructional strategies that leverage the enhanced tactile abilities of blind students include using plastic models for teaching spatial concepts, combining Braille text with tactile materials for geometry, and employing three-

dimensional graphs to teach economics (Hilton et al., 2012; Pritchard & Lamb, 2012). In Japan, real animal bones have even been used to teach biology to blind students (Nagira, 2019).

In summary, both children with autism and those who are congenitally blind face challenges in social cognition and communication, though for different reasons. Autism often results in difficulties with abstract mental state reasoning, while blind children rely on non-visual sensory inputs to compensate for their lack of sight. Understanding the interplay between autism and blindness, and addressing their unique educational needs, is essential for fostering development and learning in these populations.

4.2. Language Acquisition and Learning

In the beginning years of research interest in blind children, a plethora of contradictory and non-definitive results surfaced in regard to language development. While some scholars presented evidence suggesting delayed language acquisition onset (e.g. Burlingham 1961, 121), others identified distinctive parallels in language learning of sighted and blind children (Urwin 1978a, 1978b). Chomsky, renowned American linguist, even stated that blind children, in fact, acquire language earlier than their sighted peers due to their dependency on it:

"... there have been numerous studies on the rate of acquisition of language in blind children [...]. Yet in this case it appears that blind children acquire language more rapidly than sighted children, which isn't so surprising in certain respects because they are more dependent on it. In any event, there is no linguistic impairment in such cases." (Chomsky 1980: 171)

These findings have direct implications for English Language Teaching (ELT), particularly in contexts where verbal interaction is paramount. ELT practitioners can leverage this dependency on language by prioritising rich verbal input and interactive dialogue to strengthen language acquisition among BVI students. Techniques such as dialogic reading and structured conversation exercises can provide meaningful language exposure, aligning with

communicative language teaching (CLT) approaches that emphasize verbal engagement (Richards & Rodgers, 2001).

Andersen, Dunlea, and Kekelis (1984) argued that methodological differences in research, such as sampling variability and data collection, might explain contrasting results in BVI language acquisition studies. Nevertheless, consistent findings suggest that without visual cues, BVI children may face challenges in comprehending spatial and relational aspects of language (Landau & Gleitman, 1985). Furthermore, research consistently indicates that in the absence of visual cues, blind children face distinct challenges in forming linguistic concepts and understanding language in context. Sighted children often build linguistic hypotheses by integrating visual and verbal inputs, which aids in their understanding of objects, people, and relational concepts (Campbell, Casillas, & Bergelson, 2024). Without this visual support, blind children may find it difficult to generalise language rules and meanings, which can impact their language acquisition patterns. Furthermore, early language development in blind children is often marked by lower levels of child-initiated exploration and linguistic creativity, suggesting that they may be less proactive in constructing language autonomously (Kim, Kanjlia, & Merabet, 2017). However, blind children also display early mastery in certain linguistic areas, attributed to their heightened reliance on other sensory stimuli and their focused attention on verbal interactions (Ménard & Gracco, 2018). This “precocity” in language skills can reflect an accelerated development in specific aspects of language, such as phonological or verbal processing, as they adapt uniquely to their sensory experiences.

According to Thornbury (2005), EFL instructors should consider using descriptive and contextual language to clarify abstract concepts, as this approach helps students connect language to concrete experiences. Additionally, fostering an environment of structured oral interaction aids in overcoming the limitations of visual input by emphasising language’s social and relational dimensions, which are crucial for language development (Celce-Murcia, Brinton, & Snow, 2014). Richards and Rodgers (2001) similarly highlight that contextualised and interactive language use allows learners to develop communicative competence, supporting their understanding of abstract and social language elements through verbal engagement and structured activities.

These findings emphasise the importance of verbal input for blind children's language development and shed light on the interplay between different types of input in language acquisition. The following sections highlight some of the most significant findings in the areas of semantics, morphology and pragmatics in the early development stage.

4.2.1. Phonology

Recent studies examining the phonological development of blind children have highlighted distinct patterns in their speech sound production, especially in relation to sounds where articulation relies on visible cues. Blind children often face greater challenges in articulating visually accessible sounds, such as labials and labio-dentals, compared to sounds less dependent on visual cues like velars and alveolars (Ménard et al., 2014; Gordon-Pershey & Brouwer, 2021). This difficulty arises as sighted children benefit from visual feedback when learning to articulate sounds, giving them an advantage in producing sounds with high visual accessibility (Ménard et al., 2023).

In a comparative study, Gordon-Pershey and Brouwer (2021) found that blind children showed an increased rate of substitution errors, often replacing target sounds with those from different phonological categories based on auditory rather than visual feedback. This aligns with findings that congenitally blind speakers develop compensatory auditory sensitivity, which helps them acquire phonemic contrasts but introduces unique substitution patterns due to the absence of visual cues (Turgeon et al., 2020).

Research into vocabulary production further supports these findings. Blind children tend to produce fewer words containing highly visible consonants in their early vocabulary, which contrasts with sighted peers whose lexicons often include labial-dominant words. The absence of visual articulation cues impacts the natural phonological acquisition model, prompting researchers to advocate for revised frameworks that incorporate the compensatory reliance on auditory feedback among visually impaired children (Ménard & Gracco, 2018; Hugdahl et al., 2004).

In the ELT context, these findings underscore the need for pronunciation training that relies on auditory and tactile feedback rather than visual modeling alone. ELT practitioners could apply methods such as “auditory shadowing” (repeating sounds immediately after hearing them) and tactile guidance (where applicable) to assist BVI students in acquiring challenging sounds (Celce-Murcia et al., 2010). Additionally, phoneme discrimination exercises can be particularly useful, as they train students to distinguish sounds based on auditory input, a skill critical for BVI learners who cannot rely on visual cues for pronunciation support. These adaptations align with research advocating for compensatory strategies in language acquisition, allowing BVI students to develop pronunciation accuracy through alternative sensory inputs (Ménard & Gracco, 2018).

This body of research underscores the importance of considering visual information in phonological acquisition models, as the absence of visual feedback in blind children leads to a distinct trajectory in phonological and lexical development. These differences suggest that effective language acquisition support for visually impaired children may need tailored phonological interventions focusing on auditory discrimination and production techniques.

4.2.2.Vocabulary

Since the pattern of phonological acquisition in young blind children differs from sighted children, it also influences the vocabulary they produce. Unlike sighted children, who often rely on visual context to learn new words, blind children depend more heavily on verbal descriptions and physical interactions. This reliance on non-visual sensory information influences both the nature of vocabulary growth and the challenges associated with lexical diversity, requiring ELT practitioners to use rich verbal descriptions and tactile interactions to support vocabulary learning. Research by Campbell, Casillas, and Bergelson (2024) has highlighted how the absence of visual context influences blind children’s language acquisition, making verbal interactions and sensory feedback essential to their development (Campbell et al., 2024).

Adapting similar concepts, auditory shadowing is a dynamic language learning technique where students listen to spoken audio and repeat it immediately, focusing on replicating intonation, rhythm, and pronunciation. This method fosters real-time auditory processing and fluency development, making it particularly effective for teaching EFL to blind and visually impaired students. By relying solely on auditory input, shadowing supports BVI learners in enhancing listening comprehension and articulation without requiring visual cues. Research highlights that shadowing strengthens working memory and auditory tracking, which are critical for language acquisition (Takeuchi et al., 2021). Additionally, it bridges the gap between input and output in language learning, encouraging active engagement and improving phonetic accuracy (Kadota, 2019). In EFL contexts, shadowing can compensate for the absence of visual learning aids, offering a practical and inclusive approach for BVI students to achieve linguistic proficiency through multi-sensory interaction.

Furthermore, a study conducted by Campbell, Casillas, and Bergelson (2024) on vocabulary growth in blind toddlers demonstrates that, while blind children are able to develop a substantial vocabulary through auditory experiences, there are notable differences in lexical diversity and composition compared to sighted peers. Their research involved language assessments with 40 blind children and found that, while these children showed productive vocabulary development, their lexical diversity was narrower, likely due to the absence of visual cues typically used in vocabulary acquisition. Verbal explanations and tactile explorations provided by caregivers helped compensate for this, fostering a unique vocabulary growth pattern adapted to non-visual sensory input (Campbell et al., 2024). This finding suggests that ELT approaches prioritising multi-sensory vocabulary teaching techniques, such as “Total Physical Response” (TPR), which links physical movement to vocabulary words (Asher, 1969), might be more effective for BVI students. TPR can help bridge the sensory gap by pairing action with language, thus reinforcing meaning without visual support. Recent studies indicate that TPR and similar kinesthetic teaching methods enhance vocabulary acquisition for visually impaired students by creating a direct, embodied connection to new words, promoting deeper retention (Richards & Rodgers, 2014; Medina, 2019).

Moreover, Mendes (2024) highlights the need for specialised communication strategies for students with dual sensory impairments, emphasizing descriptive language and sensory-based activities. ELT instructors could adopt similar approaches by incorporating real objects, sounds, and descriptive language that help BVI students build vocabulary through tactile and auditory experiences (Nation, 2001). By focusing on verbal explanations and hands-on interactions, ELT practitioners can support the unique lexical development needs of BVI students, thereby facilitating more inclusive and effective vocabulary acquisition.

Tactile and descriptive communication techniques are vital for supporting vocabulary acquisition among blind children, who rely on non-visual sensory input to understand new words. The use of tactile interaction and detailed verbal descriptions allows blind children to form strong conceptual understandings, creating a solid foundation for later language development. Studies on compensatory language acquisition in blind children underscore the adaptability of language development pathways and the importance of tailored communication methods, highlighting how such approaches can bridge sensory gaps to facilitate a well-rounded vocabulary (Ménard et al., 2016).

4.2.3.Semantics

Researchers studying early lexical development in blind children have observed that their initial vocabularies resemble those of sighted children, with common words referring to objects, people, personal-social expressions, and action words (Andersen et al. 1984, Bigelow 1986, Dunlea 1989, Landau & Gleitman 1985, Urwin 1978a, b). However, a significant contrast emerges in the process of word-meaning attachment. Unlike sighted children, who often extend word meanings to new referents, blind children tend to keep the meanings of 65% to 75% of their first 100 words tied to their original context of use (Andersen, Dunlea & Kekelis, 1984). This extended period of word-referent isomorphism indicates that blind children may not hypothesise about word meanings to the same extent as their sighted counterparts.

Word-referent isomorphism

Word-referent isomorphism is a term used in the study of early language development in blind children. It refers to the phenomenon where blind children tend to maintain a strong and inflexible connection between words and their original context of use. In other words, the meanings of words for blind children remain closely tied to the specific objects or situations in which they were first encountered, and they have difficulty extending these meanings to include new referents or using the words in different contexts.

This concept was explored in research conducted by Andersen et al. (1984) and Dunlea (1989). The researchers found that the meanings of a significant portion of the first 100 words learned by blind children remained tied to their original context of use, contrasting with sighted children who typically show greater flexibility in word meaning extension.

The term "word-referent isomorphism" and its implications shed light on the unique challenges blind children may face in acquiring language and understanding the broader semantic connections between words and the world around them.

Moreover, blind children demonstrate delays in sorting and classifying objects, which are believed to underlie the formation of lexical categories. These delays in sensori-motor cognition might contribute to the constraints observed in the early lexical development of blind children (Andersen & Dunlea 1990, Dunlea 1989).

Regarding semantic relations, blind children combine words similarly to sighted children but display differences in their expressions. Blind children often emphasise their agency or possession, while sighted children tend to refer to others as agents and use possessive language for themselves and others (Dunlea 1989). Additionally, blind children seldom express original descriptive information, while sighted children enjoy discussing novel or unexpected qualities and locations (Klincans 1991).

Finally, complex constructions used by blind children typically pertain to past events, while those of sighted children predominantly describe the present ("here and now"). These discrepancies in early semantics suggest that the linguistic development of blind children may be influenced by their distinctive perceptual experiences (Perez-Pereira & Castro 1992). For ELT instructors, this implies a need for strategies that encourage flexible language use and help BVI learners apply words across multiple contexts. Techniques like guided discovery and storytelling, which encourage students to explore and discuss different word meanings, can foster a broader understanding of vocabulary (Thornbury, 2002).

In ELT settings, emphasising contextual variation and synonym exploration may aid BVI students in breaking rigid word associations, thus promoting a more adaptable understanding of English semantics. This aligns with Urwin's (1978) findings that blind children's language may be less flexible in early stages, highlighting the need for interactive methods that expand word meanings through varied, sensory-rich language experiences.

4.2.4.Morphology

Studies on language development in blind children have yielded varying findings, especially regarding the acquisition of morphology and syntax. Earlier studies, such as those by Fraiberg (1977) and Reynell (1978), suggested a potential delay in the initial stages of language acquisition, including delays in the first word and combining two words. However, these findings are complex to interpret due to the lack of comprehensive information on broader developmental factors and the potential influence of additional disabilities.

Contrary to these earlier perspectives, recent research indicates that blindness does not necessarily lead to general delays in the acquisition of morphological and syntactic structures. Pereira and Conti-Ramsden (2019) highlight that blind children often develop linguistic structures at similar rates to sighted children, although they may prioritise social and temporal concepts differently due to their unique sensory experiences. Röder et al. (2003) also report that blind children exhibit distinctive language processing patterns, particularly in auditory word recognition, where semantic and morpho-syntactic priming play an essential role.

One notable area of divergence in language development concerns the use of past tense and locative terms. Dunlea and Andersen's findings from earlier studies (1992), echoed by Röder et al. (2003), reveal that blind children tend to focus more on past events, frequently using past tense forms early in development as a strategy to mitigate misunderstandings related to shared present contexts. BVI students' early focus on past events (Dunlea & Andersen, 1992) suggests that ELT instruction could integrate storytelling activities and narrative tasks that naturally involve past tense and temporal markers, supporting both grammatical accuracy and pragmatic development. Additionally, Iverson et al. (2000) observe differences in how blind children use gestures and spatial language, noting that blind children initially use locative terms (e.g., "in" and "on") differently, often as verb particles before integrating them as prepositions. Therefore, ELT activities involving spatial concepts could benefit from kinesthetic exercises and hands-on interaction with objects to help BVI learners internalize these forms. Research suggests that kinesthetic and tactile learning strategies are particularly effective for visually impaired learners in understanding spatial and abstract concepts, as they provide concrete sensory experiences that reinforce language learning (Lwin, 2020; Hayhoe, 2019).

Recent work by Kim, Kanjlia, and Merabet (2017) further supports that the unique language development trajectory in blind children may be adaptive rather than indicative of delay. In studying blind children learning Braille, Kim et al. (2017) found that syntax and morphology develop robustly, despite differences in sensory input, underscoring the brain's adaptability in processing linguistic structures through non-visual cues.

In summary, recent studies suggest that blind children achieve morphological and syntactic proficiency similarly to their sighted peers, although their developmental paths may vary in emphasis and strategy. These findings affirm that vision is not a prerequisite for the acquisition of language structures, aligning with modern theories of language acquisition that emphasise adaptability and the role of multi-sensory inputs in cognitive development.

4.2.5. Pragmatics

In addition to differences in semantic and morphological development, the pragmatic skills of blind children are impacted by the absence of visual input (Andersen et al., 1984). Blind children encounter more challenges than their sighted peers in both establishing and maintaining topics and producing coherent and cohesive discourse, particularly when deictic elements are involved (Dunlea & Andersen, 1992; Mulford, 1980, 1983). For example, blind children often struggle with the appropriate use of personal pronouns, borrowing language from others without fully analysing its context and appropriateness (Wilson, 1985; Wilson & Peters, 1988). This heavy reliance on formulaic and merely partially analysed language might be mistaken as precocious language development (Andersen & Dunlea, 1990).

Moreover, blind children face difficulties in perspective-taking skills, leading to challenges in role-play speech and interactions with others (Andersen et al., 1984). According to Andersen and Dunlea (1990), these pragmatic problems may persist throughout the preschool period.

Research suggests that many of these discourse-related challenges among blind children may be related to delays in the development of representational play - also known as symbolic or pretend play - as play allows sighted children to explore various perspectives and practice role substitutions (Andersen & Dunlea, 1990; Dunlea, 1991).

This has direct implications for ELT, as communicative competence is essential for language mastery. ELT practitioners can support BVI learners by implementing structured conversation practice, role-play, and pragmatic exercises that focus on turn-taking, role perspectives, and the use of socially appropriate language. Research supports the use of these interactive techniques, showing that structured conversational activities and role-play enhance pragmatic skills, allowing visually impaired learners to develop social language use and communicative effectiveness (Savignon, 2018; Brown & Barlow, 2021).

Using tools such as social stories and scripted dialogues, teachers can simulate real-life scenarios to practice pragmatic skills, supporting BVI learners in understanding social nuances and engaging in more natural conversation (Becker-Bryant, 2001). Role-playing

exercises, as highlighted by Savignon (2002), help foster perspective-taking and effective communication, essential for BVI students who may lack visual access to social cues. These strategies align with ELT's emphasis on Communicative Language Teaching (CLT), which prioritizes meaningful social interaction and authentic language use.

Pragmatic impairment

Effective communication depends on structural language skills, such as articulating sounds, forming words, and applying grammar rules, but these alone do not ensure competent language use. Pragmatic competence, or using language appropriately in social contexts, is also crucial (Becker-Bryant, 2001). While the incidence of congenital blindness without other sensory or cognitive impairments is low, the co-occurrence of blindness with other disorders can further impact communication abilities (Johnson & Johnson, 2000; Hall & Walsh, 2002). Specific Language Impairment (SLI), affecting around 7% of children, and other conditions may lead to pragmatic deficits, including difficulties with pronoun use and establishing referents in conversation (Tomblin et al., 1997; Craig, 1991).

Limited research has focused specifically on the pragmatic skills of congenitally blind children, though studies show that they can develop intelligible speech without major syntactic delays (Landau & Gleitman, 1985). However, blind children may exhibit behaviors resembling pragmatic impairments, possibly due to missing visual social cues (Finello et al., 1992). Environmental factors, rather than purely neurological ones, may distinguish these behaviors from those observed in sighted autistic children (Brown et al., 1997).

Pragmatic impairments can create challenges in social and educational settings, highlighting the role of speech and language therapists in diagnosing and addressing these issues, although effective treatments are still developing (McTear & Conti-Ramsden, 1992). Tools like the Children's Communication Checklist-2 (CCC-2) have been introduced to assess pragmatic skills in children with discrepancies between language structure and social interaction (Bishop, 2003). Studies, including work by

James and Stojanovik (2007), indicate a high rate of communication impairment among congenitally blind children, suggesting a need for further research to fully understand and support their pragmatic development.

Across each area of language development, this body of research highlights the necessity of multi-sensory, adaptive teaching techniques in ELT for BVI students. As these learners rely on non-visual cues, ELT practitioners are encouraged to incorporate auditory, tactile, and kinesthetic methods to bridge sensory gaps. Techniques such as auditory shadowing, TPR, and structured conversational exercises provide inclusive learning opportunities that align with BVI students' unique language acquisition pathways. This approach is supported by evidence-based practices in inclusive language teaching, underscoring the adaptability required to meet diverse learner needs (Richards & Rodgers, 2001; Nation, 2001).

Ultimately, understanding the specific developmental patterns of BVI learners allows ELT educators to implement targeted methods that foster a supportive and effective learning environment, ensuring that all students, regardless of sensory abilities, can achieve linguistic proficiency.

5. 'Blindspot' EFL

Given the large quantity of information on first language (L1) acquisition in blind and visually impaired children, comparatively little research is available in regard to foreign or second language (L2) acquisition in BVI students. This may be due to a number of reasons such as language variety, the spectrum of visual impairment and small number of sample sizes due to limited access. There are, nonetheless, insights into challenges faced by BVI foreign language learners that have been researched more thoroughly.

Overall, researchers agree that EFL learning for BVI students requires differentiated instruction across all language skills, including speaking activities, where blind students may struggle with positioning relative to their classmates (Lewin-Jones & Hodgson, 2004). Sighted peers also need guidance on supporting blind and visually impaired classmates

(Lewin-Jones & Hodgson, 2004). Incorporating movement into vocabulary and grammar instruction can benefit blind students (Conroy, 1999), and proficiency in braille literacy and assistive technologies like text-reading software are crucial for L2 learning (Malinovská & Ludíková, 2017).

Furthermore, in language learning, both teachers and students utilise interactional resources like gaze, gesture, and touch, with young learners mimicking features of teacher talk and relying on visual and spatial cues from peers (Cekaite, 2006; Kääntä, 2012; Ahmadian & Tajabadi, 2017). However, there is a lack of research on dedicated communicative systems for teaching EFL to blind students, complicating their integration into mainstream classrooms in many countries such as Japan and its expanded EFL learning policy (MEXT, 2017). Understanding how blind students perceive and acquire language remains challenging for educators unfamiliar with teaching this population, highlighting the need for further research and educational support (Taye, 2020; Brixius, Selbach & Marcuzzo, 2022; Pino, 2022).

Taking these summarised findings into account, EFL acquisition and learning among blind and visually impaired students suggest a categorisation into (1) educational and institutional challenges, (2) methodological challenges, (3) cultural and social challenges and (4) linguistic challenges. The following section aims to highlight the most important research findings of each category and, finally, provide a comprehensive overview of challenges faced by BVI students in EFL learning arrangements.

5.1. Educational and institutional challenges

Globally, the enrollment of BVI students in higher education is increasing, yet they continue to face numerous barriers that significantly impact their academic performance and overall experiences (Agesa, 2014). These challenges include unfriendly physical environments, inadequate access to adaptable materials, and prevalent negative attitudes, all of which create additional obstacles for BVI students (Odame et al., 2021). Despite advances in inclusive education, many institutions still lack the necessary infrastructure and support systems to accommodate students with visual impairments effectively.

One of the primary challenges is the physical environment of educational institutions. Many universities and schools are designed with sighted individuals in mind, offering limited accessibility for students with visual impairments. Inaccessible classrooms, lack of tactile guidance, and limited use of assistive technologies in public spaces often make navigating campuses challenging for BVI students. While some institutions have introduced inclusive design practices, the adoption is uneven, and many BVI students are forced to rely on personal assistance or adapt to environments not suited for their needs. As Butler et al. (2016) indicate, these physical barriers directly impact academic participation and independence, making it difficult for students to engage fully in their education.

Additionally, attitudinal barriers remain a significant challenge in educational settings. Research has shown that both instructors and peers may unintentionally marginalise BVI students through a lack of understanding or negative attitudes toward disability (Odame et al., 2021). Teachers, in particular, often express a lack of confidence in their ability to effectively teach BVI students due to insufficient training, which contributes to lower academic expectations for these students. This issue is exacerbated by the absence of adequate professional development programs that focus on inclusive education and the specific needs of BVI learners. Studies have consistently found that without targeted training, many educators feel underprepared to provide equal learning opportunities, resulting in a reliance on outdated or inappropriate teaching methods (Butler et al., 2016).

Language instructors, especially those teaching EFL, face unique challenges when working with BVI students. Many EFL programs rely heavily on visual materials, such as textbooks, multimedia resources, and classroom activities designed for sighted learners. However, there is a notable lack of adaptable materials for BVI students, such as Braille texts, audio books, or digital tools that convert written content into auditory or tactile formats. The scarcity of resources not only hampers the academic progress of BVI students but also places additional strain on instructors who must adapt existing materials or create new ones from scratch (Lewin-Jones & Hodgson, 2004). Similarly, the need for specialised teacher training, resource allocation, and support systems to create effective inclusive environments is noted by Ajuwon

(2008). They find that teachers often feel unprepared and express concerns about their ability to meet the needs of diverse learners in an inclusive classroom setting.

Moreover, instructors often struggle with a lack of qualified support staff. In many institutions, there is a shortage of specialists trained in the educational needs of BVI students, making it difficult for general education teachers to receive the assistance they need. Special education professionals and support staff can provide valuable insights into how best to adapt teaching strategies, but their availability is inconsistent across institutions, especially in mainstream settings. This lack of collaboration between EFL teachers and special education experts can lead to misalignment in instructional approaches, resulting in less effective learning experiences for BVI students (Butler et al., 2016).

Finally, institutional policies frequently fail to adequately address the specific needs of BVI students. While many countries have adopted inclusive education policies, their implementation varies widely. Schools and universities often struggle to meet the legal requirements of accessibility and equal opportunity for students with disabilities due to financial constraints, lack of awareness, or limited prioritisation of these issues. As a result, BVI students are often left to navigate a system that is ill-equipped to support their unique needs, and their educational outcomes suffer as a consequence (UNESCO, 2020).

In summary, while the enrollment of BVI students in higher education continues to grow, their experiences are shaped by numerous barriers that affect both their academic success and their inclusion in the educational community. Addressing these challenges requires a concerted effort from educational institutions to develop more inclusive physical environments, provide adequate training and resources for educators, and ensure that institutional policies are effectively implemented to support the needs of BVI students.

5.2. Methodological challenges

Researchers like Milian & Pearson (2005) advocate for alternative methods, asserting that blind and visually impaired learners in dual-language programs require strong auditory and language skills, as well as positive attitudes and a willingness to take risks. Developing these

skills is critical, as traditional language teaching methods often rely heavily on visual materials and cues, such as textbooks, flashcards, and written exercises. In contrast, BVI students benefit more from auditory-centered methods, such as oral repetition, language games involving sound, and the use of assistive technologies that convert written text into speech.

One methodological challenge in teaching BVI learners is the over-reliance on visual teaching aids in many EFL classrooms. As noted by Lewin-Jones & Hodgson (2004), much of language teaching involves visual cues that BVI students cannot access. Teachers must therefore find innovative ways to engage learners through auditory, tactile, and kinesthetic methods. Multisensory approaches, such as incorporating tactile objects to teach vocabulary or using sound-based activities for grammar, have been shown to be effective but require significant adaptation of standard curricula. These adjustments often fall outside the comfort zone of educators who have been trained in predominantly visual teaching methods.

Moreover, while auditory skills are crucial, BVI students often need supportive environments that facilitate active participation. Group activities can be particularly challenging, as blind and visually impaired learners may feel isolated or struggle with spatial awareness in relation to their sighted peers. Teachers must carefully structure activities to ensure inclusivity, ensuring that BVI students can participate equally without feeling disadvantaged. For example, task-based learning should incorporate verbal instructions and non-visual interaction to create an inclusive environment (Conroy, 1999).

Another significant methodological challenge lies in the integration of assistive technologies in the classroom. While technologies like screen readers, audio transcription software, and Braille displays can significantly enhance learning, many educators lack the necessary training to incorporate these tools effectively into their teaching practice. As noted by Butler et al. (2016), the absence of training in assistive technology use leads to a reliance on traditional methods, which may be ineffective for BVI students. This presents an ongoing challenge as more educators are required to adapt to these technologies, which often involve a steep learning curve.

Additionally, assessment methods pose another challenge. Traditional exams and assignments are often visually dependent, making them inaccessible to BVI students. Modifying assessments to ensure they evaluate language proficiency without relying on visual elements requires careful planning. Oral exams, listening tasks, or the use of accessible digital platforms can be effective alternatives but require extra resources and time to implement (Guzman-Orth et al., 2016). This aligns with the growing global focus on making inclusive assessments that reflect the diverse ways students access and demonstrate learning.

The increasing global population of learners with disabilities, particularly visual impairment, underscores the importance of understanding effective ways to teach English to this demographic (Resnikoff et al., 2004). To develop successful methodologies, educators must go beyond adapting content and focus on creating supportive, risk-free environments where blind and visually impaired students feel confident to participate and engage. This includes fostering a positive attitude toward inclusive learning among both teachers and students, ensuring that BVI learners have equal opportunities to thrive in language acquisition settings.

5.3. Cultural and social challenges

In examining English instruction for blind and visually impaired learners, recent global studies reveal that their challenges extend beyond academic barriers, encompassing complex social, cultural, and psychological dynamics. This section explores how social integration, cultural perceptions, assistive technologies, teacher preparedness, and immigration status all influence the educational experience of BVI students, particularly in mainstream educational settings.

One significant challenge lies in the social integration of BVI students in mainstream classrooms. Manitsa and Doikou (2022) emphasise that BVI learners often struggle to form social connections with their sighted peers due to limitations that affect their participation in group activities and social interactions. Their work highlights the need for structured social support systems within schools, which play a crucial role in mitigating feelings of isolation among BVI students. Morrow's earlier work (1999) also underscores the importance of

interventions that foster social skills and facilitate interactions between BVI students and their classmates. This issue is particularly pronounced in language learning contexts, where communication and collaboration are essential for success. Without intentional inclusive practices, sighted students may inadvertently exclude their BVI peers from activities that rely on visual cues, leading to social isolation and a reduced sense of belonging. Structured opportunities for meaningful peer interaction are essential to creating an inclusive environment where BVI students can fully participate and develop connections.

Cultural differences and a lack of inclusive pedagogies significantly shape the learning experiences of blind and visually impaired English learners. Zaki and Khan (2021) emphasise that BVI learners often face challenges stemming from traditional teaching methods that fail to accommodate their specific needs, such as reliance on visual aids and a lack of sensitivity to cultural diversity. Similarly, Money (2010) explores how English learners with disabilities, including BVI students, encounter unique obstacles related to both language acquisition and navigating cultural expectations in mainstream classrooms. Çınarbaş (2022) highlights that educators frequently lack training to address both the cultural and disability-specific barriers encountered by these students, which can lead to exclusion in the classroom. Murphy (2011) discusses how varying cultural perceptions of disability can influence interactions with peers and educators, often reinforcing marginalisation. Additionally, Hansen et al. (2017) note that societal attitudes, including limited awareness of visual impairment, exacerbate the challenges these students face in academic and social settings. Addressing these barriers requires the adoption of inclusive teaching methods, cultural sensitivity training for educators, and systems of support that acknowledge the interplay of disability and cultural diversity in the language learning process.

Cultural perceptions of disability further influence the educational experience of BVI students. Al-Zboon (2020) describes how family, cultural, and sociopolitical forces shape the schooling experiences of BVI students, particularly in societies where disability is stigmatised. In such contexts, students with visual impairments may face lowered expectations and limited encouragement to pursue higher education. Plaskett (2015) and Morrow (1999) echo this finding, indicating that discriminatory attitudes within the classroom

can restrict social integration and affect academic achievement. Educators and institutions, as Al-Zboon and Plaskett recommend, have a critical role in promoting a cultural shift by actively challenging stereotypes about disability. Through inclusive policies and classroom practices, teachers can foster an environment that values diversity, thereby supporting both the social and academic well-being of BVI students.

Another challenge in the experience of BVI learners is the integration of assistive technologies. While tools such as screen readers, Braille displays, and speech-to-text software are essential, the social dynamics surrounding their use can sometimes reinforce isolation. Buabeng (2022) discusses how BVI students who rely on assistive technologies may feel self-conscious about using them in classroom settings, particularly if teachers and peers are not familiar with these tools. This lack of normalisation can create a social barrier, making BVI students feel distinct from their peers. Morrow (1999) suggested early on that educators should integrate assistive technologies into the general classroom dynamic, encouraging all students to view them as part of the learning environment rather than as markers of disability. In support of this, Kamei-Hannan and Sacks (2012) emphasise the need for training that prepares both educators and students to use assistive tools inclusively.

Teacher training and preparedness remain central to overcoming social and cultural challenges in inclusive classrooms. Biswalo (2024) and Erten & Savage (2012) note that teachers often lack sufficient training in working with BVI students, leading to unintentional biases or overly protective behaviors that restrict BVI students' independence. According to Biswalo (2024), teacher education programs should incorporate assistive technology training and emphasize the development of inclusive practices to empower teachers to support BVI students effectively. Florian (2008) reinforces this by advocating for an approach centered on empowerment rather than sympathy, enabling BVI students to develop self-reliance and maximise their academic potential. Educators, through well-rounded training, can play a significant role in creating equitable learning environments that support social integration.

Global perspectives on inclusive education further illustrate the need to tailor inclusive practices to diverse cultural and infrastructural contexts. Grönlund et al. (2010) discuss the

challenges of implementing assistive technologies in developing countries, where logistical and cultural barriers often hinder inclusive education. They highlight that successful integration of assistive technologies requires awareness and adaptability to the unique educational settings and attitudes in each region, stressing that inclusive education must account for both structural support and sensitivity to local cultural contexts.

In conclusion, the cultural and social challenges for BVI students learning English are multifaceted, spanning societal attitudes, peer relationships, adaptive technologies, and the added complexities of immigration. Addressing these challenges requires educators and policymakers to adopt a holistic approach, fostering environments that not only support academic inclusion but also promote the social and emotional well-being of BVI students. By developing inclusive strategies that prioritise both social integration and academic success, educational institutions can better serve BVI students, enabling them to participate fully in their learning experiences and to develop a sense of belonging in the classroom.

5.4. Linguistic challenges

Linguistic challenges, such as letter switching and pragmatic language disorders, have been extensively researched, with writing identified as the most difficult skill for visually impaired students (Al-Ghafri, 2015). Writing presents unique difficulties, particularly due to the lack of visual feedback in structuring text, spelling, and organizing thoughts in a written format. In contrast, sighted learners benefit from visual cues and immediate corrections when writing, which are not readily accessible to BVI learners. For example, Al-Ghafri's (2015) study of visually impaired students in Malaysia revealed that while writing was the most challenging skill, students also faced difficulties in all other language skill areas, including speaking, listening, and reading. These findings indicate that the traditional progression of language acquisition, which typically moves from listening and reading to speaking and writing, may not be effective for BVI learners. Instead, educational approaches need to be adjusted to acknowledge the specific linguistic hurdles faced by students with disabilities such as blindness or visual impairment.

One key area of difficulty lies in reading comprehension for BVI students, especially when navigating text without visual aids. Braille, while an invaluable tool for literacy, has limitations in terms of speed and accessibility, leading to slower reading rates for BVI learners compared to their sighted peers. Furthermore, Braille literacy is not universal among visually impaired students, particularly in regions where access to Braille education and materials is limited. This delay in reading comprehension can have a significant impact on learners' overall language acquisition, as reading is often foundational to mastering grammar, vocabulary, and sentence structure. According to Kelly & Smith (2011), the challenges in reading are exacerbated by a lack of training among teachers in how to effectively integrate Braille materials or auditory alternatives into mainstream language instruction.

Pragmatic language disorders also present significant challenges for BVI learners. Pragmatics, or the use of language in social contexts, can be particularly difficult for blind and impaired students, who may miss non-verbal cues such as gestures, facial expressions, and eye contact that are essential for effective communication. This can lead to difficulties in understanding conversational norms, turn-taking, and other subtleties of spoken communication. Al-Ghafri (2015) noted that these challenges are more pronounced in writing, where the absence of visual stimuli requires BVI students to rely heavily on auditory input and memory. Additionally, research has shown that some BVI students tend to use more formulaic expressions, making fewer creative or spontaneous language choices due to a lack of exposure to varied visual contexts (Czerwńska & Piskorska, 2018). As such, developing pragmatic language competence in both speaking and writing requires tailored instructional approaches that focus on interactive, auditory, and tactile learning methods.

In terms of auditory processing, blind and visually impaired learners often exhibit strengths that can be leveraged to support language learning. Arslantaş (2017) found that, with equal treatment and auditory input, visually impaired learners may develop stronger verbal memory than their sighted peers. This is partly due to their reliance on auditory cues and assistive technology, such as screen readers, which enhances their ability to retain spoken information. As a result, BVI learners may excel in listening comprehension and speaking tasks where auditory stimuli are emphasised. However, the disparity in the availability of these resources

across different regions poses a significant challenge. In Vietnam, for example, while some textbooks are available in Braille, the support for BVI learners remains limited, and access to English language materials is inconsistent (Arslantaş, 2017). This lack of resources highlights the need for more comprehensive support systems and specialised programs dedicated to the language education of BVI learners.

Despite the increasing importance of English in many educational systems, as seen in Vietnam, there is still a scarcity of research on how blind and visually impaired learners acquire English as a foreign language. Most existing literature on second language acquisition focuses on sighted learners, leaving a gap in understanding the specific methods and adaptations that are effective for BVI students. Furthermore, while assistive technologies, such as text-to-speech software and voice recognition tools, are valuable in supporting language learning for BVI students, their availability is often limited by financial constraints and the lack of training among educators (Kamei-Hannan & Sacks, 2012). Without widespread access to these tools and adequate teacher training, many visually impaired students are left to navigate language acquisition with fewer resources, putting them at a disadvantage compared to their sighted peers.

Another key challenge is the lack of specialised language programs tailored to the needs of blind and visually impaired learners. Mainstream language instruction often fails to accommodate the specific linguistic needs of BVI students, and the reliance on visual teaching aids, such as textbooks and videos, excludes these learners from fully participating in the classroom. Research, such as that by Resnikoff et al. (2004), underscores the importance of developing alternative methods of instruction, particularly auditory and tactile approaches, that cater to the strengths of BVI learners. However, much of the global focus on language education has yet to fully integrate these approaches into mainstream curricula, further contributing to the disparities in educational outcomes for BVI learners.

In conclusion, while BVI learners demonstrate unique linguistic strengths, particularly in auditory processing, they continue to face significant challenges across all areas of language learning, especially in writing and pragmatic communication. Addressing these linguistic

challenges requires a reevaluation of traditional language acquisition methods, greater availability of assistive technologies, and specialized language programs that prioritise the specific needs of visually impaired students.

6. Inclusive EFL Teaching

Inclusive EFL teaching is centered around providing equal learning opportunities for all students, including those with disabilities such as blindness or visual impairments. Teaching BVI students in an inclusive setting requires the adaptation of traditional teaching methods, integration of assistive technologies, and the development of accessible learning materials to ensure that all students can engage with the curriculum meaningfully. This section examines the unique challenges faced by EFL educators working with BVI students, while also highlighting the innovative strategies and tools that have been successfully implemented to foster an inclusive classroom environment.

6.1. Visual Impairment in the classroom

Studies consistently suggest that a significant portion of children's learning is visual. It is estimated that around 80-85% of what school-aged children learn involves visual input, highlighting the crucial role that vision plays in academic development. For example, research from UCLA found that 80% of classroom learning relies on the ability to process visual information, such as reading from a board or printed texts, which makes it particularly challenging for students with undetected or untreated vision problems to keep up academically (Vision to Learn, 2022).

Similarly, the Scottish Sensory Centre emphasises that efficient visual processing is foundational for tasks like reading and comprehension, reinforcing that 80% of learning is typically achieved through visual channels. Children with visual impairments or processing difficulties may struggle significantly with reading and other classroom tasks, potentially leading to delays in literacy and overall cognitive development (Northway, 2008).

This reliance on visual learning makes it even more important for educators to identify and support students with vision issues early, as uncorrected vision problems can lead to long-term educational setbacks (Katona & Thill, 2021). Consequently, addressing these visual challenges through corrective lenses or adaptive teaching methods can drastically improve a child's learning outcomes. By ensuring that visual impairments are properly managed, schools can help prevent the significant academic and social impacts that these challenges can cause.

6.1.1. L2 learning in BVI classrooms

The emergence of research interest into BVI classrooms can be traced back to the beginning of the 20th century, when Flood (1933) examines the challenges of implementing traditional curricula in schools for the blind, specifically focusing on the impediments faced by visually impaired students when learning foreign languages. A significant issue lies in their slow reading speeds, hindering the acquisition of L2 intonation and rhythm. Experiments at the Royal School for the Blind in Liverpool (1966) demonstrated the effectiveness of utilising audio recordings to match reading paces. Snyder and Kesselman (1972) and MacDonald and Ross (1966) touch on the complexities of training blind L2 teachers, advocating for a blend of special and integrated education. In terms of capabilities, Morisey (1931) underscores the potential of visually impaired individuals in language acquisition, stressing their reliance on auditory senses. However, contemporary scholars caution against equating auditory aptitude with language proficiency (Boltenkova, Nevolina & Koksharov, 2020), emphasising the significance of memory, reading, and comprehension abilities in foreign language education for the visually impaired (Argyropoulos & Masoura, 2017). Nevertheless, several early methodology suggestions maintain relevance for the L2 classroom.

6.1.1.1. Early methodology suggestions (Flood, 1933)

Flood (1933) provides a detailed analysis of methods for teaching foreign languages to blind students, focusing on Latin. He emphasises the need for instructional materials that leverage remaining senses, such as raised maps, diagrams, and Braille, specifically compensating for absent visual perception (Flood, 1933, p. 82). While recorded language courses are increasingly available, Flood notes that they do not fully replace Braille books, though audio materials offer considerable support. He advocates for enhanced sound illustrations to

effectively substitute visual aids and highlights the unique auditory aptitude of BVI students in acquiring language phonetics, making oral exercises crucial to their learning process and motivation (pp. 84–85).

Flood further discusses the cautious use of films and pictures in teaching BVI students, recommending careful integration of original sounds to avoid reliance on sighted peers, ensuring active participation of BVI students (1933, p. 85). Group work and interactive learning are strongly recommended, using games and a balanced mix of oral and textual activities to maintain engagement. For reading and writing, he highlights the challenges of teaching Braille, underscoring the need for patient, sensitive instruction (1933, p. 84).

In discussing methodologies, Flood covers the oral communicative method and the audio-visual structural-global (AVSG) method, which integrates auditory and visual stimuli for holistic language learning. He advocates a balanced approach, emphasising that teaching methods must address all aspects of BVI learners' experience to support their full integration and language acquisition (1933, p. 85).

6.1.1.2. Productive learning environments (Donley, 2001)

Building on Flood's foundational insights, Donley's 2001 work expands the approach to inclusive language instruction for BVI students, offering strategies that emphasise tailored support, multi-sensory learning, and active participation within the classroom community.

To foster inclusivity for BVI students, it is essential to encourage their active participation in the classroom community. Donley (2001) emphasises that instructors should engage in open dialogue with these students, using insights from their past learning experiences to design tailored teaching strategies (p. 303). Key to this approach is familiarity with institutional resources, such as support offices and learning specialists, which helps ensure that visually impaired students feel valued within the educational setting (p. 304).

When designing learning activities, Donley advises that accessibility is paramount. Teaching methods should be adapted to accommodate any residual vision students may have, with clear

and descriptive communication aiding comprehension. Multi-sensory learning strategies, incorporating tactile or olfactory stimuli, and the use of supportive technology - like audio recordings and enlarged print materials - further enhance accessibility (pp. 304–305). Donley also highlights the importance of adapting assessments, such as using Braille keyboards or audio formats, to meet specific needs (2001, p. 305).

Regular communication with visually impaired students allows instructors to assess the effectiveness of these strategies, ensuring continual progress and engagement. By integrating these practices, educators can create a supportive learning environment that respects and nurtures the unique abilities of visually impaired students, fostering both their academic and personal development (Donley, 2001, p. 305).

6.1.2. Current developments and approaches

Contemporary research underscores the continued relevance of Flood's (1933) recommendations for teaching foreign languages to visually impaired students, particularly his advocacy for multi-sensory instructional approaches. Studies today affirm the necessity of tactile and auditory resources, like raised maps and Braille, which facilitate concept comprehension by substituting visual information (Argyropoulos & Masoura, 2017). Kormos and Smith (2023) further emphasise that auditory materials remain integral in supporting phonetic and vocabulary acquisition, mirroring Flood's early call for sound-based aids to engage BVI learners effectively. Recent findings by Alenizi (2019) and Kamei-Hannan and Chang (2022) demonstrate that multi-sensory storytelling and tactile learning devices enhance comprehension and engagement in BVI students, reinforcing Flood's insistence on active sensory engagement to prevent dependency on sighted peers. Additionally, Jubran (2012) highlights the importance of group-based activities, games, and interaction in L2 classes for BVI learners, supporting Flood's suggestion of balanced, interactive learning environments that address both the academic and social needs of these students.

Auditory-based instruction is foundational in this approach. Given the auditory learning strengths of BVI students, L2 classes prioritise listening and speaking exercises, including oral repetition, pronunciation drills, and auditory comprehension activities. These techniques

allow students to internalise phonetic structures without visual aids, a practice supported by Fraser & Maguvhe (2008). Research by Khasawneh & Khasawneh (2023) further illustrates the benefits of integrating voice-assisted tools in language learning, enabling students to interact with language exercises through auditory feedback, fostering independent engagement with the material.

Assistive technologies play a critical role in adapting language resources for BVI students. Screen readers, Braille displays, and voice-recognition devices enable access to written content and interaction with text-based exercises in alternative formats. Voice-recognition tools in particular, as highlighted in studies from Saudi Arabian BVI classrooms, allow students to practice and refine language skills without relying on conventional print (Khasawneh & Khasawneh, 2023). Similarly, audio-enabled mobile applications like those studied by Shoaib et al. (2024) offer language exercises that provide audio guidance through vocabulary and grammar lessons, allowing students to work at their own pace.

Tactile learning tools, such as Braille language textbooks and raised-letter diagrams, remain essential for teaching written language. These resources enable BVI students to develop reading and writing skills by engaging with Braille versions of language materials. Research by Fraser & Maguvhe (2008) emphasises that tactile resources are vital for understanding language structure and linking spoken to written forms, bypassing the need for visual input.

The incorporation of multi-sensory elements further enhances language learning. Garzón's (2021) study on augmented reality (AR) in language education suggests that tactile and auditory AR applications can support vocabulary and grammar acquisition by providing interactive 3D models. Such tools assist BVI students in understanding complex language structures through hands-on engagement, offering sensory alternatives to visual cues.

Finally, teacher training tailored to language instruction for BVI students is pivotal. Effective teaching in BVI classrooms depends on educators' ability to incorporate adaptive resources - like Braille and audio materials - alongside auditory exercises tailored to phonetic, pronunciation, and grammar skills (Lõvi, 2013). Training programs equip teachers with

strategies to implement tactile and auditory learning tools, ensuring language instruction aligns with BVI students' sensory strengths.

This modern approach to L2 learning highlights sensory adaptability, emphasising auditory processing, tactile materials, and assistive technology to create accessible and engaging learning experiences. By leveraging these methods, BVI students are supported in acquiring language skills in ways that cater to their unique learning needs.

6.2. BVI in mainstream classrooms

6.2.1. Benefits of Mainstream Inclusion for BVI Students

Including BVI students in mainstream classrooms offers numerous developmental benefits, enhancing their social skills, academic engagement, and independence. These inclusive settings provide BVI students with essential experiences that prepare them for broader societal integration.

Social and Emotional Development

In mainstream settings, BVI students benefit significantly in terms of social and emotional development. The inclusive environment allows for frequent peer interactions, which promotes social skills and fosters emotional resilience. Studies show that BVI students who participate in mainstream classrooms exhibit higher levels of social acceptance and fewer feelings of isolation (Aswal & Pant, 2024; Morris, 2014). Peer engagement also leads to enhanced empathy and understanding among sighted students, thereby creating a classroom culture that values diversity. Research indicates that inclusive settings contribute positively to self-esteem and emotional stability in BVI students, essential components of social well-being (Verdier, 2016).

Plaskett (2015) highlights that BVI students in inclusive environments develop a stronger sense of belonging due to active participation in shared classroom activities. This environment mitigates the risk of stigmatisation, allowing BVI students to build meaningful friendships that extend beyond the classroom (Saleem, Atiq, & Arshad, 2024). Moreover, Cambra and

Silvestre (2003) emphasise the role of social integration in fostering socio-emotional development, noting that inclusive classrooms provide essential opportunities for BVI students to learn and adapt to social cues.

Academic Opportunities and Cognitive Growth

The academic setting in mainstream classrooms exposes BVI students to a broader and more rigorous curriculum than in specialised environments. Miyauchi (2020) observes that inclusion in mainstream classrooms promotes cognitive stimulation by encouraging BVI students to engage with diverse academic content and problem-solving tasks. The exposure to varied teaching methods, including the use of tactile and auditory resources, enhances learning outcomes for BVI students by catering to their sensory needs (Verdier, 2016).

Academic inclusion also promotes cognitive development by requiring BVI students to adapt to general educational resources, which helps build resilience and flexibility. Research by Sanghvi (2015) notes that this approach equips BVI students with the necessary skills to succeed academically alongside their sighted peers. As Sacks and Wolffe (2006) argue, inclusive classrooms facilitate a higher level of academic engagement, which encourages BVI students to explore their intellectual potential fully.

Development of Independence and Self-Advocacy

Mainstream classrooms present opportunities for BVI students to cultivate self-advocacy and independence. In inclusive settings, BVI students often learn to request necessary accommodations, such as accessible reading materials or assistive technologies. This practice is critical for fostering autonomy and preparing students for real-world challenges (Ajuwon et al., 2015). Negash (2017) finds that BVI students in mainstream settings develop increased self-confidence, partly due to practicing these skills in a supportive, yet less specialised environment.

As Davis (2003) points out, BVI students in mainstream classrooms often require structured support to develop independence, which in turn strengthens their resilience. This structured

support in mainstream environments can help BVI students develop essential life skills, such as mobility and self-care, with guidance from both general and specialist educators.

Preparation for Integration into Broader Society

Inclusion in mainstream education prepares BVI students for broader societal integration by fostering adaptability and social familiarity. The exposure to a diverse peer group in mainstream settings mirrors real-world environments, allowing BVI students to gain confidence and experience in navigating society at large. This preparation is critical for post-educational transitions, as Verdier (2016) notes, where inclusive schooling has been linked to improved social adaptability in BVI individuals.

This aspect of preparation is reinforced by Fraser and Maguvhe (2008), who emphasize the alignment of inclusive education with societal values of diversity and equity. Through daily interactions in a varied classroom environment, BVI students develop critical social competencies, such as empathy and adaptability, which are essential in professional and personal settings.

Enhanced Instructional Strategies for All Students

The inclusion of BVI students in mainstream classrooms leads to the adoption of diverse instructional strategies, benefitting all students. Educators in inclusive settings often use a combination of auditory, tactile, and visual teaching aids, creating a more dynamic learning environment (Baril, 2008). Such varied instructional approaches improve engagement and comprehension for both BVI and sighted students, as educators become adept at implementing universal design for learning (Martin, 2021).

Research by Manitsa and Doikou (2022) underscores the positive impact of inclusive education on teaching methods, highlighting that the presence of BVI students encourages teachers to innovate and use multiple sensory modalities. This diversity in instructional approach not only enhances learning for BVI students but also enriches the educational experience for the entire class.

6.2.2. Challenges of Mainstream Inclusion for BVI Students

Teaching foreign languages to visually impaired students in segregated settings is generally effective because teachers are trained both in EFL and visual impairment education. However, mainstream settings present significant challenges due to the visual nature of modern language textbooks, which are difficult to adapt.

Accessibility and Adaptation of Learning Materials

A significant challenge in mainstream classrooms is adapting visually-rich materials for BVI students. Traditional textbooks and resources are often designed with heavy visual components, which can be difficult to translate into accessible formats without losing essential content (Willings, 2024). Osterhaus (2011) emphasises the limitations of assistive technologies like Braille and screen readers, which can hinder timely access to material, affecting BVI students' engagement and learning pace.

Social Barriers and Risk of Isolation

Although inclusive environments are beneficial, BVI students may experience social barriers, such as limited interaction or dependence on teaching assistants. This phenomenon, known as the "velcro effect," can hinder BVI students' social integration, as they may rely heavily on their assistants for navigation and assistance in classroom tasks (Davis, 2003). As a result, there is a risk of BVI students feeling isolated from their sighted peers, which can impact their self-esteem and social development (Papuda-Dolińska, 2017).

Pacing and Classroom Management Challenges

The pace of classroom instruction can be a challenge for both BVI students and teachers. Tactile aids, Braille reading, and auditory support materials often require additional time, which can disrupt the pacing for the entire class (Gray, 1997). Additionally, as Cushman (n.d.) points out, tactile resources may slow class activities, as sighted students wait for BVI peers to complete tasks using adaptive methods, which can lead to tension in group dynamics.

Teacher Preparedness and Training Needs

The effectiveness of mainstream inclusion heavily depends on teacher preparedness. Teachers must be trained to use adaptive technologies and accommodate BVI students' needs, which requires ongoing professional development (Rosas et al., 2023). A study by Watermeyer, McKenzie, and Kelly (2024) highlights that many teachers feel unprepared to integrate BVI students effectively due to limited experience with visual impairment accommodations.

Balancing Independence with Support

Striking a balance between providing support and fostering independence is another challenge in inclusive settings. While teaching assistants are essential for BVI students' success, over-reliance can limit opportunities for BVI students to navigate tasks independently, which is crucial for their personal growth (Metatla, 2017). Davis (2003) argues that the relationship between BVI students and support staff must be managed carefully to avoid dependency, ensuring that students develop self-sufficiency while receiving adequate assistance.

These findings underscore the significance of internal commitment to special educational needs and inclusion, as it influences classroom practices and teacher ownership of BVI students, emphasising that effective collaboration between teachers and support staff is crucial for achieving inclusive education (Davis 2003).

Additional curriculum (Davis, 2003)

The aim of implementing an additional curriculum for children with visual impairment is to foster their independence, recognising that they may require more structured teaching to acquire skills typically learned through observation and imitation by fully sighted children. Unlike their sighted counterparts, children with severe or profound visual impairment often need direct instruction to develop mobility and self-care skills. Their limited functional vision restricts their exploration of their environment, potentially leading to repetitive behaviors or autistic characteristics. However, with appropriate support and time, they can expand their horizons and achieve independence, diminishing these behaviors. Early identification of this need for additional support is crucial for favorable outcomes.

It is important to note that there is no typical developmental profile for BVI children due to the diverse range of conditions and severity levels. Attempting to provide a standard profile may lead to misunderstandings, as each child's development is unique. Instead, caregivers and educators are encouraged to seek information about specific conditions from reliable sources to better understand and support individual children.

6.3. Teaching strategies

Blind and visually impaired learners often require specialised educational provisions because their learning styles and social behaviors differ significantly from those of sighted students. However, in countries like Turkey, teachers frequently employ the same teaching techniques for BVI learners as they do for sighted learners, a practice that contradicts research recommendations (Başaran, 2012). This approach can result in ineffective learning experiences, as BVI students benefit more from multi-sensory activities that combine language with physical movement, enhancing their engagement and retention (Kashdan & Barnes, 2002). As a result, Villalba Ramos (2017) emphasises the urgent need to reevaluate and redesign teaching methods and materials to address the unique challenges faced by BVI EFL learners.

6.3.1. Modifications and Adaptations

A significant challenge lies in the fact that most teachers lack formal training on how to adapt their teaching methods to meet the needs of BVI pupils, often acquiring the necessary skills only through direct experience. Effective teaching for BVI learners involves recognising their unique strengths and modifying tasks accordingly (Kashdan & Barnes, 2002). Furthermore, there is a notable gap in research concerning the impact of limited interactions with teachers and classmates on blind and visually impaired students' learning outcomes.

Kocyigit and Artar (2015) argue that teachers must adapt their lessons to accommodate the diverse needs of all learners, including those who are visually impaired, ensuring equitable access to education without conferring special privileges. Educators cannot simply apply the same methods used in general classrooms; they must modify lesson plans and activities to suit BVI pupils' specific needs (Intriago-Ferrin, 2020). Preparing didactic materials ahead of time

is essential, as it ensures that BVI students receive the tailored support they need (Roldán Paredes & Contreras Aguilar, 2013). In fact, creative teaching approaches that engage BVI students through varied, interactive experiences are crucial for effective learning (Sheena, 2020). Similarly, Lancheros Cuesta et al. (2012) stress the importance of tailored pedagogical strategies for students with sensory disabilities to ensure comprehensive understanding in the classroom. Practical adaptations, such as providing additional time for tasks (Carney et al., 2003) as well as familiarity with the Braille system is also essential for effective communication and learning (Retorta & Cristovão, 2017).

6.3.2. Resources and Materials

Recent studies on EFL for BVI students underscore the need for multi-sensory and adaptive learning resources. Boltenkova et al. (2020) highlight that tactile and auditory materials, such as Braille textbooks, audio resources, and tactile graphics, are invaluable for BVI learners in grasping language concepts without visual input. These resources, supplemented with clear verbal explanations, help bridge gaps in learning and provide meaningful engagement with English vocabulary and grammar. This approach aligns with previous research on using specialised, multi-sensory materials to enhance learning outcomes for BVI students.

Utilising tactile memory is a particularly powerful strategy, as it allows BVI pupils to use their sense of touch in place of visual memory, similar to how sighted students rely on visual cues (Belova, 2017). For example, tactile flashcards with raised images or real objects, such as fruits or clothing, can further enhance learning experiences. Collaboration between blind and sighted students can also promote mutual learning and inclusion (Salisbury, 2007). For assessments, Aryanti (2014) suggests using oral or listening tests to evaluate the progress of BVI students, as these methods are more accessible and effective.

Vocabulary acquisition remains a critical aspect of language learning for BVI students, requiring specific techniques that focus on auditory and tactile engagement. Özer and Cabaroğlu (2018) emphasise using auditory repetition, Braille labelling, and verbal associations as effective methods for vocabulary development. For instance, presenting audio recordings of vocabulary lists along with context sentences allows BVI learners to internalise

new words without relying on visual aids. These adaptive techniques contribute to improved vocabulary retention and usage, addressing a core need in EFL instruction for blind and visually impaired learners.

Technology integration is also pivotal in making EFL content accessible to BVI students. Screen readers, voice-to-text tools, and audio-enhanced digital platforms, as discussed by Kocyigit and Artar (2015), enable students to interact independently with educational materials. Villalba (2022) emphasises the role of such tools in virtual learning environments, where personalised audio feedback and digital Braille displays create a fully inclusive learning experience. These technologies are not only essential for content access but also crucial for building digital literacy skills. The role of assistive technologies is further explored in section 6.4.

In conclusion, teaching EFL to BVI students requires a thoughtful and adaptive approach that embraces tactile, auditory, and technological resources. By implementing multi-sensory and technologically supported strategies, educators can ensure that BVI students receive equitable, effective language instruction, setting a foundation for inclusive and lifelong learning.

6.3.3. Multi-sensory Teaching Approach in Inclusive EFL Classrooms

The multi-sensory teaching approach has emerged as a pedagogical strategy for enhancing learning experiences, especially for students with special educational needs and disabilities, such as blind and visually impaired students. By engaging multiple senses - visual, auditory, tactile, and kinesthetic - this approach creates a more accessible and stimulating learning environment. In the context of English as a Foreign Language instruction, multi-sensory methods have proven particularly effective in supporting diverse learners, including those with sensory impairments and learning disabilities (Hull Learning Service, 2012). This chapter examines the principles, applications, and benefits of multi-sensory teaching in EFL, emphasising its role in inclusive classrooms (Jubran, 2012; Langille & Green, 2021).

6.3.3.1. Principles of Multi-Sensory Learning

Multi-sensory learning involves the simultaneous engagement of multiple sensory modalities to reinforce memory, understanding, and language acquisition. As explained by the Department for Education and Skills (2004), multi-sensory approaches combine visual, auditory, and kinesthetic strategies to support learning. In BVI learners, who rely more heavily on non-visual senses, tactile and auditory learning modalities play a crucial role in compensating for the lack of visual input. The use of tactile materials, such as raised letters or Braille, paired with auditory instruction, helps BVI learners connect sounds with symbols, making abstract concepts more concrete (Parra, 2021). This approach has been particularly effective in language learning and literacy, as it strengthens the connection between sounds, symbols, and meaning (Hull Learning Service, 2012; Langille & Green, 2021).

6.3.3.2. Application in EFL Classrooms

In inclusive EFL classrooms, multi-sensory techniques can be applied in several ways. Closed-captioned videos, for example, enable learners to simultaneously hear, see, and contextualise language, which enhances their comprehension and retention of new vocabulary and grammar (Rowland, 2007). Tactile activities, such as using textured materials or Braille, support BVI learners by providing alternative methods of interacting with written language. Kinesthetic activities, including role-playing, movement-based games, or interactive storytelling, engage students physically and make the learning process more dynamic (Langille & Green, 2021; Hull Learning Service, 2012). Additionally, studies have shown that multi-sensory approaches not only support EFL learning but also improve social and emotional engagement in the classroom (Dunkelberger et al., 2018).

6.3.3.3. Benefits for BVI Students

Multi-sensory approaches provide BVI students with alternative methods for accessing educational content that typically relies on vision. Studies show that these methods improve not only academic performance but also engagement and motivation (Korkmaz & Karatepe, 2018; Obaid, 2013). By using tactile, auditory, and kinesthetic activities, BVI learners can develop language skills through more concrete, memorable experiences. According to Jubran (2012), multi-sensory techniques enhance vocabulary retention and comprehension by

reinforcing language acquisition across multiple senses. Moreover, this approach fosters confidence and motivation in BVI students by encouraging active participation and providing equal access to learning materials (Hull Learning Service, 2012). Finally, multi-sensory learning environments have been shown to improve collaboration and communication among diverse learners, creating an inclusive atmosphere that benefits all students (Ross, 2009).

6.3.3.4. Challenges and Considerations

While the benefits of multi-sensory teaching are clear, challenges remain in its implementation. Teachers may need additional training to effectively integrate these strategies into their classrooms, especially in EFL settings, where traditional methods are more commonly used (Langille & Green, 2021). Furthermore, the availability of resources, such as Braille textbooks or haptic devices, continues to be a barrier to widespread adoption (Dunkelberger et al., 2018). Schools and policymakers must invest in teacher training and ensure that accessible resources are available to create inclusive learning environments (Sirirungruang, 2015).

The multi-sensory teaching approach offers a promising pathway for creating inclusive EFL classrooms that support BVI students. By engaging multiple senses, this approach enhances L2 acquisition, retention, and engagement, making learning more accessible for all students. Although challenges in implementation exist, particularly in terms of resource availability and teacher training, the potential benefits of multi-sensory learning make it a valuable tool in inclusive education.

In conclusion, it is clear that teaching visually impaired learners requires thoughtful adaptation of traditional methods and materials. By incorporating multi-sensory approaches, accessible resources, and collaborative learning environments, educators can create a more inclusive and effective learning experience for BVI students.

6.4. Assistive technology

In recent years, advancements in technology have transformed educational landscapes, particularly through Computer-Assisted Language Learning (CALL), which prioritises learner

autonomy and interactive learning experiences. For blind and visually impaired students, these innovations have expanded accessibility, enabling greater engagement and inclusivity in language learning. From screen readers to voice-to-text applications, assistive technologies have created pathways for BVI learners to access and interact with language content in ways that were previously unattainable. However, while these tools offer substantial benefits, they also present challenges, especially in environments that require multi-language support or specialised instructional methods. This section explores the role of CALL and assistive technologies in enhancing language acquisition for BVI students, examining both the opportunities these tools afford and the ongoing barriers that educators and learners face.

The concept of CALL emphasises learner autonomy, focusing on the learning process rather than just teaching (Yaman, 2015, 770). Assistive technologies such as screen readers, Braille displays, voice-to-text converters, and other tools have significantly improved accessibility and engagement in education for the visually impaired, making learning more "efficient, attractive, interactive, and dynamic" (Isalia, 2014, 2192). Recent studies underscore how CALL and Mobile-Assisted Language Learning (MALL) technologies, specifically designed for visually impaired users, enhance engagement and accessibility in foreign language learning (Berrehail & Yahia, 2024).

A survey across several European countries found that a majority of blind and visually impaired students require complete adaptation of learning materials to succeed in their studies (Gaps and Needs Analysis, 2016, 45). Technologies such as wearable vision aids like *OrCam MyEyes*, screen readers like *JAWS* and *NVDA*, and text-to-speech tools like *Balabolka* (see **table X**) can help students with visual impairments engage with educational content, thereby increasing their inclusion and optimising learning time. However, these tools can be challenging to learn and often do not support multiple languages simultaneously, which complicates second language instruction. Additionally, a systematic review by Robles, Perez, and Villalba (2024) highlights the effectiveness of specialised language learning apps that are accessible and interactive, designed to meet the unique requirements of visually impaired learners.

To address these issues, Beganzo and Durango (2022) propose a learning management system featuring an integrated voice assistant. This application allows users to navigate, generate text, and select elements using voice commands, proving to be a more effective method for teaching foreign languages compared to traditional approaches. Additionally, Salom (2023) has shown that CALL specifically aids in improving writing skills and comprehension among visually impaired students, especially when integrated with screen readers and adaptive interfaces. This finding supports the development of dedicated CALL tools that enhance writing abilities while accommodating accessibility needs. Furthermore, Kamaludin, Yatim, and Nordin (2010) highlighted that improving accessibility is not only about technical changes, such as altering text formats or animations. True accessibility should be evaluated based on the user's cognitive and perceptual experience. Recent advancements, such as accessible educational games using auditory techniques and audio panning effects, demonstrate improvements in navigation and interaction for BVI users (Neto, Fontoura Junior, Bordini & Otsuka, 2019).

Assistive technology tools for fostering EFL learning among visually impaired or blind students include a range of devices and software designed to enhance accessibility and support language acquisition. Notable advancements in this area also include developing computer-assisted instructional tools that improve usability and accessibility, such as those discussed by Philemon & Amos (2024) in the context of inclusive education in Tanzania. Additionally, Aljarallah & Dutta's (2024) study on instructional technology for visually impaired students emphasises strategies to develop accessible instructional environments, applicable to CALL settings in language learning.

Type	Product	Description
Screen Readers	<i>JAWS (Job Access With Speech)</i>	A widely used screen reader that converts text displayed on a screen into speech or Braille. It supports multiple languages and can be customised for specific needs, making it helpful for EFL learners (Freedom Scientific, 2023b).
	<i>NVDA (NonVisual Desktop Access)</i>	A free, open-source screen reader for Windows that supports various languages and is compatible with web browsers, email, and other applications essential for EFL learning (NV Access, 2023).

