

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Diverse journeys: Neurodiverse perspectives on EFL learning in
an Austrian middle school – Challenges, strengths and
strategies of students and teachers

verfasst von | submitted by
Lena Blaskovich BEd

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

Wien | Vienna, 2025

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

UA 199 507 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Geographie und
wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer

Inhaltsverzeichnis

1	Introduction	1
2	Literature review.....	3
2.1	<i>Neurodiversity and its definitions.....</i>	3
2.1.1	Neurodiversity's roots: Movement, paradigm, and models	4
2.1.2	Neurodiversity vs. neurodivergence	7
2.2	<i>Inclusion: attempts of a definition.....</i>	8
2.2.1	Inclusion vs. integration	9
2.2.2	Inclusion and integration in the Austrian school system	10
2.2.3	Characteristics of the inclusive classroom	11
2.3	<i>Autism and ADHD</i>	11
2.4	<i>Autism</i>	12
2.4.1	The history of Autism.....	12
2.4.2	Typical traits of Autism	14
2.4.3	Epidemiology of Autism	16
2.5	<i>Attention deficit (hyperactivity) disorder.....</i>	16
2.5.1	The history of AD/HD.....	17
2.5.2	Typical traits of AD/HD	18
2.5.3	Epidemiology of AD/HD.....	20
2.6	<i>Legal bases for children with Autism and AD(H)D in the Austrian school context</i>	20
2.7	<i>Neurodiversity in the EFL classroom</i>	22
2.7.1	Student perspective	23
2.7.1.1	Challenges faced by autistic students.....	23
2.7.1.2	Challenges faced by students with AD/HD	24
2.7.1.3	Strengths of students with Autism	25
2.7.1.4	Strengths of students with AD/HD.....	26
2.8	<i>Teacher perspective</i>	27
2.8.1	Challenges of EFL teachers	28
2.8.2	Strategies for supporting neurodiverse students	29
2.8.2.1	Teaching methods supporting neurodiversity	31
2.8.2.2	Use of digital media	32
3	Research methodology	35
3.1	<i>Research questions.....</i>	35
3.2	<i>Institution and participants.....</i>	35
3.2.1	Student participants	36
3.2.2	Teacher participants	40
3.3	<i>Research design.....</i>	42
3.4	<i>Data collection.....</i>	43
3.5	<i>Data Analysis</i>	44
4	Results and discussion	46
4.1	<i>What are the primary strengths and challenges encountered by neurodivergent children with Autism and AD/HD in an Austrian middle school EFL classroom?.....</i>	46
4.1.1	Strengths of students with Autism	46

4.1.2	Challenges of students with Autism	49
4.1.3	Strengths of students with AD/HD	51
4.1.4	Challenges of students with AD/HD	53
4.2	<i>How do the language learning experiences of students with AD/HD and those with Autism differ?</i>	59
4.2.1	Classroom learning environment.....	59
4.2.2	Learning environment at home	60
4.2.3	Working in different social forms	61
4.2.4	Formative and summative assessment.....	62
4.2.5	Concentration.....	64
4.2.6	Perceived areas of improvement in the EFL class	66
4.2.7	Social relationships	67
4.3	<i>What are the strategies neurodivergent students use to overcome the challenges in EFL learning?</i>	69
4.3.1	EFL language learning strategies	69
4.3.2	Self-regulation	72
4.4	<i>What roles do external resources (e.g., technology or family support) play in their EFL learning strategies?</i>	74
4.4.1	Support by family members and tutors	74
4.4.2	Support by teachers	75
4.4.3	Support by classmates.....	76
4.4.4	Use of digital media	78
4.5	<i>What are the challenges of teaching EFL to neurodivergent students in inclusive and mainstream classrooms and which strategies do teachers apply to overcome those challenges?</i> 80	
4.5.1	Challenges teaching EFL to neurodiverse students	80
4.5.2	Teachers' self-perceptions	83
4.5.3	Inclusion as a challenge	84
4.5.3.1	Inclusion in the EFL classroom	85
4.5.3.2	Background knowledge on neurodiversity	87
4.5.3.3	Teacher education and special qualifications.....	89
4.5.4	Inclusive teaching practices	91
4.5.4.1	Adjustments made in teaching and assessment.....	91
4.5.4.2	Classroom management	94
4.5.5	Support systems	96
5	Conclusion	100
5.1	<i>Limitations and implications</i>	103
6	Bibliography	106
7	Appendix One	124
7.1	<i>Abstract (English)</i>	124
7.2	<i>Abstract (German)</i>	125
8	Appendix Two	126
8.1	<i>Themes student and teacher interviews</i>	126
8.1.1	Themes student interviews.....	126
8.1.2	Themes teacher interviews.....	131
9	Appendix Three	135
9.1	<i>Interview guidelines</i>	135
9.1.1	Student interview guidelines	135
9.1.2	Teacher interview guidelines	138

9.2	<i>Interview Transcriptions</i>	142
9.2.1	Student interviews	142
9.2.2	Teacher interviews	231

List of abbreviations

EFL.....	English as a foreign language
SPF.....	Sonderpädagogischer Förderbedarf
AS.....	Autism Spectrum
AD/HD.....	Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder

LIST OF FIGURES

FIGURE 1: ESSENTIAL FEATURES OF AUTISM SPECTRUM (AS) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019)	14
FIGURE 2: INTEGRATION RATE OF AUSTRIAN STUDENTS WITH AN SPF IN COMPULSORY SCHOOL FROM 2006-2020 (GASTEIGER-KLICPERA ET AL., 2023, P. 12).....	21
FIGURE 3: DATA ANALYSIS PROCESS.....	45
FIGURE 4: STRENGTHS OF NEURODIVERSE STUDENTS.....	58
FIGURE 5: CHALLENGES OF NEURODIVERSE STUDENTS	58
FIGURE 6: PREFERENCE OF SOCIAL FORMS.....	62
FIGURE 7: VOCABULARY LEARNING STRATEGIES OF NEURODIVERSE STUDENTS	71
FIGURE 8: TEACHER-REPORTED CHALLENGES	82
FIGURE 9: TEACHERS' EDUCATIONAL BACKGROUNDS	90

LIST OF TABLES

TABLE 1: OVERVIEW STUDENT PARTICIPANTS	39
TABLE 2: OVERVIEW TEACHER PARTICIPANTS	42
TABLE 3: SUPPORT SYSTEMS ACCORDING TO THE TEACHER PARTICIPANTS	99
TABLE 4: THEMES STUDENT INTERVIEWS	130
TABLE 5: THEMES TEACHER INTERVIEWS	135

1 Introduction

Heterogeneity has long become the norm in Austrian schools, with students of diverse linguistic backgrounds, abilities, and needs learning together in the same classrooms. While discussions on diversity and inclusion frequently address cultural and socioeconomic factors, neurodiversity remains an often-overlooked aspect despite its prevalence. Over the past 25 years, researchers have conceptualized neurodiversity as “human variation in perception and communication styles” (Goldberg, 2023, p. 972) or “the diversity of human minds” (Walker, 2014, p. 2), encompassing neurological differences such as Dyslexia, Dyspraxia, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), or Autism Spectrum (AS). With approximately one in 100 children aged five to eighteen diagnosed with Autism and around seven in 100 with ADHD or Attention Deficit Disorder (ADD) (Fombonne, 2018; Salari et al., 2023; Thomas et al., 2015), neurodiverse learners constitute a fundamental part of the school system and are present in nearly every classroom. In the context of inclusion and the promotion of positive learning environments, it is therefore essential for educators to develop an understanding of neurodiverse students and their specific needs to ensure a supportive educational experience for all learners.

Nevertheless, much of the existing literature focuses on the experiences of adult neurodiverse learners or presents perspectives from parents and teachers (Bölte, 2009; Clark & Adams, 2020; Doyle, 2020; Goldberg, 2023; Housel, 2020; Kałdonek-Crnjaković, 2022; Kessler et al., 2020; Mirenda et al., 2024). As a result, there is a research gap concerning children and adolescents, who constitute a significant portion of learners in school settings—environments where neurodiverse characteristics are most evident and have a substantial impact on daily life (Ashley, 2005). Without direct insights from neurodiverse students themselves, there is a risk of overlooking their unique strengths and challenges, which are crucial for shaping effective teaching strategies. This is particularly critical in the English as a Foreign Language (EFL) context, where proficiency in English facilitates full participation in an increasingly globalized society, highlighting the necessity of an

inclusive and supportive learning environment for all students (Floyd, 2015; Köpfer, 2015). Given that neurodiverse learners are often subject to bias by their teachers due to behavioral traits and inconsistencies in academic performance that may negatively affect their teachers' perception of their overall skills in language learning or other areas (Loe & Feldman, 2007), it is essential to provide educators with knowledge not only about the challenges these students face but also their strengths and effective learning strategies. Increasing awareness and understanding can contribute to a more positive and supportive learning environment for neurodiverse students with AD/HD and Autism. The aim of this thesis is thus to investigate and highlight the strengths, challenges, and learning strategies of neurodiverse students with Autism and AD/HD in lower secondary EFL classrooms within an Austrian middle school. To provide a comprehensive understanding, the study compares the perspectives of these students with those of their teachers, identifying potential discrepancies and analyzing their challenges associated with teaching neurodiverse learners as well as instructional strategies employed to address these challenges.

This thesis consists of two main parts: a theoretical foundation and an empirical study. The theoretical section begins with an exploration of inclusion and neurodiversity, providing a historical overview and examining their role in education. It then focuses on Autism and AD/HD, discussing their historical background, defining characteristics, and epidemiology. Furthermore, the legal framework relevant to neurodiverse students in Austria, including *Sonderpädagogischer Förderbedarf* (SPF) and *Nachteilsausgleich*, is outlined. The final theoretical section examines neurodiversity in the EFL classroom from students' and teachers' perspectives. The empirical part builds on these foundations, investigating the experiences of neurodiverse students in an Austrian middle school. Using qualitative research, the study analyzes interviews with nine students (six Autism, two AD/HD, one ADD) and eight EFL teachers to investigate strengths, challenges, and strategies. First, the methodology, including research questions, participant descriptions, and data analysis, is outlined. Afterwards, findings are interpreted in

relation to existing literature, culminating in a summary of key insights, study limitations, and implications for future research.

2 Literature review

2.1 Neurodiversity and its definitions

Recently, the term neurodiversity has gained recognition throughout a variety of fields resulting in a myriad of definitions differing based on the researcher, context, or theory in place. The names most commonly associated with the concept of neurodiversity are that of Judy Singer, an Australian socialist, and Harvey Blume, an American journalist who both first used the term in the late 1990's. In her 1998 Honors thesis Singer (2017/1998) described the formation of new social groupings among individuals with Autism, Attention Deficit Disorder (ADD) or Dyslexia who did not only find a sense of community within their neurological and behavioral differences but furthermore recognized how their “ ‘social learning disabilities’ are on a continuum with classical Autism” (Singer, 2017/1998, p. 21). Based on her own family-internal connections to Autism as well as the experiences of neurodiverse individuals in online communities, Singer classified neurodiversity as a new analytical category, similar to those of class, ethnicity or gender. According to the Australian sociologist, the term was coined in a conversation with Harvey Blume in which it was described as a “human variation in perception and communication styles” (Goldberg, 2023, p. 972) with all individuals being represented on a neurological spectrum (Singer, 2017/1998). In his New York Times article titled “Autistics are communicating in Cyberspace” Harvey Blume (1997) mentioned “neurological pluralism” to describe autistic individuals deviating from the neurological norm who were communicating in internet forums. In 1998, he would then be the first to document the term by stating how “neurodiversity may be every bit as crucial for the human race as biodiversity is for life in general. Who can say what form of wiring will prove best at any given moment?” (Blume, 1998). Singer and Blume's publications at the end of the 20th century would serve as a base for numerous researchers contributing to the exploration of neurodiversity and its objectives. For example, Walker (2014) defines neurodiversity as “the diversity of human minds, the infinite variation in neurocognitive functioning within our

species” (Walker, 2014, p. 2), however, he distinguishes between this biological fact, which is often termed neurodiversity paradigm, and the neurodiversity movement. The former describes a perspective or approach which considers the concept of a “right” kind of neurological functioning as a societal construction while the latter is described as a “social justice movement that seeks civil rights” and equal opportunities for all human neurodiversity (Walker, 2014). According to Walker (2014) it is thus crucial to separate the political and activist stance of the movement from the philosophical perspective of the neurodiversity paradigm as individuals can, for instance, work on educational strategies based on said paradigm without defining themselves as activists. Similarly, the National Symposium on Neurodiversity (2012) characterizes it as “a concept where neurological differences are to be recognized and respected as any other human variation” (NSN, 2012, p. 23). They moreover define the group of people classified under the term neurodiversity by stating that “these differences can include those labeled with Dyspraxia, Dyslexia, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Dyscalculia, Autistic spectrum, Tourette Syndrome, and others.” (NSN, 2012, p. 23). McGee (2012) furthermore includes neurological differences such as bipolar disorder, Alzheimer’s or epilepsy in his definition of neurodiversity. This broad spectrum of differences in neurocognitive functioning illustrates the difficulties in defining an umbrella term for each of neurodiversity’s individual expressions and characteristics (Singer, 2017/1998) which is visible in the term’s development over the last three decades.

2.1.1 Neurodiversity’s roots: Movement, paradigm, and models

Although Singer and Blume are generally credited with creating the term neurodiversity, numerous researchers such as Ne’eman and Pellicano (2022) argue that the beginnings of neurodiversity lie within Sinclair’s 1993 movement “Don’t Mourn for Us” which advocated for Autism awareness and a positive connotation of the term by encouraging parents to see the potential in their neurodiverse children. Simultaneously, two contrasting models focusing on diversity and disability have prospered, revitalizing the nature vs. nurture debate: the medical model and the social model. Adherents of the medical model define Autism and other forms of neurodiversity as a defect or disorder which should be cured or improved by

medication to comply with a previously established societal norm (Bertilsson Rosqvist et al., 2020). This norm refers to affective cognitive, and sensory functions shared by the main body of the population which is ideologically defined as ‘normal’ or the ‘predominant neurotype’ (Bertilsson Rosqvist et al., 2020). The model thus pursues two objectives: enabling individuals to live a “normal” life as well as mitigating issues in connection with norm set by society. Personal accounts by patients are thus merely significant for establishing if an individual is “‘cured’ or can pass as such, sufficiently to become or be economically productive.” (Bertilsson Rosqvist et al., 2020, p. 4). In contrast, the social model of disability focuses on “all the things that impose restrictions on disabled people ranging from individual prejudice to institutional discrimination, from inaccessible public buildings to unusable transport systems, from segregated education to excluding work arrangements, and so on” (Oliver, 1996, p. 33). It urges society to remove these obstacles to guarantee independent living conditions for everyone with neurological or physical deviations (Bertilsson Rosqvist et al., 2020). Advocates of the social model of disability do not agree with the ‘disability as a deficit’ model and rather focus on its political substance. They distinguish between *impairment* and *disability* claiming that the former describes an individual’s physical issues, such as losing a limb, whereas the latter stems from a disadvantage caused by society excluding people from typical social activities (Singer, 1998/2017). With the rise of the social model of disability a new movement emerged at the beginning of the 1990’s: The autistic movement. Autistic individuals created online spaces such as the Autism Network International (ANI-L) or the Independent Living (InLv) which assisted them in building a community separated from parental forums that frequently focused on deficits and finding a cure (Singer, 2017/1998). As part of this community, Singer (2017/1998) established three central aims of the autistic movement: “Recognition, Civil rights and an end to discrimination, disability services appropriate to their level of functioning on the spectrum.” (Singer, 2017/1998, p. 47). Shortly after the rise of the autistic movement in the online sphere, other individuals identifying as neurodiverse voiced their difficulties within society, leading to the formation of the neurodiversity movement. People with Autism, dyslexia, ADHD and other forms of neurological atypicality not only argued for a new political identity but for the

transformation of the general public's view on neurodiversity as pathological (Shields & Beversdorf, 2021). This has furthermore affected the scientific and humanistic approaches to neurodiversity as professionals frequently acknowledge its subjectivity with individuals highlighting their difficulties and others celebrating neurodiversity as part of their identity (Goldberg, 2023). Recently, there has been a call for the inclusion of neurodiversity in the academic field, including the curriculum, as well as in the employment market. Although Bertilsdotter Rosqvist et al. (2020) recalled a growing interest in autistic employees, specifically in STEM areas, they found that other forms of neurocognitive differences such as ADHD or dyslexia are yet to find their way into the employment market. The researchers thus claim that there is still “a need to recognize neurodivergent lives and experiences of the world and to challenge cognitive norms.” (Bertilsdotter Rosqvist et al., 2020, p. 228).

Furthermore, voices questioning the neurodiversity movement as well as the social model of disability still occur. Shields and Beversdorf (2021) argue that there is a dilemma for the neurodiversity movement when it comes to viewing Autism as inherently disabling for some individuals. They suggest that advocating for the rights and interests of individuals with Autism may sometimes require acknowledging that Autism can have inherently disabling features, at least for some individuals. Denying Autism's disability status could, for example, undermine its exculpatory role in legal cases involving individuals with Autism who are charged with a crime which may conflict with the goal of de-pathologizing Autism (Shields & Beversdorf, 2021). Correspondingly, Bertilsdotter Rosqvist et al. (2020) acknowledge the existence of differences in neurological traits which can be experienced as more or less disabling in certain contexts and thus require interventions for living an independent life. However, they point out that an affirmative, anti-cure perspective on neurodivergence does not disregard the use of interventions in favor of the individuals in question while highlighting their disagreement with those following the purpose of ‘normalizing’ neurodivergent behavior (Bertilsdotter Rosqvist et al., 2020).

In this context, I align with Bertilsson Rosqvist et al.'s (2020) as well as Singer's (2017/1998) perspectives on the social model of disability and interventions and will adopt these views throughout my thesis.

2.1.2 Neurodiversity vs. neurodivergence

Similar to the wide range of definitions of neurodiversity, there is a large variety of terms frequently associated with it that enjoy varying degrees of approval among experts in the field. With the validity and comprehensibility of this thesis in mind, I will now discuss reoccurring terms and concepts relevant to this work.

Firstly, numerous individuals use the expression *neurodivergent* simultaneously or synonymous to *neurodiverse* as seen in the writings of Singer (2017/1998), Bertilsson Rosqvist et al. (2020) or Lange (2022) who, for example, described neurodivergence as “the individual expression of neurodiversity” (Lange, 2022, p. 115). However, Legault et al. (2021) highlight the need for a distinction of the terms by referring to the epistemic injustice of neurodivergence. They claim that the latter is a term of exclusion as it is based on a norm created and enforced by society. Those who fail to be categorized under the set norm can either be qualitatively considered as neurodivergent when unable to meet set qualitative conditions (for example those in the DSM-5) or quantitatively when their neurological profile lies outside of the statistical norm (Legault et al., 2021). While neurodiversity is considered as inclusive and simply describing the diversity of human minds, neurodivergence is connotated with normativity and dominant cultural and social standards (Walker, 2014). Their findings are in agreement with Goldberg (2023) who explains that the term “neurodivergent” describes “an individual whose brain and cognitive development falls outside (or ‘diverges’ from) the typical range” (Goldberg, 2023, p. 974). He furthermore illustrates how a statistical view on neurodiversity and neurodivergence assists in distancing the discourse from normality to typicality. In this context, individuals frequently use the terms *neurotypical* to describe a cohort of people whose neurological profile lies within the set norm they established while *neuroatypical* is used synonymous to the above described neurodivergent (Legault et al., 2021). Similarly, several researchers such as Singer (2017/1998) or Walker (2014) use the categories of *neuromajorities* and *neurominorities*. The latter

portrays neurominorities as a group of individuals who share an intrinsic and persistent form of neurodivergence, significantly shaping their personality which is frequently met with discrimination and prejudice from the neurotypical majority also called neuromajority (Walker, 2014). Examples include individuals with Autism, dyslexia or Down Syndrome, however, people with acquired traumatic brain injuries, for instance, are not typically included in this category as this neurological difference is not viewed as innate or inseparable from the individual's personality (Walker, 2014). Doyle (2020) endorses Walker's definition by proposing a statistical lens on neurominority as a neutral terminology describing a person's or groups' atypical neurological profile.

Although the concept of neurodiversity is currently gaining relevance in the occupational and educational discourse, researchers and educators frequently fail to acknowledge the significance of knowing its history and terminology which negatively affects neurodivergent individuals. Understanding neurodiversity as a concept allows teachers to appreciate the unique strengths and challenges faced by students with Autism Spectrum and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. By incorporating the students' perspective, this research aims to highlight how these learners perceive their educational environment and the specific supports they find beneficial.

With regard to this thesis's focus on the experiences of individuals with Autism and AD/HD it is moreover crucial to clarify language concerning these specific forms of neurodiversity which will be discussed in the following chapter. To maintain a consistency of language and clarity throughout this thesis I will adhere to the above-described terminology previously utilized by Doyle (2020), Goldberg (2023), Legault et al. (2021), Singer (2017/1998) and Walker (2014).

2.2 Inclusion: attempts of a definition

Building on the concept of neurodiversity, inclusion in schools emphasizes the need for educational environments that support diverse neurological and cognitive profiles, ensuring that every student has equitable access to learning opportunities.

With the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2008 (United Nations 2024), the concept of inclusion has gained international recognition in a variety of societal areas. The German Federal Anti-Discrimination Agency (2024) characterizes inclusion as an individual's opportunity to engage fully and equitably in society, with participation unaffected by factors such as ethnicity, gender or personal abilities. They highlight how diversity is recognized as a natural aspect of society, requiring structures that facilitate participation for everyone. In the context of inclusion, disability is conceptualized along a spectrum, ranging from a narrower to a more comprehensive understanding. The narrower perspective aligns with traditional views of special needs education and individuals with disabilities, nevertheless, promotes social equity for all individuals. The latter, on the other hand, focuses on heterogeneity in a general sense, including dimensions such as gender, sexual orientation or the language background. In this context, inclusion seeks to minimize discrimination while increasing social participation (Beer, 2021). The concept's roots are found in American civil rights movements in the 70s in which people with disabilities and their relatives advocated for equal participation in societal life. Subsequently, inclusion became a significant topic at the 1994 UNESCO-World Conference, specifically in the context of education. UNESCO terms the concept of a "school for everyone", starting the still ongoing process from exclusion to inclusion in schools (German Federal Anti-Discrimination Agency, 2024).

2.2.1 Inclusion vs. integration

Both inclusion and integration are frequently mentioned concepts in the educational sector, however, it is crucial to differentiate between these terms. Integration is a complex system which is built upon two groups: those with special needs and those without (Biewer & Schütz, 2016). In a school setting, integration classrooms seek to integrate children with special needs (in Austria: Sonderpädagogischer Förderbedarf or SPF) into mainstream classrooms, offering individualized resources and learning materials while oftentimes still following the special needs school's curriculum (Biewer & Schütz, 2016). Inclusion, on the other hand, describes a school system without segregation and the same learning opportunities for every child. Resources and materials are tailored not only for

students with special educational needs but for all students, following personalized curricula that distinctly differentiate inclusive schools from special needs institutions (Hinz, 2002). Inclusion seeks to recognize the diversity among learners, viewing each as more than a single aspect of their identity (Sulzer, 2013). Although inclusion has generally been viewed as a key objective of school development since the 2008 UN Convention, some, such as Dangl (2014), question whether it serves the best interests of all children, particularly those with severe impairments, given the resources available in mainstream schools.

2.2.2 Inclusion and integration in the Austrian school system

Over the last decades, inclusion and integration have become crucial concepts in the Austrian school development. Similar to Germany and Switzerland, the Austrian school system was marked by segregation until the 1990s, separating students into regular- and special needs schools according to their divergence from the societal norm. In the following years, parents were granted the opportunity to enroll their children in integrative schools, starting with primary school, with an extension to secondary schools in 1996 (Biewer, 2022). Schools began to include integrative classrooms (in German: Integrationsklassen) in which four to six students with a diagnosed learning difficulty are taught alongside mainstream learners with an additional special needs teacher. Although all school forms were presented with the opportunity, integrative classrooms merely found their way into primary schools and middle schools with merely a minority at upper secondary schools (Biewer, 2022). This shift is partly attributed to the growing diversity within Austrian lower secondary schools, which led to the introduction of a school pilot program in 2008. The aim of the “New Middle School” (NMS) model was to increase inclusion and enable all students to attain the highest possible level of education. However, a decade later, the 2018 educational reform decided to retain special needs schools, effectively marking the end of the NMS model and signaling a move away from inclusive practices in schools. The NMS schools were equipped with the freedom of creating the best possible learning environment for their students with the help of additional personal and physical resources, nevertheless, the reform did not set inclusion as a priority anymore (Jesacher-Röbler & Kemethofer, 2024).

2.2.3 Characteristics of the inclusive classroom

The Austrian school system is currently still in the process of creating inclusive learning environments for students, slowly incorporating practices to provide equal opportunities for each learner. As previously outlined, integrative classrooms combine students with and without Special Educational Needs (SPF), cultivating a learning environment where they can engage collaboratively and benefit from mutual learning. While some students with an SPF may follow individualized curricula in core subjects such as Mathematics, German, and English, all students are instructed within the same classroom and work cooperatively on shared topics—a factor Feuser (2011) identifies as a central element of inclusive education. Moreover, the inclusive classroom is characterized by its individualized physical and personnel resources. The presence of an additional teacher with special training in inclusive education and a focus on students with special needs and learning difficulties not only allows for a benefitting cooperation between the learners but also the teachers. Furthermore, students highlight their positive relationship to their teachers in inclusive learning settings which might stand in relation to the smaller number of students in inclusive classrooms (Labsch et al., 2023). Positive relationships are moreover supported by cooperative learning methods such as projects, self-study lessons and working in station modes. Additionally, learners are encouraged to work in small groups and are allowed to leave the classroom for a quieter learning environment if needed (Bešić et al. 2017).

2.3 Autism and ADHD

In recent years, there has been growing recognition of neurodiversity in educational settings, particularly concerning Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) and Autism Spectrum (AS). These conditions, which affect attentiveness, behavior, and social interactions, present unique challenges and opportunities within a school context and particularly the English as a Foreign Language (EFL) classroom. ADHD and Autism represent distinct but often overlapping neurodevelopmental profiles, each influencing students' academic performance and social integration differently. Despite extensive research on these concepts of neurodiversity, there remains a notable gap in understanding how they specifically affect middle school

students in the context of EFL education in Austria. The rise in identification created a novel challenge for language teachers who frequently teach learners with AS or AD/HD without sufficient knowledge on the diagnosis and the strengths and challenges of students that come with it. By addressing this gap, this chapter aims to provide broad overview of the historical development, typical traits and the epidemiology of Autism Spectrum and AD/HD. This focus is a crucial basis for increasing the general knowledge on these two forms of neurodiversity by highlighting the unique needs of neurodiverse students, thereby encouraging a more inclusive and effective learning environment.

2.4 Autism

Since its first mention in 1911 by the Swiss psychiatric Eugen Bleuler, the term Autism has been defined and used in a variety of contexts marked by different interpretations and models. Composed of the Greek words ‘autos’ (self) and ‘ismos’ (condition, orientation), it was firstly used to describe the egocentric withdrawal into oneself as a symptom of schizophrenia (Bleuler, 1911). Decades later it would be known under numerous names such as early-childhood Autism, Kanner-Autism, High-Functioning-Autism or Atypical-Autism before deciding on the medical terminus *Autism-spectrum-disorder* (ASD), coined by the American Psychiatric Association (DSM-5) in 2013 (Schirmer, 2016). While the medical model classifies it as a disorder of the neural and mental development, myriad neurodiverse individuals focus on the social model of disability by referring to their profile of abilities and positive differences as opposed to deficits. Shaped by their neurodiverse experiences, they prefer the term *Autism Spectrum* (AS), disregarding the aspect of disorder (Schirmer, 2016). For this thesis, I agree with the neurodiverse community by utilizing the latter term throughout my writing. The notion of ASD will merely be used in cases of a medical reference.

2.4.1 The history of Autism

Nearly 30 years after Bleuler (1911) first coined the term, two detailed descriptions of the concept as a psychological problem were published by Kanner (1943) and Asperger (1944). Both authors described similar social and communicative

disorders within children attributing them to hereditary biological factors (Bölte, 2009). Despite individual accounts of a psychogenic cause of Autism in the 1950's and 1960's, it was generally agreed upon that its appearance throughout families of different social classes as well as the verifiability within neurological changes of autistic individuals proved the biological background of Autism (Bölte, 2009). Due to Asperger's thesis eventually gaining recognition after its translation into English in the 1980's, a discussion of Asperger-Syndrome as a variation of Kanner's Autism arose. To differentiate Autism from the initial connection with schizophrenia and psychotic behavior, Rutter (1978) classified it as a form of developmental disorder which would pave the way for Autism being viewed as a broad spectrum (Bölte, 2009). However, definitions such as in the 3rd edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) by the American Psychiatric Association (APA) were still marked by deficiencies, in particular the assumption of a residual form of Autism as well as a strict focus on childhood (American Psychiatric Association, 1980). The following version, DSM-III-R, described three main areas of Autism known as *Trias*: social interaction, verbal- and non-verbal communication as well as imagination (American Psychiatric Association, 1987). For a diagnosis a minimum of eight out of sixteen formulated criteria had to be achieved which ultimately led to an increase in false diagnoses (Bölte, 2009). At the beginning of the 1990's the DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) as well the 10th version of the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems in 1992, for short ICD-10 (World Health Organization, 2016), could register a high convergence of the international and North American classification by referring to cross-disciplinary studies and firstly including Asperger-Syndrome and Rett-Syndrome in their definitions (Bölte, 2009). With the publication of the latest edition of the DSM-5-R in 2022 as well as the ICD-11 in 2019, ASD was defined as a disorder of individuals' neural and mental development displaying merely gradual- as opposed to qualitative differences among the autistic disorder groups (Remschmidt & Stroth, 2024). For the first time, a dimensional lens on ASD was applied while disregarding the concept of sub-groups due to a lack of evidence. However, new studies indicate the possibility of categorizing humans with autistic and non-autistic disorders solely with a dimensional distribution of

characteristics (Wittkopf et al., 2022). Nevertheless, the above-described neurodiversity movement encourages the differentiation from the term disability and rather shifts the attention to a focus on individual strengths of people with Autism within a neurological diversity without a need for a cure (Kapp et al., 2013).

2.4.2 Typical traits of Autism

Its long and diverse history portrays the heterogeneity of AS including a broad spectrum of traits and personal differences. However, the myriad of diagnostic cases revealed three core features among autistics, classified internationally by the ICD-10, ICD-11 and DSM-5-R:

1. Qualitative impairment of social interactions
2. Qualitative impairment of communication
3. Rigid or repetitive behaviors, atypical interests

(World Health Organization, 2019)

Essential features of Autism Spectrum (AS)
A) Qualitative impairment of social interactions a. Social awkwardness (behavior not in line with social context) b. Ability to imagine and respond to feelings, emotional states, and attitudes of others c. Ability to make and sustain peer relationships d. Deficits in initiating and holding social communication (outside expected range for age group)
B) Qualitative impairment of communication a. Understanding or interest in verbal- and non-verbal communications of others b. Reduction of non-verbal behaviors (e.g. eye contact, body language) c. Understanding and use of language in social contexts d. Ability to initiate and sustain social conversations.
C) Rigid or repetitive behaviors, atypical interests a. Persistent, repetitive and inflexible patterns of behavior/interests/activities that are atypical for the age group and social context b. Lack of adaptability to new experiences c. Inflexible adherence to particular rules and routines d. Repetitive and stereotypical motor movements (e.g. rocking, walking on tiptoes) e. Persistent preoccupation with one or more special interests, objects, or types of stimuli f. Hypersensitivity or unusual interest in sensory stimuli (e.g. textures, pain, light, tastes)
(World Health Organization, 2019)

Figure 1: Essential features of Autism Spectrum (AS) (World Health Organization, 2019)

Additionally, a number of unspecific issues are listed in the ICD-10 including anxiety, phobias, sleep deprivation, eating disorders, aggression and self-harm (Remschmidt & Stroth, 2024). These traits are generally manifested since early childhood and consistently impact the individuals' daily lives. According to the ICD-10, Autism can be divided into three main forms: early childhood Autism, Asperger Syndrome, and atypical Autism (World Health Organization, 2016).

Figure 1 illustrates typical traits of early childhood Autism usually observed before the age of three by parents and caretakers in school or kindergarten. The DSM-5-R furthermore mentions a delayed onset with the increase of social expectations, however, the presence of early social and communicative skills in childhood excludes an ASD diagnosis. From a medical perspective both the ICD as well as the DSM define a clinically significant impairment in different areas of daily life while additionally stating that the symptoms are non-classifiable as other disorders (Remschmidt & Stroth, 2024). The above characteristics are again represented on a spectrum varying in intensity and appearance. Anomalies in communication can alternate from non-verbality to echolalia, the "lexically, prosodic, and syntactically faithful repetitions of overheard utterances" (Baker, 2013), or difficulties in understanding non-verbal communication markers such as irony (Schirmer, 2016). Similarly, social interactions can vary from the rejection of social contacts or friendships to welcoming social interaction without initiating it or applying uncommon methods to do so (Dodd, 2007). Repetitive behavior is visible in rigid daily routines or the recurring use of speech and objects including spinning objects or hitting one's ears while a change in plans or their typical environment could cause confusion or panic (Kamp-Becker & Bölte, 2021). The traits for Asperger-syndrome are similar to those of early childhood Autism with the exception of a speech- and cognitive development within the societal and medical norm. Additionally, a delay of motoric functions as well as insular talents are possible. The latter describes the occurrence of a highly developed cognitive functional area or ability despite a general intelligence within or below the set norm. This could include talents such as

an outstanding memory or over-average numerical skills which are frequently related to a photographic memory (Schinardi, 2014). The difference to atypical Autism is based on the delayed age of manifestation or the unobtrusiveness of one of the three core areas of Autism traits (Remschmidt & Stroth, 2024).

Typical for Autism spectrum is its simultaneous occurrence with other syndromes, disorders or forms of neurodiversity, a phenomenon generally known as comorbidity. While there are numerous cases of AS in combination with Down syndrome, phobias or neurofibromatosis, the most frequent comorbid disorder is attention deficit disorder (ADD) or attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Remschmidt & Stroth, 2024). Due to the overlap of characteristics such as impairments of social interactions or the reaction to sensory stimuli ADD/ADHD is not only a comorbid disorder but additionally a common differential diagnosis (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

2.4.3 Epidemiology of Autism

A 2018 study revealed the prevalence of AS in almost 1% of the international population stating that 1 in 100 children are represented on the spectrum (Fombonne, 2018). Over the last 2 decades a rise in diagnoses has been observable causing a controversial discussion about its cause. Key factors for this development are the increase in knowledge on AS, the change in diagnostic criteria (Remschmidt & Stroth, 2024) as well as its portrait in the media which has been marked by a decrease in stigmatization (Kamp-Backer & Bölte, 2021). Studies furthermore illustrate how 60% of individuals with AS are below the average level of intelligence while merely a minimum of 3% show over-average cognitive abilities. Furthermore, a clear difference in AS among the sexes is visible with four to five autistic boys for every autistic girl. The opposite is observable for the level of intelligence with five to six boys presenting with over-average cognitive skills as opposed to one girl (Kamp-Backer & Bölte, 2021).

2.5 Attention deficit (hyperactivity) disorder

Attention deficit/hyperactivity disorder (AD/HD) is among the most frequent diagnoses in the field of neurodiversity, especially among children and adolescents.

From a medical and legal perspective, it is defined as a neurodevelopmental disorder characterized by persistent patterns of inattention, hyperactivity, and impulsivity that interfere with development or functioning (American Psychiatric Association, 2013). Recognized by medical professionals since the 18th century, ADHD has evolved in its diagnostic criteria and understanding. The term AD/HD includes a representation marked by inattentiveness (ADD) which differs from its familiar representation with hyperactivity (ADHD) and will be used throughout the thesis in reference to the spectrum individuals are represented on.

2.5.1 The history of AD/HD

Since the 18th century, medical professionals have described a human syndrome marked by increased inattentiveness, impulsiveness, or a tendency to being distracted (McGough, 2014). This was quickly attributed to a biological disorder in the brain developing in the early childhood years and decreasing with age described as “mental restlessness” by Sir Alexander Crichton (1798) or a “defect of moral control” by Sir George Frederic Still (1902) (Duffy, 2018). In the 1960s and 1970s significant progress in understanding this form of neurodiversity was made by introducing the term “Hyperkinetic Reaction of Childhood” in the DSM-2 (American Psychiatric Association, 1968) and thus shifting the focus on hyperactivity. A revision of the criteria in the DSM-3 (American Psychiatric Association, 1980) marked the beginning of a separation between ADD and ADHD, recognizing inattention as a clear symptom of the former. In the following editions (DSM-4 & DSM-5) diagnostic criteria were further defined establishing three representations of the broad term ADHD including inattentive, hyperactive-impulsive and a combined form of those behaviors (American Psychiatric Association, 1994/2013). A key development was the increased sensibility of diagnostic criteria for older individuals as opposed to school-aged children which resulted in a rise of diagnoses. This has raised the question of an overdiagnosis of ADHD in recent years, especially in view of milder cases who might not fully identify themselves as being on the neurodiversity spectrum (Kazda et al., 2021).

2.5.2 Typical traits of AD/HD

The DSM-5 generally distinguishes between three presentations of AD/HD: predominantly inattentive, predominantly hyperactive/impulsive and a combination of both. The latter are summarized under the term ADHD, due to the element of hyperactivity, while the former is referred to as Attention Deficit Disorder (ADD) (American Psychiatric Association, 2013). This is consistent with their descriptions in the ICD-1, however, 2 residual categories were added: *ADHD other specified* and *ADHD nonspecified* presentation (World Health Organization, 2019). The two main traits of AD/HD (inattentiveness, hyperactivity/impulsivity) are typically first observable in a school context as children experience a new setting requiring them to pay attention and concentrate. As a form of neurodiversity its characteristics are heterogenous and represented on a spectrum with varying degrees of intensity. Common indicators for ADD in children are among others:

- Forgetful in daily activities
- Poor attention to details and careless mistakes in schoolwork and homework
- Easily distracted by extraneous stimuli
- Trouble sustaining attention
- Loses things necessary to exert sustained mental effort
- Does not follow through on instructions and fails to finish chores and schoolwork
- Difficulty organizing tasks and activities
- Does not seem to listen when spoken to directly

(Ashley, 2005, p.3)

Barkley (2015) furthermore describes challenges with executive functions such as organization and time management while Nigg (2017) points to a tendency towards heightened emotional responses and difficulties in managing frustration. Individuals with ADD are generally portrayed as cooperative and friendly, however, the difficulty of finding the mental energy to fulfill tasks or pay attention affects their daily life (Ashley, 2005). ADD is generally diagnosed at the beginning of 3rd or 4th

grade as toddlers or elementary school children are not expected to pay attention for extended periods of time or take care of their belongings (Ashley, 2005).

In contrast, typical characteristics of ADHD are marked by hyperactivity and impulsiveness including the following traits:

- Talks excessively
- Fidgets or squirms in seat
- On the go or acts as if driven by a motor
- Leaves seat when expected to remain seated
- Runs or climbs when it is inappropriate
- Difficulty playing quietly
- Interrupts or intrudes on others
- Blurts out answers before questions are complete
- Difficulty waiting for turn

(Ashley, 2005, p.5)

Additionally, impulsivity can lead to hasty decision-making and an inability to delay gratification (Barkley, 2015) while furthermore affecting the emotional regulation, leading to rapid mood swings (Shaw et al., 2014). As opposed to children with ADD, those with ADHD are described as high maintenance with a tendency to run away from parents, disturbing classmates by wandering around or shouting out answers as well as a constant trouble calming down. This representation of ADHD is observable before the start of a school career as their behavior and traits differentiate them from children their age (Ashley, 2005).

The diagnosis of AD/HD is based on behavioral observation by parents or caretakers in kindergarten or school and formed by a process of exclusion. Although myriad individuals might identify with singular characteristics of AD/HD, a minimum of six traits must be observable over a timespan of at least six months and in more than one setting to form a diagnosis (Ashley, 2005). Highlighting this distinction, the DSM-5 thus specifies that “There is clear evidence that the symptoms interfere with, or

reduce the quality of, social, academic, or occupational functioning” (American Psychiatric Association, 2013) emphasizing that a diagnosis should solely be made if a failure to explain the symptoms through another disorder occurs (Drechsler et al., 2020).

2.5.3 Epidemiology of AD/HD

The heterogeneity of AD/HD and its traits is portrayed in the differing findings on its worldwide prevalence which is estimated between 5% (Polanczyk et al., 2019) and 7,2% (Thomas et al., 2015) among children and adolescents. For adults, the estimates tend to be lower, often cited around 2,5% to 3,4% (Faraone et al., 2021; Kessler et al., 2020). While a significant difference between its occurrence in girls and boys was observable until the 2010's, “the gender ratio has decreased from 7,5:1 to 3:1 at early school age and from 8,1:1 to 1,6:1 in adolescents” (Drechsler et al., 2020, p. 317) pointing to a raised awareness of ADHD traits in girls. However, the gap between a diagnosis in girls and boys is estimated to be higher in countries less educated or concerned with AD/HD. As mentioned above, ADHD is characterized by its comorbidity with other forms of neurodiversity such as Autism but additionally frequently overlaps with dyslexia, Tourette's syndrome or developmental coordination disorder (Drechsler, 2020).

2.6 Legal bases for children with Autism and AD(H)D in the Austrian school context

Although both Autism and AD/HD are socially classified as a form of neurodiversity, they are differentiated in their medical- and legal classifications in Austria specifically in the context of education. According to the Austrian disability equality act, ASD is classified as a mental or psychological disability guaranteeing individuals' protection from societal discrimination (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024) which is in alliance with the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2008). Similarly, AD/HD is medically classified as a neurodevelopmental or hyperkinetic disorder (World Health Organization, 2019) qualifying individuals for protection under the Federal Disability Equality Act (BBGG,

2005) and the UN-Convention (United Nations, 2008). Article 24 in the UN-Convention is concerned with the abolition of a school system marked by segregation and a new focus on transitioning to an inclusive educational system including all ages, school types as well as teacher education. Students with a persistent physical, psychological, or mental impairment of their cognitive or sensical functions making it unable to follow the lesson are entitled to a *Sonderpädagogischer Förderbedarf* (SPF) or *special educational needs* (BMBWF, 2019). After assessing the children's abilities, a pedagogical and/or psychological and/or medical diagnosis is formed serving as the district school council's basis for the curriculum the children will follow. This curriculum can vary throughout subjects and school levels depending on the students' placement on the spectrum. A minority of autistic students without an SPF is taught after the mainstream curriculum with additional guidance and assistance by the teacher. In Austria, it is the parents' decision if their child with AS and an SPF is to attend a special-needs-school or a public school with integrative classes. In addition to the mainstream teachers, the latter includes a special need- or inclusivity teacher who is trained to work with neurodiverse students (Schirmer, 2016).

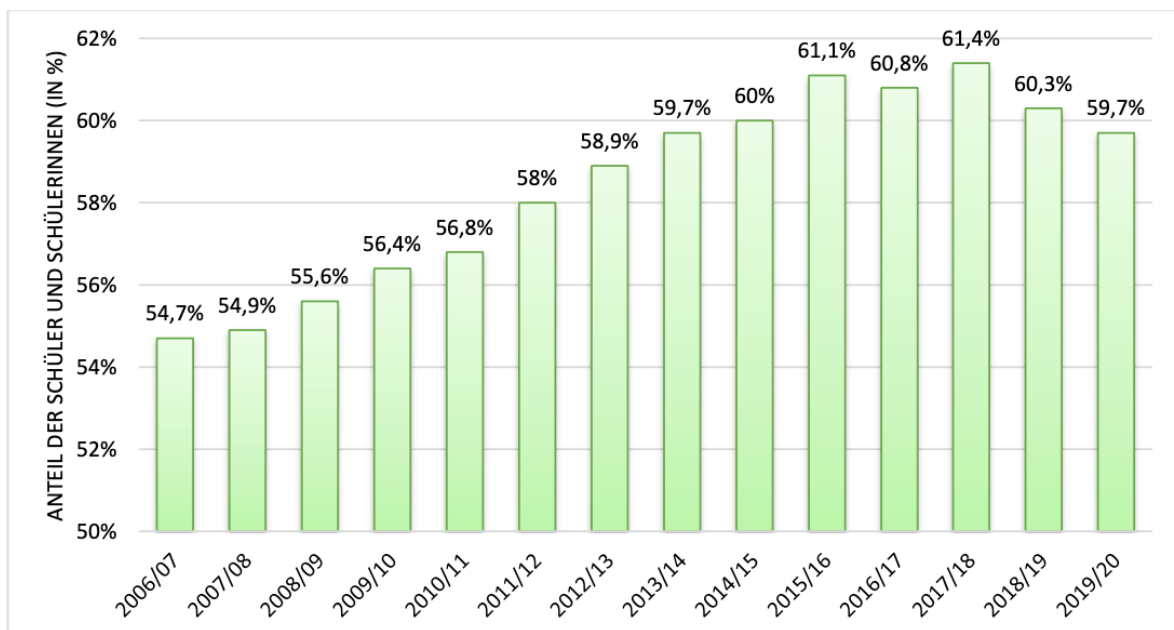


Figure 2: Integration rate of Austrian students with an SPF in compulsory school from 2006-2020 (Gasteiger-Klicpera et al., 2023, p. 12)

As stated in a report by a community of researchers on the topic of inclusivity and SPF in Austria, almost 60% of students with an SPF in the year 2020 were attending their nine years of compulsory education in mainstream schools with integrative classes illustrated by the integration rate in Figure 2 above (Gasteiner-Klicpera et al., 2023). It furthermore illustrates the general increase of SPF students in integrative classrooms over 18 years with another peak of 63.6% in the schoolyear of 2021/22 as reported by Statistik Austria (2022).

The assignment of an SPF status differs significantly for the children with an AD/HD diagnosis. Although medically recognized as a disability, experts and teachers argue that a mere AD/HD diagnosis does generally not predict the learner's ability to follow the lesson and sufficiently participate in class (Gasteiger-Klicpera et al., 2023). For those students, schools resort to resources commonly summarized under the term *Nachteilsausgleich* or *compensation for disadvantages*. Although not explicitly mentioned in the law, articles in the UN-Convention (Art. 24), school education act (SchuG, § 18 Abs. 6) or the performance evaluation ordinance (Leistungsbeurteilungsverordnung, § 2 Abs. 4) are concerned with creating fair and equal opportunities for each student. Adjusted to the individual student this includes offering extended time, providing special spatial conditions, focusing tests and grades around their strengths as well as offering personal- or technological assistance. The student's academic achievement with a compensation of disadvantage is equal to one without, guaranteeing a fair assessment based on content (Stadtschulrat für Wien, 2016).

2.7 Neurodiversity in the EFL classroom

Over the last three decades, extensive research on the difficulties and challenges faced by neurodiverse students with Autism and AD/HD in educational settings has been conducted. However, much of this research is established on a deficit-based approach, essentially focusing on the impairments associated with these forms of neurodiversity. There is a significant lack of studies emphasizing a strength-based perspective allowing for a more balanced and positive view of these students' capabilities. Moreover, most existing research tends to investigate the perspectives

of teachers, parents, or adults with AS and AD/HD, with little focus on the experiences of younger students, particularly those in middle school. This chapter aims to address these gaps by providing an overview of the current research on the challenges and strengths of students with AS and AD/HD in the school context with a special focus on learning English as a Foreign Language. It will highlight the existing literature and identify the areas where further research is needed.