Type	Product	Description
Braille Displays and Notetakers	<i>BrailleNote Touch</i>	A Braille notetaker that combines a Braille display with Android-powered software, allowing users to access educational apps, write in Braille, and interact with digital content (HumanWare, 2023).
	<i>Focus Braille Display</i>	Works with screen readers to provide Braille output for text, making it possible for students to read and write in Braille while learning English (Freedom Scientific, 2023a).
Text-to-Speech (TTS) Software	<i>Kurzweil 3000</i>	An advanced text-to-speech program that reads text aloud and highlights words on the screen. It also includes tools for vocabulary building, comprehension, and pronunciation, which are critical for EFL learners (Kurzweil Education, 2023).
	<i>NaturalReader</i>	A text-to-speech software that converts written text into spoken words. It supports various languages and accents, aiding in pronunciation practice for EFL students (NaturalSoft, 2023).
	<i>Balabolka</i>	A versatile text-to-speech software that transforms written text into spoken audio, supporting various file formats such as DOCX, PDF, and HTML. With the ability to utilise different voices and customise speech parameters like pitch and speed, it caters to individual preferences. Balabolka is particularly beneficial for EFL learners, offering features like text highlighting and batch audio conversion to enhance language acquisition (Balabolka, 2023).
	<i>Voice Dream Reader</i>	A text-to-speech app that helps users with reading and language learning. It allows users to listen to books, documents, and web pages while highlighting text, making it useful for language learners to improve comprehension and pronunciation.
Language Learning Apps with Accessibility Features	<i>Duolingo</i>	While not specifically designed for visually impaired users, Duolingo offers some accessibility features, such as compatibility with screen readers, making it useful for EFL learning (Duolingo, 2023).
	<i>Babbel</i>	Another language learning app with accessible features that can be used alongside screen readers for visually impaired learners (Babbel, 2023).
Braille Translation Software	<i>Duxbury Braille Translator</i>	Converts written English into Braille, allowing visually impaired students to access educational materials in their native format (Duxbury Systems, 2023).
Voice Assistants and Smart Speakers	<i>Amazon Alexa / Google Assistant</i>	These voice-activated assistants can be used to practice English, translate phrases, provide definitions, and assist with language exercises through various language-learning skills and apps (Amazon, 2023).
Digital Accessible Information System (DAISY) Readers	<i>AMIS (Adaptive Multimedia Information System)</i>	A DAISY reader that allows visually impaired students to navigate audiobooks and text materials, enabling them to access EFL learning resources in an audio format (DAISY Consortium, 2023).

Type	Product	Description
Audio-Described Educational Content	<i>Learning Ally</i>	Provides a library of audio textbooks and literature with human narration, which can be beneficial for EFL students who are visually impaired, allowing them to listen and learn English through well-articulated content (Learning Ally, 2023).
Speech Recognition Software	<i>Dragon NaturallySpeaking</i>	A speech recognition software that allows students to dictate text, navigate through applications, and practice speaking English, all of which are critical for EFL learning (Nuance, 2023).
Portable Smart Assistive Devices	<i>OrCam MyEye</i>	A wearable device that assists individuals with visual impairments by converting printed text into speech and recognising faces and products, enhancing accessibility (OrCam, 2023).
	<i>OrCam Read</i>	A handheld device that can read printed and digital text aloud, making it useful for language learners who benefit from auditory reinforcement. While it is not a wearable device, it supports reading practice and language acquisition (OrCam, 2023).

Table 5. Overview of selected Assistive Technologies

The products and services presented in Table 5 or similar tools and technologies play a crucial role in supporting visually impaired or blind students in their journey to learn English as a foreign language, providing them with accessible means to engage with educational content and practice language skills effectively. Recent studies demonstrate that, despite these challenges, BVI learners can benefit from advanced CALL and assistive technologies, enhancing their inclusion and engagement in learning environments (Robles, Perez, & Villalba, 2024; Salom, 2023).

Overall, despite the challenges, cognitive studies suggest that blind learners can successfully master a foreign language, provided they receive adequate support and encouragement (Czerwińska & Piskorska, 2018, 220; Jedynek, 2011, 270). Technology is proving continuously beneficial for individuals with visual impairments by enhancing their learning experiences and inclusion. While advanced tools like wearable vision aids and screen readers can be effective, their high cost limits widespread use. In contrast, mobile applications and digital assistive technologies are more scalable and adaptable, as demonstrated by the systematic review on CALL applications for BVI learners (Robles et al., 2024).

6.5. Testing & Assessment

Assessment for BVI students who are also L2 English learners presents unique challenges, as policy inconsistencies in different regions can affect access to equitable accommodations. Schultz and Savaiano (2022) and Gee and Zebehazy (2020) emphasise the need for standardised approaches to assessment accommodations, allowing BVI English learners fair participation across educational settings. Consistent national guidelines, such as those from the Educational Testing Service (2020), support the creation of inclusive policies that ensure BVI students receive accommodations aligned with their specific needs.

Creating an inclusive English Language Proficiency (ELP) test for BVI students requires more than simple accommodations like extended test time. As Guzman-Orth et al. (2016) point out, BVI students face significant barriers in accessing test content due to their visual limitations, which can affect their ability to engage fully with visually dependent tasks. Addressing these barriers involves an understanding of the unique needs of BVI students, whose minority status in the educational system often results in limited research and resources for specialised support. This group comprises less than 0.5% of students under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) and includes diverse readers - ranging from Braille and auditory to symbolic and non-readers - each of whom requires tailored approaches to achieve equal access.

Oral and aural assessments have proven effective in EFL contexts for BVI students, as they bypass visual dependency and align better with auditory processing strengths. Carpenter (2020) notes that methods such as oral presentations, conversational assessments, and listening comprehension tests allow BVI students to demonstrate vocabulary, grammar, fluency, and comprehension without relying on visual prompts. This non-visual approach provides a more accurate and equitable way to evaluate language proficiency and offers a practical solution to the limitations of traditional testing formats.

For BVI students, adaptive technologies also play a critical role in accessing EFL assessments independently. Tools like screen readers, audio-enabled test platforms, and refreshable Braille displays allow students to engage fully with digital or text-based content. Effendi et al. (2021)

highlight that these technologies, especially in remote or online testing settings, offer BVI students autonomy and flexibility in demonstrating their language skills. Additionally, the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) provide essential design principles that ensure digital assessment materials are accessible and navigable for BVI users.

Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)

WCAG provide a framework for making digital content accessible to individuals with disabilities, specifically addressing barriers for BVI users (W3C, 2018). Organised around the four key principles - Perceivable, Operable, Understandable, and Robust (POUR) - WCAG emphasises features such as text alternatives for images, adaptable content, keyboard operability, and predictable navigation, all of which are crucial for compatibility with assistive technologies like screen readers and refreshable Braille displays (Guzman-Orth et al., 2016; Carpenter, 2020).

For instance, in an online EFL vocabulary assessment designed according to WCAG, each question could be made accessible by providing audio alternatives and descriptive text compatible with screen readers, allowing BVI students to listen to the questions instead of relying on visual cues. Navigating through the test using only a keyboard and providing straightforward instructions in both text and audio ensures alignment with WCAG's "Operable" and "Understandable" principles. This approach allows BVI students to move seamlessly through the test, select answers, and submit responses without using a mouse. Ensuring the assessment works across various screen reader software, such as *JAWS* and *NVDA*, meets WCAG's "Robust" principle, making the assessment consistently accessible (Educational Testing Service, 2020). By aligning EFL assessments with WCAG standards, educators foster an equitable testing environment where BVI students can effectively demonstrate their language proficiency alongside sighted peers.

Alternative assessment methods, such as performance-based and project-based evaluations, offer additional flexibility by focusing on language application rather than strict test formats. Nugroho and Nababan (2022) suggest that practical assessments like translation tasks and

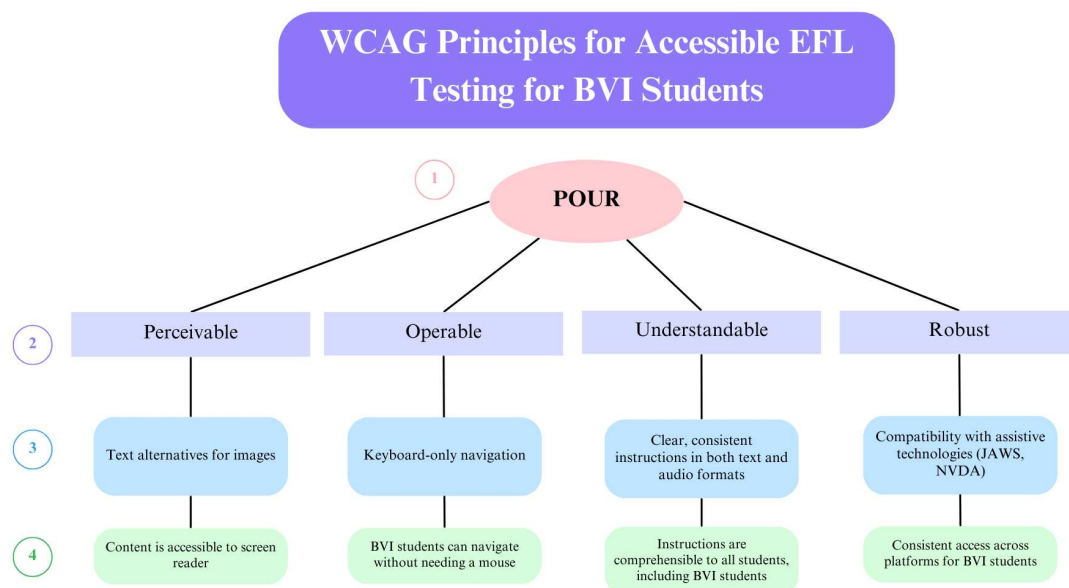


Figure 1. WCAG Principles (adapted from W3C, 2018)

audio-recorded projects can provide a comprehensive view of students' language abilities. By emphasising creative outputs, these assessments allow BVI students to engage with language in ways that respect their sensory strengths and learning preferences. This approach fosters a more complete and fair assessment by focusing on practical language use rather than visual comprehension.

Feedback is another essential component in assessing EFL skills among BVI students. Providing real-time feedback in accessible formats - either verbally or through digital platforms - gives students immediate insights into their progress. Villalba (2022) argues that real-time feedback fosters confidence and encourages students to refine their language skills. Self-assessment practices, like audio diaries or reflective journals, further support BVI students by promoting self-awareness and autonomy in their language learning journey (Lintangsari & Emaliana, 2020). These self-assessment tools encourage students to track their growth and set personal goals, which is especially empowering in environments where they might otherwise feel marginalised.

Continuous research and evidence-based practices are critical for validating and refining BVI assessment methods. Guzman-Orth et al. (2020) and the Educational Testing Service emphasise that rigorous studies on the impact of assessment accommodations not only

enhance test validity but also ensure that accommodations genuinely support BVI students' learning needs. Such practices are essential for maintaining the integrity of EFL assessments and for aligning with best practices in inclusive education.

In sum, effective assessment of EFL proficiency in BVI students requires a blend of oral and aural testing methods, adaptive technologies, alternative assessment formats, and consistent feedback mechanisms. By integrating these strategies, educators can create a testing environment that values inclusivity and accessibility, empowering BVI students to fully demonstrate their language abilities. The collective approach presented here underscores the importance of evidence-based practices and standardised policies in supporting BVI students, helping to pave the way for a more equitable and accessible educational landscape.

6.5.1.Participatory Design Approach

Participatory design offers an inclusive approach to developing accessible EFL assessments by involving BVI students, educators, and test administrators as co-creators in the design process. Rather than focusing solely on accommodations, participatory design positions BVI stakeholders as active participants who directly influence testing formats, content structure, accessibility features, and navigation methods, creating assessments that reflect their practical needs and preferences (Vaughn & Jacquez, 2020; Yip et al., 2017). By involving BVI participants in key decision points - such as selecting accessible testing tools, defining navigation pathways, and tailoring auditory and tactile feedback - designers ensure assessments genuinely support the unique cognitive and sensory strategies BVI learners rely on (Salmon, 2007).

One effective application of participatory design in EFL assessments is the cognitive lab approach, where BVI participants perform testing tasks while verbalising their thought processes. This setup enables designers to collect real-time feedback on how BVI students navigate tasks, utilise assistive tools, and respond to different types of prompts. Cognitive labs can provide valuable insights into the specific preferences BVI students have regarding assistive technology, such as screen readers, refreshable Braille displays, or audio-based navigation aids (Lazarus, Thurlow, Rieke, Halpin, & Dillon, 2012; Peterson et al., 2017). By

observing how BVI participants interact with assessments, designers can optimise critical features like audio clarity, keyboard-only navigation, and simplified task instructions, making them more intuitive for non-visual users (Willis, 2004).

This participatory approach also involves refining assessment tools to reflect real user experiences, as evidenced by research showing that BVI students often prefer more consistent audio cues and straightforward, non-visual navigational aids (Clark, 2011; Almond et al., 2009). For example, in an EFL vocabulary test, real-time feedback gathered in cognitive labs may reveal that BVI students benefit from simplified language in instructions and enhanced sound quality, which can make auditory prompts clearer and reduce cognitive load. Such tailored improvements help prevent unnecessary barriers, allowing BVI students to demonstrate language proficiency without interference from inaccessible design (Cornwall & Jewkes, 1995; Borg et al., 2012).

Furthermore, participatory design creates a shared space for BVI students and educators to co-define success criteria for assessments, fostering a sense of ownership and empowerment. By actively involving BVI students in decision-making processes, researchers ensure that their insights directly shape the assessment environment, resulting in a product that better meets BVI students' academic and accessibility needs (Druin, 2002; Vaughn & Jacquez, 2020). This method also aligns with the broader goals of epistemic reflexivity², which emphasises examining how research contexts and participant insights influence outcomes and methodologies (Spiel et al., 2020).

In summary, the participatory design approach not only makes EFL assessments more accessible but also empowers BVI students by valuing their input in design decisions that impact their learning outcomes. Integrating feedback through methods like cognitive labs and emphasising usability adjustments based on BVI-specific challenges creates more equitable testing environments (Schultz & Savaiano, 2022; Gee & Zebehazy, 2020). As a result, participatory design sets a foundation for assessments that BVI students can navigate comfortably, ultimately enhancing both their confidence and performance.

² Epistemic reflexivity involves researchers critically examining how their biases and assumptions shape research processes and outcomes (Spiel, K., Frauenberger, C., & Fitzpatrick, G., 2020)

6.6. Challenges and opportunities

Teaching English to students with visual impairments presents unique challenges that require specialised approaches and understanding. Educators must adapt their strategies and materials to effectively meet the needs of visually impaired learners, who often face significant barriers in a traditional classroom setting. Understanding these challenges is crucial for developing effective teaching methods and ensuring that students receive the support they need to succeed. This involves not only recognising the specific learning needs of visually impaired students but also addressing the broader context in which these students learn, including the influence of their families, peers, and teachers.

Brown and Beamish (2012) highlight the evolving responsibilities of teachers for BVI students in today's educational landscape, emphasising the need for adaptability in their roles (p. 18). Kocyigita and Artar (2015) further note that teaching blind and visually impaired learners in a general classroom setting can be particularly challenging for educators lacking experience or prior interaction with such students (p. 690). Yalo et al. (2012) emphasise that without an understanding of how visual impairment impacts students' learning behaviors, teachers may struggle to adapt curriculum and resources effectively. Consequently, a deep understanding of the specific educational needs of BVI students is crucial for selecting appropriate resources and strategies (Intriago-Ferrin, 2020).

In addition, many educators face difficulties due to insufficient training and time to modify teaching materials and strategies for visually impaired students (Lancheros Cuesta et al., 2012). It is vital for teachers to employ diverse strategies to ensure effective inclusion of these learners in the classroom (Intriago Ferrin, 2020). Spungin (2002) asserts that trained teachers of BVI students are responsible for teaching Braille, optimising any remaining vision, and conveying concepts that may be challenging to access otherwise (p. 3). Addressing the issue of inadequate training, Başaran (2012) argues that teacher training programs should be redesigned to include comprehensive courses on instructing students with special educational needs.

Furthermore, Nagar and Krisi (2022) show how external factors specifically family, peers, and teachers - influence visually impaired students' acquisition of English as a foreign language. According to the findings, parental attitudes and support are critical: negative perceptions can undermine students' self-esteem and motivation, while supportive and high-expectation parents enhance academic success (Cimarolli & Boerner, 2005; de Boer et al., 2011; George & Duquette, 2006). Teachers significantly impact learning outcomes; positive, inclusive attitudes foster better academic experiences and motivation, while negative attitudes can impede progress (Roorda et al., 2011; Sharma et al., 2010). Peers contribute to social acceptance and academic success but are less influential compared to family and teachers (Brunes et al., 2019; Kef et al., 2000). These findings underscore the importance of robust parental and teacher support and the need for institutional accommodations to improve educational outcomes for BVI students (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 1994).

Consequently, successfully teaching English to BVI students depends on a collaborative and well-supported approach involving educators, families, and peers. The impact of supportive and high-expectation parents, as well as inclusive and positive teaching practices, plays a crucial role in enhancing students' learning experiences and outcomes. While peers contribute to social acceptance and academic success, their influence is less significant compared to the support from family and teachers. Overall, addressing these factors through targeted training and institutional support is essential for creating an effective and inclusive educational environment for visually impaired students.

6.7. Educators' perspective

Research shows that teachers working with blind and visually impaired EFL learners face considerable challenges, primarily due to insufficient training and resources. Conroy (1999) found that EFL teachers do not typically view BVI students as permanent members of their caseload, which reduces the perceived need for specialised training in visual impairment. However, teachers who hold dual endorsements in both EFL and visual impairment are better equipped to meet these students' needs. Despite this, even with additional training, the complexity of teaching BVI students in EFL classrooms remains significant. A lack of

collaboration between EFL teachers and specialists in visual impairments further complicates the educational experience, often leading to fragmented programs. Many teachers believe that paraprofessional support is crucial for effectively addressing the needs of these students (Conroy, 2000).

Similar findings are echoed by Atrous (2020) and Rezai, Jabbari, and Ahmadi (2018), who report that while EFL teachers are generally open to inclusive education, they frequently feel unprepared to implement adaptive strategies effectively due to a lack of resources and training. These gaps hinder the full inclusion of blind and visually impaired learners, leaving teachers reliant on traditional, often visually-focused, teaching methods.

Inclusive pedagogical practices can significantly enhance learning outcomes when applied thoughtfully. Kasumagić-Kafedžić and Pintol (2021) highlight that the use of adapted materials and inclusive strategies leads to better educational experiences for students with special educational needs, including those with visual impairments. Nevertheless, the success of such methods is closely tied to the teacher's training and understanding of inclusive practices, emphasising the need for more professional development in this area.

Kocyigit and Artar (2015) examined the challenges faced by BVI learners in Turkey, noting that their abilities with Braille and auditory materials varied widely, creating a need for differentiated instruction. Teachers often struggled with balancing visual aids and alternative assessment methods, highlighting the need for better collaboration between educators and institutions to support BVI learners. Farra and El-Nabih (2019) further support the idea that inclusive education environments can enhance both academic and social outcomes for visually impaired students, provided they are given adequate support.

Ultimately, the evidence suggests that while the integration of BVI in mainstream EFL classrooms presents significant challenges, particularly in terms of teacher preparedness and access to resources, the potential benefits for student success and social inclusion are substantial. With the right training and support, inclusive pedagogical practices can be transformative for these learners (Lõvi, 2013).

7. Methodology

This empirical study seeks to address the gap in research on teaching BVI learners by comparing the attitudes and experiences of EFL teachers with and without experience in teaching BVI students. Through semi-structured interviews, the research examines how educators adapt their methods, utilise assistive technologies, and overcome challenges in inclusive pedagogy. The implemented methodology process is outlined in Figure X.

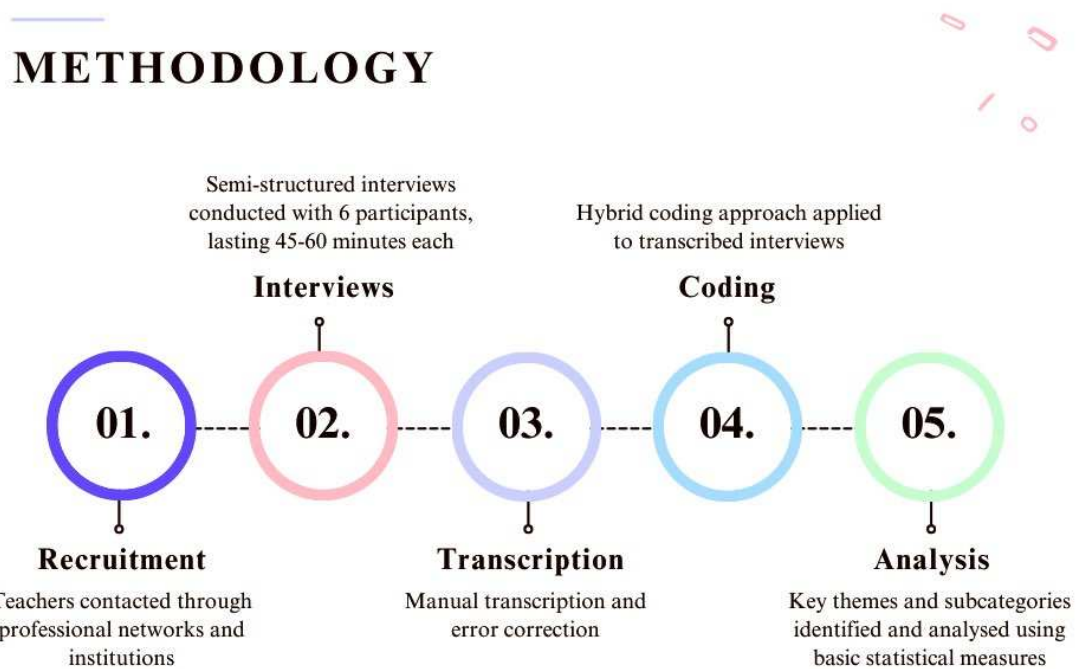


Figure 2. Methodology flow chart.

7.1. Setting

In Austria, blind and visually impaired students receive substantial support in primary and secondary education, though some challenges persist. Specialised institutions, such as the Bundesschule für Blinde und Sehbehinderte in Vienna, cater to around 150 students, while nationwide, approximately 500 students are enrolled in such specialised schools (Bundesschule für Blinde und Sehbehinderte, 2024). Integration into mainstream schools is encouraged, with significant numbers of BVI students receiving support in these settings, although exact integration rates can vary by region (Austrian Ministry of Education, 2024).

Assistive technologies, such as screen readers and braille displays, are widely used, supported by initiatives from organizations like the Österreichischer Blinden- und Sehbehindertenverband (2024). The adoption of these technologies is prevalent, though specific statistics on usage rates are not always detailed. Educational materials are available in various formats, including braille and large print, through organizations like Blindenverband Österreich (2024). Additionally, the Austrian Federal Ministry of Education provides specialized training for over 200 educators annually, helping them support BVI students effectively (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

Despite these advancements, there are challenges. Resource allocation can be uneven, particularly in rural areas, as highlighted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024). The accessibility of mainstream schools can vary, and integration efforts sometimes face difficulties due to gaps in support and infrastructure (INCLUSION Austria, 2024). Furthermore, transitioning from secondary education to higher education or employment remains a challenging area, with ongoing efforts from advocacy groups such as Österreichischer Blinden- und Sehbehindertenverband to improve support and resources (Österreichischer Blinden- und Sehbehindertenverband, 2024).

In summary, the integration of BVI students into mainstream schools is actively supported by policies from the Austrian Ministry of Education, which emphasize inclusivity and the provision of necessary accommodations (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024). Mainstream schools are equipped with assistive technologies, such as screen readers and braille displays, to facilitate participation in the regular curriculum (Österreichischer Blinden- und Sehbehindertenverband, 2024). However, the effectiveness of this integration can vary widely due to differences in resource availability and infrastructure between schools, particularly between urban and rural areas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024). Teachers receive specialised training to better support these students, but some schools still face challenges in providing adequate support, impacting the overall effectiveness of integration (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024; INCLUSION Austria, 2024). Despite these efforts, the integration of BVI into mainstream schools is an area requiring ongoing attention to address

disparities and ensure equitable access to education (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

7.2. Participants

Participants in this study are academically certified educators, comprising both male and female teachers, and range in age from 25 to 35 years old. Most participants, including Participants A, B, D, and E, fall within the 30-35 age range, while Participants C and F are younger, between 25 and 30 years old. Regarding gender, the group is predominantly female, with Participants A, B, E, and F identifying as female. Participant D and C are the only male participants.

In terms of teaching experience, Participants B and E are more experienced educators, each with 5 to 8 years of experience in the classroom. Participants A and F have been teaching for a low-range period of 3 to 5 years, while Participants C and D are comparatively new to the profession, with 0 to 3 years of experience.

Participant	Gender	Age frame	Teaching experience (in years)	BVI experience	Currently teaching BVI
A (Daniela H.)	f	30-35	3-5	1	1
B (Anna H.)	f	30-35	5-8	1	0
C (Gabriel K.)	m	25-30	0-3	0	0
D (Stefan S.)	m	30-35	0-3	0	0
F (Stefanie T.)	f	30-35	5-8	0	0
G (Nicole F.)	f	25-30	3-5	0	1

Table 6. Participant data.

When it comes to experience with blind and visually impaired students, the group is divided. Participants A, B, and F, all female, have prior experience teaching BVI students, with Participants A and F currently continuing this work in their teaching roles. Participant B,

although experienced with BVI students, is not currently teaching them. On the other hand, Participants C, D, and E have not yet had the opportunity to teach BVI students, indicating that their experience with inclusive education is limited or non-existent.

This mix of experiences, backgrounds, and gender provides a comprehensive view of the challenges and strategies involved in teaching BVI students, from the perspectives of both those who are actively engaged in this work and those who are still on the cusp of gaining such experience.

7.3. Interview design and process

For this research, six in-depth interviews were conducted, segmented into two groups: three interviews with experienced BVI teachers (G1) and three with teachers who had no prior experience with BVI students (G2). The designation of “experienced” and “non-experienced” teachers strictly pertains to whether participants have previously taught BVI students and is not indicative of their overall teaching qualifications or current roles.

7.3.1. Interview Structure and Rationale

The interviews were semi-structured, allowing for both guided inquiry and flexibility, as well as enabling participants to elaborate on their personal teaching practices and insights on BVI inclusion. This format was informed by findings in the literature on inclusive education and the specific challenges and opportunities in teaching BVI students. The semi-structured design allowed the study to delve into key areas while also capturing unanticipated details that varied between the experienced and non-experienced teacher groups. Open-ended questions were central to the interview process, covering topics such as teaching methods and adaptations, experience with assistive technologies and reflections on inclusive education informed by selected research literature as presented below.

Teaching methods and adaptations

Research indicates that teachers must often adapt traditional instructional materials to meet the unique needs of BVI students. For instance, Mwakyeja (2013) highlights the necessity of modified teaching materials to foster inclusion and facilitate accessibility.

However, many educators lack adequate training, as teachers frequently report challenges in adapting lessons without specific preparatory guidance on how to engage visually impaired learners (Sikanku, 2018).

Experience with assistive technologies

The effective use of assistive technologies, such as Braille displays and screen readers, has proven central to the success of BVI students in inclusive settings. Research by Miyauchi (2020), for instance, underscores the benefits of these technologies, noting that they provide essential accessibility, although teachers often require training to integrate them effectively into the curriculum.

Reflections on inclusive education

Perspectives on the effectiveness and challenges of inclusive education for BVI students vary among educators. McCarthy and Shevlin's (2017) study in Ireland, for example, highlights the socialization benefits of inclusive education, yet points out challenges such as resource limitations and the need for accessible learning environments, which remain substantial barriers to full inclusion. Furthermore, a study in Turkey reveals that while educators are supportive of inclusion in principle, they frequently encounter structural limitations, such as insufficient support and resources, which affect their ability to fully implement inclusive practices (Bayram et al., 2015).

This approach enabled the collection of both in-depth qualitative data and comparative insights across the two teacher groups, making it possible to identify themes and variances between those with and without experience teaching BVI students.

7.3.2. Interview Guidelines and Comparative Structure

To facilitate meaningful comparison between the two groups, separate but aligned interview guidelines were developed for G1 and G2. While each group had tailored questions relevant to their experience level with BVI students, a core set of questions remained identical or slightly modified to maintain consistency in themes and allow direct comparisons. For example, both groups were asked about their strategies for engaging BVI students, though

G1's questions focused more on specific adaptations they had implemented, whereas G2's questions invited speculation on potential strategies and challenges.

The interviews with experienced BVI teachers were conducted first, over three months, to incorporate evolving insights and to accommodate scheduling conflicts. This timing also allowed preliminary data from G1 to inform and slightly refine the approach for G2, ensuring that the interviews with non-experienced teachers addressed any emerging themes effectively.

7.3.3. Ethical Considerations and Informed Consent

Prior to each interview, participants were thoroughly briefed on the purpose, scope, and intended outcomes of the study. Written informed consent was obtained from all participants, ensuring they were fully aware of their right to withdraw from the study without consequences. To protect their privacy, all participant responses were anonymised, and any identifying information was removed from the transcripts.

7.4. Data analysis

To analyse the interview data, a thematic analysis approach was employed, following Braun and Clarke's (2006) method, which facilitates the identification, analysis, and reporting of patterns within qualitative data. This approach allowed for a deep exploration of educators' experiences with teaching BVI students, providing insights into both the challenges they encountered and the strategies they adopted. The analysis process is described in the following section and illustrated in Figure 3.

Step 1: Data Familiarisation and Initial Coding

The process began with familiarisation - each interview transcript was read multiple times to fully understand the nuances in participants' responses. Initial codes were then generated to capture key aspects of the data, particularly those relevant to the research questions. Codes were organised around common topics, such as emotional demands, preparation and training,

the use of assistive technologies, and material adaptation, and were systematically applied

Data analysis process

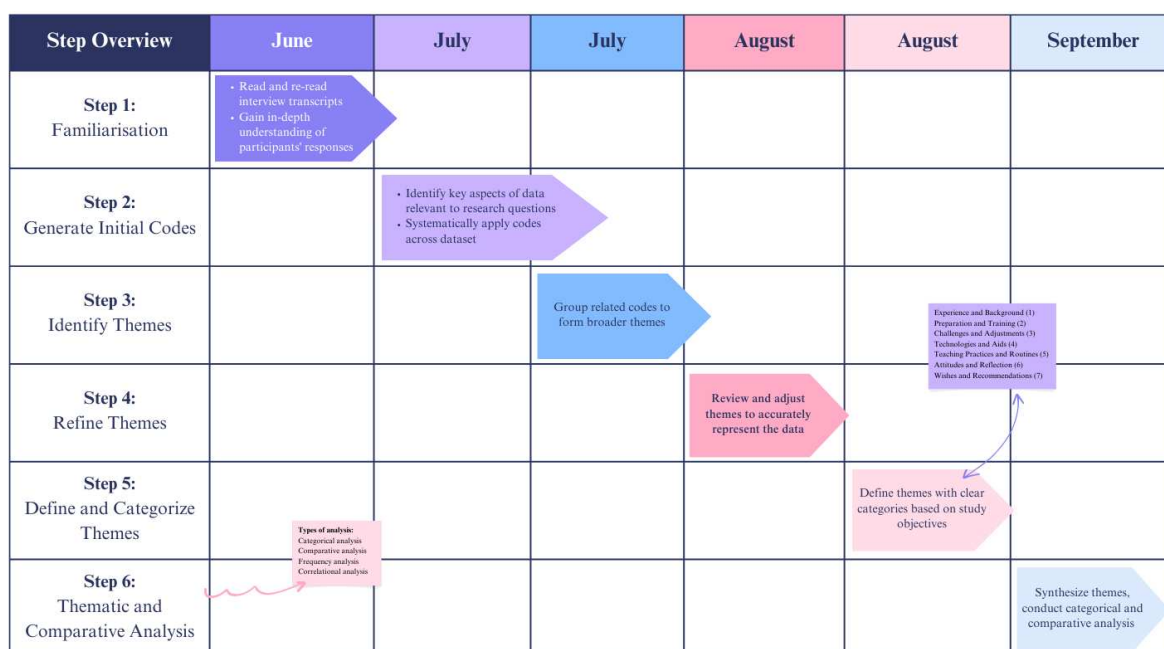


Figure 3. Illustration of analysis process

across the dataset to highlight where each topic appeared in the responses.

Step 2: Theme Identification and Categorical Analysis

Following the coding, themes were identified by grouping related codes into broader categories. The main themes that emerged included experiences with BVI students, challenges in adapting materials and integrating technology, and the emotional and logistical complexities of inclusive teaching. For instance, the theme *Challenges and Adjustments* encompassed various issues, from managing workload to ensuring that materials were accessible for BVI students. Each theme was refined to ensure it accurately represented the data. These themes were then organised through a categorical analysis that grouped them into predefined categories aligned with the study's objectives, providing a structured view of the participants' shared and unique experiences. Categorical analysis is a qualitative method used to classify data into distinct themes or categories, facilitating the identification of patterns within complex datasets (Braun & Clarke, 2006). This process involves reviewing the data, coding significant responses, and organising them into meaningful categories that reflect the

study's objectives. By grouping similar ideas or experiences, categorical analysis provides a structured way to understand key themes across data, such as differences in training or resource access among participants. The final categorisation enables deeper comparative or thematic analysis, highlighting the relationships between categories and research questions.

Step 3: Codebook Rationale

The development of the codebook combined top-down (deductive) and bottom-up (inductive) approaches. Initial categories were derived through a top-down approach, informed by established literature on inclusive education and assistive technology for BVI students (e.g., Berrehail & Yahia, 2024; Philemon & Amos, 2024). Categories like *Challenges and Adjustments* and *Technologies and Aids* were grounded in previous research on classroom modifications and accessibility tools. Simultaneously, a bottom-up approach allowed new categories to emerge directly from the data, such as *Initial Anxiety* and *Increased Confidence*, reflecting participants' personal reflections and emotional progression. This dual approach ensured that the codebook not only captured established theoretical insights but also authentically represented the real-world experiences and challenges encountered by educators.

Step 4: Comparative, Frequency, and Correlational Analysis

Following the categorical analysis and codebook creation, a frequency analysis was applied to determine the prevalence of certain themes across the dataset, identifying commonly cited challenges such as the need for adapted materials and assistive technology. Frequency analysis is a statistical method used to summarise the distribution of data points across distinct categories, providing insights into the commonalities and patterns within a dataset (Babbie, 2020). This approach is particularly effective for categorical data, such as survey responses or demographic variables, where the goal is to identify how often each category occurs. To conduct a frequency analysis, the researcher categorises and counts each occurrence, often presenting results in tables or graphs for clarity. This allows for a straightforward interpretation of data trends and prevalence across variables.

Furthermore, a correlational analysis was performed to examine relationships between specific themes. For example, correlations were explored between teachers' levels of

confidence and the amount of training they had received, as well as between the use of assistive technology and perceived student engagement. A correlational analysis is used to investigate the relationship between two or more variables to determine if, and how strongly, they are related without implying causation. Data on the variables is collected, organised, and then analysed using an appropriate correlation coefficient (e.g., Pearson's r for normally distributed continuous data, Spearman's ρ for ordinal or non-normally distributed data). The correlation coefficient ranges from -1 to +1, indicating the strength and direction of the relationship (Cohen, 1988). Statistical significance is then assessed, typically with a p-value, to confirm whether the observed relationship is unlikely to be due to chance. Results are reported by detailing the correlation coefficient, sample size, p-value, and interpretation of the relationship.

After conducting both frequency and correlational analyses, a comparative analysis was performed as the final step. The frequency analysis provided insight into the distribution of responses across categories, revealing the prevalence of specific variables, while correlational analysis examined relationships between key variables to identify any significant associations. The comparative analysis then integrated findings from both approaches, allowing for a deeper understanding of patterns and relationships by comparing the distributions and correlations across different groups. This final step enabled a holistic view of the data, highlighting differences and similarities that emerged from the initial analyses.

Step 5: Theme Synthesis and Narrative Construction

Finally, the themes were synthesised to form a cohesive narrative that addressed the research questions. The insights gained from the comparative, frequency, and correlational analyses were woven together to illustrate patterns in how educators adapt their teaching practices and address the challenges of inclusive education. This synthesis emphasised the need for enhanced professional development and resource support for educators working with BVI students.

7.4.1. Main categories

The combination of thematic, categorical, comparative, frequency, and correlational analyses allowed for a structured yet flexible examination of the complex data in this study. The thematic analysis framework by Braun and Clarke (2006) enabled systematic identification and interpretation of patterns, while additional analyses provided further depth, revealing interconnections between themes and highlighting key factors influencing educators' experiences. The emerging categories are defined in the following section.

(1) Experience and Background

Summarising the diverse prior teaching experiences and backgrounds of the interviewees, emphasizing their initial exposure to teaching blind students, this category includes details such as whether they had any prior experience with blind students, the types of schools and educational settings they have worked in, and their general teaching history. It highlights how their unique backgrounds shaped their initial perceptions and readiness for teaching in an inclusive environment.

(2) Preparation and Training

This category addresses the level and quality of preparation and training the interviewees received for teaching blind students. It encompasses formal education, professional development, and any specific training sessions focused on inclusive education. It also covers gaps in training, self-education through online resources or guidance from colleagues.

(3) Challenges and Adjustments

This subset delves into the specific challenges faced by the interviewees in teaching blind students and the various adjustments they made to their teaching practices. It includes emotional challenges, methodological changes, logistical issues, and the overall time and effort required to adapt their materials and approaches.

(4) Technologies and Aids

Discussing the use of various technological tools and aids employed by the interviewees to support blind students in the learning process, this category includes details on specific

devices such as PCs, magnifying glasses, Braille keyboards, Braille displays, and digital textbooks. The category also addresses the challenges related to the implementation and effective use of these aids.

(5) Teaching Practices and Routines

This answer category explores the modifications in teaching methods and daily routines that the interviewees adopted to better support blind students. It covers strategies such as focusing more on auditory activities, providing detailed verbal instructions, and adapting or avoiding visual materials.

(6) Attitudes and Reflections

Entailing the interviewees' personal attitudes towards teaching blind students and their reflections on their experiences, this answer category includes participants' feelings of fulfillment, challenges, and satisfaction from witnessing students' progress. This category also touches on self-assessment and changes in attitude through teaching experiences.

(7) Wishes and Recommendations

Lastly, this category encompasses the interviewees' desires for improvements in inclusive education and their recommendations for future practices.

7.4.2. Subcategories

Within these broader categories, distinct themes emerged, necessitating the creation of subcategories to capture specific dimensions of each experience in greater detail. For instance, under *Challenges and Adjustments*, repeated references to adapting traditional teaching materials for accessibility highlighted a critical aspect of the teaching experience, leading to the subcategory *Adaptation of Material*. Similarly, discussions around classroom management challenges, particularly in balancing attention between BVI and sighted students, led to the subcategory *Classroom Dynamics*. These subcategories were not predetermined but surfaced organically through the repeated emphasis placed on these aspects in educators' narratives.

The process continued with focused coding, revisiting each category to refine and deepen the understanding of its core themes. This step involved examining the context in which specific topics were raised, allowing for distinctions between related but distinct ideas. For example, within the *Technologies and Aids* category, educators frequently discussed both Braille and screen readers but in separate contexts. Braille was often mentioned in relation to making physical text accessible, while screen readers were associated with navigating digital content. This distinction prompted the creation of two distinct subcategories, *Use of Braille* and *Screen Readers*, to accurately capture these nuanced differences in technological use.

As the coding process progressed, preparation and training emerged as a recurrent concern, revealing gaps in institutional support that impacted educators' readiness to teach BVI students. Initial codes such as "unpreparedness" and "on-the-job learning" informed the creation of the subcategories *Lack of Training* and *Self-preparation*. *Lack of Training* captured the institutional shortfall, whereas *Self-preparation* reflected the proactive efforts educators made to bridge this gap independently. This distinction became evident as participants consistently voiced both the challenge of limited formal training and their determination to equip themselves through personal initiatives.

In the area of *Teaching Practices and Routines*, subcategory creation reflected the detailed descriptions of instructional adjustments shared by educators. Codes related to "activity structuring" and "listening exercises" appeared frequently, as educators described modifying standard teaching methods to better suit BVI students' needs. Upon further examination, these narratives highlighted two central approaches: restructuring activities to be more inclusive and emphasising auditory learning. Consequently, the subcategories *Activity Structure* and *Listening Focus* were developed to encapsulate these instructional strategies and provide a comprehensive view of how teachers adapt their routines.

Emotional and reflective responses from educators also emerged as prominent themes, particularly their journey from initial anxiety to increased confidence in teaching BVI students. During initial coding, expressions of self-doubt and apprehension were coded as "anxiety," while later reflections of comfort and competence were marked as "confidence."

These codes were eventually refined into the subcategories *Initial Anxiety* and *Increased Confidence*, providing a framework for understanding the psychological evolution educators undergo as they gain experience. These reflections were distinct from logistical or methodological aspects of teaching and therefore warranted a separate category, *Attitudes and Reflection*, to capture educators' personal growth and emotional adaptation.

The final category, *Wishes and Recommendations*, emerged as educators expressed aspirations for improved resources and collaboration. Initial codes like “more resources” and “collaborative support” surfaced across interviews, often within the context of systemic needs rather than individual experiences. This led to the development of the subcategories *Need for Resources* and *Desire for Collaboration*, encapsulating educators' broader vision for institutional support.

8. Results

8.1. Frequency analysis

This chapter presents a detailed frequency analysis of the key themes identified in interviews with EFL teachers, highlighting their experiences and challenges in teaching blind and visually impaired students. The analysis is based on a structured codebook developed from the interviews, which identified seven main categories and their corresponding subcategories. These include *Challenges and Adjustments*, *Preparation and Training*, *Technologies and Aids*, *Teaching Practices and Routines*, *Attitudes and Reflection*, and *Wishes and Recommendations*. This chapter aims to quantify the data, offering insights into the relative importance of each theme and how they influence inclusive teaching practices.

The frequency analysis revealed that the most significant theme for teachers in teaching BVI students is *Challenges and Adjustments*, which accounted for 28.89% of all coded references. This category encompasses the various difficulties that teachers face when adapting their traditional teaching methods and materials to accommodate the specific needs of BVI students. Other prominent categories included *Preparation and Training* (20%), *Technologies and Aids* (14.44%), and *Teaching Practices and Routines* (13.33%).

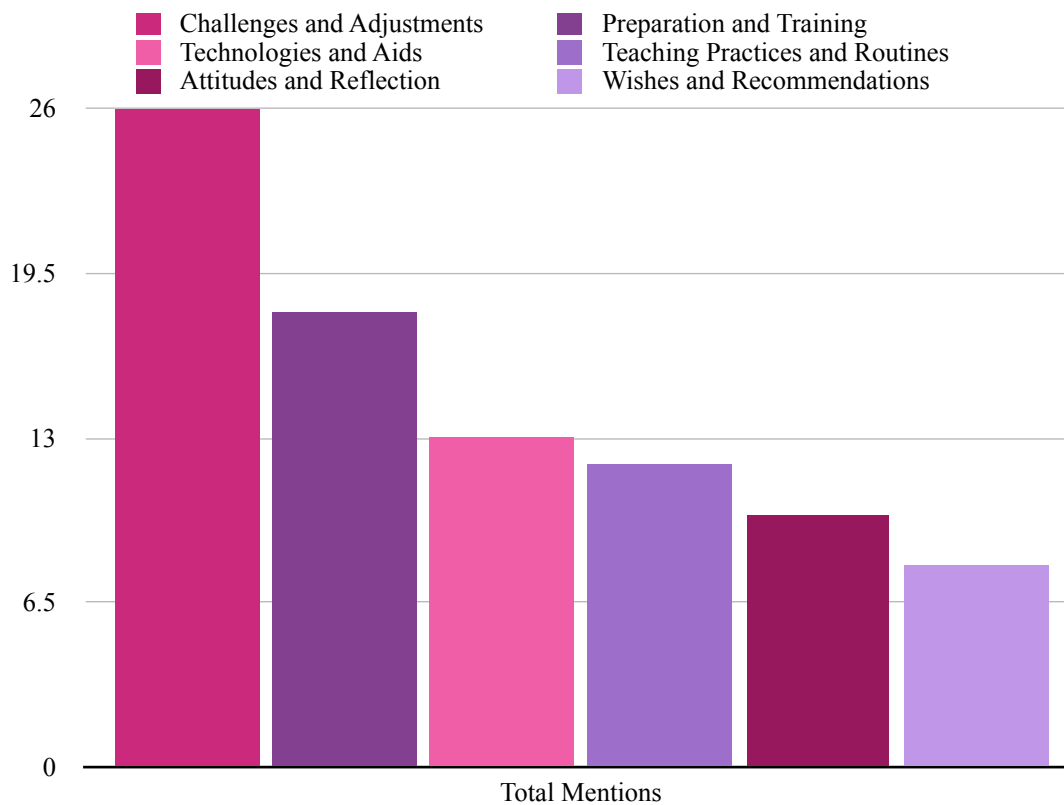


Figure 4. Frequency of key themes

The most frequently mentioned category, *Challenges and Adjustments*, highlights the practical difficulties teachers face in inclusive classrooms. Within this category, the subcategory *Adaptation of Material* (12 mentions) was the most prominent. Teachers consistently emphasized the difficulty of modifying traditional teaching resources to be accessible for BVI students, such as converting worksheets into Braille or creating audio versions of reading materials. This result aligns with prior literature, which underscores the time-intensive nature of inclusive education, especially when it involves adapting materials for students with disabilities (Kamei-Hannan & Ricci, 2015; Douglas et al., 2011; Kearns & Shevlin, 2006).

Another frequently mentioned subcategory was *Classroom Dynamics* (9 mentions), where teachers discussed the challenges of managing a mixed-ability classroom. Teachers often struggle to balance the needs of BVI students with those of sighted students, leading to disruptions or an increased workload. Additionally, *Assessment Difficulties* (5 mentions) reflect the struggles teachers face when trying to assess the progress of BVI students fairly, as traditional exams often rely heavily on visual input.

The category *Preparation and Training* accounted for 20% of the total mentions, with two key subcategories emerging: *Lack of Training* (10 mentions) and *Self-preparation* (8 mentions). Teachers repeatedly expressed frustration at the lack of formal training on how to

Category	Total Mentions	Relative Frequency (%)
Challenges and Adjustments	26	28.89%
Preparation and Training	18	20.00%
Technologies and Aids	13	14.44%
Teaching Practices and Routines	12	13.33%
Attitudes and Reflection	10	11.11%
Wishes and Recommendations	8	8.89%

Table 7. Frequency of coded categories

effectively teach BVI students. Many teachers noted that they had to rely on their own initiative to prepare for inclusive teaching, often researching independently or experimenting with different approaches.

The role of assistive technologies was also a significant theme in the analysis, with *Technologies and Aids* accounting for 14.44% of all mentions. The two key subcategories, *Use of Braille* (7 mentions) and *Screen Readers* (6 mentions), illustrate the importance of technological tools in creating an accessible learning environment for BVI students. Teachers frequently mentioned using Braille systems and screen readers to ensure that students could follow along with written content, but they also expressed concerns about the technical limitations of these tools.

Subcategory	Total Mentions
Adaptation of Material	12
Classroom Dynamics	9

Assessment Difficulties	5
-------------------------	---

Table 8. Subcategories in "Challenges and Adjustments"

Teaching Practices and Routines accounted for 13.33% of mentions, with subcategories such as *Activity Structure* (7 mentions) and *Listening Focus* (5 mentions). Teachers adapted their lesson structures to emphasize auditory learning, often incorporating more listening and speaking activities to accommodate BVI students. This shift in focus reflects the importance of flexible teaching strategies that can be adapted to suit the strengths of BVI learners.

The *Attitudes and Reflection* category (11.11%) reveals the emotional responses of teachers to the challenges of teaching BVI students. Teachers frequently reported feeling anxious at the start of their teaching experiences, with the subcategory *Initial Anxiety* (4 mentions) highlighting this concern. However, over time, many teachers experienced or expected *Increased Confidence* (6 mentions) as they became more familiar with the specific needs of BVI students and developed their own teaching strategies.

This frequency analysis attempts to quantify the primary challenges and practices associated with teaching BVI students in inclusive EFL classrooms. The analysis shows that *Challenges and Adjustments* are the most dominant theme, with teachers struggling to adapt materials and manage classroom dynamics. Furthermore, a significant lack of training has left many educators relying on self-preparation and informal methods. While assistive technologies play a crucial role in facilitating inclusive education, their integration is often hampered by technical and training challenges.

8.2. Categorical analysis

8.2.1. Experience and Background

The interviewees displayed varied levels of experience and background in teaching blind or visually impaired students, highlighting diverse teaching environments and initial exposure to inclusive education. Participant A had no prior experience teaching blind children before September 2023. They have since been teaching various classes, including middle school classes, orientation classes, and adult education, at the Blind Institute in the second district of

Vienna. Their initial exposure to teaching blind students left them feeling overwhelmed, necessitating the exploration of numerous methods to adapt their teaching practices (A, ll 21-37). In contrast, Participant B actively chose to teach a class with a blind student and had their first experiences in a regular school setting where the majority of students had no disabilities. Before starting, they received an introduction from a teacher at the Blind Institute, which provided them with foundational insights (B, 16-26). Participant C, who had completed internships across various school types, including NMS, Gymnasium, AHS, and a Catholic private school, expressed uncertainty due to their lack of paid teaching experience and specific training in teaching blind students. They had some exposure to students with intellectual disabilities but had not been responsible for making special accommodations (C, 17-46). Participant D, with two years of teaching experience in German, English, and Ethics, admitted to having no practical experience with inclusive education during their training or practice, underscoring the gap in their preparedness for teaching blind students (D, 20-59). Participant E has been teaching English and Spanish at a vocational school in Vienna for five years, their students ranging from 14 to 19 years old, with some older students as well (E, 24-38). Despite their extensive teaching experience, they had no prior experience with inclusive education in her current role (E, 48-52). Their practical training included brief exposure to students with skin conditions and hearing impairments, but not specifically to blind or visually impaired students (E, 58-61; 123-135). Participant F had worked with two students whose visual impairments were progressive. Despite not having encountered visually impaired students during their studies, Participant F was notified by the school administration that she would be teaching such students, without prior consultation. Initially uncertain but motivated, she adapted her teaching practices to support these students effectively (F, 21-57).

8.2.2.Preparation and Training

The degree of preparation and training for inclusive education varied significantly among the participants, reflecting different levels of institutional support and personal initiative.

Participant A reported no specific training for teaching blind students (A, ll. 98-99), relying heavily on trial and error to adapt their methods. They emphasised initial feelings of being overwhelmed and their need for more professional development opportunities and systemic

support: “Ich habe vor September 2023 noch überhaupt keine Erfahrung gehabt mit dem Unterricht blinder Kinder...die ersten vier, fünf Wochen war ich sehr überfordert” [*I had no prior experience with teaching blind children before September 2023...the first four or five weeks were very overwhelming*] (A, ll. 107-121).

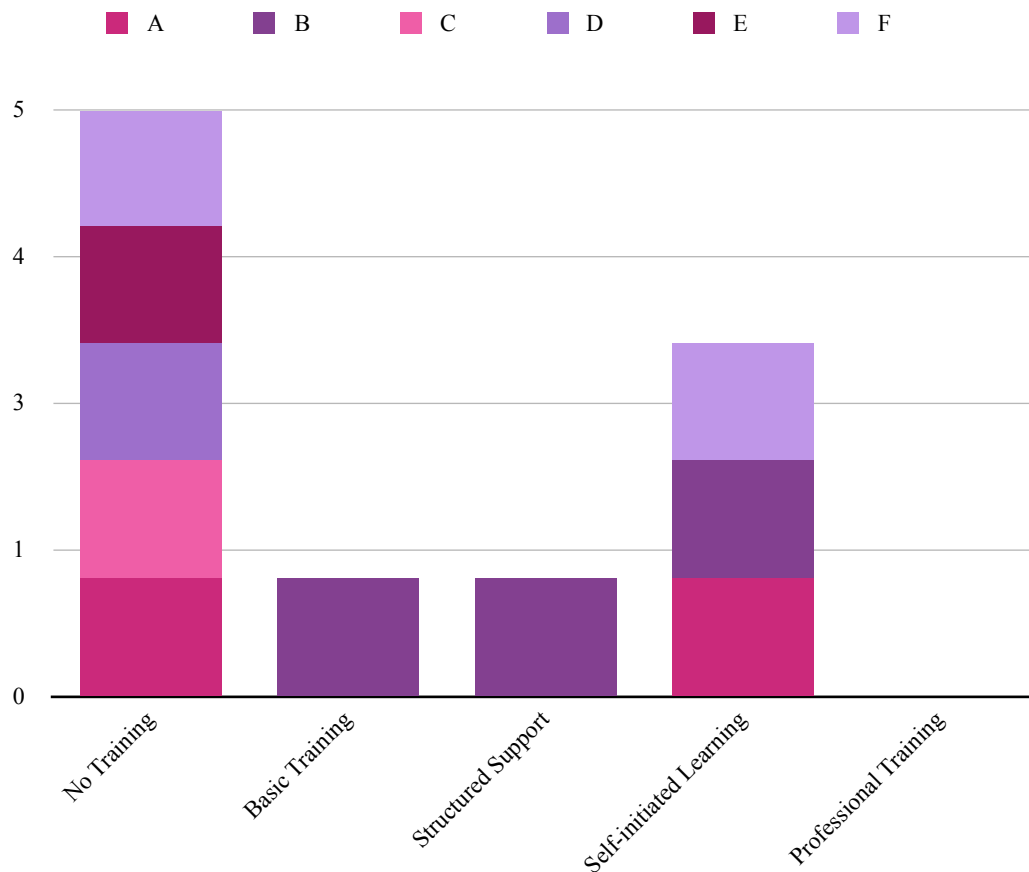


Figure 5. Type of inclusive education training received

Participant B's experience was slightly more structured; they received an introduction from a teacher at the Blindeninstitut, which they found crucial for their preparation: "Wir hatten...gegen Ende des Schuljahres, mit einer Lehrerin aus dem Blindeninstitut so ein bisschen Einführung, wie prinzipiell der Unterricht eben aussieht" [*We had...towards the end of the school year, an introductory session with a teacher from the Blind Institute on how teaching typically looks*] (B, ll. 100-110). They emphasized the necessity of good preparation and the importance of being proactive in seeking out information and strategies: “Ich habe mich im Sommer davor schon auch ein bisschen eingelesen, was sind irgendwie Methodik, Methoden oder was sind andere Möglichkeiten, eben blinde Schüler zu unterrichten” [I

already read up a bit over the summer on what methods or possibilities exist for teaching blind students] (B, ll. 117-120).

Participant C noted that while their training acknowledged the concept of inclusive education as a desirable goal, it lacked concrete guidance and specific compulsory coursework dedicated to the subject: "Es wurde...immer nahegelegt, dass inklusiver Unterricht etwas Erstrebenswertes ist...aber es waren jetzt keine konkreteren Tipps" [*It was always emphasized that inclusive education is desirable...but there were no concrete tips*] (C, ll. 92-101). They did express interest in taking courses on the subject if offered, noted, however, that time constraints and scheduling issues at university often lead to students picking the most convenient rather than interesting course (C, ll. 107-121) As a result, they felt unprepared and expressed a need to self-educate through online resources and personal contacts to compensate for this gap (C, ll. 163-167; ll. 197-200).

Similarly, Participant D highlighted the absence of specialized preparation during their training, recalling no specific courses on inclusive education "Ich kann mich nicht daran erinnern, dass das ein Thema war oder dass ich eine konkrete Lehrveranstaltung dazu jemals gemacht habe" [*I don't remember this being a topic or having taken a specific course on it*] (D, ll. 81-96). They pointed out the necessity of formal training and felt that adequate preparation would be essential for confidently teaching blind students (D, ll. 498-505).

Participant E noted that although they did not receive specific training in inclusive education during their academic studies: "Ich könnte mich jetzt nicht erinnern, dass wir jetzt einen speziellen Fokus auf inklusiven Unterricht gehabt hätten" [*I don't remember us having a specific focus on inclusive education*] (E, ll. 96-97). In addition, they recognized the need for clear and structured guidance from school administration when faced with the prospect of teaching blind students: "Ich würde der Direktorin eine Frage stellen, was die Erwartung ist seitens der Direktion, inwiefern ich im Unterricht darauf eingehen soll" [*I would ask the principal what the expectations are from the administration on how I should address this in class*] (E, ll. 210-215).

Participant F, like Participant D, had no prior training in working with visually impaired students during her studies (F, ll. 21-29). However, upon being informed of her assignment by the school administration, she took the initiative to familiarize herself with the necessary adaptations and tools, including digital and auditory materials, to effectively support her students "Ich habe dann Arbeitsblätter, die ich schon hatte, einfach auditiv zugänglich gemacht" [*I adapted worksheets I already had to make them accessible in audio format*] (F, ll. 43-50; ll. 73-80).

8.2.3. Challenges and Adjustments

Teaching blind or visually impaired students presented significant challenges and required substantial adjustments for all interviewees, involving emotional, methodological, and logistical aspects.

Participant A found the emotional demands and the time-consuming nature of adapting materials particularly taxing (A, ll. 134-138; ll. 691-714). Initially, they felt overwhelmed by the new demands but gradually developed a better understanding of their students' needs after two to three months: "Nach zwei, drei Monaten habe ich das erste Mal das Gefühl gehabt, ich habe es ein bisschen im Griff" [*After two or three months, I first felt I had a bit of a handle on things*] (A, ll. 40-48). The small class sizes, with a maximum of six students per class, were beneficial but did not fully mitigate the challenges (A, ll. 52-56).

Participant B faced additional workload challenges, such as creating materials in digital form and ensuring repeated instructions to include the blind student effectively (B, ll. 131-144, ll. 168-169). They also encountered difficulties in helping their other students understand the need for accommodations for the blind student: "Manchmal ist es schwierig für die anderen Schüler zu verstehen, warum ich Dinge anders machen muss" [*Sometimes it's hard for the other students to understand why I need to do things differently*] (B, ll. 219-240).

Participant C expressed methodological uncertainties and concerns about potentially being inconsiderate due to their unfamiliarity with blind students' needs: "Ich müsste...würde mich auf jeden Fall informieren über den Umgang im Unterricht mit so einer Person" [*I would*

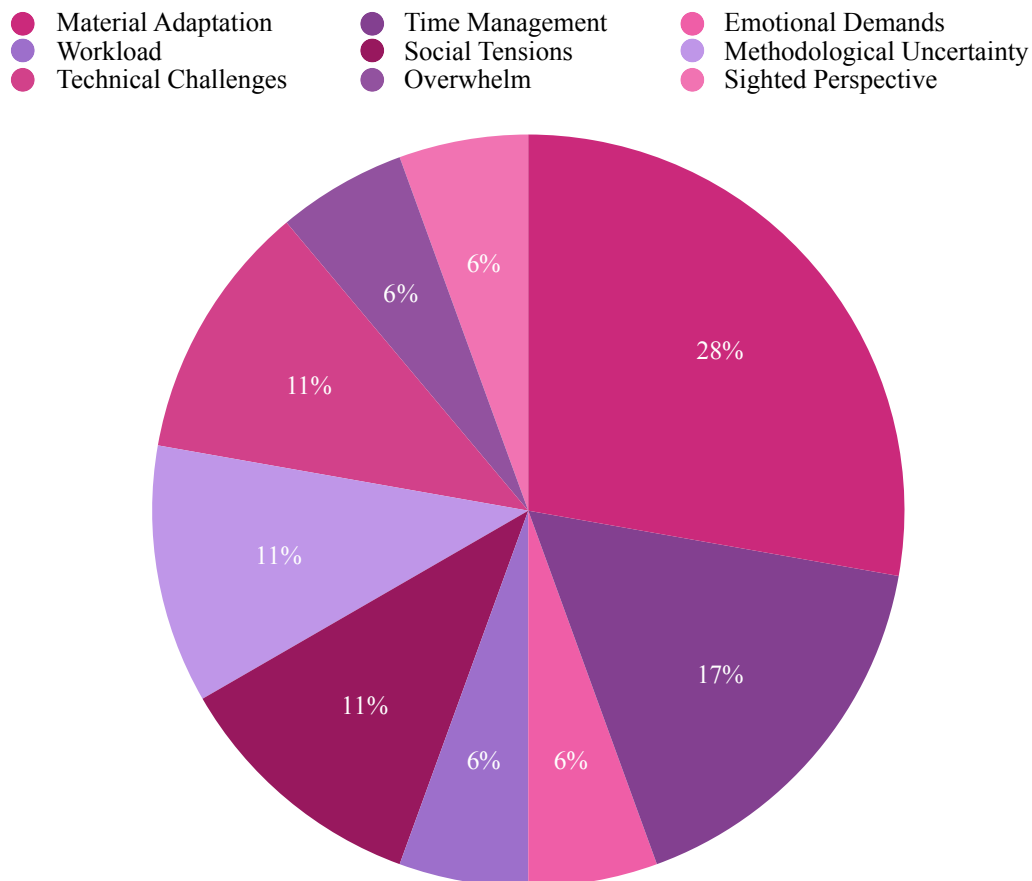


Figure 6. Expected or experienced challenges and adjustments in regard to teaching EFL to BVI students

definitely inform myself about how to manage teaching with such a person] (C, ll. 174-178). They feared that their sighted perspective might lead to unintentional oversights (C, ll. 184-188).

Participant D's primary concerns revolved around the significant time required for preparation and ensuring fair assessments (D, ll. 393-400; ll. 407-418). They emphasized the importance of adapting teaching methods and materials, particularly for subjects heavily reliant on visual content, and noted the challenges in maintaining methodological diversity and managing potential social tensions within the classroom: "Ich würde mir Sorgen machen, dass das Kind nicht mithalten kann" [*I would worry that the child may not keep up*] (D, ll. 233-275; ll. 410-418).

Participant E anticipated technical challenges and the need for additional time for transitions and explanations: "Es ist notwendig, dass ich zusätzliche Zeit für Erklärungen und Übergänge

einplane” [*It’s necessary for me to plan additional time for explanations and transitions*] (E, ll. 431-438). They emphasized the importance of clear verbal instructions (E, ll. 298-302) and the necessity of adjusting materials from visual to tactile or audiovisual formats to meet the needs of blind students: “Ich bereite die Materialien so auf, dass sie auch ohne visuelle Hinweise verstanden werden können” [*I adapt the materials to be understood even without visual cues*] (E, ll. 375-383).

Participant F highlighted the daily need to check technical aids and maintain close communication with her students, underscoring the continuous effort required to support visually impaired students effectively: “Es ist wichtig, täglich zu überprüfen, ob die technischen Hilfsmittel funktionieren” [*It’s important to check daily that the technical aids are working*] (F, ll. 104-107). Participant F also encountered challenges when integrating visually impaired students into her classroom. She had to adapt her teaching materials to include digital and auditory resources and became familiar with technologies like screen readers (F, ll. 106-113).

Material Adaptation was the most frequently mentioned challenge, highlighted by five participants (A, B, D, E, F). This reflects the significant effort required to adapt materials to meet the needs of blind or visually impaired students. *Time Management* was another common issue, noted by three participants (D, E, F). This challenge involved the extra time needed to prepare lessons and ensure fair assessments. *Emotional Demands* and *Overwhelm* were specifically mentioned by Participant A, indicating the emotional toll of adapting to new teaching requirements. *Social Tensions* and *Methodological Uncertainty* were mentioned by two participants each, indicating concerns about maintaining classroom harmony and finding appropriate teaching methods. *Technical Challenges* were a concern for Participants E and F, who anticipated or experienced difficulties with the technology needed to support visually impaired students. *Workload* was a specific issue for Participant B, who had to manage the additional work of creating inclusive materials.

While experienced teachers faced emotional and logistical challenges, they gradually developed strategies to overcome them. Their adjustments focused on effectively integrating

technology, adapting materials, and managing classroom dynamics. Their challenges were more about refining their methods rather than starting from scratch. Non-experienced teachers expect to struggle primarily with their lack of training and preparedness. They assume their challenges to revolve around feeling unprepared, adapting materials, and managing the social and academic needs of BVI students. They face a steeper learning curve and expressed anxiety about their ability to provide adequate support.

Concluding, both groups experienced or expect challenges related to adapting teaching methods and materials for BVI students. However, experienced teachers were more focused on refining and improving their approaches, while non-experienced teachers were primarily concerned with acquiring the necessary skills and knowledge to begin effectively supporting BVI students. Both groups recognized the need for better training and resources to meet these challenges.

8.2.4. Technologies and Aids

The use of technologies and aids was a common theme among the interviewees, though their approaches and the extent of reliance on these tools varied. Participant A highlighted the importance of technological aids such as PCs, magnifying glasses, and Braille keyboards in their teaching: “Jedes Kind oder jeder Schüler hat sowieso schon mal einen eigenen PC. Die, die Braille noch nicht beherrschen, die haben zusätzlich eine Art Vergrößerungsglas” [*Each child or student has their own PC. Those who don't yet know Braille also have a type of magnifying glass*] (A, 160-175; 218-233; 239-241; 247-266). These tools played a critical role in facilitating the learning process for blind and visually impaired students.

Participant B utilised a Braille display and digital textbooks, deliberately avoiding visual materials like crossword puzzles in favor of more verbal games and activities: “Wir haben das der Blindenlehrerin geschickt... damit der blinde Schüler es mit der Braillezeile lesen kann” [*We sent materials to the teacher for the blind... so the blind student could read it on the Braille display*] (B, ll. 252-335). They also employed digital vocabulary trainers to assist their student: “Ich habe digitale Vokabeltrainer verwendet, um den Schüler zu unterstützen” [*I used digital vocabulary trainers to support the student*] (B, ll. 360-363).

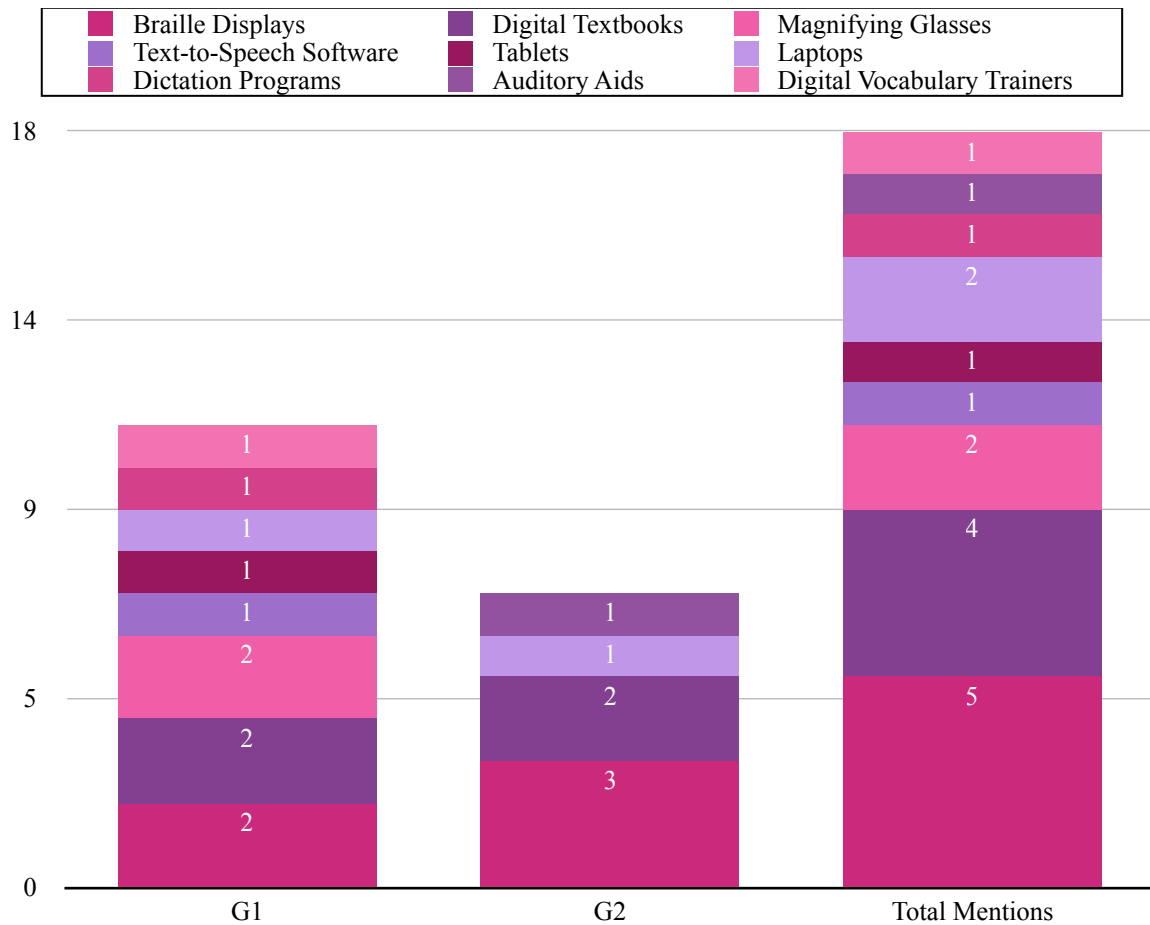


Figure 7. Group comparison of technologies and aids

Participant C, favoring auditory aids, recognised the utility of Braille displays and digital technologies yet stressed their lack of knowledge concerning the topic (C, ll. 215-218; ll. 226-232). They considered these tools essential for creating an inclusive learning environment but expressed a need for further knowledge about their effective implementation: “Ich habe das Gefühl, diese Technologien sind notwendig, aber ich bräuchte noch viel mehr Wissen über ihre effektive Umsetzung” [*I feel these technologies are essential, but I would need much more knowledge about their effective implementation*] (C, ll. 226-232).

Participant D emphasised the necessity of providing technical aids like laptops and Braille displays, noting their critical role in supporting the educational needs of blind students (D, ll. 191-202; ll. 315-323; ll. 382-386). They acknowledged that ensuring access to these tools would be fundamental in overcoming the challenges associated with visual impairments in the classroom: “Wichtig ist, dass die Schülerin immer Zugang zu dem Laptop hat... der Laptop ist

mit einer Braillezeile ausgestattet” [*It’s important that the student always has access to the laptop... the laptop is equipped with a Braille display*] (D, ll. 315-323).

Participant E considered the use of digital textbooks compatible with Braille displays as particularly beneficial and contemplated the use of audio books: “Ich überlege auch, Hörbücher einzusetzen” [*I’m also considering using audiobooks*] (E, ll. 316-321).

Participant F integrated a variety of technological aids into her teaching, including magnifying glasses, text-to-speech software, tablets, and laptops (F, ll. 124-132). She found that digital technologies were essential for supporting visually impaired students and emphasised the importance of regular checks on these tools to ensure they functioned correctly (F, ll. 120-121). Participant F also utilised dictation programs to help her students improve their spelling skills, further showcasing the critical role of technology in her approach to inclusive education: “Ich habe Diktatprogramme verwendet, um die Rechtschreibung zu fördern” [*I used dictation programs to improve spelling*] (F, ll. 192-195).

Braille Displays and *Digital Textbooks* are the most frequently mentioned aids across both groups, with a total of 5 and 4 mentions, respectively. Experienced BVI teachers mention a greater variety of aids/technologies (8 distinct types) compared to the non-experienced teachers (5 distinct types). *Magnifying Glasses* and *Text-to-Speech Software* are specifically mentioned by G1, highlighting their practical adaptation to BVI teaching environments. Non-experienced teachers (G2) focus more on *Braille Displays* and *Digital Textbooks*, with fewer mentions of other specific technologies.

8.2.5. Teaching Practices and Routines

Adjustments in teaching practices and routines were essential for effectively teaching blind or visually impaired students, with each interviewee developing specific strategies to meet their students' needs. Participant A adapted their methods to focus more on speaking activities and listening exercises, deeming them more effective compared to written tasks for their blind students: “Der Fokus ist schon sehr stark auf Speaking Activities und wir machen auch sehr viel Listening” [*The focus is strongly on speaking activities, and we do a lot of listening*] (A,

ll. 145-152). They also provided more detailed explanations and comments during lessons to ensure comprehension: "Ich habe versucht, mehr zu verbalisieren... und wenn ich auf die Tafel schreibe, dass ich dann laut mitrede" [*I tried to verbalise more... and when I write on the board, I speak out loud what I'm writing*] (A, ll. 622-641).

Aid/Technology	G1	G2	Total Mentions
Braille Displays	2	3	5
Digital Textbooks	2	2	4
Magnifying Glasses	2	0	2
Text-to-Speech Software	1	0	1
Tablets	1	0	1
Laptops	1	1	2
Dictation Programs	1	0	1
Auditory Aids	0	1	1
Digital Vocabulary Trainers	1	0	1

Table 9. Type and frequency of technologies and aids.

Participant B incorporated more verbal games and activities into their teaching routine (B, ll. 305-335) and used digital vocabulary trainers (B, ll. 353-375) to support their students' learning. They structured documents clearly (B, ll. 391-405) and avoided visual materials, ensuring that all students could engage with the content: "Ich habe auf Dinge wie Kreuzworträtsel verzichtet und stattdessen mehr verbale Spiele gemacht" [*I avoided things like crosswords and instead did more verbal games*] (B, ll. 523-526).

Participant C planned to use auditory aids and avoid visual materials, reflecting their preference for non-visual teaching tools (C, 226-232; 239-244). They expressed a need to diversify their methods and find suitable alternatives for visual content. Participant D highlighted the importance of adapting visual content and employing technical aids (D, ll. 191-202). They emphasised the significance of a well-structured and clear approach to

teaching, ensuring that all students, regardless of their visual abilities, could follow the lessons and participate actively: “Wichtig ist, dass die Anweisungen klar und strukturiert sind” [*It’s essential that the instructions are clear and structured*] (D, ll. 204-217; ll. 233-244). Participant E stressed the need for clear and verbal instructions (E, ll. 298-302) and anticipated the challenge of replacing visual materials with suitable alternatives: “Ich bereite die Materialien so auf, dass sie auch ohne visuelle Hinweise verstanden werden können” [*I adapt the materials to be understood even without visual cues*]. They planned to use tactile or audiovisual resources and adjust their teaching practices to ensure that all students could participate effectively (E, ll. 375-383).

Participant F focused on creating an inclusive classroom environment by integrating visually impaired students into group work, where they were assigned tasks similar to those of their peers (F, ll. 163-177). She also used dictation programs to support their learning and opted for oral exams or digital aids like Braille displays for tests and written assignments: “Ich habe Diktatprogramme verwendet und auch mündliche Prüfungen angeboten, um die Teilnahme der sehbeeinträchtigten Schüler zu unterstützen” [*I used dictation programs and offered oral exams to support the participation of visually impaired students*] (F, ll. 202-213). Her routine involved adapting daily lessons to accommodate the specific needs of her visually impaired students while maintaining engagement for the entire class: “Ich achte darauf, dass alle Schüler dieselben Aufgaben bekommen, angepasst an ihre Fähigkeiten” [*I ensure that all students receive the same tasks, adapted to their abilities*] (F, ll. 145-148).

Comparing the research groups, experienced teachers have developed structured, consistent routines and teaching practices that effectively integrate BVI students into the classroom. They routinely use assistive technologies, adapt materials, and maintain clarity in their instructions. Their approach is characterised by a high degree of adaptability and a strong focus on inclusion, reflecting their experience and confidence in teaching BVI students. In contrast, non-experienced teachers expressed struggles with uncertainty and lacked ideas regarding the establishment of routines for teaching BVI students. Their ideas of BVI teaching practices were more inconsistent, with significant challenges in adapting materials

and integrating technology. Their approach can be considered more reactive and less systematic, reflecting their limited experience and training in inclusive education.

Overall, both groups recognised the importance of adapting teaching practices to meet the needs of BVI students. However, G1 had established routines and strategies, while G2 were still developing ideas for their approaches and faced greater challenges in imagining consistently implementing inclusive practices.

8.2.6. Attitudes and Reflections

The interviewees' attitudes and reflections on their experiences varied but generally highlighted a commitment to inclusive education despite the challenges. Participant A found their work with blind students fulfilling and enriching, appreciating the helpfulness and camaraderie among their students: “Es gibt eine starke Hilfsbereitschaft, und ich empfinde die Arbeit als bereichernd, weil ich das Gefühl habe, etwas wirklich Wertvolles zu tun” [*There's a strong sense of helpfulness, and I find the work enriching because I feel like I'm doing something truly valuable*] (A, ll. 196-204; ll. 560-600; ll. 710-715). They considered their role as a teacher for blind and visually impaired students as both rewarding and personally enriching : “Die Arbeit mit sehbeeinträchtigten Schülern hat mir viel gegeben, und ich sehe es als Bereicherung meines Lebens” [*Working with visually impaired students has given me so much, and I see it as an enrichment of my life*] (A, ll. 867-871).

Participant B experienced success through their students' progress, finding satisfaction in their achievements and the positive development of the classroom community: “Es ist schön zu sehen, wie die Schüler Fortschritte machen und wie die Klassengemeinschaft dadurch wächst” [*It's wonderful to see the students making progress and the classroom community growing because of it*] (B, ll. 628-639). They emphasised the importance of openness, good preparation, and adaptability for teachers working with blind students but questioned whether inclusion in mainstream classes is advisable for each student: “Man muss offen sein und gut vorbereitet, aber ich frage mich, ob die Inklusion in Regelklassen immer das Beste ist” [*You have to be open and well-prepared, but I question if inclusion in regular classes is always the best option*] (B, ll. 569-581).

Participant C expressed a willingness to teach blind students but remained uncertain about the associated workload and responsibilities: “Ich wäre bereit, blinde Schüler zu unterrichten, aber ich habe Bedenken wegen des zusätzlichen Arbeitsaufwands und der Verantwortung” [*I would be willing to teach blind students, but I have concerns about the additional workload and responsibility*] (C, 459-461). They highlighted the need for proper support and resources to feel adequately prepared: “Ich brauche die richtigen Hilfsmittel und Unterstützung, um mich wirklich vorbereitet zu fühlen” [*I need the right resources and support to feel truly prepared*] (C, ll. 468-474).

Participant D expects to feel challenged but not overwhelmed, critiquing the current lack of training and support for inclusive education would at the moment of the interview not want to teach BVI students: “Ich würde mich gefordert, aber nicht überfordert fühlen, jedoch fehlt die nötige Ausbildung und Unterstützung” [*I would feel challenged but not overwhelmed, though there is a lack of necessary training and support*] (D, ll. 497-501; ll. 534-538). Participant E imagines the experience of teaching visually impaired students demanding but ultimately rewarding: “Ich stelle mir die Arbeit mit sehbeeinträchtigten Schüler anspruchsvoll, aber lohnend vor” [*I imagine working with visually impaired students to be demanding but rewarding*] (E, ll. 486-521).

Participant F reflected on her evolving perspective towards teaching visually impaired students, noting a positive change in her attitude over time: “Ich war anfangs unsicher, aber mit der Zeit habe ich viel dazu gelernt und fühle mich jetzt sicherer in meiner Arbeit” [*I was initially unsure, but over time I’ve learned a lot and now feel more confident in my work*] (F, ll. 360-371; ll. 385-391). Initially uncertain, she now values the successes achieved in her classroom and feels more confident in her ability to support these students. She remains motivated to continue developing her skills and emphasises the importance of continued professional development in this area: “Ich möchte weiter dazulernen und erkenne die Wichtigkeit der beruflichen Weiterentwicklung in diesem Bereich” [*I want to keep learning and see the importance of professional development in this area*] (F, ll. 492-497; ll. 534-539).

8.2.7. Wishes and Recommendations

The interviewees expressed various wishes and recommendations for improving the implementation of inclusive education, focusing on enhanced training, better resources, and systemic support.

Participant A emphasised the need for more professional development opportunities tailored specifically to teaching blind students: “Ich wünsche mir gezielte Fortbildungen, die speziell auf die Bedürfnisse blinder Schüler eingehen” [*I wish for targeted professional development specifically addressing the needs of blind students*] (A, ll. 751-771). They recommended that such training be practical and hands-on, allowing teachers to experience the challenges firsthand and develop appropriate strategies: “Es sollte praktische Schulungen geben, bei denen Lehrkräfte die Herausforderungen selbst erleben und passende Strategien entwickeln können” [*There should be practical training where teachers can experience the challenges firsthand and develop appropriate strategies*] (A, ll. 751-758).

Participant B advocated for more structured support from educational institutions, suggesting that schools establish dedicated support teams for teachers of blind students: “Es wäre hilfreich, wenn Schulen ein festes Unterstützungsteam für Lehrkräfte von blinden Schüler einrichten könnten. [...] Ein Team, das kontinuierlich zur Seite steht, würde den Lehrkräften die Arbeit wesentlich erleichtern”. [*It would be helpful if schools could establish a dedicated support team for teachers of blind students [...] A team providing ongoing support would make teachers' work much easier*] (B, ll. 559-563; ll. 578-582).

Participant C called for more concrete guidelines and resources to be made available to teachers, particularly those new to inclusive education: “Es braucht konkrete Richtlinien und Ressourcen für Lehrkräfte, besonders für jene, die neu in der inklusiven Bildung sind” [*There needs to be concrete guidelines and resources for teachers, especially those new to inclusive education*] (C, ll. 423-427). They considered the importance of collaboration among teachers to share knowledge and strategies in regard to methodology and classroom management: “Zusammenarbeit und Austausch unter Lehrkräften sind entscheidend, um Wissen und

Strategien zu teilen” [*Collaboration and exchange among teachers are essential to share knowledge and strategies*] (C, ll. 441-444).

Participant D highlighted the need for formalised training in inclusive education as part of the standard teacher education curriculum: “Es wäre es gut, verpflichtende Lehrveranstaltungen dazu einzuführen, dass auch wirklich alle Lehramtsstudierenden verpflichtend Lehrveranstaltungen zu dem Thema machen, um bestens darauf vorbereitet zu sein” [*There should be standardized training in inclusive education as part of teacher education*] (D, ll. 546-552). Participant E agreed with the need for administrative support and emphasised the importance of training and resources for teachers to effectively teach blind students: “Aber ich sehe das schon auch ein bisschen in der Verantwortung der Direktion, dass die auch Infos zur Verfügung stellt oder zumindest mir sagt, an wen ich mich richten kann und von wo ich mir die Infos holen kann.” [*But I also see it somewhat as the responsibility of the administration to provide information or at least to tell me who I can turn to and where I can get the information.*] (E, ll. 218-220). They recommended that schools provide clear guidelines and practical assistance to help teachers adjust their teaching practices and materials accordingly: “Es braucht praktische Unterstützung, um Unterricht und Materialien entsprechend anzupassen” [*Practical assistance is needed to adjust teaching practices and materials*] (E, ll. 486-546).

Participant F echoed many of these sentiments, stressing the importance of receiving clear guidance and support from school administration when faced with the challenge of teaching blind students: “Es ist wichtig, von der Schulleitung klare Anweisungen und Unterstützung zu bekommen” [*It’s important to receive clear guidance and support from school administration*] (F, ll. 566-573). They also suggested that schools invest in more technological resources, such as Braille displays and audio books, to assist both students and teachers in the inclusive classroom: “Die Schule sollte in mehr technische Ressourcen investieren, wie Braillezeilen und Hörbücher” [*The school should invest in more technological resources, like Braille displays and audiobooks*] (F, ll. 588-593).

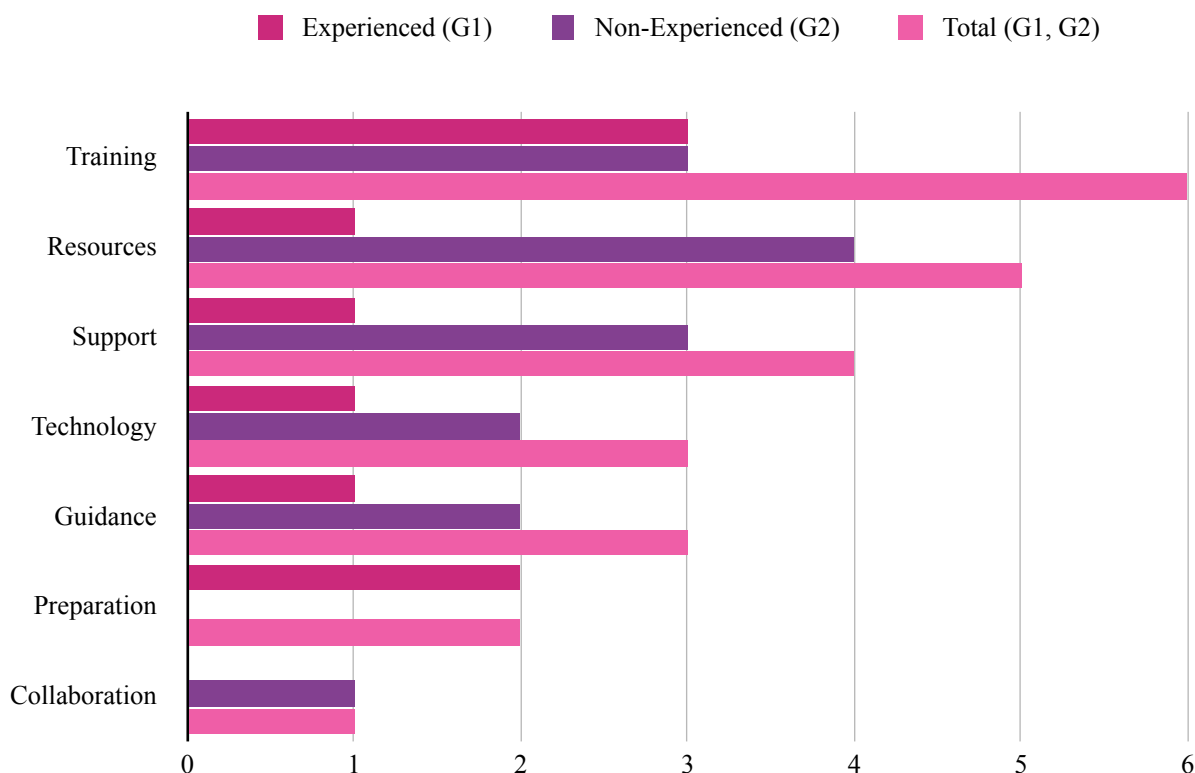


Figure 8. Wishes and Recommendations regarding EFL Teaching of BVI Students

Training is the most frequently mentioned wish, with all six participants (A, B, C, D, E, F) highlighting the need for more professional development opportunities and formal training in inclusive education. Resources is another high-frequency term, mentioned by five participants (C, D, E, F), who emphasise the need for better resources, including technological aids and teaching materials. Support is critical, with four participants (B, C, D, E) calling for more structured and institutional support, such as support teams and administrative guidance. Technology is also a significant term, mentioned by three participants (C, E, F), who focus on the importance of technological aids like Braille displays and digital tools. Guidance and Preparation are important for ensuring that teachers feel adequately prepared to handle inclusive classrooms, with three and two mentions, respectively. Collaboration is noted by Participant C as a key factor, emphasising the importance of working together with specialists and support staff.

Experienced teachers' wishes and recommendations are primarily centered on enhancing the practical aspects of their teaching, such as through better professional development, structured institutional support, and improved access to technology and resources. They seek solutions

that can immediately be applied in the classroom, reflecting their hands-on experience and understanding of the challenges involved in teaching BVI students. Non-experienced teachers' recommendations and wishes, on the other hand, focus more on the need for comprehensive training, clear guidelines, and greater administrative support. They emphasise the importance of foundational knowledge and preparation, which they feel is lacking in their current training. Their suggestions highlight the need for systemic changes in teacher education and ongoing support to build confidence in teaching BVI students. However, both groups share a desire for better resources and support but differ in their immediate needs. Experienced teachers seek enhancements to their current practices, while non-experienced teachers are looking for foundational training and systemic support to feel equipped to handle inclusive education effectively.

8.3. Comparative analysis

8.3.1. Differences between research groups

The research groups differ significantly in regard to their experience and Confidence, their approach to challenges, use of technology as well as their preparation and training. Participants with experience teaching BVI students generally exhibited greater confidence in their ability to adapt and meet the needs of their students. They had firsthand knowledge of the challenges and had developed strategies to address them, even if they initially faced difficulties. Those without prior experience teaching BVI students often expressed uncertainty and apprehension. They were more likely to feel unprepared and overwhelmed by the prospect of teaching BVI students, relying on theoretical knowledge or self-directed learning rather than practical experience.

Experienced participants were more adept at identifying and implementing practical solutions to the challenges they faced. They were familiar with the necessary adjustments, such as modifying teaching materials and using specific technologies, and had already integrated these into their routines. The non-experienced group anticipated challenges but lacked concrete strategies for addressing them. Their approach was more tentative, with a greater emphasis on the need for additional support, training, and resources to feel adequately

prepared. Furthermore, experienced BVI teachers had practical experience using a range of technological aids, such as Braille displays, screen readers, and other digital tools. They recognise the importance of these technologies in facilitating learning for BVI students and have already incorporated them into their teaching practices. While non-experienced teachers recognised the potential benefits of technology, their familiarity with these tools was limited. They expressed a need for more training and guidance on effectively implementing these technologies in their classrooms.

Although not all experienced participants had formal training specifically for BVI education, their direct experience provides them with a form of preparation that was practical and hands-on. They often had to rely on trial and error but have developed a set of effective practices over time. This non-experienced group highlighted significant gaps in their formal education related to inclusive education for BVI students. They often expressed a desire for more structured training and support to feel equipped to teach BVI students.

8.3.2. Similarities between research groups

While the interview results revealed distinct differences between research groups, similarities were identified regarding the educators' commitment to inclusive education, the overall need for training and resources, their challenges in adapting teaching practices and the generally positive attitudes towards teaching BVI students.

Both groups share a strong commitment to inclusive education and a genuine desire to support their BVI students effectively. Despite differences in experience, all participants recognised the importance of adapting their teaching to meet the needs of all students. Moreover, regardless of their level of experience, both groups emphasized the need for better training, resources, and support systems. They agreed that formalised and continuous professional development in inclusive education is crucial for effectively teaching BVI students.

Both experienced and non-experienced teachers faced or expected to face challenges in adapting their teaching practices to accommodate BVI students. Whether due to the initial learning curve or ongoing adjustments, all participants found this aspect of teaching BVI

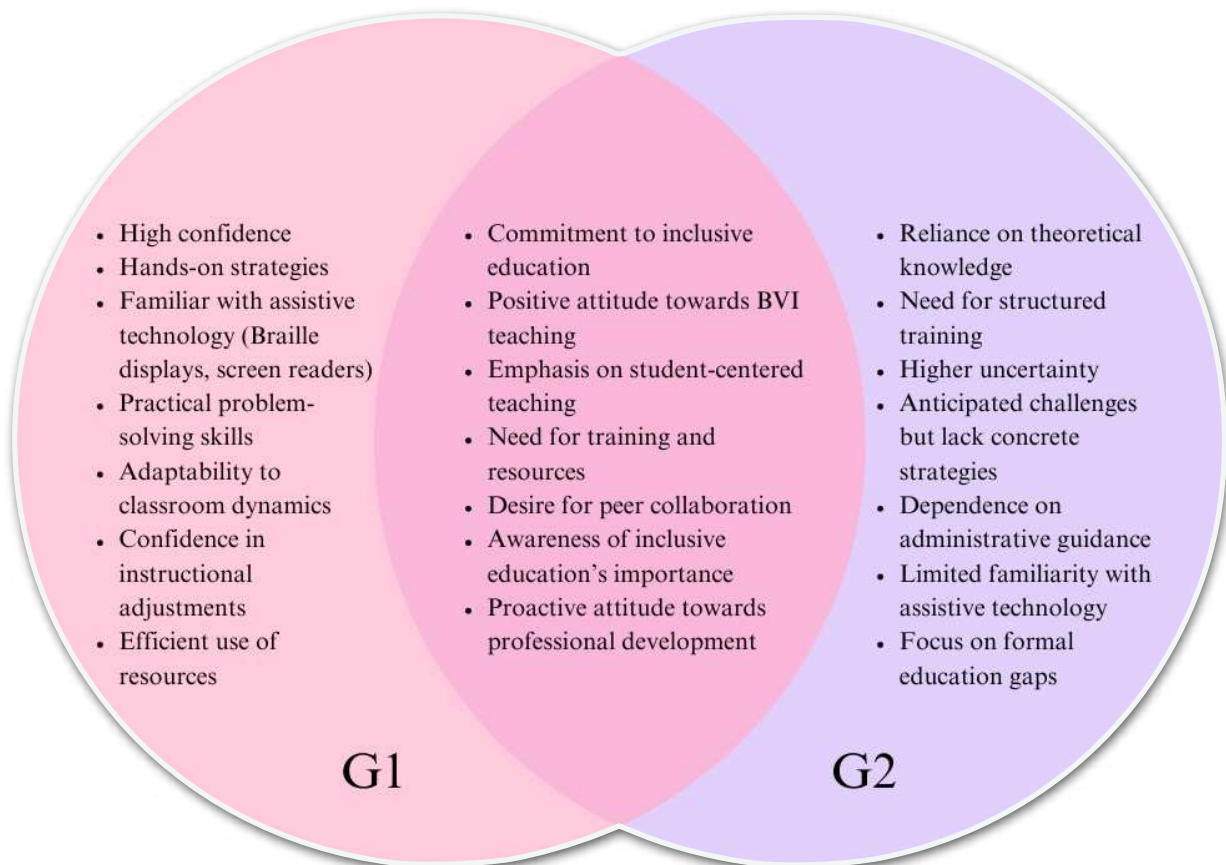


Figure 9. Differences and similarities between G1 and G2

students to be demanding. Nevertheless, participants across both groups generally had positive attitudes toward teaching BVI students. While the experienced teachers had already found fulfillment in this role, non-experienced teachers also anticipated that, despite the challenges, teaching BVI students could be rewarding.

In summary, the primary differences between the groups lie in their confidence levels, practical experience with challenges, familiarity with technology, and degree of preparation. Experienced teachers have developed strategies through direct experience, while non-experienced teachers express a need for more structured support. Nevertheless, both groups share a strong commitment to inclusive education, recognise the need for more training and resources, face challenges in adapting their teaching practices, and maintain positive attitudes toward teaching BVI students.

8.4. Correlational Analysis

This chapter presents the results of the correlational analysis conducted to explore the relationships between key variables in the experiences of teachers who work with blind and visually impaired students. The analysis identifies how different factors - such as *Self-preparation*, *Lack of Training*, *Material Adaptation Difficulties*, the *Use of Assistive Technology*, and *Confidence level* - are related to one another.

Variable	Definition
<i>Self-preparation</i>	Instances where teachers reported independently preparing materials or strategies to teach BVI students due to a lack of formal training.
<i>Lack of Training</i>	Teachers' expressions of inadequate or insufficient formal training specific to inclusive education and teaching BVI students.
<i>Material Adaptation Difficulty</i>	Challenges associated with modifying traditional teaching materials (e.g., worksheets, textbooks) to make them accessible to BVI students.
<i>Use of Assistive Technology</i>	The integration of tools like Braille, screen readers, and other technological aids to support BVI students.
<i>Confidence Level</i>	Teachers' expressed confidence in their ability to teach BVI students, including both positive and negative sentiments.

Table 10. Variable description

To explore the relationships between these variables, a correlational analysis was conducted. The resulting correlation matrix (see Table 11 and Figure 10) reveals several important patterns.

Variable	Self-preparation	Lack of Training	Material Adaptation Difficulty	Use of Assistive Technology	Confidence Level
Self-preparation	1.00	0.90	0.75	0.65	-0.70
Lack of Training	0.90	1.00	0.80	0.60	-0.60
Material Adaptation Difficulty	0.75	0.80	1.00	0.50	-0.75

Use of Assistive Technology	0.65	0.60	0.50	1.00	0.85
Confidence Level	-0.70	-0.60	-0.75	0.85	1.00

Table 11. Numerical correlation matrix

First, the analysis shows a strong positive correlation of 0.90 between *Self-preparation* and *Lack of Training*. This indicates that teachers who reported insufficient formal training were more likely to engage in self-preparation to compensate for the gaps in their education. Essentially, the less training teachers received, the more they had to rely on their own efforts to prepare for teaching BVI students. This high correlation suggests that lack of institutional support in terms of training forces teachers into a position where they must seek out resources and strategies on their own. There is also a notable positive correlation of 0.80 between *Material Adaptation Difficulty* and *Lack of Training*. Teachers who reported greater difficulty in adapting materials for BVI students also tended to have received less formal training on how to manage such challenges. This correlation underscores the connection between training and the practical ability to modify teaching materials for accessibility, suggesting that more comprehensive training could reduce the challenges teachers face in this area.

Similarly, *Self-preparation* and *Material Adaptation Difficulty* are positively correlated with a coefficient of 0.75. This indicates that the teachers who need to prepare on their own also tend to experience more difficulties in adapting materials for BVI students. The combination of *Self-preparation* and *Material Adaptation Difficulty* points to a resource-intensive process for teachers who lack formal support, as they face significant challenges in modifying their teaching resources. The analysis also reveals a negative correlation of -0.75 between *Material Adaptation Difficulty* and *Confidence Level*. This suggests that the more a teacher struggles to adapt materials for BVI students, the less confident they feel in their ability to teach. Teachers who experience greater challenges in making materials accessible report lower overall confidence in managing the needs of BVI students. This is a critical finding, as it demonstrates the emotional and professional impact that material adaptation difficulties can have on teachers, directly affecting their sense of competence.

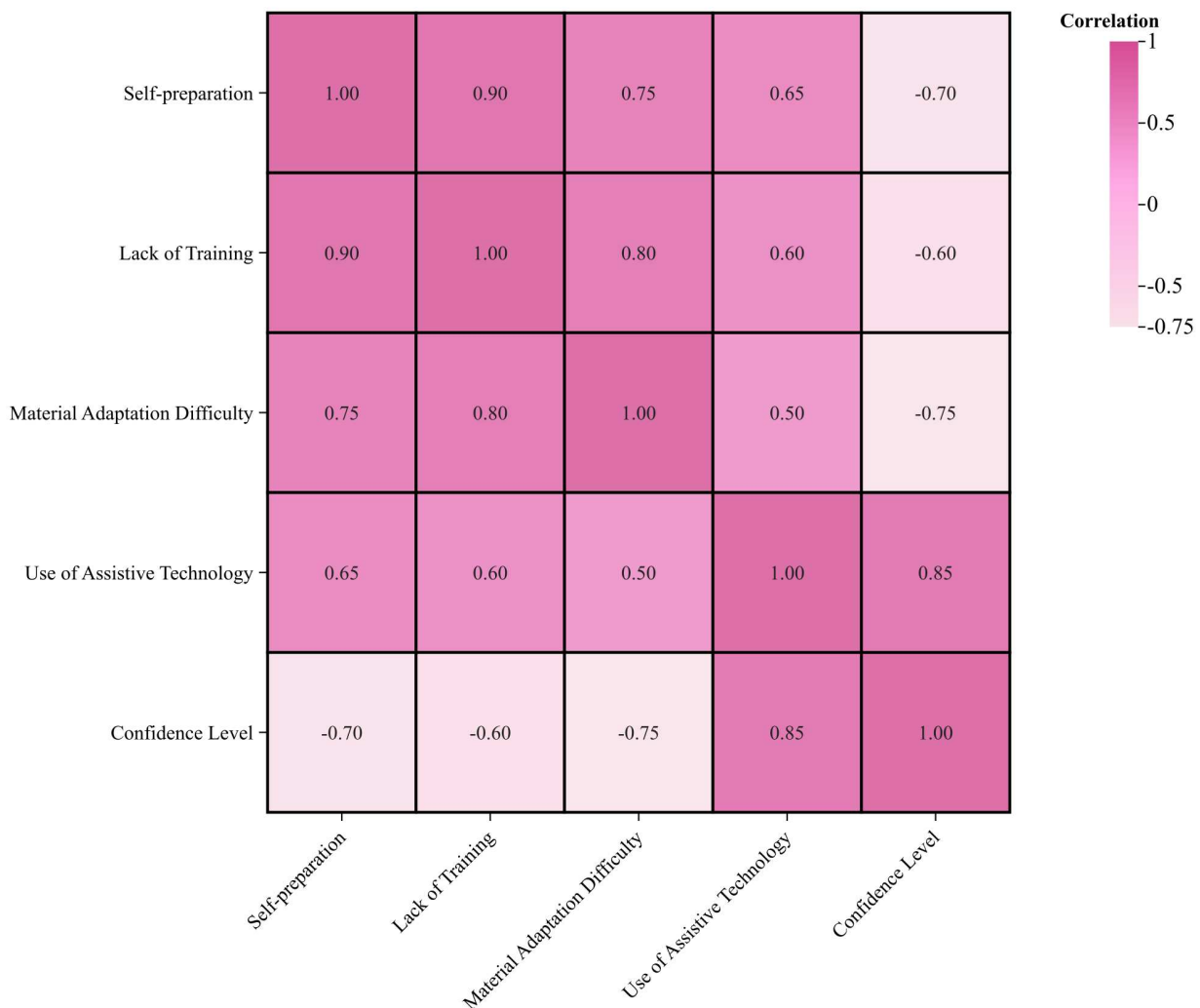


Figure 10. Highlighted correlation matrix

In contrast, there is a strong positive correlation of 0.85 between the *Use of Assistive Technology* and *Confidence Level*. Teachers who reported using more assistive technologies, such as Braille displays and screen readers, also expressed greater confidence in their ability to teach BVI students. This suggests that the availability and effective use of technological aids can significantly enhance teachers' confidence, making them feel more capable of addressing the needs of BVI students. It reflects the critical role that technology plays in inclusive education, particularly in mitigating some of the challenges associated with adapting traditional materials.

Finally, the negative correlation of -0.60 between *Lack of Training* and *Confidence Level* shows that teachers who received inadequate training also tend to have lower confidence in

their teaching abilities. This relationship emphasizes the importance of formal education and professional development in fostering confidence among teachers, particularly when it comes to inclusive education.

Overall, the correlations provide a detailed picture of how key variables are interrelated. Lack of formal training is closely tied to both the need for self-preparation and the difficulties faced in adapting materials, and these challenges, in turn, are associated with lower teacher confidence. On the other hand, the use of assistive technology stands out as a significant factor that boosts teacher confidence, indicating that access to and effective use of technological tools can be a major asset in inclusive education.

9. Discussion

This study sheds light on the intricate challenges and strategies associated with teaching EFL to BVI students in Austria. By comparing the experiences of both experienced and non-experienced educators, the research confirms the necessity for systemic support and professional development in inclusive pedagogy. The findings align with existing literature on inclusive education while offering specific insights into the needs of BVI students and their educators, revealing gaps in both preparedness and resource availability.

9.1. Differences in Educator Experience and Preparedness

A central finding of this study reveals contrasting levels of confidence and adaptability between experienced and inexperienced educators when teaching BVI students in EFL classrooms. Experienced educators demonstrated greater ease in employing inclusive strategies, while inexperienced educators reported significant initial challenges, often feeling overwhelmed and resorting to trial and error. This distinction in confidence reflects broader literature insights, such as those by Asamoah et al. (2018), which emphasise that experience with BVI students equips educators with practical skills to navigate complex classroom needs more effectively.

For instance, Participant A described their journey from initial overwhelm to eventual comfort in understanding BVI students' needs: "Nach zwei drei Monaten habe ich das erste Mal das Gefühl gehabt, ich habe es ein bisschen im Griff und ich verstehe ein bisschen, was wirklich blinde Kinder brauchen." This experience echoes findings by Ajuwon (2008), who highlighted the substantial impact of direct experience on teachers' ability to deliver inclusive education. Conversely, Participant E underscored the need for institutional support to avoid feelings of being "alleine gelassen," or left alone, which underscores the importance of structured support systems that can prevent educator burnout, as highlighted by Norris (2019).

9.2. Effective Teaching Strategies for BVI Students

One of the key insights from this study is the efficacy of multi-sensory teaching strategies, particularly auditory and verbal methods, in creating accessible learning experiences for BVI

students. Experienced educators utilized multi-sensory methods to adapt traditional EFL content, aligning with the recommendations by Roldán Paredes and Contreras Aguilar (2013), who emphasise the importance of integrating auditory instruction and tactile resources for BVI students. Participant F's reliance on auditory materials and Participant B's increased use of verbalisation highlight the practicality of these strategies in minimising visual dependencies, thus fostering a more inclusive learning environment.

These findings are consistent with research by Lewin-Jones & Hodgson (2004), who found that reducing visual elements and prioritizing auditory instruction significantly benefits BVI learners by catering to their strengths in auditory processing. Moreover, the study's findings underscore the gap in multi-sensory strategy training for inexperienced educators, who reported challenges in implementing these techniques due to insufficient preparation. The Hull Learning Service (2012) advocates for multi-sensory training within professional development programs to enable educators to effectively employ auditory, tactile, and kinesthetic strategies in their teaching, thereby supporting BVI students' engagement and understanding.

9.3. Challenges with Assistive Technology Implementation

Assistive technologies, such as Braille displays, screen readers, and other adaptive tools, play a crucial role in supporting language acquisition for BVI students, as confirmed by both experienced and inexperienced educators in this study. However, the findings reveal a disparity in the proficiency with which these technologies are used. While experienced educators displayed a greater familiarity with integrating tools like Braille displays and audio resources, inexperienced educators struggled due to limited training on their effective use. This challenge aligns with Al-Ghafri's (2015) research, which underscores the essential role of assistive technologies in providing alternative pathways for BVI students to engage with EFL content.

Participant D, for instance, emphasised the importance of ensuring students have continuous access to assistive devices, stating, "Wichtig ist, dass die Schülerin immer Zugang zu dem Laptop hat [...] und wie wird visueller Input ersetzt?" This observation highlights a need for

targeted training in assistive technologies, as noted by Butler et al. (2016), who emphasise that many educators lack adequate training on incorporating these tools, often relying instead on traditional teaching methods that may not fully serve BVI students' needs.

9.4. Assessment Challenges and Adaptations for Fairness

The study identified significant challenges educators face when adapting traditional assessments to meet the needs of BVI students. Both experienced and inexperienced educators expressed concerns about the inherent limitations of visually dependent assessment methods, which can disadvantage BVI students. This challenge is echoed in Agesa's (2014) work, which highlights the need for inclusive assessments that offer equitable opportunities for visually impaired learners. Participant D shared concerns about the impact of visually driven tasks, such as video-based exercises, on BVI students, stating, "Wenn ich jetzt einen Unterrichtseinstieg mache und zum Beispiel ein Video herzeige [...] muss die Person eine Alternative bekommen" [*If I start a lesson now and, for example, show a video [...] the person needs to be given an alternative*].

Educators in this research emphasised the importance of developing alternative assessments, such as oral exams or other non-visual tasks, to provide BVI students with fair opportunities to demonstrate language proficiency. These findings align with Guzman-Orth et al. (2016), who advocate for accessible, non-visual assessments that focus on students' language abilities rather than their visual comprehension. Such adaptations are crucial for ensuring that EFL evaluations accurately reflect BVI students' knowledge and skills, promoting a more inclusive educational environment.

A participatory design approach could directly address these challenges by involving BVI students in creating accessible assessment tools. Such an approach, as suggested by Vaughn & Jacquez (2020), would allow BVI students and educators to collaborate on designing practical features like auditory feedback and keyboard navigation, aligning assessment formats more closely with BVI learners' needs. This aligns with the educators' findings in this study, as their insights reflect the value of designing assessments that genuinely cater to the unique requirements of BVI students. By leveraging participatory design, schools can enhance the

inclusivity and fairness of EFL assessments, ensuring that BVI students have equitable ways to demonstrate their language skills.

9.5. Professional Development Needs and Systemic Support

Both experienced and inexperienced educators in this study emphasised the need for structured professional development and institutional support to improve the inclusivity of EFL education for BVI students. While experienced educators had developed inclusive strategies over time, inexperienced educators expressed a desire for more formal training to prepare them for the unique challenges of teaching BVI students. Participant E highlighted that many teachers would be open to teaching BVI students if they received sufficient training, reflecting findings by Davis (2003), who notes that effective teacher training programs play a vital role in ensuring educators feel capable of supporting visually impaired learners.

Furthermore, collaborative support from special educators, as described by Participant B, illustrates the positive impact of team-based approaches on educator preparedness and confidence. “Wir konnten das der Blindenlehrerin noch zusätzlich schicken [...] und die hat es dann als Dokument kompatibel für ihn zusammengestellt,” Participant B shared, underscoring the benefits of cross-disciplinary cooperation in creating accessible materials. This insight reflects Norris’s (2019) advocacy for collaborative support systems in fostering inclusive teaching practices, drawing attention to the necessity of clear guidelines, structured support teams, and resources tailored to BVI education needs.

In conclusion, this study’s findings strongly support the broader literature on the challenges and strategies associated with inclusive EFL education for BVI students. The research highlights the critical importance of multi-sensory teaching approaches, particularly auditory and tactile methods, as effective tools for enhancing language acquisition and engagement among BVI students. Additionally, the findings underscore the need for more comprehensive training in assistive technology use and assessment adaptations to ensure fairness for BVI learners.

Ultimately, the findings call for systemic changes in teacher training, resource allocation, and institutional support to create an inclusive educational framework that empowers both educators and students. As Participant E noted, with adequate training and support, educators can feel better prepared to address the needs of BVI students, helping pave the way toward a more inclusive and equitable EFL learning environment in Austria. These findings contribute insights to the field of inclusive education, underscoring the practical steps needed to make EFL instruction accessible and meaningful for all learners, regardless of visual ability.

10. Implications and Limitations

The findings of this research offer several important implications for educational policy, teacher training, and classroom practice, particularly in relation to teaching EFL to BVI students in Austria. Firstly, the study highlights the need for more comprehensive and structured training programs for educators, especially those without prior experience teaching BVI students. Non-experienced teachers expressed significant anxiety and lack of preparedness, suggesting that current teacher training programs fail to adequately prepare educators for inclusive education. This calls for mandatory, specialised training within teacher certification programs, focused on equipping teachers with the skills necessary to support BVI students. This finding mirrors global research, such as Asamoah et al. (2018), which advocates for continuous professional development to meet the needs of diverse learners.

In addition, both experienced and non-experienced teachers emphasised the importance of assistive technologies, such as Braille displays and screen readers, in improving the learning experiences of BVI students. However, the study found that non-experienced teachers lacked familiarity with these tools, further underlining the necessity for more focused training on the integration and effective use of such technologies in classrooms. Educational policymakers must prioritise providing both technological resources and comprehensive training on how to use them in inclusive classrooms. The research also reveals a need for stronger institutional support, particularly in terms of administrative guidance and dedicated support teams within schools. Teachers expressed a desire for clearer guidelines on inclusive teaching practices and more collaborative frameworks involving specialists in the field of BVI education. Strengthening systemic support is crucial to ensuring that educators are not left to navigate the

challenges of inclusive education alone. Furthermore, both experienced and non-experienced teachers encountered difficulties in adapting traditional EFL teaching materials, which often rely heavily on visual content. This suggests the need for more inclusive and multi-sensory teaching materials that are accessible to students with visual impairments. Schools and educational publishers should work together to develop resources that cater to the diverse needs of all learners.

While this study provides valuable insights into the challenges of teaching EFL to BVI students in Austria, there are several limitations that should be noted. Since the study was conducted with a relatively small sample of teachers, the sample size may limit the generalisability of the findings. The experiences and insights of the participants may not fully represent the broader population of EFL teachers working with BVI students, particularly in different regions or educational settings. Future research with a larger and more diverse sample would provide a more comprehensive understanding of the issues at hand. Additionally, the research is focused solely on the context of Austria, which has its own unique educational policies and structures. This limits the applicability of the findings to other countries or regions with different educational systems. Comparative studies across multiple countries could offer a more global perspective on the challenges and best practices in inclusive education for BVI students.

Due to resource constraints, this study primarily focuses on the experiences and challenges faced by teachers, without incorporating the perspectives of BVI students themselves. Understanding how BVI students experience EFL learning, and what they perceive as the most helpful support systems, would provide a more well-rounded view of the effectiveness of current teaching practices. As this research exclusively examines the challenges faced by EFL teachers, without exploring how general education teachers or special education professionals contribute to the inclusive education of BVI students, future research should consider the roles of different educators and how interdisciplinary collaboration can improve inclusive practices. By addressing these limitations, future research could build on the findings of this study and contribute to a deeper understanding of how to best support BVI students in EFL learning contexts.

11. Conclusion and Recommendation

In conclusion, this thesis emphasises the importance of developing inclusive pedagogical strategies that cater to the needs of BVI students in Austria. The differences between experienced and inexperienced educators underscore the need for more structured training programs, access to assistive technologies, and professional support to enhance the teaching of BVI students in EFL settings. Experienced educators' ability to adapt their teaching methods through direct experience provides valuable insights for future educator training programs, highlighting the critical role of assistive technologies and the need for systemic support in inclusive education.

Summary of Main Findings:

- Experienced educators successfully integrated assistive technologies and adjusted their teaching methods, whereas inexperienced educators express the need for more support.
- The most significant challenges faced by educators include adapting materials and conducting fair assessments for BVI students.
- Both groups agree on the need for continuous professional development and access to resources to improve inclusivity in the classroom.

Recommendations

This thesis offers an initial framework for developing inclusive teaching strategies tailored to blind and visually impaired students. The following recommendations derived from its findings address the pedagogical challenges identified while leveraging the unique strengths of BVI learners (see Table 13).

Recommendation	Supporting Evidence from Thesis	Practical Application
Integration of assistive technologies	Chapter 6.4: Assistive technologies enhance accessibility for BVI students	Implement Braille displays, screen readers, CALL, and MALL tools in the classroom.
Use of tactile and auditory resources	Chapter 4.2.5, Chapter 6.3: Effective sensory-based learning strategies	Provide raised maps, tactile objects, and audiobooks to support comprehension of abstract concepts.
Multi-sensory teaching methods	Chapter 4.2.2: TPR aids retention through kinaesthetic and auditory links	Use TPR activities to pair language with movement, reinforced by auditory and tactile exploration.

Recommendation	Supporting Evidence from Thesis	Practical Application
Contextualised interactive practice	Chapter 4.2.5: Role-playing and structured conversations aid pragmatic skills	Incorporate role-plays, guided discussions, and scenario-based exercises to simulate real-life interactions.
Alternative assessment strategies	Chapter 6.5: Need for accessible and fair assessment methods	Replace visually dependent tests with oral exams, tactile graphs, and audio-based questions.
Flexible curriculum design	Chapter 6.3, Chapter 6.1: Differentiated instruction fosters inclusion	Adapt curricula to minimise visual dependency and use diverse teaching strategies.
Pronunciation training	Chapter 4.2.1: Auditory shadowing compensates for lack of visual feedback	Include auditory shadowing, phoneme discrimination exercises, and tactile phonetics tools for challenging sounds.
Collaborative learning environments	Chapter 6.2: Peer collaboration enriches learning and mutual understanding	Pair BVI and sighted students in group tasks and activities to foster shared learning.
Professional development	Chapter 9.1: Need for targeted teacher training on inclusion practices	Organise workshops and ongoing training for using inclusive strategies and assistive technologies.
Systemic support	Chapter 10: Policy and resource recommendations	Advocate for funding, resource allocation, and policy changes to institutionalise inclusivity.

Table 12. Summary of recommendations

An essential focus is the integration of assistive technologies, as elaborated in Chapter 6.4, "Assistive Technology." The thesis underscores the effectiveness of tools like Braille displays and screen readers in enhancing accessibility. Additionally, the integration of CALL and MALL is advocated to enable interactive and independent engagement with language materials, providing critical support to BVI learners.

The use of tactile and auditory learning resources is another key recommendation. As highlighted in Chapter 4.2.5, "Pragmatics," and Chapter 6.3, "Teaching Strategies," tactile materials such as raised maps and textured objects, alongside auditory resources like audiobooks, foster a multi-sensory learning environment. These approaches are particularly effective in addressing the heightened auditory processing skills of BVI students, enabling them to better grasp abstract concepts and complex ideas. Multi-sensory teaching methods, such as TPR, are advocated in Chapter 4.2.2, "Vocabulary." This approach combines physical movement with language acquisition, helping students retain vocabulary through kinaesthetic learning. Incorporating tactile exploration and auditory feedback further enriches lessons, ensuring they are accessible and engaging for BVI learners. Similarly, interactive practices,

including role-playing and structured conversational exercises, are emphasised in Chapter 4.2.5. These activities develop pragmatic skills by simulating real-world scenarios, aiding BVI students in mastering turn-taking and context-appropriate language use. Such exercises compensate for the absence of visual social cues, fostering improved communication skills. Collaborative learning environments, detailed in Chapter 6.2, foster inclusivity and mutual support. Encouraging partnerships between BVI and sighted students promotes shared understanding and enriches the classroom culture, benefiting all participants.

Assessment adaptations, as discussed in Chapter 6.5, "Testing & Assessment," are critical to ensure fairness in evaluating BVI students' proficiency. Alternatives such as oral examinations, tactile graphs, and audio-based assessments can address the inequities posed by traditional, visually dependent tests. In this regard, flexibility in curriculum design is essential, as underscored in Chapter 6.3. Differentiated instructional methods, reducing reliance on visual aids, create a more equitable learning environment. Chapter 6.1, "Visual Impairment in the Classroom," reinforces this by highlighting the need for adaptations to accommodate the diverse needs of both BVI and sighted students. In addition, pronunciation training, a specific challenge for BVI learners due to the absence of visual modelling, is addressed in Chapter 4.2.1, "Phonology." Techniques such as auditory shadowing and phoneme discrimination exercises are recommended to aid in developing accurate articulation through alternative sensory inputs.

The thesis highlights the necessity of professional development for educators, as discussed in Chapter 9.1, "Differences in Educator Experience and Preparedness." Targeted training programmes equip teachers with the skills to employ adaptive teaching methods effectively. This reduces reliance on trial-and-error approaches often observed among less experienced educators. Finally, systemic support, including resource allocation and policy advocacy, is vital, as emphasised in Chapter 10. Providing access to assistive technologies, tailored training, and collaborative networks ensures that schools can implement inclusive practices effectively. The thesis calls for holistic policy changes to address these needs comprehensively.

By applying these recommendations, educators can create a supportive and inclusive framework for teaching English as a Foreign Language to BVI students, ensuring that their unique needs are met and their learning potential fully realised. Following these findings, steps for implementing inclusive EFL practices are suggested in Figure 11.

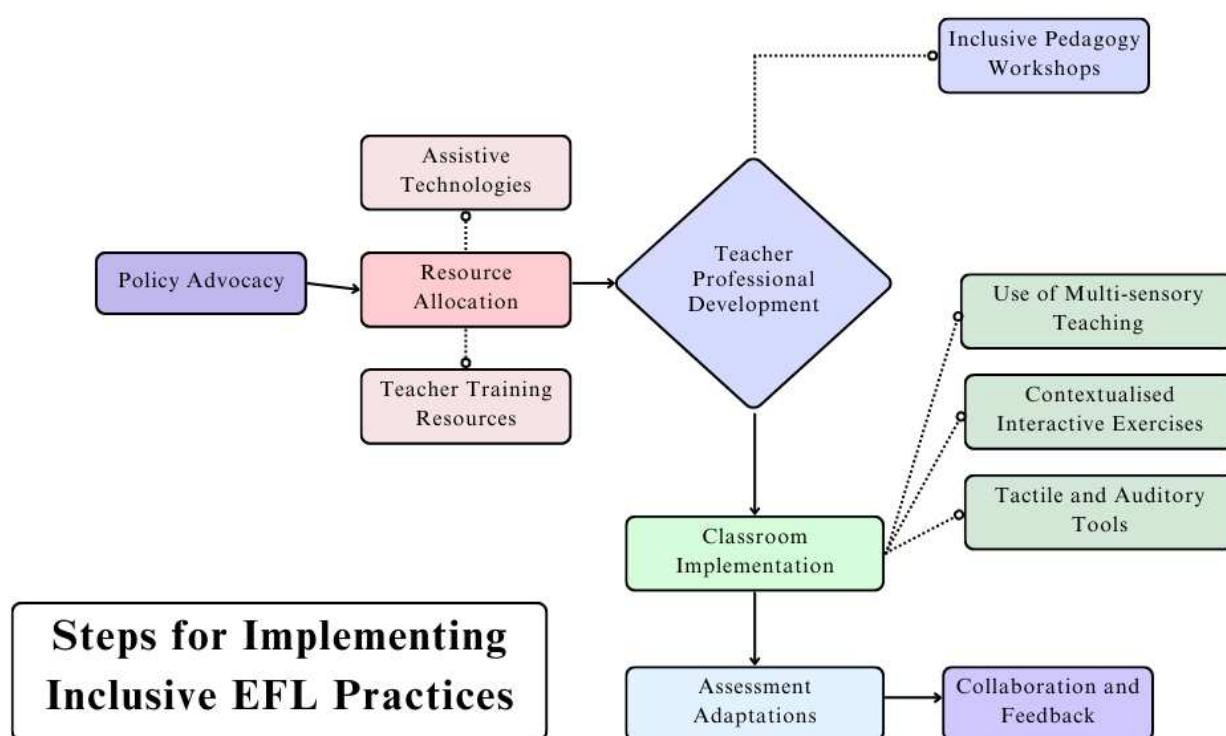


Figure 11. Steps for implementing inclusive EFL practices

Addressing these key areas, this thesis contributes to the broader discourse on inclusive education and offers practical recommendations for improving teaching practices for BVI students in Austria. The identified areas for improvement and recommended adjustments may be used as a guideline to reevaluate current EFL practices for teaching BVI students and develop a more extensive assistance framework for EFL teachers in both inclusive and mainstream classroom settings.

12. List of references

- Agesa, L. (2014). Challenges faced by learners with visual impairments in an inclusive setting in Trans-Nzoia County. *Journal of Education and Practice*, 5(29), 185-192.
- Ahmadian, M., & Tajabadi, A. (2017). Patterns of interaction in young EFL learners' pair work: The relationship between pair dynamics and vocabulary acquisition. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(2), 55-73.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Aljarallah, N. A., & Dutta, A. K. (2024). A Systematic Review on Developing Computer Programming Skills for Visually Impaired Students in Computer-Assisted Instructional Environments. *Journal of Disability Research*, 33, 1-8.
- Ajuwon, P. M. (2008). Inclusive education for students with disabilities in Nigeria: Benefits, challenges and policy implications. *International Journal of Special Education*, 23(3), 11-16.
- al-Farra, A. K., & al-Nabih, H. (2019). *Palestinian visually-impaired students (VISs) in special and inclusive EFL secondary schools: Attitudes and achievements*. (Master's theses and Dissertations). Islamic University, Palestine (Gaza Strip).
- al-Ghafri, M. S. (2015). The challenges that visually-impaired students at Sultan Qaboos University face in learning English. In *Proceedings of the 3rd Global Summit on Education GSE 2015*. Kuala Lumpur, Malaysia.
- Almond, P., Cameto, R., Johnstone, C. J., Laitusis, C., Lazarus, S., Nagle, K., & Sato, E. (2009). *Cognitive interview methods in reading test design and development for alternate assessments based on modified academic achievement standards (AA-MAS)*. Educational Testing Service.
- Almond, P., Johnstone, C., & Thurlow, M. (2009). *Accessibility and Accommodations in Large Scale Assessments: Perspectives on Policy and Practice*. Educational Testing Service.
- al-Zboon, E. (2020). Perceptions of assistive technology by teachers of students with visual impairments in Jordan. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(6).
- Andersen, E. S. (1991). Complexity and language acquisition: Influences on the development of morphological systems in children. In J. A. Hawkins & M. Gell-Mann (Eds.), *The evolution of human languages (SFI Studies in the Sciences of Complexity*, Addison-Wesley).
- Andersen, E., Dunlea, A., & Kekelis, L. (1984). Blind children's language: Resolving some differences. *Journal of Child Language*, 1, 645-664.
- Andersen, E. S., Dunlea, A., Kekelis, L. S., & MacLeod, A. A. (1984). The acquisition of language by blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78(8), 357-362.
- Andersen, E. S., & Kekelis, L. (1986). The role of sibling input in the language socialization of younger blind children. In J. Connor-Linton, C. Hall, & M. McGinnes (Eds.), *Southern California Occasional Papers in Linguistics*, 11: Social and cognitive perspectives on language (pp. 141-156).
- Asamoah, E., Addai, I., & Appiah, J. K. (2018). Strategies to support students with visual impairments in inclusive classrooms. *Journal of Inclusive Education*, 14(3), 245-260.
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., & Abdullah, A. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *Sage Open*, 8(4).

- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Archer, M. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge University Press.
- Atrous, A. (2020). Investigating the EFL teacher's role in dealing with visually impaired learners: The case of fourth year pupils at Taha Houssin Middle School-Biskra. *University of Biskra*. Retrieved from http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/16042/1/Asma_ATROUS.pdf
- Austrian Ministry of Education. (n.d.). Website. Retrieved from <https://www.bmbwf.gv.at>
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron-Cohen, S. (1985). The theory of mind in autism: Evidence from four experimental studies. *Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 418-424.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1989). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- Başaran, S. (2012). Teaching English to visually-impaired students in Turkey: A case study. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, Special Issue 2*, 217-226.
- Becker-Bryant, J. (2001). Language in social contexts: Communicative competence in the preschool years. In J. Berko-Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. 213-254). Allyn and Bacon.
- Begazo, M., & Durango, D. (2022). Reference model for the development of a learning management system with an integrated voice assistant for the optimization of the teaching process of a foreign language for people with visual impairment. *Proceedings of the 2022 IEEE Interdisciplinary Conference on Interdisciplinary Applications (INTERCON)*, 1-4.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 37(4), 191-222.
- Berrehaïl, B., & Yahia, F. (2024). *Assistive learning technologies for visually impaired EFL students: Implications of CALL and MALL*. Available at: University of Tlemcen Repository
- Bigelow, A. (1986). Early words of blind children. *Journal of Child Language*, 1, 47-64.
- Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist* (2nd ed.). The Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.
- Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 917-929.
- Biswalo, P. L. (2024). Assistive technologies for the visually impaired learners: Are teachers adequately trained? *Education and Information Technologies*.
- Blair, J., & Conrad, F. (2011). Sample size for cognitive interview pretesting. *Public Opinion Quarterly*, 75(4), 636-659.
- Blindenverband Österreich. (n.d.). Website. Retrieved from <https://www.blindenverband.at>
- Borg, M., Karlsson, B., Kim, H. S., & McCormack, B. (2012). Opening up for many voices in knowledge construction. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1).

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brixius, F. L., Selbach, H. V., & Marcuzzo, P. (2022). English teaching for blind students: Adaptation suggestions for didactic activities. *Preprints SciELO*.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In H. Torsten & P. T. Neville (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 1643–1647). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- Brown, J. D., & Barlow, M. (2021). Interactional approaches in second language acquisition: Implications for learners with sensory impairments. *Language Teaching Research*, 25(3), 387–406.
- Brown, S., & Beamish, W. (2012). Teachers of students with visual impairments: Changing roles and practices. *Journal of Special Education*, 46(1), 18–29.
- Brown, R., Hobson, R. P., Lee, A., & Stevenson, J. (1997). Are there ‘autistic-like’ features in congenitally blind children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 693–703.
- Brunes, A. B., Hansen, M., & Heir, T. (2019). Loneliness among adults with visual impairment: Prevalence, associated factors, and relationship to life satisfaction. *Health and Quality of Life Outcomes*, 17(1), 1–7.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2024). *Legal classifications for visual impairments in Austria*. Vienna: Austrian Ministry of Health.
- Bundesschule für Blinde und Sehbehinderte. (n.d.). Website. Retrieved from <https://www.bsb-vienna.at>
- Burlingham, D. (1961). Some notes on the development of the blind. *Psychoanalytic Study of the Child*, 16, 121–145.
- Butler, M., Holloway, L., Marriott, K., & Goncu, C. (2016). Understanding the graphical challenges faced by vision-impaired students in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 1–15.
- Campbell, E., Casillas, R., & Bergelson, E. (2024). The role of vision in the acquisition of words: Vocabulary development in blind toddlers. *Developmental Science*, 27(4).
- Carney, J., McMahon, D., & Hanley, M. (2003). Effective strategies for teaching visually impaired students. *Education and Training in Vision Rehabilitation*, 16(2), 103–115.
- Cassidy, K. W. (1998). Preschoolers' use of desires to predict emotions: The limits of wishful thinking. *Cognitive Development*, 13(4), 511–524.
- Cattaneo, Z., & Vecchi, T. (2011). *Blind vision: The neuroscience of visual impairment*. Massachusetts Institute of Technology.
- Cekaite, A. (2006). The coordination of talk and touch in adults' directives to children: Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 49(2), 92–110.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Chinn, C. A., Rinehart, R. W., & Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition & evaluating information: Applying the AIR model of epistemic cognition. In D. Rapp & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical & applied perspectives from cognitive science & the educational sciences* (pp. 425–453). MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). Response to Piaget. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Harvard University Press.