2.7.1 Student perspective

2.7.1.1 *Challenges faced by autistic students*

The challenges students with AS face in a school setting can be divided into three main categories: spatial, social, and cognitive difficulties. For instance, autistic adolescents often report feeling overwhelmed in crowded school environments, which are characterized by heightened sensory stimuli, pervasive noise, and frequent changes in classrooms and teachers (Tsfaye et al., 2023) as is the case in Austrian public schools. Furthermore, Hodgson et al. (2017) point out how the physical arrangement of furniture and desks can negatively affect AS students' ability to focus and participate in classroom activities. Secondly, parents reported on social and communicative situations forming reoccurring challenges for their autistic children with insufficient support from the school as well as a lack of resources and modifications or adjustments as key barriers for neurodiverse students (Clark & Adams, 2020). This is consistent with the opinions of autistic adolescents in the "Autism voices" project who report on a decline in mental health and a rise in anxiety due to negative experiences with teachers or students bullying them due to their neurodiversity (Tsfaye et al., 2023). Their specific traits, such as difficulties with organization, rigid routines, and awkward social behavior, lead to struggles in working within peer groups and continuous rejection by classmates (Tamm et al., 2019). Tamm et al. (2019) additionally mention how parents of American middle school students with AS felt a lack of accommodations, communication and relationships between the teacher and their children leading to a misunderstanding of their special behaviors or unusual reactions.

Concerning their cognitive abilities, autistic students frequently experience difficulties in foreign language learning including challenges with pragmatics such as understanding context, tone, or social cues (Boucher & Anns, 2018). Furthermore, Naigles and Tek (2017) described autistic preschoolers' issues with lexical and semantic organization or understanding the relationship between words. This is in accordance with Kalandadze et al. (2022) who additionally discuss challenges with the use of non-literal language such as irony or metaphors which could be attributed to reduced vocabulary skills or difficulties with detaching the non-literal aspect from the rigid literal meaning of a word.

2.7.1.2 Challenges faced by students with AD/HD

As mentioned in chapter 2.2.7, typical traits of AD/HD become especially apparent in a school setting as the daily tasks and expectations typically require concentration, attention, and a steady level of engagement in the classroom. A key challenge ADHD middle-schoolers experience is regulating their own emotions and hyperactivity which is observable in temper tantrums, arguments with peers and teachers as well as difficulties following directions and controlling the urge to move (Ashley, 2005). Teachers frequently describe their classroom behavior as disruptive, noting difficulties in waiting their turn and frequent interruptions of classmates, which can negatively impact their relationships with peers (Fabiano et al., 2009). Furthermore, these behaviors can affect various aspects of second language learning, such as reading, which requires learners to focus on understanding meaning and identifying main ideas or specific details. Students with ADHD are inclined to skip letters, words or even whole sentences impeding the process of reading (Turketi, 2010; Williams, 2000). Additionally, challenges in processing verbal information, due to a lack of focus over longer periods of time or difficulties in selecting specific information, negatively influence their performance on listening comprehension tasks (Kałdonek-Crnjaković, 2018). Kaldonenk-Crnjaković (2022) moreover points to issues with memorizing complex lexical and grammatical structures as a consequence of “the weaker capacity for information storing from different stimuli in individuals with ADHD” (Kałdonek-Crnjaković, 2022, p. 150). Productive EFL skills are often characterized by difficulties in planning and

maintaining coherence in writing, which include frequent misspellings and the inclusion of irrelevant details (Kałdonek-Crnjaković, 2018).

As opposed to hyperactivity and behavioral issues, children with ADD mainly experience difficulties in paying attention which eventually affects their work in class or at home (Ashley, 2005). Crucial school materials are frequently forgotten while distractors from the outside world gain increasing attention leading to hasty errors in activities. This is moreover visible in a “lack of task completion and time management” (Kałdonek-Crnjaković, 2022, p. 156) as well as in challenges in comprehending the expectations of their teachers. Furthermore, issues in maintaining attention can result in challenges in listening comprehension, making it difficult for students to follow spoken interactions and classroom discussions in EFL (Ghelani et al., 2004). Loe and Feldman (2007) additionally highlight inconsistencies in academic performance, noting that students may excel one day and struggle the next due to fluctuating attention levels. Apart from their challenges with learning and behavior, it is suggested that students with ADHD experience discrimination from teachers due to their diagnosis. A study by Metzger and Hamilton (2021) found that American teachers were generally more prone to acknowledge negative behavior below their grade-level while failing to recognize positive achievements in the same way. The diagnosis is thus described as a “double-edged sword” for children as obtaining special resources and treatments is frequently connected with a negative bias towards their neurodiversity (Hamilton, 2021).

2.7.1.3 Strengths of students with Autism

While there is a significant body of research focusing on difficulties and challenges of autistic students, studies with a strength-based approach form a definite minority. Regarding the neurodiversity paradigm, it is crucial to highlight the positive characteristics of neurodiverse students frequently described by significant caretakers in the children’s life such as parents or teachers. In a study by Clark and Adams (2020) parents continuously pointed to their autistic children’s “cognitive learning strengths” including outstanding memory skills as well as their focus and

attention to detail. They also mentioned their children's honesty, loyalty, and specific skills related to personality strengths, while describing their caring, affectionate, and empathetic traits within the category of "social and relationship strengths." (Clark & Adams 2020). Similarly, a longitudinal study by Mirenda et al. (2024) portrayed teachers' perspectives on the strengths of their autistic students highlighting their independency as well as their creativity in assignments. Little research has focused on the insights and opinions of neurodiverse children themselves. A study by Tesfaye et al. (2023) analyzed interviews from the project "Autism voices" by focusing on autistic adolescents' perspectives finding that most participants perceived their ability of "developing knowledge and skills by focusing on specific interest" (Tefaye et al., 2023) as an advantage to their peers. Additionally, they described their way of thinking and memorizing details as unique and creative viewing it as a clear asset.

In relation to language learning, Dutch parents described a heightened attention to detail which helps with noticing variations in language such as grammar rules, specific vocabulary, or pronunciation (Geurts & Embrecht, 2008). Geurts and Embrecht's (2008) findings are consistent with those of Clark and Adams (2020) by pointing out autistic students' strong memory skills which allow them to memorize vocabulary, phrases, and even complex grammatical structures effectively. Children or adolescents with AS furthermore frequently engage in special interests which, in some cases, is a language. For instance, parents of autistic children in Iceland increasingly reported on a preference of English as a communicative language instead of the Icelandic majority language which Ralston (2016) contributed to the facts of involvement in internet culture such as YouTube or videogames as well as a decreased struggle in face-to-face communication when using their second language.

2.7.1.4 Strengths of students with AD/HD

AD/HD is commonly portrayed as negatively affecting individuals' daily life and academic career; however, research has recently started to apply a strength-based-approach and identify the positive characteristics of this form of neurodiversity. For

example, a study by Charabin et al. (2023) seeks to illustrate the self-perception of strengths and resilience among students with- and without AD/HD finding that the former generally view their neurodiversity as a positive asset. Children with AD/HD described a variety of inter- (e.g. ability to control their behavior) and intrapersonal (e.g. stance on accomplishments) strengths as well as a diverse range of roles and interactions within family relationships similar to those students who fit into set societal norms (Charabin et al., 2023). Parallely, adults with ADHD in a study by Sedgwick et al. (2019) mentioned forms of cognitive dynamism including flashes of images or phases of intense mental focus, frequently described as *hyper-focus*, as positive traits of their neurodiversity. The latter is illustrated as a state of mental flow marked by intense concentration and attention, sparking enjoyment within the individual while resulting in original creations. Moreover, they reported a strong form of energy originating from their ADHD allowing them to fulfill tasks as well as engage in high-energy activities (Sedgwick et al., 2019) which might prove as helpful in an academic setting. Despite a common association with inattentiveness, teachers and students with AD/HD describe a great enthusiasm and passion for their interests in school which can have a motivating effect on peers (Sedgwick et al., 2019). Similarly, parents and educators highlight over-the-norm levels of creativity allowing AD/HD students to think outside the box when approaching difficulties in a learning setting, generating innovative ideas and solutions.

In a foreign language learning context, adults with AD/HD frequently describe themselves as being creative in their use of language which benefits their writing and the acquisition of new vocabulary (White & Shah, 2016). Furthermore, students report on an enthusiasm for interactive and hands-on language learning activities, such as games, group discussions or role plays which do not only positively affect their learning but also the dynamic in the classroom (Reaser et al., 2007).

2.8 Teacher perspective

The challenges faced by teachers when working with neurodiverse students, particularly those with AD/HD and AS, have become increasingly prominent in recent educational discourse. As the prevalence of these diagnoses rises, teachers

are often expected to adapt their instructional strategies and classroom management techniques to meet the diverse needs of their students. However, recent studies highlight that myriad educators feel unprepared to effectively support these students, often due to a lack of specialized training and resources (Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich, 2023). This chapter will examine the specific challenges faced by EFL teachers of middle school students with AD/HD and AS as well as their strategies, particularly in the EFL classroom, providing an overview of the current research and highlighting the urgent need for improved support systems and training programs for educators. Through this analysis, I aim to identify strategies that can amplify teacher preparedness and ultimately improve educational outcomes for neurodiverse students.

2.8.1 Challenges of EFL teachers

Neurodiverse students are represented on a spectrum with a variety of characteristics and traits surfacing in diverse settings, requiring different support systems and strategies to accommodate their needs and support their strengths. This diversity forms educators' primary challenge in teaching students with AD/HD or AS: catering to individuality while adhering to a curriculum and materials accustomed to the general norm. Although heterogenous classrooms have been the standard in Austria for decades, teachers claim to feel unprepared for meeting the needs of their diverse learners. This is partially attributed to the slowly adjusting teacher education at universities which has merely started to acknowledge diversity in 2015/16. Since then, inclusivity is a mandatory focus in the new teacher-training-programme (in German *PädagogInnenbildung NEU*) and is ought to be included in a variety of contexts and subjects (Feyerer, 2022; Holzinger et al., 2019). Nevertheless, our rapidly changing society demands a constant adaption of classroom practices which is hindered by a lack of further training courses, especially for already practicing teachers with different forms of education (Feyerer, 2022). Furthermore, myriad teachers feel unsupported by their schools and the responsible government entities who claim to support inclusivity in the classroom without offering any or insubstantial additional resources. As a result, teachers might not have the physical and time resources to adapt their EFL lesson plans

according to the needs and strengths of their students with AD/HD or AS (Derin, 2023). This adaption, for example, includes the modification of texts to facilitate comprehension and connections in the working memory (Neuhaus, 2007), constant repetition of grammatical rules and vocabulary or additional coaching sessions for writing and organization for students with AD/HD (Zentall et al., 2013).

In addition to this, they are frequently confronted with impulsivity and disruption in the classroom affecting the general learning atmosphere and the focus of other students (Zentall & Lee, 2012). Autistic students commonly struggle with sensory distractions in the classroom needing accommodation for productive engagement in EFL lessons (Ashburner, 2018). English teachers furthermore describe autistic learners' difficulties with the social aspects of language learning which require the adaption of teaching methods and classroom activities (Quill, 2020). Another key challenge is finding effective instructional strategies for neurodiverse students. They frequently require an increased amount of attention by the teachers who often do not have the resources to focus on individual students without disregarding others in the classroom (Raggi & Chronis, 2006). Although educators' experiences with teaching children with AD/HD and AS can differ fundamentally, they share the view that neurodiversity is multifaceted and what has worked for one student might turn out as useless for another.

2.8.2 Strategies for supporting neurodiverse students

Considering these challenges, teachers are using a range of strategies to better support students with AD/HD and Autism in diverse learning settings. The growing discourse on the social aspect of disability as well as the neurodiversity paradigm and -movements has brought about a change in thinking among educators, moving from judging students based on their difficulties to focusing teaching strategies on their strengths. The concept of *positive niche construction* broadly describes a change of environmental factors to improve the situation of an individual or group (Armstrong, 2012). In the context of neurodiversity, this refers to creating a nurturing learning environment, for example, by frequently pointing to a learner's positive behaviors and planning activities which target them. Moreover, this concept

includes the involvement and introduction of positive role models such as successful actors, scientists or people within the community with ADHD or Autism to illustrate a life outside of school for neurodiverse individuals (Armstrong, 2012).

As mentioned above, teachers frequently experience difficulties regarding the behavior of students with AD/HD or Autism in the classroom, affecting the learning environment and their ability to concentrate. At the end of the 20th century, the American Psychology Association (APA) listed “empirically validated treatments” for ADHD including a manipulation of variables such as the location or structure of a lesson or a loss of privileges and time-out (Lonigan et al., 1998). These methods have been losing their credibility internationally due to a lack of empirical evidence and the rise of strength-based approaches in teaching (Armstrong, 2012). In a study by Ha and Uyen (2020), Vietnamese primary school English teachers frequently reminded their students of the classroom rules and rewarded positive behavior with praise, bonus points or stickers which had a favorable effect on both neurotypical and neurodiverse students. This is in agreement with Hagstrøm et al. (2020) who emphasize the role of praise and immediate positive feedback which does not only increase the self-esteem and motivation of students with AD/HD but also encourages other class members to copy the desired behavior. Moreover, classroom arrangement such as the seating organization was found to have a significant impact on AD/HD and autistic students’ attention. An assigned place in the action zone of the teacher at the front of the classroom appeared to minimize distractions and overreactions while increasing the engagement in the lesson (Ha & Uyen, 2020). As neurodiverse learners are often overwhelmed by the stimuli in a school setting, it is helpful to include a designated safe space in or near the classroom which can be used for calming down, releasing excess energy, or working quietly before returning to the classroom (Ha & Uyen, 2020).

Since educators expressed a lack of time and resources to accurately cater to AD/HD and autistic students’ needs, especially when it comes to the repetition of instructions or dividing their attention equally among the learners, they can assign a mentor role to a more proficient student to assist their neurodiverse classmate

(Ha & Uyen, 2020). This not only increased the teacher's time to help everyone equally but furthermore remarked positive effects on the learning of both the neurodiverse student and their learning-buddy. Moreover, having a buddy in classroom improved the social abilities of the students as it encourages interactions with peers (Ha & Uyen, 2020). In a similar sense, several teachers and researchers stress the significance of clear instructions when working with neurodiverse students. This includes refraining from the use of metaphors or idioms when explaining a task and rather focusing on concise and concrete language to keep the students' attention and avoid confusion among autistic learners who tend to have difficulties with figurative language (Shea et al. 2018).

These findings about teaching neurodiverse students are similarly relevant in the EFL classroom, where promoting interactive and flexible learning environments is crucial. Kałdonek-Crnjaković (2020) highlighted the need to create learning situations which facilitate the communication with other students while furthermore allowing for a variety of options to showcase one's competence in EFL. These multifaceted opportunities can target one or more senses simultaneously and could, for instance, include the use of visuals and repetition within classroom activities which proved to be useful for both autistic students and those with AD/HD (Hashim et al., 2022).

In practice, however, EFL teachers also emphasize the role of structured classroom rules and routines to encourage positive behavior and support neurodiverse learners in recognizing inappropriate actions.

2.8.2.1 Teaching methods supporting neurodiversity

Given the distinct characteristics of students with AD/HD, educators have identified various teaching methods that effectively address the children's needs. For instance, the Total Physical Response (TPR) method by Asher (1977) focuses on reducing the use of the L1 in the EFL classroom while highlighting a physical response prior to a verbal one. This proved to be especially affective for students with ADHD who prefer movement over long periods of sitting quietly as it allows for a reinforced connection in the long-term memory. Secondly, Task Based Language

Teaching (TBLT) encourages learners to learn a second language through a non-linguistic task and meaningful conversations instead of traditional language instruction. Students with AD/HD benefit from active participation and a sense of completion after finishing a task correctly without specifically focusing on language learning (Turketti, 2010).

Similarly, educators and researchers have reported on teaching methods which facilitate EFL teaching and learning for students with AS. A popular approach is that of *Multisensory Structured Learning (MSL)* (Sparks et al., 1991) in which L2 sound-letter correspondence is taught explicitly while stimulating multiple sensory channels (Kormos, 2017). Its multi-step structure, including sufficient practice and revision, proves as specifically useful for learners with learning difficulties as it facilitates long-term memorization of verbal information and the formation of implicit knowledge. This approach is particularly beneficial for students with AD/HD, who often encounter challenges in processing verbal information and retaining complex structures, as previously discussed. Examples include the use of visual clues simultaneous to verbal information such as flashcards when learning vocabulary or songs which connect listening with repetition and rhythm (Kormos, 2017). Furthermore, the method of *Cooperative Learning* is defined as students working and studying together in a group, not only to allow for additional assistance and motivation during EFL task completion but moreover to encourage L2 interactions between learners which might otherwise have caused difficulties for autistic students (Pintol, 2021).

2.8.2.2 Use of digital media

The use of digital media has expanded significantly beyond the home environment of numerous children and has increasingly become integrated into classroom settings. Despite experts criticizing children's excessive amount of screen time (Westby, 2021), researchers recognize the potential of using digital media in the classroom, especially in supporting students with AD/HD or Autism. Spek et al. (2019) highlight the positive effects of gamification of content to increase accessibility and independency among students with AS. Furthermore, teachers in Rwanda utilized assistive technologies in inclusive classrooms to facilitate

individualization while allowing children with AS to work freely and without distractions by their classmates (Ntalindwa et al., 2022). Studies by Johnson (2013) or Fernández-López et al. (2013) highlighted the use of touchscreen devices in foreign language learning, observing positive effects on the fine motor- as well as reading skills of students with AS or AD/HD. The latter were additionally found to benefit from structured learning app designs increasing focus and reminding them to finish or hand in tasks (Namahoe, 2016).

Digital media is also gaining popularity among educators, particularly in inclusive classrooms, as it facilitates the creation and adaptation of educational materials that students can engage with at their own pace (Anagnostopoulou et al., 2021). Della Volpe (2016) additionally highlights its value in promoting a more flexible curriculum, promoting greater equity in the classroom and thereby supporting inclusivity.

In summary, the research on AD/HD and Autism as forms of neurodiversity, as well as the experiences and inclusion of neurodiverse students in the EFL classroom, illustrated several key insights. Studies by various researchers (Ashely, 2005; Clark & Adams, 2020; Kałdonek-Crnjaković, 2022; Sedgwick et al., 2019; Tesfaye et al., 2023) have highlighted both the challenges and strengths of learners with AD/HD or Autism within the school context, as perceived by their parents and teachers. Commonly reported difficulties included issues with concentration, social interactions or self-regulation whereas creativity or independence were often noted as their strengths. Furthermore, teachers described challenges in teaching these neurodiverse learners (Feyerer, 2020; Zentall & Lee, 2012), particularly pointing to the complexity of addressing the diverse needs of students which were often not explicitly communicated to them.

Despite previous research, obvious gaps concerning the neurodiverse students' perspectives remain, especially in the context of EFL learning. To fill these omissions in the field, this thesis seeks to explore the learners' views on challenges, strengths and strategies in the EFL classroom by analyzing interviews

with Austrian middle school students diagnosed with AD/HD or Autism. To create a holistic picture, their teachers were interviewed on difficulties with inclusion and teaching neurodiverse students to reveal gaps in resources or educational training. This qualitative method aims for a comprehensive view on the topic of neurodiversity and inclusion in the EFL classroom and offers valuable insights in the current situation in an Austrian school.

3 Research methodology

3.1 Research questions

The aim of this study was to investigate key aspects of the dynamic between neurodiversity and EFL learning, including the experiences of neurodivergent students in EFL classrooms and the approaches taken by teachers to support these learners. To address this aim, the following research questions have been developed:

1. What are the primary strengths and challenges encountered by neurodivergent children with Autism and AD/HD in an Austrian middle school EFL classroom?
 - a. How do the language learning experiences of students with AD/HD and those with Autism differ?
2. What are the strategies neurodivergent students use to overcome the challenges in EFL learning?
 - a. What roles do external resources (e.g., technology or family support) play in their EFL learning strategies?
3. What are the challenges of teaching EFL to neurodivergent students in inclusive and mainstream classrooms and which strategies do teachers apply to overcome those challenges?

3.2 Institution and participants

The participants of this study were students and teachers at an Austrian public, lower secondary school (Middle School) in Vienna. The school consists of twelve classrooms with three classes per grade. During enrollment students are able to decide between three main focuses: arts, sports or IT. The classes with a focus on arts are simultaneously held as integrative classrooms with smaller groups of students as well as an additional inclusivity teacher in each class. With accordance to the Austrian middle school system, there are two teachers simultaneously teaching one class (Team-teaching) in the three main subjects (English, German, Math) which allows for a separation into smaller learning groups or additional support during the lessons. Additionally, the middle school system is characterized by the use of two grading scales in the main subjects based on the proficiency of

students in said classroom. While the “Standard AHS” grading scale corresponds to that of the AHS lower secondary grade, the “Standard” scale is defined specifically for middle school. Although both groups are typically taught in the same classroom, the separation into two groups with individual grading scales intends to improve individualization, differentiation as well as the motivation of all students (BMBWF, 2024).

3.2.1 Student participants

The nine students interviewed for the study were between eleven and fourteen years old, attending classes from grade six to eight. Students from grade five were excluded from the study due to their lack of experiences in the EFL classroom at the time of the interviews. All participants were chosen due to their neurodiverse diagnoses with either AD/HD or Autism. Seven out of nine interviewees were taught in an integrative classroom with a focus on creativity while one was attending a mainstream classroom with a focus on sports and another with a focus on IT.

At the time of the interview, Student 1 (S1) was a 12-year-old boy attending a mainstream classroom with a focus on sports. His first language was German while English was his sole foreign language. He was diagnosed with ADHD at the age of seven and did not qualify for an SPF, however, was entitled to a *Nachteilsausgleich* in all subjects which was defined by the individual teachers. The psychological examination in 2023 portrayed him as a student with average cognitive abilities with strengths in language comprehension and information processing. Described challenges included the use of the working memory as well as his visual-spatial abilities. Furthermore, inattentiveness and hyperactivity were portrayed as clearly noticeable features. The student retook first grade due to his difficulties with reading and writing and was assessed according to the middle school STANDARD grading key.

Student 2 (S2) was a 14-year-old boy attending eighth grade in an integrative classroom. His first language was Russian with German as a second- and English as a third foreign language. Student 2 was diagnosed with high functioning early

childhood Autism (ICD-10: F 84.0) in 2014. His intelligence was described as average while experiencing difficulties with adaption in the areas of communication and social skills. He did not qualify for an SPF but a *Nachteilsausgleich* in all main subjects and was assessed according to the STANDARD grading scale in EFL class. The schoolyear 2024/25 was his 9th schoolyear as he attended pre-school.

Student 3 (S3) was a 13-year-old boy also attending eighth grade in the same integrative classroom as Student 2. His first language was German with English as his only foreign language. He was diagnosed with high functioning early childhood Autism when he was 3 years old and was described as having challenges with social interactions and sensomotorical issues. The student did not qualify for an SPF as his cognitive abilities are sufficient to follow the lessons, however, he was entitled to additional support by an inclusivity teacher if needed. His English proficiency level was described as slightly over the norm for his age group which allowed him to be assessed according to the AHS grading scale.

Student 4 (S4) was a 14-year-old boy attending the same eighth-grade integrative classroom as Student 2 and Student 3. His first language was Turkish, and he was diagnosed with early childhood Autism, experiencing cognitive difficulties in addition to significantly low intelligence. Due to his limited proficiency of the German language, he received the AO (German: *außerordentlich*) status at the beginning of his school career in 2016 which allowed him to move from preschool until grade four without receiving conventional marks in the main subjects. In 2021, he was enrolled in middle school while simultaneously being tested for an SPF which he received in the second semester of the same schoolyear in 2022. Since then, the student was taught in accordance with the special needs curriculum (ASO) as well as the curriculum for students with increased support needs (SEF). Due to his SPF/SEF as well as the curriculum he was following, he did not receive a typical grade in English but rather a description of his abilities according to the ASO and SEF curriculum. Apart from the main subjects he was entitled to a *Nachteilsausgleich* in all remaining subjects.

Student 5 (S5) was a 13-year-old boy taught in a seventh-grade integrative classroom. His first language was German, and he was in his 8th year of schooling after retaking first grade. He received his ADHD (ICD-10: F90.0) diagnosis when he started his school career and qualified for an SPF in the subject German in primary school due to his specific language developmental disorder (SDL). The psychological examination in 2017 approved the SPF status for the duration of his primary school years. In 2022, the student enrolled in middle school and lost his SPF status after a reevaluation by school psychologists and teachers. Although his speech remained impacted, he was described as able to follow the lessons in all main subjects with the support of an inclusivity teacher as well as a *Nachteilsausgleich* defined by each individual teacher. In the EFL classroom he was graded according to the STANDARD grading scale.

Student 6 (S6) was a 12-year-old boy in a sixth-grade integrative classroom. His diagnosis of early childhood Autism (ICD-10: F 84.0) was made at the age of four. Psychologists described his cognitive abilities as average, with “above average” language skills and difficulties with concentration and endurance. Additionally, challenges with social interactions were observed. Despite not qualifying for an SPF, it was advised to enroll the student in an integrative classroom with additional support as well as a *Nachteilsausgleich* in the main subjects if needed. His EFL language proficiency was described as above the classroom average, and he was graded according to the AHS grading scale.

Student 7 (S7) was an 11-year-old boy attending sixth grade in a mainstream classroom with a focus on IT. His first language was German with no other foreign languages besides English. He was diagnosed with ADD (ICD-10: F98.80) in 2021 after his parents requested a psychological examination due to his learning difficulties at the end of second grade. These difficulties included a slow working speed with several breaks due to distractions while working, challenges with staying focused or finding the motivation to complete a task. He did not qualify for an SPF, however, was entitled to a *Nachteilsausgleich* in all main subjects. The student was taught in the STANDARD group in EFL.

Student 8 (S8) was a 12-year-old boy taught in an integrative sixth-grade classroom with Student 6. He was diagnosed with Asperger Syndrome (ICD-10: F 84.5) in 2013 when he was five years old and was described as having average intelligence, difficulties with adapting as well as a developmental disorder of motoric skills. Student 8 did not qualify for an SPF; however, he had the right to a *Nachteilsausgleich* in all main subjects.

Student 9 (S9) was a 12-year-old girl attending the same sixth-grade integrative classroom as Student 6 and Student 8. Her first language was Romanian, but she grew up bilingual with German as her second language. Student 9 received her diagnosis of high functioning early childhood Autism (ICD-10: F 84.0) in 2017 at the age of four-and-a-half years old with the psychological examination at that time revealing difficulties with her sensomotorical- and cognitive abilities. After her first five years in school, including one year of pre-school, she was psychologically assessed as able to attend lessons in an integrative classroom following the regular curriculum. Although she did not qualify for an SPF, the student was authorized for additional support by an inclusivity teacher if needed. Her English language proficiency allowed her to be assessed according to the AHS grading scale.

Participant	Age	Years of schooling	Neurodiversity	Integrative classroom	SPF	Nachteilsausgleich
Student 1	12	7	ADHD	No	No	Yes
Student 2	14	9	Autism	Yes	No	Yes
Student 3	13	8	Autism	Yes	No	No
Student 4	14	9	Autism	Yes	Yes	Yes
Student 5	13	8	ADHD	Yes	No	Yes
Student 6	12	6	Autism	Yes	No	Yes
Student 7	11	6	ADD	No	No	Yes
Student 8	12	6	Asperger	Yes	No	Yes
Student 9	12	7	Autism	Yes	No	No

Table 1: Overview student participants

3.2.2 Teacher participants

The eight teachers interviewed for this study were between the age of 28 and 58 at the time of the interviews and have been teaching EFL at the above-described middle school between a timespan of three months and 12 years. The teachers differ in teaching experience, second-subject combinations and educational background, however, all of them have worked with neurodiverse students during their career.

Teacher 1 (T1) was a 28-year-old woman in her second year of teaching at the middle school of this study. She obtained her teaching degree at the Pedagogical College (German: Pädagogische Hochschule) in Graz with Philosophy as her second subject. Before working in a lower secondary school, teacher 1 has gained 2 years of experience in primary school teaching. Since working at the middle school, she had solely been teaching EFL in mainstream classrooms and had thus merely experienced working with students with ADHD and ADD.

Teacher 2 (T2) was 37 years old and had been teaching at this middle school for five years since finishing his Mag. degree in teaching at the University of Vienna. Teacher 2's experiences with neurodiverse students specifically focus on learners with ADHD and ADD, however, he has taught in an integrative classroom with a student with Autism for one year of his career.

Teacher 3 (T3) was a 58-year-old woman who has been teaching at the middle school for three months at the time of the interview. She obtained her teaching degree in EFL and Musical education in 1986 at the then called Pedagogical Academy and completed her master's degree in Language and Literacy at the City University of New York in 2001. She worked at an AHS in Vienna for the past 38 years and has only recently started working at the middle school. Teacher 3 gained experiences in working with neurodiverse students with ADHD, ADD and Autism, however, she claimed to feel more experienced in working with the former.

Teacher 4 (T4) was 30 years old and currently in her third year of teaching after finishing her bachelor's degree in EFL and History at the University of Vienna three years ago. She had been teaching in integrative classrooms since starting at the middle school which enabled her to work with children with different forms of neurodiversity.

Teacher 5 (T5) was 55 years old and started her teaching career at the middle school in 2012. She had completed her studies at the Pedagogical College in Graz focusing on EFL and History. Since working at the middle school, Teacher 5 had been teaching almost exclusively in integrative classrooms, familiarizing herself with the challenges and strengths of students with ADHD, ADD as well as Autism.

Teacher 6 (T6) was 34 years old and had been working as a middle school teacher for six years. Due to her education as a social education worker at the Pedagogical College in Linz, she gained experiences with neurodiverse children while working in a variety of residential communities for children before specializing in middle school education for her master's degree at the Pedagogical College in Salzburg. Her two subjects were English and Biology which she had mostly been teaching in mainstream classrooms with her first experiences in integrative classrooms three years ago. The teacher had predominantly worked with students with ADD or ADHD, however, she was familiarized with autistic learners through her occupation as a social education worker.

Teacher 7 (T7) was 38 years old and had studied teacher education at a university in Serbia. She worked in the adult education field for seven years before moving to Austria to obtain her master's degree in Language Sciences leading to her occupation as an English middle school teacher. In her five years at the middle school, she had limited experiences with neurodiverse students despite working with two learners diagnosed with ADHD.

Teacher 8 (T8) was a 46-year-old woman who has taught English and German at an AHS for 21 years before starting to work as a middle school teacher in 2024. Her

teacher education took place at the Pedagogical College in Vienna. Due to the lack of integrative classrooms at her previous workplace, Teacher 8 described her experiences with neurodiverse students as limited. Nevertheless, she experienced working with students on the Autism spectrum at the AHS and taught several learners with ADHD or Autism at the middle school.

Participant	Years of teaching	Years of teaching integrative classrooms
Teacher 1	2	0
Teacher 2	5	0
Teacher 3	38	3
Teacher 4	3	3
Teacher 5	12	12
Teacher 6	6	3
Teacher 7	11	0
Teacher 8	22	1

Table 2: Overview teacher participants

3.3 Research design

This study employs a qualitative research design to investigate the strategies, experiences, and challenges encountered by neurodiverse students with AD/HD and Autism in an Austrian middle school. A combination of a descriptive as well as an exploratory research approach was applied to achieve the aim of documenting and understanding the participants' lived experiences while investigating under-researched phenomena in the EFL context (Dörnyei, 2007). Semi-structured interviews targeting neurodiverse students with AD/HD or Autism as well their EFL teachers were used to collect the data for this research which was henceforth analyzed using a thematic analysis method. The qualitative nature of the study allows for an in-depth exploration of the interviewees experiences and perspectives enabling a deeper understanding of their strengths, challenges and strategies within the specific context of EFL learning at an Austrian middle school.

The study adhered to ethical guidelines for research. All interviewees were asked for written consent to participate while additionally gaining consent by the parents of

minor students. Preliminary to the interviews, permission by the headmaster as well as the parent-teacher-school board was obtained. Participants were assured confidentiality and the voluntary nature of their involvement in this study.

3.4 Data collection

Data was collected using semi-structured interviews (see Appendix Three) with neurodiverse students and their teachers. The student interviews were conducted in a one-on-one setting to ensure a private and supportive atmosphere allowing the interviewees to feel comfortable sharing their experiences. Children with Autism and AD/HD have diverse characteristics and perspectives which can be explored in more detail using a conversational data-collection method. The teachers were interviewed in focus groups consisting of two groups of three and one group of two. This method was used to encourage an interactive exchange of ideas among the adults, highlighting shared challenges and strategies for supporting neurodivergent learners. To reduce any language barriers, both interviews were conducted in German.

The semi-structured format was chosen to allow for flexibility in exploring relevant topics in depth while staying in alignment with the research questions and to leave open the possibility for further questions (Ruslin et al., 2022). The interview guide was compiled based on relevant literature concerning the challenges and strategies of neurodivergent learners and their teachers (e.g., Hashim et al. 2022; Housel 2020; Hsin-Yi Liang & Kelsen 2017; Kalandadze et al. 2022; Kaldonek-Crnjakovic 2022). This method was selected due to the limited number of participants while furthermore considering the differing needs of the interviewees. The initial draft of the interview guideline was reviewed by my supervisor as well as one EFL teacher, who was not included in the study due to its focus on a specific educational institution. After minor adjustments, they were piloted with a 15-year-old student on the Autism spectrum as well as another EFL teacher, both from different schools in Austria. The trialed interviews were then conducted in a timeframe of eight weeks starting September 2024 and ending November 2024. Both the interview guide for the students' as well as the teachers' interviews consisted of a total of nine main questions with three follow-up questions each. For the former, questions focused

on the students' academic and emotional responses to learning English. Key areas included the challenges they faced, their strengths, preferred learning strategies and the effectiveness of classroom support from teachers, peers and external resources. Additionally, students reflected on their interactions with teachers and classmates, the classroom environment, and suggested improvements to enhance their learning experience. Key topics in the teachers' interviews included their learners' strengths and challenges, classroom relationships, instructional methods, material adaptation, professional training and the differences between inclusive and regular classrooms as well as suggestions for improving support systems for both teachers and students. Despite one focus group meeting online, all interviews were conducted in person. The teacher focus group interviews lasted approximately one hour while the individual student interviews varied between eleven and twenty-one minutes. A challenge that arose during the students' interviews were the brief responses provided by some of the participants, despite efforts to encourage elaboration, which impeded the process of obtaining more in-depth insights.

3.5 Data Analysis

The collected data was analyzed using MAXQDA, a qualitative data analysis software. The analysis followed four steps:

1. **Creation of initial coding framework:** A preliminary set of codes was created in relation to the literature review as well as the set research questions. Two of the interviews were initially reviewed to ensure the connection between literature, research questions and the data of this study when creating the coding framework for the analysis. This allowed the framework to be grounded in both the emerging themes of the data as well as the objectives of the study.
2. **Systematic Coding:** All interviews were then coded according to the previously developed framework using the program MAXQDA. This endorsed the systematic organization of the data while furthermore allowing a cross-referencing of themes between the interviews of the students as well as the teachers.

3. **Refinement of codes:** The coding framework was continuously refined throughout the process of data analysis as new themes and insights surfaced, certifying that the final topics accurately represented the data.
4. **Thematic analysis:** The coded data was analyzed to establish connections and differences between the participants' experiences as well reoccurring themes.

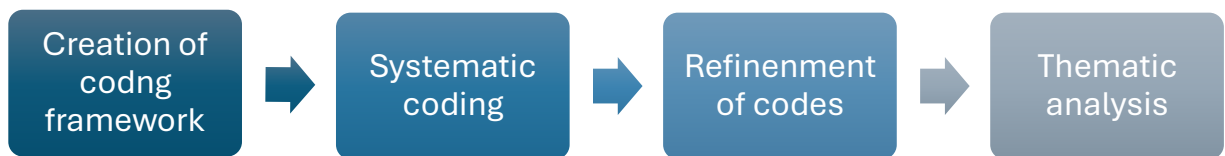


Figure 3: Data analysis process

These reoccurring themes were summarized in the tables found in Appendix Two and include seven categories and sixteen codes for the student interviews as well as eight categories and fourteen codes for the teacher interviews.

4 Results and discussion

The following section provides an overview of the results derived from the qualitative, thematic analysis of interviews conducted with nine students (six AS, two ADHD, one ADD) and eight teachers at an Austrian lower secondary school, focusing on their experiences with neurodiversity in the EFL classroom. It is structured around the five research questions formulated in Section 3.1 and organized according to the codes identified during the analysis, which emerged from the qualitative data outlined in Section 4.4 ("Data Analysis") as well as in the Appendix Two (8.3). The presentation of each research question and its associated themes will be integrated with their interpretation, incorporating relevant research and literature throughout the discussion of the results.

4.1 What are the primary strengths and challenges encountered by neurodivergent children with Autism and AD/HD in an Austrian middle school EFL classroom?

This section addresses research question one (RQ1) by illustrating and discussing the primary strengths and challenges of neurodiverse students with Autism and AD/HD during EFL learning. In the analysis, the themes were summarized under the categories "Experiences in the EFL classroom" and "Observed strengths and challenges of neurodiverse students" including a total of eight codes. I will consider both students and teacher data jointly below.

4.1.1 Strengths of students with Autism

The student interviewees generally agreed on several strengths in the EFL learning context, specifically focusing on the main language skill areas. Five out of the six participants (S2, S3, S4, S6, S8) claimed to excel in reading- as well as vocabulary exercises with Student 3 pointing to his ability to retain words and effectively utilize his short-term memory. This is shared by other participants (S2, S8, S6) who described their memory and retention skills as a positive trait, allowing them to perform well in exam situations: "Bei check-ups brauche ich nur paar Minuten, bin ich schon alles merken und fertig. Ich kann mir gut merken so Sachen." (S2). They

further expressed an appreciation for grammar tasks, as they found the grammatical rules of the English language to be logical and coherent. This was agreed upon by several teachers (T5, T6, T8) who also referred to their outstanding skills with grammar tasks, partially attributing it to the routines and rules embedded in them. Four learners (S3, S4, S8, S9) mentioned their excellent speaking skills, although they do not always appreciate speaking tasks. Additionally, two students (S2, S6) pointed to their creativity which frequently earned them praise on their writings. The following abstract of the interview with Student 6 illustrates this:

“LB: Okay. Und beim Schreiben so Texte schreiben.

S6: Ich finde das auch langweilig. Mit meiner Rechtschreibung schaffe ich so gut wie alles.

LB: Aber bist du auch so kreativ? Man muss sich ja auch oft was etwas ausdenken.

S6: Ich bin kreativ. Fragen Sie nicht mal. Ich bekomme oft Lob.”

The students' writing skills were also praised by Teacher 4 (“Und deren große Stärke ist auf jeden Fall das Schreiben”(T4)), a sentiment echoed by Teacher 5, who further highlighted the neatness of their handwriting: “[...] aber das Schriftbild ist sensationell. Das ist sehr gut, tut dem Auge gut.” (T5).

Both teachers (T4, T5) moreover commented on the working moral of their students with Autism, mentioning their ability to stay concentrated during a task with the ambition to finish it. Teacher 5 additionally praised their ability to follow instructions allowing them to work more independently. Beal (2022) highlighted that learners' capacity to maintain focus on a task without being easily distracted represents a positive outcome of their limited interest in social stimuli or, alternatively, a result of their weak central coherence, which enables them to engage in sustained deep focus. Furthermore, Beal (2022) noted that their preference for working independently with minimal social interaction increases their autonomy, particularly when the task aligns with one of their special interests.

Correspondingly, students with Autism were said to find joy in extra tasks which are occasionally more challenging than those of the regular lessons.

For instance, Teacher 4 provided one of her learners with additional tasks on the iPad claiming that he was not only enjoying the challenge but also displaying and improving his technological skills: „Naja, also ich habe in der Klasse X auch schon einen der sehr gerne am iPad arbeitet, wo ich ihm sage, wenn er brav fertig gearbeitet hat mit allem was ich ihm gegeben habe darf er Übungen am iPad machen, die ich ihm zur Verfügung stelle, die dann meistens ein bisschen schwerer sind, am iPad machen. Das funktioniert momentan ganz gut.“ (T4). In this sense, two interviewees particularly expressed their interest in working with digital media in the EFL classroom, specifically exercises on the iPad and watching videos. Student 2 was frequently praised for his proficiency with digital media and recognized as the primary point of contact for resolving iPad-related issues in the classroom. He expressed satisfaction with his reputation, noting that he enjoys demonstrating his expertise: “Das gefällt mir gut, mit Computer und Technik und so. Da kommen auch immer alle in der Klasse, weil sonst keiner so helfen kann bei dem.” (S2). The benefits of digital media for the adaption of materials to match the students’ learning pace has been recognized in other studies such as those of Anagnostopoulou et al. (2021) and Della Volpe (2016) with the latter moreover emphasizing its positive effect on flexibility and inclusivity by offering students differentiated tasks accustomed to their language proficiency.

The interviewed teachers generally agreed with the students’ self-assessments, frequently describing them as talented EFL learners with the ability to acquire knowledge quickly. They moreover remarked on the fact that most of them were assessed according to the AHS grading scale: „Also beide sind in Englisch auch in der AHS Gruppe und sind sehr starke Englischschüler und haben in fast allen Bereichen wirklich viel Wissen und Können.“ (T4).

Similarly, several of the participants’ experiences aligned with those of learners in other studies, conducted by researchers such as Clark and Adams (2020), who

highlighted the exceptional cognitive abilities of autistic students, particularly their advanced memory skills. Both this study and that of Clark and Adams (2020) demonstrated the strengths of autistic learners in vocabulary and grammar acquisition, which can be attributed to their strong memory but moreover their preference for consistency and routines, as often encountered in grammar tasks (Geurts & Embrecht, 2008). While the participants in this study did not explicitly express an interest in internet culture or video games, as noted by Ralston (2016), a preference for digital media was observable in two of the interviewees during the study.

4.1.2 Challenges of students with Autism

In contrast to their strengths, the students' challenges appeared to be rather individual with little agreement throughout the categories. Two students (S3, S6) described challenges with assessment situations including feeling nervous and initial struggles with task formats. Student 2 mentioned passively listening to the teacher for longer periods of time (*Frontalunterricht*) as an issue: "Also immer dieses lange Zuhören. Ja, also sie redet halbe Stunde und dann schreiben wir was. Aber nicht direkt was schreiben oder so, das nervt." (S2). He moreover struggled with scanning a text for specific information as well as holding a conversation in English. This was additionally acknowledged by Teacher 8 who described students' struggle with finding conversational topics that interest them and reacting to the statements of their partners pointing to an issue with social interactions:

„(...) aber ich glaub die brauchen einfach so eine fixe Vorgabe, um die Sprache wirklich erlernen zu können ich glaub mit also mit Partnerarbeit zum Beispiel tun sich die irrsinnig schwer. Da kommen dann immer die Fragen „ja, was soll ich ihn jetzt fragen und warum soll ich ihn das Fragen und was soll ich machen?“ Ich glaube, das ist nicht ihr Konzept sowas.“ (T8)

Difficulties initiating or maintaining conversations are among the core traits of students on the Autism spectrum and frequently connected to their unusual tactics when forming social relationships with peers or adults (Dodd, 2007; World Health

Organization, 2019). The aforementioned challenge of identifying engaging conversational topics during free-speaking tasks may be attributed to the frequently observed fixation on specialized or atypical interests among students with Autism (World Health Organization, 2019). This fixation often renders it difficult for such students to feign interest in alternative topics solely for the purpose of classroom activities.

Other learners (S4, S9) mentioned listening comprehension as a challenge, often due to their high speed or possible accents which was confirmed by Teacher 4 and Teacher 5 who additionally highlighted their students' challenges with listening amidst surrounding noise. Student 9 described facing difficulties with reading and the accurate pronunciation and spelling of certain words. She moreover claimed memorizing vocabulary as a reoccurring issue which was in alignment with Student 8 who additionally struggled with grammatical rules. He furthermore mentioned translating words as his personal challenge adding that he also felt overwhelmed by the amount of homework they received in EFL class:

“Bei den Übersetzungen habe ich manchmal Fehler, weil da sind so viele manchmal, dass ich einfacher einen Fehler machen kann. Vor allem ist es einfach auch immer viel zu viel Hausübung und ich brauche lange.“ (S8)

Additionally, Teacher 5 remarked on how a change in teaching style or their seating position in the classroom proved to be problematic for learners on the spectrum: “Und solange es nicht gleichförmig ist, gleicher Platz, gleiche Art und Weise wie gelehrt wird, ist schnell und gut erlernt. Aber Flexibilität, Nona.“ (T5).

The variability in challenges faced by the participants in EFL learning highlights the individuality inherent to neurodiversity, particularly within the Autism spectrum. Current research predominantly focuses on the general difficulties experienced by students with Autism in daily life or classroom settings, including impairments in social interactions and communication (Tamm et al., 2019; Tesfaye et al., 2023; World Health Organization, 2019) or feelings of overwhelm caused by heightened sensory stimuli (Tefaye et al., 2023; World Health Organization, 2019). While these

factors were not identified as particularly challenging by the participants, they highlighted a range of difficulties specific to EFL learning—a context that remains significantly underrepresented in the existing literature. The challenges emphasized by scholars mainly focused on the meaning and relationship of words, pointing to difficulties with understanding context or social clues (Boucher & Anns, 2018) or lexical and semantic organization (Naigles & Tek, 2017). However, participants in this study rather mentioned their issues with listening comprehension (S4, S9), scanning a text for information (S2, S9) or pronouncing various words (S9). Although several participants declared vocabulary learning as their strength, two interviewees remarked on challenges with retention (S8, S9) thus arguing against the general assumption of outstanding memory skills among learners with Autism often held by the teachers or parents and illustrated in the works of researchers such as Clark and Adams (2020).

4.1.3 Strengths of students with AD/HD

All the participants with AD/HD claimed reading comprehension as one of their strengths, stating to prefer reading over other skills such as listening or speaking. Student 5 attributed this preference to the ability to revisit the text when uncertain about an answer—a feature markedly absent in listening comprehension tasks, for example. Student 7 additionally identified skimming for specific information as a particular strength in his reading comprehension skills. This contradicts the perspectives of Teacher 5 and Teacher 8 as well as those presented in existing literature, which have identified reading as a challenge for learners with ADHD due to their difficulty in maintaining focus over extended periods of time (Kałdonek-Crnjaković, 2023; Turketi, 2010). This discrepancy could be based on the difference in definition of “strong reading skills” by students, teachers and researchers. The former might enjoy reading and feel confident in decoding words or recognizing key ideas while the latter rather assessed more detailed and in-depth comprehension.

Two interviewees (S1, S5) expressed a heightened interest and ease in vocabulary learning, though they specified that this applied only to topics they found engaging. Similarly, Student 5 and Student 7 described their talent for writing stories, with the

latter attributing this ability to his creativity. Creativity was also mentioned as a strength by Student 1, who explained how he combined artistic expression with storytelling. This creativity and out-of-the-box thinking enable students with AD/HD to thrive in various learning settings, particularly in writing—an ability highlighted by researchers such as Sedgwick et al. (2019) and White and Shah (2016). Two interviewed teachers (T1, T6) confirmed creativity as a strength of their students with AD/HD with Teacher 6 moreover pointing to her student with ADD's attention to details: "Also der X ist ein extrem kreatives Kind und hat eine wahnsinnig blühende Fantasie. [...] Er ist sehr detailliert in seinen Arbeiten." (T6).

Student 1 also claimed to enjoy playing EFL games while the others rather preferred watching and listening to English videos on YouTube or in their digital schoolbook: "Wenn man zum Beispiel so die Videos anschauen, zum Beispiel Story of the Stones oder so – das war immer leicht für mich das zu verstehen und übersetzen." (S5). The hands-on nature of certain tasks and games increases the motivation of learners with ADHD (Reaser et al., 2017), thereby increasing their ability to maintain focus and complete exercises. Teacher 1 and Teacher 7 additionally praised their learners' speaking skills, including the competence to keep a conversation going which the latter attributed to the English YouTube videos her students like to watch as a leisure activity. Student 7 additionally highlighted his ability to do well in gap-fill activities, noting that these structured tasks are his preferred activity in the EFL classroom.

Reaser et al. (2007) described this skill as a positive asset of their lively and energetic nature allowing them to succeed in interactive and hands-on activities such as discussions or role plays. In contrast, Student 7, the only participant diagnosed with ADD, expressed a preference for listening to the teacher's explanations, as this allows him to remain in the background while processing information at his own pace. This was agreed upon by Teacher who pointed to his preference of listening over speaking or writing tasks suspecting a connection to his difficulties with spelling.