- Cimarolli, V. R., & Boerner, K. (2005). Social support and well-being in adults who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, 521–534.
- Çınarbaş, H. İ. (2022). Language teacher cognition and professional teacher identity formation of teachers of students with visual impairments: A case study. *Middle East Technical University Repository*. Retrieved from metu.edu.tr.
- Clark, A. (2011). *How to Listen to Very Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau.
- Conroy, P. (1999). Total physical response: An instructional strategy for second-language learners who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(5), 315-318.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676.
- Craig, H. K. (1991a). Specific language impairment: Progress and directions for research. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(5), 1024-1035.
- Craig, H. K. (1991b). Pragmatic characteristics of the child with specific language impairment: An interactionist perspective. In T. Gallagher (Ed.), *Pragmatics of language: Clinical practice issues*. Singular Publishing Group.
- Cushman, C. (n.d.). Strategies for teaching students who are blind or visually impaired. *Paths to Literacy*. Retrieved from <https://www.pathstoliteracy.org>
- Czerwińska, K., & Piskorska, A. (2018). Cognitive functioning of a blind student in a foreign language classroom. *Forum Pedagogiczne*, 8(2), 211–226.
- Davis, P. (2003). *Including children with visual impairment in mainstream schools: A practical guide*. David Fulton Publishers.
- Davis, N. (2003). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*. Taylor & Francis.
- Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., & Watson, L. (1986). Affect, social behavior, and autism. *Child Development*, 57, 874-889.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165–181.
- Department for Education and Skills (DfES). (2004). *A framework for understanding dyslexia: Teaching approaches for multi-sensory learning*. London: DfES Publications.
- Donley, P. R. (2002). Teaching languages to the blind and visually impaired: Some suggestions. *Canadian Modern Language Review*, 59(2), 302–305.
- Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and Information Technology*, 21(1), 1–25.
- Dubovec, A., DeLuca, C., & Munro, J. (2016). Teaching challenges in large inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 234-248.
- Dunkelberger, J., Yildirim, S., Klatzky, R., & Giudice, N. (2018). Haptic feedback in multisensory learning for visually impaired students. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(2), 184-202.
- Dunlea, A. (1984). The relation between concept formation and semantic development. In L. Feagans, C. Garvey, & R. Golinkoff (Eds.), *The origins and growth of communication* (pp. 224–244). Ablex.
- Dunlea, A. (1989). Early lexical development in blind children. *Child Development*, 60(4), 889–905.

- Dunlea, A., & Andersen, E. S. (1992). Morphology in the acquisition of grammar: Evidence from the comprehension of inflectional morphology in English by blind and sighted children. *Cognition*, 42(3), 187–222.
- Erten, I. H., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research: Reflections from the 2011 Inclusive Education Summit. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5), 515–528.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of inclusive teachers. *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). Website. Retrieved from <https://www.european-agency.org>
- Finazzi, F. (2023). The traditional teaching method criticized by J. Piaget and active educational methods based on a 'logic of relationships' as opposed to verbalism. *Looking Around: Exploring the Educational Paradigm*, 21(3).
- Finello, K. M., Hanson, M. J., Toll, L. R., & Ponder, S. (1992). Language development in blind children: Pragmatic aspects and social interaction. *Child Development*, 63(6), 1272–1281.
- Finello, K. M., Hanson, N. H., & Kekelis, L. S. (1992). Developing cognition, concepts, and language in young blind and visually impaired children. In R. L. Pogrund, D. L. Fazzi, & J. S. Lampert (Eds.), *Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families* (pp. 34–49). American Foundation for the Blind.
- Flanagan, N. M., Jackson, A. J., & Hill, A. E. (2003). Visual impairment in childhood: Insights from a community-based survey. *Child: Care, Health and Development*, 29, 493–499.
- Flanagan, J. R., et al. (2003). The impact of sensory impairment on language and cognitive development. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 541–560.
- Flood, L. J. (1934). The value of Latin in schools for the blind. *Paper presented at the 32nd Biennial Convention, American Association of the Instructors of the Blind*, St. Louis, MO, 144–152.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 183–198.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2017). *Understanding inclusive pedagogy*. Brill.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind*. Basic Books.
- Fraser, W. J., & Maguvhe, M. O. (2008). Teaching life sciences to blind and visually impaired learners. *Journal of Biological Education*.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind.” *Cognition*, 50, 115–132.
- Gaps and Needs Analysis: European Report and Roadmap (2016). *European Report and Roadmap*. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5980>.
- Gee, S., & Zebehazy, K. T. (2020). Supporting students with visual impairments who are culturally and linguistically diverse: The role of the cultural liaison within educational teams. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(4), 249–262.
- George, A. L., & Duquette, C. (2006). The psychosocial experiences of a student with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 152–163.

- Ghafri, M. (2015). The challenges that visually-impaired students at Sultan Qaboos University face in learning English. In M. S. M. Salleh & E. Abdullah (Eds.), *Proceedings of the 3rd Global Summit on Education 2015* (pp. 506–514). World Conference Resources.
- Goldreich, D., & Kanics, I. M. (2003). Tactile acuity is enhanced in blindness. *Journal of Neuroscience*, 23(8), 3439–3445.
- Gray, C. (1997). Coping with the National Curriculum in modern languages: An equal opportunities issue? (Part one of two). *British Journal of Visual Impairment*, 15(1).
- Gray, C. (1998). Coping with the National Curriculum in modern languages: An equal opportunities issue? (Part two of two). *British Journal of Visual Impairment*, 16(1).
- Grönlund, Å., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges. *International Journal of Education*.
- Guzman-Orth, D., Laitusis, C., Thurlow, M., & Christensen, L. (2016). Conceptualizing accessibility for English language proficiency assessments (Research Report No. RR-16-07). *Educational Testing Service*.
- Guzman-Orth, D., Sova, L., & Albee, T. (2020). Accessibility considerations for English learners with disabilities in English language proficiency assessments. In M. K. Wolf (Ed.), *Assessing English language proficiency in US K–12 schools* (pp. 185–204). Routledge.
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186–203.
- Hansen, S., Wilton, R. D., & Newbold, K. B. (2017). 'There is always this feeling of otherness': Exploring the lived experiences of visually impaired immigrant women in Canada. *Disability & Society*, 32(7), 1060–1080.
- Hastings, R. P. (1995). A review of behavioural interventions for children with developmental disabilities engaging in play. *Educational Psychology*, 15(2), 131–141.
- Hayhoe, S. (2019). Accessible Learning and the role of tactile and kinesthetic methods in education for the visually impaired. *British Journal of Special Education*, 46(2), 155–162.
- Hix, D., & Hartson, H. R. (1993). *Developing user interfaces: Ensuring usability through product and process*. Wiley.
- Hobson, R. P., & Bishop, M. (2003). The pathogenesis of autism: Insights from congenital blindness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 358, 335–344.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Brown, R. (1999). Autism and congenital blindness. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 45–56.
- Hull Learning Service. (2012). *A Multi-Sensory Approach: Supporting Children with Special Educational Needs*. Hull Learning Service.
- INCLUSION Austria. (n.d.). Website. Retrieved from <https://www.inclusion-austria.at>
- Intriago-Ferrin, M. (2020). Adaptations for visually impaired students: Techniques and practices. *Journal of Special Needs Education*, 12(2), 56–67.
- Isalia, N. (2014). The assistive software, useful and necessary tool for blind students' abilities development. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 116, 2189–2192.
- Jafari, S., & Kafipour, R. (2020). How does she learn English? A case of a successful blind language learner. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 9(2), 131–142.
- James, D., & Stojanovik, V. (2007a). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care, Health and Development*, 33, 4–10.

James, D., & Stojanovik, V. (2007b). Pragmatic language impairment in children with congenital blindness. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 1-12.

Jedynak, M. (2011). Across the borders of typhlopedagogy and SLA: new research problems, recent findings, perspectives. In M. Pawlak (Ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Springer. ISBN 978-3-642-20140-0

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). Cooperative learning and conflict resolution: Essential skills for the 21st century. *Theory Into Practice*, 38(2), 68–73.

Johnstone, C. J., Bottsford-Miller, N. A., & Thompson, S. J. (2006). Using the think aloud method (cognitive labs) to evaluate test design for students with disabilities and English language learners (Technical Report 44). *University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes*.

Jubran, S. (2012). Using a multi-sensory approach for teaching English skills and its effect on students' achievement at Jordanian schools. *Journal of Education and Practice*, 3(14), 97-106.

Kadota, S. (2019). *Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition: Connecting Inputs and Outputs*. Taylor & Francis.

Kamei-Hannan, C., & Sacks, S. Z. (2012). Assistive technology for students who are blind or visually impaired: A guide to assessment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(12), 735-748.

Kamaludin, K., Yatim, N. F. M., & Nordin, M. J. (2010). Refining technical and learning accessibility elements on e-learning for users with visual impairment. In *2010 International Symposium on Information Technology* (Vol. 1, pp. 1–4). IEEE.

Kapperman, G., Koster, E., & Burman, R. (2018). The Study of Foreign Languages by Students who Are Blind Using the JAWS Screen Reader and a Refreshable Braille Display. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(3), 317-323.

Kashdan, S., Barnes, R. & Walsh, C. E. (2002). Teaching English as a new language to visually impaired and blind ESL students: Problems and possibilities. Paper presented at *A Celebration of Solutions. National Symposium on Literacy for Adults with Visual Disabilities*, Atlanta, Georgia.

Kasumagić-Kafedžić, L., & Pintol, A. (2021). Methods and techniques in teaching EFL to students with special educational needs. *University of Sarajevo*.

Katona, J., & Thill, S. (2021). Current challenges supporting school-aged children with vision problems: A rapid review. *Applied Sciences*, 11(20), 9673.

Kääntä, L. (2012). Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), 166–186.

Kef, S., Hox, J. J., & Habekothé, H. T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents: Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, 73–91.

Kelly, S. M., & Smith, D. W. (2011). The impact of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments: A synthesis of the research. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 73-83.

Khochen, M. (n.d.). The needs of visually impaired (VI) learners in education: Key issues and principles. *Teaching English - British Council*. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk>

- Kim, N., Kanjlia, S., & Merabet, L. (2017). Language development in the visually impaired: Auditory compensation and linguistic skills. *Developmental Science*, 20(3), 563-578.
- Klincans, L. (1991). The development of speech acts by a blind child and his identical sighted twin (Unpublished MSc thesis). *University of British Columbia*.
- Kocyigit, N., & Artar, P. S. (2015). A Challenge: Teaching English to Visually-impaired Learners. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 199, 689–694.
- Korkmaz, G., & Karatepe, C. (2018). The impact of using multi-sensory approaches on learning retention in foreign language classrooms. *International Journal of Language Education*, 2(3), 45-56.
- Kran, B. S., Lawrence, L., Mayer, D. L., & Heidary, G. (2019). Cerebral/cortical visual impairment: A need to reassess current definitions of visual impairment and blindness. *Seminars in Pediatric Neurology*, 30, 87-95.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Lancheros Cuesta, C. A., Rojas, C., & Hernandez, J. (2012). Pedagogical strategies for students with visual impairments. *Educational Research Review*, 7(1), 5-15.
- Landau, B., & Gleitman, L. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child*. Harvard University Press.
- Langille, M., & Green, S. (2021). Multisensory learning for inclusive classrooms: Insights and best practices. *Educational Research Review*, 14(1), 30-41.
- Lazarus, S. S., Thurlow, M. L., Rieke, R., Halpin, D., & Dillon, A. (2012). Cognitive labs and small-scale usability testing with students who are blind and visually impaired. *National Center on Educational Outcomes*.
- Lee, J. (2019). EFL students' views of willingness to communicate in the extramural digital context. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 510-529.
- Lepore-Stevens, M., & Donnelly, B. (2024). Language preferences of youth with visual impairments. *Journal of Visual Impairment*, 48(2), 87-101.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lewin, S. M. (2020). Exploring Multi-sensory Approaches in Language Learning for Students with Visual Impairments. *Journal of Language and Education*, 6(1), 42-53.
- Lewin-Jones, J., & Hodgson, J. (2004). Differentiation strategies relating to the inclusion of a student with a severe visual impairment in higher education (modern foreign languages). *British Journal of Visual Impairment*, 22(1), 32-36.
- Li, Q., Sharif, A., & Reinecke, K. (2021). Respectful language as perceived by people with disabilities. *Proceedings of the 23rd International Conference on Accessible Design in Digital and Physical Spaces*.
- Limburg, H., von Bischhoffshausen, F. B., Silva, J. C., Foster, A., & Gilbert, C. (2008). Review of recent surveys on blindness and visual impairment in Latin America. *British Journal of Ophthalmology*, 92(3), 315-319.
- Loireman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “why?” to “how?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Loveland, K. A. (1991). Social-emotional impairments and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(1), 153-176.

Lõvi, M. (2013). Aspects of teaching and learning English as a foreign language in the case of blind and visually impaired learners in Estonia. *University of Tartu*.

MacCuspie, P. A. (2002). *Access to literacy instruction for students who are blind or visually impaired: A discussion paper*. Retrieved from https://www.pathstoliteracy.org/wp-content/uploads/2022/06/access_to_literacy_instruction_for_students.pdf

Macdonald, R. (1966). *A report on special intensive language courses for the blind, 1960–1966*. ERIC (ED013029)

Malhotra, S., Prasad, M., & Vashist, P. (2019). Prevalence of blindness in India: A systematic review and meta-analysis. *National Medical Journal of India*, 32(4), 207-213.

Malinovská, O., & Ludíková, L. (2017). ICT in teaching foreign languages to adult people with acquired severe visual impairment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 311-318.

Mangal, S. K. (2007). *Educating exceptional children: An introduction to special education*. New Delhi: Prentice-Hall of India Private Ltd.

Manitsa, I., & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(1), 29-47.

Martin, B., & Hanington, B. (2012). *Universal methods of design: 100 ways to research complex problems, develop innovative ideas, and design effective solutions*. Rockport Publishers.

Mastruserio Reynolds, K. (2015). *Approaches to inclusive English classrooms: A teacher's handbook for content-based instruction*. Chicago: McGraw-Hill Education.

McAlpine, L., & Moore, C. (1995). Theory of mind in children with visual impairments. *Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 750-758.

McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992a). Pragmatic development in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 8(1), 1-16.

McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992b). *Pragmatic disability in children*. Whurr.

Medina, A. L. (2019). The impact of kinesthetic learning strategies on vocabulary retention in visually impaired learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 763-770.

Ménard, L., & Gracco, V. (2018). Phonological processing and early language acquisition in visually impaired children: A comparative analysis. *Language and Speech*, 61(4), 593-611.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2017). *Expanding EFL learning policy in Japan*. Tokyo, Japan: MEXT.

Miecznikowski, A., & Andersen, E. (1986). From formulaic to analyzed speech: Two systems or one? In J. Connor-Linton, C. Hall, & M. McGinnes (Eds.), *Southern California Occasional Papers in Linguistics, II: Social & Cognitive Perspectives on Language*.

Milian, M., & Pearson, V. (2005). Students with visual impairments in a dual-language program: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(11), 715-720.

Millar, S. (1994). *Understanding and representing space: Theory and evidence from studies with blind and sighted children*. Oxford University Press.

Mills, A. E. (1983). Acquisition of speech sounds in the visually-handicapped child. In A. E. Mills (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient* (pp. 46–56). Croom Helm.

Mills, A. E. (1987). The acquisition of phonology in the blind child. In B. Dodd & R. Campbell (Eds.), *Hearing by eye: Experimental studies in the psychology of lipreading* (pp. 145–161). Erlbaum.

- Mills, A. (1993). Visual handicap. In D. V. M. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances* (pp. 150–164). Erlbaum.
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11).
- Money, K. W. (2010). The experiences of English language learners with disabilities: A case study analysis (Doctoral dissertation). *The University of North Carolina at Greensboro*.
- Moreno-Rodríguez, R., Pérez, M., & García, C. (2017). Systemic barriers to education for students with disabilities. *Journal of Education Policy*, 22(2), 46-58.
- Morisey, W. P. (1931). Teaching foreign languages in schools for the blind. *Teachers Forum*, 4(2), 34-37.
- Moore, C., & Dunham, P. J. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Erlbaum Associates.
- Morrow, K. A. (1999). Blind secondary and college students in the foreign language classroom: Experiences, problems and solutions (Doctoral dissertation). *University of Kansas*.
- Mulford, R. (1980). Blind children's use of demonstratives. *Journal of Child Language*, 7(2), 345-357.
- Mulford, R. (1983). Blind children's use of person deixis. *Journal of Child Language*, 10(3), 491-503.
- Mulford, R. C. (1989). First words of the blind child. In M. D. Smith & J. L. Locke (Eds.), *The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary* (pp. 136–160). Academic Press.
- Murphy, E. (2011). Linking disability and intercultural studies: The adaptation journey of the visually impaired migrant in Ireland. *Dublin City University Repository*.
- Mwakyeja, B. M. (2013). Teaching students with visual impairments in inclusive classrooms: A case study of one secondary school in Tanzania (Master's thesis). *University of Oslo*.
- Nagar, R., & Krisi, M. (2022). External factors and their effect on the learning of English as a foreign language among students with visual impairments. *The British Journal of Visual Impairment*, 41(4).
- Negash, K. H. (2017). The inclusion of visually-impaired learners in Ethiopian secondary schools (Doctoral dissertation). *University of South Africa*.
- Nielsen, J. (1994). Estimating the number of subjects needed for a thinking aloud test. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41(3), 385–397.
- Nikolic, T. (1986). Teaching a foreign language to visually impaired children in school. *Language Teaching*, 19(3), 218–231.
- Norris, M. (2019). The role of inclusive education in promoting equal opportunities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 40-56.
- Northway, N. (2008). The role of vision in learning. *Scottish Sensory Centre*. Retrieved from <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/courses/vi&multi/vnov08i.html>
- Obaid, M. (2013). Multi-sensory teaching in special needs education: A case study of tactile learning. *Journal of Special Education*, 25(3), 78-87.
- Odame, L., Osei-Hwedie, B., Nketsia, W., Peprah Opoku, M., & Nanor Arthur, B. (2021). University preparation and the work capabilities of visually impaired graduates in Ghana: A tracer study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 1287-1304.
- Orlansky, M. D. (1984). Public perceptions of terms relating to blindness and visual impairment. *Journal of Rehabilitation*, 50(1), 15-20.

- Osterhaus, S. A. (2011). Assistive technology for students with visual impairments and blindness. *SpringerLink*.
- Parra, L. (2021). The effects of a multisensory approach in the development of reading comprehension skill. *Reading Improvement*, 58(4), 143-155.
- Palmer, H. (1921/1964). *The principles of language study*. Harrap. Republished by Oxford University Press.
- Perez-Pereira, M., & Castro, J. (1992). Pragmatic functions of blind and sighted children's language: A twin case study. *First Language*, 12, 17-37.
- Perez-Pereira, M., & Castro, J. (1994). *Language development in blind children*. Cambridge University Press.
- Peterson, C. H., Peterson, N. A., & Powell, K. G. (2017). Cognitive interviewing for item development: Validity evidence based on content and response processes. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(4), 217-223.
- Philemon, S., & Amos, O. (2024). Exploring strategies related to usability of assistive technologies in implementing inclusive education among visually impaired lecturers in Tanzania. *British Journal of Education*, 12(7), 43-67.
- Phillips, W. L., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1995). Lucky breaks and mistaken outcomes: Understanding of intention by children with autism. *Unpublished manuscript*, Institute of Psychiatry.
- Pino, A. (2022). Facing the challenges of the inclusion of visually impaired students: Music teacher's perceptions. *International Journal of Music Education*, 40(2).
- Pho, P. D. (2020). A case study of how visually impaired learners acquire language. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 7(2), 95-106.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Resnikoff, S. E. A. (2004). Global data on visual impairment in the year 2002. *Bulletin of the World Health Organization*, 82(11), 844-851.
- Resnikoff, S., & Keys, T. U. (2012). Future trends in global blindness. *Indian Journal of Ophthalmology*, 60(5), 385-393.
- Reynell, J. (1978). Developmental patterns of visually-handicapped children. *Child Care, Health and Development*, 4/5, 291-303.
- Rezai, M. J., Jabbari, A. A., & Ahmadi, M. (2018). EFL teachers' attitudes towards inclusion of learners with disabilities. *Anadolu Journal of Educational Sciences*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles, H., Perez, A., & Villalba, K. (2024). Language learning apps for visually impaired users: A systematic review. *International Journal of Educational Technology*, 12(3), 67-82.
- Roe, J. (2008). Social inclusion: Meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.
- Roldán Paredes, C., & Contreras Aguilar, C. (2013). Preparing didactic materials for visually impaired students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(6), 396-407.
- Roorda D. L., Koomen H. M., Spilt J. L., Oort F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Rowland, M. (2007). Closed-captioned video and the multisensory approach to language learning. *Language Learning Journal*, 35(2), 210-223.

- Royal School for the Blind, Liverpool. (1966). Experiments with the language laboratory in schools for the blind. *The Teacher of the Blind*, 1(56), 15-20.
- Röder, B., Demuth, L., Streb, J., & Rösler, F. (2010). Semantic and morphosyntactic priming in auditory word recognition in congenitally blind adults. *Language and Cognitive Processes*, 18(1), 1–20.
- Röder, B., Föcker, J., Hötting, K., & Spence, C. (2008). Spatial coordinate systems for tactile spatial attention depend on developmental vision: Evidence from event-related potentials in sighted and congenitally blind adult humans. *European Journal of Neuroscience*, 28(3), 475–483.
- Röder, B., Rösler, F., & Neville, H. J. (2001). Auditory memory in congenitally blind adults: A behavioral-electrophysiological investigation. *Cognitive Brain Research*, 11(2), 289-303.
- Rule, A. C., & Stefanich, G. P. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33(14), 1963-1989.
- Sadato, N., Pascual-Leone, A., Grafman, J., et al. (1996). Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects. *Nature*, 380(6574), 526-528.
- Sanghvi, A. (2015). Ensuring participation and critical thinking in mainstream classrooms for visually impaired students. *59th World Assembly*.
- Salmon, A. (2007). Walking the talk: How participatory interview methods can democratize research. *Qualitative Health Research*, 17(7), 982–993.
- Salmon, G. (2007). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Routledge.
- Salom, S. N. (2023). An investigation on the efficacy of computer-assisted language learning in enhancing writing comprehension for visually impaired students. *Journal of Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1–27). Yale University Press.
- Savignon, S. J. (2018). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Schultz, J. E., & Savaiano, M. E. (2022). English language learners with visual impairments: An exploratory literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 573-586.
- Schultz, B., & Savaiano, M. (2022). Exploring policies and practices for BVI English learners: The role of accommodations in language proficiency assessments. *Journal of Inclusive Education*.
- Shakespeare, T. (2013a). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge.
- Shakespeare, T. (2013b). *The Disability Studies Reader* (4th ed.). New York: Routledge.
- Sharif, A., McCall, A. L., & Bolante, K. R. (2022). Should I say “disabled people” or “people with disabilities”? Language preferences of disabled people between identity- and person-first language. In *Proceedings of the 24th International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 88-99). ACM.
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., King, B. S., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28, 57–67.

- Sheena, M. (2020). Creative teaching strategies for blind and visually impaired students. *Educational Innovations Journal*, 11(3), 15-29.
- Sinha, P., Kjelgaard, M., Gandhi, T., et al. (2016). Autism as a disorder of prediction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(5), 517-522.
- Sirirungruang, T. (2015). Accessibility and budget considerations for educational resources for visually impaired students. *Journal of Educational Resources*, 29(1), 5-10.
- Smeds, H. (2015). Blindness and second language acquisition: Studies of cognitive advantages in blind L1 and L2 speakers (Doctoral Dissertation). *Stockholm University*.
- Snyder, T., & Kesselman, M. (1972). Teaching English as a second language to blind people. *New Outlook for the Blind*, 66(6), 210-213.
- Spiel, K., Brulé, E., Frauenberger, C., Bailey, G., & Fitzpatrick, G. (2020). In the details: The micro-ethics of negotiations and in-situ judgments in participatory design with marginalized children. *Codesign*, 16(1), 45–65.
- Spiel, K., Frauenberger, C., & Fitzpatrick, G. (2020). Experiences of epistemic reflexivity in participatory design. *Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Spungin, S. J. (2002). Skills development for visually impaired students: Braille and beyond. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 3-10.
- Takeuchi, H., Maruyama, T., Taki, Y., Motoki, K., et al. (2021). *Effects of Training of Shadowing and Reading Aloud of Second Language on Working Memory and Neural Systems*. Brain Imaging and Behavior.
- Taye, W. (2020). Educational Challenges and Opportunities of Blind Students in Integrated Setting of Mengesha Jenberie Primary School. *Bahir Dar University*.
- Terman, L. M. (1905). A study in precocity and prematuration. *The American Journal of Psychology*, 16(2), 145–183.
- Thinus-Blanc, C., & Gaunet, F. (1997). Representation of space in blind persons: Vision as a spatial sense? *Psychological Bulletin*, 121(1), 20-42.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*, 30, 325–344.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD)*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Urwin, C. (1978). The development of communication between blind infants and their parents. In A. Lock (Ed.), *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language* (pp. 79-110). Academic Press.
- Van Boven, R. W., Hamilton, R. H., Kauffman, T., Keenan, J. P., & Pascual-Leone, A. (2000). Tactile spatial resolution in blind braille readers. *Neurology*, 54(12), 2230–2236.

Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory research methods—Choice points in the research process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1), 13244. <https://doi.org/10.35844/001c.13244>

Vaughn, S., & Jacquez, A. (2020). Community voice and perspectives in educational design. *Journal of Special Education*, 54(2), 107-119.

Verdier, K. de. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2).

Vihman, M. M., Macken, M. S. W., Miller, R., Simmons, H., & Miller, J. (1985). From babbling to speech: A reassessment of the continuity issue. *Language*, 61(1), 397–445.

Vision to Learn. (2022). UCLA study: Impact analysis of Vision to Learn. *Vision to Learn*. Retrieved from <https://visiontolearn.org/impact/ucla-study-impact-analysis-of-vision-to-learn>

Willis, G. B. (2004). Cognitive interviewing revisited: A useful technique, in theory. In S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin, & E. Singer (Eds.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires* (pp. 23–43). John Wiley & Sons.

Willings, C. (2024). Braille technology for students who are blind or visually impaired. *Teaching Students with Visual Impairments*. Retrieved from <https://www.teachingvisuallyimpaired.com>

Wilson, R. M. (1985). Language in blind children's conversations. *Language in Society*, 14(2), 267-282.

Wilson, R. M., & Peters, A. M. (1988). Borrowing in language acquisition: The role of past tense forms in the development of finiteness. *Journal of Child Language*, 15(3), 641-668.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Wong, M. E., & Cohen, L. G. (2012). Assistive technology use amongst students with visual impairments and their teachers: Barriers and challenges in special education. *National Institute of Education Repository*.

Yaman, Y. (2015). Digital divide within the context of language and foreign language teaching. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 176, 766–771.

Yip, J., Clegg, T., Ahn, J., & Pauw, D. (2017). Participatory design and children. *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*.

Zaki, S. A., & Khan, U. (2021). Teaching visually impaired Indian ESL learners in inclusive classrooms: A review of pedagogical approaches. *International Journal of Language and Literary Studies*, 3(3).

13. Appendix

13.1. Codebook

Codebook with Subcategories				
Category	Subcategory	Definition	When to Use	Example
Challenges and Adjustments	Adaptation of Material	Adapting traditional teaching materials for BVI students to make them accessible, such as converting into Braille or audio formats.	When discussing modifications to teaching materials for BVI students.	"I had to adapt all my worksheets to make them accessible."
	Classroom Dynamics	Managing the classroom dynamics and ensuring cohesion between BVI and sighted students.	When discussing classroom management challenges specific to BVI students.	"It's hard to manage the whole class while also giving special attention to one student."
	Assessment Difficulties	Challenges in assessing BVI students fairly, considering their specific needs.	When talking about difficulties in assessing BVI students using traditional methods.	"I found it difficult to create fair assessments for my BVI student."
Technologies and Aids	Use of Braille	Use of Braille systems to help BVI students access written content.	When Braille is mentioned as a teaching tool.	"We used Braille in almost every lesson to make sure they could read the content."
	Screen Readers	Use of screen readers to convert text into speech or Braille.	When screen readers are discussed as part of classroom technology.	"The screen reader was a big help in making sure they could follow along with digital texts."
Preparation and Training	Lack of Training	Lack of formal training on teaching BVI students, leading to unpreparedness.	When discussing gaps in formal training for inclusive teaching.	"There wasn't any formal training for this. We had to learn as we go."
	Self-preparation	Self-initiated preparation by educators to learn how to teach BVI students.	When teachers mention preparing on their own or through informal means.	"I had to figure it out by myself and prepare my own materials and strategies."
Teaching Practices	Activity Structure	The way activities are structured to engage BVI students while managing the entire class.	When talking about how teachers structure lessons and activities for BVI students.	"I structured activities around their strengths, like more listening and speaking tasks."

and Routines	Listening Focus	Focus on listening activities and other auditory forms of learning.	When educators discuss focusing on auditory learning strategies.	"I focus more on listening activities because writing takes too much time for them."
Attitudes and Reflection	Initial Anxiety	Teachers' initial feelings of anxiety when starting to teach BVI students.	When discussing emotional responses at the beginning of teaching BVI students.	"I was really anxious at first because I had no idea how to teach them."
	Increased Confidence	Increased confidence over time as teachers become more experienced with BVI students.	When reflecting on growth in confidence as educators gain experience.	"Now, I feel much more confident in teaching BVI students."
Wishes and Recommendations	Need for Resources	Expressed need for additional resources (materials, tools) to support BVI students.	When teachers discuss their need for more tools and resources to support BVI students.	"I wish we had more resources to help with preparing materials."
	Desire for Collaboration	Desire for more collaboration between teachers, specialists, and institutions for inclusive education.	When discussing collaboration and teamwork in inclusive teaching.	"It would be great if there was more collaboration between the school and specialists."

13.2. Interview guidelines

13.2.1. Interviewleitfaden (G2)

In dieser Forschungsarbeit soll untersucht werden, inwiefern sich die Vorstellung und Erwartung von Englisch-Lehrkräften in Bezug auf das Unterrichten von blinden oder sehbeeinträchtigten Schüler:innen von der tatsächlichen Unterrichtserfahrung unterscheiden.

Vor Beginn des Interviews weise ich Sie erneut darauf hin, dass alle Daten vertraulich behandelt und anonymisiert werden. Sollten Sie aus irgendwelchen Gründen nicht wollen, dass Ihre Antworten zu Studienzwecken verwendet werden, so bitte ich Sie Ihre Teilnahme innerhalb von 14 Tagen zurückzuziehen. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und es wird betont, dass es keine falschen Antworten gibt.

1. Beschreiben Sie bitte zu Beginn Ihre bisherige Unterrichtserfahrung in eigenen Worten.
2. Welche Erfahrungen können Sie im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht teilen?
3. In welcher Form wurden Sie in Ihrer Ausbildung auf inklusiven Unterricht vorbereitet?
 - Gab es spezielle Kurse?
 - In welchem Fach wurde dieser Aspekt öfter/weniger oft thematisiert?
 - Konnten Sie Vertiefungen wählen?
4. *Wenn zutreffend*

Wie gestaltet sich Ihr momentaner Englischunterricht in Bezug auf die Integration und Unterstützung von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen?

 - Gibt es besondere Routinen? Wenn ja, welche?
 - Müssen außergewöhnliche Vorkehrungen (z.B. Störfaktoren eliminieren, Sitzordnung) getroffen werden?
 - Wie gehen die anderen Schüler:innen mit der angepassten Unterrichtsgestaltung um?
5. Angenommen Sie erfahren heute, dass Sie ab nächstem Schuljahr einen blinden Schüler/ eine blinde Schülerin in Ihrer Regelklasse unterrichten werden, wie reagieren Sie?
 - Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?
 - Welche Gefühle tauchen auf?
 - Welche Sorgen/Ängste tauchen ggbs. auf?
6. Welche Vorbereitungsmaßnahmen setzen Sie, um diese neue Situation zu bewältigen?
7. Sie sind jetzt bereits mitten im Schuljahr. Welche Strategien wenden Sie an, um sicherzustellen, dass alle Schüler, einschließlich der sehbeeinträchtigten Schüler:innen, am Unterricht teilnehmen und sich beteiligen können?
8. Welche speziellen Anpassungen oder Hilfsmittel würden Sie verwenden, um einem blinden Schüler den Zugang zum Englischunterricht zu ermöglichen?
9. Sind Ihnen besondere Methoden, Techniken oder Hilfsmittel bekannt, die im Englischunterricht eingesetzt werden, um das Lernen für sehbeeinträchtigte Schüler:innen zu erleichtern?
 - digitale Technologien (Text-to-Speech-Software, Spracherkennungsprogramme, KI)
10. Wie könnten Sie sicherstellen, dass blinde Schüler:innen Zugang zu visuellen Materialien wie Diagrammen oder Bildern im Rahmen des Englischunterrichts haben?
 - Welche Materialien würden Sie nicht verwenden? Warum?

11. Wie werden Ihres Wissens nach schriftliche Aufgaben und Tests für blinde Schüler:innen angepasst und bewertet?
 - Gibt es bestimmte Vorschriften/Vorgaben?
 - Gibt es räumliche/technische Vorkehrungen?
12. Welche Herausforderungen/fordernden Situationen erwarten Sie im Unterricht mit blinden und sehbeeinträchtigten Schüler:innen?
13. Was ist Ihres Wissens nach die derzeitige Bildungspolitik bez. der Integration von sehbeeinträchtigten und blinden Schüler:innen in den Regelunterricht?
 - Wie beurteilen sie diese?
14. Welche Fragen würden Sie Lehrkräften stellen, die bereits blinde oder sehbeeinträchtigte Schüler:innen unterrichten?
15. Können Sie sich vorstellen, blinde und sehbeeinträchtigte Schüler:innen zu unterrichten?
 - Warum (nicht)?
16. Gibt es noch etwas, das Sie zu diesem Thema gerne teilen möchten?

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Teilnahme und Unterstützung!

13.1.2. Interviewleitfaden (G1)

In dieser Forschungsarbeit soll untersucht werden, inwiefern sich die Vorstellung und Erwartung von Englisch-Lehrkräften in Bezug auf das Unterrichten von blinden oder sehbeeinträchtigten Schüler:innen von der tatsächlichen Unterrichtserfahrung unterscheiden.

Vor Beginn des Interviews weise ich Sie erneut darauf hin, dass alle Daten vertraulich behandelt und anonymisiert werden. Sollten Sie aus irgendwelchen Gründen nicht wollen, dass Ihre Antworten zu Studienzwecken verwendet werden, so bitte ich Sie Ihre Teilnahme innerhalb von 14 Tagen zurückzuziehen. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und es wird betont, dass es keine falschen Antworten gibt.

1. Beschreiben Sie bitte zu Beginn in eigenen Worten, welche Erfahrungen Sie bisher mit dem Unterrichten blinder oder sehbeeinträchtigter Schüler:innen gemacht haben.
2. Was war Ihre ursprüngliche Reaktion, als Sie davon erfahren haben, dass Sie sehbeeinträchtigte Schüler:innen unterrichten werden?
 - Wie haben Sie davon erfahren?
 - Wurden Sie gefragt?
 - Welche Gedanken sind Ihnen im ersten Moment durch den Kopf gegangen?
 - Wie haben Sie sich gefühlt?
3. Welche Vorbereitungsmaßnahmen haben Sie für den Unterricht getroffen?
 - Inwiefern unterscheidet sich die Vorbereitung im Vergleich zum Unterricht mit sehenden Schüler:innen?
4. Wie gestaltet sich der Englischunterricht in Bezug auf die Integration und Unterstützung von blinden Schüler:innen?
 - Gibt es besondere Routinen? Wenn ja, welche?
 - Müssen außergewöhnliche Vorkehrungen (z.B. Störfaktoren eliminieren, besondere Ruhe) getroffen werden?
 - Wie gehen die anderen Schüler:innen mit der angepassten Unterrichtsgestaltung um?

5. Welche speziellen Anpassungen oder Hilfsmittel werden verwendet, um einem blinden Schüler den Zugang zum Englischunterricht zu ermöglichen?
 6. Welche Strategien verwenden Sie, um sicherzustellen, dass alle Schüler, einschließlich der blinden Schüler:innen, am Unterricht teilnehmen und sich beteiligen können?
 7. Gibt es besondere Methoden oder Techniken, die im Englischunterricht eingesetzt werden, um das Lernen für blinde Schüler:innen zu erleichtern?
 8. Wie werden schriftliche Aufgaben und Tests für blinde Schüler:innen angepasst und bewertet?
 9. Welche Rolle spielen digitale Technologien wie Text-to-Speech-Software oder Spracherkennungsprogramme im Englischunterricht für blinde Schüler?
 - Inwieweit ist Expertise bzgl. digitaler Technologien für sehbeeinträchtigte Schüler:innen von Seiten der Lehrkraft notwendig?
 - Welche Expertise ist hier besonders wichtig?
 10. Welche Chancen oder Risiken sehen Sie bezüglich der Verwendung von künstlicher Intelligenz?
 - Wenden Sie bereits KI als Unterstützung an? Wenn ja, in welcher Form?
 - Kennen sie bereits unterstützende KI-Programme für Blinde und Sehbeeinträchtigte? Wenn ja, welche?
 11. Wie wird sichergestellt, dass blinde Schüler:innen Zugang zu visuellen Materialien wie Diagrammen oder Bildern im Rahmen des Englischunterrichts haben?
 - Werden bestimmte Materialien nicht verwendet? Warum? Welche?
 12. a) Inwiefern entspricht oder unterscheidet sich Ihre ursprüngliche Erwartung von der Realität?
 b) Inwiefern haben sich Ihre Einstellungen bez. des Unterrichtens blinder und sehbeeinträchtigter Schüler:innen seit Ihrem ersten solchen Unterricht verändert?
 c) Inwiefern haben sich Ihre Unterrichtspraktiken bez. des Unterrichtens blinder und sehbeeinträchtigter Schüler:innen seit Ihrem ersten solchen Unterricht verändert?
 13. Wie unterscheidet sich in Ihrer Erfahrung das Unterrichten blinder und sehbeeinträchtigter Schüler:innen vom Unterrichten nicht beeinträchtigter Schüler:innen?
 - Gibt es auch Ähnlichkeiten? Wenn ja, welche?
 14. Gibt es besondere Erfolge oder Herausforderungen, die Sie teilen möchten?
 15. Gibt es spezielle Fortbildungen oder Unterstützung, die Sie erhalten haben, um blinde Schüler:innen effektiv im Englischunterricht zu unterrichten?
 - Wenn ja, welche?
 - Wenn nein, würden Sie derartige Fortbildungen wünschen bzw. in Anspruch nehmen?
 16. Was ist Ihres Wissens nach die derzeitige Bildungspolitik bez. der Integration von sehbeeinträchtigten und blinden Schüler:innen in den Regelunterricht?
 - Wie beurteilen sie diese?
 17. Welchen Rat würden Sie Lehrkräften geben, die erstmals blinde oder sehbeeinträchtigte Schüler:innen unterrichten?
 18. Gibt es noch etwas, das Sie zu diesem Thema gerne teilen möchten?
- Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Teilnahme und Unterstützung!

13.3.Transcripts

Interview A

[00:00:00.000] - Interviewer

Gut. Zum Einstieg, bevor wir beginnen mit den Fragen, möchte ich mich gleich mal bedanken für Ihre Unterstützung und für die Teilnahme beziehungsweise für die Hilfe bei meiner Forschungsarbeit. Es soll darum gehen, die Vorstellung beziehungsweise die Erwartungen von Lehrkräften, die sie haben bezüglich des Unterrichtens von blinden und sehbeeinträchtigten Kindern, abzugleichen mit der Realität, wie die Unterrichtserfahrung dann tatsächlich ist. Zu diesem Zweck werden Interviews durchgeführt mit Englisch-Lehrkräften, die einerseits Erfahrung haben mit dem Unterricht von blinden und sehbeeinträchtigten Kindern und andererseits mit Lehrkräften, die noch keine Erfahrung haben und was sie sich darunter vorstellen. Ich darf Sie zu Beginn des Interviews noch mal darauf hinweisen, dass alle Daten vertraulich behandelt werden. Sie werden anonymisiert. Sollten Sie aus irgendwelchen Gründen nicht wollen, dass Ihre Daten oder Antworten zu Studienzwecken verwendet werden, so würde ich Sie bitten, die Teilnahme innerhalb von 14 Tagen zurückzuziehen. Die Teilnahme an sich selbst erfolgt komplett freiwillig und ganz wichtig: Es gibt absolut keine falsche Antworten, da es hauptsächlich hier eine Einstellungserhebung beziehungsweise eine Erfahrungserhebung gibt. Haben Sie im Vorfeld dazu irgendwelche Fragen? Nein. Nein? Okay. Dann würde ich Sie zu Beginn bitten, in eigenen Worten zusammenfassen: Wie ist denn Ihre Erfahrung bezüglich des Unterrichtens von blinden und sehbeeinträchtigten Kindern?

[00:01:30.850] - Daniela H.

Also ich habe vor September 2023 noch überhaupt keine Erfahrung gehabt mit dem Unterricht blinder Kinder. Ich habe zuvor mit beeinträchtigten oder schwerst beeinträchtigten teilweise gearbeitet, aber nie mit sehbeeinträchtigten Kindern. Das heißt, jetzt seit September 2023 unterrichte ich am Blindeninstitut im zweiten Bezirk und habe dort fünf verschiedene Klassen. Ich unterrichte sowohl Mittelschulklassen, als auch – das nennt sich dort „Orientierungsklasse“. Das ist, bevor man gut genug ist, in die Handelsschule zu wechseln. Dann habe ich noch die [unverständlich 00:02:16], das ist einfach Erwachsenenbildung, Business English. Und dann habe ich noch „HAS-Klasse“. Genau. Und nächstes Jahr habe ich dann noch mehr Klassen. Also bevor ich dort angefangen habe, habe ich überhaupt nicht gewusst, wie ich den Unterricht aufbereiten soll. Ich bin eine Woche vor Schuljahresbeginn angerufen worden, habe am Telefon nicht mehr genau...ich habe das nicht verstanden, wo und um welche Schule es sich handelt, war dann beim Bewerbungsgespräch und habe mir dann Gedanken gemacht, ob ich dieser Herausforderung gewachsen bin und mir dann gedacht: „Okay, ich probiere das“, und bin richtig ins kalte Wasser geworfen worden. Und die ersten vier, fünf Wochen war ich sehr überfordert. Und es waren sehr viele Ansätze von: „Ich probiere mal das aus, ob das funktioniert“, und immer wieder mal ein bisschen scheitern und dann merken: „Okay, das funktioniert und das muss ich noch bedenken“.

38

39 **[00:03:23.640] - Daniela H.**

40 Und war ein Lernprozess, würde ich sagen. Nach zwei, drei Monaten habe ich das erste Mal das
41 Gefühl gehabt, ich habe es ein bisschen im Griff und ich verstehe ein bisschen, was wirklich
42 blinde Kinder brauchen und kann den Unterricht dementsprechend auch aufbereiten. Vor allem,
43 was wichtig ist, finde ich, mit sehbeeinträchtigten Kindern, ist, dass sie alle unterschiedliche
44 Bedürfnisse haben. Das heißt, das eine Kind ist nur schwer sehbeeinträchtigt, das andere Kind
45 ist wirklich blind. Und ich muss den Text ganz anders aufarbeiten, je nachdem ob das Kind
46 sehbeeinträchtigt ist oder blind. Und bei schwerst sehbeeinträchtigten muss man bedenken, sehr
47 viele von denen können noch kein Braille. Das heißt, teilweise ist es schwieriger für schwerst
48 sehbeeinträchtigte, wirklich Aufgaben zu gestalten, als für Blinde. Genau. Soll ich noch mehr dazu
49 sagen oder ...? Ich habe so viel geredet.

50

51 **[00:04:26.440] - Interviewer**

52 Wie groß sind denn ungefähr die Gruppen, die Sie da unterrichten?

53

54 **[00:04:31.200] - Daniela H.**

55 Es sind nie mehr als acht. Eigentlich in meinen Klassen sind es zurzeit maximal sechs Kinder.
56 Und bei den Erwachsenen habe ich nur drei.

57

58 **[00:04:43.770] - Interviewer**

59 Sehr schön. Sie haben jetzt gesagt, dass Sie zuerst am Telefon nicht ganz verstanden haben,
60 was das überhaupt für eine Schule ist. Sie waren jetzt bei diesem Vorstellungsgespräch. Was
61 war denn Ihre ursprüngliche Reaktion, als Sie erfahren haben, sie werden die jetzt wahrscheinlich
62 Blinde und Sehbeeinträchtigte unterrichten?

63

64 **[00:05:03.260] - Daniela H.**

65 Eigentlich eine positive, weil ich habe damals mit Absicht an einer Sonderschule gearbeitet habe,
66 am Integrationszentrum, und ich arbeite sehr gerne mit Kindern mit Beeinträchtigungen und habe
67 das Gefühl, dass es etwas ist, was sehr erfüllend ist für mich. Eigentlich war es eine positive, auf
68 der anderen Seite war es auch ein überforderndes Gefühl, weil ich gedacht habe: „Bin ich
69 kompetent genug, das umsetzen zu können, ohne Vorausbildung?“ Weil ich kann kein Braille und
70 habe keinerlei Erfahrung gehabt mit Sehbeeinträchtigungen generell.

71

72 **[00:05:46.110] - Interviewer**

73 Haben Sie dann grundsätzlich gleich zugesagt oder hat das ein bisschen gedauert?

74

75 **[00:05:50.560] - Daniela H.**

Ich bin angerufen worden, bin innerhalb von zwei Stunden hin gefahren und habe am nächsten Tag zugesagt.

[00:05:57.650] - Interviewer

Okay. Als Sie dann dann offiziell gefragt wurden: „Möchten Sie das übernehmen?“, welche Gedanken sind Ihnen da so durch den Kopf geschwirrt?

[00:06:09.170] - Daniela H.

Nachdem ich auch bereits eine Anstellung, fast Vollzeitanstellung, an der Kalvarienberggasse hatte, habe ich mir gedacht, ob ich mich nicht selber überfordere, ob nicht diese Herausforderung dann irgendwie zu viel ist am Ende. Und dann habe ich einfach darüber nachgedacht und meistens weiß ich, dass wenn ich eine Herausforderung, die eigentlich mich anspricht, nicht annehme, dass ich das dann bereue. Und deshalb habe ich eher Tendenz dazu, sagen wir mal, es wäre vielleicht nur ein Schuljahr, mich für ein Schuljahr zu überfordern, als irgendeine Chance abzusagen, die mir vielleicht viel für mein Leben bringen wird.

[00:06:57.980] - Interviewer

Das heißt, die Bedenken haben sich eigentlich eher auf das eigene Management beziehungsweise den eigenen Aufwand konzentriert und nicht so sehr jetzt wirklich auf den Beeinträchtigungsaspekt?

[00:07:09.170] - Daniela H.

Schon auch dazu, weil es ja mehr Aufwand ist, weil ich so viel lernen muss und weil ich dahingehen ja null Vorwissen hatte. Das heißt, ich habe gewusst, es ist nicht wie jetzt eine andere Lehrverpflichtung, sondern es wird sicher noch ein Zusatzaufwand da sein.

[00:07:25.680] - Interviewer

Als Sie sich dann eben entschieden haben, das zu machen, Wie haben Sie sich denn vorbereitet auf die Anstellung?

[00:07:33.450] - Daniela H.

Also zuerst einmal habe ich mich mit Kollegen und Kolleginnen vernetzt und vor allem mit meinen Englischkolleginnen dort und habe mir von denen Hilfen geholt, wie sie den Unterricht aufbereiten, habe mich mit denen zusammengesetzt, hatte auch zweimal Zoom-Kurs, wo wir darüber gesprochen haben. Ich war zuerst auch sehr überfordert damit, wo die Materialien zu finden sind und wie ich alles formatieren muss. Und es war dann wirklich so ein 40-Seiten-Handout, wo im Prinzip alles drin gestanden ist, was wichtig wäre, wo ich aber schon fast erschlagen und überfordert war. Deshalb am meisten hat mir sicher der Input geholfen von den Kolleginnen und danach wirklich hauptsächlich im Unterricht dann zu „Okay, das klappt, das

klappt nicht.“ Und ich habe auch mich mit den Klassenlehrern zusammen gesprochen und nachgefragt, wie die Sehbeeinträchtigung ist. Es gibt einen bestimmten Prozentgrad und wenn jetzt die Sehbeeinträchtigung nur bei 35% liegt, dann ist es natürlich nicht so gravierend, wie wenn es bei 10% liegt. Und welche Schüler, Schülerinnen, zum Beispiel, in den Kontrast mit schwarz schwarzen Hintergrund, weißer Schriftfarbe, welche die benötigen. Wie gesagt, eigentlich am schwierigsten war es bei schwerst Sehbeeinträchtigten oder ist es immer noch bei schwerst Sehbeeinträchtigten, weil teilweise auch ihr Sehvermögen sinkt mit der Zeit.

[00:09:20.690] - Daniela H.

Manche von denen haben ja auch einen Tumor, der auf den Sehnerv drückt und so weiter. Das heißt, das verändert sich stetig. Und nur weil ich am Anfang des Semesters angenommen habe, dass das die richtige Variante ist, das könnte sich stetig verändern. Und dann muss ich das anpassen.

[00:09:35.940] - Interviewer

Inwiefern, würden Sie sagen, unterscheidet sich diese Vorbereitung zu der Vorbereitung für andere Klassen?

[00:09:47.470] - Daniela H.

Für mich ist es ein wesentlich höherer Vorbereitungsaufwand, aber der Unterricht selber, es geht viel langsamer voran. Das heißt im Prinzip, es gleicht sich dann wieder etwas aus. Noch dazu habe ich ja viel weniger Schüler und Schülerinnen. Das heißt, wenn ich eine Schularbeit korrigiere, dann sind das vier bis sechs Schüler, Schülerinnen. Deshalb ist es dementsprechend weniger Aufwand, aber der Vorbereitungsaufwand für die Materialien ist definitiv höher.

[00:10:16.970] - Interviewer

Okay. Gibt es in Ihrem Englischunterricht besondere Routinen? Also wie gestaltet sich so ein typischer Englischunterricht mit Blinden oder sehbeeinträchtigten Schülern?

[00:10:31.200] - Daniela H.

Also ich würde sagen, im Vergleich zum Regelunterricht jetzt so, ist der Fokus schon sehr stark auf Speaking Activities und wir machen auch sehr viel Listening. Der schriftliche Aspekt ist ein bisschen im Hintergrund im Vergleich jetzt zu Regelschulen, was auch so gedacht ist, weil es einfach mehr Sinn macht. Alles, was schriftlich ist, dauert einfach wesentlich länger, gerade bei den Sehbeeinträchtigten, die Braille noch nicht beherrschen. Für die es wahnsinnig anstrengend ist, wenn sie einen Text lesen und es geht sehr, sehr langsam voran. Und das kann dann auch sehr frustrierend sein. Das heißt, der Fokus ist sicher mehr auf Speaking Activities als auf Writing zum Beispiel.

154 **[00:11:17.410] - Interviewer**

155 Müssen Sie da auch irgendwelche besonderen Vorkehrungen treffen, zum Beispiel irgendwelche
156 Störfaktoren eliminieren? Ich kann mir das ja relativ schlecht vorstellen, ist das ein ganz ein
157 anderes Klassenzimmer?

158

159 **[00:11:31.590] - Daniela H.**

160 Also in jedem Klassenzimmer steht mal sowieso ... Also jedes Kind oder jeder Schüler hat
161 sowieso schon mal einen eigenen PC. Das heißt, das ist immer der Fall. Die, die Braille noch
162 nicht beherrschen, die haben zusätzlich eine Art Vergrößerungsglas. Wenn sie das Buch
163 hinlegen, dann haben sie das sozusagen genau so, können Sie das einstellen, wie Sie das
164 brauchen, damit Sie das besser sehen können [zeigt mit den Händen ein Rechteck, das über
165 Tisch schwebt]. Sie können auch den Kontrast einstellen. Beim Buch könnten sie auch den
166 Kontrast zwischen, wie gesagt, weißer Hintergrund, schwarzer Schrift oder umgekehrt. Das
167 können Sie alles einstellen bei dem Gerät. Wenn Sie beim Computer was aufschreiben, Sie
168 haben eine eigene Brailletastatur – manche beherrschen sie noch nicht, aber sie hätten sie –,
169 dann sehe ich alles am PC und kann dann auch in dem Moment auch die Fehler immer sehen.
170 Und genau, das ist so der große Unterschied. Ansonsten die Vorkehrungen, die ich treffe, manche
171 wollen es immer sehr dunkel haben im Raum, was manchmal gewöhnungsbedürftig ist. Aber
172 ansonsten, glaube ich, steht und fällt alles mit der Technik. Und wenn die nicht funktioniert, dann
173 wird es schon schwierig. Aber die funktioniert eigentlich immer, weil jetzt am Blindeninstitut gibt
174 es eigene Techniker. Das heißt, sollte irgendein Gerät ausfallen, dann kommen die in ein bis zwei
175 Minuten.

176

177 **[00:13:06.600] - Interviewer**

178 Wenn Sie jetzt gesagt haben, es gibt auch Schüler, da verschlechtert sich das Augenlicht mit der
179 Zeit, haben Sie auch Schüler drinnen, für die das eigentlich eine ganz neue Erfahrung ist, so zu
180 arbeiten in diesem Unterricht?

181

182 **[00:13:20.140] - Daniela H.**

183 Also es gibt einige Schüler und Schülerinnen, die kommen auch zum Beispiel aus einer
184 Mittelschule. Das ist jetzt natürlich hauptsächlich bei denen der Fall, die ein Krankheitsbild jetzt
185 haben. Also ich habe eine Schülerin, die hat einen Gehirntumor und der drückt eben auf den
186 Sehnerv und dadurch eben, also sie verliert wirklich sukzessive ihr Augenlicht auch gerade. Für
187 sie ist das natürlich sehr, sehr schwierig, gerade sich da jetzt hier anzupassen. Da kommen
188 natürlich ganz viele andere Aspekte dazu.

189

190 **[00:13:57.280] - Interviewer**

191 Das wären nämlich so ein bisschen meine Anschlussfrage gewesen: Wie gehen denn die
192 Schülerinnen mit diesem angepassten Unterricht eigentlich um, wenn sie es nicht gewöhnt sind?

193

194 **[00:14:08.360] - Daniela H.**

195 Also von meiner Perspektive her – ist jetzt schwierig zu beurteilen – aber von meiner Perspektive
196 her, gehen sie eigentlich recht gut damit um. Ich erkenne extrem viel Hilfsbereitschaft dort. Zum
197 Beispiel sehbeeinträchtigte Kinder helfen immer den Blinden und führen sie raus zum Klo oder
198 wie auch immer. Oder beim Konzert oder so, wenn die merken, da steht jemand und weiß gerade
199 nicht, wo er hin soll, habe ich das schon mehrmals beobachtet, dass die selbstständig sofort
200 hingehen. Und ihren Mitschülern, Mitschülerinnen oder selbst wenn sie ihn nicht gut kennen,
201 sofort hinführen. Und ich glaube, das macht auch diese kleine Klassengemeinschaft aus, dass
202 da ein ganz anderer Zusammenhalt ist und natürlich auch die Schicksale, die sie teilen und die
203 sie dann irgendwie in einer Gruppe feiern lassen.

204

205 **[00:15:05.660] - Interviewer**

206 Also im Großen und Ganzen wird es eigentlich gut aufgenommen?

207

208 **[00:15:08.810] - Daniela H.**

209 Ist schon mein Gefühl so, ja.

210

211 **[00:15:10.290] - Interviewer**

212 Sie haben jetzt grundsätzlich auch schon gesagt, es steht und fällt alles mit Technik. Welche
213 speziellen Anpassungen und Hilfsmittel werden denn verwendet, um blinden Schülern,
214 Schülerinnen den Zugang zum Englisch-Unterricht zu ermöglichen?

215

216 **[00:15:26.230] - Daniela H.**

217 Also zum Beispiel die Bücher. Bei manchen ist es...bei manchen sind die Bücher ja gar nicht
218 verwendbar. Das heißt, es gibt eine eigene E-Book-Variante und die ist aufbereitet für blinde
219 Menschen. Da fehlen dann im Buch alle visuellen Inputs, weil die ja offensichtlich eben obsolet
220 sind dann. Genau, das ist mal was Wichtiges auf jeden Fall. Ansonsten, wie gesagt die Technik,
221 also E-Book...muss ich mal überlegen, ob es sonst noch was gibt. Es gibt natürlich schon auch
222 ganz viele Bücher und so weiter in Braille, aber dann gibt es die eigenen Lehrer, die die Bücher
223 mit denen in Braille durchgehen. Wenn ich jetzt eine Geschichte habe, Kurzgeschichte oder
224 irgendwas, dann lade ich es einfach hoch. Es läuft alles über Teams und ich nummeriere ... Oder
225 das ist wichtig, dass Sie Struktur haben. Alle sind nach einem bestimmten Format nummeriert,
226 sei es zum Beispiel 0 und 1 und dann Bindestrich und dann kommt der Titel. Und damit Sie immer
227 genau wissen, ich sage dann: „Öffnet bitte in den Kursmaterialien, in Englisch, das Dokument 003
228 und das machen wir heute.“ Und dann öffnet jeder das Dokument und dann wird das Dokument
229 sozusagen bearbeitet. Und danach speichern Sie es immer in Ihren privaten Ordner, damit Sie
230 sozusagen Ihr bearbeitetes Dokument in Ihren privaten Ordner drin haben Das heißt, auf jeden

231 Fall mal das E-Book, die Computer und eventuell auch dieser eigenen Brailleunterricht, den es
232 eben gibt.

233

234 **[00:17:10.030] - Interviewer**

235 Gibt es sonst noch irgendwas? Sie haben die Braillezeilen auf der Seite erwähnt?

236

237 **[00:17:15.490] - Daniela H.**

238 Es gibt, wie wenn wir eine normale Tastatur beim Computer haben, gibt es eine Brailletastatur.

239 Und gerade diejenigen, die blind geboren worden sind, die können im gleichen Tempo, wie wir
240 anhand dieser Brailletastatur vorlesen.

241

242 **[00:17:32.800] - Interviewer**

243 Und die steht schon frei zur Verfügung in der Schule?

244

245 **[00:17:37.580] - Daniela H.**

246 Die ist bei jedem Computer dabei, außer bei den ganz Kleinen, die noch überhaupt keinen Braille
247 können. Aber so wie ich das mitbekommen habe, wird geschaut, dass man in der Mittelschule
248 anfängt, stetig Brailleunterricht zu haben, vor allem wenn die Chance, dass sie blind werden,
249 hoch ist. Wenn die Sehbeeinträchtigung wahrscheinlich so bleibt, dann kommt mir vor, ist die
250 Tendenz eher, dass das mit Vergrößerungsglas und so weiter gearbeitet wird und Kontrasten und
251 nicht so sehr, dass Braille beigebracht wird. Weil Braille wirklich eigentlich nur ist für diejenigen,
252 die wirklich blind sind. Aber die beherrschen das alle.

253

254 **[00:18:24.650] - Interviewer**

255 Das heißt, ich fasse noch mal ganz kurz ... Weil das Vergrößerungsglas haben Sie ja jetzt auch
256 gesagt, grundsätzlich, dass unbedingt verwendet wird, aber so mit ausgedruckten Arbeitsblättern
257 überhaupt nicht, oder?

258

259 **[00:18:38.000] - Daniela H.**

260 In der Mittelschule arbeite ich schon mit Ausgedruckten, weil die sind teilweise selber vor dem
261 Computer. Und da ist es, wie wenn ich zum Beispiel das Buch hätte, das wird dann einfach zu
262 dem Vergrößerungsglas gegeben, dann werden die Aufgaben gemacht. Das heißt, ich drucke
263 sehr wohl manchmal etwas aus. Genau. Wenn sie zum Beispiel einen Text schreiben, tun sie
264 sich schwer, das zu schreiben, weil mit dem Vergrößerungsglas ist alles verzerrt. Einen Text
265 schreiben sie eigentlich nur über Word-Dokument, speichern es dann in Ihren Ordner.

266

267 **[00:19:10.450] - Interviewer**

268 Das heißt, kommt auch ein bisschen auf die Altersstufe drauf an?

269

270 **[00:19:12.480] - Daniela H.**

271 Es kommt absolut auf die Altersstufe drauf an. Bei den Erwachsenen zum Beispiel, da habe ich
272 zwei blinde Erwachsene und eine, die schwerst sehbeeinträchtigt ist und denen habe ich noch
273 nie etwas ausgedruckt gegeben. Die haben auch gar kein Vergrößerungsglas in ihrem
274 Klassenzimmer. Bei denen läuft alles online und die nehmen das auch gut so an. Die wollen das
275 auch so.

276

277 **[00:19:39.110] - Interviewer**

278 Was wenden Sie denn so – wir bewegen uns jetzt wieder ins Klassenzimmer. Was wenden denn
279 Sie für Strategien an, um sicherzustellen, dass alle Schüler unabhängig vom Sehgrad am
280 Unterricht gleich teilnehmen können?

281

282 **[00:19:53.200] - Daniela H.**

283 Ist manchmal sehr schwierig, weil manchmal das Niveau unterschiedlich sein kann. Gerade in
284 dieser Orientierungsklasse, wo ich unterrichte, da habe ich zum Beispiel zwei Schüler, die sind
285 vom Niveau her sehr ähnlich und dann habe ich eine Schülerin, die ist vom Niveau her ganz
286 anders. Also da sind wir wirklich so bei der einen Schülerin bei A1, Englisch-Niveau und bei den
287 anderen bei B1, so herum. Und da habe ich am Anfang immer versucht, das irgendwie
288 gemeinsam zu machen. Es sind ja eh nur drei Schüler, Schülerinnen da drinnen. Aber das habe
289 ich dann verworfen. Und ich mache jetzt bei jeder Unterrichtsstunde separat Aufgabenblätter, weil
290 ich das Gefühl hatte, dass sonst die Guten irgendwie einen Nachteil haben und die, die noch
291 einiges aufholen muss, ist nur frustriert im Endeffekt, weil sie überhaupt nicht mithalten kann, weil
292 es vom Niveau her ganz anders ist. Das Problem habe ich aber eigentlich nur in dieser
293 Orientierungsklasse gehabt. In der HAS ist eigentlich das Niveau sehr ähnlich. Manche sind
294 natürlich in gewissen Dingen ein bisschen stärker, haben ein bisschen einen besseren
295 Wortschatz als andere. Ich versuche ... Ich nehme meistens, wenn zum Beispiel eine Aufgabe
296 bearbeitet wird, kommt einfach einer nach dem anderen dran auch und dann sehe ich auch gleich,
297 ob alle gleichermaßen mitkommen oder eben nicht oder ob irgendjemand vielleicht ein bisschen
298 hinterherhängt gerade.

299

300 **[00:21:29.390] - Daniela H.**

301 Aber so... also versuche ich irgendwie, Nummer eins festzustellen, ob sie vom Niveau her ähnlich
302 sind, ob jeder das alles gerade gleich versteht und auf der anderen Seite auch sicherzustellen,
303 dass jeder auch dran kommt.

304

305 **[00:21:47.180] - Interviewer**

306 Sehen Sie da persönlich einen Zusammenhang zwischen kognitiver Fähigkeit und
307 Sehbeeinträchtigung?

308

309 **[00:21:57.030] - Daniela H.**

310 Also ich persönlich schon, ja. Ich glaube, dass die Ablenkung nicht so vorhanden ist.

311

312 **[00:22:08.430] - Interviewer**

313 Bei wem?

314

315 **[00:22:10.680] - Daniela H.**

316 Zum Beispiel bei blinden Schüler und Schülerinnen, weil wenn die in der Pause, zum Beispiel,
317 wie beschäftigen sich blinde Kinder in der Pause? Die spielen Klavier. Das ist jetzt im Vergleich
318 zur Regelschule, wo sie wahrscheinlich [unverständlich 00:22:32]

319

320 **[00:22:33.670] - Interviewer**

321 [Unterbrechung] Okay. Gut. Entschuldigung.

322

323 **[00:22:36.650] - Daniela H.**

324 Alles gut. In der Pause, wie gesagt, spielen die Klavier oder sie unterhalten sich miteinander, was
325 ganz was anderes ist als in einer Regelschule, wo sie meistens aufs Handy schauen, eine kurze
326 Aufmerksamkeitsspanne auch haben, dadurch, dass sie die ganze Zeit irgendwelche Reels sich
327 anschauen auf Social Media und so weiter. Ich glaube schon, dass dadurch, dass der Aspekt
328 wegfällt, dass sie mehr Möglichkeiten auch haben, sich kognitiv weiterzuentwickeln. Und auch,
329 finde ich es immer höchst beeindruckend, wie sie ihren Alltag meistern und wie schwierig das
330 eigentlich ist. Ich habe auch eine Fortbildung einmal gemacht, wo mir die Augen verbunden
331 worden sind und ich durch dieses Schulgebäude gegangen bin. Die kognitive Leistung, die sie
332 alleine bringen müssen, ihren Alltag zu schaffen, ist schon mal beeindruckend. Es sind teilweise
333 Schüler und Schülerinnen dabei, die definitiv hochbegabt sind.

334

335 **[00:23:54.280] - Interviewer**

336 Jetzt eigentlich ganz unabhängig von der kognitiven Fähigkeit oder von der Intelligenz, gibt es
337 allgemein so Methoden oder Techniken, die das Lernen erleichtern? Zum Beispiel Vokabeltrainer
338 oder ich weiß es nicht.

339

340 **[00:24:11.710] - Daniela H.**

341 Also was sie verwenden, aber das klappt eben nicht für blinde Schüler, nur für sehbeeinträchtigte
342 Schüler ist, wenn sie Digi4School und so weiter verwenden und sich online durchklicken. Das
343 mögen sie schon ganz gerne. Das kann ihnen helfen. Ansonsten, was ich so mitbekommen habe,
344 was sie auch sogar in ihrer Freizeit machen, ist, sie hören sehr viel Podcasts, was ich sonst im
345 Regelunterricht jetzt noch nicht mitbekommen habe, dass das etwas ist, was Schüler,
346 Schülerinnen so oft alleine wirklich machen. Aber dadurch, dass sie natürlich nicht einen Film

347 schauen, wie andere Kinder das machen können, suchen sie sich halt eine andere Beschäftigung.
348 Und so was zum Beispiel. Jetzt hab ich die Frage vergessen?

349

350 **[00:25:02.540] - Interviewer**

351 Welche besonderen Methoden oder Techniken es gibt, die das Lernen erleichtern?

352

353 **[00:25:08.010] - Daniela H.**

354 Ach so, die das erleichtern würden. Ich denke mal, so also ein Podcast könnte schon hilfreich
355 sein. Alles, was irgendwie mit dem Gehör zu tun hat. Ich habe das Gefühl, Sie haben ja teilweise
356 auch das absolute Gehör und Sie können sich extrem gut Vokabel merken. Also wenn man ihnen
357 Songs vorspielt und so weiter, dann habe ich das Gefühl, dass sie das extrem gut sich merken
358 können und auch aufschreiben können. Sie können sich auch Rechtschreibung wirklich
359 ausgesprochen gut merken. Ich habe das Gefühl, hauptsächlich mit auditiven Unterrichtsmaterial
360 kann man sie am besten erreichen. Ob das jetzt ob das jetzt ein Podcast ist, ob das jetzt ein Film
361 ist, der für ... Es gibt ja auch genug Filme, die für blinde oder sehbeeinträchtigte mit Untertiteln
362 gehandhabt werden, genau. Oder was gibt es noch? Musik. Genau. Also ich habe das Gefühl,
363 mit so was kann man sie wahrscheinlich am besten noch zusätzlich fördern, aber das suchen sie
364 sich teilweise eh selber schon.

365

366 **[00:26:31.150] - Interviewer**

367 Sie haben jetzt auch vorher gesagt, es ist ein bisschen kompliziert mit der Strukturierung von
368 Dokumenten. Das muss man zuerst mal lernen. Wie werden denn, da Sie jetzt am BBI sind, ist
369 das vielleicht ein bisschen eine schwierigere Frage: Wie werden denn schriftliche Aufgaben und
370 Tests oder Schularbeiten angepasst?

371

372 **[00:26:52.960] - Daniela H.**

373 Also mal vom Zeitfaktor her werden sie gravierend angepasst. Das heißt, ihnen steht ja auch
374 mehr Zeit zu, also auch laut Lehrplan. Sie haben ja auch einen eigenen Lehrplan. Genau, das
375 heißt, der Zeitdruck soll ein bisschen weggenommen werden, weil es natürlich viel, viel länger
376 dauert, gewisse Aufgaben, Bereiche zu machen. Trotzdem ähnelt es eigentlich der Schularbeit,
377 zum Beispiel jetzt beim MS, dem Regel-Lehrplan sehr, sehr stark. Also gibt es auch Listening, es
378 gibt auch eine Reading. Und der Writing-Teil wird angepasst. Also der ist wesentlich kürzer, zum
379 Beispiel, als das normalerweise der Fall wäre.

380

381 **[00:27:46.160] - Interviewer**

382 Gibt es auch eigene Bewertungsrichtlinien?

383

384 **[00:27:51.060] - Daniela H.**

385 Nein, eigentlich nicht.

386

387 **[00:27:53.890] - Interviewer**

388 Also werden eigentlich die Schularbeiten genau gleich beurteilt wie in einer Regelklasse?

389

390 **[00:27:57.870] - Daniela H.**

391 Es gibt zum Beispiel einige, bei denen wird im ersten Jahr zum Beispiel an der MS geschaut, ob
392 sie vielleicht in den Hauptfächern ASO, also Förderbedarf haben. Dann werden die neu eingestuft
393 und dann werden die noch mal anders bewertet und dann wird runtergebrochen. Das kann man
394 aber fast im zweiten Jahr fast gar nicht mehr beantragen. Das müsste man eigentlich im ersten
395 Jahr dann machen. Genau. Jetzt in einer Orientierungsklasse zum Beispiel, da gibt es keine
396 Schularbeiten, da gibt es keine Tests. Die sollen im Prinzip nur vorbereitet werden für die HAS-
397 Klassen. Das heißt, die sollen im Prinzip wie so ein Jahr Vorbereitungskurs, könnte man sagen.
398 Bei den Erwachsenen gibt es eine schriftliche und mündliche Prüfung am Ende des Semesters.
399 Schriftliche Prüfung zum Beispiel wäre, eine Bewerbung zu schreiben. Und mündliche Prüfung
400 wäre wirklich, ein Job-Interview zu halten und eine Simulation zu haben. Genau. Okay.

401

402 **[00:29:00.050] - Interviewer**

403 Haben Sie schon Erfahrung damit, was den Schülern/Schülerinnen von diesen beiden leichter
404 fällt?

405

406 **[00:29:05.040] - Daniela H.**

407 Definitiv alles, was mündlich ist. Was wichtig ist, ist auf jeden Fall, dass der Druck beim Schreiben
408 rausgenommen wird, weil für blinde Schüler/Schülerinnen ist das kein Problem, aber gerade bei
409 sehbeeinträchtigten muss der Druck extrem rausgenommen werden beim Schriftlichen, weil sie
410 einfach wesentlich länger brauchen und weil jeder Text, den sie lesen, extrem viel Konzentration
411 benötigt. Was bei blinden Schülern und Schülerinnen überhaupt nicht der Fall ist. Die lesen
412 teilweise schneller, als ich es würde.

413

414 **[00:29:43.000] - Interviewer**

415 Okay. Welche Rolle spielen da überhaupt so Technologien wie Text-to-Speech-Software oder
416 Spracherkennungsprogramme im Englischunterricht?

417

418 **[00:29:59.390] - Daniela H.**

419 Also bei mir.. nein, jetzt im Englischunterricht eigentlich gar nicht.

420

421 **[00:30:03.170] - Interviewer**

422 Okay.

423

424 **[00:30:04.950] - Daniela H.**

425 Also ich bin mir jetzt nicht ganz sicher, Spracherkennungssoftware im Sinne von?

426

427 **[00:30:11.710] - Interviewer**

428 Sprechen und dann verschriftlicht werden.

429

430 **[00:30:14.830] - Daniela H.**

431 Nein.

432

433 **[00:30:16.000] - Interviewer**

434 Okay. Also in meiner Recherche gibt es das zumindest sehr oft, dass sich dann
435 Schüler/Schülerinnen den Text oder die Aufgaben vorlesen lassen können.

436

437 **[00:30:27.340] - Daniela H.**

438 Wir haben es mal probiert. Sie hören sich teilweise super ungern selber und dadurch war das für
439 sie eher irgendwas, was sie gestört hat, also was sie dann nicht machen wollten. Sie wollten nicht
440 ihre eigene Stimme hören, oder vor allem nicht jemand anderen ihre Stimme schicken oder so.
441 Wenn man sich was anhört, dann ist sie wie beim Podcast-Listening, dann ist sie weg von ihrer
442 eigenen Persönlichkeit oder Identität und dann passt es eh.

443

444 **[00:30:57.340] - Interviewer**

445 Okay, nein. Ich habe eigentlich eh gemeint, wenn jetzt eine Aufgabe da steht und man hat ein
446 bisschen Probleme, schnell zu lesen, gibt es ja manchmal diesen Vorlesen-lassen-Button.

447

448 **[00:31:08.540] - Daniela H.**

449 Okay. Doch, absolut. Das absolut. Aber das kriege ich gar nicht so mit in dem Moment, weil sie
450 haben so kleine Kopfhörer, die sie sich reingeben. Deshalb bin ich jetzt auf dem Schlauch
451 gestanden, weil das haben vor allem blinde Schüler und Schülerinnen. Absolut, ja. Und das
452 machen sie super oft, aber sie haben da Kopfhörer eben, so kleine. Und dann hören sie es sich
453 noch mal an, wenn sie irgendwas nicht verstanden haben.

454

455 **[00:31:35.010] - Interviewer**

456 Können Sie durch die Kopfhörer dann sie als Lehrperson auch wieder hören? Oder ist das
457 manchmal ein bisschen schwierig?

458

459 **[00:31:41.290] - Daniela H.**

460 Meistens geben sie nur eine Seite rein und sie können mich dann immer noch hören.

461

462 **[00:31:45.570] - Interviewer**

Wenn das einen Computer involviert, dass Kopfhörer involviert, also eine Braillezeile involviert, inwiefern ist denn da technologische oder technische Expertise auf Ihrer Seite erforderlich?

[00:31:59.020] - Daniela H.

Ich glaube, ehrlich gesagt schon. Es ist jetzt nicht unbedingt notwendig, was die Geräte angeht, weil wenn da ein Problem auftaucht, wie gesagt, dann kann ich einfach den Techniker anrufen und dann wird das sofort gelöst. Ich habe mich am Anfang, wie gesagt, technisch gesehen sehr schwer damit getan, wie ich die Dokumente formatiere. Das war für mich am kompliziertesten. Auch die ganzen Aufgabenblätter, die wir ja oft in PDF-Dokumente haben, ich sie aber dann nicht dementsprechend verändern kann, sich teilweise das Format komplett verschiebt, wenn ich es doch probiere, irgendwie das zu tricksen. Das heißt, eigentlich muss alles immer in einem Word-Dokument sein, immer gleich formatiert sein. Die Abstände dürfen nicht irgendwie verwirrend sein, müssen genau richtig gesetzt sein, damit sie genau wissen: „Okay, jetzt beginnt der nächste Abschnitt“. So wie wir oft visuell arbeiten mit Überschrift wird fett gedruckt, bringt sich halt gar nichts. Also muss man selber auch umdenken lernen. Genau, aber das ist es auf jeden Fall.

[00:33:10.460] - Interviewer

Das heißt, Sie würden eigentlich sagen, dass vor allem diese, wenn ich es richtig verstanden habe, vor allem diese Formatierung mit Textprogrammen arbeiten, dass diese Expertise besonders oder eher wichtiger ist als die tatsächliche Geräte-Expertise?

[00:33:25.180] - Daniela H.

Ich würde sagen, was die Geräte angeht, da entweder sie sind schon geschult darauf und kennen sich eh perfekt aus. Wenn irgendwas schief läuft, dann bin nicht wirklich ich dafür verantwortlich, weil dafür gibt es eine eigene Abteilung dort, was mir schon mal hilft. Das heißt, mein Aufgabenbereich am Ende des Tages ist ja wirklich, dass ich den Unterricht so gestalte, dass sie alle gut mitkommen und dass sie alle so viel wie möglich mitnehmen. Und das muss ich machen, indem ich das Dokument so einfach wie möglich für sie gestalte, so, dass sie es am besten wahrnehmen können.

[00:33:58.240] - Interviewer

Die Zeit läuft sehr, sehr schnell und die Forschung auch sehr schnell. Welche Chancen sehen Sie denn bezüglich künstlicher Intelligenz im Unterricht?

[00:34:09.270] - Daniela H.

Also generell im Unterricht sowieso schon mal viele Chancen, auch viele Probleme auf jeden Fall. Auch am Blindeninstitut habe ich das Problem bei schriftlichen Arbeiten, dass sehr oft ChatGPT verwendet wird. Also das ist das Negative daran, aber es hat auch extrem viel Potenzial. Und da gehe ich mal davon aus, dass das vielleicht in der Zukunft auch sehr stark für blindere Schüler

und Schülerinnen genutzt werden könnte. Mit neuen Innovationen und was auch immer da vielleicht gut angepasst wäre an blinde Schüler.

[00:34:54.250] - Interviewer

Wenden Sie künstliche Intelligenz bereits als Unterstützung an?

[00:34:59.060] - Daniela H.

Jetzt am Blindeninstitut eigentlich weniger als im Regelunterricht, muss ich sagen, weil wieder Formatierung ist dann ein Problem und manchmal... ich habe es schon manchmal verwendet, aber ich würde nicht sagen, dass es zurzeit einen großen Beitrag zu meinen Stunden leistet.

[00:35:23.950] - Interviewer

Würden Sie sich grundsätzlich wünschen, dass vor allem bezüglich der Unterstützung von Blinden und Sehbeeinträchtigten da ein bisschen mehr Forschung betrieben wird mit künstlicher Intelligenz?

[00:35:37.210] - Daniela H.

Ja, absolut. Da könnte es ja viele Möglichkeiten geben, grundsätzlich. Wäre absolut interessant.

[00:35:40.540] - Daniela H.

[Unterbrechung] Okay. Hallo. Hallo. Hallo. Was soll ich erzählen? Ein Gespräch. Wir haben ein Interview. Ein Interview. [Unterbrechung Ende]

[00:35:49.160] - Interviewer

Gut, also künstliche Intelligenz. Sehr schön. Wie wird denn bei Ihnen sichergestellt, dass blinde Schülerinnen Zugang zu visuellen Materialien haben, wie zum Beispiel Diagramme oder Bilder?

[00:36:09.090] - Daniela H.

Also das können sie sehr wohl auch über gewisse Programme, können Sie das schon machen. Habe ich jetzt im Englischunterricht ... Also es gibt zum Beispiel in diesem Word Document, sagen wir mal, ich habe das Word Document von „Focus on Modern Careers“ und dann ist es schon so aufbereitet, dass genau die Grafik erklärt wird. Dann wird ganz genau gesagt: „Okay, da ist dann ein Anstieg vermerkbar und dann ist es wie aufgelistet, was passiert.“ Ob sich jetzt blinde Schüler und Schülerinnen wirklich vorstellen können, wie dieses Diagramm wirkt, bin ich mir nicht ganz sicher manchmal, aber sie können definitiv unterscheiden, wann etwas sinkt, steigt und so weiter. Genau. Okay.

[00:36:55.880] - Interviewer

Gibt es bestimmte Materialien, die überhaupt nicht verwendet werden?

541

542 **[00:37:00.600] - Daniela H.**

543 Also alles, was natürlich visuell ist, wird natürlich gar nicht verwendet, außer ich habe wirklich
544 eine Klasse, wo nur Sehbeeinträchtigte drin sind und kein blinder Schüler oder keine blinde
545 Schülerin. Dann kann schon vorkommen, dass ... Ich habe mal eine Bildergeschichte zum
546 Beispiel gemacht in einer Klasse. Das hat eh gut funktioniert, aber man muss Bilder nehmen, die
547 wirklich sehr, sehr eindeutig sind. Da kann nichts Feineres drauf sein, ansonsten... ansonsten ist
548 es für sie fast unmöglich, das irgendwie zu erkennen, aber es ist sehr wohl erkennbar.

549

550 **[00:37:40.690] - Interviewer**

551 Jetzt kommen wir eigentlich zum Kern des ganzen Interviews und eine sehr schwierige Frage,
552 wie ich finde: Inwiefern entspricht oder unterscheidet sich jetzt Ihre ursprüngliche Erwartung von
553 dem, wie es wirklich ist?

554

555 **[00:37:59.860] - Daniela H.**

556 Für meine ursprüngliche Erwartung hatte ich ja echt wenig Zeit. Also ist ja nicht so, dass ich den
557 ganzen Sommer damit verbracht hätte, darüber nachzudenken: „Wie wird das jetzt sein?“ Es war
558 ja wirklich so, ich hatte drei Tage, wo ich darüber nachgedacht habe: Es [unverständlich 00:38:14]
559 Montag, bin ich schon drin gestanden, so in die Richtung. Also ich persönlich empfinde es als
560 extreme Bereicherung, weil ich mein Denken auch sehr, sehr stark anpassen musste an die
561 Bedürfnisse der Kinder. Ich habe vorher noch nie mit blinden Menschen gearbeitet, hatte keine
562 Ahnung, was für Bedürfnisse sie haben, was für Schwierigkeiten sich auch im Alltag manchmal
563 ergeben. Und für mich hat es eigentlich meine Erwartungen übertroffen und mir macht die Arbeit
564 mit blinden Menschen extrem viel Spaß. Ich habe das Gefühl, da ist sehr viel, nicht nur
565 Potenzial da, aber auch sehr, sehr viel Wille da. Und man spürt den Enthusiasmus für die Schule
566 und für das Lernen ganz anders. Und damit hatte ich nicht gerechnet. Meine Erwartungen vorher
567 waren eher so: „Oh, wie bin ich denn gewachsen? Wird das funktionieren?“, und so weiter. Das
568 waren eher so pragmatische Fragen, die ich mir gestellt habe und jetzt am Ende ist meine
569 Erwartung im Sinne von dem, wie viel Spaß es mir bereitet und bin auch der Meinung mittlerweile,
570 dass ich dem gewachsen bin – genau, ist mehr dem gewichtet, dass es einen emotionalen Wert
571 zusätzlich zu dem, was man professionell mitbringen sollte, hat.

572

573 **[00:39:51.220] - Interviewer**

574 Haben Sie sich vor Unterrichtsbeginn jemals irgendwie ... Hatten Sie eine Einstellung zum
575 Unterrichten von blinden Schülern? Konnten Sie sich das vorstellen oder haben Sie da überhaupt
576 drüber nachgedacht?

577

578 **[00:40:03.200] - Daniela H.**

579 Also bevor ich diese Anfrage bekommen habe, habe ich noch nie drüber nachgedacht. Nein, ich
580 habe noch nie drüber nachgedacht vorher. Aber nachdem ich, wie gesagt, gerne eben mit
581 beeinträchtigten Menschen arbeite, habe ich mir gedacht, es wird in eine ähnliche Richtung gehen.

582

583 **[00:40:26.150] - Interviewer**

584 Das heißt, eigentlich, Ihre Einstellung hat sich insofern ...

585

586 **[00:40:30.810] - Daniela H.**

587 Eigentlich nicht verändert. Ich war immer dem aufgeschlossen oder eigentlich sogar, für mich ist
588 es sogar etwas, was sehr erwünscht ist, wenn ich das Gefühl habe, ich kann sehr individuell
589 eingehen auf die Bedürfnisse. Für mich ist es oft schwierig, sehr, sehr, sehr große Klassen zu
590 haben, wo man das Gefühl hat, man kann wenig Beziehungen herstellen zu den einzelnen
591 Schülern, weil es einfach zu viele sind, wenn man das gar nicht machen kann. Und das wird nie
592 der Fall sein in einem Bereich, wo man mit Kindern mit Beeinträchtigungen zum Beispiel arbeitet,
593 weil es immer ein bisschen persönlicher ist. Und das heißt, von dem her hat sich nichts geändert.
594 Nein.

595

596 **[00:41:09.550] - Interviewer**

597 Inwiefern haben sich Ihre Unterrichtspraktiken verändert seit dem Beginn? Vielleicht auch in Ihren
598 Regelklassen?

599

600 **[00:41:19.760] - Daniela H.**

601 Ja, ich weiß nicht, ob sich in meinen Regelklassen tatsächlich viel verändert hat. Manchmal habe
602 ich, habe ich verglichen, wie gewisse Dinge vielleicht in einer Regelklasse funktionieren, wie
603 gewisse Dinge, zum Beispiel am Blindeninstitut funktionieren und auch vom Niveau her
604 verglichen, weil ich mir gedacht habe... okay, zurück zu dem Faktor vorher mit, ob da für mich
605 Zusammenhang besteht zwischen Intelligenz und vielleicht blinden Schülern und Schülerinnen.
606 Und da habe ich schon manchmal für mich das Gefühl gehabt, darin bestätigt worden zu sein,
607 dass da ein Zusammenhang ist, weil ich sehr gleiche oder sehr ähnliche Aufgaben gegeben habe,
608 die vom Niveau her teilweise in den Regelklassen besser sein sollten, sie aber eigentlich
609 schlechter waren dann im Vergleich.

610

611 **[00:42:13.290] - Interviewer**

612 Das heißt, Sie haben jetzt eigentlich an Ihren persönlichen Unterrichtspraktiken.. Haben Sie da
613 was geändert, seit Sie dort begonnen haben? Zum Beispiel, wie Sie Sprache präsentieren?

614

615 **[00:42:23.910] - Daniela H.**

616 Ja. Ich glaube, das Größte, was sich verändert hat, wie ich dort unterrichtet habe, ist, dass ich
617 alles kommentiere jetzt und dass ich jeden Schritt sehr viel deutlicher und genauer erklären muss.

Das muss nicht nur im Unterricht sein, das kann auch am...wenn ich am Gang entlanggehe, dann sage ich immer meinen Namen dazu. Wenn ich von dem Kind den Namen weiß, sage ich den natürlich auch und gehe zum Beispiel den Gang entlang und sage: „Hier ist die Frau H.“ und „guten Morgen“ oder irgendwas in die Richtung, weil es natürlich extrem komisch ist auch, wenn man den Gang entlanggeht und nichts sagt und die nehmen ja wahr, dass jemand da ist in dem Gang. Das heißt, man kann sich denken, dass es eher unheimlich ist. Das heißt, so ist es auch im Unterricht: Wenn ich bei der Klasse reingehe, dann kommentiere ich mein Reingehen. Wenn ich mich zu einer Schülerin oder einem Schüler hin bewege, kommentiere ich das, dass ich mich hinbewege. Wenn ich irgendwas verändere beim Computer und die Maus angreife, dann kommentiere ich das auch. Also ich glaube, das hat sich extrem verändert und da musste ich auch extrem an mir selber arbeiten. Ich habe einige Schüler und Schülerinnen erschreckt.

[00:43:44.920] - Daniela H.

Und jetzt mittlerweile fühlt es sich natürlich an. Am Anfang hat sich das noch extrem gezwungen angefühlt und ein bisschen komisch, aber da kommt man ja eh schnell rein. Und am Ende ist es ja auch glasklar, warum sie das brauchen und dass das notwendig ist. Genau, das, würde ich sagen, hat sich stark verändert und vielleicht auch ein starker Fokus einfach auf das Mündliche.

[00:44:10.340] - Interviewer

Sie haben das jetzt eigentlich eh schon sehr, sehr viel ausgeführt. Ich frage Sie natürlich trotzdem noch mal: Wie unterscheidet sich jetzt Ihre Erfahrung mit dem Unterrichten von Blinden und Sehbeeinträchtigten von sehenden Schüler/Schülerinnen?

[00:44:24.250] - Daniela H.

Also für mich der größte Unterschied teilweise beim Unterricht ist, dass ich beim Unterricht mit Blinden, dadurch, dass so kleine Gruppen sind, ganz klar erkennen kann, wer wo sich gerade befindet, sowohl vom Leistungsstand her, ob er die Aufgabe versteht und so weiter. Wenn ich, sagen wir mal, 18 Schülerinnen in meinem Unterricht habe, wird es schwierig zu erkennen, ob jeder gerade exakt auf dem gleichen Level ist. Das heißt, für mich die Übersicht über die Klasse und wie der Unterricht gerade ankommt und ob sie das verstehen und so weiter, ist wesentlich einfacher am Blindeninstitut oder bei der Arbeit mit Blinden, als es so in Regelunterricht ist. Das heißt, die Klassengröße, finde ich, ist ein gravierender Unterschied für mich. Sonst die anderen Aspekte habe ich eh schon ziemlich angesprochen. Die Motivation ist teilweise sehr viel höher, wenn ich mit Sehbeeinträchtigten arbeite, weil natürlich auch, die haben ja nicht die Ablenkung, die sonst Jugendliche oft haben. Das heißt, die sehnen sich nicht danach, dass sie sich danach irgendwie TikTok-Videos anschauen. Oder die wüssten jetzt nicht was Besseres mit ihrer Freizeit anzufangen und deshalb sitzen sie ganz gern da. Und das, glaube ich, ist auch ein wesentlicher Unterschied, dass da ein ganz anderes Level von Motivation da ist.

657 **[00:46:03.990] - Interviewer**

658 Würden Sie sagen, es gibt auch Ähnlichkeiten?

659

660 **[00:46:08.200] - Daniela H.**

661 Ja, absolut. Sie sind trotzdem alles Jugendliche und absolut Ähnlichkeiten. Es gibt nur ein paar
662 Unterschiede. Ich würde sagen, es gibt natürlich mehr Ähnlichkeiten als Unterschied am Ende.
663 Also Unterschiede sind wirklich nur in der Motivation und so weiter. Und ich glaube, dass wenn
664 wir zum Beispiel in Regelklassen Gruppen hätten von sechs bis acht Schüler, dann wird sich auch
665 alles ändern. Dann würden die auch wesentlich besser mitkommen. Das heißt, eigentlich glaube
666 ich sogar, dass da sehbeeinträchtigte und blinde Schüler:innen bevorzugt werden, weil am Ende,
667 glaube ich, muss man mehr zurückstecken, wenn man eben Regelunterricht ist.

668

669 **[00:46:54.120] - Interviewer**

670 Okay. Das heißt, Sie sehen eigentlich einen der größten Unterschiede, wenn ich das jetzt so
671 verstanden habe, in der Klassengröße, die sich dann natürlich auch auf die Motivation und auf
672 die persönliche Bindung irgendwie auswirkt.

673

674 **[00:47:06.120] - Daniela H.**

675 Ja.

676

677 **[00:47:07.500] - Interviewer**

678 Okay. Interessant. Es ist jetzt trotz allem, trotz aller positiven Erfahrungen, ein sehr
679 herausfordernder Beruf, aber ein sehr schöner Beruf, das Unterrichten von Blinden und
680 Sehbeeinträchtigten. Gibt es irgendwelche besonderen Erfolge oder Herausforderungen, die Sie
681 schon erlebt haben, die Sie hervorheben würden, möchten?

682

683 **[00:47:28.070] - Daniela H.**

684 Also Herausforderungen, würde ich sicher sagen, ich finde es manchmal schon schwierig. Ich
685 würde lügen, wenn ich sagen würde, ich würde mir nicht Gedanken machen, wenn ich nach
686 Hause gehe und ich weiß, das Kind zum Beispiel ... Oder ich habe heute erfahren, dieser Schüler
687 oder diese Schülerin verliert ihr Sehvermögen in den nächsten paar Monaten oder „diese
688 Schülerin hat eine Lebenserwartung von fünf Jahren“. Und wenn ich solche Dinge dann weiß,
689 dann ist es schon schwierig. Zum Beispiel die eine Schülerin, die ich habe, bei der der Tumor auf
690 den Sehnerv drückt. Bei ihr ist die Diagnose nicht so gut. Sie ist auch immer extremst nervös bei
691 Schularbeiten, hat extreme Probleme mit dem Sehen auch und ist dann extrem überfordert und
692 weint dann immer. Und so was finde ich sehr, sehr schwierig, weil für mich da die Leistung nicht
693 im Vordergrund steht und ich trotzdem ihre Leistung beurteilen muss, weil ich trotzdem ihre
694 Lehrerin bin. Und da habe ich manchmal das Gefühl, so was beschäftigt mich dann noch lange,
695 weil ich mir denke, dieses Kind oder diese Schülerin macht schon so viel mit. Muss da unbedingt

696 noch zusätzlich ein Druck sein, der aufgebaut wird? Genau. Also das ist für mich so eine
697 schwierige Situation auf jeden Fall.

698

699 **[00:49:06.470] - Interviewer**

700 Gibt es auch was Schönes, was Sie erlebt haben?

701

702 **[00:49:08.520] - Daniela H.**

703 Oh ja, es gibt sehr, sehr viele schöne Dinge. Es gibt sehr, sehr viele schöne Sachen. Ich muss
704 sagen, fast jeder Tag ist schön, wo ich hingeh. Ich habe das Gefühl, wenn man in die Klasse
705 geht, sie freuen sich, dass man kommt, sie arbeiten mit. Am Gang, wenn man entlanggeht, wollen
706 sie Gespräche anfangen. Einfach eben wirkliche Dankbarkeit und ein sehr familiäres Verhältnis,
707 habe ich das Gefühl. Trotzdem respektvoll, aber sehr, sehr familiär, wo eigentlich jeder Schüler
708 kennt eigentlich jeden Lehrer dort und jeder Lehrer kennt so gut wie jeden Schüler dort an der
709 Schule ist. Da sind, glaube ich, 120, so was. Das ist relativ überschaubar.

710

711 **[00:49:59.460] - Interviewer**

712 Ja, trotzdem ordentlich eigentlich. Sie haben vorher kurz erwähnt, Sie haben eine Fortbildung
713 gemacht, wo Ihnen in die Augen verbunden wurden und Sie mussten durch das Schulgebäude
714 gehen. Gibt es sonst noch irgendwelche besonderen Fortbildungen oder Unterstützungen, die
715 Sie erhalten haben?

716

717 **[00:50:18.380] - Daniela H.**

718 Das war definitiv ... Also das war eine Fortbildung, die hat zwei Tage gedauert. Dabei wurde mir
719 zum Beispiel auch erklärt, welche Sehbeeinträchtigung es gibt und auch anhand der einzelnen
720 Schüler. Und das habe ich sehr, sehr hilfreich gefunden. Mir wurden verschiedene Brillen
721 aufgesetzt, wo die Sehbeeinträchtigung simuliert wurde. Und dann wurde mir auch gesagt, wer
722 zum Beispiel das genau so wahrnimmt. Und für mich war das extremst hilfreich, weil ich kann
723 mich nicht an die genauen Namen erinnern von diesen Sehbeeinträchtigungen, aber manche
724 zum Beispiel können ja nur so einen mini Punkt erkennen und nur durch diesen Punkt irgendwas
725 wahrnehmen. Alles rundherum können sie ja gar nicht wahrnehmen. Und das war für mich extrem
726 interessant und hilfreich, zu wissen, welche Sehbeeinträchtigungen die einzelnen Kinder so
727 haben. Das war ein Teil davon, dann eben, wie man genau man sehbeeinträchtigten und blinden
728 Schülern den Weg ansagt, zum Beispiel. Wenn man sagt: „Okay, wir treffen uns dann in dieser
729 und dieser Klasse“, dann gibt es einzelne Dinge, wo sie ganz genau wissen: „Okay, das ist die
730 Speisesaalstiege“, und jeder Lehrer soll das genau gleich ausdrücken: „Geh die Speisesaalstiege
731 hoch“, und dann kennen sie den Weg eh meistens. Aber die einzelnen Stiegen, weil das
732 Blindeninstitut ist ein bisschen ein verwirrendes Gebäude eigentlich, weil es schon so alt ist und
733 eigentlich wirklich ausgerichtet ist für Blinde.

734

735 **[00:51:54.260] - Daniela H.**

736 Und dann benennt man einfach ganz genau immer, wo sie genau hochgehen müssen, weil es
737 ein bisschen in einem [unverständlich 00:51:59] sonst. Genau, so war es, ihnen das zu
738 erleichtern.

739

740 **[00:52:04.470] - Interviewer**

741 Das heißt, es war eine schulinterne Fortbildung?

742

743 **[00:52:06.780] - Daniela H.**

744 Genau, es war eine schulinterne Fortbildung, die dort von einer Pädagogin gemacht wurde, die
745 eben für ... Sie unterrichtet dort lebenspraktische Fähigkeiten. Das heißt, die machen alles
746 Mögliche dort von Schnürsenkelbinden über Kochen über alles Mögliche, was ihnen den Alltag
747 dann erleichtert. Und das habe... das habe ich dann später sehr, sehr sinnvoll empfunden. Und
748 dann morgen habe ich eine Tagung, die den ganzen Tag dauert, mit Vorträgen und am
749 Nachmittag mit einem Workshop zu Blindheit und Autismus-Spektrum-Störung. Und weil das
750 auch oft etwas ist, was vorkommt, genau, und wie man da am besten umgeht damit. Also kann
751 ich noch nicht viel dazu sagen, aber es gibt auf jeden Fall das Angebot.

752

753 **[00:52:55.100] - Interviewer**

754 Würden Sie sich da mehr davon wünschen beziehungsweise wenn es das gäbe, würden Sie es
755 auch in Anspruch nehmen?

756

757 **[00:53:00.450] - Daniela H.**

758 Absolut. Also für diese Tagung, die jetzt in den nächsten Tagen stattfindet, habe ich mich auch
759 schon im September sofort angemeldet, sobald ich das gesehen habe, weil ich eben diesen
760 Drang hatte, mein sehr geringes Vorwissen, irgendwie ausgleichen zu können. Aber dann war es
761 natürlich schon ein bisschen frustrierend zu sehen, „Okay, das wird erst im April angeboten.“ Das
762 heißt, bis dahin wusste ich eh schon, werde ich mir wahrscheinlich schon sehr viel selbst
763 beigebracht haben. Und ansonsten eben diese internen Fortbildungen gibt es drei pro Jahr, so
764 wie ich das wahrgenommen habe.

765

766 **[00:53:41.880] - Interviewer**

767 Vielleicht auch eine schwierige Frage: was ist Ihres Wissens nach die momentane Bildungspolitik
768 bezüglich der Integration von sehbeeinträchtigten und blinden Schülern? Also inwiefern wird das
769 politisch ermöglicht oder forciert oder auch nicht? Also, was wissen Sie über die momentane
770 Politik diesbezüglich?

771

772 **[00:54:06.180] - Daniela H.**

773 Relativ wenig, glaube ich. Was ich zum Beispiel irritierend finde. Was ich zum Beispiel irritierend
774 finde, ist, es gibt irgendein Gesetz von 1945 oder 1955 oder wie auch immer – mich nicht
775 festnageln bitte –, aber das ist irgendwie ganz ein altes Gesetz, wodurch nur das Blindeinstitut
776 zum Beispiel und das Gehörloseninstitut, nur in diesen zwei Schulen in Österreich, gibt es zum
777 Beispiel keine Fächerzulage, obwohl das natürlich auch keinen Sinn macht eigentlich, weil früher
778 ist man davon ausgegangen, dass es Eins-zu-Eins-Betreuung ist. Jetzt mittlerweile sind es ja
779 doch sechs bis acht Schülerinnen, wo du alles anpassen musst darauf. Das ist das Einzige, was
780 ich jetzt mitbekommen habe, dass sie das verändern wollen, weil zurzeit ein Turnlehrer das
781 Gleiche verdient wie ein Englischlehrer. Und normalerweise gilt ja eigentlich das, sobald man
782 Schularbeiten erstellt und sie benotet und so weiter, bekommt man eine Fächerzulage, wie
783 gesagt. Auf der anderen Seite, was ich sonst so mitbekommen habe, ist, dass die Klassengrößen
784 natürlich auch dort erhöht werden, dass es früher Klassen gegeben hat mit nur drei und dass sie
785 jetzt oft mehr befüllt werden. Aber am Ende sind es meistens nicht mehr als sechs oder es geht
786 dann wieder jemand und so weiter. Ich habe das Gefühl, das ist jetzt dort noch nicht irgendwie
787 so ein Extrem, wie es jetzt im Regelunterricht oft ist.

788
789 **[00:55:48.740] - Interviewer**

790 Was haben Sie denn für ein Gefühl? Ist die Politik offen dafür, blinden/sehbeeinträchtigten
791 Schülern den Einstieg in eine Regelschule zu ermöglichen?

792
793 **[00:56:00.360] - Daniela H.**

794 Ich habe das Gefühl, da wird wenig dahingehend gemacht. Es ist wirklich so der Traum von
795 einigen und das bringt mich auch wieder zurück zu dem, was manchmal ein bisschen schwierig
796 zu verkraften ist, ist, dass einige Schüler und Schülerinnen, gerade die, die ein bisschen älter
797 sind, die machen sich extrem viel Gedanken über ihre Zukunft, dass sie nicht die gleichen
798 Möglichkeiten haben, wie eben nicht-sehbeeinträchtigte Menschen sie haben. Und gerade so
799 was wie an die Universität gehen, ist bei ihnen mit einem extremen Aufwand verbunden. Das
800 heißt zusätzlich ... [Unterbrechung] Grüß Gott. Grüß dich. [Unterbrechung Ende] Das heißt,
801 zusätzlich brauchen sie dann noch Ressourcen. Sie brauchen eine Betreuung, die sie hinbringt
802 dort. Da müssen ganz andere Möglichkeiten geschaffen werden, damit wirklich, ob sich ein Alltag
803 an einer Universität für sie überhaupt möglich ist.

804
805 **[00:57:05.940] - Interviewer**

806 Also das heißt, im Moment ist da noch, Ihrer Meinung nach, noch ein bisschen zu wenig zu
807 spüren?

808
809 **[00:57:11.230] - Daniela H.**

810 Ich habe das Gefühl, das ist nicht der Fokus, dass man sie dort hinbringen will. Ich habe
811 manchmal das Gefühl eher: „Ja, okay, es gibt das Blindeninstitut, dann lassen wir sie mal dort“

und danach? Weiß keiner recht, obwohl wir alle wissen, dass sehr, sehr viele dort das Potenzial hätten, zu fast mehr als Universität. Einige von denen werden sicher gesellschaftlich sehr stark benachteiligt, weil der Aufwand ein ganz anderer ist, sie dorthin zu bringen.

[00:57:40.300] - Interviewer

Wie schließt man denn ab beim Blindenbildungsinstitut?

[00:57:44.640] - Daniela H.

Genau. Der höchste Abschluss, den sie dort haben, ist nur HAS.

[00:57:48.650] - Interviewer

Okay. Gegen Schluss hin würde ich Sie gerne fragen: Es gibt natürlich jetzt einige Lehrkräfte, denen das bevorsteht, den Unterricht mit blinden Schülerinnen und Schülern oder Sehbeeinträchtigten. Welchen Rat würden Sie denen geben?

[00:58:05.930] - Daniela H.

Ich würde mal eigentlich raten, sich das individuell anzuschauen, weil es kommt komplett auf die Schüler und Schülerinnen drauf an, wie man den Unterricht gestalten kann. Sonst ist es sicher immer ratsam, sich mit Kollegen und Kolleginnen zusammenzusetzen, mit den Klassenlehrern zu besprechen, welche Sehbeeinträchtigungen die Schüler und Schülerinnen haben. Eventuell, zum Beispiel im Blindeninstitut, gibt es auch eine Krankenstation, wo man wirklich sich ganz genau anschauen kann: Was hat der oder die Schüler:in und wie könnte man da helfen, dass man den Unterricht gut aufbaut? Genau. Also ich würde mal auf jeden Fall sagen, alle Möglichkeiten nutzen, sich Ratschläge zu holen und sich aber selber darauf einzulassen, dass man vielleicht noch nicht im Vorhinein alles plant, weil es kommt im Endeffekt anders. Und man muss sich einfach an das anpassen, wie die Schüler und Schülerinnen sind auch. Weil für mich ist jede Klasse, die ich dort habe, komplett unterschiedlich auch von den Bedürfnissen her. Je mehr blinde Schülerinnen ich drin habe, da verändert sich der Unterricht. Wenn ich keinen blinden Schüler drin habe, kann ich auch was Visuelles sogar mal bringen.

[00:59:23.130] - Interviewer

Das heißt, auf jeden Fall gut austauschen, alle Informationsmöglichkeiten nutzen. Jetzt bezüglich des Unterrichts, gibt es da irgendwas, was Sie Kolleg:innen raten würden?

[00:59:38.330] - Daniela H.

Dass man wirklich die Dokumente teilweise sehr präzise auch macht, dass man sie nicht überfordert mit unnötigen Informationen. Es sollte mehr auf den Punkt gebracht werden. Und dann, wie gesagt, das Formatieren ist auf jeden Fall auch wichtig und dass man einfach nicht...man muss sich es einfach selber mal ein bisschen vorstellen, wie überfordernd es sein

851 kann und wie viel Konzentration es vielleicht für einige bedeutet, sich den Text durchzulesen.
852 Wenn bei dem Text teilweise Informationen drin sind, die nicht unbedingt notwendig sind, dann
853 würde ich die einfach rauslöschen und das dementsprechend anpassen.

854

855 **[01:00:22.070] - Interviewer**

856 Wir haben jetzt eh ein ziemlich großes Spektrum an Themen abgehandelt. Gibt es denn noch
857 irgendwas, was Ihnen einfällt zu dem Thema, was Sie gerne teilen möchten?

858

859 **[01:00:36.160] - Daniela H.**

860 Also generell, wenn jemand sozusagen Interesse hat, mit blinden Schülern und Schülerinnen zu
861 arbeiten, dann, glaube ich, jeder, der die Motivation aufbringt und ein bisschen flexibel ist und
862 den Unterricht gerne irgendwie anpasst, individuell. Für den, glaube ich, ist das eine absolute
863 Bereicherung. Und für mich persönlich ist es eine absolute Bereicherung, dass ich dort arbeiten
864 kann. Und ich gehe eigentlich jeden Tag mit absoluter Motivation rein und raus.

865

866 **[01:01:08.010] - Interviewer**

867 Das ist ja ein sehr schöner Abschluss. Ich danke vielmals für die Teilnahme und für die
868 Unterstützung und wünsche noch ganz viel Glück am Blindenbildungsinstitut.

869

870 **[01:01:20.070] - Daniela H.**

871 Dankeschön.

872

Interview B

[00:00:00.000] - Interviewer

1 Zu Beginn noch mal danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mich hier in meiner Arbeit und in
2 meiner Forschung zu unterstützen. Genau soll untersucht werden, wie sich die Vorstellung und
3 Erwartung von Englischlehrkräften in Bezug auf das Unterrichten von blinden und aber auch
4 sehbeeinträchtigten Schülerinnen von der tatsächlichen Unterrichtserfahrung dann unterscheidet. Ich darf
5 Sie auch vor Beginn des Interviews noch mal darauf hinweisen, dass alle Daten vertraulich behandelt
6 werden. Es wird alles anonymisiert. Sollten Sie es irgendwelchen Gründen, egal welchen, nicht wollen,
7 dass die Antworten zu Studienzwecken verwendet werden, dann würde ich Sie bitten, mir innerhalb von
8 14 Tagen circa Bescheid zu geben, damit ich mich da ein bisschen richten kann. Es ist absolut freiwillig
9 und auch noch mal ganz wichtig: Es gibt absolut keine falschen Antworten. Also es ist rein
10 Erwartungshaltung und Vorstellung irgendwie abzufragen. [Ist gut.] Ganz zu Beginn würde ich Sie bitten,
11 zu beschreiben in eigenen Worten, welche Erfahrungen Sie generell mit dem Unterricht von blinden und
12 sehbeeinträchtigten Schülern gemacht haben.
13

[00:01:10.790] - Anna H.

15 Ich habe bisher in meiner Laufbahn als Lehrerin eben nur einen blinden Schüler unterrichtet und hatte
16 davor eigentlich gar keine Erfahrung damit. Ich fand aber die Idee eben, so einen integrativen Unterricht
17 zu machen, sehr spannend und uns wurde in der Schule gesagt, dass bald ein blindes Kind in die Schule
18 kommt und das war jetzt dann vor vier Jahren. Und dann hat man eben Lehrpersonen gesucht, die da
19 Interesse hätten, in dem Team zu arbeiten. Und ich habe mir gedacht, ich finde das eigentlich eine sehr
20 spannende und vor allem auch wichtige Aufgabe und dass da Lehrpersonen dabei sind, die die auch
21 motiviert sind, dies zu machen und habe mir gedacht, dass ich die Aufgabe gerne annehme. Und wir
22 hatten dann relativ viel schon im Vorhinein, also im Jahr davor, gegen Ende des Schuljahres, mit einer
23 Lehrerin aus dem Blindeninstitut so ein bisschen Einführung, wie prinzipiell der Unterricht eben aussieht
24 oder wie er anders sein sollte, wie jetzt in einer Regelklasse. Aber das war eigentlich meine einzige
25 Erfahrung und ich habe den Schüler dann jetzt drei Jahre unterrichtet.
26

[00:02:39.830] - Interviewer

28 Okay, und ungefähr von welchem Ausmaßunterricht spricht man da? Also zweimal in der Woche, dreimal
29 in der Woche?
30

[00:02:46.200] - Anna H.

32 Also erste, zweite Klasse waren es vier Wochenstunden und dritte Klasse dann jetzt drei
33 Wochenstunden.
34

[00:02:53.020] - Interviewer

36 Okay, und das ist in einer Regelschule?

37

38 **[00:02:55.350] - Anna H.**

39 An einer AHS.

40

41 **[00:02:57.170] - Interviewer**

42 Das heißt, die anderen Schülerinnen haben jetzt grundsätzlich keine Beeinträchtigung, irgendeiner Art?

43

44 **[00:03:03.980] - Anna H.**

45 Nein. Es war vielleicht jetzt speziell in dieser Klasse so, dass noch eine andere Schülerin mit einem
46 Autismuspektrum diagnostiziert war oder ist. Aber ansonsten nein. Also das war eher Zufall und da ist
47 man auch erst dann im Laufe draufgekommen. Was man schon geschaut hat, ist, dass die Klasse ein
48 bisschen kleiner ist. Ich weiß nicht, ob das jetzt schon relevant ist. Und ich weiß aber gar nicht, ob die
49 Eltern im Vorhinein informiert wurden, dass das jetzt eine integrative Klasse wird. Das weiß ich nicht.
50 Aber es war auf jeden Fall so für uns Lehrpersonen, dass dieser eine Schüler, dass wir den Unterricht so
51 anpassen müssen, dass es für die ganze Klasse passt, aber wir trotzdem den Schüler natürlich gut
52 einbinden.

53

54 **[00:04:05.340] - Interviewer**

55 Das heißt, grundsätzlich gesagt, Sie haben sich aktiv dafür entschieden, diese Klasse zu unterrichten.
56 Wie genau wurden Sie denn davon informiert? Die ursprüngliche Reaktion, habe ich jetzt herausgehört,
57 war positiv eigentlich. Sie wurden gefragt, wer genau hat Sie denn davon informiert?

58

59 **[00:04:28.190] - Anna H.**

60 Ich glaube, soweit ich mich erinnern kann, kam der Klassenvorstand auf mich zu. Das war im Vorhinein
61 schon klar. Das war ein Lehrer, der zuerst eine achte Klasse hatte und er wusste, dass er nächstes Jahr
62 eine erste Klasse übernehmen wird und die Direktorin hat dann versucht, eine Lehrperson zu finden, die
63 diese Klasse als Klassenvorständin oder Klassenvorstand übernehmen könnte und hat dann auch diese
64 Person gebeten, sich eventuell nach einem Team umzuschauen. Also einfach mal zu fragen, ist natürlich
65 auch wichtig, dass gerade in so einer Klasse man wirklich als Team auch arbeitet, dass man sich gut
66 austauscht, dass man eventuell mehr Teamsitzungen hat als jetzt in anderen Klassen. Und es wurde
67 eben gesagt, dass niemand gezwungen werden wird, die Klasse zu übernehmen und das schon auf
68 freiwilliger Basis sein sollte. Und ich glaube, natürlich hat das auch dazu beigetragen, dass die Arbeit
69 relativ gut funktioniert hat, weil alle das eben auch machen wollten und sich dazu bereiterklärt haben,
70 eben die Klasse zu übernehmen.

71

72 **[00:05:38.420] - Interviewer**

73 Haben Sie auch kurz mit dem Gedanken gespielt, Nein zu sagen?

74

75 **[00:05:43.110] - Anna H.**

76 Eigentlich nicht, nein.

77

78 **[00:05:44.800] - Interviewer**

79 Okay. Das heißt, die Reaktion war durchaus positiv, eigentlich nur angenehme Gefühle, oder?

80

81 **[00:05:49.960] - Anna H.**

82 Ja, ich habe mir gedacht, ich würde es irgendwie komisch finden, das abzulehnen oder nein zu sagen,
83 weil ich es einfach als wichtig empfinde. Und wenn die Eltern sich es wünschen, dass ihr Kind in eine
84 Regelschule geht und vielleicht auch oder wahrscheinlich auch, das Kind sich selbst das wünscht, dann
85 finde ich es wichtig, dass es Lehrpersonen gibt, die das auch unterstützen. Natürlich habe ich im Laufe
86 der Zeit auch gesehen, wo auch Schwierigkeiten sind und das wird wahrscheinlich dann auch noch
87 kommen, sicher nicht nur einfach ist. Und natürlich auch in Frage gestellt werden kann, aber vielleicht
88 auch aus meinem Hintergrund, ich bin selbst in der Volksschule in einer Integrationsklasse oder habe
89 eine Integrationsklasse besucht und der Schüler oder es waren mehrere Kinder mit Beeinträchtigungen,
90 aber mit einem bin ich eben sehr eng auch befreundet bis jetzt und deswegen war es mir einfach wichtig,
91 dass alle die Möglichkeit diese Schule zu besuchen, die sie besuchen wollen. Und ich glaube, deswegen
92 habe ich da nicht so sehr gezögert.

93

94 **[00:07:05.620] - Interviewer**

95 Ich werde dann nachher noch fragen, inwiefern Sie das bereut haben, aber es wird spannend werden.
96 Zuerst, aber bevor Sie überhaupt den Unterricht angefangen haben, welche Vorbereitungsmaßnahmen
97 haben Sie denn konkret getroffen?

98

99 **[00:07:24.340] - Anna H.**

100 Ich habe mich auf jeden Fall einfach mal ein bisschen darüber informiert, wir wurden zuerst vielleicht zu
101 allererst mal informiert, wie generell der Unterricht eben anders aussieht, nämlich dass Schüler:innen
102 mit Sehbeeinträchtigung mit Braillezeile arbeiten und uns wurde immer das System erklärt, wie das am
103 Computer funktioniert und dass man eben Zeile für Zeile an der Braillezeile dann liest. Ich glaube, das
104 war zuerst mal super wichtig zu verstehen. Genau, dann auch für das Zusammenstellen von eigenen
105 Materialien. Ich habe dann zum Beispiel das More-Buch bekommen als Blindenversion und ich finde, da
106 sieht man dann alleine schon mal so ein bisschen, wie anders ist es aufgebaut? Und dann habe ich mich
107 im Sommer davor schon auch ein bisschen eingelesen, was sind irgendwie Methodik, Methoden oder
108 was sind andere Möglichkeiten, eben blinde Schüler:innen zu unterrichten. Also ich habe mich so ein
109 bisschen einfach online informiert, habe mir, ich weiß nicht, ich glaube, wir haben auch irgendwie
110 Broschüren oder solche Sachen zugeschickt bekommen, eben von der Lehrerin vom BBI.

111

112 **[00:08:52.580] - Interviewer**

113 Okay. Würden Sie sagen, das ist jetzt ein großer Unterschied zur Vorbereitung im Vergleich zum
114 normalen Unterricht mit nur stehenden Schülern?

115

116 **[00:09:01.930] - Anna H.**

117 Ja, natürlich, weil ich hatte auch davor ja schon ein bisschen Unterrichtserfahrung und hätte mich
118 natürlich im Sommer jetzt einfach nur auf Vorbereiten einer Jahresplanung zum Beispiel oder die
119 Zusammenstellung einer Jahresplanung, fokussiert. Und so habe ich mich natürlich zusätzlich mal
120 informieren müssen, überhaupt, wie kann ich diesen Schüler plus den Rest der Klasse unterrichten? Also
121 ja, natürlich, es benötigt eindeutig, wenn man nicht irgendeine Ausbildung dazu hat, einiges an
122 Arbeitsaufwand, eben sich hier einzulesen. Und ich glaube, das Einlesen und das ein bisschen sich
123 informieren ist der erste Schritt, aber viel wichtiger nachher ist, einfach die Erfahrung zu machen und
124 Dinge auszuprobieren.

125

126 **[00:09:49.030] - Interviewer**

127 Ja, ich verstehe absolut, was Sie meinen. Ich habe gemeint, nicht nur in der Vorbereitung, bevor Sie den
128 Schüler unterrichtet haben, sondern auch für die Stunden selbst dann.

129

130 **[00:10:00.000] - Anna H.**

131 Ja, auch für die Stunden selbst ist es natürlich ein Mehraufwand. Es ist ein Mehraufwand, insofern, dass
132 man die Klasse immer in irgendeiner Art und Weise teilen muss. Also nicht teilen muss, dass man den
133 Unterricht dann teilt, aber die Vorbereitung zum Beispiel für den blinden Schüler hat für mich immer
134 geheißen: „Ich bereite mal für die ganze Klasse vor und mache dann das Arbeitsblatt so auch noch digital
135 für ihn. Oder – das war eben für uns vielleicht auch ganz fein – wir konnten das der Blindenlehrerin noch
136 zusätzlich schicken. Also wenn ich das schon genug im Voraus wusste oder eine Schularbeit
137 zusammengestellt habe, dann habe ich die zusammengestellt, immer mit Berücksichtigung natürlich:
138 „Okay, kann ich diese Aufgaben auch so und so Also sind die auch möglich überhaupt für den
139 blindenschüler ebenfalls? Und habe die dann der Blindenlehrerin geschickt und die hat es dann als
140 Dokument kompatibel für ihn zusammengestellt. Natürlich aber manchmal hat man am Tag davor noch
141 eine Idee, was man gerne machen möchte, oder man hat in der Stunde davor irgendwas gemacht und
142 möchte daran anschließen. Und dann hieß es natürlich ab und zu: „Okay, ich muss mich am Abend noch
143 schnell hinsetzen und das noch so machen, dass auch er das dann mitmachen kann und gut mitmachen
144 kann.

145

146 **[00:11:38.730] - Interviewer**

147 Das hört sich jetzt nach eigentlich sehr viel zusätzlichem Aufwand an. Wenn Sie das irgendwie so ein
148 bisschen in Zahlen fassen müssten, wie viel mehr Aufwand in Bezug auf die Zeit würden Sie schätzen,
149 haben Sie da pro Unterrichtsstunde im Vergleich zu einer nicht integrativen Klasse?
150

151 **[00:11:57.810] - Anna H.**

152 Ja, ich finde, es kommt immer ein bisschen an, ob man zum Beispiel eine Schulstufe schon mal
153 unterrichtet hat. Mein Vorteil war sicher, dass ich eine erste, zweite, dritte Klasse in Englisch schon im
154 Vorhinein hatte. Das heißt, ich hatte auch schon ein bisschen was an Material, das ich natürlich adaptiert
155 habe, aber ich konnte auf einen Pool zurückgreifen. Natürlich hat man auch immer das Schulbuch, aber
156 man möchte dann auch noch andere Sachen machen. Und dann finde ich, kommt es wirklich total drauf
157 an, eben, wie viel man abgibt. Aber ich weiß nicht. Wenn ich in einer Stunde vorbereitet habe, dann
158 waren es schon manchmal, dass ich vielleicht noch 20 Minuten extra gemacht habe oder so, wenn ich
159 das irgendwie in Zahlen packen kann. Ich weiß es nicht.
160

161 **[00:12:54.310] - Interviewer**

162 Also jetzt abgesehen von der Vorbereitung, wie haben Sie denn Ihren Englischunterricht in Bezug auf die
163 Integration gestaltet? Also gab es irgendwelche besonderen Routinen? Wenn ja, welche gab es denn?
164 Welche besonderen Vorkehrungen mussten Sie treffen? Also einfach so generell, wie gestaltet sich der
165 Englischunterricht?
166

167 **[00:13:16.560] - Anna H.**

168 Also etwas, das ich mir sicher relativ schnell angewöhnt habe, ist, viel mehr zu verbalisieren, zu sagen,
169 was ich gerade mache.
170

171 **[00:13:29.530] - Anna H.**

172 Ich habe ganz viel, vor allem erste, zweite Klasse oder erste, zweites Lernjahr in Englisch, ist es natürlich
173 schwierig, dann nur auf Englisch zu sprechen. Und ich finde, da macht man normalerweise ganz viel mit
174 Gestik und Mimik. Und das habe ich versucht, mehr zu verbalisieren eben, was ich mache und dann auch
175 vielleicht auf Deutsch und auf Englisch, also dass ich irgendwie vielleicht mehr geswitcht habe zwischen
176 Deutsch und Englisch, beziehungsweise dass ich die Dinge einfach wiederholt habe. Ich habe es
177 entweder zuerst auf Englisch und dann auf Deutsch gesagt und vielleicht sogar noch mal auf Englisch.
178 Und wenn ich auf die Tafel schreibe, dass ich dann laut mitrede, was ich jetzt schreibe und das noch mal
179 wiederhole, dass ich wahrscheinlich aber weniger auf die Tafel geschrieben habe, weil so spontan das für
180 ihn natürlich viel schwieriger ist, noch mal auch bedenken, erstes, zweites Lernen. Da können
181 Schüler:innen nicht, ohne dass sie das genau vor sich sehen, irgendwelche Wörter einfach schreiben.
182 Und deswegen habe ich das dann manchmal einfach eher versucht, zu vermeiden beziehungsweise
183 einfach besser vorzubereiten. Also die Grammatik, zum Beispiel dann, wenn mir irgendwas wichtig war,
184 dass Sie das aufschreiben, dass ich das auf jeden Fall auf einer Powerpoint habe und das, was auf der

185 Powerpoint ist, er als Dokument bekommt, vielleicht mit irgendwelchen Lücken, damit er irgendwie noch
186 was einfüllen kann und auch ein bisschen gezwungen ist, dem Ganzen genau und gut zu folgen, aber
187 nicht, dass ich spontan dann noch da noch was dazu schreibe oder da noch irgendwas mache, weil ich
188 eben weiß, dass das natürlich für ihn sehr schwierig dann ist.

189

190 **[00:15:24.800] - Anna H.**

191 Also ich glaube, das waren die größten Änderungen oder Abweichungen zum vielleicht jetzt
192 Regelunterricht.

193

194 **[00:15:39.010] - Interviewer**

195 In so einer Integrationsklasse muss dann besonders irgendwie drauf geschaut werden, dass sich die
196 anderen Schüler auch irgendwie umsichtig verhalten, dass sie nicht zu laut sind. Gibt es noch
197 irgendwelche anderen Vorkehrungen, jetzt abgesehen vom sprachlichen Unterrichtsgegenstand, die man
198 da irgendwie bedenken muss?

199

200 **[00:15:58.960] - Anna H.**

201 Ja, etwas, das mir schon immer wieder aufgefallen ist, ist natürlich die Zeit. Es gibt in jeder Klasse
202 Schüler:innen, die schneller arbeiten und manche, die einfach länger brauchen für Aufgaben, aber als
203 Person, die mit der Braillezeile arbeitet, wo man eben nicht so schnell herum hüpfen kann oder so
204 Einfüllübungen von einer die oben ganz am Anfang am Text ist und man muss irgendwie nach einer
205 ganzen Seite dann irgendwas einfügen. Das dauert immer viel länger und da war es manchmal schon
206 schwierig, irgendwie den einen genug Arbeit zu geben und gleichzeitig auch zu schauen, dass dann alle
207 mehr oder weniger dasselbe machen oder zum gleichen Ergebnis zumindest kommen. Und ich glaube,
208 da war es, finde ich ja dann auch wichtig für mich manchmal, so ein bisschen Mut zur Lücke auch lassen
209 oder zu dem Schüler, dem blinden Schüler auch zu sagen: „Es ist okay, du hast jetzt vielleicht nur die
210 ersten drei Fragen und eben nicht [unverständlich 00:17:16], oder bei einer Einfüllübung nur die ersten
211 zehn Sachen und nicht eben wie andere 20, aber dass man den anderen vielleicht zumindest etwas
212 bietet, dass sie mehr machen könnten.

213

214 **[00:17:28.600] - Interviewer**

215 Wie sind denn die anderen Schüler, Schülerinnen mit der geänderten Unterrichtssituation umgegangen,
216 würden Sie sagen?

217

218 **[00:17:36.750] - Anna H.**

219 Also es gab auf jeden Fall schon auch Schwierigkeiten. Sie haben beispielsweise nicht alle verstanden
220 oder das fair gefunden, dass der eine Schüler mehr Zeit hatte bei einer Schularbeit oder für
221 Wiederholungen. Also dieser Nachteilsausgleich war für die Kinder nicht ganz verständlich oder nicht für

222 alle. Und vor allem natürlich manche, die sich vielleicht selber schwertun, haben dann schon gesagt: „Ja,
223 aber wieso darf der das?
224

225 **[00:18:08.610] - Anna H.**

226 So ein bisschen das Verständnis war nicht immer da, was aber auch total klar ist.
227

228 **[00:18:18.400] - Anna H.**

229 Ich habe das schon auch verstanden. Deswegen war da Arbeit. Der Klassenvorstand hat da sehr viel
230 gemacht. Bei uns gibt es auch das Schulfach, das erste Jahr normalerweise nur. Ich glaube, in dieser
231 Klasse gab es das auch länger. Ko-Ko-Ko, also Kommunikation, Kooperation und ... Ich weiß nicht
232 gerade, für was das letzte war. Egal, auf jeden Fall, da geht es eben Klassengemeinschaft und da wurde
233 eben auch viel, glaube ich, diesbezüglich gearbeitet. Und dass auch die anderen Schüler:innen
234 verstehen, wie schwierig es ist. Es wurde ihnen dann zum Beispiel mal so ein Arbeitsblatt gegeben und
235 sie hatten, wie bei einer Braillezeile, immer nur, sie durften oder konnten dann immer nur eine Zeile lesen
236 und mussten dann versuchen, etwas auszufüllen und haben dann gesehen, okay, das dauert super lange
237 und das ist ja super mühsam. Und ich glaube, das hat sich im Laufe der Zeit schon geändert, weil sie
238 gesehen haben, okay, der hat es nicht nur einfach. Das ist nicht, dass man ihm jetzt da immer irgendwas
239 zusätzlich gibt, weil man ihn irgendwie besser behandeln möchte, sondern eben das Konzept, diesen
240 Nachteilsausgleich einfach verstanden.
241

242 **[00:19:48.380] - Interviewer**

243 Ja, ich nehme an, das hat sich durch alle Unterrichtsfächer gezogen.
244

245 **[00:19:50.940] - Anna H.**

246 Ja, auf jeden Fall.
247

248 **[00:19:52.370] - Anna H.**

249 Also das war nicht jetzt nur Englisch.
250

251 **[00:19:55.270] - Interviewer**

252 Sie haben jetzt schon erwähnt, die Braillezeile, die Powerpoints, eventuell weniger aufschreiben, mehr
253 verbalisieren. Welche speziellen Anpassungen oder Hilfsmittel haben Sie denn noch verwendet, dem
254 blinden Schüler einen guten Zugang zu ermöglichen? Ich glaube, Sie haben auch gesagt, dass es More
255 für blinde Schüler, Schülerinnen gibt?
256

257 **[00:20:16.780] - Anna H.**

Genau. Es gibt eben die Schulbücher als eben digitale Version und die sind eben aufbereitet dafür, wenn wir wenn wir eine Klassenlektüre gelesen haben – das war mir schon auch wichtig, dass wir das trotzdem eben auch machen –, dann habe ich das früh genug der Blindenlehrerin gesagt, die dann geschaut hat, dass sie das irgendwie organisiert für ihn. Und ansonsten eben Arbeitsblätter habe ich entweder selbst überarbeitet und ihm digital zur Verfügung gestellt. Also er hat da irgendwie alles auf OneDrive-Ordner, wo eben jedes Schulfach drinnen ist und dann in jedem Schulfach wieder Unterordner. Und dann ab und zu gab es auch, wenn ich jetzt irgendwelche Spiele vorbereitet habe oder Ähnliches, dann konnte ich das, aber auch wenn er natürlich mit ein bisschen Vorlaufzeit, ebenfalls der Blindenlehrerin geben, die dann zum Beispiel Kärtchen mit so einem Drucker gestaltet hat, der die Brailleschrift da drauf ist. Genau, also auch solche Sachen waren möglich. Ich habe, ehrlich gesagt, das gar nicht so oft, in Englisch zumindest, verwendet. Ich habe den Schüler auch in Werken unterrichtet. Dort war das natürlich viel wichtiger, weil dieses Haptische noch essentieller war und weil wir dort nicht mit dem Computer gearbeitet haben. Und ich weiß auch in anderen Schulfächern wie Biologie, dass es sehr viel verwendet wurde.

[00:22:00.950] - Anna H.

Ich habe mir oft gedacht, für ein kleines, kurzes Spiel ist das wahnsinnig viel Aufwand und ich habe dann eher versucht, einfach Spiele zu spielen, die mehr verbal sind. Also Dinge wie natürlich Pantomime oder so was ging nicht, aber wir haben dann solche Sachen mit Geräuschen gemacht. Und das war vielleicht noch – ich wollte es vorher irgendwo kurz noch erwähnen – ebenfalls so eine Methode oder etwas, das ich mir versucht habe anzueignen, sind immer wieder zu überlegen: „Was sind Spiele? Was sind irgendwie andere Möglichkeiten, die mehr verbal sind? Oder vielleicht haptisch genau, Dinge, das Ganze eben aufzulockern, weil ich glaube, dass es natürlich im Sprachunterricht sehr wichtig ist und normalerweise sehr viel über Bilder passiert. Und Bilder sind aber wahnsinnig schwierig. Also mit Bildern zu arbeiten, habe ich herausgefunden, ist sehr, sehr schwierig, weil für den Schüler, also für den blinden Schüler, wird das dann immer als Text beschrieben und eben die blinden Lehrer hat immer gesagt: „Nein, nicht so, wir können die Bilder dann ruhig schicken, und sie beschreibt das dann und er kann das dann lesen und hat dann natürlich auch das Bild eben als verbales Bild. Aber beispielsweise bei einem Wimmelbild, die ja oft dann irgendwie lustig sind, wo irgendwelche lustigen Leute irgendwas machen und die Schüler:innen sollten beschreiben, was die Personen machen oder irgendeine Person finden in dem Bild, dann ist es für den Rest der Klasse lustig, aber für den blinden Schüler ist es eigentlich wahnsinnig anstrengend, weil er so viel lesen muss.

[00:23:51.170] - Anna H.