The interviewed teachers especially praised the character traits of their students which positively affected the EFL learning environment. For example, Teacher 3 emphasized the importance of fairness for her learners with ADHD, noting that they often reminded her of turn-taking and to provide equal opportunities for everyone. This occasionally required the students to step back, a compromise they were willing to accept: “Eigentlich kann man sagen und schauen auch darauf, wenn wenn man irgendwo hingeht, dass das jede Person drankommt oder sowas. Da stecken Sie durchaus auch zurück.“ (T3). Other researchers identified quite the opposite in their learners with ADHD with Ashely (2005) describing their difficulties with waiting their turn or interrupting classmates. Another seemingly exception was mentioned by Teacher 1 who praised their ability to reflect on themselves and their actions. She illustrated how her student with ADHD’s knowledge on his neurodiversity as well as the support by his mother and therapist allowed him to openly talk about his characteristics, strengths and challenges in the EFL classroom reflecting on his behavior and constantly working on the improvement of his skills – a rare trait not yet mentioned by other researchers:

“Das Kind ist also eben in Therapie und hat da total gute Unterstützung von zu Hause aus und dann probiere ich halt. Also wir besprechen dann: was hast du gelernt, was kann man machen? Und der hat es schon voll gut heraußen. Heißt nicht, dass er nicht trotzdem ein bisserl einen Zug rauskriegt. Aber er kann sie dann recht gut regulieren und wir können ihn dann gut unterstützen dabei, sich zu regulieren.“ (T1)

4.1.4 Challenges of students with AD/HD

The participants mentioned a variety of challenges ranging from language skill areas to personality traits and learning settings. While the student interviews portrayed a high level of agreement, the teachers did not find a consensus on the learners’ challenges within the EFL learning context. An area all three students (S1, S5, S7) claimed to find challenging was listening comprehensions. The primary difficulty appeared to be the speed at which information was delivered while learners additionally expressed dissatisfaction with the limitation of typically being allowed to listen to the material only twice. This frequently led to frustration among the

students who then skipped several questions and failed to achieve a positive score on listening exercises in exams. For example, Student 5 described his challenge with listening for synonyms in listening comprehensions:

“Die Listening sind für mich so verwirrend manchmal, weil weil zum Beispiel Schularbeiten da da denke ich mir so, dass ich eigentlich nicht so richtig was die reden, weil das was da steht, ist nicht das, was genau hingehört.“ (S5)

This is in agreement with Teacher 5 as well as scholars such as Ghelani et al. (2004) or Kałdonek-Crnjaković (2022) who described learners' difficulties with processing verbal information due to challenges with maintaining focus which ultimately makes selecting specific information from spoken texts a challenge for students with AD/HD. Kałdonek-Crnjaković (2022) further highlighted the resulting difficulties in spoken interactions, which were not perceived in the same manner by the participants of this study.

Similarly, grammar exercises and speaking tasks were identified as challenging, with the latter often attributed to their potentially limited range of productive vocabulary knowledge. Student 1 and Student 5 moreover expressed their fear of pronouncing words inaccurately which contributed to their issues with speaking tasks: “[...] nur das Aussprechen ein bisschen. Das ist verwirrend, weil ich will nicht, dass jemand lacht.” (S5). Student 1 additionally mentioned a number of his personal challenges including difficulties with correct spelling in his writing or maintaining focus when working independently. Moreover, he described his issues with remembering important information and accessing his long-term memory which especially affected his homework. This problem was shared with other participants who mentioned their difficulties with memorizing vocabulary. For instance, Students 1 and 5 both claimed that writing down new words as a learning strategy did not have a positive impact on their vocabulary retention for them. Furthermore, all three students stated that they found recalling new words during tasks or in assessment situations challenging, especially if they do not revise them continually.

They additionally felt overwhelmed by a large number of new words which needed to be studied simultaneously, as illustrated in the following example:

“Aber das Problem ist bei mir, ich merke mir die Sachen nicht so, also wenn ich jetzt zum Beispiel keine Ahnung so 14 also es kommen 14 Wörter und es sind 30, kann ich das nicht einmal anschauen und ich habe es in mir. Und wenn ich zwei Tage das auslasse, habe ich es wieder vergessen.” (S1)

The diversity of stimuli in the classroom requires an increased effort of concentration and focus by students with AD/HD leading to a reduction in their capacity to store information. As a result, Kałdonek-Crnjaković (2022) described neurodiverse EFL students' difficulties with remembering lexical or grammatical structures which was confirmed by all of the participants (S1, S5, S7). Furthermore, the findings highlighted the learners' difficulties in effectively planning their written texts and maintaining coherence throughout the writing process. Specifically, the learners appeared to struggle with balancing their focus on content organization while simultaneously attending to accurate spelling and grammatical structures, which may have hindered their ability to produce cohesive texts. In this regard, Teacher 7 pointed to her students' difficulty with writing texts while Teacher 6 claimed grammar exercises as well as the spelling of certain words and phrases as a primal issue for a student with ADD. This was emphasized by Teacher 8 who described students with AD/HD's struggles with writing as they frequently misspelled words by writing them phonetically, based on how they sound to them in English, which illustrated that they could find the right term, however, often had challenges with orthographic accuracy in EFL learning tasks.

Other challenges were focused on their inability to concentrate for an extended period of time causing a negative shift in the atmosphere of the classroom (T1, T3, T6, T8). This was accompanied by an urge for movement (T1, T8) especially prominent during longer, more demanding tasks: “Naja, die Konzentration ist ja für alle ein Thema. Und wenn sich da einer noch schwerer tut als die anderen, die sich auch schon schwertun, dann ist es halt so, dieses gegenseitig Aufwiegeln schon ein

großes Thema ist.” (T3). Similarly, participants described these students as easily distracted, frequently shifting their attention away from the content of the EFL lesson and rather focusing on their surroundings or their classmates thus occasionally causing discontent within their peers (T1, T6, T8). These issues with concentration are in alignment with both the findings of previous studies (Ashley, 2005; Turketi, 2010) as well as the personal accounts of the student participants who described their difficulties with concentrating on a task as a main challenge in EFL learning. Ashely (2005) furthermore mentioned their difficulties with staying seated while frequently disturbing their classmates which often has a negative impact on their relationship with peers (Fabiano et al. 2009). Additionally, students with AD/HD were described as increasingly emotional and oftentimes unable to suppress their anger or sadness making them vulnerable to their peers (T1) which Nigg (2022) described as a difficulty in managing frustration.

These challenges faced by students with AD/HD have been widely acknowledged by several researchers (Ashley, 2005; Barkley, 2015; Kałdonek-Crnjaković, 2022), who have characterized these learners' performance, both in assessment contexts and within classroom environments, as particularly demanding. The core issue participants (S1, S5, S7) of the study and previous research agreed upon was the students' difficulties with concentration and remaining focused which affected their overall EFL learning experiences. Ashley (2005) pointed to challenges with remaining seated and disregarding external stimuli among students with ADHD while those with ADD were recognized to experience difficulties with keeping their attention on the content of the lesson. Additionally, their difficulties with time management (Barkley, 2015) were observed to affect their ability to finish tasks in a certain timeframe which was confirmed by Student 1 and Student 5. In general, teachers (T2, T3) perceived that students with AD/HD had to exert greater effort than their peers to achieve comparable results, as they were continuously compensating for their challenges:

“Ich würde noch gerne ergänzen, dass ich das Gefühl habe, dass alle komplexeren Tätigkeiten sehr herausfordernd sind und dass ein Vielfaches mehr an Leistung erbracht werden muss als eine Lernleistung erbracht werden muss, um das Gleiche zu schaffen, den die anderen halt vielleicht etwas spielerischer schaffen.“ (T2)

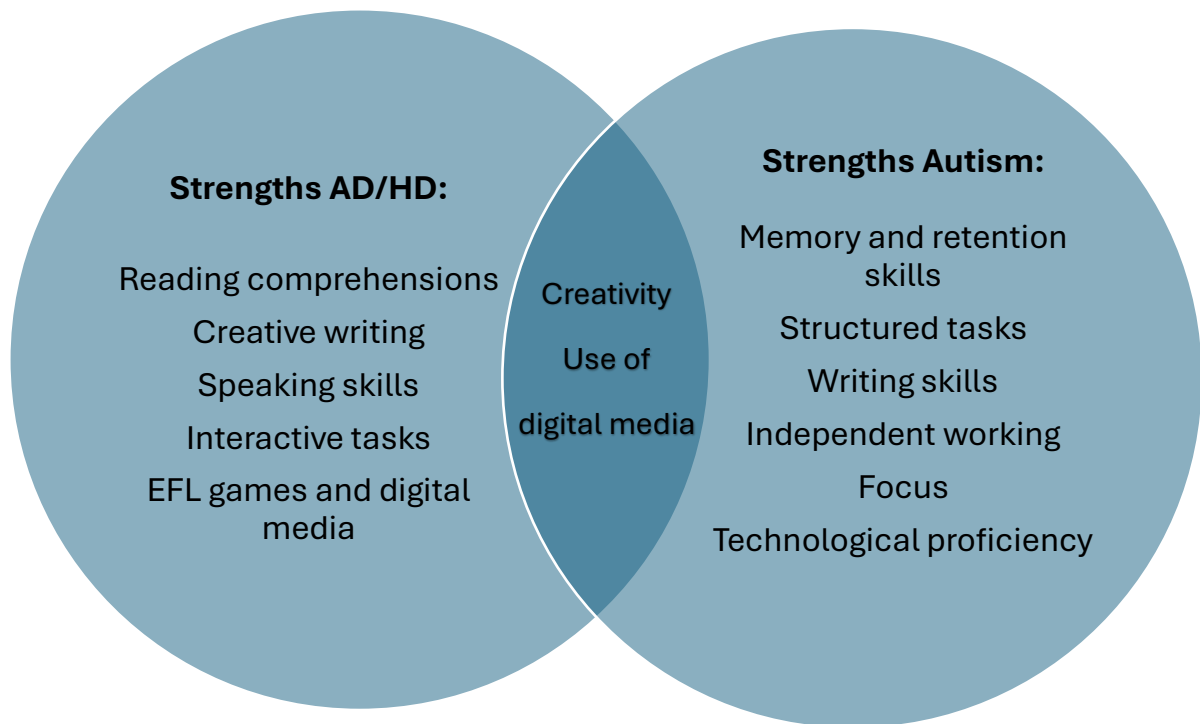


Figure 4: Strengths of neurodiverse students

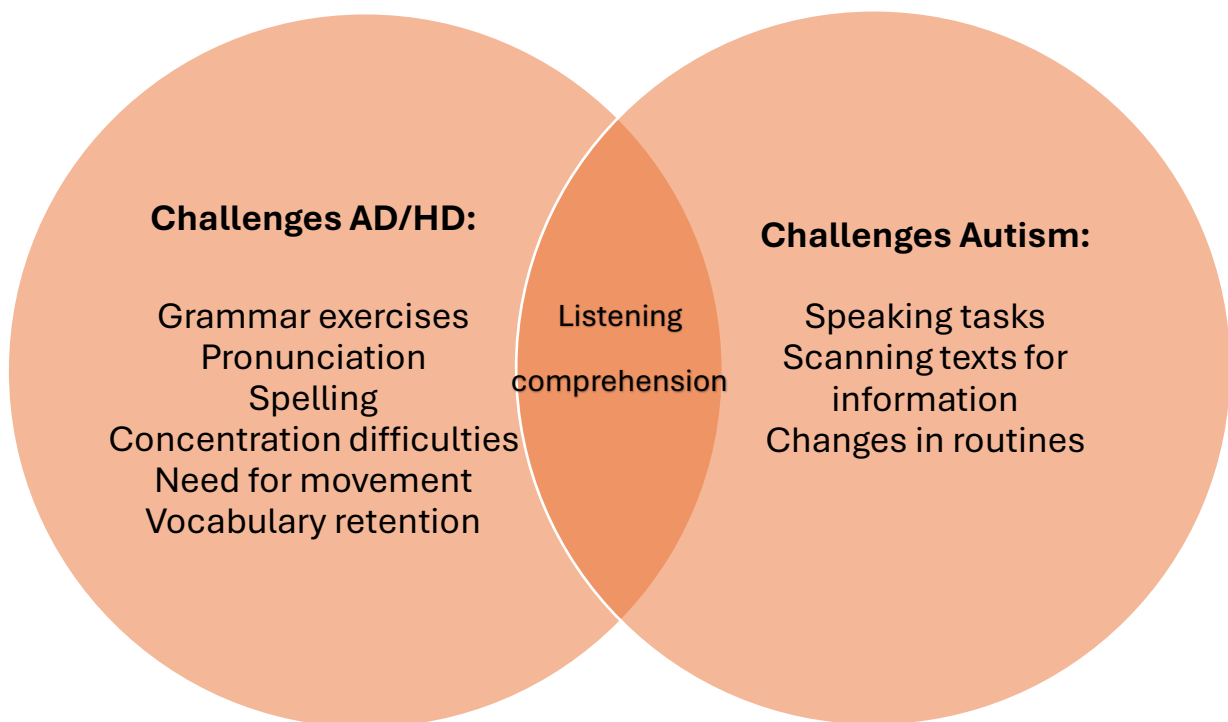


Figure 5: Challenges of neurodiverse students

4.2 How do the language learning experiences of students with AD/HD and those with Autism differ?

The following section addresses a sub-question of RQ1, focusing on the differences in experiences by learners with AD/HD or Autism in the context of EFL learning. These impressions encompass themes such as the learning environment, social forms, assessment, improvements or general feelings towards EFL learning and includes a total of six codes from the coding framework (Appendix Two, 8.3).

4.2.1 Classroom learning environment

Overall, fewer than half of the participants (S3, S4, S6, S9) characterized the EFL classroom as an optimal learning environment, with merely two participants (S3, S9) specifically highlighting their sense of comfort within this setting: “Ja ich fühle mich wohl. Es ist angenehm.” (S9). A common issue experienced by six out of nine interviewees was the distraction due to noise, making the classroom less appealing for EFL learning. Student 2 and Student 7 additionally pointed to difficulties with concentrating on the content of the lesson due to noise: “Da ist es meistens sehr laut, das finde ich ja nicht so angenehm.” (S7). This might have significant effects on their EFL learning as three learners stated to lack efficient strategies for working under noise (S1, S7, S9). Nevertheless, there was one student who merely experienced noise and heightened distractions during the breaks (S6) while two other learners claimed to have no issues with the EFL classroom being noisier from time to time (S3, S4). Another common distractor mentioned by four participants was the misbehavior of their classmates. For instance, Student 7 described how working outside of the classroom proved to be an ineffective coping strategy for him, as it was frequently used as a disciplinary measure for misbehaving students.

One participant confessed to letting himself get carried along by his classmates and occasionally participating in making noise and distracting others as he “fails to concentrate beside his classmates anyways.” (S1). For two students (S1, S5), these challenges were linked to classroom management, which they believed could be improved through more effective strategies implemented by the teachers. Student

1 described how the EFL teacher sometimes struggled to effectively discipline misbehaving students and suggested including their parents as a strategy:

“Die Lehrer wiederholen sich öfter und die Kinder hören halt dann irgendwann nicht mehr darauf, weil die Lehrer, weil. Sie nehmen das nicht ernst. Ja, ja, das ist vielleicht, keine Ahnung, mit den Eltern kommen oder so, ich weiß es nicht.”
(S1)

4.2.2 Learning environment at home

Students were interviewed on their feelings towards and experiences with their home as a learning environment. All the participants described working alone in their bedroom as their preferred mode of learning with Student 9 attributing this to the silence within her room: “Ja, weil ich alleine bin. Und weil es einfach ruhiger ist.” (S9). Two out of nine students additionally mentioned family areas such as the living room or kitchen as their regular spot for studying and doing homework as it allows them to work alongside their family members who might offer to help with certain tasks:

“Ja, mit der Mama gemeinsam in der Küche. Ja, und mein Vater, also mein Vater ist generell gut in Englisch. Das ist super. Ich probiere es mal immer mit meiner Mama. Und wenn sie auch nicht mehr weiterweiß, kommt mein Vater dazu.” (S1)

However, home is not always considered a quiet learning environment with S1, for example, describing the presence of his siblings as a recurring challenge for his concentration. It is furthermore remarkable that merely two learners claimed to prefer the learning environment at home over the classroom learning environment (S1, S2).

Similar to other studies, external stimuli, such as background noise or the behavior of classmates, have been identified as the most common factors of distraction for students with AD/HD (Ashley, 2005) and Autism (Beal, 2022), thereby diminishing

the classroom's appeal as an effective learning environment (Tesfaye et al., 2023). A particularly noteworthy observation is that, although all participants expressed a preference for studying alone in their bedrooms, only two indicated that they preferred their home environment over the classroom for learning EFL. This may be attributed to the fact that several students described their families as offering minimal support for EFL learning, whereas the classroom provides access to a teacher who can assist them. This appreciation for collaborative support is further reflected in their preferred mode of learning, which often involves working with one or more partners—a preference observed among both learners with AD/HD and Autism, as discussed under the following code.

4.2.3 Working in different social forms

The social formats identified in the interviews include individual work, pair work, small group activities, and whole-class discussions. The clear majority of seven out of nine students expressed their positive attitude towards working with a partner, provided that this partner is a friend of theirs. In contrast, merely four of the interviewees (S2, S4, S5, S8) spoke in favor of working in small groups (3-4 students) reasoning for the possibility of assisting each other by combining their varying skillsets. Similarly, less than half of the participants claimed to favor working on their own, offering diverse reasons. For example, a student with Autism attributed his preference of individual work to his lack of friends in the classroom: “Ich bin halt eher so alleine unterwegs” (S3), while an interviewee with ADD (S7) pointed to an increased ability to concentrate without possible distractions by classmates:

„Ähm, dass ich mich besser konzentrieren kann und nicht andauernd jemand reinplappert, der bei mir in der Gruppe ist und oder dann Blödsinn macht und sagt „Du machst das jetzt alleine“ und alles und die können dann die ganze Zeit am iPad spielen. Keine Ahnung.” (S7)

These results align with previous research on ADHD and ADD describing the former as overly talkative and social, thus open to teamwork, while the latter is seen as quiet and hesitant preferring individual learning situations (Ashley, 2005). However,

this study also found high levels of appreciation towards group and pair work among students with Autism despite several researchers pointing to their difficulties with and rejection of social contacts and communicative situations (Clark & Adams, 2020; Dodd, 2007). This could be explained by the inclusive nature of their classroom allowing them to connect with other neurodiverse students or the support by their classmates and teachers.

Solely one student (S1) mentioned being in favor of working in the plenum with the precondition of smaller classrooms in general. In this context, all but two participants taught in the same class (S2, S4) mentioned the separation of the students into two smaller groups with individual teachers as opposed to them team-teaching in one room.

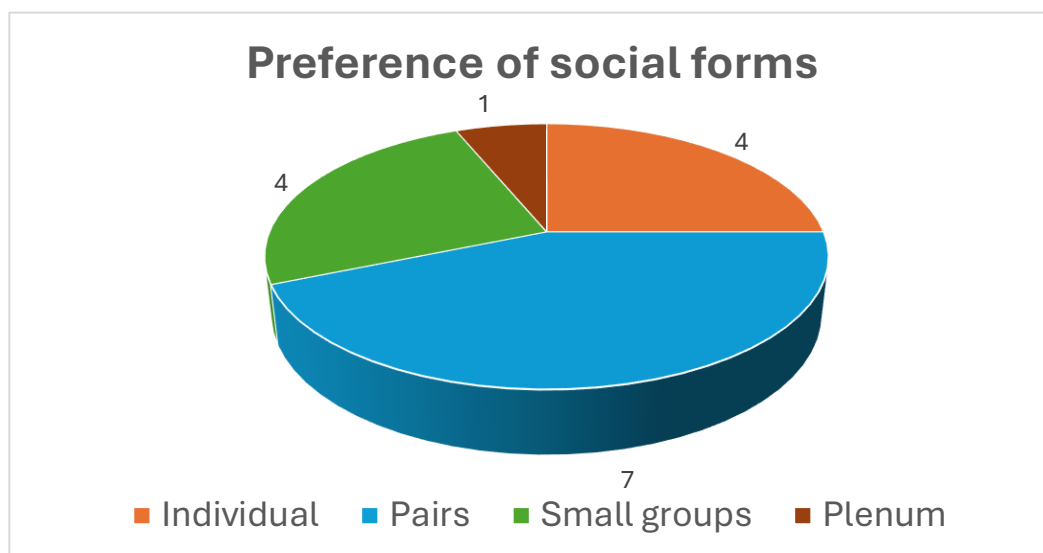


Figure 6: Preference of social forms

4.2.4 Formative and summative assessment

Three out of nine students claimed to frequently receive positive feedback by their EFL teachers, predominantly for homework or their writing skills (S2, S6, S7): “Also für Hausübung war immer wieder und ich habe gute, sehr schöne Texte geschrieben. Ja, das sagen sie oft.” (S2). The majority of the learners (five out of nine), however, stated that positive feedback or formative assessment in general was a rare occurrence for them.

Analyzing the assignment of participants into AHS and Standard grading groups revealed that the majority of interviewees with Autism (S3, S6, S9, S8) were assessed using the AHS grading scale, whereas all students with AD/HD were evaluated according to the Standard grading system. Merely one student on the spectrum (S2) was recently switched to the Standard grading scale, however, stating that he felt content with this change due to his previously negative experiences with receiving negative grades: “AHS ist Problem, nicht STANDARD. STANDARD ist eh total leicht. Nur AHS ist das Problem. Also eh gut, dass ich abgestuft bin, ich will nicht zurück.“ (S2). As the only participant with an SPF, Student 4 was taught following a different curriculum and thus not assigned to either of the groups. The observed difference in group assignments, where students with Autism are typically placed in more academically demanding AHS groups while those with AD/HD are assigned to Standard groups, may be attributed to the characteristic traits associated with these forms of neurodiversity. Students with Autism are often described as independent learners with exceptional memory skills and a strong focus on specific interests (Clark & Adams, 2020; Mirenda et al., 2024), whereas students with AD/HD are frequently characterized as inattentive, loud, and disruptive (Ashley, 2005; Nigg, 2017) - traits that can significantly influence their ability to thrive within a traditional school environment.

Student 6 mentioned feeling scared of receiving insufficient grades as he is typically used to being one of the best students in class. He emphasized the importance of achieving high grades to his parents and expressed concern about potential negative consequences, such as the cancellation of leisure activities, should his academic performance decline. When asked about his difficulties in the EFL classroom, he mentioned tests due to the increased pressure for a positive final assessment:

“Naja, weil ich Angst habe, dass ich Dreier, Vierer oder Fünfer bekomme. Oder eine schlechtere Note. [...] Sonst darf ich nicht mehr auf meinem Laptop spielen, oder meiner Eltern erlauben mir gar nichts mehr.“ (S6)

Similarly, Student 1 identified working under time pressure as a major issue in the EFL classroom, as he often felt compelled by his teacher to respond to questions without sufficient time to think. This issue was particularly evident in testing situations, where the allocated time always seemed too brief. Moreover, both participants with ADHD (S1, S5) stated to have challenges with concentrating in class due to their classmates, the noise level or their lack of interest in certain tasks.

In contrast, Students 1 and 5 illustrated their positive experiences with vocabulary quizzes or improving grades which had a positive impact on their feelings towards EFL: “Das erste Semester, also das vorherige, war ich sehr schlecht. Da habe ich nur Vierer und Fünfer und so geschrieben. [...] Aber jetzt ist es besser und Englisch ist auch besser jetzt dadurch.“ (S1).

Providing praise and positive feedback has been identified as an effective strategy for encouraging desired behaviors among neurodiverse students while simultaneously increasing their motivation and self-esteem (Ha & Uyen, 2020; Hagstrøm et al., 2020). However, the findings of this study revealed a contrasting reality, indicating that students with AD/HD or Autism rarely received positive feedback despite their evident efforts to engage with lessons and acquire the target language. While students on the Autism spectrum expressed a preference for less personal attention, learners with ADHD appeared to value increased praise, which could serve as a motivator to complete tasks or maintain focus for extended periods. Nevertheless, both groups could benefit significantly from a closer and more supportive relationship with their teachers, a relationship that could be strengthened through consistent and meaningful positive feedback.

4.2.5 Concentration

The interviews illustrated how the majority of learners with Autism claimed to experience no or little difficulties with concentration in the EFL classroom (S3, S4, S6, S8). The other two learners (S2, S9) described their classmates as a predominant distractor to their concentration: “Mal so mal so, meistens bin ich von

den anderen dann abgelenkt halt.” (S2). This is in accordance with researchers such as Tesfaye et al. (2023) who mentioned their outstanding focus and concentration during tasks which might be disrupted by overwhelming extraneous stimuli such as noise.

On the other hand, participants with AD/HD mentioned various reasons and situations leading to a lack of concentration including task types or the learning environment. For instance, Student 1 expressed a lack of concentration during the EFL lessons due to his difficulties with learning the language in general: “Ich bin irgendwie in Englisch ... bin ich irgendwie nicht so konzentriert, weil ich Englisch nicht so gut kann [...]” (S1). He furthermore described issues with vocabulary learning while writing as he merely concentrated on one task at a time, which was the writing: “Weil da konzentriere ich mich aufs Schreiben und nicht aufs Ding auf das Wort, was da wirklich ist. So da konzentriere ich mich nicht auf das Wort.” (S1). Similarly, Student 5 described difficulties with concentration concerning tasks above his skills level which tended to be especially difficult in the context of homework in which he additionally got distracted by his hobbies such as watching TV or riding his bicycle. He furthermore pointed to an inability to concentrate under time pressure, a factor not only present during tests but also regular EFL lessons.

The teacher and their instructional style also played a significant role in two learners’ ability to concentrate as they reported frequently losing interest in the content of the lesson when delivered in the form of *Frontalunterricht* (teacher centered instruction) – a method characterized by the teacher conducting a monologue while students are expected to listen passively.

Difficulties sustaining concentration and focusing on tasks at hand were similarly mentioned in previous literature on AD/HD. Kałdonek-Crnjaković (2022) pointed to issues with time management and task completion among learners with ADD while Ashley (2005) described challenges with processing verbal information due to the decrease in focus over longer periods of time among students with ADHD. This could potentially account for their difficulties with *Frontalunterricht*, as Ghelani et

al. (2004) identified challenges associated with listening, while Ashley (2005) highlighted the struggles of students with ADHD in maintaining patience and waiting their turn after prolonged periods of listening.

4.2.6 Perceived areas of improvement in the EFL class

Although all participants expressed overall satisfaction with their EFL classes, with two (S3, S4) indicating that they had no suggestions for change, several students identified specific areas for improvement to amplify their enjoyment of the lessons and their learning process. The highest level of consensus was reached on the topic of practice material as three participants (S1, S2, S5) wished for more materials to practice the lesson content at home in a quieter learning environment and at their own pace, specifically before exams. Concerning the content of the lesson, Student 6 claimed that the choice of topics and tasks could be improved as he often felt bored by the reoccurring themes while Student 1 wished for the incorporation of learning games. Similarly, Student 7 mentioned a decrease in *Frontalunterricht* as he struggled to passively listen for a long period of time: “Ja, wenn wir allein arbeiten können oder so was. Ja, wenn ich nicht so viel zuhören muss und so weil da kann ich mich nicht so lange konzentrieren.“ (S7). While the needs of learners in the language learning process are highly individualized, the findings of this study, alongside previous research (Asher, 1997; Turketi, 2010), suggest moving away from traditional *Frontalunterricht* in favor of designing lessons and tasks that are more engaging. Such an approach would not only better accommodate the needs of neurodiverse students but also enrich the learning experience for neurotypical students.

Lastly, one learner suggested separating the class into several smaller groups with their own teachers: “[...] vielleicht noch in vier Gruppen aufteilen oder so damit man besser lernen kann und der Lehrer mehr auf einen schaut.” (S1). The decrease of classroom sizes would allow for an increased teacher-child-ratio, improving the situation for neurodiverse students, especially those with AD/HD, who generally require heightened attention by adults. However, this would require an increase in educators to teach these classes which is in opposition with the current teacher shortage in Austria (Kroisleitner, 2024; Statistik Austria, 2024).

4.2.7 Social relationships

When it comes to social interactions and relationships, students with AD/HD or Autism differ significantly which was illustrated in both this study and existing literature. In the ICD-10, the World Health Organization (2019) described learners on the Autism spectrum as experiencing challenges in the quality of their social interactions and communication with a difficulty to form peer relationships as well as to initiate and sustain social conversations. Teacher 3 described their attempts at approaching others as occasionally out of the norm, pointing to the differences in their social behavior. These findings were consistent with those of other scholars such as Clark and Adams (2020), Dodd (2007) or Tamm et al. (2019) who described the social behavior of individuals with AS as out of the norm and rather distant including difficulties with communication and interactions as well as uncommon methods to initiate friendships with their classmates.

However, this was merely partially confirmed by the student interviewees of this study with the majority of the learners claiming to have a small group of close friends in the classroom while furthermore describing a positive relationship to their teachers. They generally enjoyed working with others and offering or accepting assistance which contradicts the findings of Dodd (2007) or Tamm et al. (2019) who found these to be core challenges for the neurodiverse participants in their studies. Nevertheless, one student interviewee with AS (S6) fit inside this typically described character by stating his difficulties with finding friends and building relationships with others. Students 3 and 6 furthermore described no desire in having a close relationship to their teachers.

Despite the various positive accounts of relationships between students in the classroom, it became apparent that several participants felt uncomfortable or annoyed by some of their colleagues. For example, three students (S6, S7, S8) claimed to dislike at least one of their classmates due to their noisy behavior in class or their disinterest in participating in the lesson:

“Ähm, dass ich mich besser konzentrieren kann und nicht andauernd jemand reinplappert, der bei mir in der Gruppe ist und oder dann Blödsinn macht und sagt „Du machst das jetzt alleine“ und alles und die können dann die ganze Zeit am iPad spielen. Keine Ahnung, solche Leute nerven mich dann.” (S7)

Similarly, Student 8 described the behavior of one of his more vocal classmates as “kind of weird” (S8) while another claimed to keep a distance to the students that frequently have to leave the classroom due to their misbehavior: “Meistens sind auch irgendwelche Schüler, die draußen stehen müssen und dann nerven die dich draußen auch.” (S7).

As mentioned above, only one student diagnosed with Autism (S6) stated that he did not have any sort of relationship with his classmates and attributed it to his increased intelligence: “Ich will nur mit jemandem arbeiten der so schlau ist wie ich und das ist niemand hier.” (S6). Nevertheless, he expressed a desire to establish friendships, alongside concerns about the length of time it takes him to develop positive relationships, as evidenced in the following excerpt from the interview:

“S6: Ich wünschte, ich hätte Freunde.

LB: In der Klasse?

S6: Ja.

LB: Kann ja noch kommen. Manchmal dauert es ein wenig länger sich mit jemandem anzufreunden.

S6: Mehr als ein Jahr? Ich glaube nicht, dass ich das noch kann.“

Current literature indicates that learners with AD/HD commonly experience difficulties in maintaining high-quality friendships, a challenge that has been partly attributed to difficulties with emotional regulation and social skills (Spender et al., 2023). As this study did not assess the quality or duration of friendships, no definitive conclusions can be drawn in this regard. However, several teachers (T1, T3, T8) observed a similar phenomenon describing how classmates easily got annoyed by certain character traits of students with ADHD leading to their exclusion

in a number of activities which corresponds with the finding of Fabiano et al. (2009) who mentioned the negative impact of constant interruptions on their relationship with their classmates:

“Sicher, das ist natürlich, wenn ich zum Beispiel ständig beim E stehen muss, dann schauen muss, dass der die richtige Seite aufgeschlagen hat und nicht mit dem Nachbarn redet und nicht schaukelt und nicht vom Sessel fällt. Natürlich geht der größte Teil der Aufmerksamkeit geht an ihn also ich glaub, ich weiß nicht ob das ob das die anderen das weiterhin so einfach wegstecken werden, weißt was ich mein? Ich glaub da wird irgendwann ein Unmut in der Klasse aufkommen und irgendwann einmal wird sich der selber ins Abseits stellen.” (T8)

This led to a feeling of sadness in the neurodiverse students as they are frequently aware of their effect on others (T8). Nevertheless, they were also perceived as fair and highly communicative illustrated in their willingness to help other students as well as their teachers (T1, T3, T8): “Ich sehe eine große Hilfsbereitschaft von dem einen der 1a der mitkriegt, dass ich mit dem Smartboard noch ein Neuling bin und dann ist das so sein Ehrgeiz. Also sehr hilfsbereit.” (T3).

4.3 What are the strategies neurodivergent students use to overcome the challenges in EFL learning?

The second research question (RQ2) sought to explore the strategies students with AD/HD and Autism used to overcome the challenges mentioned under RQ1. These included strategies specific to the language learning context as well as general problem-solving skills in the EFL classroom or various other situations. In total, two codes from the analysis framework were included under this section.

4.3.1 EFL language learning strategies

Learners utilized a variety of strategies to improve their EFL skills in all areas including reading, writing, listening, speaking and especially vocabulary learning. All of the participants claimed to have at least one technique to study vocabulary –

some more effective than others. Seven out of nine students relied on the frequent revision of vocabulary items, the most widely used ones including reading vocabulary out aloud repeatedly (S1, S3, S4, S7) and testing oneself by covering up the translation of the words while working through them (S2, S4, S5, S8). A variation of the latter strategy, utilized by Student 7, was to additionally write down the answers on small cards to increase memory retention. These techniques could effectively counteract the deficits in phonological working memory observed in students with AD/HD who struggle with transforming visual- into phonological information (Karalunas & Huang-Pollock, 2013). Student 5 and Student 1 moreover asked their parents to test them on the vocabulary items. Three learners on the Autism spectrum (S6, S8, S9) claimed to study vocabulary while noting the words down into their vocabulary book as part of their homework assignments with no additional practice or revision before a vocabulary check-up (S8, S9). A rather creative technique to remember the sound and pronunciation of new words was used by Student 7 who recorded himself while reading the words out loud and replaying it. This example highlights the creative and out-of-the-box thinking skills researchers such as Sedgwick et al. (2019) or White and Shah (2016) praise among learners with AD/HD and is furthermore in line with the MSL teaching approach (Sparks et al., 1991) by endorsing a sound-letter correspondence:

“Ich lese es mir durch. Dann decke ich es zu, schreib es woanders auswendig drauf und dann korrigiere ich, wie ich es gut gemacht habe. Beim Sprechen lerne ich es auch und sag es vor mir so vor. Ich habe so ein Hörgerät bekommen, das hat meine Schwester und das borge ich manchmal aus und dann spreche ich so vor mir vor.” (S7)

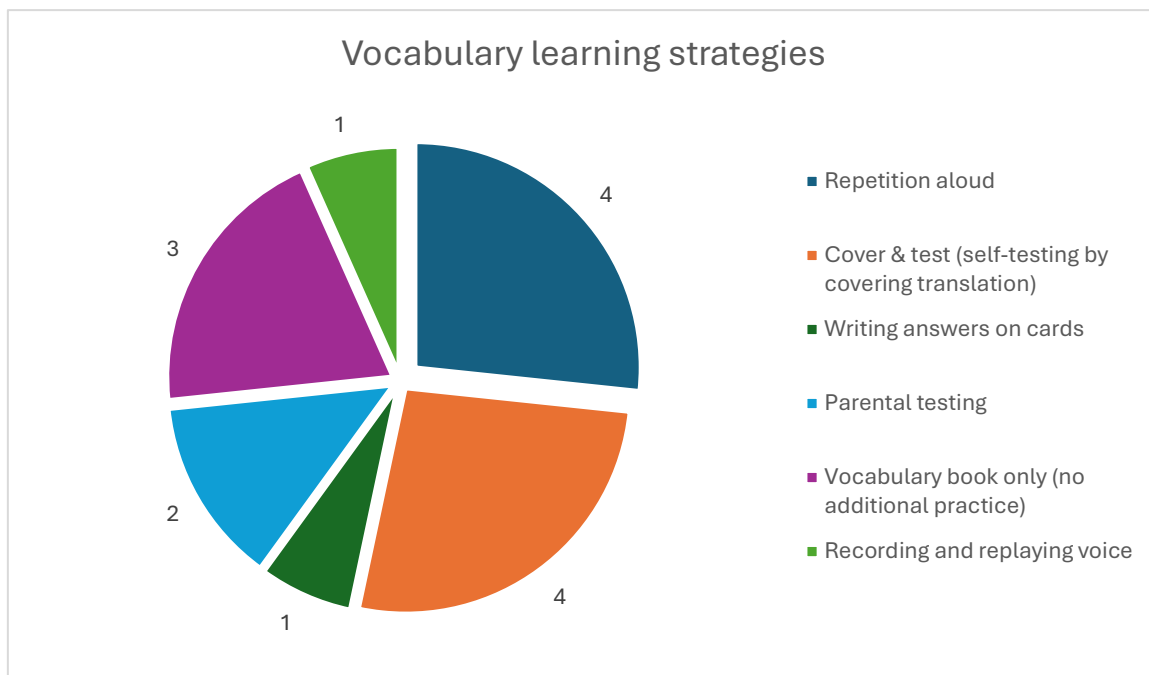


Figure 7: Vocabulary learning strategies of neurodiverse students

To improve their English-speaking skills outside of the classroom, two students (S2, S8) described watching English videos on the platform YouTube as an effective way to increase vocabulary knowledge and improve pronunciation. Student 8 moreover mentioned it as his advice to EFL beginners: “YouTube Videos auf Englisch zu schauen mit Untertiteln auf der Sprache. Weil das ist das, was ich gemacht habe, um Englisch zu lernen in der Volksschule.” (S8). Another participant (S5) described how his hobby of playing an online flight-simulator turned out to be an effective strategy for practicing his English speaking skills.

With regard to studying grammatical rules and their application, three participants (S1, S7, S8) acknowledged a lack of effective strategies concerning this aspect of language learning. Learners such as Students 4 and 9 reported engaging in regular review of grammar rules as their primary strategy for retention. This finding suggests that students with Autism may acquire and utilize grammatical structures more effectively in structured learning environments than in open-ended, communicative tasks (Beals, 2022). Other EFL learning strategies included taking notes on the iPad during lessons (S1), finding practice exercises online (S4, S6) or writing similar texts to those in the EFL classroom at home as a preparation for exams (S2, S1, S3). Additionally, Student 2 described his approach to preparing for the writing portion

of the exam, which involved composing a text with the assistance of his tutor and memorizing its content to achieve a higher score:

“Ja, weil Schularbeit Stoff - Sie gibt Text schreiben, mache ich danach Nachhilfe und ich lerne sie auswendig. Und dann, wenn ich das im Kopf habe, dann mache ich bei Schularbeit und habe alle Punkte dann.” (S2)

4.3.2 Self-regulation

The concept of self-regulation describes “any efforts by the human self to alter any of its own inner states or responses” (Vohs & Baumeister, 2004, p. 2). In a school context, this includes regulating emotions, increasing motivation, solving problems or adhering to social expectations which can, among others, affect students’ educational success (Cibrian et al., 2022). After reviewing the challenges neurodiverse learners experienced, it became evident that self-regulation constitutes a critical component of their resilience. The neurodiverse participants reported employing a range of strategies to manage difficulties specifically encountered in the context of EFL learning. Being overwhelmed and distracted by noise was realized as a core challenge of neurodiverse learners which Student 5, for instance, overcomes by wearing noise-cancelling headphones (“Ich habe meine Kopfhörer aufgesetzt, wenn es mir zum Beispiel zu laut ist.” (S5)) or leaving the classroom to work in a quieter setting. This is in agreement with another student with ADHD (S1) who also utilized working outside of the classroom as a strategy to increase his concentration. The latter furthermore mentioned his issues with his short-term-memory which he solved by writing down important information such as today’s homework – a tool Student 7 utilized as well: “Wenn er sagt Hausaufgabe, muss ich mir das aufschreiben oder irgendeinen Wecker stellen, dass ich um die Uhrzeit dann weiß, was ich machen will und nicht vergesse.” (S1).

While participants with AD/HD described several strategies and techniques to overcome their daily struggles in EFL learning, learners on the Autism spectrum rather focused on increasing their independence by, for example, looking for practice materials on the internet to study for exams:

“LB: Aber sonst verwendest du nichts? Gibt es irgendwelche Webseiten, auf die du öfters gehst zum Lernen?

S6: Nein, eigentlich nicht. Also ich weiß, wie ich das selber regeln kann. Ich suche mir diese Sachen selbst raus dann brauche ich die Lehrerin nicht dazu.”

Sjödin (2015) associated these behaviors with learner autonomy which, in an educational context, described the learners’ “ability to plan, organize and evaluate their learning in relation to time, environment and the expectations of other people” (Sjödin, 2015, p. 87). The above-described autonomy by Student 6 was similarly mentioned in a study with neurodiverse children by Mirenda et al. (2024) and may additionally be linked to the preference of students with Autism for working individually (Tamm et al., 2019), as well as their tendency to develop a strong focus on specific interests (Tefaye et al., 2023). In test situations, participants with Autism generally demonstrated a preference for taking their time to consider and attempt a solution, often opting to provide a reasoned guess rather than omitting a question entirely. Students with AD/HD, on the other hand, stated to frequently skipping exercises when experiencing difficulties which oftentimes resulted in lower test results. Accordingly, Ashley (2005) highlighted their challenges with finishing a task due a lack of concentration or difficulties with time management and organization as a core trait of learners with AD/HD.

Despite employing various strategies to address EFL learning-related challenges, the interviews revealed that neurodiverse students occasionally avoided utilizing the aforementioned coping or problem-solving strategies. They attributed this avoidance to feelings of discomfort about seeking assistance and drawing attention to themselves, or to prior negative experiences with teachers, as illustrated in the following examples: „Ich nehme es nicht so in Anspruch, weil ich hab einmal Kopfhörer aufgesetzt und sie hat mich dann angeschrien“ (S5).

This reluctance to seek assistance or utilize coping strategies aligns with findings from previous research, highlighting that students with AD/HD often perceive

discrimination from teachers, particularly when requesting or utilizing additional resources, and are frequently met with negative bias (Hamilton, 2021; Loe & Feldmann, 2007). Such experiences may contribute to the discomfort and hesitation observed in the participants.

4.4 What roles do external resources (e.g., technology or family support) play in their EFL learning strategies?

In this section, a sub-question of RQ2 concerning the role of external support on the students' EFL learning strategies is discussed. The literature as well as the interviews and their analysis revealed family members, tutors, peers and digital media (iPad or EFL apps/websites) as the main external support of neurodiverse students. The results were composed of six codes from the framework under Section 7.3.

4.4.1 Support by family members and tutors

All of the participants described a form of support they received in the process of learning EFL. Six out of nine students received additional assistance from their family members, five from their parents and one from their older siblings (S2). Student 1, for instance, explained how his mother usually studies with him while his father joins them if needed:

“Ja, mit der Mama gemeinsam. Ja, und mein Vater, also mein Vater ist generell gut in Englisch. Das ist super. Ich probiere es mal immer mit meiner Mama. Und wenn sie auch nicht mehr weiterweiß, kommt mein Vater dazu.“ (S1).

Similarly, Students 7 and 5 described regularly studying with their parents while moreover asking their siblings for help from time to time. Three learners (S3, S4, S9) mentioned little support by their family as they were not familiar with the English language. Parental support and participation can have a significant impact on the acquisition of a second language, especially for learners on the Autism spectrum (Saracho & Evans, 2021; Tincani et al., 2009; Yan et al., 2022). Although recommended by scholars and educators in this and other studies, it is important to recognize that some participants' parents lacked proficiency in English or had

never learned the language, limiting their ability to support their children's learning process.

Other external support systems include tutoring, which was merely utilized by three participants (S2, S5, S7), specifically before forms of summative assessment. Furthermore, Students 2 and 7 described assistance in studying with friends of their parents who are former EFL teachers.

4.4.2 Support by teachers

The majority of the students (six out of nine) stated that they generally felt comfortable around their teachers including asking for clarification or additional assistance if needed. Similarly, three students (S3, S2, S9) acknowledged their teachers' understanding of their wishes and needs in relation to EFL learning and the classroom environment. Student 7 recognized the additional support by his teacher during summative assessments as part of his positive relationship with her and remembered the tips she gave him over the years: "Sie hilft mir oder gibt mir Tipps, weil sie ist einfach nett" (S7). This, however, was not supported by the other participants with five of the students stating that their teacher was not able to grasp their needs and wishes in an EFL context. Student 5, for example, described how his teacher failed to offer him the time he needed to gather his thoughts before answering and instead raised her voice before moving on to ask one of his colleagues:

"Da kann ich mich jetzt konzentrieren, weil jetzt lassen sie uns immer überlegen und schreien uns nicht gleich an, weil früher als wir überlegt haben, hat sie uns auf einmal sofort angeschrien, ob wir eh verstanden haben, sag ich so „Ja, warten Sie, ich muss kurz überlegen“ und hat sie einfach einen anderen dran genommen, das hat bisschen gestört." (S5)

He revealed how this not only affected his confidence in the classroom but furthermore his ability to concentrate. In a similar sense, three students (S5, S1, S8) verbalized their frustration with EFL teachers disregarding their coping strategies for

concentration issues by prohibiting the use of sound-absorbing headphones or their request for temporarily moving their workspace outside of the classroom. The two participants with ADHD (S1, S5) additionally commented on the lack of attention they received from their EFL teachers.

In contrast, two students on the Autism spectrum (S3, S6) described how they felt comfortable with their EFL teacher, however, they did not wish for a close relationship with them and regarded too much attention as “annoying” (S6) and “uncomfortable” (S3). The interviewed teachers confirmed this statement by describing their relationship with learners on the Autism spectrum as rather distant (T3, T4) compared to their classmates. Teacher 8 identified the students with Autism as the defining factor in the relationship, emphasizing that they should not be pressured to open up or trust others prematurely. Similarly, Teacher 3 described the students’ attempts at approaching others as occasionally out of the norm, pointing to the differences in the social behavior of children on the Autism spectrum. She, for example, mentioned a student gifting her drawings or putting her head on her shoulder as a sign of affection while others preferred not to be touched at all thus frequently causing confusion among their peers who were unfamiliar with this form of friendship. These findings were consistent with those of other scholars such as Clark and Adams (2020), Dodd (2007) or Tamm et al. (2019) who described the social behavior of individuals with AS as out of the norm and rather distant including difficulties with communication and interactions as well as uncommon methods to initiate friendships with their classmates. The underlying reasons for these contradictions will be explored in more detail in the following section on support from classmates.

4.4.3 Support by classmates

In the context of the EFL classroom, students felt particularly supported by their classmates who did not only study with them for exams but additionally helped them during certain tasks: “Also keine Ahnung. Sie helfen mir zum Beispiel, wenn ich sage, was gehört da hin, sagen sie es mir. Und wenn ich zum Beispiel eine Ahnung habe und er weiß es nicht, sag ich ihm.” (S1). This particular learner

additionally described how his friends frequently offered to finish a group work task outside of the classroom to increase his concentration and separate him from the noisy classroom. The benefits of peer-to-peer support have been recognized by several researchers such as Ha and Uyen (2020), Ncube (2011) or Pintol (2021) who also pointed to the efficiency of classmates supporting neurodiverse learners.

Despite their behavior being described as socially awkward or distracting to others in class (Ashley, 2005; Fabiano et al., 2009; Tamm et al., 2019), interviewees of this study showed great enthusiasm for working with their peers and accepting their assistance. The vast majority of the participants (seven out of nine) described their relationships with other students and classmates as positive. Four learners (S1, S2, S3, S4) additionally claimed to have close friends in the classroom which they enjoy learning and working with: “Wenn ich mit meinem Freund arbeiten darf dann ist die Gruppenarbeit auch toll.” (S1). As seen under the code “Working in different social forms”, several participants enjoyed working in small groups which they frequently attributed to their friendly relationship with some of their classmates (S2, S3, S9, S8). This aligns with the observation that more than half of the learners identified a positive peer relationship as a key factor in their ability to support one another with homework, assignments, group work, and other tasks commonly assigned in the EFL classroom: “Am liebsten arbeite ich mit meinen Freunden weil wir helfen uns immer gegenseitig.” (S3). This contradiction could be attributed to the students’ personal background and experiences with peers as well the nature of inclusive classrooms. Researchers such as DiSalvo and Oswald (2002) or Williams White et al. (2007) reported on changes in social skill development among students with AS naming peer-based interventions as a possible factor. Similarly, Nangle et al. (2020) pointed to the significance of classmate’s social skills who often served as role models for social relationships and interactions with peers. As described above, most learners with Autism felt comfortable in their classroom and working with their classmates who were already familiar with different forms of neurodiversity and their specific traits and needs. Additionally, students were able to connect with others on the spectrum while being supported by an inclusivity teacher which might have had a positive effect on their social skills. The school- and classroom

environment could thus have played a crucial role in the participants' experiences with social interactions.