Genau, das war dann für mich eine Erkenntnis, dass das dann eigentlich oft ein keine Auflockerung ist und nicht ein nettes, lustiges Spiel zwischendurch oder eine Aufgabe, sondern eigentlich wahnsinnig anstrengend. Und dann habe ich versucht, das eher wegzulassen.

[00:24:14.770] - Interviewer

297 Haben Sie irgendwelche Spiele oder Aktivitäten gefunden, wo Sie das Gefühl hatten, da profitieren beide
298 Teile der Klasse gleich davon? Also da hat der blinde Schüler ganz viel Spaß dran und auch die
299 sehenden Schülerschüler, Schülerin?

300

301 **[00:24:28.500] - Anna H.**

302 Ja, zum Beispiel eben solche Rätsel, irgendetwas zu beschreiben, sei das jetzt gerade am Anfang, ein
303 Gemüse oder ein Obst, welche Farbe das hat, wie das aussieht, wie das schmeckt et cetera. Und dann
304 müssen die anderen raten, was das für ein Obst oder Gemüse ist. Und das kann natürlich dann ja auch
305 immer schwieriger gemacht werden.

306

307 **[00:24:55.730] - Interviewer**

308 Also so ein bisschen Guess-Who mit Gemüse?

309

310 **[00:24:59.560] - Anna H.**

311 Genau so etwas oder Aktivitäten anhand von Geräuschen nachzumachen, also solche Dinge, weil das
312 heißt auch für ihn, er muss nichts lesen. Deswegen spreche ich immer von einem männlichen Schüler,
313 weil ich diesen Jungen unterrichtet habe. Aber das heißt dann eben auch für die blinde Person, dass sie
314 nicht irgendwo was zusätzlich lesen muss oder zusätzlich eigentlich so eine Arbeit hat, sondern einfach
315 auch nur, wie alle anderen das hört.

316

317 **[00:25:41.210] - Interviewer**

318 Wie ist das mit Aktivitäten, die normalerweise irgendwie viel Bewegung erfordern? Hat man ja auch sehr
319 oft eigentlich in der Mittelstufe.

320

321 **[00:25:48.950] - Anna H.**

322 Das stimmt.

323

324 **[00:25:50.210] - Anna H.**

325 Da finde ich, kommt es total drauf an. Was natürlich schon schwierig war oder ist, sind irgendwie solche
326 Aufgaben, die „ask somebody who“, also „aufstehen, „herumgehen und „leute oder „find somebody who“
327 herumgehen und weil er müsste dann eigentlich immer den Laptop und die Braillezeile mitnehmen. Das
328 geht natürlich nicht. Ich finde, jetzt so im Laufe der Zeit sind die Schüler:innen aus der Klasse schon auch
329 immer wieder zu ihm gegangen. Ansonsten da habe ich dann vielleicht mal jemandem angedeutet, er
330 oder sie soll doch bitte zu dem Schüler auch noch hingehen und fragen, dass er am Platz sitzenbleiben
331 konnte und so diese Tabelle ausfüllen konnte und nicht herumgegangen ist. Genau, das hat dann einfach
332 weniger Bewegung für ihn bedeutet, aber für die anderen trotzdem. Ansonsten eben, so Sachen wie
333 Pantomime. Nein, das ging halt nicht. Aber er konnte sich zumindest relativ gut schon auch im

334 Klassenzimmer irgendwie zurechtfinden und wenn jetzt irgendwas Bewegung benötigt hat, dann war das
335 schon auch möglich. Aber ich glaube schon, dass ich sicher wahrscheinlich weniger gemacht habe.
336

337 **[00:27:25.600] - Interviewer**

338 Ich stelle es mir nämlich sehr schwierig vor, vor allem wenn recht Chaos ist und alle durcheinander
339 laufen.
340

341 **[00:27:32.290] - Anna H.**

342 Genau. Vielleicht hatten sie auch oder hatte ich das Glück, dass jetzt in der dritten Klasse bei uns die
343 Englischgruppen geteilt werden. Das heißt, da war die Klasse oder die Gruppe jetzt viel, viel kleiner und
344 das war einiges angenehmer als erste, zweite Klasse, wo doch 24 Schüler und Schülerinnen in der
345 Klasse waren.
346

347 **[00:27:55.790] - Interviewer**

348 Ich nehme an, Sie haben ganz regular den blinden Schülern auch Hausübungen gegeben. Wenn es jetzt
349 so das selbstständige Lernen geht, gibt es da irgendwelche Techniken, die Sie sagen, das hat eigentlich
350 gut funktioniert, die Sie ihm vorgeschlagen haben oder Vokabel, Grammatik?
351

352 **[00:28:19.380] - Anna H.**

353 Eigentlich muss ich sagen, ich glaube, das war wie bei allen anderen auch die Regelmäßigkeit, die super
354 wichtig wäre, sage ich jetzt mal, und einfach nicht immer gegeben ist. Das regelmäßige Lernen, was für
355 den blinden Schüler ganz bestimmt noch viel wichtiger ist, ist das wirklich oft selber schreiben und dann
356 auch noch mal an der Braillezeile lesen. Wobei das für alles sehr wichtig ist natürlich, aber wenn man das
357 Schriftbild nicht sieht und gewisse Wörter nicht schon so verinnerlicht hat, dass die so ausschauen. Er
358 hat ganz oft Dinge so geschrieben, wie sie sich für ihn angehört haben. Also sein Gehör war natürlich
359 super gut, aber das war dann einfach falsch geschrieben. Und ich glaube, das waren Dinge, dass er viel
360 öfters noch wiederholen musste. Er hatte einen Vokabeltrainer digital, wo jemand anders für ihn die
361 Wörter hineinfügen musste und er hat dann gesagt, das hilft ihm recht gut, aber ist natürlich trotzdem
362 auch aufwendig. Aber ich glaube, das ist wie bei allen Schülern und Schülerinnen Vokabellernen ist für
363 manche, manchen fällt es total leicht, aber ganz vielen fällt es schwer und sie müssen es oft wiederholen.
364

365 **[00:29:54.340] - Interviewer**

366 Wer hat denn dieses Einfügen der Vokabeln den Vokabeltrainer übernommen?
367

368 **[00:30:00.040] - Anna H.**

369 Also zu Beginn auf jeden Fall die Blindenlehrerin und ich glaube, dann im Laufe der Zeit die Eltern.
370

371 **[00:30:06.500] - Interviewer**

372 Okay, also das war etwas, das sie eigentlich abgeben konnten?

373

374 **[00:30:09.990] - Anna H.**

375 Ja, weil es auch nicht meine Aufgabe ist, anderen Schülern und Schülerinnen die Vokabeln irgendwo
376 aufzuschreiben oder mit denen die Vokabeln zu lernen.

377

378 **[00:30:24.290] - Interviewer**

379 Haben Sie irgendwann einmal das Gefühl gehabt, dass es von Ihnen erwartet wird?

380

381 **[00:30:31.870] - Anna H.**

382 Das eigentlich nicht, nein.

383

384 **[00:30:37.380] - Interviewer**

385 Wenn Sie jetzt so ein Dokument digital zur Verfügung stellen, sei es auch eine Schularbeit, ein Test oder
386 so was, wie wird das angepasst? Also können Sie mir da mal kurz einen Überblick geben, was muss man
387 da alles bedenken, wenn ich jetzt, nehmen wir das Beispiel, eine Schularbeit anpasse für den blinden
388 Schüler.

389

390 **[00:30:56.740] - Anna H.**

391 Zuerst mal muss ich es wirklich sehr gut gegliedert sein. Mit Sonderzeichen muss gut aufgepasst werden.
392 Zum Beispiel, wenn man eine automatische Nummerierung einfügt, dann wird die auf der Braillezeile,
393 glaube ich, anders gelesen. Deshalb muss man wirklich schreiben, erstens „Einspunkt“ und dann der
394 Satz. Das heißt, keine so automatischen Aufzählungspunkte. Genau. Einfügen. Und dann gibt es gewisse
395 Zeichen oder Kürzel, die der blinden Person eben zeigen, zum Beispiel, da beginnt eine neue Seite oder
396 da ist eine Aufgabe zu Ende. Also drei Striche bedeutet, eine Aufgabe ist zu Ende. Fünf Striche
397 nebeneinander bedeutet, eine ganze Seite. Also es beginnt hier eine neue Seite. Und dann gab es ein
398 paar [unverständlich 00:31:59] ... Also ich glaube, dass das so für die meisten ist. Und dann gibt es
399 natürlich Dinge, die wir uns ausgemacht haben oder die die blinde Lehrerin zumindest zu uns gesagt
400 hat: „Das haben wir so ausgemacht.“ Und dann war noch wichtig, so zum Beispiel zu Beginn der Aufgabe
401 immer schon hinzuschreiben, wie viele, zum Beispiel, Einfüllsätze kommen jetzt. Also gleich zu Beginn
402 bei der Angabe hinzuschreiben in – ... und ich weiß es aber nicht. Ich habe nicht genau im Kopf, weil
403 eben die Schularbeiten meistens die Blindelehrerin gemacht hat –, welche Klammern da verwendet
404 wurden, aber dass das in der Klammer dann steht: Weiß nicht, „fünf Sätze oder Five Tasks“, so
405 irgendwie.

406

407 **[00:32:50.900] - Anna H.**

408 Und dann jeweils eine eckige Klammer bedeutet für den blinden Schüler: „Hier muss ich etwas einfüllen.“
409

410 **[00:33:00.260] - Interviewer**

411 Okay. Gibt es da dann auch eine unterschiedliche Bewertung bei der Schularbeit oder wird das ganz
412 regulär beurteilt?
413

414 **[00:33:10.860] - Anna H.**

415 Eigentlich ganz regulär beurteilt, aber natürlich diesen Nachteilsausgleich in Form von Zeit. Der Schüler
416 hatte doppelt so viel Zeit, die Schularbeit zu schreiben. Dann die Listening konnte er sich einmal noch
417 zusätzlich anhören. Und ansonsten habe ich die Schularbeit eigentlich schon wie bei allen anderen auch
418 korrigiert. Aber jetzt beim Text zum Beispiel, sagen wir jetzt die Grammatik, würde ich sagen, alles genau
419 gleich. Aber beim Text ist es natürlich wahnsinnig schwierig, weil normalerweise ist auch Layout ein
420 wichtiges Element, aber für ihn ist natürlich das Layout gar nicht wirklich ersichtlich. Wenn man immer nur
421 Zeile für Zeile für Zeile liest, dann ist es nicht möglich, hier schöne Absätze zu machen. Das dauert
422 wahnsinnig lange. Da war ich dann ganz bestimmt nicht so genau oder habe ... Ja, das ist... da gibt es in
423 der Unterstufe nicht ganz genaue Vorgaben, dass man jetzt eben zehn Punkte für das, zehn Punkte für
424 das und so geben muss. Aber das war schon immer ein bisschen eine Herausforderung: „Wie beurteile
425 ich den Text?“
426

427 **[00:34:44.640] - Interviewer**

428 Hat es da irgendwelche Vorgaben theoretisch auch vom Ministerium gegeben oder war das eigentlich
429 frei?
430

431 **[00:34:51.090] - Anna H.**

432 Nicht, dass ich wüsste.
433

434 **[00:34:54.370] - Interviewer**

435 Haben Sie jemals so digitale Technologien, wie zum Beispiel Text-to-Speech-Software oder
436 Spracherkennungsprogramme, verwendet, dass Sie das auch vorlesen lassen konnten?
437

438 **[00:35:09.200] - Anna H.**

439 Ja, er hat das. Er hat das selber am Computer und hat beispielsweise gesagt, dass wenn wir ein Buch
440 gelesen haben, dass er das ab und zu gemacht hat. Also wenn wir jetzt in der Klasse was gelesen
441 haben, dann nicht. Aber genau, er hat das schon ab und zu verwendet, bei Schularbeiten nicht, aber er
442 konnte sich prinzipiell oft Dinge auch vorlesen lassen. Nur, da fehlt dann natürlich total die Aussprache.
443 Da wird es dann ja auch alles so vorgelesen, genau wie es geschrieben ist. Deswegen war das für den
444 englischen Unterricht, glaube ich, gar nicht immer so praktisch für ihn.

445

446 **[00:35:50.170] - Interviewer**

447 Wie weit mussten Sie denn da zur Expertin bezüglich dieser Technologien werden? Wie gut mussten Sie
448 sich denn da auskennen?

449

450 **[00:36:00.390] - Anna H.**

451 Diesbezüglich muss ich sagen, eigentlich nicht so gut, weil ich habe mich diesbezüglich nicht so viel
452 informiert, weil er, glaube ich, die ganzen Sachen einfach schon konnte und hatte und einfach verwendet
453 hat. Er hat es dann uns Lehrpersonen immer wieder mal gezeigt und gesagt: „Schaut, und so verwende
454 ich das oder kann ich das verwenden“, oder die Blindenlehrerin hat das uns gezeigt. Genau, aber es war
455 jetzt nicht für mich so wichtig, das alles genau zu können. Natürlich, ein großes Problem ist, wenn die
456 Braillezeile nicht funktioniert, aber da benötigt es immer Expertinnen, die dann das reparieren. Und da
457 war immer wieder mal jemand in der Schule dann irgendwie, einen Reparaturservice zu machen, oder
458 der Schüler hat seine eigene Braillezeile von zu Hause mitgenommen, weil die dann nicht mehr
459 funktioniert hat. Und das war schon so, wenn das mitten im Unterricht passiert ist, dass die Braillezeile
460 nicht mehr funktioniert, dann konnte er de facto nicht mehr mitmachen. Also natürlich zuhören, aber eben
461 zum Beispiel nicht das Schulbuch verwenden. Das ist immer wieder mal vorgekommen. In letzter Zeit
462 weniger, aber ...

463

464 **[00:37:18.860] - Interviewer**

465 Haben Sie sich da irgendwelche Kenntnisse aneignen müssen, wie zum Beispiel starte ich das neu oder
466 wie resette ich das oder hat er das alles selbst gemacht?

467

468 **[00:37:27.580] - Anna H.**

469 Die meisten Sachen hat er selber einfach besser gewusst, weil er jeden Tag Stunden damit arbeitet und
470 ich oder wir, Lehrpersonen, vielleicht vier Stunden in der Woche damit zu tun haben.

471

472 **[00:37:42.490] - Interviewer**

473 Es wird jetzt immer populärer eigentlich künstliche Intelligenz zu verwenden. Welche Chancen sehen Sie
474 denn in Bezug auf das Unterrichten von blinden Schülern und Schülerinnen?

475

476 **[00:37:55.070] - Anna H.**

477 Ich glaube, dass es gerade mit so vielleicht auch Textproduktion, dass das sicher helfen könnte und
478 sicher eine große Erleichterung für blinde und sehbeeinträchtete Menschen generell ist oder
479 wahrscheinlich in Zukunft immer noch mehr wird. Ob es wirklich für den Unterricht im Sinne von “man
480 lernt dadurch mehr“ hilfreich ist, weiß ich nicht. Ich glaube aber einfach, da wäre es wichtig, irgendwie
481 nach kreativen Lösungen zu suchen und da ein bisschen mitzudenken. Das habe ich noch nicht gemacht.

482 Aber ich bin mir ziemlich sicher, dass es da Dinge gibt, vielleicht auch Bilder zu beschreiben. Ich glaube,
483 das geht, dass man irgendwie Bilder auch sich beschreiben lassen kann. Das geht dann natürlich viel
484 schneller. Ich glaube, dass es vielleicht auch für so jemanden wie jetzt die Blindenlehrerin, die diese
485 ganzen Sachen dann auch macht, dass das sicher eine große Erleichterung sein könnte.

486

487 **[00:39:06.910] - Interviewer**

488 Also das Übersetzen eigentlich ins blindengerechte Format.

489

490 **[00:39:11.440] - Anna H.**

491 Genau. Könnte ich mir vorstellen, aber ich habe ... ja, ich habe es bisher noch nicht verwendet dazu,
492 muss ich sagen.

493

494 **[00:39:19.030] - Interviewer**

495 Können Sie sich vorstellen, dass Sie es in der Zukunft verwenden, wenn das jetzt schon gut
496 funktionierende Programme sind eigentlich?

497

498 **[00:39:25.790] - Anna H.**

499 Ja, ich glaube schon. Ich glaube, dass es wahrscheinlich naiv wäre, zu sagen, nein, die Schule entzieht
500 sich dem komplett und hat nichts mit künstlicher Intelligenz zu tun oder will nichts damit zu tun haben,
501 weil es, glaube ich, einfach bald omnipräsent sein wird. Aber das ist vielleicht meine persönliche
502 Meinung. Ich glaube einfach, dass das schon kommen wird. Und dann natürlich kann man ja nicht den
503 blinden Schülern, die blinden Schüler oder die blinde Schülerin da vorne oder vorweglassen oder
504 aussperren.

505

506 **[00:40:02.490] - Interviewer**

507 Würden Sie sich persönlich wünschen, dass künstliche Intelligenzprogramme speziell für blinden
508 Sehbeeinträchtigte erarbeitet werden?

509

510 **[00:40:14.900] - Anna H.**

511 Ja, ich denke schon, dass gerade Menschen mit, egal welcher Form von Beeinträchtigung, dass solche
512 Programme für Menschen, die vielleicht in irgendeiner gewissen Art und Weise Nachteile erfahren oder
513 sich mit manchen Dingen schwerer tun, dass diese Programme dann für die Menschen gemacht und
514 verwendet werden. Ja, glaube ich schon. Auf jeden Fall. Aber wie das Ganze aussehen könnte, weiß ich
515 nicht.

516

517 **[00:40:48.400] - Interviewer**

518 Sie haben jetzt vor allem sehr viel über das Beschreiben von Bildern geredet. Ich weiß von meiner
519 Recherche, dass zum Beispiel Diagramme auch sehr schwierig sind. Gibt es bestimmte Materialien, die
520 nicht verwendet werden? Also so gar nicht? Oder bestimmte Formate?
521

522 **[00:41:11.270] - Anna H.**

523 Ja, ein Format, das ich zum Beispiel komplett weggelassen habe [oder habe,] waren Kreuzworträtsel,
524 weil das einfach keinen Sinn macht, aus Buchstaben da irgendwas zu finden. Das geht einfach gar nicht.
525 Wenn man mit der Breitzeile immer Zeile für Zeile liest, kann man nicht ein senkrechtes Wort finden. Das
526 wäre nie möglich.
527

528 **[00:41:33.270] - Interviewer**

529 Also so Word Searches?
530

531 **[00:41:33.560] - Anna H.**

532 Genau.
533

534 **[00:41:37.800] - Interviewer**

535 Also jegliche Form von so Bilderrätseln.
536

537 **[00:41:40.970] - Anna H.**

538 Genau, das ist einfach nicht möglich. Ansonsten fällt mir spontan nichts ein.
539

540 **[00:41:48.230] - Interviewer**

541 Ja, ich nehme an, so Diagramme und Grafiken sind jetzt in der Unterstufe noch nicht so präsent.
542

543 **[00:41:53.870] - Anna H.**

544 Genau, deswegen war das jetzt für Englisch zumindest nicht so wichtig. Ich weiß aber, dass das in
545 Mathematik sehr, sehr schwierig ist und auch ein großes Problem ist.
546

547 **[00:42:04.040] - Interviewer**

548 Okay. Jetzt kommen wir eigentlich zu der Grundfrage: Inwiefern würden Sie sagen, entspricht oder auch
549 unterscheidet sich Ihre ursprüngliche Erwartung von der Realität?
550

551 **[00:42:18.720] - Anna H.**

552 Also bezüglich des Unterrichtens natürlich. Ja. Das ist total schwierig zu sagen, weil ich gar nicht... ich
553 hatte keine großen Vorstellungen, weil das dann doch so schnell ging. Deswegen, glaube ich, kann ich
554 jetzt nicht sagen, es hat sich dann so unterschieden, aber schon, dass es mehr Aufwand war, als ich mir
555 im Vorhinein gedacht hätte und dass es sicher herausfordernder war, als ich im Vorhinein angenommen
556 habe. Nämlich auch in der Klassensituation, also dass das nicht immer allen Schülern und Schülerinnen
557 klar ist, dass sie jetzt halt eben vielleicht kurz warten müssen, weil ich mit dem einen Schüler, weiß nicht,
558 irgendwas an der Braillezeile schauen muss oder es irgendein Problem gibt.

559

560 **[00:43:18.880] - Interviewer**

561 Würden Sie sagen beziehungsweise wie hat sich Ihre Einstellung, so Ihre affektive Einstellung, zum
562 Unterrichten von blinden und sehbeeinträchtigten Schülern verändert? Seit ihrem ersten Unterricht?

563

564 **[00:43:31.820] - Anna H.**

565 Also prinzipiell bin ich dem Ganzen trotzdem noch positiv gegenüber eingestellt und finde es natürlich
566 immer noch wichtig.

567

568 **[00:43:47.360] - Anna H.**

569 Aber wirklich, wie sinnvoll ist es oder wie sinnvoll ist es auch für den Schüler? Diese Frage hat sich mir
570 immer wieder mal gestellt: Ist es wirklich für den Schüler oder die Schüler:innen besser, in einer Klasse
571 zu sein, in der er oder sie die einzige blinde Person ist? Oder wäre es vielleicht sogar einfacher, wenn
572 mehrere oder vielleicht auch alle in der Klasse dieselben Voraussetzungen oder zumindest ähnliche
573 Voraussetzungen haben? Also diese Frage hat sich mir dann schon im Laufe der Zeit gestellt. Jetzt gar
574 gar nicht so sehr, ich möchte das nicht machen, weil es mehr Aufwand ist, sondern macht es Sinn? Wäre
575 es vielleicht nicht sinnvoller, auch für den Schüler, weil natürlich auch viel Frustration da mit involviert ist,
576 dass er jetzt dann langsamer war oder eben Sachen nicht machen konnte. Oder für mich als Lehrperson,
577 dass ich dass ich Dinge nicht machen kann, weil wir natürlich versucht haben, im Unterricht jetzt nicht zu
578 sagen: „Wir machen das, aber du kannst nicht mitmachen“. Also das wird ja natürlich versucht zu
579 vermeiden. Aber ich glaube, es gäbe auch andere Möglichkeiten, die dann für, sagen wir, Spiele, die für
580 blinde Kinder total spannend oder lustig sind, aber wahrscheinlich mehr oder lustiger sind, wenn man sie
581 gemeinsam mit blinden Kindern oder anderen Sehbeeinträchtigten spielt.

582

583 **[00:45:35.060] - Interviewer**

584 Würden Sie sagen, dass diese Erfahrung sich generell auf Ihre Unterrichtspraktiken ausgewirkt hat oder
585 Praxis ausgewirkt hat?

586

587 **[00:45:45.100] - Anna H.**

588 Ja, ich glaube, jede Erfahrung macht irgendwie, also macht etwas mit einem. Also ganz bestimmt. Ich
589 finde, es ist eine total spannende Erfahrung und und macht einem sicher auch immer wieder mal

590 bewusst, wie einfach manche Sachen gehen oder wie schwer manche anderen Sachen sind und wie
591 unterschiedlich auch einfach Schüler und Schülerinnen sind. Egal, ob jetzt eben eine Beeinträchtigung so
592 diagnostiziert ist oder nicht. Also das ist ganz bestimmt, dass man vielleicht mit manchen Dingen doch
593 ein bisschen sensibler wird, auch im Sprachgebrauch. Und das, dass ich viele Dinge verbalisiert habe,
594 habe ich, glaube ich, dann einfach in allen Klassen gemacht. Man nimmt sicher Dinge mit.
595

596 **[00:46:37.330] - Interviewer**

597 Haben Sie das Gefühl, das ist wahrscheinlich ein bisschen schwer zu sagen, dass dieses gehäufte
598 Verbalisieren auch irgendwie einen positiven Einfluss auf die Schüler, Schülerinnen hatte, die jetzt
599 sehend sind?
600

601 **[00:46:48.630] - Anna H.**

602 Weiß ich nicht, aber wahrscheinlich schon. Ich glaube, dass es immer wichtig ist, Dinge zu verbalisieren
603 und sich zu wiederholen. Für manche ist es dann vielleicht zu viel, weil sie es eh einfach finden, aber es
604 gibt ja, wie vorher auch schon gesagt, immer eine große Bandbreite an unterschiedlichen Schülern und
605 Schülern in einer Klasse.
606

607 **[00:47:17.690] - Interviewer**

608 Ganz schwierige und große Frage eigentlich. Wenn Sie zusammenfassen müssen, wie unterscheidet
609 sich jetzt das Unterrichten von sehbeeinträchtigten beziehungsweise blinden Schülern von sehenden
610 Schülern? Beziehungsweise, wie ist es ähnlich?
611

612 **[00:47:35.330] - Anna H.**

613 Also unterschiedlich ist ganz bestimmt einfach das, dass man alles verbal ... Also dieses Verbalisieren ist
614 ganz bestimmt etwas, das essentiell ist, dass man wegkommen muss von diesem visuellen Unterrichten.
615 Und ich glaube, dass man das gerade im Fremdsprachenunterricht wahnsinnig viel macht, gerade in der
616 Unterstufe. Also weg von diesem Bildzentrierten zu einem eben mehr Verbalen, und das ist egal, ob
617 gesprochen oder schriftlich. Genau, das ist sicher ein großer Unterschied. Ansonsten ist es aber trotzdem
618 die Aufgabe, das Ziel ist genau das selbe. Und das Kind ist auch ein Kind, so wie alle anderen und alle
619 anderen auch unterschiedlich sind. Deswegen ansonsten unterscheidet sich es nicht viel, bis auf diesen
620 Zeitaufwand. Ich glaube, das war es. Also jetzt mal, was mir spontan gerade einfällt.
621

622 **[00:49:05.290] - Interviewer**

623 Das ist ja schon eine sehr herausfordernde Situation. Gibt es irgendwelche Erfolge, die Sie da erlebt
624 haben, die Sie vielleicht gerne teilen möchten? Irgendein Erfolgserlebnis oder eine besondere
625 Herausforderung, eine Situation?
626

627 **[00:49:21.570] - Anna H.**

628 So spontan fällt mir gar kein ganz besonderes Erlebnis ein, aber ich finde es schon sehr beeindruckend
629 oder auch ein Erfolgserlebnis dann zu sehen. Natürlich geht mir das bei allen Schülern und Schülern und
630 so, wenn sie dann im Laufe der Jahre auf einmal oder nach zwei Lernjahren einen tollen Text schreiben
631 oder ein spannendes Referat halten oder einfach spontan etwas, das grammatikalisch mehr oder weniger
632 richtig ist, von sich geben. Und das ist mir natürlich auch bei dem blinden Schüler so gegangen, dass ich
633 mir oft gedacht habe: „Wow, das hat er jetzt einfach gelernt in den letzten Monaten oder Jahren. Also
634 das, finde ich, sind auf jeden Fall Erfolgserlebnisse. Und ich finde auch, aber das ist jetzt nicht nur mit
635 dem englischen Unterricht. Ein großes Erfolgserlebnis [ist], wenn ich sehe, wie sozial die Kinder sich
636 verändert haben. Also wenn sie dann sagen: „Wow, cool“ bei irgendwas, das er macht, weil sie
637 anerkennen, dass das vielleicht gerade eine besonders tolle Leistung ist und umgekehrt aber auch,
638 dass er ja dieses Lob dann auch wieder weitergegeben hat und einfach zu sehen vielleicht auch, wie
639 selbstverständlich sie dann mit dem Thema Blindheit umgehen.

640

641 **[00:50:47.710] - Interviewer**

642 Haben Sie bezüglich des Unterrichtens von blinden Schulen irgendwelche Fortbildungen oder etwas in
643 der Art gemacht? Gibt es so was überhaupt?

644

645 **[00:51:00.580] - Anna H.**

646 Weiß ich nicht. Ich glaube, es wird es schon geben. Wir hatten immer wieder mal eben so Fortbildungen,
647 also intern eher, dass wir dann eben ein Treffen hatten mit der Blindenlehrerin oder es sind auch
648 manchmal andere gekommen. Es ist einmal auch ein Mann gekommen, der selbst blind ist, der auch den
649 Schüler kannte, der uns ein bisschen erzählt hat, wie seine Schulkarriere war und was eben
650 Schwierigkeiten waren und wir ihn auch Sachen fragen konnten. Genau, da gab es immer wieder mal
651 was und wir hatten, wie gesagt, sicher mehr Teamsitzungen. Weiß nicht. Also mehr halt als einmal im
652 Semester.

653

654 **[00:51:52.920] - Interviewer**

655 Würden Sie sich wünschen, dass diesbezüglich mehr Fortbildungen angeboten werden, jetzt auch im
656 universitären Rahmen?

657

658 **[00:52:00.160] - Anna H.**

659 Ich glaube, das ist wirklich sehr ... Natürlich ist es immer gut, wenn es Fortbildungen gibt. Also ja, aber es
660 ist natürlich immer sehr speziell. Dann müsste es eben eine Fortbildung vielleicht jetzt für
661 Englischlehrerinnen, die Einzelne, vielleicht aber auch mehrere, blinde Schüler und Schülerinnen der
662 Klasse haben, geben. Also natürlich wäre es immer gut, wenn es Fortbildungen gibt. Aber ich glaube, der
663 Austausch ist vor allem wichtig.

664

665 **[00:52:40.860] - Interviewer**

666 Sie haben jetzt vor allem auch schon betont, dass Sie grundsätzlich sehr offen bezüglich Integration
667 gegenüberstehen. Was ist denn Ihres Wissens nach die derzeitige Bildungspolitik bezüglich der
668 Integration von sehbeeinträchtigten und blindenden Schülern? Wissen Sie, was die Politik da im Moment,
669 welche Linie die verfolgt?
670

671 **[00:53:01.710] - Anna H.**

672 Wenn ich ganz ehrlich bin, nein, weiß ich nicht.
673

674 **[00:53:03.750] - Interviewer**

675 Okay. Was würden Sie sich denn wünschen?
676

677 **[00:53:10.640] - Anna H.**

678 Ja, dass einfach die Unterstützung gegeben wird und so wie jetzt bei uns, in unserem Fall, dass der
679 Schüler die Unterstützung dieser Blindenlehrerin hat, ist natürlich sehr toll, aber im Laufe In der Zeit
680 wurde das immer weniger. Also im Laufe der Jahre, in Englisch hatte ich zum Beispiel, im ersten Jahr war
681 die Blindenlehrerin sehr viel dabei, was ich glaube auch, was sicher auch ganz sehr wichtig war. Und in
682 diesem Jahr zum Beispiel ist sie in keiner der Stunden mehr dabei.
683

684 **[00:53:50.340] - Anna H.**

685 Die Klasse ist kleiner und ich habe mich auch sicher mehr jetzt daran gewöhnt und es funktioniert viel
686 besser. Und ich glaube, dass es zum Beispiel in Mathematik viel wichtiger ist, dass sie dort dabei ist.
687 Aber klar, die Stunden werden immer weniger und es kann nicht immer jemand dann dabei sein. Also da
688 vielleicht Unterstützung, aber auch wieder, natürlich ist es schwieriger dann in einer Regelschule, weil da
689 ist dann die Person für einen Schüler oder für eine Schülerin da. Ich finde aber auch eben nicht, dass
690 man dann den Eltern vorschreiben sollte oder allen vorschreiben sollte, dass alle Kinder in, zum Beispiel,
691 jetzt eine Blindenschule müssen. Ich tue mich schwer, da gerade was zu sagen, weil ich denke, ich bin
692 nicht als Elternteil in dieser Situation und glaube, dass man dann sicher eine viel klarere Meinung dazu
693 hat und ich als Lehrperson sage, ich unterstütze es und oder möchte es unterstützen, wenn Eltern oder
694 Kinder sagen, dass sie unbedingt in eine Regelschule möchten, aber sehe natürlich auch die Probleme.
695

696 **[00:55:12.450] - Interviewer**

697 Also es sollte in jedem Fall ermöglicht werden, wenn das gewünscht ist, aber auf keinen Fall auch
698 verpflichtend?
699

700 **[00:55:20.290] - Anna H.**

701 Ja, weil ich denke, dass die Herausforderungen in der Schule oder in Schulen so oder so für
702 Lehrpersonen immer mehr werden und man das natürlich auch so merkt.

703

704 **[00:55:34.960] - Interviewer**

705 Okay. Das heißt, wenn jetzt, nehmen wir an, ein Schüler, Schülerin bewirbt sich bei einer Schule und die
706 Schule sagt dann: „Nein, wir wollen uns diesen Aufwand nicht antun.“ Sollte das nach wie vor im Recht
707 der Schule sein oder sollte da irgendwie eine gewisse Verpflichtung zumindest bestehen, zu versuchen,
708 die Integration zu ermöglichen?

709

710 **[00:55:59.040] - Anna H.**

711 Auch da tue ich mir sehr schwer, einen Antwort zu geben, weil ich mir einfach diesbezüglich noch nicht
712 so viel Gedanken gemacht habe und ich denke, dass es eine sehr kontroverse Frage ist, weil es einfach
713 wahnsinnig schwierig, ein sehr, sehr, sehr schwieriges Thema ist. Und ich glaube, dass es niemals Sinn
714 machen würde, wenn Lehrpersonen dazu verpflichtet werden, zum Beispiel jetzt einen blinden Schüler
715 oder Schülerin zu unterrichten, weil dann die Qualität des Unterrichts sicher nicht gegeben ist.

716

717 **[00:56:42.210] - Interviewer**

718 Welchen Rat würden Sie denn Lehrkräften geben, die jetzt das erste Mal blinde oder sehbeeinträchtigte
719 Schüler unterrichten?

720

721 **[00:56:53.300] - Anna H.**

722 Offen zu sein und vielleicht aber auch nicht zu streng mit sich selbst zu sein, weil natürlich wird es immer
723 wieder Situationen geben, wie auch sonst im Schulalltag, bei denen man sich im Nachhinein denkt: „Das
724 hätte ich jetzt aber doch anders machen sollen“, oder „Das hat jetzt überhaupt nicht so funktioniert, wie ich
725 mir das vorgestellt habe“, und das aber auch zu kommunizieren, also auch mit dem Schüler oder der
726 Schülerin, die es betrifft, sprechen und Ich habe immer wieder mal zu dem Schüler gesagt: „Tut mir leid,
727 das hat jetzt nicht so funktioniert“, oder „Es tut mir leid, ich habe das jetzt noch nicht gerade hochgeladen.
728 Bitte gib mir zwei Minuten. Ich mache das jetzt gleich“, oder „Ich helfe dir dann“. Also das Gespräch
729 einfach suchen und nicht zu streng mit sich selbst sein.

730

731 **[00:57:57.420] - Interviewer**

732 In Bezug auf die Vorbereitung? Gibt es da irgendwas, das Sie raten würden?

733

734 **[00:58:04.710] - Anna H.**

735 Ja, strukturiert sein. Früh genug die Vorbereitungen zu machen. Also wenn man gewohnt ist, immer am
736 Tag davor die Vorbereitungen zu machen für eine Stunde, würde ich sagen, das geht nicht. Also würde
737 ich auf jeden Fall raten, einfach viel früher anzufangen. Ich finde das auch fein, weil dann ist man ein

738 bisschen gezwungen, schon vorzuarbeiten und eben nicht alles auf den letzten Drücker zu machen. Ich
739 arbeite aber generell so und deswegen war es für mich vielleicht jetzt nicht so eine große Umstellung.
740 Und genau, dann einfach wirklich eine klare Planung zu haben und nicht alles ganz spontan zu machen.
741

742 **[00:58:53.510] - Interviewer**

743 Also wir kommen jetzt tatsächlich schon zur letzten Frage. Gibt es noch irgendwas, das Sie die jetzt
744 generell zu diesem Thema teilen möchten? Wir haben eh sehr viel schon durchgekauft, aber falls Ihnen
745 noch irgendwas einfällt, das Sie teilen möchten?
746

747 **[00:59:12.350] - Anna H.**

748 Nein, eigentlich habe ich das Gefühl, wir haben wirklich Alles. Weil ganz am Anfang, glaube ich, das kam,
749 ob ich es bereue. Nein, ich bereue es auf keinen Fall und würde es auch wieder machen, egal welche
750 Form von Beeinträchtigung ein Schüler oder eine Schülerin hat. Und eben, wenn der Wunsch da ist und
751 ein Team zusammengestellt werden muss, ich glaube einfach, dass es sehr wichtig ist, dass wir als
752 Lehrpersonen flexibel sind und einfach auf solche Dinge eingehen. Aber schon auch natürlich, es ist
753 herausfordernd und es ist schwierig oder kann schwierig sein, aber es kann auch sehr schön sein und es
754 ist auch sehr schön. Und ich glaube, dass man einfach sich selber überlegen muss: Möchte ich der Teil
755 davon sein oder nicht? Aber ich finde es schade, wenn Leute sagen: „Nein, mache ich nicht, will ich nicht,
756 nur weil es eventuell ein bisschen mehr Arbeit ist“.
757

758 **[01:00:19.960] - Interviewer**

759 Okay, dann danke auf jeden Fall für die Teilnahme und für die Unterstützung und vor allem auch für die
760 ausführlichen Antworten.
761

762 **[01:00:28.670] - Anna H.**

763 Ja, sehr gerne. Danke auch.
764

Interview C

1 **[00:00:01.120] - Interviewer**

2 Gut, Herr K. Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, für dieses Interview
3 beziehungsweise mir bei meiner Masterarbeit zu assistieren. Ich werde Ihnen am Anfang ganz kurz
4 erklären, worum es eigentlich geht. Ich darf Sie auch noch mal darauf hinweisen, dass alle Daten ganz
5 vertraulich behandelt werden und anonymisiert werden. Das heißt, es können keine Antworten Ihnen als
6 Person zugeordnet werden. Es wird nur zu Studienzwecken verwendet. Wenn Sie aber dennoch Ihre
7 Teilnahme zurückziehen möchten, dann würde ich Sie bitten, das innerhalb von 14 Tagen zu tun, einfach
8 aufgrund der anschließenden Verarbeitung der Antworten. In dieser Arbeit soll es darum gehen, wie sich
9 die Vorstellung und die Erwartung von Englischlehrkräften in Bezug auf den Unterricht von blinden und
10 sehbeeinträchtigten Schülern von der tatsächlichen Unterrichtserfahrung unterscheiden. Das heißt, was
11 passiert; es werden Englisch-Lehrkräfte interviewt, die einerseits Erfahrung im Unterricht mit blinden und
12 sehbeeinträchtigten Schülern und Schülerinnen haben und andererseits jene, die keine Erfahrung haben.
13 Bevor wir in das Thema genauer eintauchen, würde ich Sie ganz kurz bitten, einfach Ihre bisherige
14 Unterrichtserfahrung in eigenen Worten zu beschreiben.

15

16 **[00:01:24.360] - Gabriel K.**

17 Also ich habe im Rahmen des Bachelor-und Masterstudiums diverse Schulpraktika gemacht. Das
18 umfangreichste davon, da habe ich ein halbes Jahr vielleicht zehn Stunden selbst unterrichtet und 30, 40
19 hospitiert. Und in allen vorhergehenden Unterrichtstätigkeiten im Praktikum, werde ich vielleicht noch mal
20 auf das gekommen sein. Vielleicht insgesamt, dass ich 20, 25 Stunden unterrichtet habe und vielleicht
21 nicht ganz 100 hospitiert, würde ich jetzt mal schätzen. Aber ich habe noch nicht aktiv unterrichtet und ich
22 habe definitiv nicht gegen Bezahlung als Lehrer gearbeitet.

23

24 **[00:02:03.910] - Interviewer**

25 Und war das alles derselbe Schultyp oder wie haben diese Schulen ausgesehen?

26

27 **[00:02:12.750] - Gabriel K.**

28 Nein, das war alles natürlich Sekundarstufe. Also die Kinder waren in jedem Fall zwischen 10 und 18
29 Jahren und es war eine NMS dabei, es war ein Gymnasium, eine AHS eben und auch eine Privatschule.
30 Das war eine katholische Privatschule. Genau.

31

32 **[00:02:37.450] - Interviewer**

33 Das heißt, Sie haben jetzt eigentlich schon verschiedene Schultypen gesehen, vor allem, wir nennen es
34 jetzt einfach mal Unterstufe, Sekundarstufe eins, im Alter von 10 bis 14 Jahren.

35

36 **[00:02:47.640] - Gabriel K.**

37 Ja.

38

39 **[00:02:48.060] - Interviewer**

40 Ja, super. Hatten Sie in diesem Rahmen irgendwelche Erfahrungen mit inklusivem Unterricht?

41

42 **[00:02:58.370] - Gabriel K.**

43 Ja, Ich meine, in zwei verschiedenen Schulen gab es pro Klasse jeweils eines oder zwei Kinder, die eine
44 Behinderung hatten, eine geistige Behinderung, wobei ich nicht ganz genau darüber unterrichtet wurde,
45 was die genaue Diagnose dieser Schüler:innen war, sondern ich habe das einfach im Umgang gemerkt
46 und es wurde mir auch erzählt, aber eben nur so am Rande.

47

48 **[00:03:34.040] - Interviewer**

49 Inwiefern hat das Ihren Unterricht beeinflusst? Also inwiefern mussten die auch außertourlich
50 eingebunden werden? Mussten da besondere Vorkehrungen getroffen werden?

51

52 **[00:03:45.640] - Gabriel K.**

53 Ja, es waren so Sachen, wie normalerweise, wenn ungefragt jemand spricht im Unterricht, ist die erste
54 Reaktion, dass man die ermahnt oder so. Aber im Falle dieses einen Kindes war dann eben eine weitere
55 Person im Raum, die diesem Kind einige Sachen erklärt hat oder eben immer so Zusatzinfos
56 ausgetauscht haben. Und genau, daran muss man sich auch erst mal gewöhnen, dass so quasi wie eine
57 Art Dolmetscher in der Klasse ist, der einem dann hart gesagt dazwischen redet, aber eigentlich auch nur
58 sicherstellt, dass alle mitkommen im Unterricht, was ja auch gut und recht ist.

59

60 **[00:04:20.570] - Interviewer**

61 Das heißt, Sie haben eigentlich den Unterricht abgehalten und für diese Schüler und Schülerinnen, die
62 eben diese Beeinträchtigung hatten, gab es noch eine separate Lehrperson?

63

64 **[00:04:30.660] - Gabriel K.**

65 Ja, in einem Fall ja, im anderen nein, weil die Beeinträchtigung war da nicht so auf das schulische
66 Verständnis, sondern eher so im sozialen Bereich merkbar, würde ich sagen. Also genau, in dem einen
67 Fall hat sich dieses Kind auch mit dem Lernen und Verstehen etwas schwergetan und da war dann
68 immer eine extra Person im Raum. Im anderen Fall war die geistige Behinderung eher so sozialer Natur,
69 sage ich mal, beziehungsweise mir wäre es nicht aufgefallen, dass dieses Kind bei was nicht mitkommt.

70

71 **[00:05:03.090] - Interviewer**

Okay. Das heißt, grundsätzlich hatten Sie, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, nicht die Aufgabe, diese Schüler explizit zu inkludieren, sondern schon, wie Sie natürlich alle Schüler und Schülerinnen inkludieren, aber jetzt nicht mit Zusatzaufwand verbunden.

[00:05:18.640] - Gabriel K.

Genau, ja. Ich wurde ja eben auch gar nicht so genau darüber unterrichtet, was zu tun ist oder was genau die Diagnose dieser Schüler:innen ist. Von daher, ich wurde einfach angehalten und den Unterricht so, ja, wie als hätte ich eine, wie sagt man denn, nicht-neurodiverse Klasse vor mir. Genau.

[00:05:40.360] - Interviewer

In welcher Form wurden Sie denn in Ihrer Ausbildung auf inklusiven Unterricht vorbereitet?

[00:05:48.530] - Gabriel K.

Das ist eine gute Frage. Da muss ich ganz kurz überlegen.

[00:05:53.040] - Interviewer

Also gab es zum Beispiel spezielle Kurse oder vielleicht auch, Sie haben ja zwei Fächer studiert. In welchem Fach wurde das öfter oder weniger thematisiert, einfach allgemein von der Ausbildung her?

[00:06:07.690] - Gabriel K.

Ich habe gerade nicht in Erinnerung, dass das jetzt so ganz konkret thematisiert wurde. Natürlich, in diversen Pädagogikseminaren hat man viel über die Geschichte des Unterrichts und verschiedenen Unterrichtsmodellen und so gelernt und es wurde einem auch immer nahegelegt, dass inklusiver Unterricht etwas Erstrebenswertes ist und dass es wichtig ist für die geistige Entwicklung auch von den Kindern, dass sie auch mit unterschiedlichsten Mitschüler:innen zurechtkommen und so. Aber ich glaube, das war eigentlich nie so konkret: „Okay, was machst du, wenn ein Kind im Autismusspektrum ist oder was machst du, wenn ein Kind taub oder blind ist oder so?“ Sondern ich wurde gelehrt, dass ich diesen Schüler:innen gegenüber nicht irgendwie Vorurteile haben soll oder dass die auch in einen ganz normalen Regelunterricht eingebunden werden sollen, aber es waren jetzt keine konkreteren Tipps, sage ich jetzt mal, für den Umgang, für den Tatsächlichen.

[00:07:11.030] - Interviewer

Laut dem Curriculum gibt es ja gewisse Kurse. Ist Ihnen da irgendwo in Erinnerung, dass man das vielleicht als Vertiefung wählen hätte können?

[00:07:21.250] - Gabriel K.

108 Das ist sehr gut möglich, ja. Es gibt ja echt diverse Kurse an der Uni Wien für Lehramtstudent:innen,
109 vor allem im längeren Bachelor, den ich noch gemacht habe. Allerdings, ich erinnere mich leider nicht
110 mehr an Möglichkeiten oder so. Also ich glaube, ich habe es nicht gemacht, aber ich kann mir auch sehr
111 gut vorstellen, dass es das gegeben hätte, weil sie wirklich ein breites Spektrum haben, aber dass es
112 verpflichtend wäre, vielleicht habe ich es vergessen, aber glaube ich eigentlich nicht.
113

114 **[00:07:47.650] - Interviewer**

115 Wäre das etwas gewesen, das Sie grundsätzlich interessiert hätte?
116

117 **[00:07:52.170] - Gabriel K.**

118 Ja, es wäre auf jeden Fall was gewesen, was mich interessiert hätte. Der tatsächliche Alltag der
119 Student:innen schaut aber meistens oder oft so aus, in meinem Fall zumindest, dass man solche Kurse,
120 wo man die freie Wahl hat, eher nach seinem Terminkalender wählt und nicht unbedingt nach seinen
121 Interessen, weil das einfach oft nicht möglich ist.
122

123 **[00:08:11.180] - Interviewer**

124 Also ich habe vorher schon ganz kurz angesprochen, Sie haben natürlich zwei Fächer studiert. Könnten
125 Sie mir noch ganz kurz fürs Protokoll sagen, was das für zwei Fächer sind?
126

127 **[00:08:22.800] - Gabriel K.**

128 Ja, es ist Englisch und Psychologie, Philosophie eben auf Lehramt. Also den Bachelor habe ich fertig und
129 der Master, den Master bald.
130

131 **[00:08:30.040] - Interviewer**

132 Und würden Sie sagen, dass es eben in einem Fach mehr thematisiert wurde als in dem anderen?
133

134 **[00:08:39.750] - Interviewer**

135 Oder würden Sie sagen, dass es relativ ausgewogen passiert? Oder relativ ausgewogen nicht passiert?
136

137 **[00:08:46.380] - Gabriel K.**

138 Ja, also wirklich viel behandelt wurde es ja nicht, wie ich erwähnt hatte, aber wahrscheinlich würde ich
139 sagen, dass es schon bei Englisch mehr vorgekommen ist, einfach weil da auch mehr Unterrichtspraxis
140 gefühlt im Curriculum ist, weil mit Psychologie.. Hier in der Philosophie hat man so wenige Stunden. Also
141 die Fächer gibt es ja nur in der 7. und 8. Deswegen hat man da oft statt Praktika dann auch irgendwelche
142 Alternativleistungen, die man erbringt. Und somit ist das einfach weniger konkret auf den Unterricht

143 bezogen als jetzt Englisch und in und im weiteren Sinne habe ich auch die Erfahrung gemacht, dass das,
144 wenn, eher in Englisch wahrscheinlich besprochen wurde, als in Psychologie, Philosophie.
145

146 **[00:09:23.580] - Interviewer**

147 Wir können gleich bei Englisch bleiben. Zurückgehend zu Ihrem Unterrichtspraktikum mit
148 Inklusionserfahrung. Wie hat sich denn der englische Unterricht in Bezug auf die Inklusion oder
149 Unterstützung von diesen Schülern gestaltet? Sie haben einerseits schon gesagt, da gab es eine
150 Betreuungslehrkraft oder eine Betreuungsperson. Gab es da besondere Routinen? Gab es
151 außergewöhnliche Vorkehrungen, die Sie treffen mussten?
152

153 **[00:09:58.070] - Gabriel K.**

154 Nein, überhaupt... nein, überhaupt nicht. Also mir wurde das eben auch nur so beiläufig erwähnt: „Ja, da
155 gibt es ein Kind, das hat eine Behinderung und so, und dass ich das eh merken werde, aber dass ich den
156 Unterricht ganz normal durchführen solle.“
157

158 **[00:10:14.320] - Interviewer**

159 Angenommen, Sie erfahren heute, Sie unterrichten im nächsten Schuljahr einen blinden Schüler oder
160 eine blinde Schülerin in Ihrer Regelklasse. Was ist denn Ihre erste Reaktion?
161

162 **[00:10:28.840] - Gabriel K.**

163 Ich müsste...würde mich auf jeden Fall informieren über den Umgang im Unterricht mit so einer Person,
164 weil ich denke, man benutzt ja doch viele visuelle Hilfestellungen bei seinen Erklärungen et cetera oder,
165 keine Ahnung, schlägt das Buch auf Seite so und so. Das ist ja so direkt dann wahrscheinlich nicht
166 durchführbar. Ich bin auf jeden Fall nicht ausreichend gewappnet momentan. Da müsste ich mich
167 irgendwie selber fortbilden und informieren.
168

169 **[00:11:01.740] - Interviewer**

170 Sie haben schon ein bisschen gesprochen, welche, wenn ich so verstanden habe, Sorgen oder
171 Gedanken Ihnen da durch den Kopf gehen. Was würden Sie denn sagen, ist Ihre emotionale Reaktion?
172

173 **[00:11:22.730] - Gabriel K.**

174 Vielleicht so ein Gefühl von, dass ich unzureichend bin in meinem in meinem Fachwissen. Eigentlich
175 habe ich immer den Anspruch, dass ich kompetent bin als Lehrer und für die meisten Situationen, die ich
176 mir ausmalen kann, gewappnet bin. Und so eine Situation würde mich jetzt sicher mal überfordern. Also
177 einmal Überforderung und vielleicht auch diese Angst, das nicht den eigenen Standards entsprechend
178 durchführen zu können.
179

180 **[00:12:00.300] - Interviewer**

181 Welche Sorgen hätten Sie denn da konkret?

182

183 **[00:12:07.470] - Gabriel K.**

184 Dass ich rücksichtslos bin, weil ich die Welt nur aus einer sehenden Perspektive kenne. Irgendwie so,
185 keine Ahnung. Vielleicht sage ich eine Phrase: „Das sieht man doch“, oder so. Ja, keine Ahnung. Ich
186 erkläre halt irgendwas und dann muss mich das Kind vielleicht zum fünften Mal daran erinnern, dass er
187 oder sie das jetzt gerade nicht sehen kann und dass sie irgendeine andere Hilfestellung braucht. Ja, so
188 zum Beispiel.

189

190 **[00:12:37.870] - Interviewer**

191 Leider ist es ja im Schulalltag so, man kann so was schlecht dann ablehnen, sondern man wird da oft
192 auch einfach reingestoßen in solche Situationen, egal ob man vorbereitet ist oder nicht. Die Situation ist
193 jetzt Ihr Unterricht nächstes Jahr. Welche Vorbereitungsmaßnahmen setzen Sie denn jetzt, um diese
194 Situation zu bewältigen? Also ganz konkret: Was tun Sie als Nächstes, um sich gut vorbereitet zu fühlen?

195

196 **[00:13:06.300] - Gabriel K.**

197 Wahrscheinlich in erster Instanz das Internet durchforsten nach auch wissenschaftlichen Quellen über
198 Unterricht mit blinden Menschen und generell den Umgang mit blinden Menschen. Vielleicht würde ich
199 mich auch umhören, ob jemand jemanden kennt, der aus erster oder zweiter Hand Erfahrung hat damit
200 und mir vielleicht ein paar Tipps geben könnte. Aber primär mal das Internet durchforsten.

201

202 **[00:13:34.660] - Interviewer**

203 Sie sind jetzt schon mitten im Schuljahr. Wie stellen Sie sich das vor? Welche Strategien wenden Sie an,
204 dass alle einschließlich der sehbeeinträchtigten Schüler am Unterricht teilnehmen können? Sie können
205 sich da ruhig Zeit nehmen. Das ist ein ziemliches Gedankenexperiment. Wie könnten Sie alle Schüler
206 einbinden, gleichermaßen?

207

208 **[00:14:03.720] - Gabriel K.**

209 Ja, schwierig.

210

211 **[00:14:10.000] - Interviewer**

212 Ich kann Ihnen noch gern, wenn Sie das möchten, eine genaue Unterrichtssituation geben?

213

214 **[00:14:15.480] - Gabriel K.**

215 Ja, ich habe mir gedacht, irgendwas, wo man spricht mit anderen, also eine Sprechübung oder vielleicht
216 sogar irgendeine Art von Schauspiel, wo man da auch wieder argumentieren könnte, dass da die Mimik
217 und Gestik vielleicht eine Rolle spielen. Aber ja, natürlich eine Hörübung oder eine Sprechübung, aber
218 nichts zum Lesen.

219

220 **[00:14:37.650] - Interviewer**

221 Es ist ja so, dass auch blinde und sehbeeinträchtigte Schüler, die normalen Skills erfüllen müssen, die im
222 Englischunterricht gegeben sind. Wie glauben Sie denn, werden Leseübungen oder Schreibübungen
223 angepasst?

224

225 **[00:14:55.410] - Gabriel K.**

226 Ich könnte mir vorstellen, dass jetzt zum Beispiel bei einer Englisch Matura, dass sie die Leseübung
227 vielleicht auch ins Ohr bekommen, dass sie da eine Tonaufnahme kriegen. Oder vielleicht ist das auch in
228 Brailleschrift so und die lesen das mit dem Finger. Das weiß ich ehrlich gesagt nicht. Und ich glaube... ich
229 weiß gar nicht. Ich schätze, die können ganz normal schreiben, ohne dass sie es sehen müssen. Also ich
230 glaube, das geht. Und so Angaben und so werden sie wahrscheinlich auch irgendwie ins Ohr durch
231 irgendeine Quelle. Oder ich weiß nicht, ob es speziell gestanzte Prüfungsbögen gibt, die blinde
232 Menschen lesen können. Das weiß ich nicht.

233

234 **[00:15:39.420] - Interviewer**

235 Das ist eigentlich schon eine gute Überleitung zu meiner nächsten Frage, nämlich: Welche Anpassungen
236 oder Hilfsmittel würden Sie denn verwenden im englischen Unterricht?

237

238 **[00:15:51.910] - Gabriel K.**

239 Ja, ich glaube, für mich als Laien wäre es leichter, einfach vorab alles, was die die Person lesen muss,
240 das einzusprechen, zur Not auch selber und irgendwie kann man das dann schon abspielen über
241 irgendwelche Kopfhörer oder so. Das haben die Kids heutzutage eh alle. So mit Brailleschrift...ich kenne
242 mich da nicht aus, wo man so was drucken lässt, dass das dann so eingestanz ist ins Papier. Das
243 könnte auch teuer sein. Vielleicht dann sprengt das irgendein Kopierbudget oder so. Ja, ich glaube, ich
244 würde erst mal versuchen, einfach über auditive Hilfestellungen das Lesen zu ersetzen.

245

246 **[00:16:29.670] - Interviewer**

247 Im Normalfall ist es so, um Ihnen das ein bisschen genauer zu schildern, dass die blinden und
248 sehbeeinträchtigten Schüler einen eigenen Laptop haben mit einer Braillezeile drauf. Das heißt, sie lesen
249 mittels dieser Preilzeile die eingespielten Unterrichtsmaterialien. Es wird zum Beispiel das More 2, das
250 Unterstufenenglischbuch, übersetzt auf digital und die können das dann tatsächlich auch mittels
251 Braillezeile mitlesen. Ist natürlich ... Hat auch seine Nachteile und seine Vorteile.

252

253 **[00:17:08.580] - Interviewer**

254 Also jetzt, wo Sie davon wissen, was stellen Sie sich hier vor, könnte da problematisch oder vorteilhaft
255 sein, mit so einem Kind, das da mit Laptop in der Klasse sitzt?

256

257 **[00:17:21.470] - Gabriel K.**

258 Ja, vorteilhaft ist dann natürlich, dass viele meiner Sorgen, die ich jetzt erwähnt habe, dann eigentlich
259 gelöst scheinen, wenn man das einfach unter Anführungszeichen "digitalisieren" kann und die Personen
260 das dann so mit dem Finger lesen können. Ja, Sorgen wären einerseits entweder wie, wie sagt man,
261 proficient, also wie flüssig die Kids dann wirklich sind mit dieser Methode. Weiß ich auch nicht, ob alle
262 blinden Kinder da gleich urgut sind oder vielleicht hat auch irgendein Kind einen Unfall gehabt erst vor
263 einem Jahr, der sie irgendwie die Sehkraft genommen hat und dann wird das nicht gleich mit dem Finger
264 alles lesen können. Also dahingehend. Oder eben die Kehrseite. Sagen wir, das kann ein Kind schon
265 sehr flüssig und gut mit dem Finger und es ist aber keine Laptopklasse oder so. Vielleicht natürlich
266 könnten dann andere Kinder irgendwie so Unterstellungen machen, von wegen „Gut, der hat
267 Internetzugang, der kann einfach alles googeln und hat einen unfairen Vorteil uns gegenüber“. Und keine
268 Ahnung, auf den nehmen immer alle Rücksicht, ist das, dass da irgendwie zu Spannungen in der Klasse
269 kommt.

270

271 **[00:18:20.580] - Interviewer**

272 Also auch irgendwie, dass das so ein weiteres Alleinstellungsmerkmal eigentlich darstellt?

273

274 **[00:18:27.420] - Gabriel K.**

275 Ja.

276

277 **[00:18:27.750] - Interviewer**

278 Jetzt ist Ihnen bekannt, dass es diese Laptops und diese Preilzeilen gibt. Können Sie sich vorstellen,
279 welche anderen digitalen Technologien eventuell eingesetzt werden könnten, um das Lernen zu
280 erleichtern? Wir sind in 2024. Wir haben sehr viele Möglichkeiten.

281

282 **[00:18:59.680] - Gabriel K.**

283 Vielleicht gibt es irgendwelche Apps am Handy, die dann so mit Vibration arbeiten. Weiß ich nicht. Oder
284 wie gesagt, dass Sachen, die normal geschrieben sind, dann auch als Audio abhörbar sind.

285

286 **[00:19:13.450] - Interviewer**

287 Text to Speech, sozusagen?

288

289 **[00:19:14.960] - Gabriel K.**

290 Ja, genau. So, das würde mir jetzt einfallen.

291

292 **[00:19:18.520] - Interviewer**

293 Glauben Sie, dass da auch eventuell mittels künstlicher Intelligenz noch einiges passieren könnte
294 beziehungsweise machbar wäre?

295

296 **[00:19:28.440] - Gabriel K.**

297 Ja, glaube ich schon. Also ich glaube überhaupt, dass künstliche Intelligenz in vielen Bereichen noch
298 gravierende Veränderungen mit sich bringen wird, die wir uns vielleicht noch gar nicht so vorstellen
299 können. Also ja, sicher wird ... Also ich kann es mir gut vorstellen, dass irgendwas mit KI auch noch im
300 Umgang mit blinden Menschen im Unterricht irgendwas erleichtert für irgendwen, aber konkret eigentlich
301 kann ich es mir nicht vorstellen. Also ich glaube, es wird Änderungen geben, aber welche kann ich mir
302 gerade so abstrakt nicht ganz vorstellen.

303

304 **[00:19:59.860] - Interviewer**

305 Dankeschön. Sie haben jetzt ganz, ganz, ganz, ganz am Anfang gesagt, da ist ja auch viel Visuelles
306 dabei. Wir haben sehr viele visuelle Lerner, vor allem junge Lernende. Wie könnten Sie jetzt
307 sicherstellen, dass blinde Schülerinnen Zugang zu visuellen Materialien, wie zum Beispiel Diagrammen
308 oder Bildern haben im englischen Unterricht? Zum Beispiel, das wäre die Situation, die mir vorher
309 eingefallen ist: Sie lernen in der ersten Klasse AHS in Englisch gerade die verschiedenen Gefühle. Da
310 wird es sich ja anbieten, dass man das mit verschiedenen Smilies macht, zum Beispiel. Da macht man
311 sehr viel visuell. Wie könnte man Ihrer Meinung nach jetzt sicherstellen, dass blinde Schülerinnen diesen
312 Zugang auch haben?

313

314 **[00:20:51.810] - Gabriel K.**

315 Ja, wenn das am Laptop so klappt, dass ... Ich weiß nicht, ich nehme an, man kann jetzt dann nicht nur
316 Schrift so nicht so ablesen mit dem Finger, sondern wahrscheinlich auch Formen und Smilies eben auch
317 in dem Fall, dass man das auch irgendwie auf dieses ... Ich stelle es mir vor, wie eine große Leertaste,
318 wo man so seinen Finger drüber hält und dann läuft das irgendwie so gewählt unterm Finger durch und
319 dann liest man das. So stelle ich es mir vor, dass das auch irgendwie mit Smilies oder so geht und
320 ansonsten müssten wir diese visuellen Sachen irgendwie, dass es so greifbar wird, also wortwörtlich
321 greifbar eben, dass man es irgendwie was eingraviert mit einem Messer oder irgendwie so, dass man,
322 keine Ahnung, jetzt ein wütendes Smiley dann dem blinden Kind geben könnte und er kann das so
323 ertasten, die Unebenheiten in dieser Form und dann so das auch wahrnehmen.

324

325 **[00:21:49.880] - Interviewer**

326 Gibt es irgendwelche Materialien, die Sie nicht verwenden würden?

327

328 **[00:21:55.420] - Gabriel K.**

329 Also so von vornherein, wenn jetzt ein blindes Kind in der Klasse ist und dann sage ich: „Okay, das
330 lassen wir“? Möglicherweise würde ich mich von Filmen fern halten. Ich meine, natürlich, man kriegt auch
331 viel mit, wenn man was nicht sieht, aber jetzt zum Beispiel, oft wird vor Weihnachten Mister Bean gezeigt.
332 Das ist natürlich dann sehr sinnfrei, wenn man ein blindes Kind hat, zum Beispiel. Also wenn ein Film
333 oder so, dann müsste der ganze Sinn auch nur aus dem Text zu erschließen sein. Oder irgendwelche
334 Pantomimeübungen oder so, so à la Activity, oder irgendwas zeichnen, das macht auch nicht so viel
335 Sinn. Ich habe mal in einer Unterrichtssequenz die Kinder alle ein Alien, ihr eigenes Alien designen
336 lassen. Das haben sie dann gezeichnet und dann auch mit ihren Mitschülern verglichen und so. Das wird
337 jetzt auch nicht viel Sinn machen. Also weniger visuellen Input wahrscheinlich.

338

339 **[00:23:09.590] - Interviewer**

340 Blinde Schüler und Schülerinnen müssen ja jetzt trotzdem getestet werden. Wie werden denn Ihres
341 Wissens nach schriftliche Aufgaben und Tests angepasst und bewertet? Also nur Ihres Wissens nach.

342

343 **[00:23:23.460] - Gabriel K.**

344 Also ich weiß nicht, inwiefern die bearbeitet werden oder geändert. Ich könnte jetzt nur mutmaßen.

345

346 **[00:23:31.760] - Interviewer**

347 Was glauben Sie denn? Oder was würden Sie schätzen?

348

349 **[00:23:39.860] - Gabriel K.**

350 Ja, eigentlich ... Ich hätte jetzt mal geschätzt, dass die Angabe dann auditiv ist, weil ich weiß nicht, ob
351 man einfach dem Kids dann einen Laptop geben kann für die Matura und dann klappt irgendwas nicht mit
352 dem dem Finger oder so. Es ist ja auch dann schwer nachvollziehbar, wenn jetzt das Kind sagt: „Keine
353 Ahnung, vielleicht versteht es einfach die Angabe nicht, und ist so: „Sorry, da ist irgendein Fehler mit dem
354 Brailleding. Ich kann das nicht lesen“. Das kann keiner überprüfen, aber wenn du es im Ohr hast, ist es
355 recht transparent auch für Leute, die das jetzt nicht nachvollziehen können.

356

357 **[00:24:21.880] - Interviewer**

358 Jetzt abgesehen davon, dass das alles ein bisschen schwierig ist, das anzupassen, die visuellen Inputs
359 zu vermeiden, welche Herausforderungen oder fordernden Situationen erwarten Sie denn im Unterricht
360 mit blinden und sehbeeinträchtigten Schülern?