4.4.4 Use of digital media

While preferences and usage varied, certain platforms and tools were widely utilized, illustrating the integration of digital technology into the EFL learning process. The school iPad played a central role with seven out of nine participants using it during EFL lessons for various purposes. For instance, some students described it as a digital dictionary available to them, while others utilized it to access the digital version of their schoolbook. However, not all interviewees favored digital tools as seen in this example:

„Manchmal das iPad aber sonst gar nichts. Irgendwie mag ich aber das nicht gerne mit der Technologie. Ich mag das nicht. Ich finde es besser, wenn wir, keine Ahnung, im Heft oderso irgendwas machen. Aber iPad ist halt kompliziert.“ (S1)

Students 1 and 6 claimed to feel more comfortable using traditional books over the digital version with Student 1 describing the process of working with a digital schoolbook as complicated. The iPad or other devices were furthermore frequently used to access EFL apps and websites such as *digi4school*, *Englisch-Hilfen* or *Duolingo*. The former is a platform which allows learners to open and work with their schoolbooks digitally – a feature, for example, available to the users of the MORE! schoolbook series by Helbling Publishing (n.d.). The participants described the website *Englisch-Hilfen* as a tool to revise grammatical structures as well as to find a variety of grammar exercises, they utilized to study for revisions or tests. One student mentioned using the app *Duolingo* (2024) which is a gamified language-learning app that offers interactive lessons, helping learners to build their vocabulary or improve their use of grammatical structures. Another widely used resource is *Helbling Ezone*, employed by eight out of nine students for EFL learning purposes. The majority of the interviewees frequently used *Ezone* studying for a test or receiving so called “Cyberhomeworks” by their teachers. While most participants

expressed positive opinions about this platform, others (S6, S9) disliked it due to its lack of gamified features, illustrating mixed perceptions. Similarly, the *Anton* learning app was used by four students (S6, S7, S9) with S6 reporting a strong preference for it over *Ezone*.

The participants' mixed opinions on the use of digital media mirror the debates in existing literature, which includes proponents advocating for the increased integration of digital tools to support learning (Ntalindwa et al., 2022; Spek et al., 2019) and those recommending a reduction in screen time due to potential negative impacts (Westby, 2021). Nevertheless, the majority of the interviewees associated the use of digital tools with positive learning experiences (S1, S5, S6, S7, S8, S9) specifically in the case of gamified learning websites such as *Anton* or *Ezone*. This form of interactive and hands-on activities especially increase motivation and focus among students with AD/HD (Reaser et al., 2007) which was substantiated in the findings of this study (S1, S5, S7).

4.5 What are the challenges of teaching EFL to neurodivergent students in inclusive and mainstream classrooms and which strategies do teachers apply to overcome those challenges?

The third research question (RQ3) was concerned with the difficulties teachers encountered when teaching EFL to students with AD/HD or Autism as well as the teaching practices and strategies they applied to overcome those challenges. With most of the Austrian middle schools offering integrative classrooms with an additional inclusivity teacher, it was also of interest how the teaching experiences in the latter and mainstream classrooms differ regarding the inclusion of neurodiverse learners.

4.5.1 Challenges teaching EFL to neurodiverse students

The interviews portrayed the individuality of the teachers' challenges illustrating a low level of agreement among the interviewees. For instance, Teacher 1 pointed to an overall difficulty of catering to the needs of neurodiverse students, specifically those of learners with ADD as they frequently remain unnoticed in the classroom due to their rather reserved and quiet nature (T1, T6). On the other hand, teaching EFL to students with ADHD was described as more challenging due to their high need for attention frequently demanding additional assistance by their teacher (T1, T6, T8). Their difficulty with concentration did not only disrupt the lessons but moreover caused distraction among their peers, forcing teachers to increase their classroom management strategies:

“Und generell würde ich sagen, dass die Kinder schon zeitweise genervt sind von dem, weil es einfach viel Zeit raubt, weil es oft du sagst was und er fragt fünfmal nach was, worüber es überhaupt nicht geht und dann werden halt alle anderen narrisch, weil sie merken, die Lehrperson wird schon nervös. Dann bin ich nervös und dann werden alle nervös. Da liegt es auch an mir, dass ich dann quasi die Ruhe bewahre. [...] Funktioniert halt manchmal besser, manchmal schlechter.“ (T1)

The recurring disruptions during lessons necessitated heightened patience from the teachers (T1, T7, T8), who frequently described situations in which maintaining composure proved challenging (T1, T8): „Für mich persönlich ist die Herausforderung, ich glaube, dass ich eine ziemlich geringe Toleranz habe.“ (T8)

Another challenge included constantly keeping the attention of learners with ADHD on the lesson content. Teacher 1 mentioned several instances of said students asking a series of unrelated questions, walking around the classroom or getting distracted by their iPad or their classmates thus negatively affecting the learning environment. This situation further deteriorated, if the students forgot to take their medication according to Teacher 4. In their study, Zentall et al. (2013) described similar experiences stating that learners with AD/HD frequently disrupted lessons or required additional attention by their classmates and educators which negatively affected the classroom atmosphere.

While teachers generally regarded teaching students with ADHD as the most challenging, occasional difficulties with learners on the Autism spectrum occurred as well. For instance, participants (T4, T5) described their increased emotional reactions as hard to contain, ranging from verbal outbursts or a refusal of other's opinions to physical reactions. This is consistent with the findings of Remschmidt and Stroth (2024) who described aggression and self-harm as a reaction to failure or unpleasant situations in a school context. Similarly, Teacher 4 recalled an incident in which a student began repeatedly hitting himself after receiving an unfavorable exam grade, which interrupted her lesson and required her to pause in order to de-escalate the situation:

“Na ja, heute hatte ich erst den Fall mit dem einen aus der 2A, dass wir die Englischschularbeit zurück...Also dass ich die Englischarbeit zurückgegeben habe und er hat eine AHS vier und er hat angefangen...Also er hat es nicht gut aufgenommen und ist dann auf und ab gegangen, hinten in der Klasse - das ist der erste Schritt. Und dann hat er angefangen, sich selber zu hauen. Das ist

der zweite Schritt. Also es ist auf jeden Fall eine andere emotionale Reaktion als bei mir.“ (T4)

In addition to these specific situations, interviewees highlighted challenges in lesson planning, as the physical and emotional state of neurodiverse students on any given day cannot be reliably predicted (T3). Difficulties in emotion regulation (Ashley, 2005; Remschmidt & Stroth, 2024) further impact students' academic performance, leading to inconsistencies in their achievement (Loe & Feldman, 2007). These fluctuations, among other factors, contribute to a negative bias among teachers toward students with a diagnosis, resulting in an emphasis on negative behaviors rather than reinforcing the less frequently observed positive ones (Loe & Feldman, 2007). In a similar sense, Teacher 2 pointed to difficulties with differentiation as well as the implementation of a *Nachteilsausgleich* without highlighting the learners' differences from their peers while also catering to their individual needs. Teacher 1, on the other hand, stated to utilize a considerable amount of her breaks during a school day to offer additional assistance to her learners with ADHD by explaining tasks in more detail or discussing their challenges during the lesson.

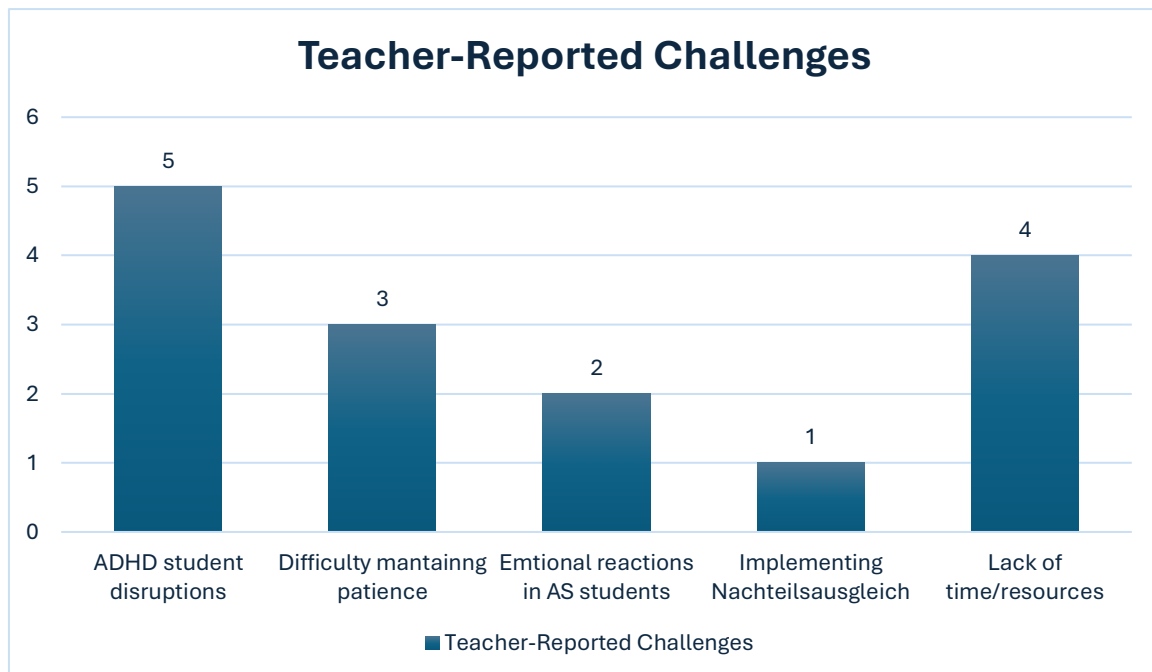


Figure 8: Teacher-reported challenges

The shortage of material resources and time to support the needs of neurodiverse students, particularly those with AD/HD, has been widely acknowledged by numerous teachers, many of whom sacrifice their personal time or breaks to review lesson content, remind students of upcoming activities, or assist with unfinished tasks (Derin, 2023; Feyerer, 2022; Zentall et al., 2013).

4.5.2 Teachers' self-perceptions

Researchers such as Bosse et al. (2016) as well as the participants of this study recognized the effect of teachers' self-perceptions, especially teaching in inclusive classrooms, as vital for the success of their students. Their perception of their role and performance teaching neurodiverse students, including emotional challenges and strengths or confidence thus affected their daily work life. All of the participants have taught at least one neurodiverse student during their teaching career, although, several described negative feelings or doubts concerning their performance working with them. For instance, Teacher 7 mentioned how she thought that her limited knowledge on neurodiversity affected her ability to meet the students' needs which concerned her. This sentiment was shared among more experienced teachers, who reported a lack of understanding regarding the specific needs of neurodiverse children (T2) and frequently expressed feeling stressed when attempting to address the needs of students with ADHD (T1). Teacher 8 described her low tolerance for the latter's characteristic traits and admitted to easily getting annoyed with them. She highlighted her challenges emphasizing with the learners who often noticed her impatience resulting in guilt on her side.

One aspect several teachers (T1, T2, T6) mentioned as a flaw in their teaching performance was overlooking students with ADD due to their quiet nature:

„Also, dass ich mir wirklich anschau, was ist, was braucht das ADS Kind, weil das schlupft so durch und man kriegt es nicht mit, weil es eh brav ist und überhaupt nicht stört. Und ich rede nur mit denen, die alle aus meiner Sicht stören, weil sie halt auch was brauchen, weil sie Bedürfnisse haben. Und ich probiere die irgendwie zu erkennen. Aber die Bedürfnisse von dem Kind, was

halt so ruhig ist und mit Ruhe damit umgeht, wenn es was nicht kann, ich kriege dann halt nicht so ganz mit.” (T1)

Despite these doubts, participants generally viewed their role when working with neurodiverse students as the facilitator of learning processes and creator of a nourishing EFL classroom atmosphere (T1, T3, T5, T8). Teacher 5 moreover claimed to feel confident in her teaching style which affectively catered to her neurodiverse learners’ needs. Their positive influence on the students’ EFL learning experience was confirmed by their learners who described their relationship with them and their support as helpful and appreciated.

Previous research (Bosse et al., 2016; Hellmich et al., 2016; Seifried & Heyl, 2016) has highlighted the critical role of positive self-efficacy in the school context, particularly in relation to inclusive teaching. Consistent with the findings of this study, evidence suggests that increased exposure to neurodiversity and inclusive education is associated with higher levels of self-efficacy among teachers (Ruberg & Porsch, 2017). This pattern is reflected in the experiences of the participants, with those who have more experience teaching neurodiverse students (T1, T3, T5, T8) demonstrating higher levels of self-efficacy compared to those with fewer years of teaching experience or limited direct contact with neurodiverse students (T2, T4, T6, T7). This was further supported by the results of Leyser et al. (2011) who pointed to the significant impact of experience, education and training on educators’ self-efficacy beliefs, specifically in the context of inclusive teaching.

4.5.3 Inclusion as a challenge

Despite inclusion being a key factor in Austrian middle schools (BMBWF, 2024), including the one concerned in this study, the teacher interviews revealed its implementation in the EFL classroom as challenging. This was attributed to a variety of factors including a gap or differences in education on the subject, difficulties with cooperation within the teams as well as a lack of resources and support systems which will be discussed in the following section.

4.5.3.1 Inclusion in the EFL classroom

While the term “inclusion” currently gains in popularity in the educational context, three out of eight teachers mentioned limited experiences with the concept, with Teacher 8 explaining how she only recently started to familiarize herself with inclusion to allow for a positive learning environment for all her students. She described treating all learners equitably, despite possible differences such as neurodiversity: „Ich glaube, man sollte es halt irgendwie möglichst normal behandeln, wenn es nicht geht, sieht man es eh, dann muss man eh anders agieren [...] Nein, ich, ich glaube, man muss halt einfach eingehen auf die Kinder - aus wurscht was die haben.“ (T8). Correspondingly, the majority of participants (T1, T4, T5, T6, T8) pointed to a clear difference between integrative- and mainstream classrooms considering the learning environment as well as their EFL teaching experiences. This is especially based on the interactions of the students with their peers and teachers which are described as quieter and more domestic. Due to the mix of diverse personalities as well as of students with and without learning difficulties or a medical diagnosis, learners are confronted with the concept of inclusion from the beginning resulting in increased acceptance and positive learning experiences, especially for those who are used to standing out from their classmates:

„Weil es nicht so herausfordernd ist. Es ist schon die Super Basic Line und umgekehrt wieder wirklich so wie du gesagt hast. Es gibt ja auch Kinder mit frühkindlicher Autismus, die wirklich sehr gut sind, die dann STANDARD AHS sind. Und dadurch, dass wir eher Bandbreite von bis haben A bis Z, ist es wunderbar, dass da jeder seinen Platz findet. Genau das war so meine Erfahrung, dass sie durchaus positive Erfolgserlebnisse haben und sich dann riesig freuen, wie alle anderen Kinder auch.“ (T5)

Despite variations in educational backgrounds and levels of knowledge regarding inclusive teaching and neurodiversity, participants generally expressed positive attitudes toward integrative classrooms and reported a similar perspective among these students’ parents. The benefits of contact between neurodiverse students and/or those with special educational needs (SPF) have also been documented in

international studies across Europe. For instance, Gebhardt et al. (2014) found that being taught in integrative classrooms in Austria had positive effects on both students with and without diagnoses, while Sermier Dessemontet et al. (2011) reported no significant differences in academic performance between students in integrative and mainstream classrooms. In the EFL context, heterogeneous classrooms and inclusive teaching approaches are widely regarded as beneficial for all students, as they facilitate collaborative tasks and projects tailored to diverse learning needs, ultimately enhancing the educational experience for everyone involved (Suter, 2020).

With increased cases of mobbing or verbal altercations between peers as well as a lower tolerance of frustration in mainstream classrooms (T1), Teacher 4 described the multifaceted nature of integrative classrooms as a positive asset for the school and its students:

„Also ich finde halt, dass das Positive an den Integrationsklassen ist, weil zwar irgendwer angesprochen hat mit den Vorurteilen von anderen Schülerinnen, dass wenn du wirklich von Anfang an mit so vielen unterschiedlichen Facetten von Kindern in eine Klasse startest, dass ich das Gefühl habe, dass das Problem in den Klassen viel weniger häufig ist als in den anderen Klassen.“ (T4)

This positive atmosphere was, among other things, attributed to the presence of an inclusivity teacher offering additional assistance to learners in need (T7). With their additional education on inclusive pedagogy, partially acquired in the course of the PädagogInnebildung NEU at the universities, they are trained to support learners with special needs in their learning process (BWMBWF, 2009; Feyrer, 2011). As mentioned above, participants regarded these extra teachers as a crucial support system wishing for an increase in inclusivity teachers (T4). Nevertheless, interviewees (T3, T4) described their frustration with the latter putting their focus on students with an SPF while leaving the other students in the hands of the EFL teachers. Although learners with Autism, for instance, typically need little

assistance to take part in the lessons, it is moments of emotional outbursts or frustration that cause concern among the participants:

“Das Problem ist halt, dass öfter die Kinder, die mit einem Sonderlehrplan unterrichtet werden, aus der Klasse rausgeholt werden. Und dann die Kinder, die aber trotzdem ein ADHS Autismus Spektrum haben, in der Klasse drinnen bleiben und dann die Integrationslehrerin wieder für diese Kinder quasi nicht zuständig ist. Das heißt, es bleibt dann ja trotzdem an uns, diese Kinder trotzdem aufzufangen und weiterhin zu unterrichten. Und da in den Fällen ist es dann, finde ich, halt wie in einer Regelklasse.“ (T4)

The participants' experiences regarding cooperation with inclusivity teachers align with the findings of Schwab et al.'s (2015) study, which surveyed over 300 teachers in Austrian lower-secondary schools. The study found that such collaboration is generally valued and functions effectively. However, the frequent rotation of inclusivity teachers across lessons poses greater challenges for secondary school teachers compared to their primary school counterparts.

4.5.3.2 Background knowledge on neurodiversity

The majority of participants (T1, T2, T3, T4, T6) concurred that knowledge of neurodiversity, as well as an understanding of their learners' neurodiverse backgrounds, is fundamental to effectively teaching these students and supporting their individual learning needs (“Und da hat es einfach geholfen, dass ich quasi gewusst habe, was los ist.” (T1)). However, merely one teacher (T1) stated to feel sufficiently enlightened about her students' AD/HD diagnoses while others, such as Teacher 2, described a lack of information, not only on the diagnoses of his students but the formalities, consequences and opportunities of an AD/HD diagnosis in general:

“Weil mich interessieren würde, wo denn bestimmt wie diagnostiziert wird, wo Hemmschwellen sind oder wo und wann eine Diagnose stattfindet und wann

nicht. [...] Deshalb ist für mich so dieses Verschwimmen dieser Grenzen immer mehr.“ (T2)

Similarly, four participants (T2, T3, T5, T6) complained about the inaccessibility of said diagnoses, pointing to a confusing system consisting of a personalized folder for each learner (the so called “Student-File” or “Schüler-Bogen”). These included a variety of printed out documents such as appointments with medical professionals, psychiatrists or diagnoses as well as information files by former primary school- or kindergarten teachers. Teacher 6 described the process of informing oneself on the students’ backgrounds as lengthy and confusing, claiming it difficult to achieve a wholesome picture on each of her learners:

“[...] ich hab letztes Jahr schon festgestellt da stehen so viele verschiedene Sachen drinnen so viel also bei ganz vielen Themen hab ich nicht mal gewusst wo muss ich da schauen und wie muss ich dieses Ding lesen, damit ich es verstehe? Es kommt man dann erst irgendwie so im Laufe der Zeit drauf, was gewisse Dinge bedeuten.“ (T6)

Based on her experiences working in group homes for children, she wished for increased communication within the team and to facilitate the process of gathering information. Furthermore, two participants (T2, T6) highlighted the presence of a significant number of undiagnosed children in their EFL classrooms, expressing a desire to support them but uncertainty regarding the processes involved. This transfers to teachers’ knowledge on adapting EFL teaching materials to fit their neurodiverse learners needs. While one teacher (T2) pointed to a gap in his education, two others (T4, T5) claimed to merely have little knowledge on said procedure which once more points to a lack of training on the subject (Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich, 2023). Teacher 3 mentioned her private efforts to improve her knowledge on adapting EFL classroom material to cater to her neurodiverse students’ needs. In this context, Teacher 5 described Autism as “an illness which gets easier after some time”, pointing to her teacher education in which the medical model on Autism played a crucial role: “Und

deswegen ist es Gott sei Dank natürlich eine Erkrankung, die im Laufe der Zeit leichter wird.“ (T5).

4.5.3.3 Teacher education and special qualifications

The participants' age and personal backgrounds contributed to a diverse range of educational experiences, with varying emphases on topics such as inclusion and working with neurodiverse learners. While half of the participants (T1, T5, T6, T8) visited the Pedagogical College (PH) in Austria with a focus on two chosen subjects in the context of teaching at lower secondary- (T1, T5, T6) or upper secondary schools (T8), two teachers received their education at the University of Vienna in the context of the new teacher education programme (PädagogInnenbildung NEU (BMBWF, 2025)). Teacher 3 received her degree at the former Pedagogical Academy in Austria while two teachers (T6, T7) initially started their tertiary education in the field of social pedagogy (T6) and language sciences (T7), however, they both finished their bachelor- or master's degree in education at the University of Vienna. In light of this, only three participants (T1, T4, T6) reported having encountered a focus on inclusion during their college studies, with Teacher 6 noting that this emphasis was primarily on learners with physical disabilities rather than neurodiversity and did not exceed the period of one semester. The other participants recalled no specific focus on inclusion during their studies, for instance claiming that it was “not a thing” (T8) at their time at college:

“Na, bei mir war da gar nix, aber das war vor 3000 Jahren, das war eine ganz andere Form. Wir haben kurz, was haben wir gehabt...Fachdidaktik und Methodik aber in die Richtung Inklusion, also gar nichts. [...] Ich hab 2002 angefangen, da war das mit ADHS undso da, da ist das grad aufgekommen so richtig.“ (T8).

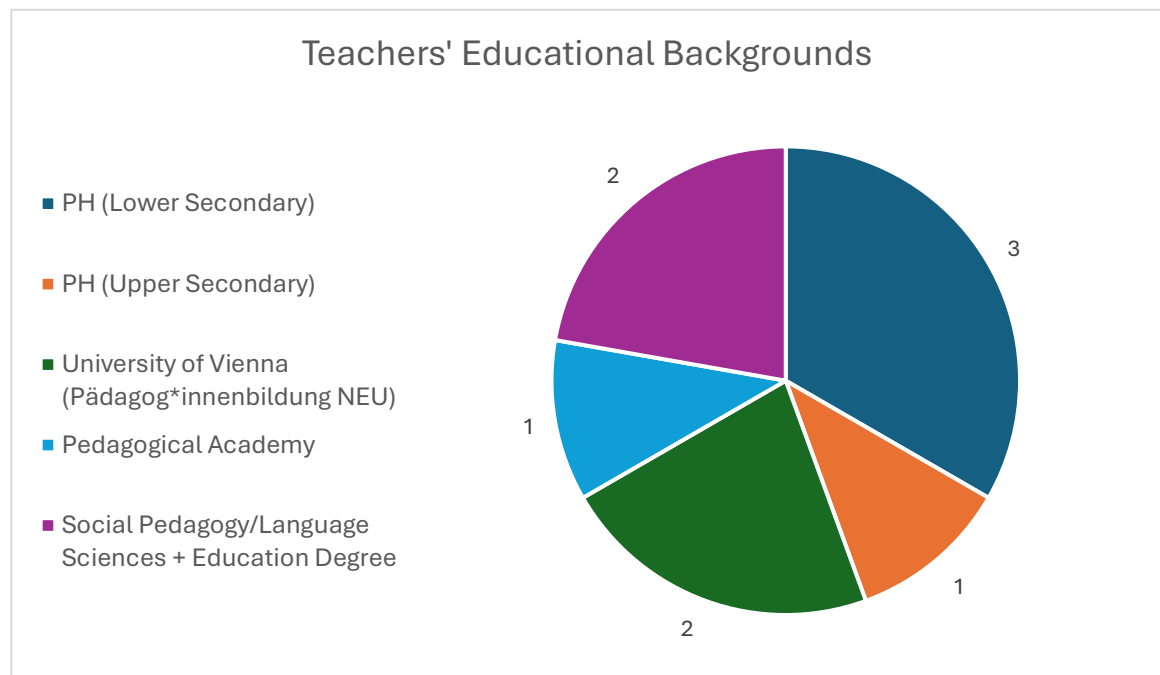


Figure 9: Teachers' Educational Backgrounds

The variation in knowledge and education regarding inclusion and integration can be attributed to the curricular reforms implemented across Austrian universities for teacher training, prompted by the 2008 Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2008). Teachers who began their studies after 2014 experienced the incorporation of inclusion within their curriculum, eliminating the need for separate training on the subject (Beer & Grosser, 2018).

Despite their educational background, participants felt the need for an increased range of training courses on the topic of neurodiversity and inclusion not only to expand their knowledge but to improve their classroom management and effectively cater to the needs of their neurodiverse learners (T3, T4, T6). However, Teacher 3 and Teacher 4 expressed a desire for greater practicality in training courses, emphasizing that their current education on inclusion was predominantly theoretical, with limited focus on classroom application. Several international studies such as that of Mintz et al. (2020) have shown a decrease in educators' self-efficacy, especially in the context of inclusivity in the classroom, which was partially attributed to the gap between the theory taught at universities and the experiences at schools (Correa et al., 2015; Klusmann et al., 2012). This was further supported by Kormos and Nijakowska (2017) who found that effective training, experience and knowledge

on specific learning difficulties, including forms of neurodiversity, increased educators' feelings of self-efficacy. Results were especially prominent for teachers of English as an additional foreign language which was explained by the high value of English proficiency in the academic- and occupational field resulting in increased expectations among teachers concerning their teaching abilities and course design (Kormos & Nijakowska, 2017). Such concerns and lack of knowledge and training additionally had negative effects on educators' attitudes towards inclusion with both pre- and in-service teachers voicing their worries regarding timely and educational resources as well as catering to students' needs in heterogeneous classrooms (Forlin & Chambers, 2011; Horne & Timmons, 2009).

4.5.4 Inclusive teaching practices

4.5.4.1 Adjustments made in teaching and assessment

The teacher interviews revealed significant disparities in EFL teachers' knowledge and understanding of adaptations and differentiation. Two participants (T2, T7) stated not to differentiate between their students, either due to a lack of knowledge on it (T2) or to avoid highlighting neurodiverse students' differences from other learners (T7). Others described additional assistance during exams, which seemed to be specifically challenging for learners with AD/HD and occasionally Autism. Both Teacher 1 and Teacher 6 claimed to offer their students with AD/HD clues, guidance or additional working time during written exams to increase their motivation and concentration on the task fearing, from experience, they would else dismiss the task despite knowing the answer:

“Also bei der Schularbeit war es dann letzten Endes so, dass das Kind mit ADHS einfach ein bisschen mehr Unterstützung schon während der Schularbeit bekommen hat, weil er sonst nicht im richtigen Moment abliefern kann. [...] Das heißt, man geht halt dann hin und gibt das bisschen Unterstützung mehr, dass er das schaffen kann.“ (T1).

Furthermore, tasks in exams or vocabulary quizzes were adapted to accommodate their challenges while adhering to the principles of fairness. For instance,

vocabulary quizzes were structured to clearly separate translations from German to English and vice versa or the first letter of a word was given as a clue (T6). The majority of the participants (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8), however, made no differentiation in grading of oral or written exams and assignments. Solely Teacher 1 described a strategy for differentiation that upholds equity by assigning adjusted weightings to the assignments of learners with ADHD. Assigning more points for oral participation (his strength) as opposed to written exams (his challenge) allows for more motivation and a fair chance for the student whose ambitions in the EFL classroom exceeded those of most other learners, although overshadowed by his difficulties:

“Und wir haben halt auch gesagt, dass wir es so machen werden, dass bei ihm die das prozentuell anders gerechnet wird als bei anderen. Also dass die Schularbeit ein bisschen weniger stark gerechnet wird und dafür die Mitarbeit mehr. Diese Bemühung, dass er immer die Hausaufgaben bringt und eigentlich immer sein Bestes gibt, dass deshalb um das mehr gerechnet wird.“
(T1)

Considering the adaption of written assessments, five out of eight teachers (T2, T4, T5, T7, T8) stated they did not adapt any teaching or learning materials for their EFL lessons. Merely Teacher 1 and Teacher 6 mentioned targeted modifications to certain tasks to facilitate the learning process for their neurodiverse students, however, highlighting its rareness due to a lack of temporal resources in their already stressful workday: “Ich ändere fast nichts ab, aber ich glaube, es wäre hilfreich weil es fehlt uns dann oft einfach die Zeit, um das anzupassen. Aber ich glaube, es wird helfen.” (T1).

Instead of relying on temporal resources outside of their working hours, participants described other methods utilized to allow for equitable practices. Half of the interviewees (T1, T2, T4) encouraged their learners with AD/HD or Autism to work outside of the classroom if overwhelmed by a situation or general noise which is consistent with the findings of Ha and Uyen (2020) who mentioned the positive effect of a designated safe-space for neurodiverse students allowing them to

release excessive energy or work quietly apart from the distracting classroom. Teacher 1 and Teacher 3 noted an improvement in their relationship with the students, as well as in their overall EFL teaching, after acknowledging the limitations of their neurodiverse learners and refraining from pushing them beyond their comfort zones or capabilities: “Und ich glaube also für mich ist es echt dieses Akzeptieren, dass er es halt jetzt gerade einfach nicht besser schafft, dass er sicher sein Bestes gibt. Und jetzt gerade ist sein Bestes halt aus meiner Sicht nicht gut genug, aber das wird auch funktionieren.“ (T1). Teacher 3 elaborated on this perspective by highlighting the diverse range of methods and alternatives she developed over her years of teaching, enabling her to accept the occasional failure of a method and seamlessly transitioning to trying another approach.

In the context of differentiation, several neurodiverse students with a diagnosis of AD/HD or Autism are entitled to a *Nachteilsausgleich* which was described above. Despite this obligation, a minority of participants (T6, T8) acknowledged a lack of information regarding its implementation in their EFL lessons, noting that this also extended to uncertainty about which students are entitled to a *Nachteilsausgleich*. Others (T1) reported already granting it to students who are still in the process of obtaining their diagnosis.

Given the cultural, economic, and educational significance of the English language, students who do not attain a certain level of proficiency face a clear disadvantage and are unable to fully participate in contemporary society (Floyd, 2015; Köpfer, 2015). This highlights the importance of inclusive EFL classrooms that enable all students, including those on the neurodiversity spectrum, to acquire the language, even if they have special educational needs (SPF). As previously mentioned, many teachers feel unprepared to teach in inclusive settings due to a lack of practical knowledge of the subject, particularly in the EFL context (Rischke et al., 2015). They also reported on insufficient information on the needs of their neurodiverse learners, who are integrated into both mainstream and inclusive classrooms (Forsa, 2017). This aligns with the findings of this study, in which participants expressed similar feelings of confusion and unpreparedness, particularly in differentiating materials and ensuring the inclusion of all learners. Despite various

recommendations from researchers, there is no standardized guideline for implementing inclusion in the EFL classroom. Additionally, the descriptions of a *Nachteilsausgleich* (compensatory measures) remain vague and open to interpretation, leading to inconsistencies in their application. More broadly, the lack of clear pedagogical guidance, coupled with disparities in financial, personnel, and time resources within schools (Höft, 2017), poses significant challenges to the successful implementation of inclusion in EFL classrooms, both for the teachers in this study and in general (Derin, 2023; Feyerer, 2022).

4.5.4.2 Classroom management

The interviewed teachers described a significant difference in their teaching strategies and experiences in integrative versus mainstream classrooms. Three participants (T4, T5, T8) stated to view the former as a calmer learning environment allowing them to focus on their teaching with minimized disruptions by students. This is based on the supposedly quiet nature of the learners in integrative classrooms (T4) as well as their general ability to follow instructions with little distraction resulting in a productive working atmosphere (T5):

“Arbeitsweise ist extrem verbessert. Es ist eine große Möglichkeit, gut und intensiv zu arbeiten. Und wie gesagt, die Ruhe. Also wirklich für alle Kinder ist die Struktur auch. Du kannst in der Klasse dich vor die Klasse hinstellen. Es wird nicht sofort Tohuwabohu. Sie sind viel besser konditioniert auf Arbeit, bei Arbeiten zu bleiben oder bei Arbeitsanweisungen zu bleiben, das ist für sie klar. Ich habe immer das Gefühl, sie sind viel selbstständiger. Sie wissen selbst zu arbeiten.” (T5)

Teacher 8 further attributed the positive learning environment in integrative classrooms to the presence of an inclusivity teacher who supports neurodiverse students and those with other special educational needs. The presence of an additional professional dedicated to assisting students requiring specific support enables the primary teacher to focus on instruction while certifying that all students receive equitable attention (Zentall et al., 2013). This, in turn, improves the overall classroom atmosphere and improves the quality of EFL instruction. In a similar

sense, both Teacher 4 and Teacher 5 agreed on the number of students in a classroom having a significant impact on the classroom atmosphere highlighting that the smaller the number, the easier the teaching and learning (T4) while pointing to the decreased number of students in integrative classrooms. Labsch et al. (2023) moreover found that the smaller teacher-to-student ratio in inclusive classrooms positively affects the relationship between teachers and their learners.

However, several participants remarked on frequently occurring distractions to their EFL lessons caused by certain traits of neurodiverse students. For example, four teachers (T1, T6, T7, T8) mentioned the negative effects of their students with ADHD's behavior on the overall classroom environment describing challenges with satisfying their need for attention without neglecting the needs of their classmates which is in alignment with the findings of Zentall et al. (2013): „[...] dass das natürlich Auswirkungen auf die Klasse hat wenn einer dauernd schreit und dauernd redet und nie zuhören kann und immer aufsteht und den Kasperl macht leidet ja nicht nur der drunter, sondern der Rest auch.“ (T8). While Teacher 1 observed improved behavior among learners with ADHD in quieter learning environments, Teacher 8 asserted that such improvements would naturally occur if all learners with ADHD were educated in integrative classrooms. Similarly, participants (T3, T4, T5) repeatedly felt overwhelmed by overly emotional reactions of students with Autism struggling to manage the rest of the classroom while catering to their needs. Nevertheless, they mentioned strategies to overcome disruptions in the classroom including openly talking to the neurodiverse students about their feelings and needs (T1) as well as allowing them to step out of the currently overwhelming situation and continuing their task at a different workspace (T3, T4).

Despite the challenges associated with teaching neurodiverse students in the EFL classroom, it is noteworthy that the majority of participants described integrative classrooms as calmer and easier to manage compared to mainstream classrooms. This finding contrasts with previous research, which suggests that students with ADHD or Autism can have a disruptive effect on the classroom environment due to emotional reactions or other characteristic behaviors (Ashley, 2005; Fabiano et al.,

2009; Nigg, 2017; Zentall et al., 2013). These discrepancies may be attributed to structural differences within the school where this study was conducted. Integrative classrooms typically consist of approximately 18 students, whereas mainstream classrooms have around 24, a factor that can significantly influence classroom dynamics and noise levels. Additionally, interview responses indicated that students in mainstream classrooms were generally more energetic, and both teachers and students in these settings appeared to be less sensitive to noise and disruptions than those in integrative classrooms.

4.5.5 Support systems

The interviews revealed how teachers considered themselves as part of a support system for their neurodiverse students which also included colleagues, school psychologists or external experts helping them to overcome various challenges in teaching EFL to learners with AD/HD or Autism. A crucial support system for several participants was that of colleagues who openly communicated and offered guidance and assistance in overwhelming situations. For example, Teacher 3 described situations in which her colleague allowed a student with ADHD, overwhelmed by group work, to move to her classroom during an EFL lesson for a calmer learning environment. She mentioned how she only recently learned to accept help by other teachers:

“Was ich jetzt lerne, ist Hilfe anzunehmen, wenn es Kolleginnen anbieten. Weil früher war das so „das schaffe ich alles alleine“ und wenn die Klassenvorsteherin schon kommt und sagt „Du, ich glaube, das wird jetzt seine letzte Stunde in dieser Klasse, weil offensichtlich hat er die Medikamente vergessen. Das spürt man ganz stark. Wir sind zu dritt in der Nebenklasse. Ich komme rüber und hole ihn.“ Da kann ich sagen: Ja, bitte.”
(T3).

She additionally praised the help offered by inclusivity teachers who frequently supplied her with advice on how to cater to the needs of her neurodiverse students. Other support systems include a psychologist within the school, working with

students and supporting a connection between teachers and parents. One participant (T1) additionally pointed to parents facilitating her work by cooperation and communication, however, she highlighted the rareness of her situation. External support was, for example, offered by the Autism center in Vienna which provided practical guidance and informational courses for teachers of students on the Autism spectrum:

“Im Autismuszentrum ist eine Dame gekommen, jede Woche, und wir haben gemeinsam eine Stunde gehalten. Also sie hat eine gehalten - eine soziale Lernstunde, also dass ich gesehen habe, worum geht es. [...] Was sie schon gemacht hat, ist, wenn sie dabei war und mir zugeschaut hat beim Unterrichten, dass sie mir dann gesagt hat, was man, was wichtig wäre, nicht zu tun. Zum Beispiel, dass man nicht, dass man nicht gleich 123 Aufgabenstellungen gibt am Anfang, sondern immer nur eine. Und die machen wir jetzt und dann die nächste, also höchstens ein, zwei Mal hintereinander. Das war zum Beispiel so ein praktischer Tipp.” (T3)

In this regard, Shea et al. (2018) described similar experiences and strategies by EFL teachers agreeing on the significance of clear instructions when working with neurodiverse learners and avoiding figurative language while taking one step at a time.

However, the majority of participants reported a lack of support across various contexts, with the most frequently cited concern being the need for a higher student-teacher ratio (T1, T2, T4, T6, T7, T8): “Wenn eine zweite Person da ist, würde das alles retten kommt mir oft vor, weil ich weiß, dass ich mich nicht verdoppeln könnte und neben ihm stehen und helfen kann jedes Mal.” (T1). Teacher 1 moreover mentioned a lack of temporal resources for focusing on particular students in mainstream classrooms which was clearly different in integrative classrooms. Teacher 4 described inclusivity teachers as an asset as they allowed her to focus on teaching and managing the classroom without spending the majority of her time helping the student with ADHD: „Jede zusätzliche Lehrkraft ist ein Gewinn und eine

Integrationslehrerin sowieso.“ (T4). Nevertheless, other participants (T3, T5) expressed their concern with inclusivity teachers generally focusing on learners with an SPF or conspicuous characteristics, leaving other less conspicuous students in their hands, which occasionally resulted in a feeling of helplessness. As illustrated in other codes such as “Teacher education and special qualifications” or “Background knowledge on neurodiversity”, the interviewed teachers (T1, T2, T3, T5) expressed the need for increased communication inside their team, specifically in view of neurodiverse students and their diagnoses. This included the wish for an effective system to share information in an accessible way without lengthy, additional work to familiarize themselves with their special needs students. Teacher 4 and Teacher 1 moreover pointed to an imbalanced interest in the topic of inclusion and neurodiversity in the team, complaining about a handful of her colleagues not acknowledging factors such as differentiation to cater to the needs of students with AD/HD or Autism. They specifically viewed the *Klassenvorstand* as responsible for sharing information about the children in their classroom: „Weil das haben wir im Endeffekt dann auch, dass man Klassenvorstände haben, die einfach finden, ADHS gibt es nicht. Der ist einfach nur zappelig. [...] Und dann im Endeffekt wird dem Kind das voll abgesprochen.“ (T1)

Frequent communication and cooperation within the school context forms the basis for inclusive teaching and learning and should not only include the teachers and students but also the principals, parents or external entities (Kunz et al. 2016). Gräsel et al. (2006) illustrated how a constant exchange of ideas and experiences among teachers can contribute to a positive work environment that benefits the students while a lack of temporal or personal resources and an overload of complex and time-intense cooperations and processes can lead to an increase in stress that negatively affects all parties involved. Similar to the participants of this study, Speck (2018) described the need for teachers reaching out to the parents at the beginning of the cooperation and mutual respect and acknowledgement as crucial. Heimlich (2003) and Killus (2017) furthermore pointed to the significance of parental support, especially in the case of neurodiverse children, as they are viewed as experts of their own child, allowing for a deeper understanding of their behaviors and challenges.

Participants have complained about little involvement of their students' parents, which is in alignment with current research indicating that parental engagement among families of neurodiverse students tends to be lower, a phenomenon that Wild and Lütje-Klose (2017) partly attributed to feelings of overwhelm or socioeconomically disadvantaged backgrounds. Nevertheless, studies have also shown that parents are generally more interested in cooperating with the school if they feel a personal interest and want by the teachers (Sacher, 2014). Building a personal relationship and establishing a structured framework for collaboration could thus enforce a support system in working with their neurodiverse children (Pollmeier, 2022; Sacher, 2013).

	Colleagues	Inclusivity teachers	Parents	School psychologist	External support
T1	X	X	✓	✓	X
T2	X	X	X	X	X
T3	✓	✓	X	✓	✓
T4	✓	✓	X	X	X
T5	X	✓	X	X	X
T6	X	X	X	X	X
T7	X	X	X	X	X
T8	X	X	X	X	X

Table 3: Support systems according to the teacher participants

5 Conclusion

Understanding the educational experiences of students with Autism and AD/HD is essential for inclusive learning environments. This thesis investigated the strengths, challenges, and learning strategies of neurodiverse students with Autism and AD/HD in an Austrian middle school, specifically in English as a Foreign Language (EFL). A qualitative, thematic analysis of nine individual- and two focus group interviews with students and teachers provided a nuanced understanding of their learning experiences, highlighting both student perspectives and teaching approaches. The study aimed to address the research gap concerning neurodiverse students' own perceptions and sought to offer insights to improve inclusive EFL teaching practices. Returning to the research questions presented at the beginning of this thesis, closing observations will be displayed before finishing with possible limitations to this thesis as well as implications for future research.

The first research question was concerned with the primary strengths and challenges encountered by neurodivergent children with AD/HD and Autism in an Austrian middle school EFL classroom. The findings revealed both expected and unexpected patterns in student experiences. While previous research often relied on the perspectives of parents and teachers, this study demonstrated that students may perceive their challenges and strengths differently. For example, students with AD/HD reported strong reading comprehension skills, whereas previous studies and teacher assessments often associated AD/HD with reading difficulties (Kałdonek-Crnjaković, 2023; Turketi, 2010). Similarly, while literature frequently described students on the Autism spectrum as socially withdrawn (Clark & Adams, 2020), participants in this study reported enjoying pair and group work and peer conversations. Despite these discrepancies, themes that align with previous research findings surfaced. Students with AD/HD performed well in creative tasks, storytelling, hands-on activities, and speaking exercises but struggled with concentration, emotional regulation, and inconsistent performance. Those with Autism displayed strong working memory, independence, and attention to detail, preferring structured tasks such as grammar exercises. However, their reliance on

routine often led to emotional distress when faced with unexpected changes, and sensory sensitivities impacted their ability to process auditory information.

These differences in strengths and challenges raised the sub-question of how the language learning experiences of students with AD/HD and Autism differ. Findings illustrated several similarities with most participants considering the EFL classroom as a sub-optimal learning environment citing distractions such as noise and misbehavior from classmates. While many preferred studying alone in quiet settings like their bedrooms, only two students favored the home environment over the classroom due to limited family support for EFL learning. In terms of learning formats, most students preferred working with a partner, particularly if it was a friend, while a smaller group of students, especially those with AD/HD, appreciated small group work. An interesting finding was students with Autism's preference for pair work, which contrasts with typical findings suggesting they avoid social interactions (World Health Organization, 2019). Additionally, students with Autism were typically placed in more academically challenging grading groups while those with AD/HD were assigned to Standard groups, reflecting the differing academic profiles of these neurodiverse students. Learners with AD/HD expressed anxiety about grades and time pressure during tests while those with Autism showed greater concentration in class despite distractions.

The second research question explored the strategies students with AD/HD and Autism used to overcome these challenges. Vocabulary learning arose as a key focus, with students with AD/HD favoring interactive methods such as reading aloud and self-testing, while those with Autism preferred passive techniques such as note-taking. In listening and speaking tasks, Autistic students relied on independent digital resources, whereas students with AD/HD benefited from watching English-language videos or engaging in interactive online gaming. Grammar learning strategies appeared underdeveloped across both groups, with many resorting to rote memorization before assessments. Furthermore, self-regulation strategies differed significantly: students with AD/HD were more likely to abandon difficult tasks, while students on the Autism spectrum attempted to work

through these challenges. Both groups managed overstimulation by relocating to quieter spaces or using noise-canceling headphones.

Similarly, the sub-question of the second research question sought to identify the role of external resources on the EFL learning strategies of the participants. Findings from recent literature (Pintol, 2021; Yan et al., 2022) as well as the interviews of this study recognized family members, tutors, classmates as well as digital media as the primary sources of support in the EFL learning context. While several students described their parents' English proficiency as rather limited, the majority mentioned parents and siblings as a key resource, especially during exam preparation. Tutoring and assistance from family friends with EFL teaching backgrounds were less common, highlighting the disparities in access to additional support. However, those who received tutoring lessons mentioned an improvement in their EFL learning strategies particularly in the context of writing and test-taking. Experiences with teacher support varied with some feeling valued and understood while others reported that their coping strategies and individual needs were overlooked affecting their confidence and concentration. On the other hand, peer relationships were largely positive with classmates offering academic and emotional support. This support was valued by both students with AD/HD and Autism, despite the latter often being characterized as more socially reserved and having fewer friendships (Tamm et al., 2019, Tesfaye et al., 2023). Digital tools, such as Ezone, Anton, and Duolingo, were popular among the participants with gamified platforms particularly enhancing engagement and focus, especially for students with AD/HD. However, preferences for traditional learning methods persisted among some participants despite several teachers advocating for the use of digital media especially in the context of differentiation.

The third and final research question examined the challenges of teaching neurodiverse learners as well as the strategies teachers applied to overcome said difficulties. From the teachers' perspective, challenges in supporting neurodiverse students varied, with common concerns including frequent disruptions, fluctuating academic performance, and emotional regulation difficulties. Many teachers reported feeling underprepared due to insufficient training in inclusive teaching

methods. Institutional limitations, such as a lack of time or personnel and teaching resources, further hindered their ability to implement effective differentiation strategies. Despite these obstacles, teachers emphasized the importance of professional development, collaboration with parents, and positive relationships with students to create a supportive learning environment. Emphasis was put on the difference between teaching neurodiverse students in inclusive versus mainstream classrooms highlighting how teachers perceived the learning environment in the former as more nurturing and familial. They further noted stronger work-ethics among these learners while additionally demonstrating greater mutual support, a dynamic less frequently observed in mainstream classrooms. Moreover, the role of the inclusivity teacher was regarded as a valuable resource facilitating the instruction of neurodiverse students as well as their learning process.

5.1 Limitations and implications

While this study provides valuable insights into the experiences of neurodiverse students and their teachers in an Austrian middle school, several limitations must be acknowledged. The small sample size (nine students, eight teachers) and focus on a single school limit the generalizability of findings. Most participants shared similar cultural and socioeconomic backgrounds, further narrowing the diversity of perspectives. Gender imbalance was also evident, with nearly all teachers being female, reflecting regional trends (Statistik Austria, 2024), and only one female student, reflecting the higher prevalence of AD/HD and Autism in males (Drechsler et al., 2020; Kamp-Backer & Bölte, 2021). Additionally, the heterogeneity of Autism and AD/HD means individual experiences vary widely, making it difficult to seize the full spectrum of challenges and strategies. Finally, reliance on self-reported data through semi-structured interviews introduces potential biases, as students and teachers may withhold critical feedback due to social or ethical concerns.

Considering these limitations, several key implications arise from this study. Most prominently, it is essential to further highlight the experiences and strengths of students with AD/HD and Autism, not only in the EFL context but also within the

broader educational framework. Both the participants of this study and researchers highlighted the importance of support systems including external sources such as psychologists or tutors as well as colleagues, classmates or parents. The latter were particularly recognized as a crucial factor in the educational success of their neurodiverse children encouraging teachers to nurture those relationships to ensure a close cooperation and ultimately facilitating the EFL learning process of their students. Given that several participants in this study reported challenges with the classroom environment, including factors such as noise or other distractions, it is crucial for teachers to provide students with coping strategies or assist them in identifying individualized solutions that best support their learning. Potential strategies could include offering a designated safe space within or outside the classroom or providing or permitting the use of noise cancelling headphones. Additionally, the findings suggest that frequent changes of social forms and teaching styles may enhance engagement and variety in EFL learning for neurodiverse students. This highlights the importance of incorporating diverse forms of media and teaching methods. Thus, a key implication of this study is the necessity for educators to dedicate time to understanding both the challenges and strengths of neurodiverse learners, particularly those within their own classrooms.

While the concepts of neurodiversity and inclusion have gained increasing recognition in recent years, the findings of this study, along with existing literature, indicate a persistent gap in teacher knowledge and training, particularly among educators who completed their education before the implementation of *PädagogInnenbildung NEU* in 2015 (BMBWF, 2025). To further examine the perspectives, challenges, and strengths of neurodiverse learners, future research should examine a more diverse group of participants across various school types, thereby creating a more comprehensive understanding of current practices and student needs. Additionally, it is crucial to promote further adaptations in teacher training and professional development to equip educators with practical strategies and knowledge on neurodiversity, to assure an inclusive and supportive learning environment for all students.

In this respect, a crucial measure to enhance the learning process and inclusion of neurodiverse students would be to increase the teacher-student-ratio and incorporate more inclusivity teachers, who have proven to be valuable assets in this middle school setting. While this represents a long-term goal requiring several steps before implementation, a short-time strategy could involve ensuring effective cooperation and communication within the teaching team. This approach would not only reduce emotional stress for educators but also facilitate the sharing of differentiated instructional and provide additional time to adapt teaching resources to meet the diverse needs of neurodivergent learners.

6 Bibliography

- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2nd ed.).
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.).
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.).
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Anagnostopoulou, P., Lorentzou, G., & Drigas, A. (2021). ICTs in inclusive education for learning disabilities. *Research, Society and Development*, 10(9).
<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18230>
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. Thomas Armstrong.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2018). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 72(3), 1-9.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Ashley, S. (2005). *The ADD & ADHD answerbook: Professional answers to 275 of the top questions parents ask*. Sourcebooks, Inc.
- Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Baker, D. (2013). Particular Polyglots: Multilingual students with autism. *Disability & Society*, 28(4), 527-541. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717883>
- Barkley, R. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- Beals, K. (2022). *Students with Autism: How to improve language, literacy and academic success*. John Catt Educational Limited.
- Beer, R. (2021). *Inklusive Kompetenz: Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion*. LIT Verlag.

- Beer, R. & Grosser, N. (2018). Gesellschaft – Schule – Lehrerbildung im Wandel: Curriculare Entwicklungen in der Lehrer/innenausbildung, In D. Lindner, E. Stadnik, & T. Krobath (Eds.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen* (pp. 243-260). LIT-Verlag.
- Bertilsdotter Rosqvist, H., Stenning, A., & Chown, N. (Eds.). (2020). *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*. Routledge.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Biewer, G. (2022). Schulische Inklusion in Österreich: Ausgangslage – Entwicklungen – Chancen - Herausforderungen. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(1), 19-23.
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Eds.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (pp. 123-127). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bleuler, E. (1911). *Lehrbuch der Psychiatrie*. Springer.
- Blume, H. (1997, June 30). Autistics are communicating in cyberspace. *The New York Times*.
<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/cyber/techcol/063097techcol.html>
- Blume, H. (1998, September). Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom. *The Atlantic*.
<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
- BMWF (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2024, December 13). *Mittelschule*.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>
- BMWF (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2025, January 3). *PädagogInnenbildung NEU*.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>

- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2019, June 14). *Sonderschule und inklusiver Unterricht*.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html>
- Bölte, S. (2009). *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven*. Verlag Hans Huber.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 103 – 116.
- Boucher, J., & Anns, S. (2018). Memory, learning and language in autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1-13.
- Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz [BBGG] [Federal Disability Equality Act], BGBl I Nr. 82/2005. (2005).
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_82/BGBLA_2005_I_82.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). *Richtlinien für die Anwendung von Individuellen Förderplänen als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Rundschreiben Nr. 6/2009. Retrieved January 7, 2025, from
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5ce5e39c-4b38-474e-824f-e79c9ee3e904/2009_06_beilage_17699.pdf
- Charabin, E., Climie, E., & Wilkins, J. (2023). “I’m doing okay”: Strengths and resilience of children with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 27(9), 1009-1019.
- Cibrian, F., Lakes, K., Schuck, S., and Hayes, G. (2022). The potential for emerging technologies to support self-regulation in children with ADHD: A literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 31.
- Clark, M., & Adams, D. (2020). Parent-reported barriers and enablers of strengths in their children with Autism. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2402-2415.
<https://doi.org/10.1007/s10826-020-01741-1>

- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Dangl, O. (2014). Inklusion als Herausforderung für die Geistigbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 257-270.
- Della Volpe, V. (2016). Examination on ICT integration into Italian Education. *Education and E-learning*, 1(1), 1-7.
- Derin, D. (2023). *Professional development for teachers to meet the needs of neurodiverse learners* (Publication No. 30425370) [Doctoral dissertation, University of Southern California]. University of Southern California ProQuest Dissertations & Theses.
- DiSalvo, C. A., and Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198–207. doi: 10.1177/10883576020170040201
- Dodd, S. (2007). *Autismus: Was Betreuer und Eltern wissen müssen*. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg.
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135, 108–125.
- Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S. (2020). ADHD: Current concepts and treatments in children and adolescents. *Neuropediatrics*, 51, 315-335.
- Duffy, R. (ed.). (2018). *The essential guide to ADHD*. Need2Know.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129-140.
- Faraone, S. V., Larsson, H., & Gillberg, C. (2021). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 178(2), 106-123.
- Fernández-López, A., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to

- support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser (Eds.), *Didaktik und Unterricht* (pp. 86-100). Kohlhammer.
- Feyerer, E. (2011). SonderschullehrerInnenausbildung NEU Konzeptionelle Überlegungen zur momentanen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnenausbildung in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Retrieved January 31, 2025, from <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/86>
- Feyerer, E. (2022). Lehrer:innenbildung zur individuellen Förderung im Umgang mit Diversität in Österreich. In C. Fischer, & D. Rott (Eds.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (pp. 41-54). Waxmann.
- Floyd, M. (2015). Inklusiver Englischunterricht: Yes We Can! In J. Riegert, & O. Musenberg (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 335-346). Kohlhammer.
- Fombonne, E. (2018). Editorial: The rising prevalence of autism. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 59(7), 717–720.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17-32.
- Forsa. (2017). *Inklusion and Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Auswertung Nordrhein-Westfalen. 15. Mai 2017.* https://www.vbe-nrw.de/downloads/Andere%20Formate/2017_05_22_forsa_Inklusion_Text_NRW.pdf
- Gasteiger-Klicpera, B., Buchner, T., Frank, E., Grubich, R., Hawelka, V., Hecht, P., Hoffmann, M., Hoffmann, T., Holzinger, A., Hölzl, C., Kahr, S., Kreilinger, M., Lüke, T., Proyer, M., Raich, K., Rümmele, K., Schuster, S., Steiner, M., Prammer, W., Pessl, G., Rauch, C., Schrammel, S., Wagner, J., & Wohlhart, D. (2023). *Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich.*

- Gebhardt, M.; Schwab, S.; Krammer, M.; Gasteiger-Klicpera, B.; Sälzer, C. (2014 b): Erfassung von individualisiertem Unterricht in der Sekundarstufe I. Eine Quantitative Überprüfung der Skala „Individualisierter Unterricht“ in zwei Schuluntersuchungen in der Steiermark. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 303–316.
- German Federal Anti-Discrimination Agency. (2024). *Was ist Inklusion?* German Federal Anti-Discrimination Agency. Retrieved January 31, 2025, from https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/faqs/DE/behinderung/03_was_ist_inklusion.html
- Geurts, M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1931-1943.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364-384.
- Goldberg, H. (2023). Unraveling Neurodiversity: Insights from Neuroscientific Perspectives. *Encyclopedia 2023*, 3, 972–980. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030070>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen. Eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Ha, V., & Uyen, N. (2020). Classroom management techniques for teaching English inclusively to ADHD and ASD primary students in Vietnam. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(3), 53-69.
- Hagstrøm, J., Maigaard, K., Pagsberg, A. K., Skov, L., Plessen, K. J., & Vangkilde, S. (2020). Reappraisal is an effective emotion regulation strategy in children with Tourette syndrome and ADHD. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, (68), 1-7. <https://www.doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101541>.
- Hake, H. (2020). *Inklusion: Dimensionen und Perspektiven eines umstrittenen Konzepts*. LIT Verlag Dr. W. Hopf Berlin.
- Hashim, H. U., Yunus, M. M., & Norman, H. (2022). Autism children and English vocabulary learning: A qualitative inquiry of the challenges they face in their

- English vocabulary learning journey. *Children*, 9(5), 628-N.PAG.
<https://doi.org/10.3390/children9050628>
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Kohlhammer.
 Helbling Languages. (n.d.). *More English*. Retrieved December 11, 2024,
 from <https://www.helbling.com/at/de/more-english>
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von
 Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven
 Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und
 Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 67 – 85.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder
 konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53.
- Hodgson, A. R., Freeston, M., Honey, E., & Rodgers, J. (2017). Facing the unknown:
 Intolerance of uncertainty in children with autism spectrum disorder. *Journal of
 Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 336-344.
- Höft, T. (2017). Inklusion – einer Vorverständigung. In B. Jank, & A. Bossen (Eds.),
Musikarbeit im Kontext Inklusion und Integration (pp. 15-38).
 Universitätsverlag.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2019).
 Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In
 S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Eds.),
*Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und
 Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Band 2* (pp. 63–98). Leykam.
- Horne, P., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on
 inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-286.
- Housel, D. A. (2020). When co-occurring factors impact adult learners:
 Suggestions for instruction, preservice training, and professional
 development. *Adult Learning*, 31(1), 6.
- Hsin-Yi, L., & Kelsen, B. A. (2017). Gender differences in university EFL students'
 language proficiency corresponding to self-rated attention, hyperactivity
 and impulsivity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,
 15(1), 48–74.

- Jesacher-Röbler, L. & Kemethofer D. (2024). *10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule* (10th ed.). ÖFEB.
- Johnson, G. (2013). Using Tablet Computers with Elementary School Students with Special Needs: The Practices and Perceptions of Special Education Teachers and Teacher Assistants. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(4).
- Kalandadze, T., Braeken, J., Brynskov, C., & Næss, K. A. B. (2022). Metaphor comprehension in individuals with autism spectrum disorder: Core language skills matter. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 52(1), 316–326. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04922-z>
- Kałdonek-Crnjaković, A. (2018). The cognitive effects of ADHD on learning an additional language. *Govor*, 35(2), 215–227. <https://doi.org/10.22210/govor.2018.35.12>
- Kałdonek-Crnjaković, A. (2022). How do ADHD-Type behaviours affect language learning? Voices of in-service EFL teachers in Poland. In L. McCallum (Eds.), *English language teaching: Policy and practice across the European Union* (pp. 147-165). Springer.
- Kamp-Backer, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus* (3rd ed.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-253.
- Kapp, S.K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L.E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59–71.
- Karalunas, S. L., & Huang-Pollock, C. L. (2013). Integrating impairments in reaction time and executive function using a diffusion model framework. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(5), 837–850. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9715-2>
- Kazda, L., Bell, K., Thomas, R., McGeechann, K., Sims, R., & Barratt, A. (2021). Overdiagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents: A systematic review. *JAMA Network Open*, 4(4), 1-29. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.5335>
- Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., & Zaslavsky, A. M. (2020). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry*, 163(4), 716-723.

- Killus, D. (2017). Was wissen wir über Eltern und Schule? Zahlen, Daten und Fakten zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. *Friedrich Jahresheft*, 35, 10–12.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 372–387.
- Köpfer, A. (2015). Zielperspektive: Inklusiver Englischunterricht – didaktische Diskussion am Unterrichtsbeispiel „London“. In J. Riegert, & O. Musenberg (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 347–356). Kohlhammer.
- Kormos, J. (2017). *The second language learning process of students with specific learning difficulties*. Routledge.
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41.
- Kroisleitner, O. (2024, August 23). Lehrer am Limit: „Zu wenig Personal, zu wenig Ressourcen“. *DerStandard*.
<https://www.derstandard.at/story/3000000233441/lehrer-am-limit-zu-wenig-personal-zu-wenig-ressourcen>
- Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Eds.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (pp. 53–74). Waxmann.
- Labsch, A., Schmitt, M., & Schüpbach, M. (2023). Nehmen Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(6), 811–831.

Lange, S. (2022). Different not less: Neurodiversity as a lens for understanding our students better. *Scope: (Learning & Teaching)*, 11, 112-119.

<https://doi.org/10.34074/scop.4011005>

Leistungsbeurteilungsverordnung [LBVO] [Performance Assessment Regulation], BGBl II Nr. 174/2009. (2009).

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_174/BGBLA_2009_II_174.pdf

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 241-255.

- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- Lonigan, C. J., Elbert, J. C., & Johnson, S. B. (1998). Empirically supported psychosocial interventions for children: An overview. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 138–145.
- Mcgee, M. (2012). Up Front-Jargon: Neurodiversity. *Sage journals*, 13(3), 12-13.
<https://doi.org/10.1177/1536504212456175>
- McGough, J. (2014). *ADHD*. Oxford University Press.
- Metzger, A., & Hamilton, L. (2021). The stigma of ADHD: Teacher ratings of labeled students. *Sociological Perspectives*, 64(2), 258-279.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A. Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the preservice to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042.
- Mirenda, P., Zaisman-Zait, A., Tombeau Cost, K., Smith, I., Zwaigenbaum, L., Duku, E., Kerns, C., Georgiades, S., Vaillancourt, T., Elsabbagh, M., Bennett, T., & Szatmari, P. (2024). Educators describe the 'Best things' about students with autism at school. *Journal of Autism and Development Disorders*, 54(1), 1-17.
- Naigles, L., & Tek, S. (2017). 'Form is easy, meaning is hard' revisited: (re) characterizing the strengths and weaknesses of language in children with autism spectrum disorder. *WIREs Cognitive Science*, 8(1438), 1-12.
- Namahoe, K. (2016). *How students with ADD, ADHD can benefit from technology: Connecting Teaching and Learning*. Retrieved November 8, 2024, from <https://www.smartbrief.com/original/how-students-add-adhd-can-benefit-technology>
- Nangle, D., Erdley, C., and Schwartz-Mette, R. (Eds.) (2020). *Social Skills Across the Life Span: Theory, Assessment, and Intervention*. Elsevier Academic Press.
- National Symposium on Neurodiversity. (2012). *What is Neurodiversity?* Retrieved January 3, 2025, from <http://neurodiversitysymposium.wordpress.com>

- Ncube, S. (2001). Peer-collaboration: An effective teaching strategy for inclusive classrooms. *Journal of the International Association of Special Education*, 12(1), 79-80.
- Ne'eman, A., & Pellicano, E. (2022). Neurodiversity as politics. *Human Development*, 66, 149-157.
- Neuhaus, F. (2007). The impact of attention deficit hyperactivity disorder on reading comprehension: A model for successful intervention. *The Journal of the American Osteopathic Association*, 107(6), 11-16.
- Nigg, J. T. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder and adverse health outcomes. *Clinical Psychological Science*, 5(2), 394-409.
- Ntalindwa, T., Nduwingoma, M., Uworwabayeho, A., Nyirahabimana, P., Karangwa, E., Rashid Soron, T., Westin, T., Karunaratne, T., & Hansson, H. (2022). Adapting the Use of Digital Content to Improve the Learning of Numeracy Among Children With Autism Spectrum Disorder in Rwanda: Thematic Content Analysis Study. *JMIR Serious Games* 2022, 10(2).
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Pellow, J., Solomon, E., & Barnard C. (2011). Complementary and alternative medical therapies for children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Alternative Medicine Review*, 16(4), 323-337.
- Pintol, A. (2021). *Methods and techniques in teaching EFL to students with special educational needs*. [Master's thesis, University of Sarajevo]. University of Sarajevo Department of English Language and Literature.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2019). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434-442.
- Pollmeier, T. (2022). Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im Rahmen des Förderplanprozesses als Chance für Kinder mit Unterstützungsbedarf: Empirische Befunde zu Kooperationen zwischen Eltern und Lehrkräften in einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF). *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/650>

- Quill, K. A. (2020). Instructional strategies for students with autism spectrum disorder in mainstream classrooms: Enhancing social, communication, and academic skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(10), 3602-3614.
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111.
- Ralston, K. (2016). *Autism and English in Iceland: Are Young Icelanders with Autism Spectrum Disorders Using English Differently than their Peers?* [Master's Thesis, University of Iceland]. <http://hdl.handle.net/1946/25931>
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638.
- Rechtsinformationssystem des Bundes. (2024). *Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG)*. Retrieved December 10, 2024, from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228>
- Remschmidt, H., & Strohth, S. (2024). *Autismus: Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen* (6th ed.). Verlag C.H.Beck oHG.
- Rischke, M., Baedorf, D., & Müller, U. (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. https://www.monitorlehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf
- Ruberg, C., Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415. <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Ruslin, M. S., Rasak, M., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection of the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 12(1), 22-29.

- Sacher, W. (2013). „Schwererreichbarkeit“ – eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? *Pädagogik*, 65(5), 6-11.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Klinkhardt.
- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M.H., Hashemian, A.H., Akbari, H. & Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49(48). <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
- Saracho, O. N., & Evans, R. (2021). Theorists and their developmental theories. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 993–1001. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1917266>
- Schinardi, A. (2014). Fallbericht über ein 5-jähriges Kind mit Savant-Syndrom (Autismus-Savant). *Swiss Archives of neurology and psychiatry*, 165(1), 25-30.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum: ein Leitfaden für LehrerInnen* (4th ed.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schulunterrichtsgesetz [SchUG] [School Education Act], BGBl Nr. 472/1986. (1986). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_472_0/1986_472_0.pdf
- Schwab, S., Gebhardt, M. & Krammer, M. (2015). Umsetzung der schulischen Integra- tion von Schüler/innen mit Behinderung(en) in Österreich. In D. Blömer, M. Licht- blau, A. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Eds.), *Perspektiven auf inklusive Bildung, Gemeinsam anders lehren und lernen* (pp. 132-138). Springer.
- Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, 11(3), 241-253.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22 – 35.
- Sermier Dessemontet, R.; Benoit, V.; & Bless, G. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die

- Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 291–307.
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 171(3), 276-293.
- Shea, L., Hecker, L., & Lalor, A. (2018). *From disability to diversity: College success for students with learning disabilities, ADHD, and autism spectrum disorder*. National Resource Center for The First-Year Experience.
- Shields, K., & Beversdorf, D. (2021). A dilemma for neurodiversity. *Neuroethics*, 14, 125-141. <https://doi.org/10.1007/s12152-020-09431-x>
- Singer, J. (2017). *Neurodiversity: The birth of an idea*. Judy Singer. (original work published 1998)
- Sjödén, S. (2015). Negotiating learner autonomy: a case study on the autonomy of a learner with high-functioning autism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 86-94. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28483>
- Speck, K. (2018). Ganztagsschule als Chance für multiprofessionelle Kooperation? Ein forschungsorientierter Blick auf Voraussetzungen und Gestaltungselemente. *Friedrich Jahresheft*, 36, 104–107.
- Spek EVD, Göbel S, Do E. (2019, November 11-15). *Entertainment Computing and Serious Games*. [Conference presentation]. First IFIP TC 14 Joint International Conference, Arequipa, Peru. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-34644-7>
- Spender, K., Chen, Y-WR., Wilkes-Gillan, S., Parsons, L., Cantrill, A., Simon, M., Garcia, A., & Cordier, R. (2023) The friendships of children and youth with attention-deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *PLoS ONE*, 18(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289539>
- Stadtschulrat für Wien. (2016). *Nachteilsausgleich*. <https://www.rechenschwaecher.at/Nachteilsausgleich2016.pdf>
- Statistik Austria. (2022). *Schulstatistik, Außerordentliche Schüler:innen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2021/22*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>

Statistik Austria. (2024). *Lehrpersonen im Schuljahr 2023/24*.

<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen>

Still, G. (1902). Some abnormal psychical conditions in children: The Goulstonian lectures. *The Lancet*, 159(4102), 1008-1012.

Sulzer, A. (2013). Kulturelle Heterogenität in Kitas: Anforderungen an Fachkräfte. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*, 34.

Suter, C. (2020). Miteinander lernen im inklusiven Englischunterricht: Ressourcenaktivierung, Motivation und Support als tragende Elemente in einem inhalts- und aufgabenorientierten Englischunterricht im inklusiven Setting. In M. Eisenmann, & J. Steinbock (Eds.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (pp. 319-328). Schneider Verlag Hohengehren.

Tamm, L., Duncan, A., Vaughn, A., McDadem R., Estell, N., Birnschein, A., & Crosby, L. (2019). Academic needs in middle school: Perspectives of parents and youth with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3126-3139.

Tesfaye, R., Courchesne, V., Mirenda, P., Mitchell, W., Nicholas, D., Singh, I., Zwaigenbaum, L., & Elsabbagh, M. (2023). Autism voices: Perspectives of the needs, challenges, and hopes for the future of autistic youth. *Autism*, 27(4), 1142-1156.

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994-e1001.

Tincani, M., Travers, J., & Boutot, A. (2009). Race, culture, and autism spectrum disorder: Understanding the role of diversity in successful educational interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(3-4), 81-90. <https://doi.org/10.2511/rpsd.34.3-4.81>

Turketi, N. (2010). *Teaching English to children with ADHD*. [Master's thesis, School for international training]. MA TESOL Collection. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/483/

Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich. (2023). *Sonderbericht Art. 24 – Bildung anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss*. Unabhängiger

- Monitoringausschuss der Republik Österreich.
<https://www.monitoringausschuss.at/wp-content/uploads/2023/06/Sonderbericht-Bildung.V2023-07-18.pdf>.
- United Nations. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations. (2024). Convention On The Rights Of Persons With Disabilities – Articles. Department of economic and Social Affairs.
<https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>
- Walker, N. (2014). Neurodiversity: Some basic terms and definitions. *Neurocosmopolitanism*. <https://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>
- Westby, C. (2021). Screen time and children with autism spectrum disorder. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 73(3), 233-240.
<https://doi.org/10.1159/000506682>
- White, H. A., & Shah, P. (2016). Uninhibited imaginations: Creativity in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Personality and Individual Differences*, 90, 190-194.
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Eds.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (pp. 129-139). Waxmann.
- Williams White, S., Keonig, K., and Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37(10), 1858–1868. doi: 10.1007/s10803-006-0320-x
- Williams, J. (2000). Strategic processing of text: improving reading comprehension for students with learning disabilities. *ERIC*.
<https://www.hoagiesgifted.org/ERIC/e599.html>

- Wittkopf, S., Langmann, A., Roessner, V., Roepke, S., Poustka, L., & Nenadić, I., et al. (2022). Conceptualization of the latent structure of autism: further evidence and discussion of dimensional and hybrid models. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 2247–2258.
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Yan, T., Hou, Y., & Deng, M. (2022). Direct, indirect, and buffering effect of social support on parental involvement among Chinese parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(7), 2911–2923. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05170-x>
- Yi, Z., & LuXi, Z. (2012). Implementing a cooperative learning model in universities. *Educational Studies*, 38(2), 165-173.
- Zentall, S., & Lee, H. (2012). Impulsivity and inattention as potential moderators of the relation between cognitive-behavioral programs and social behavior outcomes for children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), 484-492.
- Zentall, S., Ferkis, A., & Lee, H. (2013). ADHD and written expression: A review of the literature and challenges for assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(6), 507-520.

7 Appendix One

7.1 Abstract (English)

This thesis examines the strengths, challenges, and strategies of students with Autism (AS) and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) in the EFL classroom, as well as the challenges and approaches employed by their teachers in an Austrian lower-secondary middle school. Despite the prevalence of neurodiversity among schoolchildren and its significant impact on daily learning experiences, research on neurodiverse students' perspectives regarding their needs and preferences in EFL classrooms remains limited. Addressing this gap, the study employs a qualitative content analysis of semi-structured interviews with nine students and eight teachers, analyzed using the programme MAXQDA. The findings generally align with existing research, emphasizing both the learners' competencies and difficulties, as well as their coping strategies in EFL learning. Additionally, the study confirms that teachers often lack sufficient resources and training on inclusion and neurodiverse instruction. However, discrepancies with current literature appeared, particularly regarding students' attitudes toward teamwork, communication, and reading comprehension. Furthermore, both students and teachers exhibited a lack of specific strategies for EFL learning, such as effective grammar acquisition techniques and differentiation strategies. As a small-scale study, these findings offer only a limited perspective on neurodiversity in Austrian EFL classrooms, highlighting the need for further research to develop a more complete understanding.

Keywords: Neurodiversity; Autism (AS); Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD); English as a foreign language (EFL); Inclusion; Learning strategies; Austrian school system; Differentiation

7.2 Abstract (German)

Die vorliegende Arbeit untersucht die Stärken, Herausforderungen und Strategien von SchülerInnen mit Autismus (AS) und Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht (EFL) sowie die Herausforderungen und Herangehensweisen ihrer Lehrkräfte an einer österreichischen Mittelschule. Trotz der hohen Prävalenz von Neurodiversität unter SchülerInnen und deren maßgeblichem Einfluss auf den schulischen Alltag sind die Perspektiven neurodiverser Lernender im EFL-Unterricht bislang kaum erforscht. Um diese Forschungslücke zu schließen, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse auf Grundlage von Interviews mit neun SchülerInnen- und acht Lehrkräften durchgeführt. Die Ergebnisse stehen weitgehend im Einklang mit der aktuellen Forschung und verdeutlichen sowohl die Kompetenzen als auch die Herausforderungen der Lernenden sowie deren Bewältigungsstrategien im EFL-Kontext. Gleichzeitig wurde ein Mangel an Ressourcen und spezifischer Ausbildung von Lehrkräften im Bereich Inklusion und Neurodiversität festgestellt. Abweichungen zur bestehenden Literatur zeigten sich insbesondere hinsichtlich der Einstellungen der SchülerInnen zu Teamarbeit, Kommunikation und Leseverständnisaufgaben. Zudem wurde ein Defizit an spezifischen Strategien für den EFL-Unterricht identifiziert, sowohl auf Seiten der SchülerInnen – beispielsweise im Bereich der Grammatikvermittlung – als auch auf Seiten der Lehrkräfte hinsichtlich differenzierter Unterrichtsmethoden. Da es sich um eine klein angelegte Studie handelt, sind lediglich begrenzte Einblicke in die Neurodiversität im österreichischen EFL-Unterricht möglich, weshalb weiterführende Forschung erforderlich ist, um ein umfassenderes Bild zu zeichnen.

Schlagwörter: Neurodiversität; Autismus (AS); Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (AD/HS); Englisch als Fremdsprache (EFL); Inklusion; Lernstrategien; Österreichisches Schulsystem; Differenzierung

8 Appendix Two

8.1 Themes student and teacher interviews

As a result of the data analysis process using the programme MAXQDA, several main categories and a number of corresponding codes arose. The tables below offer a summary of these themes including the name of the category, associated codes, a brief description of each code as well as an example quote for illustration. The analysis of the students' interviews resulted in a total of seven categories and 17 codes while those of the teachers included eight categories and 15 codes.

8.1.1 Themes student interviews

Category	Code	Description	Quotes
<i>Experiences in the EFL classroom</i>	Strengths of students with Autism	Positive traits and skills students with Autism demonstrated in academic and non-academic settings	„Bei check-ups brauche ich nur paar Minuten, bin ich schon alles merken und fertig. Ich kann mir gut merken so Sachen.“ (S2)
	Challenges of students with Autism	Difficulties faced by students with Autism in academic and non-academic settings	„Bei den Übersetzungen habe ich manchmal Fehler, weil da sind so viele manchmal, dass ich einfacher einen Fehler machen kann. Vor allem ist es einfach auch immer viel zu

Experiences in the EFL classroom			viel Hausübung und ich brauche lange.“ (S8)
	Strengths of students with AD/HD	Positive traits and skills students with AD/HD demonstrated in academic and non-academic settings	„Wenn man zum Beispiel so die Videos anschauen, zum Beispiel Story of the Stones oderso – das war immer leicht für mich das zu verstehen und übersetzen.“ (S5)
	Challenges of students with AD/HD	Difficulties faced by students with AD/HD in academic and non-academic settings	„Das Aussprechen ist immer bissi verwirrend, weil ich will nicht dass jemand lacht.“ (S5)
Relationships	Relationships with teachers	Interactions, relationships and support students received by teachers	“Sie hilft mir oder gibt mir Tipps, weil sie ist einfach nett.” (S7)
	Relationships with students	Interactions, relationships and support by and with other students in a school setting	“Wenn ich mit meinem Freund arbeiten darf, dann ist die Gruppenarbeit auch toll.” (S1)

Learning environment	Classroom learning environment	Dynamics in the classroom impacting student learning	“Ja ich fühle mich wohl. Es ist angenehm zum Lernen.” (S9)
	Learning environment at home	Routines and resources in the students’ homes that facilitate or hinder learning	“Ja, weil ich allein bin. Und weil es einfach ruhiger ist.“ (S9)
	Working in different social forms	Engagement in and preferences of social forms in a school setting	„Ich bin halt eher so allein unterwegs.“ (S3)
Strategies and skills EFL learning	Concentration	Observations and self-reports of students’ abilities to focus in a learning setting	“Mal so mal so, meistens bin ich von den anderen dann abgelenkt halt.” (S2)
	Problem solving	Approaches and strategies for solving problems in an academic- and non-academic setting	“Ich habe meine Kopfhörer aufgesetzt, wenn es mir zum Beispiel zu laut ist.” S5
	Learning strategies	Methods and techniques of students in an EFL learning context	“YouTube Videos auf Englisch zu schauen mit Untertiteln auf der Sprache. Weil das ist das, was ich gemacht habe, um Englisch zu lernen

			in der Volksschule.” (S8)
Resources	Support from others	Assistance students receive from peers, teachers, family and external resources	„Also keine Ahnung. Sie helfen mir zum Beispiel, wenn ich sage, was gehört da hin, sagen sie es mir. Und wenn ich zum Beispiel eine Ahnung habe und er weiß es nicht, sag ich ihm.“ (S1)
	Use of digital media	Use of digital media in the EFL learning context	„Manchmal das iPad aber sonst gar nichts. Irgendwie mag ich aber das nicht gerne mit der Technologie. Ich mag das nicht. Ich finde es besser, wenn wir, keine Ahnung, im Heft oderso irgendwas machen. Aber iPad ist halt kompliziert.“ (S1)
Assessment	Formative and summative assessment	Experiences and amount of oral and written feedback by teachers, grades and the	„Also für Hausübung war immer wieder und ich habe gute, sehr schöne Texte geschrieben. Ja,

		associated feelings as well as perceptions of fairness in the EFL learning context	das sagen sie oft.” (S2)
<i>Improvement and emotional associations</i>	Areas of improvement EFL class	Aspects in the EFL classroom that require alterations or need changing according to the students	“Ja, wenn wir allein arbeiten können oder so was. Ja, wenn ich nicht so viel zuhören muss und so weil da kann ich mich nicht so lange konzentrieren.“ (S7)

Table 4: Themes Student Interviews

8.1.2 Themes teacher interviews

Category	Code	Description	Quote
<i>Observed strengths and challenges of neurodiverse students</i>	Observed challenges Autism	Challenges teachers observe in students with Autism in the EFL context	„Wenn Grammatik gelehrt wird, nehmen sie das sehr gut, sehr schnell auf und wenn die Struktur da ist. Aber wenn ein bisschen Abweichung von der Struktur ist, dann ist es schwieriger umzusetzen. Und solange es nicht gleichförmig ist, gleicher Platz, gleiche Art und Weise wie gelehrt wird, ist schnell und gut erlernt. Aber Flexibilität, Nona.“ (T5)
	Observed strengths Autism	Strengths teachers observe in students with Autism in the EFL context	“Diese drei autistischen Kinder, die ich auch gemeinsam mit der X habe, sind aber alle sehr gut in Englisch.“ (T8)
	Observed challenges AD/HD	Challenges teachers observe in students with	“Leseaufgaben sowieso, weil die Lesekompetenz ja

Observed strengths and challenges of neurodiverse students		AD/HD in the EFL context	allgemein ein Thema ist. Aber die Leseaufgaben. Und die Höraufgaben auch.“ (T5)
	Observed strengths AD/HD	Strengths teachers observe in students with AD/HD in the EFL context	“Also der X ist ein extrem kreatives Kind und hat eine wahnsinnig blühende Fantasie. Er ist auch sehr detailliert in seinen Arbeiten.” (T6)
Social interactions neurodiverse students	Social interactions Autism	Observations of interactions between students with Autism and other students as well as their teachers	“Ich glaub mit also mit Partnerarbeit zum Beispiel tun sich die irrsinnig schwer. Da kommen dann immer die Fragen „ja, was soll ich ihn jetzt fragen und warum soll ich ihn das Fragen und was soll ich machen?“. Ich glaube, das ist nicht ihr Konzept sowas.” (T8)
	Social interactions AD/HD	Observations of interactions between students with AD/HD and other	“Ich sehe eine große Hilfsbereitschaft von dem einen der 1a der mitkriegt, dass ich mit dem Smartboard noch ein Neuling bin,

		students as well as their teachers	und dann ist das so sein Ehrgeiz. Also sehr hilfsbereit.” (T3)
Experiences teaching neurodiverse students	Challenges teaching neurodiverse students	Difficulties, teachers experience when teaching students with AD/HD or Autism	“Ich meine er war eigentlich okay, aber man braucht wirklich viel Geduld mit ihm.” (T7)
Teachers’ self-perceptions	Self-perception	How teachers perceive their role and performance teaching neurodiverse students	“Für mich persönlich ist die Herausforderung, ich glaube, ich glaube, dass ich eine ziemlich geringe Toleranz habe.“ (T8)
Professional development in inclusion	Background knowledge on neurodiversity	Includes teachers’ experiences, perceptions, and strategies for understanding and supporting neurodiverse students	“Und da hat es einfach geholfen, dass ich quasi gewusst habe, was los ist.” (T1)
	Teacher education and special qualifications	Type of teacher education and its relevance for the EFL classroom including additional qualifications or	“Im Autismuszentrum ist eine Dame gekommen, jede Woche, und wir haben gemeinsam eine Stunde gehalten.

		training in the context of special needs pedagogy or neurodiversity in the classroom	Also sie hat eine gehalten – eine soziale Lernstunde, also dass ich gesehen habe, worum es geht.“ (T3).
Support systems	Support systems	Support offered by colleagues, school psychologists or external experts	„Jede zusätzliche Lehrkraft ist ein Gewinn und eine Integrationslehrerin sowieso.“ (T4)
Inclusive teaching practices	Differentiation	Adaption of teaching methods and materials to cater the needs of students with AD/HD or Autism	“Ich ändere fast nichts ab, aber ich glaube, es wäre hilfreich, weil es fehlt uns dann oft einfach die Zeit, um das anzupassen. Aber ich glaube, es wird helfen.” (T1)
	Classroom management	Strategies to ensure a positive learning atmosphere in the EFL classroom as well as common challenges and distractors	„[...]“, dass das natürlich Auswirkungen auf die Klasse hat wenn einer dauernd schreit und dauernd redet und nie zuhören kann und immer aufsteht und den Kasperl macht leidet ja nicht nur der drunter, sondern der Rest auch.“ (T8)

<i>Inclusion</i>	Inclusion	Experiences in integrative classrooms and with inclusive teaching as well as working with integrative teachers	“Ich glaube, es ist so ruhiger und familiärer irgendwie ist mein Eindruck.” (T8)
-------------------------	-----------	--	--

Table 5: Themes Teacher Interviews

9 Appendix Three

9.1 Interview guidelines

9.1.1 Student interview guidelines

Objectives:

Identify specific difficulties that students with AD/HD and autism face in the EFL classroom.

Explore how these challenges impact their ability to learn and engage with learning materials, learning content and the curriculum.

Uncover the strengths these students have in learning English and the tasks and materials they feel most comfortable with.

Learn about the strategies and techniques they use to overcome difficulties in the EFL classroom.

Assess how the classroom environment affects their English learning experience.

Assess their interactions and relationships with teachers in the EFL classroom and how they influence their learning.

Determine the effectiveness of support from teachers, parents, peers and additional resources in helping these students learn English.

Identify gaps in support and potential areas of improvement.

Collect insights from students on what changes could be made to better accommodate their learning need in the EFL classroom.

Key topics:

Experiences in the EFL classroom (feeling and attitudes towards English class)

Challenges in learning English (cognitive, sensory, social, ...)

Strengths in learning English

Learning strategies (techniques, tools, ...)

Classroom environment and peer interactions

Teacher support and relationships

Additional support and resources

Suggestions for improvement

Introduction:

"Are you okay with me recording what we talk about? It's so I can listen to it again at home and not forget anything you said. Nobody else is going to hear the recording."

"Hello, thank you for talking to me today. My name is Mrs. Blaskovich and as you might already know I am an English teacher here at this school. Because of that, I am interested in learning about your experiences in learning English at school and want to know what is difficult for you or what you are really good at. There are no right or wrong answers; I just want to hear about what it's like for you."

"This interview will help me understand what helps you learn best and what might be challenging for you in English class. Your thoughts and experiences are very important and can help making the English lessons and learning English more fun and enjoyable."

"Everything you share will be kept confidential and used only for this study. If you don't want to answer any question, that's okay. Just let me know. Also, this interview has no effect on your grades so don't worry about answering questions honestly, no other teacher will know about your answers."

Interview questions:

Experiences in the EFL Classroom:

Main Question: "Can you tell me about your experiences in your English class?"

Probes:

"What do you enjoy most about your English class?"

"What do you find the most difficult?"

"How do you feel during English lessons?"

Challenges in Learning English:

Main Question: "What are some of the challenges you face when learning English?"

Probes:

"Can you give an example of something that is hard for you in English?" (Chose from coursebook or tell me)

"How do you usually deal with these challenges?"

"Is there something specific about English that you find confusing or boring?"

Strengths in Learning English:

Main Question: "What are you good at in your English class?"

Probes:

"Can you share a time when you did something really well in English?" (Chose from coursebook or tell me)

"What do your teachers say you are good at?"

"Do you enjoy reading, writing, speaking, or listening in English? Why?"

Learning Strategies:

Main Question: "What helps you learn English best?"

Probes:

"Are there any tools or methods that make learning easier for you?"

"Do you use any special techniques to remember things?"

"How do you like to study English at home?"

Classroom Environment:

Main Question: "How do you feel about the environment in your English classroom?"

Probes:

"Is the classroom a comfortable place for you to learn?"

"Do you find it easy to concentrate in class? Why or why not?"

"What could be changed to make the classroom better for you?"

Interactions with Teachers:

Main Question: "What is your relationship with your English teacher like?"

Probes:

"How does your teacher help you when you don't understand something?"

"Do you feel your teacher understands your needs?"

"Can you tell me about a time when your teacher did something that really helped you?"

Interactions with Peers:

Main Question: "How do you get along with your classmates in English class?"

Probes:

"Do you work well with your classmates during group activities?"

"How do your classmates help or distract you?"

"Is there anything that your classmates do that makes learning easier or harder for you?"

Support and Resources:

Main Question: "What kind of support do you receive to help you learn English?"

Probes:

"Do you get any extra help from teachers or tutors or your parents and siblings?"

"Are there any special assistive technologies, softwares or tools you use? For example, on the school iPad or your phone."

"What kind of support do you think would help you more?"

Self-Reflection and Suggestions:

Main Question: "If you could change something about your English class to make it better for you, what would it be?"

Probes:

"Is there something you wish your teacher knew about how you learn?"

"What advice would you give to other students like you who are learning English?"

"How do you think you have improved in English since you started learning it?"

Conclusion

Wrap-Up: "Thank you so much for sharing your thoughts with me. Is there anything else you would like to add about your experience in learning English?"

Reassurance: "Remember, your answers will help us understand how to make learning better for everyone. Thank you for your time and honesty."

9.1.2 Teacher interview guidelines

Objectives

Gather insights into the experiences of EFL teachers who teach students with AD/HD and autism in middle school.

Identify specific challenges EFL teachers face when teaching neurodiverse students and understand how they affect classroom management and lesson planning.

Discover how teachers adapt their materials and teaching methods to accommodate the needs of neurodiverse students.

Assess the availability and effectiveness of support systems and resources at the school. Understand the dynamics of teacher-student relationships with neurodiverse learners.

Key topics

Challenges and successes in teaching students with AD/HD and autism

Approaches to modifying or creating materials to suit neurodiverse learners

Methods and unique techniques used to engage and support neurodiverse students

Educational resources and learning materials available for teachers

Differentiated instruction and individualized teaching strategies

Suggestions for improvement

Introduction:

"Hello everyone, thank you for participating in this focus group interview. My name is Lena Blaskovich, and I am conducting research for my Master's thesis on teaching English as a Foreign Language to students diagnosed with ADHD/ADD and autism. Your insights and experiences are invaluable to this research."

"At first, I want to ask everyone if they consent to this interview being recorded and transcribed later on. Everything you say will be anonymized and merely used in the context of this thesis. The name of the school will appear nowhere, and all identifiable information will be removed. The recording will not be shared with any one, and the sound file will be deleted after transcription."

Personal Information:

"Could each of you please start by sharing how long you have been teaching?"

"Could you also tell me a bit about your background in education? Specifically, what kind of training or qualifications do you have in teaching EFL?"

"How long have you been teaching EFL to neurodiverse students, particularly those diagnosed with ADHD/ADD and autism?"

"Thank you for sharing that. Now, I'd like to dive into your experiences with teaching EFL to neurodiverse students."

Student Strengths, challenges, and strategies:

First of all, I want to talk about the neurodiverse students you have taught. Have you had students in your EFL classroom who were diagnosed with ADHD or autism?

Main Question: "In your experience, what are the strengths and challenges of students with ADHD/ADD and autism in learning English?"

Probes:

"Are there any tasks or situations they typically struggle with?"

Reading, writing, listening, speaking, grammar, ...

"Are there particular language skills they excel in?"

"How do these students' strengths influence your teaching strategies?"

"Have you observed any strategies your neurodiverse students use to overcome challenges in language learning?"

Relationships with Students:

Main Question: "How would you describe your relationship with the neurodiverse students you teach?"

Probes:

"How do you build trust and rapport with these students?"

"What challenges do you face in maintaining positive relationships?"

"How do these relationships impact their learning?"

"Some neurodiverse students tend to have heightened emotional reactions. Have you experienced a situation like this? How do you react to emotional reactions?"

Experiences in Teaching Neurodiverse Students:

Main Question: "Can you describe your experiences in teaching students with ADHD/ADD and autism in your EFL classes?"

Probes:

"What are some of the most rewarding aspects of teaching these students?"

"What challenges do you encounter regularly?"

Challenges in Teaching:

Main Question: "Coming back to the challenges you have just briefly mentioned: What are the main challenges you face when teaching EFL to students with ADHD/ADD and autism?"

Probes:

"How do these challenges impact your ability to achieve the learning goals set by the curriculum?"

"Are there specific aspects of the English language that are particularly difficult to teach to students with autism or ADHD?"

"What are the difficulties in managing the classroom environment?"

Creating and Adapting Materials:

Main Question: "Do you need to create or adapt specific materials for your neurodiverse students? If yes, how do you create or adapt them to meet the needs of students with ADHD/ADD and autism?"

Probes:

"Can you give an example of a material or resource you've adapted successfully?"

"What kind of resources do you find most effective?"

"How do you ensure that the materials are both accessible and engaging for these students?"

Teaching Strategies:

Main Question: "What strategies do you use to teach EFL to students with ADHD/ADD and autism?"

Probes:

"How do you differentiate instruction to cater to their needs?"

"Do you use any specific techniques to help these students stay engaged and focused?"

"How do you handle behavioral challenges in the classroom?"

"How do you feel your teaching approach has evolved over time?"

"How do you assess neurodiverse students? Is there a difference to neurotypical learners?"

Training and Professional Development:

Main Question: "Have you received any training or professional development focused on teaching neurodiverse students, particularly those with ADHD/ADD and autism?"

Probes:

"What did the training cover, and how useful was it?"

"Do you feel prepared to meet the needs of these students?"

"What additional training do you think would benefit you?"

Inclusive vs. Regular Classrooms:

Main Question: "Some of you regularly teach in inclusive classrooms while others typically teach in classes without an inclusivity teacher present. What are your experiences teaching in inclusive classrooms with an inclusivity teacher compared to regular classrooms?"

Probes:

"How does having an inclusivity teacher impact your teaching and the students' learning?"

"What challenges do you face in each setting?"

"Do you notice a difference in student engagement or success between the two environments?"

"Most students with AD/HD are taught in regular classrooms. Do you think the presence of an inclusivity teacher would benefit their learning?"

Suggestions for Improvement:

Main Question: "If you could make any changes to improve the EFL teaching experience for both you and your neurodiverse students, what would they be?"

Probes:

"Are there specific changes to the curriculum, resources, or support systems you would recommend?"

"What advice would you give to other teachers who are just starting to teach neurodiverse students?"

"How do you think the school could better support both teachers and students in this area?"

Conclusion

Final Thoughts:

"Is there anything else you would like to add that we haven't covered today? Your thoughts are very much appreciated."

Wrap-Up:

"Thank you all for your valuable insights and for sharing your experiences. Your contributions are crucial in helping us understand the challenges and successes in teaching EFL to neurodiverse students."

9.2 Interview Transcriptions

9.2.1 Student interviews

Student interview 1

LB: Also. Hallo, Luca. Danke, dass du heute mit mir sprichst. Du kennst mich eh schon. Ich bin die Frau Blaskovich. Und ich bin nicht nur eure Geographie Lehrerin, sondern auch Englischlehrerin an der Schule. Deshalb würde es mich sehr interessieren, was eure Erfahrungen sind im Englischunterricht also wie es dir da geht. Und ganz wichtig ist: Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es geht wirklich darum, wie es für dich ist und wie es dir geht, egal was irgendein anderer vielleicht in der Klasse so empfindet. Das Interview soll ein bisschen dabei helfen, zu verstehen, wie man den Englischunterricht besser machen kann für euch oder die Aufgaben vielleicht anders gestalten kann. Alles, was du da jetzt erzählst, wird komplett vertraulich behandelt. Es wird keiner sonst hören. Auch die Aufnahme wird niemand sonst hören, außer ich und es hat auch keine Auswirkung auf die Note. Kein anderer Lehrer wird das jemals sehen.