361

362 **[00:24:37.500] - Gabriel K.**

363 Ja, dass Kinder irgendwie da auch nicht unbedingt immer mega verständnisvoll sind oder rücksichtsvoll,
364 dass dann vieles total lustig ist, wenn irgendwas sagt: „Oh, schaut euch das an“, und dann sagt: „Oh,
365 aber der so und so kann ja gar nicht schauen“, oder irgendwie solche Situationen. Oder ich würde mir
366 Sorgen machen, dass das Kind irgendwie ein bisschen gemobbt wird im Turnen auch oder so, wo es halt
367 echt blöd ist, wenn man gar nichts sieht so für den Anschluss zu den anderen Kindern. Oder eben auch,
368 dass irgendwelche unfairen Situationen entstehen, weil ich die gleiche Aufgabe dem blinden Kind wie
369 dem sehenden Kind gebe, aber das blinde Kind länger braucht für das Lesen von der Angabe oder so,
370 weil das halt in irgendeiner Braille-Laptopschrift daherkommt, von der ich auch kein Verständnis habe, ob
371 das jetzt länger oder kürzer dauert, oder eben, dass man dann vielleicht die Prüfungen anpasst und dass
372 das dann zu leicht ist oder so, einfach, dass die Chancengleichheit abstrakt wirkt.

373

374 **[00:25:43.490] - Interviewer**

375 Sie haben jetzt schon einiges gesagt, von Mobbing bis Fairness bis unterschiedlicher Zeitaufwand,
376 vielleicht auch verschiedene Level, die dann einzuhalten sind. Jetzt wirklich im Englischunterricht, fällt
377 Ihnen da irgendwie noch eine Situation ein, wo Sie denken, „Puh, das könnte wirklich schwierig werden?“

378

379 **[00:26:13.420] - Gabriel K.**

380 Irgendwie, wenn ich jetzt anhme, dass ich dieses Kind vier Jahre lang zumindest in der gleichen Klasse
381 immer habe, schränkt es einen halt einfach ein in der Methodenvielfalt, habe ich gerade das Gefühl. Ich
382 bin zum Beispiel auch ein großer Fan von so, dass man Schauspielübungen einpackt oder eben so
383 Stationenbetrieb macht, wo die Kinder dann herumgehen in der Klasse. Das ist eigentlich nicht so easy.
384 Du kannst nicht einfach die Tische, so machen wir die Tische machen, die Tische zu einem großen Kreis
385 und so und wird eh für alle passen, aber das blinde Kind braucht ja irgendwie die Klasse genau so, wie
386 sie immer ist und der Stress zusätzlich. Einerseits hätte ich einen Mehraufwand – so ganz egoistisch
387 gesagt, hätte ich einen Mehraufwand für alles, was ich mir irgendwie an Unterrichtsmaterialien überlegen
388 muss. Und andererseits wäre ich auch eingeschränkter in der Methodenvielfalt. Weiß ich nicht. Es gibt ja
389 auch so Sachen, wie zum Beispiel, dass man irgendeinen Satz auf Englisch schreibt und dann gibt man
390 den Zettel weiter und dann muss die Person das zeichnen, was da steht und dann gibt man es wieder
391 weiter und dann schreibt man. Das klappt alles ja so nicht. Man kann vielleicht so einzelne Tasks gut an
392 die blinde Person anpassen, aber es ist schwer dann, wenn die Kinder miteinander interagieren, dass oft
393 das dann flüssig abläuft.

394

395 **[00:27:32.940] - Gabriel K.**

396 Das stelle ich mir taff vor.

397

398 **[00:27:34.740] - Interviewer**

399 Welchen Einfluss würde das auf die Qualität des Unterrichts für die sehenden Kinder haben, Ihrer
400 Meinung nach? Wird das irgendwie die Qualität beeinflussen?
401

402 **[00:27:46.850] - Gabriel K.**

403 Wahrscheinlich würden die ganzen Schritte und Unterrichtsziele etwas länger dauern, bis die erreicht
404 werden. Aber ich glaube, es ist auch so für die persönliche Entwicklung gut für die Kinder, dass sie so in
405 einem diversen Umfeld auch zurechtkommen und das als normal ansehen. Aber wahrscheinlich wäre es
406 schwieriger, so irgendwelche Unterrichtsziele oder so am Ende vom Jahr zu erreichen, als mit einer
407 Klasse, wo alle sehen, einfach weil man wird jetzt nicht Zeit sparen, wenn ein Kind, blind ist, blöd gesagt,
408 eher andersherum. Es wird einen eher irgendwann vor unvorhergesehene Stolpersteine stellen. Kann er
409 kaum anders sein.
410

411 **[00:28:24.340] - Interviewer**

412 Was ist denn Ihres Wissens nach die... eine schwierige Frage... die derzeitige Bildungspolitik bezüglich
413 der Inklusion von sehbeeinträchtigten und blinden Schüler:innen in den Regelunterricht.
414

415 **[00:28:40.560] - Gabriel K.**

416 Was es da für Gesetze gibt?
417

418 **[00:28:41.870] - Interviewer**

419 Wie der Standpunkt der Politik momentan getan ist? Ist das etwas Erstrebenswertes, dass blinde
420 Schüler, Schülerinnen in den Regelunterricht eingebunden werden oder eher nicht?
421

422 **[00:28:54.250] - Gabriel K.**

423 Also ich weiß es nicht. Ich würde vermuten, dass es als erstrebenswert angesehen wird, aber jetzt nicht
424 irgendwie diese Bestrebungen mit einem entsprechenden Budget auch wirklich unterstützt sind. Also ich
425 glaube, es wird viel gesprochen davon, dass der inklusive Unterricht wünschenswert ist, wie auch schon
426 im Studium, aber dann wirklich so konkret, dass ich jetzt konkrete Tipps dafür kriege im Studium oder in
427 der tatsächlichen Arbeitswelt, ein konkretes Budget, glaube ich nicht.
428

429 **[00:29:28.510] - Interviewer**

430 Sie haben jetzt noch keine Erfahrung mit tatsächlich blinden oder sehbeeinträchtigten [Schülern]. Solche
431 Lehrkräfte gibt es aber. Welche Fragen würden Sie denn diesen Lehrkräften stellen, die bereits blinde
432 oder sehbeeinträchtigte Schüler unterrichten oder unterrichtet haben?
433

434 **[00:29:45.960] - Gabriel K.**

435 Also die Lehrer sehen, aber die Kinder nicht?

436

437 **[00:29:48.150] - Interviewer**

438 Genau, ja. Was würden Sie die Lehrkräfte fragen?

439

440 **[00:29:55.490] - Gabriel K.**

441 Ja, eh. Mal einfach so Top drei Top 3 Tipps allgemein im Umgang oder Sachen, die man jetzt an die man
442 nicht denken würde oder eben auch so Methodenvielfalt. Ja, Ich glaube, ich würde, da ich in der Situation
443 noch nicht war, würde ich eher mal einfach so allgemein wie möglich fragen und mir so allgemeine Tipps
444 geben lassen, aus denen dann wahrscheinlich eh konkretere Folgefragen entstünden. Aber ich wüsste
445 jetzt gar nicht wo ich anfangen würde.

446

447 **[00:30:31.790] - Interviewer**

448 Okay, also es gibt schon eine große Anzahl an Fragen eigentlich, aber dadurch, dass das eine rein
449 hypothetische Situation ist, vielleicht noch nicht so ganz ausformuliert wird.

450

451 **[00:30:41.360] - Gabriel K.**

452 Ja, genau.

453

454 **[00:30:41.910] - Interviewer**

455 Jetzt kommen wir vielleicht so ein bisschen zum Kern des Ganzen: Können Sie sich jetzt vorstellen,
456 blinde oder sehbeeinträchtigte Schüler zu unterrichten?

457

458 **[00:30:57.330] - Gabriel K.**

459 Ja, ich würde das gerne mal probieren. Wie gesagt, ich fühle mich jetzt nicht gewappnet oder so, aber ich
460 würde die Herausforderung gerne annehmen, weil ich finde das eigentlich interessant. Also bereit auf
461 einer Wollensebene ja, auf einer Kompetenzebene vielleicht nicht.

462

463 **[00:31:18.230] - Interviewer**

464 Warum glauben Sie denn, dass manche Lehrkräfte nicht, also nicht blinde und sehbeeinträchtigte Kinder
465 unterrichten wollen würden?

466

467 **[00:31:30.200] - Gabriel K.**

468 Weil es halt mehr Arbeit ist, mehr Aufwand, ein weiterer potenzieller Unruheherd einfach in der Klasse.

469

470 **[00:31:39.690] - Gabriel K.**

471 Und ja, es ist halt weniger Arbeit, wenn du es nicht machst wahrscheinlich. Ich schätze jetzt nicht, dass
472 du mega viel mehr gezahlt bekommst, wenn du jetzt ein blindes Kind in der Klasse hast. Also
473 wahrscheinlich ist es einfach mehr Arbeit und die Belohnung ist quasi, dass man, weiß nicht, was Gutes
474 getan oder ja, eben intrinsisch zumindest muss die Motivation sein.

475

476 **[00:32:06.780] - Interviewer**

477 Und diese ganzen Gründe sind aber für Sie nicht stark genug, dass Sie sagen würden: „Nein, das mache
478 ich nicht?“

479

480 **[00:32:14.110] - Gabriel K.**

481 Genau, das stimme ich Ihnen zu. Unter dem Vorwand, dass ich natürlich auch nicht weiß, wie es wirklich
482 ist. Also ich maße es mir jetzt nicht an, dass ich sage, egal was kommt, ich würde das auf jeden Fall
483 immer machen. Ich sage, es würde mich interessieren, ich würde das gerne machen, ich finde das
484 wichtig. Aber keine Ahnung, vielleicht kostet mich das alle Nerven und ich stehe kurz vor dem Burnout
485 nach einem Jahr in so einer Klasse und dann sage ich: „Okay, wenn ich es mir aussuchen kann, ehrlich
486 gesagt, mache ich es doch lieber nicht.“ Könnte auch sein. Weiß ich nicht.

487

488 **[00:32:40.860] - Interviewer**

489 Aber wenn ich das jetzt so richtig verstanden habe, die Bereitschaft wäre grundsätzlich da?

490

491 **[00:32:45.490] - Gabriel K.**

492 Ja, auf jeden Fall. Okay.

493

494 **[00:32:47.390] - Interviewer**

495 Na gut. Gibt es jetzt noch etwas, das Sie zu dem Thema gerne teilen möchten oder irgendwelche
496 Gedanken, die Sie noch haben?

497

498 **[00:33:00.890] - Gabriel K.**

499 Nein.

500

501 **[00:33:02.130] - Interviewer**

502 Na, dann bedanke ich mich vielmals für die Teilnahme und für die Unterstützung und danke für das sehr,
503 wie heißt das auf Deutsch, Insightful Interview.

504

505 **[00:33:12.490] - Gabriel K.**

506 Ausführlich vielleicht.

507

508 **[00:33:13.570] - Interviewer**

509 Ausführlich. Aufschlussreich. [unverständlich 00:33:15] . Aufschlussreich.

510

511 **[00:33:17.010] - Gabriel K.**

512 Aufschlussreich. Schön. Ja, sehr gerne. Dankeschön.

513

1 **Interview D**

2 **[00:00:00.230] - Interviewer**

3 Okay, gut. Zu Beginn erstmal danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben, dieses Interview
4 mit mir durchzuführen und mich hier bei meiner Masterarbeit zu unterstützen. Es geht in dieser
5 Forschungsarbeit darum, inwiefern sich die Vorstellung und die Erwartung von
6 Englischlehrkräften in Bezug auf den Unterricht mit blinden und sehbeeinträchtigten Schülerinnen
7 von der tatsächlichen Unterrichtserfahrung unterscheidet. Ich darf Sie, bevor wir offiziell
8 beginnen, noch einmal darauf hinweisen, dass wir alle Daten vertraulich behandeln und
9 anonymisieren. Sollten Sie aus irgendwelchen Gründen nicht wollen, dass Ihre Daten zu
10 Studienzwecken verwendet werden, so würde ich Sie bitten, wenn Sie das innerhalb von 14
11 Tagen mir preisgeben würden, damit ich einfach mit der Verarbeitung der Daten ein bisschen an
12 mich richten kann. Die Teilnahme ist absolut freiwillig und es gibt in dem Sinne, weil es ja eine
13 Einstellungserhebung ist, keine falschen Antworten. Das heißt, alles was Sie sagen, ist eigentlich
14 richtig.

15
16 **[00:01:13.350] - Interviewer**

17 Gut. Dann würde ich Sie einfach zu Beginn bitten, Ihre bisherige Unterrichtserfahrung mal in
18 eigenen Worten zu beschreiben. Also so generell einfach.

19
20 **[00:01:26.350] - Stefan S.**

21 Nun, generell habe ich sehr positive Erfahrungen, weil wir an der Schule ein insgesamt sehr
22 nettes, hilfsbereites Team haben. Das Arbeitsklima ist überwiegend sehr freundlich und motiviert.
23 Und mit den allermeisten Schülerinnen und Schülern komme ich sehr gut zurecht. Ich mag auch
24 meine Fächerkombination sehr gerne. Es ist nur sehr zeitintensiv und teilweise vor allem wenn
25 man Sprachenlehrer ist, Deutsch und Englisch etwas überfordernd aufgrund des
26 Korrekturaufwands.

27
28 **[00:01:59.860] - Interviewer**

29 Das heißt, wenn ich das jetzt so richtig gehört habe Sie unterrichten Deutsch, Englisch.

30
31 **[00:02:03.850] - Stefan S.**

32 Deutsch, Englisch, Ethik.

33
34 **[00:02:05.020] - Interviewer**

35 Okay, sehr schön. Wie lange unterrichten Sie das schon?

36
37 **[00:02:09.940] - Stefan S.**

38 Das ist jetzt das zweite Jahr. Also seit. Seit letztem Jahr im September.

39

40 **[00:02:15.040] - Interviewer**

41 Okay. Haben Sie seitdem Sie [unverständlich 00:02:23] in diesen zwei Jahren? Haben Sie da die
42 Schule mal gewechselt oder ist das Ihre, also Ihre Stammschule, an der Sie eigentlich die ganzen
43 zwei Jahre waren?
44

45 **[00:02:29.590] - Stefan S.**

46 Nein, ich habe nicht gewechselt.
47

48 **[00:02:30.880] - Interviewer**

49 Okay. Haben Sie in Ihrer jetzigen Schule schon irgendwelche Erfahrungen im Zusammenhang
50 mit inklusivem Unterricht gemacht?
51

52 **[00:02:44.020] - Stefan S.**

53 Nein. Also ich sage mal nein. Ich denke nicht.
54

55 **[00:02:47.920] - Interviewer**

56 Gut. Im Praktikum? Unterrichtspraktika?
57

58 **[00:02:53.680] - Stefan S.**

59 Hm. Kurz überlegen. Nein, ich glaube auch nicht. Höchstens in der Theorie. In der Theorie. In der
60 Uni. Vielleicht mal in der Vorlesung. Aber nein, im Praktikum auch nicht.
61

62 **[00:03:02.770] - Interviewer**

63 Wenn Sie das Schlagwort Inklusiver Unterricht hören. Was stellen Sie sich denn da so vor?
64

65 **[00:03:08.230] - Stefan S.**

66 Ja, die Inklusion von Menschen mit Behinderungen zum Beispiel, also mit mit Beeinträchtigungen,
67 die der geistig oder körperlich sind.
68

69 **[00:03:18.510] - Interviewer**

70 Also geistig, körperlich. An was denken Sie da? Hauptsächlich im Schulalltag. Vielleicht haben
71 Sie schon was von Kollegen und Kolleginnen gehört, die sich damit auseinandersetzen.
72

73 **[00:03:28.170] - Stefan S.**

74 Zum Beispiel körperliche Behinderungen wie eine Lähmung. Kinder, die im Rollstuhl sitzen, zum
75 Beispiel. Oder die...sonst... Na ja, na ja, Blinde. Blinde selbstverständlich. Also. Taube Kinder.
76

77 **[00:03:48.450] - Interviewer**

Also in diese Richtung wurden sie bzw. in welcher Form wurden sie denn in Ihrer Ausbildung auf inklusiven Unterricht vorbereitet?

[00:04:02.160] - Stefan S.

Also ich kann mich nicht daran erinnern, dass das ein Thema war oder dass ich eine konkrete Lehrveranstaltung dazu jemals gemacht habe. Ich kann mich nicht erinnern, dass das einmal thematisiert wurde. Es gab wahrscheinlich Lehrveranstaltungen, die man hätte wählen können. Es gibt ja auch den Zusatz, den Master Inklusive Pädagogik oder wie das heißt. Aber in meinem Studium habe ich nichts dazu gemacht. Also ich wäre jetzt nicht darauf vorbereitet, so eine Klasse zu unterrichten.

[00:04:30.060] - Interviewer

Okay. Also Sie haben jetzt gesagt, es wurde grundsätzlich gar nicht thematisiert. Ist Ihnen irgendwie in Erinnerung, ob es eventuell Kurse gäbe gegeben hätte zur Auswahl, zur Vertiefung?

[00:04:44.220] - Stefan S.

Ja, ziemlich sicher. Also das wahrscheinlich schon. Also, davon gehe ich aus. Das es was gegeben hätte, dass ich es aber nicht gemacht habe. Es kann auch sein, dass es mal erwähnt wurde in den Einführungslehrveranstaltungen, in Didaktik-Lehrveranstaltungen, dass es inklusive Ansätze gibt. Aber jetzt, jetzt nichts Konkretes.

[00:05:02.940] - Interviewer

Okay. Hätte Sie das grundsätzlich interessiert, so eine Lehrveranstaltung zu besuchen?

[00:05:09.060] - Stefan S.

Na ja, mittelmäßig. Gute Frage. Also ich sage mal eher nein.

[00:05:20.910] - Interviewer

Wir bewegen uns jetzt ein bisschen zu Ihrem derzeitigen Englischunterricht. Gibt es in Ihrem Englischunterricht, sagen wir einfach mal Schüler mit besonderen Bedürfnissen? Da kann auch dabei sein am Autismus Spektrum liegend. Da kann dabei sein ADHS, da kann dabei sein Legasthenie. Wie gestaltet sich denn der Englischunterricht bezüglich der Inklusion und Unterstützung von diesen Schülern/Schülerinnen? Oder ist es bei Ihnen überhaupt kein Thema?

[00:05:50.510] - Stefan S.

Im Deutschunterricht ist es ein Thema mit Legasthenie. Also Schülerinnen und Schüler mit Legasthenie werden anders beurteilt. Die Deutschnote setzt sich aus...also die Schularbeitsnote setzt sich aus vier Teilbereichen zusammen, aus vier Dimensionen. Und die Sprachrichtigkeit, also Rechtschreibfehler, werden milder beurteilt. In solchen Fällen in Englisch wird das ähnlich

117 sein. Damit habe ich aber noch keine Erfahrung, weil ich noch zumindest nichts davon weiß, dass
118 ich Schülerinnen mit Legasthenie habe. Also das war noch nicht relevant. In Deutsch habe ich
119 Erfahrungen damit, aber in Englisch noch nicht.

120

121 **[00:06:34.350] - Interviewer**

122 Okay. Angenommen, ich bin jetzt die Direktorin an Ihrer Schule und ich darf Ihnen heute sagen:
123 "Ja, ab nächstem Schuljahr werden Sie einen blinden Schüler in Ihrer Regelklasse unterrichten."
124 Was ist denn Ihre Reaktion?

125

126 **[00:06:52.140] - Stefan S.**

127 Meine Reaktion wäre auf jeden Fall, dass ich mich gut darauf vorbereiten müsste und um
128 Ratschläge und Hilfe suchen würde. Bitten würde bei Kolleginnen, die mehr Erfahrungen haben
129 damit. Und ja. Es kommt...es kommt auch darauf an, wahrscheinlich, was das Ziel ist und welche
130 Klasse das ist, welche Stufe das ist. Ähm, Also das wird davon abhängig sein. Was für
131 Unterrichtsmaterial wird benötigt? Muss ich Anweisungen..muss ich meine Anweisungen
132 anpassen? Was? Was genau muss ich anpassen? Ich würde einfach viele Fragen stellen. An
133 Kolleginnen, die sich hoffentlich besser auskennen und mehr Erfahrungen haben.

134

135 **[00:07:38.740] - Interviewer**

136 Das heißt, die erste Reaktion wäre eigentlich, irgendwo nach Informationen zu suchen
137 diesbezüglich.

138

139 **[00:07:45.760] - Stefan S.**

140 Genau, weil ich noch keine habe.

141

142 **[00:07:49.120] - Interviewer**

143 Welche, wenn es eine gibt, welche emotionale Reaktion hätten Sie denn darauf? Oder haben Sie
144 darauf? Es ist ja jetzt die Situation.

145

146 **[00:07:58.240] - Stefan S.**

147 Ich würde mich wahrscheinlich schon gefordert fühlen. Nicht, nicht sofort überfordert, aber schon
148 gefordert, dass ich mich gut darauf vorbereite. Und das mitdenke. Also gefordert würde ich mich
149 fühlen. Wahrscheinlich.

150

151 **[00:08:18.950] - Interviewer**

152 Welche Sorgen oder Ängste tauchen denn eventuell auf?

153

154 **[00:08:27.140] - Stefan S.**

Naja, meine erste Sorge wäre, dass ich den Ansprüchen nicht gerecht werde, dass das Kind nicht mithalten kann. Vielleicht. Oder dass ich...dass ich nicht gut darauf vorbereitet bin, etwas übersehe, sodass sich das Kind ausgeschlossen fühlt und nicht gut mitlernen kann. Einfach weil weil ich meinen Unterricht nicht gut genug angepasst habe. Das könnte auch sein. Meine zweite Sorge wäre, dass wenn es ein einzelnes blindes Kind ist und wenn das jetzt nicht eine ganze Klasse ist, dass das vielleicht dem Unterricht für die anderen auch etwas schwieriger macht, weil Sachen länger dauern, weil Anweisungen länger dauern, weil ja, also meine Unwissenheit, was die... was die Konsequenzen sind, wie es den Unterricht verändert für die anderen Schülerinnen, das wäre meine zweite Sorge.

[00:09:24.150] - Interviewer

Abgesehen von diesen Sorgen haben sie jetzt schon über über Informationsbeschaffung gesprochen. Welche Vorbereitungsmaßnahmen setzen Sie denn konkret? Vor Schulstart.

[00:09:38.310] - Stefan S.

Jetzt in Hinblick auf die auf die blinde Schülerin, die potenzielle blinde Schülerin? Konkret kann ich das noch nicht beantworten, weil ich erst mal grundlegende Informationen bräuchte. Welche Klasse, welche Stufe? Wer genau ist das und wie sehen die Unterrichtsmaterialien aus für blinde Schülerinnen? Was muss ich beachten? Also ich, ich müsste erst einmal mir Informationen beschaffen. Also konkret kann ich jetzt noch keinen keinen Unterricht vorbereiten, bevor diese grundlegenden Fragen für mich geklärt sind, weil ich eben noch überhaupt keine Erfahrungen habe damit. Also ja.

[00:10:21.510] - Interviewer

Vielleicht gebe ich Ihnen da kurz ein bisschen eine Hintergrundinformation, damit Sie sich das ein bisschen besser vorstellen können. Es ist im Normalfall im Regelfall nicht so, dass blinde Schüler oder sehbeeinträchtigte Schüler Schülerinnen ein tatsächliches physisches Schulbuch haben, sondern einen Laptop vor sich, wo es digitale Versionen der gängigen Schulbücher gibt bzw die eingespielt werden. Und dieser Laptop ist mit einer Braillezeile ausgestattet, wo die Schüler und Schülerinnen dann tatsächlich das Schulbuch halbwegs normal mit lesen können. Ja, also das ist normal. Das ist eigentlich der der Fall, wenn ein ein blinder Schüler/eine blinde Schülerin in eine Regelklasse eingebunden wird. Also es müssen jetzt nicht irgendwie Schulmaterialien gestanzt werden mit Brailleschrift, sondern das läuft eigentlich hauptsächlich digital. Das heißt mit dieser Hintergrundinformation; welche Vorbereitungsmaßnahmen würden Sie gegebenenfalls setzen?

[00:11:24.410] - Stefan S.

Naja, wichtig ist, dass die Schülerin immer Zugang zu dem Laptop hat, dass man den Laptop aufladen kann, dass der Laptop immer da sein darf, dass ich der Schülerin oder dem Schüler

gestatte, den Laptop zu verwenden. Und wenn es wo eine Steckdose im Raum gibt, dass die Schülerin dort auch sitzen darf, um dem Laptop aufzuladen. Das wäre das Erste, was mir einfällt, dass der Zugang zum Laptop immer da ist. Dann stellt sich natürlich die Frage. Also die zweite Frage ist; wie wird visueller Input ersetzt? Also wenn ich jetzt einen Unterrichtseinstieg mache und zum Beispiel ein Video herzeige. Wie funktioniert das? Auf welche andere Weise kann ich der Schülerin das Gleiche vermitteln? Muss das, bekommt die.... Bekommt diese Person dann eine Audiobeschreibung dessen, was sie, was sie sieht. Gibt es das dann im Schulbuch? Also solche Fragen würde ich mir stellen. Also wie setze ich Dinge um, die ich sonst nur visuell funktionieren? Ich schätze da gibt es Methoden mit Audiobeschreibungen.

[00:12:32.990] - Stefan S.

Vielleicht muss ich dann auch noch beschreiben, was zu sehen war, was den Unterricht dann für alle ein bisschen verzögern würde, schätze ich. Also das wäre meine zweite Sorge, dass das dann eine negative Auswirkung hat auf die regulären Schülerinnen und Schüler. Ähm, aber das weiß ich nicht. Vielleicht hat es auch keine negativen Auswirkungen. Das wäre nur meine Sorge. Was hat das für Auswirkungen auf alle anderen? Wenn wir Rücksicht nehmen, verzögert es den Unterricht? Verschiebt das Dinge? Ja. Also die Ressourcen müssen vorhanden sein. Visuelle Inputs müssen ersetzt werden, schätze ich mal auf irgendeine Weise. Und es wäre sicher auch gut, die Klasse darauf vorzubereiten, mit der Klasse zu reden. Ähm, vielleicht können wir es mit dem Klassenvorstand machen, dass eine eine blinde Schülerin integriert werden soll in die Klasse, damit wir wissen wie wir mit der Person richtig umgehen, respektvoll umgehen, damit sich die auch willkommen fühlt. Also ich schätze, dass es auch sehr wichtig ist, dass die nicht ein Außenseiter ist, sondern dass die sich als wirklich als Teil vollständiger vollwertiger Teil der Klasse fühlen. Wie genau man das macht, weiß ich nicht, aber das werden so die ersten Fragen, bevor ich jetzt konkret Unterricht plane.

[00:13:47.020] - Interviewer

Wir gehen jetzt leider mit diesem Gedankenexperiment trotzdem ein bisschen weiter. Sie sind nämlich jetzt schon mitten im Schuljahr. Sie haben eine Englischstunde geplant. Welche Strategien können Sie sich vorstellen anzuwenden oder welche Methoden, um sicherzustellen, dass alle Schüler am Unterricht teilnehmen können?

[00:14:08.410] - Stefan S.

In welcher konkreten Situation jetzt oder in allgemein?

[00:14:12.820] - Interviewer

Also was würden Sie nicht tun? Zu welchen Methoden würden Sie greifen? Ähm, ja, Sie haben vorher schon gesagt, wenn Sie als Stundeneinstieg ein Video herzeigen.

233 **[00:14:25.720] - Stefan S.**

234 Solche Dinge müssen natürlich dann in irgendeiner Weise nicht... nicht ersetzt werden. Man kann
235 es ja trotzdem machen. Aber, aber es muss dann für die blinde Person eine Alternative geben.
236 Eine Audiobeschreibung zum Beispiel ist mir eben eingefallen. Oder eine andere Art von Input.
237 Vielleicht als Text eine Beschreibung des Videos, als Text oder als Audiofile zum Beispiel. Sowas
238 müsste man jedes Mal sicherstellen, wenn man ein Video herzeigt. Weil sonst kann die Person
239 ja nicht folgen. Das ist, sonst wäre es sonst irgendwie unfair. Und ansonsten, puh, nun ja, manche
240 Dinge sind einfach wahrscheinlich unmöglich oder schwer. Also zum Beispiel Präsentationen
241 vorbereiten. Wenn man jetzt, wenn eine blinde Person Teil eines Teams ist und eine Präsentation
242 vorbereitet für Englisch zum Beispiel. Dann wird die Person wohl nicht an Powerpointfolien
243 arbeiten können und Powerpointfolien designen können. Das werden wohl andere übernehmen
244 müssen. Also. Die blinde Person könnte dann Dinge tun, die sie am besten kann. Was auch
245 immer... sich einen guten Einstieg überlegen, etwas anderes machen, als Folien zu gestalten.
246

247 **[00:15:34.800] - Stefan S.**

248 Also es kommt auf die konkrete Stunde an. Solange man kommunizieren kann, ist das im
249 Englischunterricht super. Da wir einen kommunikativen Ansatz haben und Gespräche möglich
250 sind. Speaking activities sind möglich. Ich gehe davon aus, Reading Activities werden auf eine
251 ähnliche Weise durch das digitale Schulbuch auf dem Laptop möglich sein. Wie regulär. Also
252 Speaking und Reading sollten kein Problem sein. Auch Listening wird kein Problem sein. Das
253 wird sich wahrscheinlich wenig ändern. Alles ist...es geht nur um visuelle Inputs, glaube ich.
254 Hauptsächlich also Bilder und Videos, schätze ich mal, vielleicht auch das Vergleichen von
255 Aufgaben oder Inputs auf der Tafel. Das ist auch noch etwas, was man in irgendeiner Form
256 anpassen muss. Aber wie genau, weiß ich nicht.
257

258 **[00:16:28.440] - Interviewer**

259 Also wir als Englischlehrkräfte, wir sind ja berühmt berüchtigt dafür, dass wir auch gerne mal
260 Texte und Materialien nicht aus dem Schulbuch verwenden. Sagen wir, Sie wollen gerne mit
261 einem aktuellen Zeitungsartikel arbeiten. Wie könnten Sie das? Oder wie stellen Sie sich vor,
262 dass man das machen könnte?
263

264 **[00:16:47.590] - Stefan S.**

265 Naja, wenn..wenn es eine Schülerin gibt, die blind ist und das nicht selbst lesen kann, könnte
266 man es vorlesen lassen. Das wird den Unterricht verzögern. Wahrscheinlich. Aber man könnte
267 es auch sinnvoll einbinden und daraus eine Übung machen. Vielleicht auch pronunciation üben.
268 Also laut erstmal leise lesen lassen, dann jemanden laut vorlesen lassen, so dass auch die blinde
269 Person den Text hört. Anders wird es wohl schwer gehen. Oder man findet eine Version des
270 Textes in Blindenschrift. Aber ich gehe davon aus, nicht alles wird sich ersetzen lassen. Ähm,

271 also wenn ich, wenn ich jetzt zum Beispiel authentische Materialien mitbringe, also ich war zum
272 Beispiel in den USA und habe da Flyer mitgebracht aus verschiedenen Museen und habe die
273 durchgegeben und herzeigen lassen, das wird nicht ersetzbar sein. Also dieses Material gibt es
274 halt einfach nur für Menschen, die sehen können. Und in manchen Fällen wird es wahrscheinlich
275 unmöglich sein, Dinge zu ersetzen. Aber dann könnte man aber vielleicht Schülerinnen bitten,
276 diese Dinge zu beschreiben und zu erklären für die blinde Person.

277
278 **[00:17:46.790] - Stefan S.**
279 Oder man könnte die Person, die blinde Schülerin neben jemanden setzen, der hilfsbereit ist. Der
280 ihr hilft und diese Objekte beschreibt. Für sie vielleicht und möglichst nicht laut, sodass es den
281 Unterricht stört, sondern sondern leise. Aber das ist eine gute Frage. Das weiß ich nicht.

282
283 **[00:18:08.250] - Interviewer**
284 Also wir haben jetzt schon ein bisschen so auch über den den Laptop kurz gesprochen. Welche
285 Anpassungen oder Hilfsmittel würden Sie denn verwenden, damit der Zugang zum Unterricht ein
286 bisschen leichter ist für den blinden Schüler, die blinde Schülerin?

287
288 **[00:18:28.250] - Stefan S.**
289 Inwiefern? Anpassungen von von meiner Unterrichtsmethodik oder von was genau jetzt?

290
291 **[00:18:33.620] - Interviewer**
292 Anpassungen oder Hilfsmittel? Was würden Sie bereitstellen ann Hilfsmitteln? Oder was glauben
293 Sie, müssten sie bereitstellen?

294
295 **[00:18:45.110] - Stefan S.**
296 Also die ehrliche Antwort ist: Ich weiß es nicht. Was ich bereitstellen müsste. Also die ehrliche
297 Antwort ist, ich weiß es nicht. Ich müsste nachdenken.

298
299 **[00:18:55.850] - Interviewer**
300 Ja, Ich habe zum Beispiel in anderen Interviews gehört, dass die blinden Schüler/blinden
301 Schülerinnen immer separate Kopfhörer bei sich haben. Kopfhörer eben. Was sie auch kurz
302 gesagt haben. Steckdosenzugang. Dann eventuell auch, dass der Raum, in dem sich die blinde
303 Person befindet, nicht verändert wird mit den Tischen nicht herumschieben usw und so fort. Also
304 so in diese Richtung hätte ich jetzt ein bisschen gemeint gehabt. Mhm bzw auch wirklich klar zu
305 machen, dass das einfach stille herrschen muss, damit sich diese Person auch konzentrieren
306 kann.

307
308 **[00:19:31.430] - Stefan S.**
309 Aja gut.

310

311 **[00:19:34.490] - Interviewer**

312 Sind Ihnen jetzt besondere Methoden oder Techniken, Technologien bekannt, die das Lernen für
313 sehbeeinträchtigte Schülerinnen erleichtern könnten?

314

315 **[00:19:45.140] - Stefan S.**

316 Ja, ein Laptop auf dem auf dem das Schulbuch digital vorhanden ist [lacht]. Der Laptop, den Sie
317 erwähnt haben. Naja, ich gehe davon aus, dass Audiodateien, also Audioaufnahmen und
318 Audiofiles...man kann das Handy verwenden, man kann Kopfhörer verwenden, Earpods, die
319 werden natürlich erlaubt. Also wenn das fürs Lernen verwendet wird, dann ist das natürlich
320 sinnvoll, das zu verwenden. Vielleicht kann KI auch helfen, vielleicht kann ich Dinge erklären. Es
321 gibt ja auch schon Tonausgabe, also KI kann zum Beispiel sprechen mit blinden Schülerinnen.
322 Vielleicht gibt es da eine besondere Unterstützung oder eine für Blinde geeignete KI. Das weiß
323 ich nicht, mit der man auch lernen kann, wenn man blind ist. Es gibt sicher viele technologische
324 Möglichkeiten, die ich nicht kenne. Ich weiß es nicht.

325

326 **[00:20:38.650] - Interviewer**

327 Sie haben schon kurz auch zu den Videos und zu den Bildern gesagt, ja, Audiobeschreibungen
328 usw. Wie...also man kann nicht vermeiden, dass vor allem in der Oberstufe auch mal mit
329 Diagrammen, mit Bildern, mit Statistiken usw gearbeitet wird. Wie könnten Sie sicherstellen, dass
330 blinde Schülerinnen den Zugang zu diesen Materialien haben? Oder wie stellen Sie sich das vor?
331 Wie wird das gemacht?

332

333 **[00:21:04.100] - Stefan S.**

334 Kann ich mir gar nicht vorstellen. Das weiß ich auch leider gar nicht. Also wenn die Aufgabe ist
335 und das kann bei einer Matura ja auch sein, dass man ein Diagramm beschreiben muss, das
336 hatte ich letzts in einer Englischschularbeit, dann weiß ich nicht, wie das gehen soll, wenn man
337 das Diagramm nicht sehen kann. Wenn man die Daten und die Balkendiagramm Säulen
338 Diagramm, Tortendiagramm, was auch immer es ist, wenn man das. Wenn man das überhaupt
339 nicht sehen kann, kann man sie auch nicht beschreiben. Also das weiß ich nicht, wie das möglich
340 sein soll.

341

342 **[00:21:32.860] - Interviewer**

343 Gibt es irgendwelche Materialien, die Sie gar nicht verwenden würden?

344

345 **[00:21:38.470] - Stefan S.**

346 Nein. Fällt mir jetzt nichts ein, nein. Also ich meine, man kann...man kann auch Filme herzeigen.
347 Ich würde weiterhin Bilder und Filme herzeigen. Man müsste das halt nur irgendwie ersetzen oder
348 beschreiben lassen für die Schülerin. Aber ich fände es schade, wenn der Unterricht für alle

349 anderen Schülerinnen und Schüler dann in irgendeiner Weise beeinträchtigt wird oder man dann
350 gewisse Dinge nicht machen oder spielen kann wegen einer Person. Also das wäre doch
351 irgendwie schade. Also ich würde sagen nein. Mir fällt jetzt nichts ein, außer vielleicht Spiele, bei
352 denen man...na gut, vielleicht fällt mir doch was ein. Vielleicht Spiele, bei denen man durch den
353 Raum laufen muss oder wenn durch den Raum gehen muss. Und es zu Verletzungsgefahr
354 kommen könnte, wenn man eine blinde Person involviert. Also das fällt mir schon ein, wenn man
355 jetzt was mit Bewegungen macht Grammar mit Bewegung, [unverständlich 00:22:36] oder
356 Laufdiktat oder so Sachen, da muss man vielleicht vorsichtig sein.

357

358 **[00:22:42.820] - Interviewer**

359 Sie haben jetzt auch schon gesagt, Sie hatten zum Beispiel eine Schularbeit, wo ein Diagramm
360 beschrieben werden musste. Wie glauben Sie denn, oder wie werden Ihres Wissens nach so
361 schriftliche Aufgaben, Tests, Schularbeiten angepasst und bewertet? Für blinde Schüler und
362 Schülerinnen?

363

364 **[00:22:58.690] - Stefan S.**

365 Das weiß ich nicht. Also das, das kann ich mir schwer vorstellen, wie genau das funktioniert, wie
366 eine Schularbeit überhaupt geschrieben wird, weiß ich nicht genau. Die Aufgabenstellung muss
367 ja anders sein. Also das muss ja, also die Aufgabenstellung muss anders sein als für die anderen
368 Schülerinnen. Die Beurteilung muss anders sein als für andere Schülerinnen, denke ich jetzt mal,
369 aber ich weiß es nicht.

370

371 **[00:23:27.070] - Interviewer**

372 Gibt es ohne Ihnen da jetzt irgendwas auf.... [überlegt] Wie heißt das?

373

374 **[00:23:34.260] - Stefan S.**

375 Eine Suggestivfrage.

376

377 **[00:23:37.320] - Interviewer**

378 Ja, genau. Ohne Ihnen irgendwas vorzuschlagen, implantieren zu wollen, können Sie vielleicht
379 sich räumliche oder technische Vorkehrungen vorstellen, die relevant wären bei einer
380 Schularbeit?

381

382 **[00:23:55.920] - Stefan S.**

383 Räumlich oder technisch? Zugang zum Computer, zu diesem Laptop, zu Kopfhörern. Und das
384 hatten wir schon. Räumlich. Die Person muss. Ich weiß nicht, dass sie aufstehen und das WC
385 finden kann, muss sich zurechtfinden können im Raum. Es wäre sicher gut, einen eigenen
386 Arbeitsplatz zu haben, wo sich die Person wohlfühlt und auskennt, wo Objekte nicht verschoben
387 oder verändert werden. Sonst fällt mir jetzt nichts ein.

388

389 **[00:24:27.260] - Interviewer**

390 Okay. Von den Testsituationen ein bisschen weg. Welche Herausforderungen erwarten Sie denn
391 im Unterricht?

392

393 **[00:24:40.640] - Stefan S.**

394 Ich gehe davon aus, dass die Vorbereitung von Unterricht länger dauern wird, da ich diese eine
395 Person stärker mitbedenken muss als andere. Ich schätze mal der zeitliche,..der zeitliche
396 Aufwand wird sich nochmal erhöhen, wenn man Unterricht individualisiert oder anpasst oder
397 generell bei Differenzierung wird sich einfach der zeitliche Aufwand [ändern]. Wenn ich so ähnlich
398 wie für Kinder mit Legasthenie oder für,...wenn jemand eine besondere Schwäche hat, was
399 Rechtschreibung betrifft, wenn ich zusätzliche Übungen vorbereite. So wird sich der Aufwand,
400 gehe ich davon aus, bei ein oder zwei Kindern, die blind sind, dementsprechend auch erhöhen.
401 Wenn ich die individuell, wenn ich das individuell anpassen muss und der zeitliche Faktor. Das
402 wäre eine Sorge. Was? Oder was war die Frage?

403

404 **[00:25:35.120] - Interviewer**

405 Welche Herausforderungen oder fordernde Situationen?

406

407 **[00:25:43.430] - Stefan S.**

408 Naja, gerechte Beurteilung vielleicht. Also das wäre das... was genau ist gerechte Beurteilung?
409 Eine blinde Person wird anders beurteilt werden müssen. Aber inwiefern? Das muss objektiv sein
410 und gerecht sein. Natürlich, da müsste ich mich gut drauf vorbereiten. Und dann meine, also
411 meine größte Sorge wäre oder meine größte Herausforderung, die ich sehe, ist, dass der
412 Unterricht selber nicht zu sehr leidet, dass ich nicht zu sehr auf diese eine blinde Person fokussiert
413 bin und der Unterricht dann zu langsam vorangeht oder ich nicht ausreichend für den Rest der
414 Klasse plane. Dass einfach der restliche Unterricht in irgendeiner Form darunter leidet. Das wäre
415 eine Herausforderung, die ich sehen würde. Das heißt nicht, dass die unmöglich ist, aber ich
416 schätze mal, das wäre nicht so einfach für jemanden mit wenig Erfahrung. Also wenn man inklusiv
417 unterrichten will, dass man, dass man für alle unterrichtet und dann nicht nur für die eine blinde
418 Person oder umgekehrt für den Rest der Klasse, dass wirklich alle alle weiterkommen, ohne dass
419 der Unterricht darunter leidet. Ich schätze, das ist nicht leicht, aber weiß ich nicht.

420

421 **[00:26:52.300] - Interviewer**

422 Was ist denn... eine sehr schwierige Frage, muss ich sagen. Was ist Ihres Wissens nach der
423 derzeitige Zugang der Bildungspolitik bezüglich der Integration von sehbeeinträchtigten und
424 blinden Schülern in den Regelunterricht?

425

426 **[00:27:08.870] - Interviewer**

427 Ist das etwas Erstrebenswertes? Sollte das eher vermieden werden aus Sicht der Politik?

428

429 **[00:27:13.850] - Stefan S.**

430 Ich glaube nicht, dass es da Bestrebungen gibt, alle Schulen inklusiv zu machen. Es gibt ja eigene
431 Schulen für blinde Schülerinnen und Schülern, generell für Menschen mit Behinderungen. Es wird
432 wahrscheinlich auf die Art, auf die Form und die Schwere der Behinderung ankommen. Bei
433 manchen würde es wahrscheinlich Sinn machen, sie zu integrieren. Aber ich glaube nicht, dass
434 es da Bestrebungen aktuell gibt. Jedenfalls weiß ich davon nichts. Ja.

435

436 **[00:27:45.010] - Interviewer**

437 Wie beurteilen Sie diesen Zugang persönlich?

438

439 **[00:27:49.720] - Stefan S.**

440 Ähm. [überlegt] Da ich, was diese Themen betrifft, wenig fachliche Kompetenz und Fachwissen
441 habe, kann ich das schwer beurteilen, was sinnvoll wäre. Ich weiß nicht, ob ein segregierender
442 Ansatz oder ein integrativer Ansatz objektiv besser oder schlechter ist. Ich gehe davon aus, es
443 kommt also...ich persönlich... meine Einschätzung wäre als Laie, es wird auf die Form der
444 Behinderung ankommen. Wahrscheinlich wird es leichter sein, ein blindes Kind oder ein Kind mit
445 mit einem Rollstuhl zu integrieren, in einer Englischklasse, in eine reguläre Englischklasse, auch
446 an einer HLW, zum Beispiel als ein Kind mit einer schweren geistigen Behinderung, das nicht gut
447 kommunizieren kann. Dass sich nicht ausdrücken kann, dass vielleicht gar nicht sprechen kann.
448 Ich wüsste nicht, wie ich so ein Kind integrieren soll in meinem Unterricht, weil die Kommunikation
449 im Englischunterricht das Wichtigste ist. Ja, also ob ein Kind, das gar nicht schreiben kann, zum
450 Beispiel, dass das, dass das völlig völlig gelähmt ist zum Beispiel. Also ich gehe davon aus, es
451 kommt ganz auf die Behinderung an, ob Integration sinnvoll ist oder nicht.

452

453 **[00:29:01.860] - Interviewer**

454 Ja, wir gehen jetzt davon aus, die Person ist blind oder sehbeeinträchtigt.

455

456 **[00:29:08.230] - Stefan S.**

457 Ja. Ja, da wäre vielleicht mehr Integration sinnvoll, aber es wird auf den Schultyp ankommen und
458 auf die Anzahl. Auf die Anzahl der zu Integrierenden schätze ich auch. Also auf die Anzahl der
459 Kinder. Aber das ist außerhalb meiner Kompetenz und meines Fachwissens. Also die ehrliche
460 Antwort ist auch da: Ich weiß nicht, was der beste Ansatz wäre.

461

462 **[00:29:32.340] - Interviewer**

463 Wieso meinen Sie, es kommt auf den Schultyp drauf an?

464

465 **[00:29:36.900] - Stefan S.**

Naja, es gibt Schultypen mit sehr viel oben mit sehr hohem Praxisanteil. Es gibt technische Schulen. Ich war selber selbst zum Beispiel im TGM, im technologischen Gewerbemuseum. Und ich kann mir nicht vorstellen, wie dieser Schultyp für blinde Personen funktionieren würde, weil man da an Maschinen arbeiten muss, zum Beispiel an Drehmaschinen, an Kunststoffspritzgießmaschinen. Und man muss diese Maschinen sehen können. Wenn man diese Maschinen nicht sehen kann, kann man sie auch nicht bedienen. Und dann macht es auch nicht Sinn, so eine Ausbildung zu machen.

[00:30:06.410] - Interviewer

Obwohl sie jetzt ein paar Mal gesagt haben, sie haben da kein Fachwissen oder so und darum geht es ja jetzt grundsätzlich in diesem Interview nicht. Welche Fragen würden Sie denn Lehrkräften stellen, die schon Erfahrungen mit dem Unterricht, mit blinden und sehbehinderten Schülern haben?

[00:30:22.190] - Stefan S.

Ja, meine erste Frage wäre: "Wie werden visuelle Inputs ersetzt? Also Videos, Filme, Zeitungsartikeln, Texte? Kann man alles ersetzen?" Das wäre meine allererste Frage. Welche...eine sehr offene Frage: welche Vorbereitungen müsste ich vornehmen? Wie müsste ich mich selbst vorbereiten? Wie stark muss der Unterricht angepasst werden? Also solche sehr offenen Fragen. Einfach. Und dann natürlich auch: wie schaut die Beurteilung aus? Wie wird so jemand beurteilt? Hat das überhaupt eine Auswirkung auf die Beurteilung? Ich weiß es nicht. Oder beurteile ich die Person wie alle anderen Personen? Obwohl das Lesen wahrscheinlich länger dauert? Wenn so jemand einen Text... also braucht, braucht jemand mehr Zeit? Zum Beispiel hat jemand eine Stunde mehr Zeit für eine Schularbeit. Wenn es nötig ist, fände ich das voll gerechtfertigt. Aber das wären so Fragen wie, wie muss ich mich anpassen?

[00:31:20.000] - Interviewer

Jetzt haben wir eigentlich schon schon das Ende des Interviews erreicht. Nachdem Sie jetzt ein bisschen in das Thema eingetaucht sind: Können Sie sich vorstellen, blinde oder sehbeeinträchtigte Schüler:innen zu unterrichten?

[00:31:33.260] - Stefan S.

Nein, aktuell nicht. Nur wenn ich einen Kurs vorher mache oder eine Lehrveranstaltung oder eine Fortbildung zu dem Thema, weil ich das auch richtig machen möchte und und und...ich gehe davon aus, wenn das jemand macht, der nicht geschult ist, der nicht gut darauf vorbereitet ist, kann das für das Kind wirklich schlimm sein und auch schiefgehen. Also ich ich würde gerne bestens darauf vorbereitet sein, dann würde ich es mir sicher auch zutrauen. Aber aktuell nein.

[00:32:07.210] - Interviewer

505 Das heißt, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, Ihre Begründung dafür, dass Sie das nicht
506 machen würden, ist eigentlich hauptsächlich, dass Sie sich nicht ausreichend vorbereitet fühlen?
507

508 **[00:32:16.960] - Stefan S.**

509 Genau.

510

511 **[00:32:17.260] - Interviewer**

512 Okay.

513

514 **[00:32:18.580] - Interviewer**

515 Warum glauben Sie also... welche Gründe, glauben Sie, könnte es noch geben, dass Lehrkräfte
516 sagen "Nein, das würde ich nicht machen"?

517

518 **[00:32:29.620] - Stefan S.**

519 Naja, dass man keinen Mehraufwand haben möchte, weil ich schätze mal, es wird schon ein
520 gewisser Mehraufwand sein. Je erfahrener man ist, desto weniger wird dieser Mehraufwand wohl
521 auch sein. Aber am Anfang ist es sicher ein Mehraufwand, wenn man das immer mitdenken und
522 beachten muss. Es ist ja genauso bei Kindern mit Legasthenie oder autistische Kinder, da ist ein
523 Mehraufwand da, also wird auch da der Mehraufwand sein und Lehrer drücken sich vor
524 Mehraufwand [lacht]. Möglicherweise. Ja, das wäre mein erster Einfall. Oder auch... oder
525 vielleicht auch Angst. Angst, was falsch zu machen. Angst vor Menschen mit Behinderungen. So
526 was gibt es auch. Also Angst habe ich nicht, weil ich selber ein Familienmitglied hatte, das eine
527 Behinderung hatte. Und zwar eine Lähmung. Mit Blinden habe ich keine Erfahrung, aber ich
528 schätze mal, Angst vor Menschen mit Behinderung wird es auch geben als ein Grund, warum
529 man das nicht möchte.

530

531 **[00:33:21.520] - Interviewer**

532 Das heißt grundsätzlich momentan nicht, ja, aber mit ausreichender Vorbereitung.

533

534 **[00:33:26.680] - Stefan S.**

535 Genau. Ja, genau. Sobald man mich darauf einschult und mir sagt, wie ich mich darauf
536 vorbereiten soll, wie ich den Unterricht genau anzupassen habe. Und wenn auch gegeben ist,
537 dass der Unterricht für den Rest der Klasse nicht leidet. Wenn, wenn ich trotzdem den Rest der
538 Klasse weiterhin gut unterrichten kann, das muss schon auch gegeben sein, dann steht dem an
539 und für sich nichts im Wege.

540

541 **[00:33:53.630] - Interviewer**

542 Gibt jetzt am Ende noch etwas, dass Sie, dass Ihnen zu dem Thema noch durch den Kopf geht,
543 das wir gerne teilen würden. Oder haben Sie das Gefühl, "Nein, es ist eigentlich alles Wichtige
544 gesagt"?

545

546 **[00:34:06.810] - Stefan S.**

547 Sofern, also wenn die Politik einmal einen integrativen Ansatz verfolgt und wenn Menschen mit
548 Behinderungen wie eben Blinde integriert werden sollen in möglichst viele Schulen, dann wäre
549 es auch gut, verpflichtende Lehrveranstaltungen dazu einzuführen, dass auch wirklich alle
550 Lehramtsstudierenden verpflichtend Lehrveranstaltungen zu dem Thema machen, um auch
551 bestens darauf vorbereitet zu sein. Aber aktuell ist es ja nicht so... ich bin durchs Studium
552 gekommen, ohne so etwas zu machen und dementsprechend fühle ich mich auch nicht gut darauf
553 vorbereitet. Ja.

554

555 **[00:34:37.170] - Interviewer**

556 Okay, gut, dann danke ich Ihnen vielmals für die ausführlichen Antworten und Ihre Teilnahme.
557 Und ja. Das war's.

558

559 **[00:34:46.710] - Stefan S.**

560 Habe ich bestanden?

561

Interview E

[00:00:01.290] - Interviewer

1 Gut. Erst mal herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mich hier bei der
2 Forschungsarbeit zu unterstützen. Es soll untersucht werden, wie sich die Vorstellung und die
3 Erwartungen von Englisch-Lehrkräften unterscheiden, und zwar in Bezug auf das Unterrichten
4 von blinden und sehbeeinträchtigten Schüler:innen. Das heißt, was erwarten sich Englisch-
5 Lehrkräfte und wie ist es dann tatsächlich. Vor Beginn des Interviews darf ich noch mal sagen,
6 dass alle Daten „Vertraulich verarbeitet werden und anonymisiert. Das heißt, man kann Ihnen
7 keine Antworten zuordnen. Sollten Sie aber aus irgendwelchen Gründen nicht wollen, dass diese
8 Daten verwendet werden, dann würde ich Sie bitten, das innerhalb von 14 Tagen bekannt zu
9 geben, damit der Forschungsprozess weiterlaufen kann. Es ist komplett freiwillig, die Teilnahme.
10 Sie können jederzeit entscheiden, nicht mehr teilzunehmen und ganz wichtig auch, da es eine
11 Einstellungsforschung ist, gibt es keine falschen Antworten.

[00:01:06.370] - Interviewer

14 Gut, dann würde ich Sie zu Beginn bitten, einfach Ihre bisherige Unterrichtserfahrung in eigenen
15 Worten zu beschreiben. Einfach allgemein.

[00:01:15.890] - Stefanie S.

18 Allgemein? Ja,...gar nicht so einfach.

[00:01:22.680] - Interviewer

21 Also wie lange unterrichten Sie schon?

[00:01:24.710] - Stefanie S.

24 Ja, genau. Also ich unterrichte seit fünf Jahren oder jetzt dann das sechste Jahr an einer BHS in
25 Wien, Berufsbildende Höhere Schule in Wien. Und ich unterrichte Englisch und Spanisch, also
26 Fremdsprachen, sowohl in der Fachschule, also auch im Aufbaulehrgang, sowie auch in der
27 höheren Fünfjährigen. Genau. Und ja, ich finde es auch sehr, sehr spannend und es ist ein sehr
28 abwechslungsreicher Job und ich finde, ich lerne mit jedem Jahr da immer noch mehr Neues
29 dazu.

[00:02:03.470] - Interviewer

32 Okay, das heißt, in welchem Alter sind die Schüler, Schülerinnen, die Sie unterrichten?

[00:02:07.700] - Stefanie S.

35 Die meisten sind zwischen 14 und 19, wobei man sagen muss, vor allem wenn sie im
36 Aufbaulehrgang sind und dann vielleicht auch noch mal, die die einjährige Wirtschaftsfachschule

davor gemacht haben. Ich habe auch Schülerinnen, die sind jetzt 21, 22, war, glaube ich, mein ältester Schüler.

[00:02:26.260] - Interviewer

Haben Sie, wenn ich das jetzt herausgehört habe, ist das Ihre Stammschule, an der Sie die ganzen fünf Jahre unterrichtet haben?

[00:02:34.000] - Stefanie S.

Genau, ich habe die ganzen fünf Jahre an dieser Schule unterrichtet.

[00:02:37.070] - Interviewer

Haben Sie in diesem Zusammenhang schon mal Erfahrungen mit inklusivem Unterricht gemacht, in irgendeiner Art und Weise?

[00:02:44.840] - Stefanie S.

Da muss ich jetzt kurz nachdenken. Nein, tatsächlich nicht. An dieser Schule tatsächlich nicht.

[00:02:58.330] - Interviewer

Im Studium? Weil Sie sagen "an dieser Schule"?

[00:03:01.350] - Stefanie S.

Nein, ich überlege jetzt gerade. Im Unterrichtspraktikum, ich weiß jetzt gar nicht, ob das als inklusiv gilt, aber da war ein Schüler, der hatte ganz starke Schuppenflechte. Nein, das war eigentlich nicht wirklich inklusiv, aber der hatte schon eine Betreuerin auch dabei. Das weiß ich jetzt gerade.

[00:03:25.280] - Interviewer

Und was, egal ob es jetzt wirklich als inklusiv gilt oder nicht, was hat den Unterricht da anders gemacht oder was war daran anders?

[00:03:41.580] - Stefanie S.

Wobei eigentlich im Unterricht hat man es nicht so richtig gemerkt. Ich glaube,... er war ein bisschen eingeschränkt von der Bewegung, glaube ich. Genau, von der Bewegung war er ein bisschen eingeschränkt. Das heißt, er hatte jemanden dabei, eine Betreuerin, die ihm auch geholfen hat beim Bücher aufmachen et cetera. Das weiß ich leider gar nicht mehr so genau.

[00:04:04.910] - Interviewer

Okay. Hat das Ihre Unterrichtsplanung beeinflusst?

76 **[00:04:09.020] - Stefanie S.**

77 Ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe da nur stundenweise unterrichtet. Das war keine Klasse,
78 die ich jetzt das ganze Schuljahr über hatte. Ich war, glaube ich, nur zwei, drei Mal mit. Das war
79 vor allem auch zum Beobachten, also zum Hospitieren. Genau, deshalb weiß ich das jetzt gar
80 nicht mehr so genau leider.

81
82 **[00:04:29.540] - Interviewer**

83 Hätten, haben Sie in Erinnerung, dass es irgendeinen Einfluss auch auf die Planung gehabt hätte,
84 jetzt bei der anderen Lehrkraft oder bei Ihnen?

85
86 **[00:04:38.440] - Stefanie S.**

87 Nicht unbedingt. Nein, nicht unbedingt. Nein, Eigentlich nicht.

88
89 **[00:04:46.230] - Interviewer**

90 Sie sagen jetzt, im Unterrichtspraktikum haben Sie in einer gewissen Art und Weise vielleicht mit
91 inklusivem Unterricht – da kann man ja sehr viel drunter verstehen – schon Kontakt gehabt. Wenn
92 wir ein bisschen zurück zur Ausbildung gehen, in welcher Form wurden Sie denn darauf
93 vorbereitet, auf inklusiven Unterricht?

94
95 **[00:05:14.760] - Stefanie S.**

96 Nein, ich habe sehr viel auf der Anglistik gelernt, aber ich könnte mich jetzt nicht erinnern, dass
97 wir jetzt einen speziellen Fokus auf inklusiven Unterricht gehabt hätten. Nein, gar nicht.

98
99 **[00:05:27.900] - Interviewer**

100 Okay. Würden Sie...würden Sie sagen, dass in einem Fach Ihrer beiden Unterrichtsfächer
101 vielleicht eher ein Fokus darauf gelegt wurde? Ist Ihnen aufgefallen, dass es in Spanisch
102 thematisiert wurde oder in Englisch nicht oder generell im ganzen Studium nicht?

103
104 **[00:05:45.120] - Stefanie S.**

105 Ich würde sagen, generell im ganzen Studium nicht. Wenn es thematisiert worden wäre, dann
106 wäre es eher auf der Anglistik thematisiert worden. Also auf der Romanistik sicher weniger als
107 auf der Anglistik. Ja.

108
109 **[00:06:00.900] - Interviewer**

110 Es gibt ja immer wieder auch, vor allem im Pädagogikstudium, so Wahlfächer, Wahlseminare. Ist
111 Ihnen da irgendwie in Erinnerung, dass Sie Vertiefungen in diese Richtung wählen hätten
112 können?

113
114 **[00:06:15.150] - Stefanie S.**

Könnte ich mich leider nicht erinnern. Kann aber mit mir zu tun haben. Es kann schon sein, dass es angeboten wurde, aber mein Fokus dann irgendwie woanders lag zu der Zeit.

[00:06:28.410] - Interviewer

Gut. Jetzt,... Ihr momentaner Englisch-Unterricht, haben Sie ja gesagt, ist nicht unbedingt ein Unterricht, den Sie jetzt inklusiv beschreiben würden, oder?

[00:06:37.910] - Stefanie S.

Nein. Mir fällt jetzt auch ein in meinem ersten oder zweiten Unterrichtsjahr an der Schule, in der ich derzeit noch bin, gab es auch eine Schülerin mit Hörgerät und da kann ich mich erinnern, da hat die Schülerin eben gebeten, dass wir sie gesondert behandeln bei den Schularbeiten et cetera. Und ich habe dann in Absprache mit der Schulärztin, ich habe mich mit der Schulärztin, damals noch die Dr. Schönhuber, abgesprochen und sie hat sich erkundigt und hat mir dann auch gesagt, dass es nicht vorgesehen ist, dadurch, dass sie ein Hörgerät hat, dass es nicht vorgesehen ist, dass ich sie anders behandle bei den Schularbeiten. Was wir dann gemacht haben, ist, sie hat mir dann gesagt, dass ich schauen kann, dass sie vorne sitzt. Oder ich habe dann auch versucht, dass sie wirklich in der Nähe vom Lautsprecher sitzt, bei ihr noch mal nachgefragt, ob die Hörqualität gut ist, ob sie es gut hören kann bei den Höraufgaben bei der Schularbeit, aber sie wurde nicht besonders behandelt. Das heißt, sie durfte auch nicht einmal mehr zuhören. Ich habe die Höraufgabe nicht extra noch mal für sie abgespielt. Das war nicht vorgesehen.

[00:08:02.330] - Interviewer

Und war das mit dem Vorne-Sitzen, Nach-Checken wegen der Qualität, war das nur bei den Schularbeiten oder auch im normalen Unterricht?

[00:08:11.270] - Stefanie S.

Im normalen Unterricht auch, wobei ich das natürlich ... Ich meine, die Schülerin war ja auch schon 15 Jahre und ich habe das natürlich nahegelegt als Empfehlung und sie auch daran erinnert, wenn sie sich dann selbst mal weiter hinten hingesetzt hat, war das für mich auch okay, weil ich mir denke, das war dann in ihrer Verantwortung.

[00:08:37.060] - Interviewer

Haben Sie irgendwie mitbekommen, ob das ein Thema für die Mitschüler, Mitschülerinnen war?

[00:08:42.480] - Stefanie S.

Wäre mir nicht aufgefallen. Nein.

[00:08:54.090] - Interviewer

154 Sie werden jetzt...wir gehen in ein bisschen hypothetisches Szenario. Ich bin jetzt Ihre Direktorin
155 und ich teile Ihnen jetzt mit: In zwei Wochen bei Schulstart wird ein blindes Kind in Ihrem
156 Unterricht sitzen. Was ist Ihre momentane Reaktion? Was geht Ihnen durch den Kopf?

157

158 **[00:09:21.670] - Stefanie S.**

159 Okay.

160

161 **[00:09:23.640] - Interviewer**

162 Lassen Sie sich Zeit.

163

164 **[00:09:24.180] - Stefanie S.**

165 Wie hätten Sie gern, dass ich im Unterricht damit umgehe?

166

167 **[00:09:29.140] - Interviewer**

168 Sie würden mir eine Frage stellen?

169

170 **[00:09:30.910] - Stefanie S.**

171 Ja, genau. Ich würde der Direktorin eine Frage stellen, was die Erwartung ist seitens der Direktion,
172 inwiefern ich im Unterricht darauf eingehen soll. Ich meine, jetzt ... Na ja, ein blindes Kind... muss
173 ich jetzt noch nachdenken. Vielleicht würde ich auch fragen, ob das Kind eine Betreuerin zur Seite
174 gestellt bekommt oder ob es da jemanden gibt, der das Kind von Klasse zu Klasse führt, zum
175 Beispiel, damit ich mir sichergehe, ob der Schüler oder Schülerin zu mir im Unterricht findet. Und
176 dann auch fragen, was meine Verantwortung ist, was mein Aufgabenbereich ist zusätzlich zum
177 Unterrichten.

178

179 **[00:10:22.400] - Interviewer**

180 Das heißt, hauptsächlich hätten Sie mal Fragen an die Direktion bezüglich des Ablaufs, bezüglich
181 der Administration, welche Unterstützung da angeboten wird. [Stefanie S. nickt] Und auf
182 emotionaler Ebene?

183

184 **[00:10:40.420] - Stefanie S.**

185 Emotionale Ebene?

186

187 **[00:10:43.960] - Interviewer**

188 Oder jetzt wirklich auf affektiver Ebene?

189

190 **[00:10:55.900] - Stefanie S.**

191 Gute Frage.

192

193 **[00:10:57.950] - Stefanie S.**

194 Wäre Ihnen das wurscht?

195

196 **[00:11:00.100] - Stefanie S.**

197 Wurscht nicht. Also im Sinn von: Ich möchte natürlich, dass sich alle meine Schülerinnen so wohl
198 im Unterricht fühlen oder im Klassenraum oder im Unterricht, dass sie gut lernen können.
199 Persönlich, wenn ich Infos bekomme, ich fühle mich... jetzt im Moment, habe ich keine Erfahrung
200 mit blinden Schülerinnen im Unterricht. Das heißt, wenn ich jetzt noch Infos bekomme, wie ich
201 die noch weiter unterstützen kann und ich das Gefühl habe, okay, das funktioniert so, dann passt
202 das für mich, glaube ich, auch gut. Ja, ich glaube, da kommen sicher dann einfach, wenn man in
203 der Situation ist und anfängt zu unterrichten, dann würden wahrscheinlich noch mehr Fragen erst
204 auftauchen, meinerseits.