S1: *Nickt*

LB: Perfekt. Gut, dann fangen wir an mit der ersten Frage. Kannst du mir so ein bisschen erzählen, wie es dir im Englischunterricht so geht? Also zum Beispiel, Was macht dir am meisten Spaß im Englischunterricht. Was findest du am tollsten zum Beispiel. [0:01:02.4]

S1: Wenn ich jetzt Sachen aufschreiben muss von der Tafel. Also wenn der Lehrer jetzt zum Beispiel schreibt auf der Tafel und ich muss das Nachschreiben. Ja, das ist gut. [0:01:13.1]

LB: Okay, sehr schön. Wie findest du es so, wenn ihr Spiele spielt oder so? [0:01:18.2]

S1: Cool. Das finde ich auch sehr cool. Aber wir könnten das öfter machen. [0:01:22.2]

LB: Ja, okay. Kommt nicht so oft vor. Und was würdest du so sagen findest du am schwierigsten? Also in Englisch. [0:01:28.6]

S1: Generell. Zum Beispiel jetzt Arbeitsblätter kriegen. Wir müssen jetzt zum Beispiel das alleine machen. [0:01:33.6]

LB: Ja, okay. Also magst du es lieber so, wenn man mit dem Lehrer was gemacht wird. Wie findest du es, wenn du es mit anderen Schülern gemeinsam machst? Die Arbeitsblätter zum Beispiel - ist dir das dann auch lieber, wenn das die Klasse gemeinsam macht mit dem Lehrer? Oder magst du das lieber alleine machen? [0:01:44.8]

S1: Ist eigentlich auch gut, aber ich finde es besser, wenn wir alle zusammen arbeiten. [0:01:47.8]

LB: Ja, okay, sehr schön. Und wie fühlst du dich generell so? Wenn du an den Englischunterricht denkst, würdest du da sagen, dass es eher so ein Fach ist, das dich nervt wenn es auf dem Stundenplan steht. Oder denkst du eher „ja toll“? [0:01:56.3]

S1: Toll. [0:01:56.9]

LB: Ja? [0:01:57.6]

S1: Ich bin irgendwie in English ... bin ich irgendwie nicht so konzentriert, weil ich Englisch nicht so gut kann und ich habe jetzt endlich von einer vier auf ein drei ausgebessert. [0:02:09.2]

LB: Oh, super! Und weil du nicht so gut im Englisch bist, fühlst du dich da eher nicht so wohl?

S1: Auch weil, zum Beispiel, weil in Englisch die Aufgaben immer ganz anders sind wie in Mathe.

LB: Ja okay. Und wenn du jetzt so, wenn wir schon beim Thema schwierig sind in Englisch, kannst du ein Beispiel nennen oder paar Sachen einfach sagen, was du so am schwierigsten findest in Englisch? Ich habe zum Beispiel auch Bücher mitgenommen. So von den Aufgaben her würdest du sagen zum Beispiel, dass du Listening schwer findest oder die Grammatik findest du am schwersten?

S1: (Zeigt auf Grammatik Aufgabe)

LB: Okay, und was speziell findest du da schwer, so dass...[0:02:48.0]

S1: Wenn man so Kästchen hat, so einen Text und wo so Kästchen sind, was man einfügen muss, aber nicht, wo die Wörter stehen, wo man selbst nachdenkt. [0:02:57.8]

LB: Wo du keine Antwortmöglichkeiten hast also, das findest du am schwierigsten? Und auch so die Grammatikregeln lernen und so, das findest du auch schwer?

S1: (Nickt)

LB: Okay. Und wie geht es dir so mit Listeners zum Beispiel? [0:03:09.8]

S1: Sehr gut. [0:03:10.6]

LB: Ja, da kennst du dich auch aus? Du kommst gut mit und so?

S1: (Nickt)

LB: Und bei Reading? [0:03:14.5]

S1: Manchmal ist es auch zu schnell. [0:03:16.0]

LB: Manchmal ist es zu schnell. Ja, ja, das kenne ich bei vielen so und bei Readings?
[0:03:22.0]

S1: Was ist das? [0:03:22.8]

LB: Wenn man so einen Text hat, zum Beispiel das hier, und du musst dann Fragen dazu beantworten. Das sind immer danach dann so Dinge. (Zeigt im Buch darauf) [0:03:32.4]

S1: Das ist auch cool, finde ich. Das finde ich gut. [0:03:35.0]

LB: Ja, das heißt, liest du so auch daheim mehr? [0:03:38.3]

S1: Nein. Generell lesen mag ich nicht, aber wenn es zum Beispiel so in der Schule vorkommt, ist das eigentlich das Beste. Ja, ich finde. [0:03:45.9]

LB: Findest du das dann besser, wenn du es so für dich alleine liest und dann beantwortest? Oder wenn das in der Klasse laut vorgelesen wird? [0:03:52.0]

S1: Auch in der Klasse? Ja. Ja, aber zuerst. Also man kann. Man hat keine zehn Minuten Zeit, dass man es selber macht. Und dann macht der Lehrer das. [0:04:01.2]

LB: Ja okay also dann gemeinsam durchgehen. Und wenn du jetzt zum Beispiel Du hast ja vorherhin gesagt, bei Listening ist es dir manchmal ein bisschen zu schnell oder auch bei Grammatik, verwirrt dich das dann ein bisschen? Hast du da manchmal so Schwierigkeiten? Was machst du dann normalerweise, wenn du jetzt merkst, „da bin ich gar nicht mitgekommen bei der Listening“? [0:04:16.6]

S1: Ich habe eigentlich keine Lust mehr. [0:04:18.3]

LB: Ja, dann lass es einfach ganz sein, okay? Und sagst du das dann der Lehrerin oder dem Lehrer? [0:04:23.4]

S1: Ich lass es einfach. [0:04:24.6]

LB: Okay?

S1: Und versuche es dann halt, wenn man es korrigiert, dass man es dann wieder gemeinsam tut. Und bei der Grammatik auch.

LB: Das heißt dann einfach, wenn es nicht geht, dann geht es nicht. Okay, perfekt. Und jetzt mal ganz das Gegenteil: Was findest du am besten am Englischunterricht? Welche Aufgaben findest du am tollsten? Du hast ja schon gesagt Readings findest du recht gut. [0:04:42.7]

S1: Ja, Listening auch. Ja. [0:04:45.2]

LB: Was ist mit Schreiben? [0:04:47.0]

S1: Schreiben? Wie also ein Text? [0:04:50.1]

LB: Zum Beispiel schreiben, wenn es so ist? (Deutet auf Schreibaufgabe) [0:04:52.0]

S1: Ja, das geht gar nicht. [0:04:54.0]

LB: Das magst du überhaupt nicht, okay? Und hat da auch schon mal deine Lehrerin oder der Lehrer vielleicht gesagt, dass du irgendwas gut gemacht hast mal in Englisch? [0:05:02.9]

S1: Ja. Wo wir mal ... Wir mussten mal was malen. Also ich habe über Avengers oder so irgendwas, ich habe den Hulk gemalt und man muss dann über den zehn Sätze oder so schreiben. Was gut kann, ob er stark ist oder schwach. Ja, das hat er gesagt. Ich kann gut malen und ich bin sehr kreativ auch beim Schreiben. Das war cool, weil das kann ich gut. [0:05:19.2]

LB: Ja, das ist schön gemalt und geschrieben. Sehr gut. Würdest du also sagen, du bist generell kreativ? Also Sachen ausdenken? [0:05:26.8]

S1: Oh, ja. Ja. Ja. [0:05:28.2]

LB: Okay. Und das heißt, du würdest praktisch sagen, dir macht am meisten Spaß, eigentlich das Lesen. Ja. Wie geht es dir mit so sprechen, wenn du Englisch sprechen musst? In der Klasse ist das was?

S1: (Schüttelt Kopf)

LB: Nicht so dein Ding. Ja. Muss auch nicht bei jedem gleich sein. Und wenn du zum Beispiel zu Hause lernst oder Hausübungen machst oder so, lernst du... [0:05:50.3]

S1: Ich immer mit meinen Eltern. [0:05:51.4]

LB: Ja, die helfen dir da? Sehr cool. Und hast du da irgendwelche Hilfsmittel oder Methoden oder so, die dir beim Lernen helfen? Oder irgendwas, wenn du zum Beispiel Vokabeln lernst? [0:06:00.7]

S1: Ja, ich, ich ich mache es einfach so, ich lese ein Wort, dann merke ich es mir, lese das nächste Wort und dann mache ich alle zwei und dann mache ich immer weiter und immer weiter. [0:06:11.3]

LB: Also eine Kette. Praktisch. Okay. Bist du dir halt alles so merkst? [0:06:14.7]

S1: Also aufschreiben zum Beispiel ist halt nicht so meins, weil da merke ich mir nichts. Weil da konzentriere ich mich aufs Schreiben und nicht aufs Ding auf das Wort, was da wirklich ist. So da konzentriere ich mich nicht auf das Wort. [0:06:24.9]

LB: Und wenn du das dann so in der Reihe lernst, geht das dann auch gut beim Vokabeltest? Wenn es dann in einer anderen Reihenfolge ist, dann hast du dir aber trotzdem die Wörter gemerkt, oder ist das dann anders bei dir?

S1: (Nickt)

LB: Ein bisschen, okay. [0:06:35.2]

S1: Aber das Problem ist bei mir, ich merke mir die Sachen nicht so, also wenn ich jetzt zum Beispiel keine Ahnung so 14 also es kommen 14 Wörter und es sind 30, kann ich das nicht einmal anschauen und ich habe es in mir. Und wenn ich zwei Tage das auslasse, habe ich es wieder vergessen. [0:06:53.9]

LB: Okay, das heißt, du musst es oft wiederholen, dass du es dir merkst. [0:06:57.6]

S1: Vokabelcheck. Muss ich es mir anschauen? Und dann? Ja, dann geht es wieder. [0:07:02.4]

LB: Okay, das ist super. Und das heißt am liebsten beim Englisch lernen bist du daheim. Setzt du dich da so allein in dein Zimmer oder sitzt du in der Küche? Wie macht du das? [0:07:15.3]

S1: Ja, mit der Mama gemeinsam in der Küche. Ja, und mein Vater, also mein Vater ist generell gut in Englisch. Das ist super. Ich probiere es mal immer mit meiner Mama. Und wenn sie auch nicht mehr weiter weiß, kommt mein Vater dazu. [0:07:25.0]

LB: Okay. Und hast du Geschwister? [0:07:29.9]

S1: Ja, einen Bruder. [0:07:30.9]

LB: Okay. Und der ist dann auch immer so dabei. Stört dich das, wenn der so da ist? Vielleicht laut ist oder so?

S1: (Nickt)

LB: Ja. Okay. Das kann dann auch ein bisschen ablenkend sein. Okay. Und ein kleiner Bruder ist die eine Sache. Aber in der Klasse hast du ja 20 andere Kinder sitzen. Wie findest du das dann so in deiner Klasse? Im Englischunterricht sind die Gruppen aufgeteilt? [0:07:51.5]

S1: Ja, kleinere Gruppen. Ich kann das generell nicht. Wenn irgendwer von meiner Klasse jetzt durcheinander spricht und ich mich dann nicht auf die Sache konzentrieren kann, was jetzt vorne abgeht. [0:08:04.8]

LB: Ja, okay, das heißt es... [0:08:07.2]

S1: Und ich mache da manchmal auch mit, weil ich weiß, nicht automatisch mache ich da mit aber es kommt einfach so. [0:08:13.9]

LB: Also wenn andere reden, dann hörst du irgendwie so die Stimmen hinter dir. Man kann sich nicht mehr auf das Vorne konzentrieren. Ja, das verstehe ich. Und das heißt, du würdest sagen, in der Klasse ist ein angenehmer Ort zum Lernen? Oder fühlst du dich daheim wohler? Wenn halt weniger Leute sind und so und du deinen ruhigen Ort hast? [0:08:33.7]

S1: Auf mein Bett legen. [0:08:35.0]

LB: Ja, okay, auch bequemer natürlich. Und, ähm. Das heißt, wenn andere um dich reden, das macht es dann ein bisschen unangenehmer und so und würdest... Was würdest du sagen könnte man machen, dass man das besser macht im Unterricht für dich? Was würdest du so brauchen? Das du sagst: Jetzt würde ich mich besser konzentrieren. Viel weniger Leute, dass Lehrer strenger sind, dass die anderen leiser sind, ...

S1: (Nickt)

LB: Verstehe ich. [0:08:59.4]

S1: Die Lehrer wiederholen sich öfter und die Kinder hören halt dann irgendwann nicht mehr darauf, weil die Lehrer, weil. Sie nehmen das nicht ernst. Ja, ja, das ist vielleicht, keine Ahnung, mit den Eltern kommen oder so, ich weiß es nicht. [0:09:11.8]

LB: Und ich weiß ja, bei euch in der Klasse ist das öfters so, dass man noch rausgehen kann und so was. Hilft dir das dann, wenn du die Aufgabe draußen weiter machen kannst? Ja, wenn es einfach ein bisschen ruhiger ist und so, okay. Und deine Englischlehrer sind ja Herr D. oder bist du bei der Frau C? [0:09:29.8]

S1: Nein beim Herrn... ähm... [0:09:30.5]

LB: Herr D, bei Herrn D. Und würdest du sagen, hilft er dir gut beim Englischlernen oder ist das eher so „Du bist auf dich alleine gestellt“ und so.

S1: (nickt)

LB: Ja. Also magst du das auch, oder? Hättest lieber, dass man sich ein bisschen mehr auf dich. [0:09:50.0]

S1: Sich konzentriert? Ja. [0:09:51.0]

LB: Okay. Und, ähm, hat es vielleicht mal was gegeben, was dir sehr hilft, wenn der Lehrer das macht. Wie beim Lernen zum Beispiel. Oder beim Konzentrieren, dass er dir was gezeigt hat? Vielleicht hat er dir mal irgendein Hilfsmittel oder so gegeben oder einen Tipp gegeben, wie man was einfacher oder besser machen kann? [0:10:16.4]

S1: Zum Beispiel aufschreiben oder am iPad sich was aufschreiben. Ja, das. [0:10:21.3]

LB: Funktioniert das dann gut? Okay, super. [0:10:23.7]

S1: Ich kann mir auch Sachen nicht merken. Wenn er sagt Hausaufgabe, muss ich mir das aufschreiben oder irgendeinen Wecker stellen, dass ich um die Uhrzeit dann weiß, was ich machen will und nicht vergesse. [0:10:34.0]

LB: Ja super, dass du dann so ein System hast und auf das bist du aber selber kommen? Oder erinnert dich da auch manchmal der Herr D dann so „schreib dir das jetzt auf.“? [0:10:41.0]

S1: Nein, ich komme da eh selber drauf. Weil ich weiß, dass die Hausaufgabe sehr wichtig ist. Ja. [0:10:45.8]

LB: Sehr gut. Das hast du dann schon so, so angewöhnt. Und mit deinen Klassenkameraden kommst du auch gut zurecht. Also würdest du sagen „So Gruppensachen mache ich voll gern, weil ich arbeite gern mit den anderen zusammen.“? [0:10:57.3]

S1: Ich war auf Sportwoche mit meiner Gruppe. Also das war wirklich, wirklich die coolste Woche, die ich je hatte. Ja, naja, und wir haben auch Blödsinn gemacht. Das weiß ich. Aber es war schon sehr cool. Ja, also. [0:11:09.2]

LB: Du verstehst dich voll gut mit denen? [0:11:10.5]

S1: Es kommt darauf an, welche. [0:11:11.8]

LB: Ja, natürlich. Mit allen ist nicht gleich. Und in Englisch magst du das dann mehr, wenn du so... Wenn du zum Beispiel zu viert an was arbeiten musst, oder wenn ihr nur zu zweit seid? Was ist dir da lieber? Mehr Leute?

S1: Zu zweit ist besser. Wenn ich mit meinem Freund arbeiten darf dann ist die Gruppenarbeit auch toll.

BL: Würdest du aber sagen...

S1: Zu zweit arbeiten ist schon cool. Aber ich mache es lieber alleine. Oder würde ich sagen, mit anderen ist immer besser. [0:11:33.5]

LB: Ist besser als alleine. Okay. Helfen dir die dann noch manchmal, wenn du zum Beispiel... [0:11:38.6]

S1: Gegenseitig helfen? Ja, genau. [0:11:41.1]

LB: Und auch wenn du zum Beispiel sagst, mir ist es zu viel oder zu laut oder so, helfen die dir dann auch, dass man sich da...

S1: (nickt)

LB: Ja was machen die dann? [0:11:49.7]

S1: Also keine Ahnung. Sie helfen mir zum Beispiel, wenn ich sage was gehört da hin, sagen sie es mir. Und wenn ich zum Beispiel eine Ahnung habe und er weiß es nicht, sag ich ihm.
[0:11:59.6]

LB: Und würden die dann auch mit dir zum Beispiel rausgehen zum Arbeiten oder so?
[0:12:03.6]

S1: Ja, ja. [0:12:05.3]

LB: Sehr gut. Sehr schön, wenn ihr euch so unterstützt. Ja, du hast auch gesagt, dass deine Eltern dir öfters helfen. Du hast Geschwister, einen kleinen Bruder? Der kann nicht mit dir Englisch lernen, schätz ich mal, aber Nachhilfe oder so gehst du auch?

S1: Nein, nein.

LB: Also das machst mit deinen Eltern? [0:12:22.8]

S1: Sommerschule. [0:12:24.1]

LB: Sommerschule. Das stimmt genau. Und so vor den Schularbeiten. Ähm. Wir haben auch iPads in der Klasse zum Beispiel. Kriegt ihr da auch so Übungsmaterialien?

S1: Manchmal das iPad aber sonst gar nichts. Irgendwie mag ich aber das nicht gerne mit der Technologie. Ich mag das nicht. Ich finde es besser, wenn wir, keine Ahnung, im Heft oderso irgendwas machen. Aber iPad ist halt kompliziert. [0:12:46.4]

LB: Okay, kennst dich noch nicht so gut aus. Und so das iPad dann nehmen, zum Beispiel fürs Vokabellernen. Da gibt es ja auch so Spiele oder so und Cyberhomework oder so, das magst du nicht? [0:12:56.0]

S1: Nein, das mag ich garnicht. Also ezone oderso garnicht. [0:13:00.3]

LB: Ähm. Und was würde dir zum Beispiel. Wir sind schon fast am Ende. Was würde dir zum Beispiel noch helfen? Oder was würdest du dir wünschen? Zum Beispiel als Lernhilfe? Weil ich weiß ja, bei manchen Klassen zum Beispiel kriegt man von den Schularbeiten dann zum Beispiel Übungsblätter, oderso. [0:13:15.6]

S1: Das würde mir helfen. Ja.

LB: Kriegts ihr die?

S1: Nein. Also das is irgendwie alles kompliziert. Wenn ich jetzt zum Beispiel in Englisch nachfrage, da muss ich genau die Angaben eingeben. Nicht, dass er zum Beispiel jetzt jeden Zettel gibt, was genau zur Schularbeit kommt. Halt nicht genau, sondern andere Ergebnisse. Sondern ich muss mich erkundigen, was ich genau brauche. Das finde ich blöd, dass er das vielleicht selber machen könnte, sich also einfach so Zetteln zu machen, auszudrucken, wo

zum Beispiel eine gute Übung ist für die Schularbeit. Also keine Ahnung. Fünf, sechs Zetteln so wie es bei der Schularbeit kommt halt aber andere andere Ergebnisse. [0:13:54.2]

LB: Okay. Und bei Listening oder so übst du die zu Hause wahrscheinlich gar nicht, oder? [0:13:59.6]

S1: Das kann ich nicht üben. Aber das ist einfach so, da muss man, da... [0:14:02.5]

LB: Wird es jetzt nicht noch extra Hilfe brauchen? [0:14:03.9]

S1: Aber Grammatik ist ja zum Beispiel, da könnte ich ja viele Übungsblätter gebrauchen bei der Schularbeit. Ja. [0:14:10.7]

LB: Okay, ähm und wenn du generell im Englischunterricht irgendwas, wenn du der Lehrer wärst oder so und du könntest was ändern und irgendwas besser machen, würdest du irgendwas geben, was dir jetzt gleich einfällt, was du zum Beispiel sagst. Diese Übungen sind unnötig, die streicht man komplett, oder? [0:14:29.9]

S1: Nein, eigentlich nicht. Aber das zum Beispiel, dass man. Genau. Wie soll ich das sagen? Ich weiß nicht. [0:14:39.4]

LB: Du kannst es gerne umschreiben. [0:14:40.7]

S1: Ich weiß gar nicht. Ich glaube, ich würde gar nichts ändern. Außer, dass ich die Zettel kriege. [0:14:46.8]

LB: Also, wenn du jetzt zum Beispiel deinen Lehrern oder zum Beispiel... [0:14:50.2]

S1: Dass ich genau davon genaue Informationen kriege, was ich genau üben soll, was zur Schularbeit kommt. [0:14:58.5]

LB: Okay. Und wenn du. Weil jeder Lehrer. Ich meine, man versucht, dass man so gut wie möglich die Schüler kennt, aber manche Sachen weiß man einfach nicht. Man weiß nicht, wie jeder Schüler gut lernt. Und so, wenn du jetzt deinen Lehrern was sagen könntest, so über dich selbst, was du meinst, das sollten die über dich wissen, wie es dir im Unterricht geht, damit es für dich auch leichter wäre. Was wäre das? [0:15:17.8]

S1: Dass sie uns halt auch. Also dass wir mehr zu Hause lernen als wir in der Schule machenn. Weil wir lernen irgendwie mehr in der Schule. Wenn es um Schularbeiten geht, lernen wir hier also mehr in der Schule. [0:15:33.6]

LB: Also du hättest lieber Aufgaben für zu Hause, damit du das alles noch mal in Ruhe wiederholen kannst undso. Und du hast doch vorhin zum Beispiel erwähnt, dass mit dem, dass es dir lieber wäre, wenn es ein bisschen ruhiger wäre in der Klasse und sowas. Das heißt, du

würdest wahrscheinlich auch von den Lehrern wollen das die dann das sie dafür sorgen, dass es ruhiger ist? [0:15:51.3]

S1: Kleinere Gruppen zum Beispiel. [0:15:52.1]

LB: Noch kleiner? Ja da stimme ich dir voll zu. Würde ich auch super finden. Kleinere Gruppen. [0:15:57.2]

S1: Vier Gruppen vielleicht. [0:15:58.3]

LB: Ja und vielleicht. Also einfach, dass auch der Lärm vielleicht weniger ist. Dass man sich mehr konzentrieren kann. Vorletzte Frage haben wir schon. Du bist ja auch nicht der Einzige, dem es so geht, dem es zu laut ist in der Klasse und dem die Gruppen zu groß sind und so, wenn da jetzt noch ein anderes Kind wäre, vielleicht jetzt in der ersten Klasse, du bist ja schon in der zweiten, und dem geht es genauso. Hättest du dann irgendeinen Ratschlag für den, was du sagen willst? Zum Beispiel so könntest du damit umgehen, so gehe ich damit um, wenn es zu laut ist. Zum Beispiel, wenn dir das zu stressig ist in der Klasse, was machst du denn dann? [0:16:29.8]

S1: Ich weiß nicht. [0:16:31.5]

LB: Lasst das einfach so über dich ergehen.

S1: Ja.

LB: Auch wenn sich dann gar nicht konzentrieren kann und die Aufgabe nicht machen kannst?

S1: (nickt)

LB: Echt? Meldest dich dann auch nicht? Dann sagst du dir Ist das zu viel oder du musst raus oderso?

S1: Nein.

LB: Aber glaubst du jetzt, würde es das besser machen, wenn du das machen würdest?

S1: Nein.

LB: Nein, weil? [0:16:47.9]

S1: Weil sie mich eh nicht verstehen. [0:16:49.3]

LB: Okay, weil dich die Lehrer dann vielleicht eh nicht rauslassen würden und so.

S1: Ja.

LB: Okay. Und letzte Frage. (..) Seit du angefangen hast, Englisch zu lernen. Du hast jetzt schon ein Jahr gehabt und so? Gibt es irgendwas was sagst du „Da war ich am Anfang super schlecht und das hat sich aber voll verbessert über das Schuljahr“? [0:17:09.8]

S1: Ja, zum Beispiel die Hausaufgaben. Ja. Ja, ich mag das jetzt irgendwie mehr als letztes Jahr auch Hausaufgaben. Weil ich weiß, dass, wenn ich die Hausaufgaben mache, das ganze Jahr, weil ich hatte viele fehlende also viele fehlende Hausaufgaben, dass ich eine bessere Note krieg. Okay, also Hausaufgaben sind wichtig eigentlich. [0:17:27.1]

LB: Und die Hausaufgaben haben gefehlt weil du sie einfach vergessen hast? [0:17:29.8]

S1: Oder. [0:17:30.1]

LB: Was? [0:17:30.3]

S1: Ja, Ich habe keinen Bock. Ich hab keinen Bock auf machen. [0:17:32.1]

LB: Okay. [0:17:34.4]

S1: Aber manchmal habe ich auch vergessen. [0:17:36.4]

LB: Okay. Ja. Kommt vor, dass man ab und zu vergisst, Aber ist natürlich wichtig. [0:17:40.0]

S1: Das schreib ich mir auf. Und mach die auch dann. Meine Mama fragt mich immer ab, wenn ich nach Hause komme, ob ich. [0:17:48.2]

LB: Brav und so bei Lesen, Schreiben, Vokabellernen und so würdest du sagen bist du auch bei was besser geworden oder ist das gleich? [0:17:55.7]

S1: Vokabel jetzt leichter zum Lernen. Das erste Semester, also das vorige, war ich sehr schlecht. Da habe ich nur Vierer und Fünfer und so geschrieben. Und dann auf einmal hatte ich Lust, Vokabeln zu lernen, weil ich mit den Vokabeln die Chance hatte, mir den Dreier auszubessern. Also vier auf einen Dreier. Und das habe ich ausgenutzt und habe dann halt geübt. Und jetzt ist es besser und Englisch ist auch besser jetzt dadurch. [0:18:17.2]

LB: Ja, und es hat sich das auch verbessert, weil du deine Technik, wie du lernst, verbessert hast.

S1: Ja

LB: Ja, also durch dieses Nacheinander lernen ist dann besser geworden. Und wie hast du das davor gemacht? [0:18:26.0]

S1: Ich habe. Ich weiß nicht, ich hatte nicht mal irgendeine Technik. Ich habe es einfach angeschaut. Es war einfach nicht in meinen Kopf gegangen. [0:18:32.4]

LB: Okay, also so wie du sagst, auch mit dem Schreiben hast du auch gesagt hast probiert es hat nicht funktioniert. Okay, dann super. Danke, dass du mir das alles erzählt hast. Das war jetzt echt wirklich sehr ausführlich. 20 Minuten Geschichte gespart. (lacht) Falls dir noch irgendwas einfällt oder du noch irgendwas sagen willst, stehe ich dir immer gerne zur Verfügung, auch wenn dir jetzt vielleicht noch etwas einfällt? [0:18:54.5]

S1: Und ja, dass ich zum Beispiel auch mal nicht Vokabeln lerne und meine Mutter oder mein Vater fragt mich immer ab. Ja, wenn sie wissen, dass ich gut bin dann darf ich dann zum Beispiel raus mit Freunden oder so. Aber wenn Sie wissen, ich brauche noch ein bisschen, dann soll ich noch ein bisschen üben. [0:19:13.4]

LB: Okay, das heißt du machst es auch dann mehr, wenn du weißt, da gibt es dann eine Belohnung mehr oder weniger? [0:19:19.6]

S1: Dass ich einfach Erfolg habe. Ja. [0:19:22.0]

LB: Es ist die schönste Belohnung. Ja. Okay. Perfekt. Dann Dankeschön für deine Zeit. Und danke, dass du so ehrlich warst. [0:19:27.3]

Student interview 2

LB: Ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Du beantwortest es einfach so, wie es für dich ist, wie du es empfindest. Du kannst alles dazu sagen und erzählen, was du willst. Also. (...) Erste wichtigste Frage wäre: Kannst du mir so generell vom Englischunterricht bei dir erzählen, also von deinen Erfahrungen im Englischunterricht? Was würdest du sagen, macht dir in Englisch am meisten Spaß? Zum Beispiel? [0:00:29.4]

S2: Am meisten Spaß macht es Hausübungen zu machen, also Hausübungen zu machen. Ja, und dann sie abzugeben und aktiv im Unterricht teilzunehmen. Ja. [0:00:41.2]

LB: Hausübungen. Hausübungen machen findest du am besten?

S2: Ja.

LB: Okay. Sehr schön. Gibt es irgendwelche Hausübungen, die du am meisten magst? Zum Beispiel Texte schreiben oder im Buch Texte lesen? [0:00:59.6]

S2: Ja, oder Grammatik. Außer diese Listening.

LB: Und das magst du nicht so? Warum findest du das am schlechtesten? [0:01:09.8]

S2: Weil lesen verstehe ich, worum es geht, aber auf Fragen kann ich ... weiß ich nicht genau. [0:01:16.1]

LB: Dann das im Text zu finden und so ist schwierigere?

S1: (nickt)

LB: Okay. Und wennst Hausübunngen machst. Du hast gesagt, daheim machen findest am besten, weil du deine Ruhe hast oder? [0:01:27.5]

S2: So im Zimmer. [0:01:28.5]

LB: Und so machst du es dann immer alleine. [0:01:31.5]

S2: Manchmal mit Bruder. [0:01:33.2]

LB: Echt, das ist dein älteren Bruder? [0:01:34.9]

S2: 21. [0:01:36.1]

LB: Oh okay, gut. [0:01:37.1]

S2: Jetzt eh bald Job und ja. [0:01:39.5]

LB: Das heißt er ist gut in Englisch? [0:01:40.7]

S2: Schreibt noch Bewerbung und so. [0:01:43.6]

LB: Gut für dich. Bist ja auch in der vierten. Kann er dir dort auch helfen. Und was? Du hast gesagt, Listening Reading findest du am schwierigsten eher und Listening? [0:01:55.5]

S2: In Deutsch nicht, aber in English. [0:01:57.4]

LB: In English. Okay. Das heißt bei Listening auch dann so einfach, weil du nicht so so...

S2: So schwere Stufen noch dazu. (..) [0:02:08.5]

LB: ...nicht so mitkommst. Ist das im Unterricht auch so oder bei Schularbeiten schwieriger dann? [0:02:12.1]

S2: Nur bei Schularbeit. [0:02:13.2]

LB: Okay, so, wenn es im Unterricht eine Listening macht, ist es nicht so schlimm? [0:02:15.9]

S2: Ach, es geht. Nur bei AHS gibt es ja nur Fragen. Bei STANDARD gibt es ja du kannst ankreuzen, das ist ja leichter. [0:02:24.1]

LB: Genau. Und du bist AHS? [0:02:25.6]

S2: Na, jetzt noch STANDARD. [0:02:27.0]

LB: STANDARD In Englisch? Okay, das heißt, so generell im Englischunterricht würdest sagen fühlst dich wohl, oder?

S2: Naja jetzt nicht so immer.

LB: Ist jetzt nicht so? Also eher halb halb?

S2: Halb halb.

LB: Okay. Manchmal gut, manchmal schlecht. Okay. (..) Was würdest du sagen, Sind so die größten Herausforderungen für dich beim Englischlernen? Also, Listening, Reading hast du schon gesagt. Aber gibt es vielleicht noch andere Aufgabenformate, die es nicht so gut findest, oder? [0:02:52.6]

S2: Nein nur das. [0:02:53.5]

LB: Nur das. Das heißt Grammatik. Kein Problem. [0:02:59.1]

S2: Ich gebe auch Nachhilfe Mittwoch und Freitag. Okay. [0:03:01.7]

LB: Kommt er so zu dir oder ist das bei der VHS oder so? [0:03:04.3]

S2: Ich gehe einfach nur in diese eine Gasse. [0:03:07.8]

LB: Okay, das ist so, da sind mehrere Lehrer?

S2: Ja.

LB: Okay. Und wenn du jetzt so Probleme mit Listening zum Beispiel hast oder Readings oder so, wie versuchst du das dann zu lösen? Weil bei der Schularbeit zum Beispiel lässt du dann die Listen einfach aus? [0:03:23.7]

S2: Ich versuche zu lernen, aber ich finde ja nichts. Im Buch gibt es nicht so richtige Übungen für das. [0:03:30.2]

LB: Das heißt, eigentlich bräuchtest du mehr Übungen, auch vor Schularbeiten, gerade für solche Sachen.

S2: Ja.

LB: Okay, und wenn du jetzt so generell an Englischunterricht denkst: Gibt es irgendwas, was du denkst „Das ist extrem fad, wenn man das machen. Es interessiert mich gar nicht, wenn es so abläuft.“ Zum Beispiel, erfährt ja keiner was. [0:03:50.7]

S2: Noch mal bitte. [0:03:51.6]

LB: Was findest du am langweiligsten? Am Englischunterricht? [0:03:55.4]

S2: Also immer dieses lange Zuhören. Ja, also sie redet halbe Stunde und dann schreiben wir was. Aber nicht direkt was schreiben oder so, das nervt. [0:04:06.0]

LB: Also, Lehrer steht vorne und redet, redet, redet. Das findest du anstrengend. Okay, kannst dich dann nicht so gut konzentrieren wahrscheinlich auch nach einer Weile, oder?

S2: Ja.

LB: Okay. Und was würdest du sagen, fällt dir am leichtesten beim Englischunterricht? Also irgendwas? [0:04:21.2]

S2: Grammatik und Vokabeln. [0:04:23.0]

LB: Ja, Grammatik und Vokabeln. [0:04:24.4]

S2: Also vorlesen.

LB: Text lesen und das?

S2: Ja. [0:04:28.1]

LB: Und bei Grammatik zum Beispiel. Warum glaubst du ist das am leichtesten? [0:04:34.8]

S2: Ja, weil immer verschiedene Vergangenheit mit Vergangenheit, Vorvergangenheit, Vergangenheit und so das. [0:04:41.8]

LB: Merkst du dir das gut, diese Regeln, die man befolgen muss und so?

S2: Ja.

LB: Ja, das ist super. Das sind ja die Grundsteine in der Unterstufe und wird dann ja immer wiederholt. [0:04:51.8]

S2: Von erste und zweite wieder. [0:04:53.5]

LB: Genau das hast du schon alles gelernt. Du merkst dir das einfach dann so gut auch diese ganzen Regeln und so? Gibt es irgendwas, wo du vielleicht schon mal deine Lehrerin oder dein Lehrer ich weiß gar nicht wen du hast? [0:05:06.3]

S2: Frau Z und Frau X . [0:05:07.5]

LB: Okay, gibt es was, wo dir die schon mal gesagt haben: „Das hast du wirklich gut gemacht.“? [0:05:11.6]

S2: Und schon oft, Ja, letztes Jahr. Vorletzte Jahr. [0:05:15.6]

LB: Was war das zum Beispiel? [0:05:16.2]

S2: Also für Hausübung war immer wieder und ich habe gute, sehr schöne Texte geschrieben. Ja, das sagen sie oft. [0:05:23.4]

LB: Bist du da so kreativ beim Schreiben? [0:05:26.2]

S2: Ja. [0:05:27.1]

LB: Schon perfekt. Oberstufe ist fast nur Texte schreiben. Das heißt schreiben würdest fast sagen macht dir am meisten Spaß, oder?

S2: Grammatik, schreiben.

LB: Okay, sehr cool. Was ist mit sprechen? So, wenn du mal eine Speaking Aufgabe machen musst, wo du mit einem anderen Schüler reden musst oder so...

S2: Nicht gut.

LB: Das ist schwer, das findest du nicht so gut. Okay, aber wenn du so mit anderen zusammen arbeitest, findest du, machst du das gerne? Gruppenarbeiten oder Partnerarbeit. [0:05:55.7]

S2: Hilft mir besser. [0:05:57.7]

LB: Wenn. Wenn du es gemeinsam machst?

S2: Ja

LB: Das ist besser als alleine? [0:05:59.4]

S2: Besser. [0:06:01.0]

LB: Okay. Das heißt, Findest du es dann aber besser, wenn es so eine kleine Gruppe ist? Das heißt so vier Leute, oder wenn es nur du und eine andere Person ist? [0:06:08.1]

S2: Eine kleine. [0:06:08.9]

LB: Kleine Gruppe. [0:06:09.8]

S2: Also drei. Ich habe noch zwei andere. [0:06:13.7]

LB: Okay. Das heißt aber so alleine lernen oder so findest du jetzt im Vergleich zu in der Gruppe lernen nicht so gut? [0:06:19.6]

S2: Wenn ich sage das verstehe ich nicht, sondern frag sie einfach. Und dann habe ich keine Ahnung. [0:06:23.0]

LB: Okay, und dann helfen dir die in der Gruppe. Okay, das heißt, du kommst in der Klasse gut zurecht.

S2: Eigentlich. Ja.

LB: Teilt sie euch in Englisch oder seid ihr alle immer gemeinsam? [0:06:34.9]

S2: Alle gemeinsam. [0:06:36.1]

LB: Okay. Was würdest du sagen, hilft dir am besten beim Englisch lernen? Also gibt es irgendwelche Hilfsmittel oder Strategien oder so, die du verwendest? Zum Beispiel beim Vokabellernen? Wie lernst du die normalerweise? [0:06:47.8]

S2: Einfach einen Zettel nehmen, Deutsch abdecken, Deutsch lernen und andersherum. Okay, Englisch abdecken. Englisch lernen. [0:07:00.8]

LB: Das heißt einmal durchlesen und dann abdecken, okay. Aber so Karteikärtchen oder so noch mal aufschreiben und so vorsagen Sachen auch nicht?

S2: Nein.

LB: Okay. Bist du gut bei den Check-ups.

S2: Bei check-ups brauche ich nur paar Minuten, bin ich schon alles merken und fertig. Ich kann mir gut merken so Sachen. [0:07:14.1]

LB: Echt? Spitze! Beschäftigst du dich so in deiner Freizeit auch viel mit Englisch? Schaust du so Videos auf Englisch oder so?

S2: Manchmal auf YouTube schaue ich manchmal. [0:07:25.6]

LB: Okay, das heißt, du kennst eigentlich eh schon viele Wörter, auch okay und so, wenn es für die Schularbeiten lernst oder so, machst du das dann immer alleine oder hast du irgendeine Strategie, wie du für die Schularbeiten lernst, auf was du dich mehr konzentrierst? [0:07:42.0]

S2: Also Nachhilfe halt. Sehr wichtig. Manchmal mein Bruder hilft. Und mit Freunden halt. [0:07:50.2]

LB: Deine Eltern nicht? [0:07:51.7]

S2: Die können nicht Englisch. [0:07:53.5]

LB: Und.. [0:07:54.1]

S2: Deutsch und Mathe können sie. Englisch nicht. [0:07:56.5]

LB: Okay. Und wenn du daheim lernst, machst du es dann eher so allein in deinem Zimmer oder in der Küche? Oder wie machst du das?

S2: In Zimmer.

LB: Okay, also da ist die Ruhe dann besser. Generell, wenn es in der Klasse ist, würdest du sagen, dass es so ein angenehmer Ort zum Lernen ist, oder ist das dort zu laut? Oder passt es? [0:08:15.9]

S2: Manchmal geht, weil manchmal Scheiße, aber dann wieder sehr gut. [0:08:21.9]

LB: Das hast du. Du sagst, du kannst dich eigentlich schon gut konzentrieren in der Klasse?

S2: Ja mal so mal so, meistens bin ich von den anderen dann abgelenkt halt.

LB: Okay. Und könnte man so an der Klassensituation irgendwas ändern, um das noch besser zu machen?

S2: Nein.

LB: Nein? Findest es passt eh gut? Also keine Beschwerden. Okay. Und du hast gesagt, du hast die Frau Z und die Frau X. Wie würdest du sagen, ist deine Beziehung zu denen? Also helfen dir die, wenn du irgendwas nicht verstehst? Würdest du dich wohlfühlen, dann nachzufragen? [0:08:52.0]

S2: Frau Z hilft mir. Ja. [0:08:54.7]

LB: Frau Z hilft sehr viel. Und hast du das Gefühl, dass die... Wenn du vielleicht mal bei irgendwas ein bisschen Probleme hast oder so, das nicht gleich checkst? [0:09:04.4]

S2: Ja, ich frage sie und sie sagt mir. [0:09:07.4]

LB: Okay, das heißt wen... [0:09:09.1]

S2: Schularbeit zum Beispiel. Ich habe nicht verstanden, ich frage und dann sagt sie mir. Dann schreibe ich mir auf. Das ist eh okay. [0:09:15.1]

LB: Super. Das heißt, du hast schon ...du hast schon das Gefühl, dass die dich verstehen und dass die das nachvollziehen können, wenn du etwas nicht verstehst?

S2: (nickt)

LB: Okay. Und haben deine Lehrer vielleicht schon mal irgendwann gesagt oder was gemacht oder so was da wirklich weitergeholfen hat in Englisch, wo du dachtest „Ab sofort mache ich das immer so oder“? [0:09:33.6]

S2: So, also ich weiß nicht genau, aber das war wegen Reading und so einen Text schreiben. Also ich muss mehr im Sommer lernen und dann wird besser. [0:09:46.5]

LB: Okay, aber so jetzt spezielle Techniken oder Arbeitsblätter oder so haben sie dir nicht geben, wie du das machen kannst. Okay. Hättest du das gerne gewünscht, dass sie dir da was gegeben hätten. [0:09:55.7]

S2: Nein ich mache das. Ich gehe auch so jeden Sommer Nachhilfe. August, jeden Tag. Und sie hat gesagt, ich soll im Sommer lernen dann das wird besser. Ja, ich gehe Nachhilfe. [0:10:07.4]

LB: Kannst du dir dann auch, wenn du zum Beispiel daheim übst oder so, selber im Internet Sachen raussuchen oder kriegst du das dann immer von der Nachhilfe? [0:10:14.1]

S2: Nein, auch im Internet ich. [0:10:16.4]

LB: Okay, also du kannst dir selber auch Übungen beschaffen, wenn du welche brauchst?

S2: Ja. Das ist jetzt so eine App gegeben, wo man Grammatik lernen kann. Das mache ich jeden Tag. Ja. [0:10:27.3]

LB: Findest du die Apps gut, weil man das am Handy oder am iPad machen kann? [0:10:31.2]

S2: Und dadurch bin ich besser geworden in dieser Grammatik. [0:10:34.8]

LB: Durch die App? Welche ist das? [0:10:37.0]

S2: Ich weiß nicht genau. Englisch Hilfen. [0:10:39.6]

LB: Ah, okay. Diese Website da. Okay, Das heißt, du arbeitest eigentlich schon auch gern mit dem iPad, wenn du lernst in Englisch oder so? [0:10:47.1]

S2: (nickt)

LB: Handy, iPad?

S2: Beides. [0:10:48.9]

LB: Da gibt es ja auch zum Beispiel. Ihr habt ja auch sicher öfters diese Cyber Homeworks auf oder dort gibt es auch so Vokabelspiele. Das machst du auch gern? [0:10:56.8]

S2: Immer fast alles richtig, weil das immer hilft. Immer schaffe ich aber okay. [0:11:02.8]

LB: Und die würdest sagen, wenn es dann die Listening ist - ihr habt ja das oft auch daheim auf- oder Cyber homework: Macht ihr die dann im Unterricht?

S2: Cyber homework, listening, ja.

BL: Findest du dann das Daheim, wenn du die Listening übst, ist es dann einfacher als in der Schule, weil du deine Ruhe hast oder eher nicht?

S2: Ja.

LB: Okay, okay. Das Geschwister und Nachhilfe haben wir schon gesprochen. Das heißt, Apps benutzt du eigentlich auch gern, das Schul.iPad benutzt eigentlich auch gern. Und gibt es irgendwas, wo du sagen würdest, das hätte ich eigentlich noch gern? Das würde mir noch helfen, vor Schularbeiten zum Beispiel? Oder generell im Unterricht? Vielleicht irgendeine Hilfe, die dir deine Lehrer noch anbieten könnten.

S2: Nein.

LB: Nein, auch nicht so vielleicht Arbeitsblätter, zusätzliche, oder? [0:11:49.8]

S2: Da frage ich nicht. Das frage ich nicht. [0:11:52.0]

LB: Okay. [0:11:52.8]

S2: Ich gehe eh Nachhilfe und die geben mir eh Arbeitsblätter. [0:11:55.7]

LB: Okay also das heißt du hast eh zusätzliche Hilfen, dann eigentlich so, okay. Und wenn du irgendwas am Englischunterricht ändern könntest, damit es für dich persönlich besser wird, würde dir da jetzt gleich was einfallen oder sagst, dass es eh perfekt ist? [0:12:16.3]

S2: Alles perfekt. Aber vielleicht kann man ändern, aber ich weiß nicht. Okay. [0:12:19.3]

LB: Okay, fällt dir jetzt nicht so speziell was ein. Und zum Beispiel ... jeder lernt ja anders und jeder Schüler macht Aufgaben anders und so, glaubst es gibt irgendwas, was du gern deinen Lehrern... Was du gern hättest, dass deine Lehrer über dich wissen würden? Beim Lernen zum Beispiel, wie sie dir dann mehr helfen könnte? Wenn du ihnen zum Beispiel sagst „Ja, ich lerne am besten mit Apps“ oder so, dass sie dir dann Hilfen geben oder so, also gibt es irgendwas, was du ihnen sagen, gerne mitteilen würdest, dass sie dich mehr unterstützen könnten?

S2: Nein. Passt alles.

LB: Okay. Und du hast jetzt schon das vierte Jahr Englisch. Gibt es irgendwas, was du sagst: In der ersten Klasse war ich katastrophal in dem oder habe ich mir nicht so leicht getan mit dem. Und jetzt in der vierten Klasse habe ich mich echt verbessert? [0:13:09.6]

S2: Ja, schon. [0:13:10.4]

LB: Was zum Beispiel? [0:13:11.7]

S2: Eh wegen dieser Grammatik und Vokabeln und Texte schreiben. Das Listening und Reading bleibt immer hängen ab erste. [0:13:21.6]

LB: Okay, das heißt Grammatik oder Vokabellernen hast du in der ersten Klasse noch anders gemacht? Kannst du dich da noch erinnern? Oder zweite Klasse oder so? Hast du immer schon

gleich Vokabeln gelernt oder hast du irgendwas mal geändert an deiner Technik zum Beispiel?
[0:13:36.0]

S2: Na, immer. [0:13:36.9]

LB: Immer gleich. [0:13:37.5]

S2: Alles auswendig lernen und so. Selbst wenn ich... das ist meine Taktik, wenn ich Text schreibe, also Schularbeit, lerne ich immer auswendig und wenn ich das im Kopf habe, schreibe ich einfach bei Schularbeit. [0:13:52.6]

LB: Den Text halt? [0:13:53.9]

S2: Ja, weil Schularbeit Stoff - Sie gibt Text schreiben, mache ich danach Nachhilfe und ich lerne sie auswendig. Und dann, wenn ich das im Kopf habe, dann mache ich bei Schularbeit und habe alle Punkte dann. [0:14:07.1]

LB: Das heißt, du kannst dir eigentlich voll gut Sachen dann so merken. Also das auswendig lernen fällt dir nicht schwer, würde ich sagen.

S2: Nein.

LB: Okay, Grammatikregel lernen dann wahrscheinlich auch nicht. Ist eine super Eigenschaft, wenn du dir so was merken kannst. Glaubst du, du würdest, wenn du... [0:14:24.5]

S2: Meine Note ist immer mittelmäßig. So Dreier. Zweier. Vierer.

LB: Okay. Warum?

S2: Ja, wegen dieser Listening Reading. [0:14:33.4]

LB: Das ist dann bei der Schularbeit eher ein Problem? [0:14:35.7]

S2: Dass ich nichts richtig habe bei Listening, Reading auch nicht. Grammatik paar Fehler zwei drei Vokabel auch. Dann macht schon ein Dreier oder noch was. Und ein Vierer. [0:14:45.1]

LB: Okay, Das heißt aber, bei euch sind die Schularbeiten eigentlich sehr wichtig. Wenn die Schularbeit nicht ... also ein Vierer ist, dann hast du gleich einen Vierer? [0:14:51.6]

S2: AHS ist Problem, nicht STANDARD. STANDARD ist eh ua leicht. Nur AHS ist das Problem. Also eh gut, dass ich abgestuft bin, ich will nicht zurück.[0:14:58.1]

LB: Haben sie dich letztes Jahr umgestuft oder wie? [0:14:59.4]

S2: Ja letztes Jahr umgestuft. [0:15:01.9]

LB: Okay, würdest du gern wieder hoch? [0:15:04.8]

S2: Will ich nicht. Überhaupt nicht. [0:15:07.9]

LB: Okay. Was willst du nach dem Schuljahr jetzt machen? [0:15:11.2]

S2: Handelsschule bei Ungargasse vielleicht. [0:15:14.9]

LB: Cool. [0:15:16.3]

S2: Mein Bruder ist gegangen. Muss ich nicht so viel zu Fuß gehen und ich bin schon 15 Minuten dort. [0:15:25.0]

LB: Sehr cool. Weißt du schon, was dich so jobmäßig interessiert? [0:15:28.7]

S2: Weiß ich nicht. Vielleicht Bürokaufmann oderso. [0:15:30.9]

LB: Sehr cool. Auf Computer arbeiten? [0:15:31.9]

S2: Ja. Das gefällt mir gut. So mit Computern und Technik und so. Da kommen auch immer alle in der Klasse, weil sonst keiner so helfen kann bei dem.“ [0:15:34.2]

LB: Okay. Perfekt. Dann Dankeschön, dass mir das alles erzählt hast. Wie gesagt, ich werde mir das daheim einmal anhören, damit ich unterschreiben kann. Und danach wird das gelöscht.

Student interview 3

LB: Alles, was du da jetzt sagst, bleibt nur zwischen uns beiden. Das erfährt sonst gar keiner. Es hat null Auswirkungen auf deine Note. Es wird nicht einem anderen Englischlehrer erzählt. Das ist nur für mich und für meine Arbeit. In der Arbeit wird auch dein Namen nicht erwähnt. Also, keiner weiß, dass das du bist. Und es gibt da jetzt auch keine richtigen oder falschen Antworten. Wir reden einfach ein bisschen so, wie es dir geht im Englischunterricht, okay? Also kannst du mir mal generell so sagen, wie fühlst du dich im Englischunterricht? Fühlst du dich da wohl? [0:00:31.7]

S3: Es läuft eigentlich ziemlich gut. [0:00:34.3]

LB: Ja? Würdest du sagen, Englisch ist ein Fach, das du gern hast oder eher nicht?

S3: Ja, schon. Ja.

LB: Okay. Eher weiter oben auf der Liste. Und gibt es irgendwas, was dir am meisten Spaß macht im Englischunterricht? [0:00:46.3]

S3: Nicht wirklich. [0:00:47.4]

LB: Nicht wirklich. Magst du alles so?

S3: (nickt)

LB: Okay. Und gibt es irgendwas, was du am schwierigsten findest? [0:00:53.5]

S3: Manchmal. Die Schularbeiten. [0:00:54.9]

LB: Okay, Die Schularbeiten verstehe ich. Wieso findest du es am schwierigsten? Einfach, weil du so Prüfungssituation hasst oder sind da die Aufgaben dann schwerer? (..) [0:01:05.8]

S3: Ich bin halt eher nervös bei Schularbeiten. [0:01:09.2]

LB: Das verstehe ich. Das war ich auch immer in der Unterstufe. Aber bei Mathe, nicht bei Englisch. Okay, sehr gut. Gibt es bei den Schularbeiten vielleicht aber auch generell irgendwelche schwierigeren Aufgaben für dich? Zum Beispiel: Wie geht es dir mit Lesen? So Readings, Texte lesen. [0:01:28.5]

S3: Extrem gut. [0:01:29.6]

LB: Ja, das funktioniert gut? Auch Fragen beantworten dann zum Text und so?

S3: (nickt)

LB: Wie läuft es mit Listening? [0:01:34.8]

S3: Eigentlich auch extrem gut. [0:01:36.3]

LB: Ja, das ist auch auch bei der Schularbeit immer gut.

S3: Ja.

LB: Ja und mitschreiben? Texte schreiben? [0:01:44.6]

S3: Ziemlich okay. [0:01:45.8]

LB: Okay, also das jetzt so gut wie lesen, aber findest es auch noch okay?

S3: Mhm.

LB: Und wie läuft es mit Vokabeln lernen? So, Check ups und solche Sachen? [0:01:57.1]

S3: Auch ziemlich gut. [0:01:58.2]

LB: Ja. Merkst du dir leicht Sachen?

S3: Ja.

LB: Ja. Und sprechen mit anderen Leuten? Also auf Englisch reden? [0:02:06.6]

S3: Sehr gut. [0:02:07.3]

LB: Das ist sehr gut, sogar. Oh, unterhältst du dich gerne?

S3: (nickt)

LB: Sehr schön. Und wenn du zum Beispiel bei manchen Aufgaben, bei der Schularbeit oder auch in der Klasse oder so ein Problem hast, zum Beispiel bei der Listening - Du hast jetzt nicht ganz gehört, was gesagt wurde oder beim Text - Du weißt nicht, wie es weitergeht. Bist du dann eher... Was machst du dann normalerweise? Lässt du die Aufgabe dann komplett aus, oder?
[0:02:33.1]

S3: Nein, ich denke einfach dann nach. [0:02:35.3]

LB: Versuchst, dass du das irgendwie noch hinkriegst. Okay. Und beim Vokabellernen zum Beispiel. Was machst du da speziell? Wie machst du das? [0:02:47.3]

S3: Also ich habe jetzt nicht wirklich eine richtige Art, aber meistens lese ich mir sehr oft vor.
[0:02:52.7]

LB: Einfach oft vorlesen. Immer Deutsch und Englisch und so merkst du es dir dann am besten?

S3: (nickt)

LB: Das ist eine gute Strategie. Und beim Grammatik lernen, zum Beispiel den Zeitformen Present Tense oder Past Tense, fällt dir sowas leicht? [0:03:06.8]

S3: Da schaue ich immer im Buch. [0:03:08.1]

LB: Da schaust du im Buch nach. Aber die Aufgaben bei der Schularbeit zur Grammatik oder so, die fallen dir schwer?

S3: Nein, das geht auch super.

LB: Was hast denn du in Englisch? [0:03:18.8]

S3: Dreier AHS. [0:03:20.1]

LB: Super. Na gut, bist auf der guten Seite. Gibt es irgendwas, was du extrem langweilig findest im Englischunterricht? Wo du sagst „Boah, Immer wenn wir das machen, wäre ich am liebsten woanders.“? (..) [0:03:35.2]

S3: Nicht wirklich. [0:03:36.6]

LB: Wie findest du es, wenn zum Beispiel der Lehrer vorne steht und ewig lang redet? Und du musst nur zuhören? [0:03:42.4]

S3: Es wird auch ein bisschen langweilig. [0:03:44.3]

LB: Okay, das ist dann langweilig, wenn du nichts machen kannst. Okay, Okay. Und gibt es irgendwas, was du am allerbesten findest im Englischunterricht, wo du sagst „Das kann ich sehr gut“? [0:03:55.3]

S3: Nicht wirklich. Ich finde eher alles ziemlich gut. Ja. [0:03:58.4]

LB: Würdest du sagen. Du hast gesagt, Lesen und Listening ist relativ gut. Schreiben auch gut. Kann man noch ein bisschen dran arbeiten? Würdest du lieber eine Reading machen oder einen Text schreiben? [0:04:11.8]

S3: Lieber eine Reading. [0:04:12.7]

LB: Haben deine Lehrerinnen oder Lehrer vielleicht schon mal irgendwas gesagt oder dich richtig gelobt für was? Für irgendeine Aufgabe, die du gemacht hast oder eine Schularbeit oder so? [0:04:23.9]

S3: Nicht wirklich. [0:04:24.9]

LB: Nicht wirklich. Kriegst du nicht so oft Lob von den Lehrern?

S3: Nein.

LB: Okay. Ist aber schade, wenn du so gut bist in den ganzen Sachen. Würdest du dir das wünschen, dass du öfter gelobt wirst? [0:04:37.1]

S3: Hm. Nein. [0:04:37.8]

LB: Stört dich nicht so, dass das dir das nicht so oft gesagt wird? Okay. (...) Wenn du so also Englisch lernst, generell im Unterricht und zu Hause und so - Gibt es irgendwas, was dir besonders gut hilft? Irgendwas, was du immer beim Englisch lernen machst. Vielleicht irgendeine Website, die dir immer hilft. Oder eine Person? [0:05:01.6]

S3: Nein, Nein. [0:05:03.4]

LB: Lernst du zu Hause lieber alleine Englisch oder mit jemand anderem?

S3: Ja.

LB: Bist du dann so in deinem Zimmer alleine um deine Ruhe zu haben?

S3: Ja.

LB: Ja. Gibt es jemanden zu Hause, der mit dir lernt? Manchmal, wenn du eine Frage hast?

S3: Nein.

LB: Keine Geschwister, keine Eltern, die dir irgendwie helfen? [0:05:20.1]

S3: Nein. [0:05:20.5]

LB: Nein. Okay. Und das heißt, am liebsten zu Hause Englisch lernen. Einfach alleine im Zimmer. Okay, dort ist es ja relativ ruhig. Verstehe ich auch. Ich lerne auch lieber oder besser, wenn ich meine Ruhe habe. In der Klasse ist es aber meistens nicht so ruhig, oder? Da gibt es ja schon ab und zu wen der lauter ist. Würdest du sagen, du lernst in der Klasse gut? Funktioniert das trotzdem gut, da zu lernen?

S3: (nickt)

LB: Ja, auch wenn es manchmal lauter ist? Das heißt, stört dich das dann aber, wenn um dich herum die Kinder lauter sind? [0:05:51.8]

S3: Nein. [0:05:52.6]

LB: Nein, du kannst dich trotzdem voll gut konzentrieren?

S3: (nickt)

LB: Ja, das ist schon mal gut. Mich würde das stören, wenn man die ganze Zeit um mich herum redet. Das heißt, die Klasse ist eigentlich ein sehr angenehmer Ort für dich zum Lernen. Du fühlst dich auch wohl.

S3: Ja.

LB: Ja. Perfekt. Und in Englisch. Wen hast du da als Lehrerin? [0:06:14.8]

S3: Die Frau Hasenzagel und Frau Brandl-Riegeer. [0:06:15.7]

LB: Und würdest du sagen, du fühlst dich wohl bei denen im Englischunterricht? Sie werden das eh nie hören. Das ist jetzt nur zwischen uns beiden.

S3: Ja.

LB: Ja, funktioniert gut mit den beiden? Hast du das Gefühl, wenn, wenn du mal was nicht verstehst oder eine Frage hast oder so, dass du dann zu denen gehen kannst und die helfen dir?

S3: Ja.

LB: Ja. Okay. Beide? Oder eine mehr oder weniger? [0:06:39.5]

S3: Beide. Eigentlich beide. [0:06:41.0]

LB: Das ist ja super. Und hast du das Gefühl, dass die deine so deine Wünsche und deine Bedürfnisse auch immer verstehen und immer nachvollziehen können, warum dich du jetzt so fühlst?

S3: Ja.

LB: Ja. Okay. Eine super Beziehung. Gibt es vielleicht irgendeinen Moment oder eine Sache oder so, wo dir deine Lehrerin einen wirklich guten Tipp gegeben hat oder so oder etwas, an das du dich speziell erinnerst? [0:07:06.4]

S3: Jetzt gerade nicht wirklich. [0:07:07.5]

LB: Jetzt gerade nicht wirklich. Okay, kein Problem. Es ist schwer, wenn man in dem Moment an Sachen denken muss. Und so mit deinen Klassenkameraden: Ist die Beziehung auch so gut? Verstehst du dich mit allen gut? [0:07:18.5]

S3: Mit manchen. [0:07:19.5]

LB: Mit manchen. Hast du deine Freunde in der Klasse?

S3: (nickt)

LB: Und wenn du mit ihnen im Englischunterricht zusammenarbeiten musst, machst du das dann gerne? So Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten...[0:07:31.1]

S3: Ja alleine. [0:07:32.2]

LB: Ja, aber das lieber alleine. Das heißt, in so größeren Gruppen drei, vier Kinder oder so magst am wenigsten und Partner arbeiten, wenn es zum Beispiel mit deinem Freund zusammen bist? [0:07:42.8]

S3: Ja, das geht. [0:07:44.0]

LB: Das geht dann aber auch halt nur mit bestimmten Leuten, oder?

S3: (nickt)

LB: Okay. Warum magst du Gruppenaktivitäten nicht so? [0:07:53.6]

S3: Ich bin halt eher so alleine unterwegs. Weil. Ja. [0:07:57.4]

LB: Weil dir das einfach lieber ist? [0:07:58.9]

S3: Ja. [0:07:59.9]

LB: Okay. Verstehe ich. Gibt es irgendwas? Also würdest du sagen, die lenken dich auch ab und zu ab in der Klasse? [0:08:08.1]

S3: Nicht wirklich. Nicht wirklich. [0:08:09.5]

LB: Ist bei euch immer so schön ruhig? [0:08:12.5]

S3: Also ruhig würde ich es jetzt nicht nennen. [0:08:15.6]

LB: Schon ein bisschen lauter, aber nicht Sessel werfen und herumschreien laut.

S3: (nickt)

LB: Okay. Und gibt es vielleicht doch irgendwas, was deine Mitschüler tun, dass dir beim Lernen hilft oder so? Oder wenn Gruppenarbeiten sind - Irgendwen oder irgendwas, das die machen, das es für dich angenehmer macht? (..) [0:08:35.4]

S3: Nicht wirklich. [0:08:36.6]

LB: Mit wem arbeitest du am liebsten? [0:08:38.2]

S3: Gemeinsam mit meinen Freunden. [0:08:41.5]

LB: Ja, und da kannst du dann auch Fragen stellen wenn du was nicht weißt und sie dir auch.

S3: Ja genau.

LB: Ja, perfekt. Okay, wir sind schon fast am Ende. (..) Du hast gesagt, du lernst daheim eigentlich immer alleine. Hast du auch... Gehst du in die Nachhilfe?

S3: Nein, nein

LB: Nein. Okay. Und vor Schularbeiten zum Beispiel oder Tests oder irgendwie sowas - Hast du da irgendwelche? Kriegst du da Arbeitsblätter, zum Beispiel von deinen Lehrern oder irgendwas, mit dem du lernen kannst? [0:09:10.2]

S3: Ich mache aber nur den Schularbeit Stoff durch. [0:09:13.3]

LB: Ja. Wie kommst du zu den Aufgaben zum Üben? (..) [0:09:18.5]

S3: Also ich schaue einfach manchmal sogar Onlineaufgaben zu dem Thema.

[0:09:25.0]

LB: Oh, cool. Bist du schon weiter als viele andere. Kriegt ihr da Arbeitsblätter oder so vor der Schularbeit? [0:09:30.8]

S3: Nein, wir kriegen den Schularbeitsstoff. Wir schreiben den auf und dann lernen wir selbstständig den Schularbeitsstoff. [0:09:37.1]

LB: Und hast du... Würdest du dir wünschen, dass ihr so Arbeitsblätter kriegt oder so, dass du nicht alleine suchen musst? [0:09:44.0]

S3: Nein. [0:09:45.2]

LB: Nein, es funktioniert gut bei dir. Habt ihr auch manchmal ezone verwendet?

S3: Sie nehmen das eben im Unterricht manchmal.

LB: Verwendet ihr manchmal das iPad im Unterricht?

S3: Ja.

LB: Ja. Magst du das mit dem iPad arbeiten? [0:09:57.3]

S3: Also, ich bin eher im Buch. Arbeite ich eher, ja. [0:10:00.3]

LB: Gefällt dir besser? Und habt ihr auch manchmal so diese Hausübungen oder so cyber Homeworks?

S3: (nickt)

LB: Findest du das dann schlechter, als wenn du im Buch was machen musst?

S3: (schüttelt Kopf)

LB: Gefällt dir nicht so gut?

S3: Ja.

LB: Okay. Und gibt es sonst irgendwelche Apps oder Websites oder so, die du verwendest? Zum Englischlernen? [0:10:20.2]

S3: Nicht wirklich. [0:10:23.0]

LB: Anton zum Beispiel. Oder dieses englischhilfen.com? [0:10:27.4]

S3: Nicht wirklich. [0:10:28.4]

LB: Nicht wirklich. Das heißt, wenn du dir so Aufgaben raussuchst, für die Schule, zum Lernen zum Beispiel. Dann nimmst du einfach, was du auf Google findest, von verschiedenen Websites?

S3: Ja.

LB: Okay, ist voll super, dass du dir das so selbstständig raussuchen kannst, was da passt und das funktioniert dann gut beim Lernen. Drückst du dir das dann immer aus? Ja. Wow, Du bist ja

extrem selbstständig. Ja. Okay. Und wenn es. Wir sind schon bei den letzten paar Fragen. Wenn es irgendwas geben würde in deinem Englischunterricht, was du ändern könntest, damit es für dich noch besser wäre. Gibt es da irgendwas? [0:11:00.7]

S3: Nein. [0:11:01.5]

LB: Gar nichts. Okay. Wow. Wunschlos zufrieden? Gibt es irgendwas an der Art, wie du lernst, dass deine Lehrerinnen über dich wissen sollten? Also, wo du dir wünschen würdest, dass sie dich besser verstehen? Fühlst du dich generell so, als würden sie dich immer verstehen, wenn du mal vielleicht bisschen anstehst oder nicht weißt, was du machen sollst?

S3: Ja.

LB: Also fühlst dich sehr wohl in deiner Klasse?

S3: (nickt)

LB: Und du hast ja jetzt schon das vierte Jahr Englisch. Das heißt, es gibt vielleicht eine Sache, die du in der ersten oder in der zweiten Klasse noch nicht so gut konntest und dich jetzt verbessert hast. Hast du da ein Beispiel? Zum Beispiel? [0:11:41.8]

S3: Hm. Nee, nicht wirklich. [0:11:43.6]

LB: Wars von Anfang an gleich gut? In allen Bereichen gleich gut gelesen, gleich gut in den Listening? [0:11:48.8]

S3: Also ich bin definitiv besser geworden im Lesen und Listening. [0:11:53.5]

LB: Ja? Und schreiben? [0:11:55.5]

S3: Ja auch ein bisschen. [0:11:56.9]

LB: Ein bisschen besser. Okay. Hast du das von Anfang an gut gekonnt oder war das... [0:12:01.7]

S3: Also ich meine, ich habe in der Volksschule schon eine Lehrerin, eine englische gehabt. [0:12:08.8]

LB: Und da habt ihr auch schon viel gemacht.

S3: JA.

LB: Ja, das ist aber cool. Du bist schon gut vorbereitet in die Mittelschule gekommen. Das sind mir die Lieben. Muss man nicht mehr so viel Arbeit leisten. (lacht) Okay. Das heißt, du bist sonst sehr zufrieden mit dem Englischunterricht und du würdest jetzt nicht groß was ändern?

S3: Ja.

LB: Ja, okay. Na gut. Dann Dankeschön, dass du deine Gedanken mit mir geteilt hast und dass du mir so viele Antworten gegeben hast.

Student interview 4

LB: Perfekt. Generell alles was du da jetzt sagst, bleibt nur zwischen uns beiden. Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Du kannst mir alles erzählen, was du willst.

S4: Okay.

LB: Gut. Wie geht es dir generell so im Englischunterricht? Würdest du sagen, die macht Englisch Spaß?

S4: Ja.

LB: Ja. Hast du gerne Englisch? Gibt es irgendwas, was dir besonders Spaß macht? In Englisch? [0:00:27.8]

S4: Ich weiß es nicht genau. [0:00:29.4]

LB: Du hast nicht so ein genaues Ding. Gibt es irgendwas, was du gar nicht magst?

S4: Nein.

LB: Nein. Wie geht es dir zum Beispiel so mit Lesen? Magst du das gerne?

S4: Ja.

LB: Ja. Was ist mit Schreiben? Texte schreiben und so?

S4: Gut.

LB: Auch gut. Und zuhören, wenn ihr so was aufdrehet und du musst zuhören und dann Fragen beantworten? (..) [0:00:55.9]

S4: Gleich. So (deutet so lala mit der Hand) [0:00:56.9]

LB: Okay. Nicht so gerne. Und mit sprechen, wenn du mit jemandem jemanden anderen Englisch sprechen musst, magst du das oder magst du nicht so?

S4: (nickt)

LB: Das magst du auch. Okay, super. Magst ja ganz schön viel. Und zum Beispiel beim Zuhören, Warum magst du das nicht so sehr? Ist das manchmal zu schnell? [0:01:19.5]

S4: Manchmal zu schnell. [0:01:21.2]

LB: Zu schnell? Okay. Und dann verstehst du nicht, was die da sagen, oder?

S4: (nickt)

LB: Okay. Und gibt es was in Englisch, was du ganz langweilig findest, was du überhaupt nicht gerne machst? Zum Beispiel, wenn der Lehrer vorne steht und du musst nur zuhören die ganze Zeit und darfst nicht selbst was machen.

S4: (schüttelt Kopf)

LB: Das stört dich nicht. Oder wenn du im Unterricht zum Beispiel Gruppenarbeiten machen musst mit vielen anderen Kindern.

S4: Nein.

LB: Nein. Magst du auch alles, na schau. Und was gefällt dir am besten beim Englisch lernen? Magst du zum Beispiel im Buch Aufgaben machen am meisten oder magst du schreiben am meisten? [0:02:07.1]

S4: Zum Buch machen. [0:02:08.4]

LB: Im Buch die Aufgaben. Wie schaut es mit Lesen aus? Magst du das gerne?

S4: Ja.

LB: Ja, aber am meisten Magst du so die Aufgaben im Buch machen?

S4: Ja.

LB: Ja. Okay. Hat dir deine Lehrerin oder ein Lehrer schon mal gesagt, dass du in Englisch was ganz, ganz toll gemacht hast? (..)

S4: Ja, ein bisschen schon, ja.

LB: Eine Hausübung oder so mal? Weißt du noch, was das war? [0:02:34.3]

S4: Ich weiß es nicht. [0:02:35.2]

LB: Okay, das heißt, du würdest aber sagen, so auf Englisch sprechen und schreiben und so das macht dir Spaß?

S4: Ja.

LB: Ja. Perfekt. Wenn du Englisch lernst, zum Beispiel. Hast du auch ein iPad?

S4: Ja.

LB: Verwendest du das manchmal zum Englisch lernen? [0:02:55.4]

S4: Manchmal. [0:02:56.2]

LB: Manchmal... Hast du dort zum Beispiel auch so Lernapps drauf? So Apps wie Anton oder so, mit denen du dann was auf Englisch machst? (..) [0:03:07.2]

S4: Ich habe schon aber nicht Anton aber so Englisch Hilfen. [0:03:12.4]

LB: Mit dem übst du dann manchmal?

S4: (nickt)

LB: Ja, das ist eine sehr gute Website. Wer hat dir das gezeigt? Deine Lehrerin? [0:03:18.7]

S4: Ja, ja, Frau Hasenzagel. [0:03:21.5]

LB: Sehr cool. Und hast du auch manchmal... Schreibst du so Vokabelüberprüfungen? So Check ups. Machts ihr das manchmal? [0:03:30.5]

S4: Manchmal so. [0:03:31.5]

LB: Manchmal. Wie geht es dir beim Vokabellernen? Ist das schwer? Merkst du dir das gut? [0:03:36.8]

S4: Ja, ich merke es gut. [0:03:38.9]

LB: Du merkst es dir gut. Wie machst du das normalerweise, wenn du Vokabellernen musst? Zum Beispiel für so eine Überprüfung oder für einen Test oder so? Wie lernst du die denn am besten? [0:03:49.6]

S4: Ich lese und ich lese und schaue ich genau. [0:03:53.5]

LB: Okay, das heißt du nimmst das Buch und du liest es dir einfach durch und dann merkst du es dir?

S4: (nickt)

LB: So tust du dann manchmal so eine Seite abdecken?

S4: Ja.

LB: Ja. Okay. Ähm. Und wenn du zu Hause bist, wie lernst du am liebsten? Setzt du dich dann in dein Zimmer oder machst du das mit wem anderen gemeinsam? [0:04:11.2]

S4: Ich sitze in diesem Zimmer und ich schaue genau.

LB: Und dann?

S4: Ich schaue auf den iPad genau. Ja. [0:04:18.9]

LB: Okay. Das heißt, du bist aber alleine?

S4: Ja.

LB: Hilft dir auch manchmal vielleicht deine Mama oder dein Papa? Oder Geschwister?

S4: Nein.

LB: Nein. Machst du immer alleine?

S4: (nickt)

LB: Und wenn du dann mal was nicht kannst oder eine Frage hast, was machst du dann, wenn dir zu Hause keiner helfen kann? [0:04:36.5]

S4: Ich habe auf dem iPad was das ist. [0:04:39.6]

LB: Okay. Das heißt, du schaust dann selbst im Internet nach, wie man die Antwort findet. Hast du dann noch manchmal zum Beispiel... wenn du...schreibst du Schularbeiten in Englisch? Machst du da mit bei den Schularbeiten?

S4: Ja.

LB: Oder hast du eigene Schularbeiten? [0:04:53.6]

S4: Nein, ich mache mit dem Englischlehrer. [0:04:55.6]

LB: Du machst mit bei den English Schularbeiten. Wenn du da zum Beispiel bei einer Aufgabe, wie einer Listening oder einer Reading, wenn du da jetzt nicht weißt, was du machen musst, wie gehst du dann damit um? Lass du das dann einfach aus? Oder versuchst du, dass du irgendwas ankreuzt? [0:05:12.5]

S4: Ich versuch es ja. [0:05:15.1]

LB: Versuchst es immer, so gut du kannst, alles auszufüllen.

S4: Ja.

LB: Okay. Sehr schön. Wenn du zu Hause lernst, lernst du ja am liebsten alleine hast du gesagt. Wie geht es dir in der Klasse mit Lernen? Weil da sind ja ganz viele andere Kinder, die auch oft sehr laut sind. Wahrscheinlich stört dich das dann in der Klasse oder ist das kein Problem? [0:05:34.6]

S4: Es ist nicht... kein Problem. [0:05:35.7]

LB: Kein Problem. Okay, das heißt, wenn es dann laut ist, dann ist das auch nicht schlimm für dich. Kannst du dich trotzdem konzentrieren?

S4: Ja.

LB: Ja. Und wenn du mit anderen zusammenarbeitest, aus deiner Klasse, hast du das auch gern? Wenn du so eine Gruppenarbeit machen musst, zum Beispiel mit zwei, drei anderen Kindern?

S4: Ja.

LB: Ja, ist auch okay. Integrieren die, also schauen die, dass du auch gleich mitmachst und so und die stellen dir auch Fragen und so?

S4: Ja.

LB: Ja. Magst du das lieber, aber wenn du mit zwei, drei Kindern zusammen bist, also eine richtige Gruppe oder wenn nur du und eine andere Person sind, nur zu zweit? [0:06:14.7]

S4: Mit richtiger Gruppe. [0:06:16.3]

LB: Mit einer größeren Gruppe findest du besser? Okay, warum findest du das besser? Gibt es da einen Grund? [0:06:22.2]

S4: Weil es ist besser, dass der gut lernen kann. Ja. [0:06:26.9]

LB: Da fällt es dir leichter zu lernen. Da kann man sich gut austauschen.

S4: Ja.

LB: Okay. Sehr schön. Und findest du, dass dich manchmal deine Klassenkollegen vielleicht auch bisschen ablenken vom Englischlernen?

S4: Nein.

LB: Nein. Stört dich gar nicht, was um dich ist?

S4: (schüttelt Kopf)

LB: Okay. Kannst du das dann so ausblenden, dass es laut ist? Oder ist es einfach nie laut? [0:06:49.6]

S4: Nein. [0:06:50.4]

LB: Es ist nicht laut.

S4: (schüttelt Kopf)

LB: Okay? Habt ihr eine schöne Klasse? Helfen dir auch manchmal deine Freundinnen der Klasse beim Lernen? (..) [0:07:00.7]

S4: Nein, aber ich brauche nicht. [0:07:02.6]

LB: Du brauchst keine Hilfe, weil du gut in Englisch bist. Und hilft dir deine Lehrerin noch öfters?

S4: Manchmal ja.

LB: Würdest du sagen, du verstehst dich gut mit deiner Englischlehrerin?

S4: Ja.

LB: Ja. Hast du die Frau Hasenzagel, oder?

S4: Ja, genau.

LB: Und? Glaubst du oder hast du das Gefühl, wenn...wenn du mal was nicht verstehst? Oder wenn eine Aufgabe nicht so gut funktioniert und so, dass deine Lehrerin das dann noch verstehen kann und dir helfen kann? (...)

S4: Nein, nicht ganz.

LB: Okay. Glaubst du, dass sie manchmal das vielleicht nicht so nachvollziehen kann?

S4: Was?

LB: Was dein Problem ist jetzt. Also dass sie nicht so ganz versteht was...was, was du jetzt nicht verstehst?

S4: Ja.

LB: Ja. Wenn du aber eine Frage hast, weil du gerade die Aufgabe nicht so gut machen kannst, würdest du dann deine Lehrerin fragen? Traust du dich die dann zu fragen oder lässt du das lieber? [0:08:03.1]

S4: Ja. [0:08:04.1]

LB: Du traust dich? Okay, also das ist dann kein Problem. Hat es vielleicht irgendwann schon mal so eine Sache gegeben oder einen Moment geben, wo dir deine Lehrerin richtig geholfen hat, der dir immer noch in Erinnerung bleibt? Irgendeinen Tipp, den sie dir gegeben hat, zum Beispiel? (..) [0:08:23.1]

UU: Hm. (...) Ich habe vergessen. [0:08:28.4]

LB: Okay. Vielleicht zum Beispiel auch diese Englischhilfen Webseite, wenn du die gern verwendest. Das hast du auch von deiner Lehrerin?

S4: Ja.

LB: Okay. Sehr schön. Wir sind schon fast fertig. Wenn du zu Hause lernst, hast du gesagt helfen dir...dann hilft dir eher das Internet. Also jetzt nicht Geschwister oder Eltern oder so. Hast du vielleicht eine Nachhilfelehrerin oder so jemanden, der dir da helfen kann? (..) Für Schularbeiten lernen zum Beispiel. [0:08:58.0]

S4: Ich habe nicht Nachhilfe. [0:08:59.3]

LB: Nein. Okay, Das heißt, für Schularbeiten lernst du dann auch alleine.

S4: (nickt)

LB: Kriegt ihr dann so Übungsblätter? Manchmal vor der Schularbeit zum Beispiel.

S4: Ja.

LB: Und die helfen dir dann?

S4: (nickt)

LB: Hättest du da gern mehr? Oder sagst du, das passt so? [0:09:18.5]

S4: Es ist. Passt. [0:09:19.8]

LB: Es passt so Okay. Verwendet ihr auch öfters das iPad im Unterricht, zum Beispiel für so Cyber Homework? [0:09:28.2]

S4: Manchmal Cyber Homework. [0:09:30.7]

LB: So magst du so Cyber Homeworks?

S4: Ja.

LB: Ja. Ist dir das lieber, als wenn du was ins Heft oder ins Buch schreiben musst?

S4: Beide beides gleich gut.

LB: Okay.

S4: Ja, schon.

LB: rUnd gibt es noch irgendwas, was du am Englischunterricht anders machen würdest oder gern hätte, das anders ist irgendwas, was man mehr machen sollte, zum Beispiel? [0:09:54.6]

S4: Hm. Ich weiß nicht genau. [0:09:57.6]

LB: Okay, hast nicht so mehr Spiele spielen vielleicht. Oder weniger lesen oder so weniger Listening.

S4: (schüttelt Kopf)

LB: Passt alles?

S4: Ja, ja. Passt alles.

LB: Okay. Und wenn jetzt ein anderes Kind zum Beispiel in der Klasse zu dir kommt und dich fragt „Mir geht es so schlecht im Englischunterricht“ wie könntest du dem dann helfen? Hast du dann irgendeinen Tipp an das Kind, was der machen kann, damit sie mit dem Englisch besser geht? (...) [0:10:32.1]

S4: Ich weiß nicht. [0:10:33.6]

LB: Und letzte Frage jetzt: Du hast ja jetzt schon das vierte Jahr Englisch. Hast du irgendwas, was du vielleicht in der ersten Klasse oder in der zweiten Klasse nicht so gut konntest? Und jetzt kannst du es aber gut, wo du dich verbessert hast?

S4: Ja.

LB: Was wäre das zum Beispiel? Irgendein Beispiel? [0:10:52.6]

S4: Listening und das lernen und verstehen. [0:10:56.3]

LB: Listening und schreiben und Worte verstehen. Beim Reden Worte verstehen oder so im Buch beim Lesen Worte verstehen? Oder beides? [0:11:04.8]

S4: Buch. [0:11:05.4]

LB: Buch. Okay. Beim Lesen. Okay. Dankeschön. Danke, dass du mir das erzählt hast. Und ich bringe dich gleich wieder rüber. [0:11:13.0]

Student interview 5

LB: Gut. Alles, was da jetzt gesagt wird, bleibt nur zwischen uns: erfährt niemand, liest niemand. Auch wenn ich dann die Arbeit schreibe, ist der Name da nicht drin. Nicht mal der Name von der Schule ist drinnen. Also man weiß nicht, wer das ist. Erfahren auch keine anderen Lehrer. Und es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Wir unterhalten uns ein bisschen.

S5:

LB: Okay. Perfekt. Kannst du mir mal sagen im Einstieg, So wie es dir generell so mit dem Englischunterricht geht? Würdest du sagen, du fühlst dich dort wohl? [0:00:28.1]

S5: Ja, früher war die Frau X noch da, war aber nicht so gut. Nicht so wohlgefühlt, weil die hat uns die ganze Zeit immer so angeschrien usw, wenn man wenn man kurz überlegt hat usw. Aber jetzt, da sie nicht mehr bei uns im Unterricht ist, geht es eigentlich jetzt sehr gut. Ja. [0:00:47.0]

LB: Wen habt ihr jetzt? [0:00:48.0]

S5: Frau Z und Frau Y. [0:00:49.8]

LB: Ah, okay. Schön. Und gibt es irgendwas, was dir im Englischunterricht ganz viel Spaß macht? Was ist deine Lieblingssache? [0:00:58.0]

S5: Wenn man zum Beispiel so die Videos anschauen, zum Beispiel Story of the Stones oderso – das war immer leicht für mich das zu verstehen und übersetzen. [0:01:14.2]

LB: Ja cool. Das finde ich auch immer am besten mit der Geschichte dahinter. Und gibt es irgendwas, was du am schwierigsten findest, was dir jetzt gleich so einfallen würde? [0:01:22.8]

S5: So so Tests und so Vokabeln schreiben, wenn es immer so viel ist usw. [0:01:28.0]

LB: Okay, ist nicht so dein Ding. Wenn wir schon bei Herausforderungen sind im Englischunterricht gibt es da ja schreiben, Sachen abschreiben, Vokabel abschreiben und so. Du magst es nicht in so Testsituationen..weil.. weswegen magst du so Testsituationen nicht? [0:01:44.9]

S5: Weil manchmal kommt zu einfach so oder oder manchmal hier zum Beispiel am Mittwoch müssen wir die Aufgaben abschreiben und dann gleich am Freitag ist Vokabeltest und nur einen Tag zu lernen. Das finde ich manchmal immer so blöd. Usw. [0:02:03.3]

LB: Okay, du hast nicht genug Zeit. Und bei den Tests und bei den Prüfungen und so fühlst du dich da auch so, als hättest du nicht genug Zeit, dass du das alles ausfüllen kannst? [0:02:12.0]

S5: Bei Schularbeiten? Ja.

LB: Okay.

S5: Eine Woche geht noch, aber ein Tag ist manchmal zu wenig oder so. [0:02:19.0]

LB: Bist du nervös vor Schularbeiten? [0:02:20.8]

S5: Ja, Sehr nervös. [0:02:21.6]

LB: Sehr nervös. Okay. Was genau macht dir da Angst? [0:02:25.4]

S5: Keine Ahnung. Aber ich bin immer sehr nervös, was kommt usw. Da bin ich sehr nervös.
[0:02:31.1]

LB: Okay, also, wenn es. So. Wenn du noch nicht weißt, was da kommen wird und so, Okay. Und wie geht es dir so mit den verschiedenen Aufgaben im Unterricht, zum Beispiel mit Listening Aufgaben? Magst du die? [0:02:43.9]

S5: Manchmal? Manchmal denkt man so zum Beispiel Was reden die so? Zum Beispiel. Aber irgendwann, irgendwann bei der zweiten Listening. Dann verstehe ich schon, was sie genau damit meinen usw. [0:02:57.7]

LB: Das heißt Listening würde ich sagen magst du?

S5: Mittel

LB: Okay, Mittel. Wie geht es mit lesen? [0:03:03.5]

S5: Lesen? Ja, geht im Deutschen. Übersetzen geht bisschen schwer, weil Muttersprache auch Deutsch ist und geht nicht so oft. Englisch, ich rede nicht so oft Englisch aber ich über eh Englisch mit mein Vater und ja. [0:03:16.8]

LB: Ja, okay, schön. Und mit so Vokabeln lernen ist das was, was du gern machst, was Leichtes für dich? [0:03:26.2]

S5: Ja, einerseits. Wenn es wenig sind, dann ja, wenn es so viele sind. Zum Beispiel. Die zwei Seiten sind voller Vokabeln. Das hatten wir einmal, und da war es ein bisschen schwierig.
[0:03:36.8]

LB: Das ist eine Menge. Und wie lernst du normalerweise Vokabeln? Was machst du da so immer, wenn du das für einen Test lernen musst? [0:03:43.1]

S5: Das eine ist deutsche Wörter abdecken und das englische Wort lese ich. Dann überlege ich, wie das auf Deutsch heißt. Dann gehe ich eins runter, schaue ob es richtig oder falsch ist oder ich frage mein Vater. Weißt du, ich lerne so Englisch und Deutsch und dann gehe ich zu ihnen runter und er prüft mich dann ab. [0:04:01.5]

LB: Und das funktioniert gut? [0:04:02.8]

S5: Ja, das eine hat sehr gut funktioniert. Da habe ich auch Plus auf den Test geschrieben.
[0:04:07.8]

LB: Mit dem, wo du mit deinem Vater gelernt hast oder wo du es abgedeckt hast? [0:04:12.2]

S5: Eigentlich beides. Wie ich, wie ich mit meinem Vater gelernt habe und mit abdecken.
[0:04:18.3]

LB: Sehr cool. Wie geht es dir so mit Grammatik, wenn du so beim Schularbeitsteil zum Beispiel einfühlen muss die tenses und so? [0:04:27.6]

S5: Ja, manchmal fällt es mir schwer, manchmal nicht. Zum Beispiel bei einem was glaube ich, kann mich erinnern, das war glaube ich mit den Geschenken und so das war bei der letzten Schularbeit glaube ich letzte. Das war mit Pommes und so, da musste ich kurz überlegen, wie genau das nochmal geht. [0:04:47.4]

LB: Aber so die Grammatikregeln so lernen und so, weil das hat ja alles einen Ablauf.

S5: *Schüttelt Kopf*

LB: Nicht so dein Ding. Ach so, Und wie geht's dir mit Schreiben? Texte schreiben. [0:05:00.0]

S5: Texte schreiben. Das übe ich immer noch. Sonst eigentlich gut. Manchmal bringt sie auch den Übersetzer. Ein Beispiel, das ich so genau weiß, was ich genau schreibe. Sonst geht es eh gut. [0:05:14.3]

LB: Ja, also, das magst du mehr als jetzt Grammatik zum Beispiel. Und mit sprechen. So Speaking in English mit anderen Kindern? [0:05:22.9]

S5: Ein bisschen. [0:05:23.9]

LB: Ein bisschen. Nicht so gerne? [0:05:25.6]

S5: Ich übe ja Englisch. Zum Beispiel. Ich habe einen Flugsimulator und versuche so Englisch zu sprechen. Und das geht nicht so manchmal. Manchmal verbessert mich jemand. Aber sonst spreche so fifty fifty. [0:05:40.7]

LB: Okay. Fühlst du dich da nicht so wohl dann, wenn du mit anderen auf Englisch reden musst? [0:05:46.4]

S5: Nein, weil man manchmal denkt, zum Beispiel „Was reden die da so“ und so was zum Beispiel. Weil einmal war ich mittags unterwegs, da war ein Mann, der Englisch gesprochen hat, und ich habe einfach nur gesagt „Yes, yes, yes,“ [0:05:59.5]

LB: Traust du dich denn nicht so, wenn du, wenn du dir nicht sicher bist?

S5: *schüttelt Kopf*

LB: Okay. Und wenn du normalerweise so Probleme hast, zum Beispiel bei einer Schularbeit jetzt beim Listening Teil oder beim Writing Teil oder Grammatikteil. Wenn du dich nicht so ganz auskennst, wie gehst du dann normalerweise mit solchen Problemen um? [0:06:19.3]

S5: Zum Beispiel beim Ankreuzen da? Einfach so ankreuzen. Und wenn es richtig ist, dann ist es richtig. Wenn es falsch ist, es also falsch, dann bei dem Einringeln, was genau richtig ist,

zum Beispiel potatoes oder Dingsda. Das ist auch richtig, aber bei einem zum Beispiel die Frage welches ist das da usw. ist für mich ein bisschen schwer, weil ich das nicht so kann. [0:06:46.8]

LB: Okay, und dann bist du dann so jemand, der dann gleich sagt „Na, dann lasse ich es lieber und mach andere Sachen“? [0:06:53.0]

S5: Ja, das mag ich. [0:06:53.8]

LB: Okay, lässt dann einfach aus der Aufgabe?

S5: Ja.

LB: Und gibt es irgendwas, was du in Englisch super, also im Englischunterricht ultra langweilig findest oder was immer ein bisschen verwirrend ist oder so? [0:07:05.4]

S5: Ähm. Die Listening sind für mich so verwirrend manchmal, weil weil zum Beispiel Schularbeiten da da denke ich mir so, dass ich eigentlich nicht so richtig was die reden, weil das was da steht, ist nicht das, was genau hingehört. Usw. Aber sonst geht es eigentlich. Okay. [0:07:25.3]

LB: Sehr gut. Und gibt es irgendwas, was du am besten im Englischunterricht findest? Also irgendwelche Aufgaben oder Themen, die dir besonders leicht fallen? [0:07:34.9]

S5: Ja. Zum Beispiel die Vokabeln da war es zum Beispiel so Trainstation, police station usw da das war es am leichtesten, weil ich das schon alles auf Englisch konnte. [0:07:47.8]

LB: Weil dich das auch interessiert vielleicht? [0:07:49.9]

S5: Ja, das hat mich sehr interessiert. [0:07:52.5]

LB: Und du hast auch vorhin gesagt, von all den Sachen magst du auch lesen? [0:07:58.2]

S5: Eigentlich ziemlich, ja. So, lesen geht geht mittel so, nur das Aussprechen ein bisschen. Das ist verwirrend, weil ich will nicht dass jemand lacht. [0:08:04.7]

LB: Okay aber ihr lernt ja Englisch also das gehört da bisschen dazu. Okay. Und hat dir vielleicht deine Lehrerin schon mal gesagt, dass du in irgendwas...dass du irgendwas sehr toll gemacht hast? Oder dich mal gelobt für irgendwas? [0:08:15.7]

S5: Ja, du warst mal richtig, liest das und durftest das Deutsche richtig übersetzten. Da loben sie manchmal immer. [0:08:23.4]

LB: Ja, da kriegst du oft Lob fürs Lesen dann.

S5: Ja

LB: Ja, sehr schön. Und macht es dir generell Spaß am Lesen? Also liest du auch so in deiner Freizeit auch gern oder machst du es nur im Englischunterricht? [0:08:36.6]

S5: So im Unterricht einfach nur. [0:08:38.3]

LB: Okay. Und was findest bei solchen Aufgaben besonders gut? Dann bei so Leseaufgaben zum Beispiel? Warum glaubst du, macht dir das mehr Spaß als Listening? [0:08:50.5]

S5: Weil da sieht man auch richtig, was sie genau reden. Und wenn es eine Listening Aufgabe ist man muss genau ankreuzen, dass man den Text lesen kann und genau das schauen kann, was da hingehört. [0:09:05.7]

LB: Also, dass du noch mal öfters nachschauen kannst und nicht nur zweimal. [0:09:10.0]

S5: Ja und dass man Listening hört man das nur, beim Lesen sieht man das genau, was die so machen. [0:09:15.1]

LB: Da fällt dir das dann auch leicht, so Sachen, spezielle Sachen in dem Text rauszusuchen?

S5: Ja, das kann ich gut.

LB: Und was hilft dir so am besten beim Englisch lernen? Würdest du sagen also gibt es irgendwelche Methoden? Du hast vorhin schon von deiner Vokabelmethode erzählt. Gibt es das für Grammatik oder für Listening oder so? Hast du da auch irgendwelche Methoden, die du verwendest? [0:09:38.4]

S5: Ich schaue einfach. [0:09:38.9]

LB: Ja, Okay. Und, ähm, wenn du zu Hause lernst, bist du dann jemand, der lieber so allein in seinem Zimmer die Hausübung macht oder machst du das mit wem gemeinsam? [0:09:49.5]

S5: Allein in meinem Zimmer. Früher habe ich es mit einer Freundin von meiner Mama gemacht. Ich konnte sehr gut Englisch, da habe ich auch für die Schularbeiten gelernt. Aber leider haben wir aufgehört, weil sie wollte auch Geld verdienen damit und wir haben aufgehört damit. Und ich kann mich nicht so gut konzentrieren, weil ja die war ja da war ja der World Cup usw und das wollte ich mir anschauen. [0:10:15.2]

LB: Da waren deine Gedanken dann immer woanders.

S5: Ja.

LB: Okay. Würdest du generell sagen, du kannst dich im Englischunterricht oder bei so Aufgaben, die du in Englisch machen musst, dann so gut konzentrieren? [0:10:27.5]

S5: Ja. Einerseits ja, andererseits nein. [0:10:30.3]

LB: Und auf was kommt es an? [0:10:32.1]

S5: Ob zu schwere Aufgaben sind jetzt da oder leichter. [0:10:35.6]

LB: Bei leichten Aufgaben kannst du dich leichter konzentrieren.

S5: Ja.

LB: Okay. Und wenn du dann zu Hause so lernst, nur mit der Freundin von deiner Mama oder alleine lernst oder mit einem Papa, hast du auch gesagt, lernst du öfters. Da ist es ja relativ leise und in der Klasse ist es ja meistens nicht so leise. Wie geht es dir so in der Klasse mit dem Lernen? Also findest du, dass es ein angenehmer Ort ist um zu lernen? [0:11:00.0]

S5: Wenn man zum Beispiel Schularbeit schreibt, dann ja. Aber manchmal, wenn zum Beispiel welche dazwischenreden oder zum Beispiel, dann kann man sich nicht konzentrieren, weil die meisten da reden manchmal und das kann man sich nicht so gut konzentrieren, weil ich das nicht so gut höre. [0:11:14.3]

LB: Okay, also wenn so um dich herum Leute reden oder tratschen und so, das stört dann schon sehr.

S5: Ja.

LB: Ja, das verstehe ich. Und fällt's dir generell leicht, dich im Unterricht zu konzentrieren, wenn halt so alle um dich herum sind?

S5: Nein.

LB: Hast du da irgendwelche Methoden, wie du mit dem dann umgehst, wenn es jetzt zum Beispiel zu laut ist? [0:11:33.4]

S5: Der Rektor hat zu mir gesagt ich kann entweder rausgehen, wenn es mir zu viel ist, oder ich habe auch Kopfhörer. Der hat früher mal gesagt, Sie kennen? [0:11:43.0]

LB: Ja. [0:11:44.0]

S5: Da kann man einen Kopfhörer aufsetzen und ja. [0:11:48.9]

LB: Machst du das auch oder nimmst du das eher nicht in Anspruch? [0:11:51.8]

S5: Nicht in Anspruch. Ich bin einmal rausgegangen und habe Kopfhörer draufgesetzt, aber Frau X hat mir weggenommen, wo ich, wo ich gesagt habe, es schon früher gesagt hat. Ich habe keine Kopfhörer aufgesetzt, wenn es mir zum Beispiel zu laut ist. [0:12:06.3]

LB: Okay, das heißt, du machst das jetzt nicht mehr, weil halt auch die Lehrer nicht so gut darauf reagieren, weil die das nicht so verstehen.

S5: Ja.