205

206 **[00:12:05.300] - Interviewer**

207 Von wem würden Sie denn erwarten, diese Information zu bekommen?

208

209 **[00:12:10.820] - Stefanie S.**

210 Ich würde das schon von der Direktion erwarten. Wenn mir die Direktion sagt, ich soll damit
211 umgehen. Und ich meine, wenn das jetzt eine Schule ist, ich meine, es kommt natürlich darauf
212 an... wenn das jetzt an meiner Schule ist, wo wir jetzt noch nicht daran gewöhnt sind, dass es
213 sehbeeinträchtigte Kinder gibt oder Schüler:innen, dann denke ich mir, dann erwarte ich mir auch
214 von meinem Vorgesetzten, meinem Vorgesetzten, dass sie mir da einfach Infos auch zubringt
215 oder mir zumindest Ideen oder sagen kann, wo ich mich erkundigen soll. Ich meine, natürlich
216 würde ich dann in der Recherche auch mal schauen auf den diversen Websites, was steht da
217 beim Bundesministerium vielleicht, oder einfach schauen, was findet man zu dem Thema. Aber
218 ich sehe das schon auch ein bisschen in der Verantwortung der Direktion, dass die auch Infos
219 zur Verfügung stellt oder zumindest mir sagt, an wen ich mich richten kann und von wo ich mir
220 die Infos holen kann.

221

222 **[00:13:20.990] - Interviewer**

223 Gibt es irgendwelche Sorgen oder Ängste, die vielleicht auftauchen, wenn Sie mit der Situation
224 konfrontiert sind?

225

226 **[00:13:30.340] - Stefanie S.**

227 Es würden sicher welche auftauchen. Im ersten Moment, glaube ich, noch nicht. Ich glaube,
228 einfach deshalb, weil viele Dinge würde ich wahrscheinlich erst realisieren, wenn ich dann in der
229 Situation bin, wie zum Beispiel vor der ersten Schularbeit, da müsste ich mir Gedanken machen:
230 „Okay, gut. Gerade bei sehbeeinträchtigten Kindern, ich meine, wie erstelle ich dann eine
231 Schularbeit? Wie funktioniert das?“ Auch da würde ich mich wieder an meinen Vorgesetzten ...

Oder vielleicht gibt es auch inzwischen einen Beauftragten im Lehrerteam, der der sich damit auskennt, würde ich da auf jeden Fall kontaktieren. Ich sehe das jetzt nicht unbedingt als meine Aufgabe – dafür fehlt mir einfach die Ausbildung, glaube ich, auch –, dass ich selbst versuche, die Geräte anzuschaffen oder mit denen das blinde Kind dann unterstützt werden kann.

[00:14:44.710] - Interviewer

In Vorbereitung auf diesen neuen, auch angepassten Unterricht in einer gewissen Art und Weise, welche Maßnahmen würden Sie setzen? Oder welche Vorbereitung würden Sie betreiben?

[00:14:57.910] - Stefanie S.

Ich würde wahrscheinlich... ich muss darauf achten, dass ich vieles einfach auch ... Oder dass ich vielleicht auch mehr erkläre oder vielleicht auch mehr verbalisiere und jetzt nicht davon ausgehe, dass die Schülerinnen alles lesen können, was jetzt zum Beispiel auf meinem Handout steht. Wenn wir jetzt zum Beispiel ein Handout zusammen bearbeiten, dass man es wirklich auch langsam vorlesen lässt, die Angaben, oder einfach mehr kommentieren. Ich könnte mir vorstellen, dass ich dann mehr selbst auch kommentieren würde zur Aufgabe oder auch noch mal nachfragen, speziell bei den betroffenen Schüler:innen, ob sie noch mehr Information brauchen, was sie brauchen. Ja, was sie brauchen, würde ich wahrscheinlich noch öfters fragen.

[00:15:55.370] - Interviewer

Sie sind jetzt schon mitten im Schuljahr. Es ist immer ein bisschen schwierig, andersfähige Menschen in eine Regelklasse einzubinden. Welche Strategien können Sie sich vorstellen oder wenden Sie in dieser Situation jetzt an, dass alle Schüler teilnehmen können und sich beteiligen können, gleichwertig?

[00:16:24.930] - Stefanie S.

Versteht das jetzt richtig, dass der Schüler oder die Schülerin dann mitten im Jahr zu der Klasse dazu kommt, oder?

[00:16:31.750] - Interviewer

Nein, das ist einfach nur im Weiterführenden, also sagen wir, es ist November oder so und ihr Fokus ist jetzt darauf, Sie möchten, dass alle Schüler einfach am Unterricht teilnehmen können, gleichermaßen. Sie haben jetzt eh schon gesagt, viel mehr kommentieren, mehr vorlesen lassen, nachfragen. Was für Strategien, denken Sie, könnte es da geben?

[00:16:53.800] - Stefanie S.

Ja, eine Idee, die mir jetzt einfach so ad hoc auch noch einfällt, wäre zum Beispiel, dass ich schaue, vielleicht gibt es da einen Schüler, eine Schülerin, die erstens super soziale Fähigkeiten hat in der Klasse, aber auch im Unterricht gut mitkommt und die vielleicht auch diese

beeinträchtigte Schülerin unterstützen kann, also wie ein Buddy-System. Vielleicht könnte man das auch mit der ganzen Klasse machen, damit ich da jetzt nicht so den Fokus auf den einen Schüler oder die Schülerin lege und das wieder abgesondert wird, sondern generell vielleicht so ein Unterstützungsprogramm einführen, dass man so Buddys hat, die einen anderen unterstützen. Das ist ja generell ... Oder habe ich auch so schon mal verwendet in Klassen. Und wenn es nur ist, dass man Arbeitsblätter mitnimmt, ich könnte mir vorstellen, dass das mitunter funktionieren könnte. Was würde ich noch machen, damit sich alle wohlfühlen oder alle gut mitarbeiten können?

[00:18:12.780] - Interviewer

Sie können es auch umdenken, was würden Sie nicht machen?

[00:18:18.090] - Stefanie S.

Was würde ich nicht machen? Ja, ich glaube, tendenziell würde ich einfach versuchen, einerseits natürlich den Unterricht so zu gestalten, dass es auch für den blinden oder die blinde Schülerin leicht nachvollziehbar ist oder dass er das gut mitmachen kann, aber gleichzeitig möchte ich da auch nicht zu viel Fokus drauf legen. Also möchte ich es nicht zu sehr thematisieren oder als abartig darstellen, sondern einfach vielleicht generell schauen, dass ich den ganzen Unterricht so umstelle, dass es nicht so auffällt, wahrscheinlich. Genau.

[00:19:13.290] - Interviewer

Und wenn Sie jetzt an eine Standardstunde in Ihrem Englisch-Unterricht denken, welche Anpassungen müssten Sie denn da vornehmen, wenn Sie jetzt da ein blindes oder sehbeeinträchtigtes Kind drinnen haben?

[00:19:36.880] - Stefanie S.

Ja, Anpassungen. Ich denke, in der Aufgabenstellung, dass ich die Aufgabenstellung einfach klar verbal formuliere, mitunter auch verschriftlicht, aber eben auch auf jeden Fall verbal und jetzt nicht einfach sage: „Okay, macht Aufgabe eins A und lest die Angabe genau“, sondern einfach auch wirklich durchgehe: „Okay, was bedeutet das? Was steht da eigentlich drin in der Angabe?“ Ich müsste wahrscheinlich einige Übungen einfach vermündlichen. Weiß ich nicht, ob das gibt, das Wort, aber Sie verstehen mich schon. Speziell, wenn man zum Beispiel mit Arbeitsblättern oder mit dem Buch arbeitet, dass ich da einfach eine Speaking-Aktivität daraus mache. Das ist eine gute Frage, weil gerade wenn es auch Vokabular geht und neues Vokabular, dann muss ich das ja auch irgendwie zeigen können. Und entweder, ich meine, buchstabieren fände ich jetzt keine tolle Lösung, wie ich das einzelne Wort schreibe, aber das ist eine gute Frage. Bin ich jetzt im Moment eigentlich recht überfragt, was ich da ...

[00:21:28.540] - Interviewer

Ist kein Problem. Es passt eigentlich ganz gut zur nächsten Frage, weil wir sind ja jetzt in einem Zeitalter, wo wir schon sehr viel Unterstützung haben. Gibt es vielleicht irgendwelche technischen Hilfsmittel oder so, die Sie sich vorstellen könnten, die das Lernen für sehbeeinträchtigte Schüler erleichtern könnten?

[00:21:49.040] - Stefanie S.

Ich gehe davon aus, dass es Computer gibt mit speziellen Programmen, die Abhilfe schaffen. Ich muss gestehen, ich bin zu wenig informiert oder ich weiß gar nicht so, wie das jetzt genau aussieht. Ich weiß, dass es einerseits Programme gibt, die zum Beispiel Bücher in Schnellformat oder ganz im Schnelldurchlauf lesen, laut vorlesen, damit Leute mit einer Leseschwäche oder vielleicht auch Sehschwäche die Bücher trotzdem schnell lesen können. Das heißt, so eine Art Hörbuch.

[00:22:32.630] - Interviewer

Das heißt, wenn Sie eine Klassenlektüre lesen, eventuell auch als Hörbuch?

[00:22:37.250] - Stefanie S.

Ja, genau. Als Hörbuch zur Verfügung stellen. Ja, wie das mit dem Schreiben aussieht... Ich gehe davon aus, oder ich habe zumindest gehört, dass es eben spezielle Programme und Computer gibt für sehbeeinträchtigte Menschen. Ich muss aber gestehen, dass ich nicht genau weiß, wie das wirklich aussieht.

[00:22:59.640] - Interviewer

Also die meisten Schulbücher gibt es auch als Sehbeeinträchtigten-Version, aber nicht so, dass es dann in Brailleschrift abgedruckt ist, sondern dass es praktisch digitalisiert ist und die Schüler, Schülerinnen mittels einer Braillezeile an ihrem Computer dann eben Zugang auf dieses digitale Buch haben.

[00:23:21.120] - Stefanie S.

Spannend.

[00:23:22.220] - Interviewer

Das heißt, theoretisch können sie auch dort die Texte lesen und haben Zugang auf die Materialien. Also im Normalfall sind die Schüler mit so einem Computer mit Braillezeile auch ausgestattet.

[00:23:40.250] - Stefanie S.

Spannend.

349 **[00:23:41.350] - Interviewer**

350 Das löst jetzt ein gewisses Problem noch nicht, nämlich wir arbeiten sehr viel mit visuellen
351 Materialien im Englisch- und Fremdsprachenunterricht. Wie könnte man denn sicherstellen, dass
352 blinde Schülerinnen Zugang zu Diagrammen oder Bildern haben? Wie würden Sie oder wie
353 können Sie sich vorstellen, dass das funktionieren könnte?

354

355 **[00:24:10.540] - Stefanie S.**

356 Das ist eine sehr gute Frage. Nämlich gerade bei Diagrammen, weil die auch einfach Thema sind,
357 also Thema für Abschlussprüfungen et cetera... gibt es... ist das irgendwie ein Programm, das
358 die Programme, dass die Diagramme übersetzt in Brailleschrift? Wüsste ich gar nicht.

359

360 **[00:24:42.280] - Interviewer**

361 Wäre auf jeden Fall Forschung wert?

362

363 **[00:24:44.240] - Stefanie S.**

364 Wäre das schon wert, ja.

365

366 **[00:24:47.040] - Interviewer**

367 Vielleicht, wenn wir es ein bisschen umformulieren, gibt es vor allem so visuelle Materialien, die
368 Sie nicht verwenden würden, vielleicht. Wo Sie sagen, „Das ist jetzt nicht so wichtig für meinen
369 Englisch-Unterricht, das könnte ich eigentlich auch weglassen“?

370

371 **[00:25:06.760] - Stefanie S.**

372 Na ja, ich arbeite schon ganz gern mit Bildimpulsen, aber vielleicht sind sie auch nicht immer
373 notwendig. Manchmal, ich denke mir, vielleicht mit Video würde das vielleicht ein bisschen besser
374 funktionieren, weil es da zumindest etwas zu hören gibt und man da zumindest eine Stimmung
375 erzeugen kann. Vielleicht kann man stattdessen einfach auch mehr mit Gegenständen arbeiten,
376 die man mitunter auch abtasten kann. Dass ich jetzt zum Beispiel, wenn es technology geht oder
377 new technology, kann mich erinnern, da gibt es im Englischbuch, gab es da so ein Bild von einem
378 MP3-Player und dann gab es eben als Diskussionsfrage: Do you know what it is? Und dass ich
379 statt mit dem Bild zu arbeiten, dass ich dann einfach wirklich ein Gerät mitnehme, das man
380 vielleicht dann auch abtasten kann. Und dann einfach auch, das können auch die anderen
381 Schüler angreifen, abtasten, also mehr Material. Einfach greifbares vielleicht. Das wäre eine Idee.
382 Oder eben audiovisuelles Material, also nicht nur visuelles Material. Einfach auf andere Sinne
383 ausweichen, vielleicht.

384

385 **[00:26:38.190] - Interviewer**

386 Sie haben jetzt vorher schon gesagt, dass Sie bei der Schülerin mit Hörgerät bei den
387 Schularbeiten geschaut haben, dass die vorne sitzt, näher beim Lautsprecher. Wie glauben Sie

denn oder wie werden Ihres Wissens nach schriftliche Aufgaben und Tests für blinde Schüler angepasst und bewertet? Also es ist absolut okay, wenn sie das nicht wissen, aber wie glauben sie, ist das angepasst?

[00:27:06.200] - Stefanie S.

Wissen tue ich es nicht. Ich nehme an, es kommt wahrscheinlich auch auf die Sehkraft, Beeinträchtigung an. Wenn sie einfach sehr schlecht sehen, dann kann ich mir gut vorstellen, dass die das vielleicht einfach größer abgedruckt bekommen oder am Computer vielleicht in einer wirklich großen Schrift, dass ihnen das so zugänglich gemacht wird. Wenn es... wenn es tatsächlich blinde Personen sind, dann vielleicht wirklich auch in Brailleschrift. Oder vielleicht auch über den Computer, wenn Sie sagen, dass die digitalen Bücher mit einer Brailleleiste zugänglich gemacht werden. Vielleicht funktioniert das dann auch mit Tests, dass die Schülerinnen das dann am Computer bearbeiten können. Das wären jetzt so meine ersten Ideen.

[00:27:58.010] - Interviewer

Glauben Sie, es gibt eine gesonderte Bewertung?

[00:28:05.550] - Stefanie S.

Denke ich nicht, um ehrlich zu sein. Sofern das Material umgestellt wird, sodass die Person Zugang dazu haben sollte, sprich, sodass es ihm möglich sein sollte, das Material zu lesen und zu bearbeiten, dann denke ich nicht. Eventuell, na ja, vielleicht schon. Eventuell wird mit ein bisschen mehr Zeit ausgeglichen, das kann schon sein, aber ich glaube nicht, dass es andere dass andere Maßnahmen getroffen werden.

[00:28:34.000] - Interviewer

Gibt es jetzt für Sie, wenn Sie die Schularbeit abhalten, irgendwelche räumlichen oder technischen Vorkehrungen, die Sie treffen würden?

[00:28:45.180] - Stefanie S.

Wenn der Schüler, die Schülerin mit einem Computer arbeitet, dann würde ich auf jeden Fall schauen, dass die Person nahe an einer Steckdose sitzt, für den Fall, dass der Akku ausgehen sollte. Das wäre eine Maßnahme. Generell würde ich auch so darauf achten... ich meine, man versucht natürlich, allen Schülerinnen zugänglich zu sein, aber je nachdem, wie die Raumsituation ist, würde ich einfach auch schauen, dass der Schüler oder die Schülerin so sitzt, dass sie mir gut verständlich machen kann, wenn es Fragen gibt. Da würde ich wahrscheinlich schon noch mal ein bisschen gesondert draufschauen. Vielleicht nicht hinten im letzten Eck, sondern eher vorne, wo man gut vorbeikommt auch.

[00:29:49.560] - Interviewer

So allgemein, welche Herausforderungen oder fordernden Situationen erwarten Sie jetzt im Unterricht mit blinden oder sehbeeinträchtigten Schülern?

[00:29:59.680] - Stefanie S.

Das Erste, was mir einfällt: Immer wenn mit Technik gearbeitet wird, dann muss man auch Probleme einplanen. Sprich, wenn die Schülerin einen Computer hat, dass vielleicht nicht alles sofort funktioniert, dass man vielleicht kein Internet mehr hat oder dass bestimmte Dateien nicht geöffnet werden können. Ja, das wäre so mal das Erste, was mir einfällt. Vielleicht, dass man ein bisschen mehr Zeit einplant zwischen den einzelnen Aktivitäten, zwischen den Übergängen, immer wenn es darum geht, das noch alles aufzumachen oder von einer Aufgabe zur nächsten zu schalten, dass da vielleicht mehr Zeit draufgeht oder einfach mehr Zeit gebraucht wird. Und sicher noch viel mehr, die mir jetzt noch nicht einfallen.

[00:31:09.080] - Interviewer

Was glauben Sie denn, könnte für die Schüler und Schülerinnen herausfordernd sein? vor allem, wenn Sie jetzt sagen, mehr Zeit einplanen. Das ist ja schon auch etwas, was sich auf die anderen Schüler, Schülerinnen auswirkt.

[00:31:35.870] - Stefanie S.

Gute Frage. Was für alle Schülerinnen in der Klasse herausfordernd sein könnte? Wenn ich jetzt wirklich mehr Zeit einplane, dass vielleicht ein paar, die besonders flott arbeiten, vielleicht ein bisschen unterfordert wären. Da wäre es dann natürlich wichtig, dass ich immer oder versuche, dass ich einfach Zusatzaktivitäten parat habe oder eben.. ich habe eine Idee, wie die flotten Schülerinnen sich noch vertiefen können in dem Fach oder beschäftigen können, während die anderen noch arbeiten. Was im Grunde auch in jedem Unterricht, glaube ich, wichtig ist. Aber hier vielleicht noch mal umso mehr. Ich glaube, im Hinblick auf die sehbeeinträchtigten Schüler:innen ist es, glaube ich, noch mal wichtig, ist es immer wichtiger, dass ein gutes Arbeitsklima besteht in Bezug auf den Lärm, weil ich mir vorstellen kann, dass es hier noch wichtiger ist, wenn ich sage, ich möchte mehr verbalisieren oder mehr und mehr sprechen und erklären, dann macht das nur Sinn, wenn die Worte auch ankommen oder wenn die gehört werden können. Und wenn es zu laut ist, dann ist das sicher auch ein Störfaktor.

[00:33:16.400] - Interviewer

Ich habe jetzt noch eine ganz schwierige Frage für Sie, bei der Sie aber keine Angst haben müssen, dass Sie eine falsche Antwort geben. Ich weiß, dass es nicht so einfach zu beantworten ist. Was ist denn Ihres Wissens nach die derzeitige Bildungspolitik bezüglich der Integration von sehbeeinträchtigten und blinden Schülern in den Regelunterricht?

[00:33:39.380] - Stefanie S.

466 Da bin ich tatsächlich überfragt.

467

468 **[00:33:45.020] - Interviewer**

469 Also was würden Sie sagen, ist vom momentanen Bildungsministerium der Standpunkt? Sollen
470 blinde, sehbeeinträchtigte Schüler in Regelklassen gehen? Soll das eher nicht passieren?

471

472 **[00:34:00.580] - Stefanie S.**

473 Nachdem ich eigentlich ... Ja, ich muss sagen, dass das ... Ich kenne jetzt auch bei meinen
474 Kolleginnen an anderen Schulen...ich kenne jetzt keine Kollegin an einer anderen Schule, die in
475 ihrer Klasse eine sehbeeinträchtigte Person sitzen hat. Deshalb gehe ich davon aus, dass die
476 eher in Sonderschulen untergebracht sind und dass da jetzt keine großartigen Bemühungen
477 bestehen, die im Regelunterricht einzubetten oder ist zumindest noch nicht so oft passiert. Ich
478 kann mich aber natürlich tauschen. Mir wäre noch nicht aufgefallen, dass das besonders oft
479 passiert.

480

481 **[00:34:50.360] - Interviewer**

482 Wie stehen denn Sie persönlich dazu, bezüglich der Integration oder Inklusion von blinden und
483 sehbeeinträchtigten Schülern in den Regelunterricht?

484

485 **[00:35:00.380] - Stefanie S.**

486 Ich glaube, es hat generell alles Vor- und Nachteile. Ich kann mir gut vorstellen, dass das
487 eigentlich auch ein Gewinn sein kann oder auch ein Gewinn ist in sozialer Hinsicht, in der
488 Sichtbarkeit von Menschen mit Sehbehinderung. Ich glaube, da kann man viel lernen im Umgang
489 miteinander. Man kann auch vielleicht ... Wirft das einfach auf neue Ideen auf. Es ist einfach ein
490 Ansatz, sich weiterzuentwickeln, den Unterricht auch aufzupeppen, denke ich mir. Es erfordert
491 sicherlich... das ist wirklich eine Umstellung. Das kann sicher nicht von heute auf morgen
492 passieren und Zeit eben auch. Aber ich kann mir auch gut vorstellen, dass das wirklich auch ein
493 eine Bereicherung sein kann. Und es eröffnet eine neue Perspektive. Ich kann mich erinnern, ich
494 hatte in den USA an einem College mal einen eine Lehrende, eine blinde Lehrende. Und ich fand
495 das als Studentin total interessant, wie sie mit uns umgegangen ist, weil der Unterricht natürlich
496 anders war als bei Menschen ohne Sehbehinderung. Da war es dann nochmal umso wichtiger,
497 dass wir einander aussprechen lassen, dass wir gut zuhören, dass wir nicht quatschen, damit sie
498 einerseits uns versteht, aber es war einfach auch für uns ein Gewinn. Und ich kann mir auch
499 vorstellen, dass das dann bei Schülerinnen im Unterricht ist, dass es eine ähnliche Auswirkung
500 haben kann.

501

502 **[00:36:59.040] - Interviewer**

503 Das heißt, grundsätzlich stehen Sie dem relativ offen gegenüber, wenn ich das so
504 zusammenfasse.

505

506 **[00:37:04.520] - Stefanie S.**

507 Ich bin grundsätzlich offen. Was wichtig ist, glaube ich... ich glaube, man darf die Lehrkräfte nicht
508 allein damit lassen. Ich glaube, da braucht es eine Einschulung oder mitunter auch Ausbildung
509 von Profis, die damit mehr Erfahrung haben, damit es funktioniert.

510

511 **[00:37:29.760] - Interviewer**

512 Würden Sie sagen, dass wenn jetzt diese Ausbildung, Zusatzausbildung angeboten wird, dass
513 die auch angenommen wird von Lehrkräften?

514

515 **[00:37:37.780] - Stefanie S.**

516 Das kommt auf die Umstände drauf an. Ich denke mir, dass, wenn die Lehrkraft dann einen
517 Benefit sieht, oder ich meine, das darf natürlich auch nicht ... Ich meine, das darf natürlich auch
518 nicht ... Ja, ich denke mir, wenn man dann auch eine Ausbildung macht, dann sollte sich das,
519 finde ich, auch in... mitunter auch im Gehalt widerspiegeln oder sei es mit Werteinheiten, dass
520 man dann mehr Werteinheiten für inklusive Klassen bekommt. Also irgendein Anreiz muss
521 natürlich geschaffen werden, weil das natürlich auch mehr Aufwand bedeutet.

522

523 **[00:38:21.760] - Interviewer**

524 Welchen Fragen würden Sie Lehrkräften stellen, die bereits Erfahrung im Unterricht mit blinden
525 und sehbeeinträchtigten Schülern haben.

526

527 **[00:38:30.160] - Stefanie S.**

528 Wie sieht bei dir ein eine klassische Unterrichtsstunde aus oder wodurch unterscheidet sich ...
529 Ja, das ist ein bisschen schwierig. Im Grunde wäre, glaube ich, meine erste Frage immer: Worauf
530 soll ich achten? Und dann würde ich vermehrt über den Unterricht fragen, wie der gestaltet wird.
531 Vielleicht mal erzählen lassen: Okay, wie schaut für.. Wie sieht dir jetzt deine typische
532 Unterrichtsstunde aus? Wie sehen die Schularbeiten aus? Was ist...was sind Situationen, die
533 herausfordernd sind, vielleicht? Und wie gehst du damit um, natürlich?

534

535 **[00:39:45.200] - Interviewer**

536 Wie gehst du damit um, okay. Sie haben jetzt schon gesagt, grundsätzlich sind Sie offen dafür,
537 auch Blinde und Sehbeeinträchtigte zu unterrichten. Wie glauben Sie, ist jetzt die Bereitschaft in
538 Ihrem Kollegium? Wie würden Sie das einschätzen?

539

540 **[00:40:02.870] - Stefanie S.**

541 Also generell würde ich schon einschätzen, dass es da eine Bereitschaft gibt, bei einigen mehr,
542 bei anderen weniger. Ich kann mir gut vorstellen, dass wenn es genügend Infos oder Schulungen
543 gibt, die ja,... ich glaube, dann wäre schon der Großteil auf jeden Fall bereit, sehbeeinträchtigte

544 Schüler:innen zu unterrichten. Wie gesagt, ich glaube, es ist wichtig, dass man die Lehrkräfte
545 nicht alleine lässt, weil es dann oft in Überforderung enden kann und dann wäre auch ich nicht
546 mehr bereit.

547

548 **[00:40:56.290] - Interviewer**

549 Gibt es jetzt noch irgendwas, das Sie zu diesem Thema gerne teilen, fragen, sagen möchten,
550 irgendwelche Gedanken, die aufgetaucht sind? Oder würden Sie sagen, Sie haben ja alles gesagt
551 eigentlich?

552

553 **[00:41:09.700] - Stefanie S.**

554 Ja, ich bedanke mich natürlich erstens auch für das Interview, weil es ist auch ein Input für mich,
555 dass ich mich da einfach mal auch ein bisschen schlaumachen könnte oder einfach ein Anstoß
556 für mich, weil ich jetzt einfach währenddessen auch gemerkt habe, dass ich eigentlich gar nicht
557 so viel darüber weiß. Und ja, hat mich auf jeden Fall neugierig gemacht.

558

559 **[00:41:36.920] - Interviewer**

560 Okay, dann danke ich Ihnen vielmals für die Teilnahme und die Unterstützung.

561

562 **[00:41:41.160] - Stefanie S.**

563 Dankeschön.

564

Interview F

[00:00:00.430] - Interviewer

Gut. Zu Beginn erst noch mal danke, dass Sie sich Zeit genommen haben, mich hier in meiner Forschung zu unterstützen. Bevor wir beginnen, ganz kurz: Das Thema der Forschung oder der Inhalt der Forschung - es soll untersucht werden, wie sich die Vorstellung und die Erwartung von Englischlehrkräften in Bezug auf das Unterrichten von blinden und sehbeeinträchtigten Schülern von der tatsächlichen Unterrichtsunterfahrung unterscheidet. Ich darf Sie noch mal darauf hinweisen, dass alle Daten vertraulich behandelt und anonymisiert werden. Sollten Sie aus irgendwelchen Gründen nicht wollen, dass Ihre Antworten zu diesen Studienzwecken verwendet werden, würde ich Sie bitten, innerhalb von 14 Tagen die Teilnahme zurückzuziehen, einfach damit die Verarbeitung vorangetrieben werden kann. Die Teilnahme ist komplett freiwillig und ich würde gerne noch mal betonen, dass es, da es eigentlich eine Einstellungserhebung ist, keine falschen Antworten geben kann. Also es gibt kein Richtig oder Falsch in diesem Zusammenhang.

[00:01:00.550] - Interviewer

Gut, ich würde Sie bitten, zu Beginn in eigenen Worten zu beschreiben, welche Erfahrungen Sie bisher mit dem Unterricht von blinden und sehbeeinträchtigten die den Schülern gemacht haben.

[00:01:17.050] - Nicole F.

Also ich habe bis jetzt eigentlich nur mit zwei Schülern beziehungsweise Schülerinnen mit Sehbeeinträchtigung gearbeitet. Davon hatten aber beide eine Sehschwäche, die kontinuierlich schlechter wird und man auch tagsweise Unterschiede merkt, dass es an manchen Tagen besser funktioniert, an manchen Tagen schlechter. Ja, das war beide Male an der NMS. Und in der Universität kriegt man eigentlich nie irgendwie mit Kindern oder Jugendlichen zu tun, die eine Sehbeeinträchtigung haben. Also habe ich da durchs Studium keine Erfahrungen sammeln können. Was sehr schade ist, weil meiner Ansicht nach doch sehr viel Erfahrung oder Planungen notwendig sind, damit man den Unterricht individualisieren kann und auf die Bedürfnisse anpassen kann.

[00:02:18.110] - Interviewer

Das heißt, als Sie das Studium beendet haben, war nicht Ihr Plan, in Richtung inklusives Unterrichten zu gehen?

[00:02:26.460] - Nicole F.

Nein, eigentlich nicht.

[00:02:27.870] - Interviewer

Wie haben Sie Sie denn davon erfahren, dass Sie zwei sehbeeinträchtigte Schüler oder einen sehbeeinträchtigten Schüler in der Klasse haben werden?

[00:02:38.060] - Nicole F.

Durch die Schulleitung. Aber ich muss sagen, ich wurde auch nicht wirklich gefragt, sondern vor vollendete Tatsachen gestellt. Also eigentlich quasi nur informiert über meine neuen zusätzlichen Aufgaben. Oder zusätzlich jetzt nicht, aber einfach neue Aufgaben. Genau. Man muss sagen, man wird halt einfach in eine Richtung geschoben, auch wenn man keine Erfahrungen hat. Und man muss sich dann wirklich alles neu erarbeiten. Und mein erster Gedanke war, ob ich das überhaupt hinbekomme, weil ich keinerlei Erfahrungen hatte, wie ich schon erwähnt habe. Und zur gleichen Zeit war mein Gedanke aber schon, dass ich jemanden mit einer Sehbeeinträchtigung schon unbedingt unterstützen möchte eigentlich.

[00:03:28.810] - Interviewer

Das heißt, einerseits waren Sie schon bis zu einem gewissen Grad motiviert, andererseits aber ein bisschen unsicher, wenn ich das richtig verstanden habe.

[00:03:38.140] - Nicole F.

Genau, ja.

[00:03:39.450] - Interviewer

Gibt es irgendwelche besonderen Gefühle, die Sie da empfunden haben, auf emotionaler Ebene?

[00:03:48.220] - Nicole F.

Emotional vielleicht jetzt nicht so. Ich habe eher dann gleich in die Richtung gedacht: „Was muss ich an meinem Unterricht ändern, dass ich auf die anderen Bedürfnisse gut reagieren kann?“

[00:04:04.560] - Interviewer

Sie haben jetzt gesagt, Sie mussten was ändern oder haben mal geplant, da was zu ändern. Welche Vorbereitungsmaßnahmen haben Sie denn da getroffen für den Unterricht?

[00:04:15.240] - Nicole F.

Vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern habe ich die Erfahrung gemacht, dass vor allem visuelle Sachen gut helfen beim Lernen. Das funktioniert in dem Fall dann ja nicht. Ich musste mir dann über die Bereitstellung von digitalen und auch anderen Unterlagen und Materialien Gedanken machen, diese neu erarbeiten und anpassen, dann kam dazu, dass viel auditive Materialien verwendet werden müssen und ich musste mich auch mal mit der

Technologie vertraut machen, die so am Markt ist. Es gibt ja Screenreader et cetera. Genau, es ging eigentlich nicht nur um Erarbeitung und Neuerstellung von Arbeitsblättern, um halt auf ... [unverständlich 00:05:05]

[00:05:05.650] - Interviewer

Das heißt, Sie haben dann eigentlich auch bestehende Arbeitsblätter einfach adaptiert. Haben Sie da auch zum Beispiel was eingesprochen oder so?

[00:05:14.440] - Nicole F.

Genau, ja. Ich habe dann Arbeitsblätter, die ich schon hatte, einfach auditiv zugänglich gemacht. Das heißt, ich habe mich selbst aufgenommen und Audioformate zur Verfügung gestellt. Sonst, wie schon erwähnt, ein technisches Hilfsmittel habe ich dann verwendet, weil, wie schon erwähnt, meine Schüler nicht komplett blind waren, sondern eine sehr hohe Beeinträchtigung haben, die manchmal schwerwiegender ist und manchmal besser. Deswegen habe ich dann Vergrößerungsgläser zur Hand genommen und ihnen zur Verfügung gestellt. Und auch Software wie Text-to-Speech Software habe ich dann kennengelernt und in Verwendung gebracht.

[00:06:05.850] - Interviewer

Eigentlich schon einiges an Vorbereitungsmaßnahmen beziehungsweise es hört sich so an, als hätte sich das bei Ihnen sehr viel doch auch auf die technischen Voraussetzungen eigentlich konzentriert. [Nicole F. nickt] Würden Sie jetzt sagen, wie schaut denn Ihr Englischunterricht aus in Bezug auf die Integration von diesen sehbeeinträchtigten Schüler:innen? Gibt es besondere Routinen oder müssen sie außergewöhnliche Vorkehrungen treffen?

[00:06:36.010] - Nicole F.

Ich finde schon, dass da vor allem so ein tägliches Überprüfen und mit den Schülern einfach noch viel mehr in Kontakt sein wichtig ist, also wichtig, festzustellen, ob alles verstanden worden ist, ob sie die Sachen verstanden haben, weil auch manchmal Geräusche mit reinschwenken, die Störfaktoren sind, die man irgendwie eliminieren muss. Dann habe ich, um noch mal auf die technischen Hilfsmittel zurückzukommen, Screenreader und eben auch dann Kopfhörer verwendet, einfach, um auch die Geräusche von anderen Schülerinnen und Schülern ausblenden zu können. Und ich muss auch sagen, die anderen Schülerinnen und Schüler haben sich eigentlich supertoll verhalten. Sie haben gemerkt, dass sie in der Gruppe dann teilweise ruhiger arbeiten müssen, deutlicher sprechen müssen, einfach damit die Schülerinnen das dann besser verstehen.

[00:07:36.100] - Interviewer

116 Sie haben jetzt zu Beginn gesagt, Sie müssen täglich überprüfen. Was genau überprüfen Sie
117 da?

118

119 **[00:07:45.830] - Nicole F.**

120 Vor allem, ob die technischen Hilfsmittel auch wirklich funktionieren, weil sonst ist ein Arbeiten
121 nur sehr schwer möglich und den Schülerinnen entsteht der Nachteil.

122

123 **[00:07:55.150] - Interviewer**

124 Das heißt, Sie haben jetzt schon gesagt, Screenreader, Text to Speech, Vergrößerungsgläser.
125 Welche speziellen Anpassungen oder Hilfsmittel werden denn noch verwendet, um
126 sehbeeinträchtigten Schülern den Unterricht zu ermöglichen?

127

128 **[00:08:16.490] - Nicole F.**

129 Ja, audiovisuelle Lehrmittel, würde ich sagen und Tablets oder Laptops. Genau...dann eben
130 auch einen Laptop zur Verfügung gestellt. Ein Schüler, er arbeitet zum Beispiel, sehr gerne
131 dann am Laptop, während der andere lieber ein Screen-Reader-Programm verwendet. Das
132 kommt aber auch auf die Situation an.

133

134 **[00:08:41.880] - Interviewer**

135 Das heißt, es ist den Schülern dann eigentlich auch je nach Tagesverfassung irgendwie
136 dahingestellt?

137

138 **[00:08:47.890] - Nicole F.**

139 Genau, je nachdem, was zum Thema passt und was zum Schüler passt.

140

141 **[00:08:54.340] - Interviewer**

142 Wie schaut es aus mit „Tafel verwenden“?

143

144 **[00:09:00.520] - Nicole F.**

145 Das ist eine grandiose Frage. Für die anderen Schülerinnen und Schüler wird natürlich ein
146 Tafelbild erstellt. Für die beiden kann eben, also gebe ich auditive Erklärungen und auch am
147 Tablet und am Laptop kann das gegeben werden oder auch mit Brailleschrift kann da gearbeitet
148 werden.

149

150 **[00:09:28.110] - Interviewer**

151 Ach so, okay. Das heißt, es sind praktisch die Sachen, die sie dann aufschreiben, auch einfach
152 schon als Dateien verfügbar, sodass sie da mitlesen können?

153

154 **[00:09:36.580] - Nicole F.**

155 Ja, klar. Das meinte ich ganz am Anfang mit Vorbereitungen und Arbeitsblätter, „neu
156 erarbeiten“.

157

158 **[00:09:42.560] - Interviewer**

159 Verstehe. Welche Strategien verwenden Sie denn, dass alle Schüler gut am Unterricht
160 teilnehmen können?

161

162 **[00:09:53.400] - Nicole F.**

163 Ja, oft Gruppenarbeiten, wie schon erwähnt. Genau, und da ist noch mal wichtiger, dass gut
164 erklärt wird. Also anderen Schülern kann ja ein Arbeitsblatt dann vorgelegt werden und sie
165 können sich daran orientieren und da ist es noch mal wichtiger, öfters einfach zu schauen, dass
166 verstanden worden ist, worum es geht. Aber da helfen die anderen Schülerinnen und Schüler
167 auch sehr gerne. Und wiederholen noch mal was, falls es unklar ist oder genauere
168 Beschreibungen nötig sind.

169

170 **[00:10:27.650] - Interviewer**

171 Wenn Sie da jetzt so Gruppenarbeiten machen, welche Aufgaben übernehmen da die
172 sehbeeinträchtigten Schüler hauptsächlich?

173

174 **[00:10:37.150] - Nicole F.**

175 Eigentlich genau dieselben. Ich achte da schon drauf, dass es wirklich um mündliche Interaktion
176 dann geht. Und die anderen Schüler haben da eher die Rolle, so klar und deutlich wie möglich
177 zu sprechen, dass auch die sehbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler gut mitkommen.

178

179 **[00:10:55.440] - Interviewer**

180 Okay, das heißt, wenn Sie sagen, klar und deutlich sprechen, auch so ein bisschen
181 Pronunciation-mäßig, dass Sie das als Übung verwenden, oder kann ich das so verstehen?

182

183 **[00:11:04.890] - Nicole F.**

184 Ja.

185

186 **[00:11:05.840] - Interviewer**

187 Gut, danke. Genau. Methoden und Techniken haben wir ja schon ein bisschen gesprochen.
188 Kennen Sie jetzt grundsätzlich oder haben Sie vielleicht noch Erfahrung mit noch weiteren
189 Techniken, die das Lernen für sehbeeinträchtigte Schüler erleichtern?

190

191 **[00:11:22.810] - Nicole F.**

192 Man muss sagen, dass Rechtschreibung logischerweise dann sehr schwierig ist für die
193 sehbeeinträchtigten Schüler. Aber das muss einfach öfter geübt werden und da kann man gut

194 mit Diktatprogrammen arbeiten. Da habe ich gute Erfahrungen gemacht, dass das dann von
195 Erfolg gekrönt ist.

196

197 **[00:11:46.740] - Interviewer**

198 Leider kommt man ja auch nicht aus, man muss auch sehbeeinträchtigte Schüler testen und
199 bewerten. Wie werden denn jetzt schriftliche Aufgaben und Tests bei Ihnen angepasst?

200

201 **[00:11:58.400] - Nicole F.**

202 Genau. Anstatt, dass man jetzt...wenn man den Check-up einfach schriftlich den Schülerinnen
203 und Schülern vorlegt, muss man da entweder auf das Mündliche zurückgreifen oder, wie schon
204 erwähnt, technische Hilfsmittel zur Verwendung nehmen und digital die Aufgaben zur Verfügung
205 stellen.

206

207 **[00:12:20.260] - Interviewer**

208 Okay. Das heißt, schreibt der sehbeeinträchtigte Schüler gleichzeitig mit den anderen Schülern
209 den Check-up, oder?

210

211 **[00:12:30.270] - Nicole F.**

212 Er verwendet eine Braillezeile und ich gebe ihm dann gleichzeitig die Aufgabenstellung
213 mündlich auch mal wieder.

214

215 **[00:12:42.740] - Interviewer**

216 Okay. Und das stört die anderen Schüler auch nicht, oder?

217

218 **[00:12:47.770] - Nicole F.**

219 Nein. Sie haben sich schon sehr dran gewöhnt und sind sehr motiviert, auch den Schülern zu
220 helfen.

221

222 **[00:12:57.600] - Nicole F.**

223 Okay, gut. Sie haben jetzt schon gesagt, Text-to-Speech-Software und so weiter und so fort.
224 Welche Rolle spielen denn so digitale Technologien bei Ihnen im Englischunterricht?

225

226 **[00:13:11.630] - Nicole F.**

227 Ich muss sagen, ich finde, dass die Schülerinnen und Schüler viel mehr Erfahrungen
228 mitbringen, als ich Ihnen jetzt zur Verfügung stellen könnte, dass die Schülerinnen und Schüler,
229 würde ich sagen, wissen das am besten selbst. Aber man muss trotzdem die ganzen digitalen
230 Inhalte gut anpassen für sehbeeinträchtigte Schüler und Schülerinnen und erklären, dass
231 oftmals ein Wort eingefügt werden muss, mit einem Sonderzeichen in die Richtung.

232

233 **[00:13:49.220] - Interviewer**

234 Hört sich vielleicht an wie eine Suggestivfrage, aber könnten Sie sich auch vorstellen,
235 sehbeeinträchtigte Schüler ohne eine digitale Unterstützung zu unterrichten oder würden Sie
236 das schon als essentiell bewerten?

237

238 **[00:14:04.590] - Nicole F.**

239 Ich würde das schon als essentiell bewerten.

240

241 **[00:14:08.760] - Interviewer**

242 Das heißt, ohne Computer, ohne ...?

243

244 **[00:14:12.970] - Nicole F.**

245 Ich glaube... wäre das besser möglich in kleineren Gruppen.

246

247 **[00:14:16.560] - Interviewer**

248 Okay, das heißt, die Gruppengrößen spielen mit auch?.

249

250 **[00:14:18.460] - Nicole F.**

251 Oder mit einem zusätzlichen Lehrer, der dann hilft.

252

253 **[00:14:24.650] - Interviewer**

254 Bei diesen digitalen Technologien, Sie haben gesagt, die Schüler wissen da eigentlich mehr als
255 Sie. Gibt es trotzdem was, das Sie diesbezüglich mitbringen müssen oder lernen mussten?

256

257 **[00:14:40.280] - Nicole F.**

258 Ja, ich muss mich mit den verschiedensten Geräten auseinandersetzen, wie zum Beispiel dem
259 Screenreader oder auch ganz einfach: Wie stelle ich das jetzt am besten auf Teams zum
260 Beispiel? Wie genau funktioniert Braille et cetera? Damit muss man sich schon
261 auseinandersetzen, damit man ein Grundverständnis mitbringt und die Schülerinnen und
262 Schüler auch besser versteht.

263

264 **[00:15:07.020] - Interviewer**

265 Würden Sie sagen, dass es ein großer Aufwand ist, das zu lernen?

266

267 **[00:15:12.150] - Nicole F.**

268 Ja.

269

270 **[00:15:12.950] - Nicole F.**

271 Okay. Das ist vielleicht ein bisschen schwierig zu beantworten, die Frage: Wie viele Stunden,
272 würden Sie sagen, haben Sie da investiert, die Basics mal zu lernen?

273

274 **[00:15:27.810] - Nicole F.**

275 Insgesamt oder pro Tag?

276

277 **[00:15:30.460] - Interviewer**

278 Wie es Ihnen lieber ist?

279

280 **[00:15:34.100] - Nicole F.**

281 Ähm...ich habe schon versucht, mich sehr intensiv damit auseinanderzusetzen. Ich bin da
282 sicher mehrere Tage, wenn nicht sogar Wochen, dran gesessen und habe immer mal wieder
283 versucht, auch Braille zu lernen. Ich finde das persönlich sehr schwierig, wenn man doch sehr
284 viel visuell macht, wenn man keine Beeinträchtigung hat.

285

286 **[00:15:58.540] - Interviewer**

287 Jetzt sind wir im 21. Jahrhundert. Künstliche Intelligenz ist ein Thema. Welchen Chancen und
288 Risiken sehen Sie denn bezüglich der künstlichen Intelligenz? Wie könnte die den Unterricht für
289 die beeinträchtigten Schüler erleichtern oder eben auch schwieriger machen, je nachdem?

290

291 **[00:16:21.130] - Nicole F.**

292 Chancen hat das Ganze sicher sehr viele. Es ist zum Beispiel möglich, verschiedene
293 verschiedenste Lernsoftware viel einfacher zu verwenden oder besser auf die individuellen
294 Bedürfnisse von generell allen Schülerinnen und Schülern, aber auch für sehbeeinträchtigte
295 Schülerinnen und Schüler einzugehen. Risiken, wie auch bei den normalen Schülerinnen, sehe
296 ich eher darin, dass sie dann abhängig werden und eigentlich nur noch sich auf ihre Technik
297 verlassen. Man muss dann auch sagen, dass sich die Technik ja relativ schnell verändert
298 mittlerweile. Das heißt, ich habe auch das Gefühl, dass man ständig dran sein muss am
299 neuesten Trend und sich wirklich ständig weiterentwickeln muss, up to date zu sein.

300

301 **[00:17:16.180] - Interviewer**

302 Habe ich jetzt grundsätzlich, muss ich ganz ehrlich sagen, eher ein bisschen negativ
303 rausgehört? [Nicole F. nickt] Würden Sie sagen, Sie verwenden künstliche Intelligenz jetzt
304 schon sehr viel im Unterricht oder eher weniger?

305

306 **[00:17:30.520] - Nicole F.**

307 Teils, teils. Ich finde, das kommt auf die Stufe an. Bei höheren Stufen versuche ich schon auch,
308 die Schülerinnen und Schüler mit arbeiten zu lassen, weil es utopisch wäre, anzunehmen,
309 dass Hausübungen zum Beispiel nicht mit KI geschrieben werden. Aber sonst gibt es auch noch

KI-basierte Sprachassistenten, die den Schülerinnen und Schülern helfen können. Ich finde auch zum Beispiel interessant, sich einen Text schreiben zu lassen auf Englisch, zum Beispiel Textformat, Leaflet, kann ChatGPT zum Beispiel grandios schreiben. Und dann zu analysieren, was könnte man trotzdem noch besser machen und das gemeinsam mit den Schülern zu machen. Das kann ja auch mündlich passieren. Und da könnten dann wieder alle Schülerinnen und Schüler mitmachen.

[00:18:21.710] - Interviewer

Jetzt wird im Englischunterricht, wie Sie schon gesagt haben, sehr viel mit visuellen Materialien gearbeitet. Wie würden...wie ist denn der Zugang für sehbeeinträchtigte oder eben auch blinde, in Ihrem Fall sehbeeinträchtigte Schüler, zu z. B. Diagrammen oder Bildern gewährleistet?

[00:18:39.550] - Nicole F.

Ja, da ist ... Ich meine, so wie normale Schülerinnen – normal ist immer so ein schlechter Ausdruck eigentlich –, aber nicht beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler auch üben müssen, das verbal zu beschreiben. Versuchen wir halt eben, noch mehr verbal zu arbeiten. Aber generell gibt es in den Klassen, wo eben sehbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler anwesend sind, habe ich das Gefühl, weniger visuellen Input als in Klassen, wo eben keine sehbeeinträchtigten Schüler und Schülerinnen sind.

[00:19:17.900] - Interviewer

Haben Sie irgendwie das Gefühl, dass das Ihren Unterricht beeinflusst, wenn Sie es jetzt vergleichen mit anderen Klassen? Weniger visueller Input?

[00:19:27.510] - Nicole F.

Ja, wahrscheinlich schon.

[00:19:29.090] - Interviewer

Okay. Glauben Sie, dass das – das können Sie wahrscheinlich nicht wissen –, dass das den anderen Schülern abgeht oder dass die das vermissen, dass denen dadurch was fehlt?

[00:19:40.710] - Nicole F.

Ich glaube, es ist einfach eine andere Art und Weise von Arbeiten. Das heißt nicht, dass es weniger erfolgreich ist oder die Schülerinnen und Schüler generell weniger davon profitieren. Das heißt einfach nur, dass das anders ist. Und sie sind, wie gesagt, eh sonst die ganze Zeit am Handy. Also sie kriegen ja genügend visuelle Eindrücke außerhalb des Unterrichts auch.

[00:20:01.960] - Interviewer

Gibt es bestimmte Materialien, die Sie nicht verwenden?

349

350 **[00:20:08.680] - Nicole F.**

351 Würde mir jetzt nichts einfallen.

352

353 **[00:20:12.900] - Interviewer**

354 Jetzt kommen wir eigentlich so ein bisschen zum Kern des Interviews. Inwiefern entspricht jetzt
355 oder unterscheidet sich Ihre ursprüngliche Erwartungen, als Sie davon erfahren haben, dass
356 Sie sehbeeinträchtigte Schüler unterrichten werden. Inwiefern entspricht oder unterscheidet sich
357 das von der Realität?

358

359 **[00:20:37.930] - Nicole F.**

360 Ich würde mal sagen, wenn man erfährt, dass man sehbeeinträchtigte Schüler und
361 Schülerinnen unterrichten soll, denkt man ja gleich an Herausforderungen und was man nicht
362 alles ändern muss. Für mich hat sich herausgestellt, dass es dann doch noch mal schwieriger
363 ist oder mit mehr Herausforderungen gleichzusetzen ist als anfangs gedacht. Aber ich muss
364 auch sagen, dass man sehr schnell, auch wenn es nur kleine Erfolge sind, aber sehr schnell
365 Erfolge wahrnehmen kann. Wie eben vorhin schon die Gruppenarbeiten erwähnt, war ich sehr
366 begeistert, dass es eigentlich in allen Klassen gut funktioniert hat und die Integration von den
367 Schülerinnen und Schülern in die Gruppe super funktioniert hat, obwohl sie eben anders sind.
368 Schüler und Kinder generell lernen sehr schnell, dass auch ein Anderssein ganz normal ist und
369 dass man manchmal Rücksicht nehmen muss und wie man unterstützen kann. Also das ist jetzt
370 kein Ausschließen, sondern eher die Suche nach: „Wie unterstütze ich meinen Freund, meine
371 Freundin jetzt? Weil er oder sie eben nicht sehen kann“.

372

373 **[00:21:50.000] - Interviewer**

374 Wie hat sich Ihre Einstellung bezüglich dem Unterrichten von sehbeeinträchtigten
375 Schülern/Schülerinnen, seit Ihrem ersten Unterricht jetzt verändert?

376

377 **[00:22:00.730] - Nicole F.**

378 Noch mal bitte die Frage.

379

380 **[00:22:02.730] - Interviewer**

381 Inwiefern hat sich Ihre Einstellung bezüglich des Unterrichts von sehbeeinträchtigten
382 Schülerinnen seit dem ersten Mal verändert in dieser Zeit? Wie waren Sie ursprünglich
383 eingestellt? Wie ist es jetzt? Wie hat es sich verändert?

384

385 **[00:22:17.880] - Nicole F.**

386 Ich muss sagen, anfangs war schon ein kleiner Panikschub da, aber ich muss sagen, ich freue
387 mich jetzt jedes Mal, sie zu unterrichten oder unterrichtet zu haben, weil man einfach noch mal

388 anders an gewisse Themen herangeht und versucht, alles noch individueller zu gestalten. Und
389 ich habe das Gefühl, dass da alle mehr davon profitieren.

390

391 **[00:22:42.400] - Interviewer**

392 Das heißt, eigentlich hat sich die Einstellung positiv verändert?

393

394 **[00:22:48.980] - Nicole F.**

395 Ja, würde ich schon sagen.

396

397 **[00:22:50.650] - Interviewer**

398 Inwiefern hat sich jetzt Ihre Methodik oder Ihre Unterrichtspraktik verändert seitdem?

399

400 **[00:22:56.630] - Nicole F.**

401 Wie schon gesagt, ich würde sagen, es ist eine längere Vorbereitungszeit oder Vorlaufszeit für
402 jedes Thema oder jede Unterrichtsstunde sogar. Man muss eben spezielles Material verwenden
403 und man muss schon auch sagen, dass diese Schüler oftmals spezieller behandelt werden,
404 aber einfach in dem Sinne, dass sie immer mehr Erklärungen brauchen oder einfach eine
405 intensivere Einzelbetreuung – so würde ich das einfach kurz sagen – benötigen als andere
406 Schülerinnen und Schüler. Genau. Also insgesamt würde ich einfach sagen, es ist
407 zeitaufwendiger.

408

409 **[00:23:33.810] - Interviewer**

410 Okay. Und jetzt bezüglich dem, wie Sie unterrichten? Wenn Sie...vergleichen die Methoden, die
411 Sie zuvor eingesetzt haben, im Vergleich zu dem, was Sie jetzt präferieren? Hat sich da was
412 verändert?

413

414 **[00:23:53.670] - Nicole F.**

415 Ja, persönliche Präferenzen bleiben ja oftmals trotzdem bestehen. Aber ich würde sagen, dass
416 es mir schon sehr gefällt, dass ich jetzt noch diversifizierter vielleicht plane und versuche auch
417 noch mehr auf individuelle Bedürfnisse einzugehen.

418

419 **[00:24:12.040] - Interviewer**

420 Okay. Sie haben sowohl, haben Sie vorher gesagt, sehbeeinträchtigte und nicht
421 sehbeeinträchtigte Schüler schon unterrichtet. Wie unterscheidet sich das? Oder wie ähnelt sich
422 dieser Unterricht auch? Vielleicht zuerst: Wie unterscheidet sich das?

423

424 **[00:24:36.360] - Nicole F.**

425 Unterscheiden, würde ich jetzt sagen, wie schon erwähnt, die Vorbereitung. Also das ist sicher
426 zeitintensiver. Aber die Lernumgebung ist noch relevanter, würde ich sagen, in dem Sinne, dass

427 man wirklich sicherstellen muss, dass es eine inklusive Lernumgebung ist und sich nicht wirklich
428 Grüppchen formieren. Ähnlich, würde ich jetzt behaupten, ist, dass man generell schauen sollte,
429 jeden Schüler und jede Schülerin individuell betreuen zu können und individuell fördern zu
430 können. Ich würde sagen, das ist eigentlich dasselbe, nur dass man andere Bedürfnisse
431 bedienen muss.

432

433 **[00:25:20.050] - Interviewer**

434 Okay. Wie haben Sie das geschafft, so ein inklusives Lernklima zu generieren?

435

436 **[00:25:28.020] - Nicole F.**

437 Ich muss sagen, das war jetzt eigentlich nicht mein Verdienst, sondern der Verdienst der
438 Klassengemeinschaften, die eigentlich proaktiv an die anderen Schülerinnen und Schüler
439 eingegangen sind.

440

441 **[00:25:39.730] - Interviewer**

442 Das heißt, da war auch das Lehrer- und Direktionsteam recht dahinter?

443

444 **[00:25:44.120] - Nicole F.**

445 Das natürlich auch, aber eben auch die Schülerinnen und Schüler.

446

447 **[00:25:47.540] - Interviewer**

448 Einfach soziale Schüler?

449

450 **[00:25:49.100] - Nicole F.**

451 Ja. Natürlich gibt es Schülerinnen und Schüler, die weniger sozial sind, aber im Großen und
452 Ganzen war schon noch das Klassenklima und die Klassen ausschlaggebend.

453

454 **[00:26:00.940] - Interviewer**

455 Gibt es denn besondere Herausforderungen oder Erfolge, die Sie erlebt haben?

456

457 **[00:26:08.630] - Nicole F.**

458 Mir fällt da ein, dass ein Schüler, der oftmals ein Vergrößerungsglas verwenden musste und
459 angepasste Materialien erhalten hat, sich dann doch deutlich verbessert hatte und das sehr
460 schnell, vor allem beim Lesen. Der liest jetzt sehr viel schneller und besser als zuvor

461

462 **[00:26:30.380] - Interviewer**

463 Nach dem Vergrößerungsglas?

464

465 **[00:26:32.590] - Interviewer**

466 Ja. Genau. Herausforderend ist der Zeitaufwand und die Erstellung und Anpassung von
467 Materialien, weil man muss ja, obwohl man alle anderen Materialien weiterhin erstellt und ganz
468 normal weiter korrigiert et cetera, muss man trotzdem zum Beispiel auditive Materialien
469 erstellen, was schon mehr Zeit in Anspruch nimmt, als jetzt ein Arbeitsblatt zu kreieren, wo
470 Schülerinnen und Schüler selbst daran arbeiten können.

471

472 **[00:27:02.660] - Interviewer**

473 Würden Sie sagen, kann man eigentlich mit dem doppelten Zeitaufwand rechnen?

474

475 **[00:27:07.320] - Nicole F.**

476 Mindestens.

477

478 **[00:27:08.220] - Interviewer**

479 Mindestens? [Nicole F. nickt] Okay. Gibt es jetzt, seit Sie diesen inklusiven Unterricht, kann man
480 eigentlich sagen, betreiben, gibt es spezielle Fortbildungen oder eine Unterstützung, die Sie
481 erhalten haben? Um sehbeeinträchtigte Schüler in Englisch zu unterrichten?

482

483 **[00:27:27.500] - Nicole F.**

484 Es gibt Workshops. Entschuldigung. Eben zur Nutzung von Brailletechnologie und dem Einsatz
485 von Software wie Text-to-Speech, wie man das im Unterricht verwenden kann. Das habe ich
486 auch gemacht.

487

488 **[00:27:44.280] - Interviewer**

489 Ist das freiwillig oder verpflichtend?

490

491 **[00:27:46.970] - Nicole F.**

492 Freiwillig. Aber ich würde mir schon wünschen, dass es mehr Fortbildungen gäbe, weil das nicht
493 ausreichend ist. Ich würde mir vielleicht sogar wünschen, dass...dass es auch an der
494 Universität oder an der PH zum Thema wird, weil jeder Lehrer, jede Lehrperson generell könnte
495 ja damit konfrontiert sein. Und wenn man das schon mal einbindet in Fachdidaktik, dann hätte
496 man zumindest eine Grundidee und hätte es dann vielleicht am Anfang leichter. Das wäre nicht
497 so ein Moment der Panik, wenn man das erfährt.

498

499 **[00:28:21.160] - Interviewer**

500 Gleich im Anschluss noch ein bisschen eine schwierige Frage: Was ist Ihres Wissens nach die
501 derzeitige Bildungspolitik bezüglich der Integration von sehbeeinträchtigten und blinden
502 Schülern in den Regelunterricht?

503

504 **[00:28:36.520] - Nicole F.**

Ich glaube, dass das zurzeit sehr gewünscht ist, also eigentlich sehr positiv ist grundsätzlich. Aber ich glaube auch, dass es viel Verbesserungsbedarf drin ist. Wenn ich da zurückdenke an eine Kollegin, die vor Jahren mal unterrichtet hat, da gab es für die Matura nicht mal Aufgabenstellungen. Es war einfach vorgegeben: „Sie machen das schon.“ Und dann wurde die Lehrperson quasi ins kalte Wasser geworfen und durfte sich selbst überlegen, wie das funktionieren soll. Da gibt es wirklich Verbesserungsbedarf, auch bei der Ressourcenausstattung und bei der Technologieausstattung von den Schulen. Nicht jede Schule verfügt über Beamer und Computer in jedem Klassenzimmer. Und dann stelle ich mir das schwierig vor, wenn die Lehrpersonen mit ihren eigenen Computern teilweise oder die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Computer mitnehmen müssen. Genau. Spezielle Unterstützungsangebote wären auch grandios. So einen zweiten Lehrer.

[00:29:38.610] - Interviewer

Das heißt, grundsätzlich würden Sie sagen, der Wunsch ist da, aber es fehlt einfach noch an der richtigen Ausstattung oder der Umsetzung?

[00:29:47.570] - Nicole F.

Ja, ich glaube, politisch gesehen geht man immer von einem utopischen Bild aus, dass man alles beschließt und es funktioniert einfach. Aber ich glaube, oft vergessen wird, dass Lehrpersonen sehr viel Eigenmotivation mitbringen und sehr viel selbst einfach generell mitbringen und so einfach nicht funktionieren würde, wenn Lehrpersonen selbst nicht so motiviert wären.

[00:30:15.500] - Interviewer

Es gibt jetzt viele Lehrkräfte, die, wie Sie gesagt haben, das kann jeder Lehrkraft passieren, dass sie jetzt einen blinden oder sehbeeinträchtigten Schüler einfach von heute auf morgen im Klassenzimmer sitzen haben. Welchen Rat würden Sie diesen Lehrkräften geben?

[00:30:31.280] - Nicole F.

Ich glaube, das Wichtigste wäre, offen zu sein und auch anpassungsfähig zu sein. Nachdem man sein ganzes Unterrichtsmaterial anpassen muss, muss man eben sehr offen sein und man muss aber auch Mut zur Lücke haben. Es passieren vor allem am Anfang sehr viele Fehler. Es passieren Dinge, wo man sich vielleicht gedacht hat, das funktioniert sehr gut und stellt sich dann heraus, das funktioniert eigentlich überhaupt nicht. Und der...der Mut zur Lücke oder der Mut zu einem Fehler muss auch da sein.

[00:31:07.240] - Interviewer

Wie gehen die sehbeeinträchtigten Schüler damit um, wenn so ein Fehler passiert?

544 **[00:31:13.570] - Nicole F.**

545 Eigentlich, sind die...meiner Erfahrung nach ganz entspannt. Das ist nicht schlimm. Das würde
546 ich jetzt vergleichen mit einem Schüler, der nach einem Vokabel fragt und man weiß es halt
547 nicht. Man sagt einfach das nächste Mal, klärt man es ja auf und man hat nachgeschlagen. Das
548 ist ja auch so, Lehrer sind keine wandelenden Wörterbücher, zum Beispiel.

549

550 **[00:31:34.920] - Interviewer**

551 Okay, das heißt, es ist eigentlich in Ihrer Erfahrung nicht wahnsinnig schlimm, wenn so ein
552 Fehler passiert? [Nicole F. nickt] Okay.

553

554 **[00:31:44.590] - Nicole F.**

555 Also ich bin jetzt immer nur sehr verständnisvollen Schülerinnen und Schülern
556 gegenübergetreten, die sehbeeinträchtigt waren. Da gab es keine Probleme. Mir wurde auch
557 nie irgendwas vorgehalten, warum das jetzt nicht sofort perfekt funktioniert. Genau, ich würde
558 sagen, der erste Punkt, dass man flexibel ist. Das zweite ist, man soll sich auf jeden Fall
559 Unterstützung suchen, sei es bei Kollegen oder Kolleginnen, die schon Erfahrungen haben,
560 oder auch Expertinnen oder Experten fragen.

561

562 **[00:32:20.620] - Interviewer**

563 Haben Sie diese Unterstützung erhalten?

564

565 **[00:32:22.740] - Nicole F.**

566 Ich habe schon versucht, mit Kolleginnen und Kollegen zu sprechen. Leider haben viele keine
567 Erfahrungen noch gehabt, aber wir haben dann beschlossen, dass wir Ressourcen generell
568 sharen online. Das heißt, auch meine nächsten Kolleginnen und Kollegen werden profitieren
569 vom Unterrichtsmaterial, das bereits erstellt wurde, zum Beispiel. Okay. Ja, die zwei Punkte.
570 Wichtig ist, glaube ich, auch noch, dass man so viel wie möglich und vor allem regelmäßig mit
571 Schülern kommuniziert, einfach zu verstehen, was jetzt genau funktioniert hat oder auch, was
572 jetzt genau nicht funktioniert hat oder was gar nicht hilfreich war. Einfach, um effektiver und
573 besser planen zu können, auch wenn sich das von Schüler zu Schüler unterscheidet.

574

575 **[00:33:19.350] - Interviewer**

576 Gut, dann kommen wir schon ans Ende eigentlich des Interviews. Gibt es noch etwas, das Sie
577 zu dem Thema gerne teilen möchten? Haben Sie das Gefühl, Sie haben alles gesagt oder ist
578 noch was offen?

579

580 **[00:33:30.710] - Nicole F.**

581 Ich finde, wichtig ist auch noch, Sorgen und Ängste von den Schülern und Schülerinnen ernst
582 zu nehmen.

583

584 **[00:33:38.920] - Interviewer**

585 Was sind das für Sorgen und Ängste?

586

587 **[00:33:41.260] - Nicole F.**

588 Dass sie die Schule nicht schaffen weil sehbeeinträchtigt sind, zum Beispiel, weil sie anders
589 sind, ausgeschlossen werden, etc. Das würde ich sagen, sind die größten Sorgen, die vor allem
590 anfangs, wenn eine neue Klasse zustande kommt, eine Rolle spielen. Sonst würde ich auch
591 noch sagen, dass die Zusammenarbeit auch vor allem mit den Eltern sehr wichtig ist und die
592 Technologie funktioniert und auch suffizient zur Verfügung gestellt wird. Ich glaube, das würde
593 es gut zusammenfassen.

594

595 **[00:34:20.440] - Interviewer**

596 Okay, dann danke vielmals für Ihre Teilnahme und weiterhin viel Glück im neuen
597 Unterrichtsjahr, dass Sie bald startet. Danke schön.

598