LB: Okay. Und? (..) Gibt es irgendwas, was man was du sagen würdest, könnte man ändern, dass du dich besser in der Klasse konzentrieren könntest? [0:12:23.5]

S5: Dass man leise ist usw nicht rausschreit? Wir haben jetzt die Klassenregeln aufgeschrieben, weil man nicht rausschreit oder nicht unterbricht usw. [0:12:34.0]

LB: Das ist super. Und wie würdest du generell sagen, ist deine Beziehung zu deinen Englischlehrern? Also würdest du sagen mit denen kommst du gut zurecht und die verstehen dich auch gut? [0:12:44.7]

S5: Ja, ich kann mich jetzt auch sehr gut verstehen mit ihnen. Mit Frau X habe ich mich dann nicht so verstanden, weil weil sie uns immer angeschrien hat, damit und mich nicht gut verstanden hat und das anschreien mich einfach nur genervt hat. Und das ist einfach einfach nervig gewesen, weil du anscheinend kann man sich ja auch nicht konzentrieren. [0:13:07.6]

LB: Das verstehe ich. Und jetzt mit der Frau X und mit der Frau Y geht es aber besser? [0:13:12.2]

S5: Da kann ich mich jetzt konzentrieren, weil jetzt lassen sie uns immer überlegen und schreien uns nicht gleich an, weil früher als wir überlegt haben, hat sie uns auf einmal sofort angeschrien, ob wir eh verstanden haben, sag ich so „Ja, warten Sie, ich muss kurz überlegen“ und hat sie einfach einen anderen dran genommen, das hat bisschen gestört. [0:13:33.5]

LB: Okay, das ist dann auch schade, wenn du eigentlich die Antwort dann eh weißt aber du brauchst noch ein bisschen und dann ist gleich ein anderer dran. [0:13:39.9]

S5: Genau. Weil ich sehr viel nachdenken muss. Erst überlegen, genau wie „Welches Wort ist jetzt das Richtige“ ist und nicht das falsche rusruft. [0:13:50.8]

LB: Das verstehe ich. Und hast du das Gefühl, dass deine Lehrerinnen deine Bedürfnisse so verstehen? Also dass die, wenn du sagst, du brauchst jetzt deine Ruhe oder du brauchst jetzt mehr Zeit zu überlegen oder so können, geben die die das, dann können sie das nachvollziehen? [0:14:04.8]

S5: Ja, manchmal schon. Oder sozusagen so ist das gut zu überlegen. Und sie nimmt dann wen andern dran und ich kann nicht, weil sie auf einmal sofort einen anderen dran genommen hat. Sie überlegt kurz und verändert kann. Jetzt ist es einfach viel besser. [0:14:19.9]

LB: Okay, schon, sehr gut. Und hat es vielleicht mal irgend so einen Moment geben oder einen Tipp geben oder so den deine Lehrer mal gegeben haben, den du richtig gut gefunden hast, an den du dich noch immer haltest oder erinnerst oder so. [0:14:33.3]

S5: Eigentlich nicht. Nur dass einmal gesagt wurde, dass ich zu Hause lernen soll Englisch, wo ich es eh mache und. Ja. [0:14:42.0]

LB: Okay. Und wenn du in der Klasse so arbeitest, da arbeitet man ja auch nicht immer alleine, sondern ab und zu muss man auch Partnerarbeiten machen oder Gruppenarbeiten. Wie findest du das, wenn du zum Beispiel in einer kleinen Gruppe arbeiten musst mit vier Leuten? [0:14:53.6]

S5: Auch gut, weil man auch zum Beispiel gut Englisch kann und das auch hilft zum Beispiel. [0:15:01.7]

LB: Also du arbeitest schon gerne in der Gruppe. Dann kann man sich gegenseitig ein bisschen helfen und so und Partnerarbeit, also nur zu zweit arbeiten? [0:15:10.0]

S5: Finde ich auch gut. [0:15:10.6]

LB: Ja, Ja. Magst du es mehr in der Gruppe oder zu zweit? [0:15:14.1]

S5: Zu zweit. [0:15:15.4]

LB: Okay, das heißt eigentlich so alleine im Englischunterricht arbeiten magst weniger und das sogar lieber, wenn es mit anderen tust. Verstehst du dich gut mit denen in deiner Klasse? [0:15:24.0]

S5: Ja, manche. [0:15:25.4]

LB: Okay. Also es gibt auch welche, mit denen es vielleicht nicht so gerne in der Gruppe ist.

S5: Ja.

LB: Wenn du dann trotzdem mit solchen Leuten in der Gruppe eingeteilt bist...[0:15:35.0]

S5: Dann muss ich es einfach machen, weil obwohl ich mich mit denen nicht verstehe dann muss ich es trotzdem machen. [0:15:39.8]

LB: Du ziehst einfach durch? [0:15:42.8]

S5: Und die Zeit vergeht ja eh schnell. [0:15:44.8]

LB: Ja, das stimmt. Und wie würdest du sagen, helfen dir deine Klassenkollegen? Manchmal. Oder? [0:15:52.0]

S5: Wir helfen uns ja im Englischunterricht. [0:15:54.9]

LB: Und ablenken? [0:15:57.1]

S5: Manchmal aber manchmal nicht. [0:15:57.9]

LB: Mal so, mal so?

S5: Ja.

LB: Okay. Und gibt es irgendwas, dass deine Mitschülerinnen tun? Die, damit dir das Lernen leichter fällt? [0:16:10.4]

S5: Manchmal die Hausaufgaben schicken oder so und so. [0:16:14.3]

LB: Also gute Freunde eigentlich. schön. [0:16:17.2]

S5: Manchmal habe ich auch die Nummer und dann frag ich nach den Hausaufgaben. Usw. [0:16:21.8]

LB: Ihr helft euch gegenseitig auch bei den Hausaufgaben. Das ist sehr schön. Und welche Art von Unterstützung bekommst du sonst so beim Englischlernen? Also hilft dir da jemand oder ist da jemand öfters dabei? Zu Hause zum Beispiel hast du gesagt, dein Papa hilft. [0:16:35.7]

S5: Mein Vater hilft mir, wenn ich. Wenn ich jetzt frage, was das auf Deutsch heißt, zum Beispiel ein englisches Wort auf Deutsch sagt er so „Ja. Dabei kann ich dir helfen“, weil er von Englisch auf Deutsch und ja. [0:16:48.7]

LB: Hast du Geschwister? [0:16:49.7]

S5: Halbgeschwister nur. [0:16:51.6]

LB: Und mit denen machst du auch manchmal was? [0:16:54.9]

S5: Manche sind schon draußen und mein Halbbruder ist auch hier in der Schule. [0:16:59.2]

LB: Ah echt okay der is jünger? [0:17:01.6]

S5: Ja der ist jetzt einen Stock unter mir in der 1C. Aber die anderen sind schon alle ausgezogen von meinem Vater usw weil meine Halbschwester ist schon woanders der die hat schon ein Haus und Kinder usw und mein Halbbruder der größere, der hat auch eine eigene Wohnung. [0:17:21.2]

LB: Also die sind nicht mehr zu Hause, die sind da nicht mehr so relevant beim Lernen. Okay, manchmal, sehr selten? [0:17:28.6]

S5: Ich sehe die so ein Jahr einmal im Jahr. [0:17:30.6]

LB: Okay Und benutzt du auch manchmal im Unterricht das iPad für Englisch? [0:17:36.8]

S5: Manchmal zum Beispiel bei Helbling, da mag ich manchmal zum Beispiel so was falsch ist, mag ich zum Beispiel einen Screenshot und dann schaue ich genau, was falsch ist und was ich verbessern kann usw. [0:17:49.9]

LB: Sehr schön. Nimmst du dann die Bücher aber so als Schulbuch oder hast du es lieber am iPad? [0:17:54.0]

S5: Lieber am iPad, lieber am iPad und im Schulbuch. Weil zum Beispiel jetzt beim iPad kann man schauen, ob man es jetzt richtig ist, weil da kann man ja die Hausaufgaben machen, da können wir schauen, ob das richtig oder falsch ist und noch mal ausbessern, bevor man es im Buch macht. [0:18:10.6]

LB: Genau. Okay, das heißt, du machst. Darfst du im Unterricht dann auch das iPad als Buch verwenden? [0:18:16.6]

S5: Eigentlich nicht. Nur wenn man die Bücher vergessen hat, dann darf man es verwenden, um die Hausaufgaben zu machen. [0:18:23.5]

LB: Würdest du lieber das iPad generell immer verwenden? [0:18:26.4]

S5: Eigentlich immer ja. Bevor man es falsch aufschreibt und dann einen Fehler hat, dass man dann sofort korrigiert korrigieren kann. [0:18:36.7]

LB: Und hast du auf dem iPad auch so Apps oder irgendwelche Websites oder so, die du zum Englisch lernen verwendest? [0:18:42.5]

S5: Nein, weil man darf keine Spiele runterladen. Das hatte ich sofort auch so eingerichtet. Und ja, eigentlich kann man nur die was für die Schule gebrauchen. [0:18:53.5]

LB: Die hast du zum Beispiel Anton oder so, mit dem ihr dann Englisch lernt? [0:18:58.2]

S5: Und Duolingo auf dem Handy habe ich. Dann hat mir mein Papa so eine App gezeigt, die hast du, da kann man so andere Sprachen zu lernen. [0:19:07.5]

LB: Habt ihr Helbling EZONE Aufgaben auch manchmal? [0:19:11.9]

S5: Ja, das habe ich vorhin ja gesagt. [0:19:13.7]

LB: Und wie findest du solche Aufgaben? So Cyber homework? [0:19:16.6]

S5: Ja, das finde ich gut. [0:19:17.7]

LB: Nimmst du das iPad so zu Hause zum Lernen?

S5: Dann auch manchmal ja.

LB: So Wörter nachschauen und so Dinge?

S5: *nickt*

LB: Okay. Sehr gut. Und? (..) Welche Art von Unterstützung wird deiner Meinung nach noch mehr helfen. Also was würdest du dann noch wünschen? Zum Beispiel für Schularbeiten oder für Tests Oder generell bei Hausübungen? Könnten deine Lehrerinnen. Könnten die dann noch irgendwas geben oder machen, dass es dir noch leichter fällt? [0:19:43.8]

S5: Eigentlich nichts, nein. [0:19:45.3]

LB: Kriegt ihr von der Schularbeit aber zusätzliche Übungen oder Arbeitsblätter? [0:19:49.0]

S5: So früher Übungen, die die Lehrer geben dann die ganzen Übungen freig, die zum Beispiel die Unit 1 damit man alles nochmal neu machen kann. Und für die Schularbeit Arbeitsblätter haben wir nur einmal bekommen und das war in der ersten. [0:20:09.8]

LB: Würdest du dir das wünschen, dass es solche Sachen mehr geben würde? [0:20:13.4]

S5: Ja, ja, ist eh gut, dass man das die ganzen Übungen freischalten. Und ja. [0:20:20.1]

LB: Okay. Und wir sind schon bei den letzten paar Fragen. Wenn du an deinem Englischunterricht was ändern könntest, um ihn für dich besser zu machen, gibt es, wird dir irgendwas einfallen?

S5: Nein.

LB: Passt so, wie es ist.

S5: Ja.

LB: Okay. [0:20:35.1]

S5: Nur, dass man etwas früher...Ich habe gedacht, das war schon in der Zweite noch dieses Gespräch da. Da habe ich früher so gesagt, dass man wegen Frau X dass man ein bisschen mehr Zeit braucht mit dem Schreiben. [0:20:49.0]

LB: Und wir sind gleich fertig. Und was glaubst du? Du hast ja seit der ersten Klasse schon Englisch. Glaubst, hat sich da hast du dich in irgendwelchen Bereichen verbessert? Würdest du sagen, es gibt was wo du in der ersten vielleicht schlechter warst? [0:21:03.1]

S5: Bei manchen deutschen Wörtern. [0:21:04.5]

LB: Ja, also so vom Vokabellernen bist besser und so reading listening writing. Würdest generell sagen hast dich verbessert bei irgendetwas Speziellem wo du am Anfang echt schlecht warst und jetzt schon besser bist? [0:21:16.5]

S5: Bei den Deutschen Wörtern zum Beispiel von Englisch auf Deutsche. Oder zum Beispiel bei Aufgaben, dass man die „any“ und „some“ so aufschreiben muss. [0:21:26.1]

LB: Okay. Naja, dann Dankeschön Elias, dass du mit mir gesprochen hast. [0:21:29.4]

Student interview 6

LB: Gut, dann wäre meine erste Frage an dich mal wie geht es dir generell so im Englischunterricht? Würdest du sagen, das ist ein Fach, das du gern hast oder nicht so dein Lieblingsfach? [0:00:11.7]

S6: Also ist es nicht mein Lieblingsfach wie ich eigentlich...also, es ist nicht mein Lieblingsfach. [0:00:19.6]

LB: Okay. Hast lieber Mathe oder so? [0:00:21.9]

S6: Ja.

LB: Mathe?

S5: Ja. [0:00:23.3]

LB: Bist du ein Zahlenmensch?

S5: Ja.

LB: Verstehe ich auch. Man muss ja nicht jeder ein Sprachen-Mensch sein. Und gibt es irgendwas, was dir jetzt gleich so einfallen würde was dir im Englischunterricht, was du am besten findest, was am meisten Spaß macht? [0:00:35.7]

S6: Naja nichts was da eigentlich Spaß machen sollte oder könnte. [0:00:41.8]

LB: Und wird dir was einfallen, was du am schwierigsten findest? [0:00:46.3]

S6: Schularbeiten. [0:00:48.5]

LB: Okay. Aber würdest du generell so beschreiben, dass du dich während dem Englischunterricht eher wohlfühlst? Oder würdest du sagen „Ich fühl mich nicht so wohl, wenn ich so in der Klasse sitzt“ wenn du Englisch hast? [0:01:00.9]

S6: Eigentlich wohl. Eigentlich ja. [0:01:04.3]

LB: Okay, das ist sehr gut. Du hast vorhin schon gesagt, Schularbeiten findest du ein bisschen schwerer. Wieso findest du die schwerer? Gibt es einen bestimmten Grund? [0:01:13.4]

S6: Naja, weil ich Angst habe, dass ich Dreier, Vierer oder Fünfer bekomme. Oder eine schlechtere Note. [0:01:19.9]

LB: Schreibst du normalerweise immer so eins und zwei? [0:01:22.3]

S6: Ja. [0:01:23.9]

LB: Sehr gut. [0:01:24.9]

S6: Das muss ich aber. [0:01:26.1]

LB: Das musst du. Sonst? [0:01:28.0]

S6: Sonst darf ich nicht mehr auf meinem Laptop spielen, oder meine Eltern erlauben mir gar nichts mehr. [0:01:34.0]

LB: Ach so? Also, deine Eltern wollen, dass du gute Noten schreibst. Freust du dich auch, wenn du eine gute Note hast? Oder machst du das eher so für deine Eltern? [0:01:40.5]

S6: Ja, auch. [0:01:42.0]

LB: Aber dir ist wichtig, dass deine Eltern stolz sind und dass das für dich passt?

S5: *nickt*

LB: Okay. Und wenn du zum Beispiel an das Schulbuch denkst - das sind immer ganz viele verschiedene Aufgaben, aber immer zum selben Schema. Wie findest du zum Beispiel so Reading Aufgaben, wo du einen Text lesen musst und dann fragen beantworten? [0:02:01.5]

S6: Langweilig. [0:02:03.3]

LB: Langweilig. Okay. Nicht so dein Ding. Was ist mit Listening, wo du zuhören musst? Und dann Fragen beantworten. [0:02:08.5]

S6: Auch langweilig. [0:02:09.8]

LB: Auch langweilig. Und Schreiben?

S6: Ist eigentlich nur eine Gute Nacht Geschichte. Sonst nichts. [0:02:15.6]

LB: Ja, echt?. Aber fällt dir das leicht? Die Listening - hast du die dann trotzdem richtig auch wenn du es langweilig findest? [0:02:24.2]

S6: Ja, eigentlich schon. Eigentlich habe ich fast alles richtig bei Englisch. Ich bin einer der Schlausten in der Klasse und mein Zeugnis ist auch gut. Also okay, ich bin auch STANDARD. AHS. [0:02:38.3]

LB: Echt cool. [0:02:39.2]

S6: Das bin ich bei Mathe, Deutsch und Englisch. [0:02:41.7]

LB: Wow, gratuliere. Das heißt, du findest das zwar langweilig, aber du kommst jetzt nicht schwer mit. Also, du checkst das schon.

S6: Ja.

LB: Okay. Und beim Schreiben so Texte schreiben. [0:02:53.4]

S6: Ich finde das auch langweilig. Mit meiner Rechtschreibung schaffe ich so gut wie alles. [0:02:57.9]

LB: Aber bist du auch so kreativ? Man muss sich ja auch oft was etwas ausdenken. [0:03:00.7]

S6: Ich bin kreativ. Fragen Sie nicht mal. Ich bekomme oft Lob. [0:03:04.4]

LB: Okay du bist kreativ. Sehr schön. Dann fällt dir das auch leicht. Und wie ist es mit Grammatik? So Zeitformen lernen? [0:03:13.1]

S6: Zeitformen? [0:03:14.0]

LB: Ja, zum Beispiel Present tense, simple past, perfect simple... [0:03:17.8]

S6: Dann müssen wir nur ein paar Wörter in mein exercise book reinschreiben und schon habe ich es. [0:03:22.3]

LB: Ja, das fällt dir auch leicht so Regeln lernen und so? Und Vokabeln? [0:03:26.2]

S6: Vokabeln, ja auch. Eigentlich musst du ja bloß nur das Linke und das Rechte aufschreiben. [0:03:32.4]

LB: Aber beim Lernen so wenn du zum Beispiel Vokabelcheck-up hast, findest du Vokabellernen leicht? [0:03:38.1]

S6: Ja. [0:03:38.7]

LB: Wie machst du das normalerweise? Wie lernst du die? [0:03:41.7]

S6: Naja, ich nehme halt eben mein Workbook, tu es aufmachen, tue es auf die Seite legen und dann tue ich halt eben. (..) Alles abschreiben, also alles in meinem Vokabelheft abschreiben. [0:03:57.5]

LB: Aber wenn du es für einen check-up lernst, lernst du es aus dem Vocabulary Book, deckst du dir da eine Seite ab? [0:04:03.1]

S6: Wir haben da eh eine Lösung dafür, wie wir das. (..) [0:04:07.8]

LB: Lernst? [0:04:08.6]

S6: Ja, auf dem iPad gibt es Übungen mit Vokabeln und so die sehr gut helfen. [0:04:15.7]

LB: Die machst du die Vokabelübung? Also du lernst dann nur am iPad?[0:04:19.1]

S6: Das haben wir gerade heute erfahren. [0:04:21.1]

LB: Und bis jetzt hast du es immer eher so gemacht, dass du es dir einfach durchgelesen hast und hast es einfach gemerkt? [0:04:26.2]

S6: Ja. [0:04:27.3]

LB: Okay. Na gut. Und gibt es was im Englischunterricht, dass du... Du hast schon gesagt, du findest sehr viele Dinge sehr langweilig. Gibt es irgendwas, was du verwirrend oder so findest? Oder was würdest du sagen „Das mag es am allerwenigsten“ wenn ihr das macht. [0:04:44.8]

S6: Ich weiß...also, hier gibt es so gut wie gar nichts, was ich nicht mag oder mag. Ja. [0:04:50.3]

LB: Also stehst zu allem so neutral? Und was würdest du sagen, kannst du am allerbesten im Englischunterricht? Also, gibt es irgendwelche Aufgaben oder Themen, die dir besonders leicht fallen? [0:05:02.8]

S6: Eigentlich so gut wie alle. [0:05:04.5]

LB: Alle, okay. Gibt es nichts, was du sagst „Das kann ich ein bisschen besser“ oder „Das mag ich ein bisschen lieber“? [0:05:09.3]

S6: Eigentlich alles. [0:05:10.1]

LB: Okay? Und gibt es irgendwas, was dir deine Lehrerin oder dein Lehrer schon mal ... dass die dich gelobt haben oder dir gesagt haben „Das hast du wirklich besonders gut gemacht“. Kannst du dich an etwas erinnern? [0:05:21.0]

S6: Nein, denke ich nicht. Eigentlich nicht. [0:05:22.2]

LB: Kriegst du öfters Lob im Unterricht?

S6: Ja, schon, Ja.

LB: Für deine Hausaufgaben und so?

S6: Ja.

LB: Okay. Na, sehr gut. Und von lesen, Schreiben, sprechen und hören: Was würdest du am besten finden? In Englisch? Was taugt am meisten? Aber wenn du dich entscheiden musst zwischen lesen, also Readings listenings sprechen miteinander, so speaking Übungen und schreiben, welches findest du dann am besten als..

S6: Schreibübungen.

LB: Schreibübungen? Wie findest du das so wenn du mit wem reden musst im Unterricht auf Englisch? [0:05:57.9]

S6: Das ist das Langweiligste, was ich je gehört und gesehen habe. [0:06:02.6]

LB: Wieso? [0:06:04.5]

S6: Ja, weil. Das ist halt eben so nicht toll und langweilig. Da tut man halt eben sich gegeneinander...gegeneinander halt. Eben gegenseitig Gute Nacht Geschichten vorlesen dass der eine einschläft und der andere auch. [0:06:23.9]

LB: Aber findest du, dein Gesprächspartner ist langweilig oder die Themen, über die er reden müsst? [0:06:29.8]

S6: Alles davon ist langweilig. [0:06:31.2]

LB: Alles davon okay. Naja, man muss ja nicht Fan von allem sein. Wenn du jetzt so Englisch zu Hause lernst, wie machst du das dann meistens? Sitzt du da so allein in deinem Zimmer oder machst du das mit wem gemeinsam? Die Hausübungen und so? [0:06:43.6]

S6: Eigentlich alleine auf dem Esstisch ja. [0:06:45.6]

LB: Alleine am Esstisch. Okay, ich kann dir deine Mama oder dein Papa oder Geschwister oder so gibt es da wen, der dir helfen könnte, wenn du Hilfe brauchst? [0:06:52.7]

S6: Ja, eigentlich mein Vater. Der ist der Schlauste hier. [0:06:56.5]

LB: Ja, der hilft dir auch manchmal in Englisch?

S6: Ja.

LB: Okay. Und gibt es irgendwelche Hilfsmittel oder Methoden, die du verwendest zum Lernen? Du hast vorhin gesagt, ihr habt heute erfahren, dass das iPad da gut wäre.

S6: Ja.

LB: Aber sonst verwendest du nichts? Gibt es irgendwelche Webseiten, auf die du öfters gehst zum Lernen? [0:07:13.2]

S6: Nein, eigentlich nicht. Also ich weiß, wie ich das selber regeln kann. Ich suche mir diese Sachen selbst raus dann brauche ich die Lehrerin nicht dazu. [0:07:17.2]

LB: Wie machst du es normalerweise so? Englisch lernen? Hast du da so eine Routine also etwas dass du immer machst? [0:07:25.8]

S6: Also einfach machen. Halt eben eins nach dem anderen. Und dann bin ich da fertig. [0:07:30.0]

LB: Okay. Du machst alles schön nach der Reihe, okay? Und daheim hast du ja eher deine Ruhe beim Aufgaben machen und in der Klasse ist es ja öfter ein bisschen lauter zum Beispiel. Findest du, dass die Klasse so für dich ein angenehmer Raum zum Lernen ist? Oder findest du es nicht so cool in der Klasse? [0:07:49.7]

S6: Eigentlich schon toll. (...) [0:07:53.6]

LB: Und findest du dass es in der Klasse eine angenehme Lautstärke ist oder ist es dir manchmal zu laut? (...) [0:08:00.8]

S6: In den Pausen. [0:08:02.0]

LB: In den Pausen ist es laut. Im Unterricht ist es nicht laut?

S6: Nein, nein.

LB: Also da stört dich dann keiner beim Aufgaben machen und so?

S6: Nein.

LB: Okay, das heißt, würdest du sagen, dir fällt es leicht, dich im Unterricht dann zu konzentrieren und so und bei den Aufgaben zu bleiben?

S6: Ja, kein Problem.

LB: Okay. Perfekt. Und gibt es irgendwas, was man so ändern könnte an der Klasse oder an der Unterrichtssituation, damit es für dich besser ist? [0:08:26.3]

S6: Naja, eigentlich nichts. [0:08:29.2]

LB: Passt alles. [0:08:29.8]

S6: Ja. [0:08:30.2]

LB: Obwohl es ein bisschen langweilig ist? [0:08:33.3]

S6: Ja, obwohl es noch langweilig ist. [0:08:35.0]

LB: Wie würde man das für dich spannender machen können? Was fehlt dir so? Was sagst „Das ist vielleicht in anderen Unterrichtsfächern so, deshalb machen die mehr Spaß“? (..) [0:08:47.3]

S6: Hm. [0:08:48.7]

LB: Vielleicht andere Themen oder andere Aufgaben? Oder mehr Spiele? [0:08:52.2]

S6: Nein, leider nichts, was mich vielleicht interessieren könnte. [0:08:56.2]

LB: Gar kein Thema interessiert dich? [0:08:58.0]

S6: Nein, eigentlich nicht. [0:08:59.5]

LB: Welche Themen würden dich interessieren? Du hast ja sicher privat irgendwelche Themen, die dich interessieren? [0:09:04.3]

S6: Ich mag gar keine. [0:09:05.6]

LB: Du magst gar keine Themen? Zu Hause auch wenn du Bücher liest oder Serien schaust? Oder interessiert dich da auch nichts? [0:09:12.0]

S6: Nö, nichts. [0:09:13.8]

LB: Okay, naja, und ihr habt zwei Englischlehrer, schätze ich mal? Trennt ihr die Gruppen oder bleibt ihr gemeinsam? [0:09:22.9]

S6: Wir bleiben eigentlich gemeinsam. [0:09:25.2]

LB: Okay, Das heißt größere Gruppe. Und wie würdest du sagen, ist die Beziehung zu deinen Lehrerinnen oder Lehrpersonen? Verstehst du dich gut mit denen? Fühlst du dich da wohl mit denen?

S6: Ja.

LB: Ja, alles gut? Wen hast du eigentlich noch mal? Die Frau Z schätze ich mal? [0:09:42.5]

S6: Nein, eigentlich die Frau A und Frau Y. [0:09:47.7]

LB: Frau A und Frau Y. Okay. [0:09:50.2]

S6: Frau Z ist bloß bei Musik und Biologie. [0:09:53.1]

LB: Und hast du das Gefühl, dass dich die verstehen, wenn du mal irgendwelche Probleme hast oder wenn du dich wo nicht auskennst oder es zu schnell ist oder so, würdest du dich dann trauen, zu denen hinzugehen? Oder denkst du eher, die werden das eh nicht kapieren, was ich jetzt mache? (..) [0:10:09.9]

S6: Eigentlich? (..) Nein, ich schaffe es doch selber, das fertig zu machen. [0:10:17.9]

LB: Das heißt, du fragst die Lehrer nicht so oft um Hilfe oder so oder um irgendwas anderes? Gibt es irgendeinen Moment so oder irgendeinen Tipp, den dir deine Lehrerinnen mal gegeben haben, wo du gedacht hast „Das mache ich immer noch? So, das war voll der gute Ratschlag“. Irgendwas, was die Lehrer mal ganz toll gemacht haben? [0:10:38.0]

S6: Ich weiß nicht. [0:10:40.0]

LB: Okay. Fällt dir nichts ein? Macht nichts. Und wie kommst du so mit deinen Klassenkollegen im Unterricht aus? Also arbeitest du zum Beispiel gerne in Gruppenarbeiten zusammen oder Partnerarbeiten? Oder sagst du eher „Ich mag das lieber, wenn ich das alleine machen muss“? [0:10:54.8]

S6: Ja, ich mag es, wenn ich es alleine mache. Ja. Oder nur, wenn jemand so schlau ist wie ich. [0:11:01.6]

LB: Gibt es denn in der Klasse, der so schlau ist wie du? (..) Mit dem du gern arbeitest? Oder mit ihr? [0:11:08.7]

S6: Eigentlich niemanden. [0:11:09.8]

LB: Eigentlich niemanden. Das heißt, du magst eher die Einzelarbeiten. Und wenn du jetzt mit anderen Kindern musst, magst du es dann lieber, wenn es nur ein anderes Kind ist? Also nur zu zweit oder wenn es eine Gruppe ist? Also so drei, vier Kinder?

S6: Nur eins.

LB: Nur eins. Okay, also je weniger, desto besser. Verstehst du dich sonst so mit den Kindern in deiner Klasse? Hast du da Freunde? [0:11:32.2]

S6: Nein, eigentlich nicht. [0:11:33.3]

LB: Okay. Das heißt, du bist eher außerhalb von der Klasse. Würdest du sagen.. [0:11:36.1]

S6: Ich wünschte, ich hätte Freunde. [0:11:37.9]

LB: In der Klasse?

S6: Ja.

LB: Ja, kann ja noch kommen. Manchmal braucht das ein bisschen länger, bis man sich mit den Leuten anfreundet. [0:11:45.5]

S6: Mehr als ein Jahr? Ich glaube nicht, dass ich das noch kann. [0:11:46.6]

LB: Na sicher. Ich bin auch nicht sofort mit jedem von meinen Kollegen sofort beste Freunde gewesen. Das kommt dann ein bisschen später, bis man sich aneinander gewöhnt und bis man ganz viele Sachen übereinander weiß, dann regelt sich das.

S6: Noch bin ich mir nicht sicher.

LB: Würdest du sagen, deine Klassenkollegen lenken dich ab? Manchmal im Unterricht.
[0:12:07.8]

S6: Sowas von. [0:12:09.2]

LB: Ja. Was machen die? Zum Beispiel, was dich ablenkt? [0:12:13.1]

S6: Keine Ahnung. Vielleicht. Keine Ahnung. Die machen irgendwas, was mich ablenkt. Ich. Ich weiß selber nicht...so...tratschen. [0:12:21.7]

LB: Oder tratschen, oder? Okay. Und gibt es irgendwas, was deine Mitschüler tun könnten? Das dir das Lernen leichter macht? (..) Vielleicht sich mehr für Themen interessieren, für die du dich interessierst? (..) Oder irgendwas, wo du sagst, dadurch machen sie es schwerer für mich? (..) [0:12:43.1]

S6: Ich meine. (...) Nein, eigentlich eigentlich nichts. [0:12:50.4]

LB: Okay. Gut. Wir sind schon fast am Ende. Du hast gesagt, zu Hause, falls du mal Hilfe brauchst, kann dir dein Papa mal helfen. Gehst du in die Nachhilfe auch mal? [0:13:00.8]

S6: Nachhilfe? [0:13:01.9]

LB: Wo du mit jemandem anderen lernst, der nicht aus deiner Familie ist. [0:13:05.7]

S6: Ich hatte so eine Psychologin, die mir hilft in Hausaufgaben, Schularbeiten und anderes Zeugs. [0:13:14.2]

LB: Okay, die hilft dir ab und zu.

S6: Ja.

LB: Aber die ist nicht von dieser Schule? Die ist von woanders?

S6: Ja.

LB: Okay. Und ihr habt ja auch das iPad. Verwendest du das auch manchmal so zum Lernen? (..) [0:13:26.1]

S6: Also für Übersetzungen. Taschenrechner für Mathe? Denke ich schon. [0:13:31.5]

LB: Und so als Wörterbuch nimmst du auch manchmal das iPad?

S6: Ja.

LB: Und habt ihr da irgendwelche Apps oder hast du da irgendwelche Apps oder Spiele oder so auf dem iPad zum Lernen für Englisch? [0:13:43.0]

S6: Apps und Spiele? [0:13:45.5]

LB: Zum Beispiel Anton kann man Englisch lernen? [0:13:47.1]

S6: Anton, Digi for School und anderes Zeugs, das wir da drin haben. [0:13:52.0]

LB: Okay. Und Digiforschool verwendest du das gerne? Magst du das, wenn man da so Hausübungen aufkriegt in ezone und so? (..) [0:14:01.5]

S6: Ne, ne. [0:14:02.8]

LB: Magst du das lieber wenn man so.... [0:14:05.0]

S6: Nur Anton! Kann da ganz einfach drauf klicken und schon kann ich es machen. Ja, und du brauchst 1 Million Jahre, bis du bei ezone bist und irgendwas davon weißt. [0:14:15.8]

LB: Okay, also würdest du generell sagen, magst du das lieber, dass du so im Buch wirklich schreiben kannst mit der Hand? Oder ist dir lieber, wenn du es am iPad tippen kannst? [0:14:25.4]

S6: Beides ist gut, aber ich will nicht, dass Digiforschool oder so ezone Zeugs da drauf haben.. [0:14:31.4]

LB: Okay, also. Da ist dir dann schon das Buch lieber. [0:14:33.5]

S6: Also Anton ist finde ich auch toll, das Buch auch, aber digiforschool nicht so und ezone auch nicht. [0:14:41.7]

LB: Ja, verstehe ich. Und, ähm, vor den Schularbeiten zum Beispiel. Oder vor Tests. Gibt euch da eure Lehrerin oder eure Lehrerinnen...Geben euch die dann manchmal so Übungsblätter oder irgendwas, was dir hilft beim Lernen? [0:14:55.8]

S6: Äh. Also, ich weiß eigentlich nicht. [0:15:02.4]

LB: Nicht? Habt ihr schon mal ein Arbeitsblatt gekriegt? Vor der Schularbeit zum Beispiel? Was ihr dann machen könnt? Zu Hause zum Üben? (..) [0:15:11.9]

S6: Eigentlich weiß ich nicht. [0:15:12.7]

LB: Okay. Fällt dir nichts ein? Würdest du dir wünschen, dass ihr sowas kriegt? Würde dir das helfen, wenn du von der Lehrerin was kriegen würdest? Zum Lernen?

S6: Ein bisschen. (..) Nö.

LB: Nö. Okay. Kannst du das dann immer, wenn du für die Schularbeit lernst? Findest du dir dann selbst so Aufgaben im Internet oder wo findest du die nochmal? Wo findest du so Aufgaben für die Schularbeit zum Lernen? (..)

S6: Ähm. (..)

LB: Googlest du dann einfach? [0:15:41.1]

S6: Naja, eigentlich benutze ich ja dann das Workbook mit den ganzen Vokabeln drin und. (..) Eigentlich tue ich den Schularbeitsstoff noch nehmen. Also ich tue auch Arbeitsblätter machen. [0:16:01.4]

LB: Und die Arbeitsblätter findest du selbst auf Google dann? Da gibst du zum Beispiel dann ein „Arbeitsblatt Past simple“ und machst das dann? [0:16:08.9]

S6: Eigentlich auch beim. Also eigentlich auch ein wirkliches Arbeitsblatt, nicht nur beim iPad. [0:16:17.9]

LB: Okay, das kriegts dann von der Lehrerin?

S6: Ja.

LB: Hm, okay, na gut. Und letzte Frage haben wir schon. Wenn du irgendwas im Englischunterricht ändern könntest, dass es für dich besser wird, würde dir da was einfallen? (..) [0:16:33.2]

S6: Ähm. (..) Eigentlich nichts. [0:16:38.0]

LB: Findest es gut, so wie es ist? [0:16:39.5]

S6: Ja. [0:16:40.3]

LB: Und gibt es irgendwas an der Art, wie du lernst, dass deine Lehrerin am liebsten über dich wissen sollte? Also, was du ihr gern sagen würdest, was dir dann weiterhelfen wird? [0:16:53.2]

S6: Weiterhelfen? Bei was? Im Unterricht? [0:16:54.6]

LB: Zum Beispiel beim Englischlernen. Wenn du zum Beispiel beim Lernen... du brauchst das, dass du deine Ruhe haben willst und du möchtest, dass deine Lehrerin.... [0:17:04.0]

S6: Ich möchte dass meine Klassenkolleginnen mich nicht nerven. [0:17:06.2]

LB: Okay, das wäre dir wichtig dass sie drauf achtet, dass du so deine Ruhe hast und eher alleine Aufgaben machen kannst. Okay, und jetzt sind wir schon bei der letzten Frage. Du hast

jetzt schon das zweite Jahr Englisch oder vielleicht in der Volksschule auch schon. Gibt es irgendwas, wo du dir am Anfang schwerer getan hast, das jetzt besser geworden ist? (4)
[0:17:29.3]

S6: Naja, eigentlich gibt es nichts, was so schwer war am Anfang. [0:17:36.4]

LB: Du warst von Anfang an gleich gut in Listening Reading Sprechen, schreiben. Hast alles gleich gut gekonnt.

S6: Ja.

LB: Okay. Das heißt, du warst von Anfang an gut und bist jetzt immer noch gut?

S6: Ja.

LB: Okay. Na gut, das war's schon. Das waren alle meine Fragen. Dankeschön, dass du sie mir beantwortet hast. Du warst sehr ehrlich. Das finde ich echt super von dir. [0:17:56.5]

Student interview 7

LB: Geht schon los. Was ganz wichtig ist nochmal zu Wiederholung: Ich werde dir jetzt Fragen stellen. Das hat gar nichts mit deiner Note zu tun. Das hat null Auswirkung auf das. Die einzige Person, die das jemals hören wird, bin ich. Sonst niemand. Und es gibt gar keine richtigen oder falschen Antworten. Wir werden nur ein bisschen reden wie das so in Englisch bei dir ist.

S7: Okay.

LB: Perfekt. Dann kannst du mir vielleicht generell mal so am Anfang sagen: Wie geht es dir so im Englischunterricht? Was macht dir am meisten Spaß beim Englisch lernen? [0:00:31.0]

S7: Wenn wir auf dem iPad zum Beispiel arbeiten oder sowas. [0:00:34.0]

LB: Ja, das findest du super? Was macht ihr denn normalerweise am iPad? [0:00:38.3]

S7: Ich hab da digi4school, die Bücher und so oder auch andere Sachen. Ezone. [0:00:46.2]

LB: Ja? Die cyber Homeworks und so? Benutze ich auch manchmal Anton oder solche Apps?

S7: Ja.

LB: Und das heißt, du machst auch am liebsten im Buch, dann am iPad mit, anstatt dass du im richtigen Buch schreiben musst. Okay, sehr interessant. Und was findest du am schwierigsten? Was macht gar keinen Spaß? (..) [0:01:04.0]

S7: Mathe. [0:01:05.0]

LB: Mathe? Und im Englischunterricht? Gibt es irgendwas, was... [0:01:11.1]

S7: Wenn die anderen Kinder schlimm sind und ich eigentlich brav war und andere Kinder auch. Und dann muss ich irgendwas machen... [0:01:18.9]

LB: Oh, das verstehe ich. Das würde mir auch am wenigsten gefallen. Und sonst? Während des Englischunterricht: Wie fühlst du dich da generell? Du fühlst dich relativ wohl in der Englischklasse oder ist das ist nicht so dein Lieblingsfach?

S7: Ja, schon gut.

LB: Okay, das mit dem Laut sein ist natürlich sehr, sehr anstrengend, weil man sich dann wahrscheinlich auch nicht so gut konzentrieren kann, oder? Und gibt es irgendwas anderes, wo du sagst, das ist für mich eine Herausforderung beim Englisch lernen? Wenn du zum Beispiel Listeners oder Readings hast oder Texte schreiben oder so. Gibt es irgendwas, wo du sagst da tu ich mir schwerer? [0:01:53.2]

S7: Hm. (...) Bei Vokabeln ein bisschen. Weil da merke ich es mir. Und dann, genau am Tag, da wo es dann ist, vergesse ich wieder alles. [0:02:04.8]

LB: So, wenn, dann so... der Druck ist auch mit der Zeit und so, dass man was machen muss, gell? Okay, das heißt, Vokabellernen fällt dir nicht so leicht. Wie schauts mit schreiben aus? Zum Beispiel Texte schreiben jetzt. [0:02:17.5]

S7: Nicht so schwierig. [0:02:19.1]

LB: Nicht so schwierig. Okay, und wenn ihr so Zuhöraufgaben habt, so listenings. (...) [0:02:26.8]

S7: Das fällt mir schon schwerer, weil die meistens so schnell reden. [0:02:32.9]

LB: Okay, und dann gleichzeitig auch noch schreiben und so ist wahrscheinlich ein bisschen schwierig. Wie es mit Lesen dann, wenn du einen Text liest. [0:02:39.0]

S7: Ist einfacher. [0:02:40.5]

LB: Ja, da geht es auch? Dann die Sachen finden und so Fragen beantworten?

S7: Ja.

LB: Und wenn du sprichst mit anderen in der Klasse, wenn du zum Beispiel einen Dialog machen müsst oder du musst in Englisch antworten, machst du das gerne oder sprechen nicht so? [0:02:52.8]

S7: Also bei manchen ist es so, dass ich da nicht richtig arbeiten kann und alles aber es ist... Aber manche sind auch gut, dass ich da richtig arbeiten kann. [0:03:03.2]

LB: Okay, das heißt, es kommt immer darauf an, mit wem du reden musst. Okay, das verstehe ich. Und wenn du dann jetzt zum Beispiel ein Problem hast, dass die andere Person überhaupt nicht bei der Aufgabe dabei ist, oder dass du bei der Listening was gar nicht verstanden hast jetzt, was machst du dann normalerweise zum Beispiel bei der Schularbeit, damit du das noch irgendwie besser machen kannst? (..) Lassst du die Listening dann ganz aus zum Beispiel? [0:03:27.9]

S7: Oder ich lass es einfach raus oder ich schreib etwas hin damit. Ja. [0:03:35.8]

LB: Damit du vielleicht einen Punkt kriegst, wenn es stimmt. Und hilft dir das dann so beim zweiten Mal hören? Du versuchst dann da vielleicht noch was hinzuschreiben? [0:03:44.0]

S7: Versuche ich schon noch. [0:03:45.2]

LB: Okay. Und wenn der Partner jetzt überhaupt nicht mitmacht, was machst du dann? Beim Englisch reden? [0:03:51.8]

S7: Da mache ich es entweder alleine oder ich...oder ich gehe zur Lehrerin. [0:03:57.5]

LB: Das ist ja eine gute Technik. Und gibt es irgendwas, wo du sagst „wenn wir das im Englischunterricht machen, das finde ich am aller langweiligsten“ oder „Das verwirrt mich immer komplett.“? (4) [0:04:13.3]

S7: Da gibt es, glaube ich, nichts. Nein. [0:04:15.6]

LB: Fällt dir nichts ein? Wie findest du es zum Beispiel, wenn die Lehrerin oder der Lehrer vorne steht und ganz viel redet? Und du musst nur zuhören. Hörst du gern nur zu?

S7: Ach so, ja. Ja.

LB: Also, das stört dich gar nicht so? Okay. Und was würdest du sagen, kannst du am allerbesten im Englischunterricht? Also, welche Aufgaben oder Themen oder so fallen dir zum Beispiel besonders leicht? [0:04:37.1]

S7: Zum Beispiel? Texte lesen und oder Lückentexte oder sowas. Fällt mir einfacher. [0:04:48.8]

LB: Das machst du, das machst du gern, das machst du am besten. Und Texte schreiben fällt dir leicht oder schwer?

S7: Geht, geht.

LB: Das heißt, am schwierigsten ist eigentlich für dich so Vokabellernen und Listening eher.

S7: eher.

LB: Okay, und was sagen so deine Lehrerinnen oder Lehrerinnen, in was du besonders gut bist? Haben dich die schon mal für was super gelobt? [0:05:14.4]

S7: Ja, schon öfter zum Beispiel. Also meistens bei dem. (...) Bei den Hausübungen. [0:05:23.7]

LB: Machst du die Ordentlich? [0:05:24.4]

S7: Ja. [0:05:25.6]

LB: Oh, sehr schön. Sehr wichtig. [0:05:27.9]

S7: Ja. [0:05:28.8]

LB: Okay. Und auch für deine Texte zum Beispiel? Auch schon mal oder für einen Vokabelcheck oder so? [0:05:34.9]

S7: Ja, auch schon mal ja. [0:05:37.0]

LB: Beim Text oder beim Check up? Oder beides? [0:05:40.2]

S7: Beides. [0:05:40.7]

LB: Boah, das ist super. Und ähm, das heißt, am meisten Spaß macht es dir eigentlich, dann zu schreiben und zu lesen in Englisch und so zuhören und sprechen an zweiter Stelle okay.

S7: Ja.

LB: Ja, das macht man Gott sei Dank eh oft. Und was würdest du sagen, hilft dir am meisten beim Englischlernen? Also gibt es irgendwelche Methoden, Zum Beispiel wenn du Vokabeln lernst oder so? Wie machst du das normalerweise? [0:06:07.9]

S7: Ich lese es mir durch. Dann decke ich es zu, schreib es woanders auswendig drauf und dann korrigiere ich, wie ich es gut gemacht habe. Beim Sprechen lerne ich es auch und sag es vor mir so vor. Ich habe so ein Hörgerät bekommen das hat meine Schwester und das borge ich manchmal aus und dann spreche ich so vor mir vor.

LB: Ja und dann?

S7: Dann fragt meine Mutter mich ab, die Vokabeln und ich kann sie dann schon gut, manchmal, aber manchmal merke ich mir auch nicht so gut. [0:06:41.0]

LB: Okay, naja, kommt immer drauf an.. [0:06:42.0]

S7: Aber dann in der Schule vergesse ich immer alles und so.[0:06:44.6]

LB: Ja, und dieses Hörgerät, das ist so ein...da hörst du dir dann die Vokabeln an oder du nimmst dich selbst auf oder wie ist das? [0:06:52.5]

S7: Ich rede und dann kommt es lauter vor, dass ich es besser höre.

LB: Aha.

S7: Also mit Kopfhörern. Ich rede wo rein. Das kommt dann. [0:07:00.8]

LB: Das heißt du hörst deine eigene Stimme dann. Das ist aber cool. Das funktioniert so, Wenn du es dann noch mal so hörst, auch dich beim Sprechen, dann merkst du es dir besser.

S7: Ja.

LB: Das ist ein guter Plan! Und Aufschreiben hilft dir auch, wenn du es dann selbst aufschreibst?

S7: Ja.

LB: Okay, das heißt so Vokabel abschreiben ins Vokabelheft findest du eigentlich ganz okay. Das hilft? [0:07:18.9]

S7: Oder auch mit so Kärtchen üben. Da steht's drauf und auf der Rückseite steht das Ergebnis. Und dann so durchschauen. Danach die ganzen Wörter aufschreiben in Deutsch und dann....dann auf Englisch schreiben. [0:07:32.2]

LB: Cool! Ja es ist eine super Technik. Super. Und mit dem merkst du dir dann die Vokabeln besonders gut. Hast du zum Beispiel, wenn du Grammatik lernst... Da gibt es ja auch bei den Tenses, bei den Zeiten, muss man sich auch voll viel merken. Wie machst du es da? (..) [0:07:50.1]

S7: Ähm. Da habe ich eigentlich nicht so gute Taktiken, da bin ich eher nicht so gut. [0:07:53.6]

LB: Okay, dann machst du dann einfach Übungsblätter und so, wo du das bisschen übst und davor liest es dir vielleicht durch und so?

S7: *nickt*

LB: Okay. Und wie lernst du am liebsten Englisch? Zu Hause zum Beispiel? Bist du dann so in deinem Zimmer alleine? [0:08:06.4]

S7: Oder ich setz mich an den Schreibtisch oder auch beim Wohnzimmer auf den Tisch und lernen dann einfach so. [0:08:14.6]

LB: Okay, das heißt Wohnzimmer, wenn andere Leute da sind: das stört mich jetzt nicht so. Okay, und wie findest du es...zu Hause sind ja höchstens vielleicht deine Schwester oder andere Geschwister, die du hast? [0:08:27.5]

S7: Mein großer Bruder, mein kleiner Bruder, meine Schwester. [0:08:31.6]

LB: Oh okay also doch einige zu Hause, aber trotzdem nicht so viele wie in der Klasse. Wie findest du das dann in der Klasse? So beim Englischlernen wenn da so viele sind, ist das für dich ein angenehmer Ort zu lernen? (..) [0:08:44.0]

S7: Da ist es meistens sehr laut. Das finde ich ja nicht so angenehm. [0:08:47.6]

LB: Okay, das heißt, das Konzentrieren ist dann wahrscheinlich auch schwer, wenn alle anderen so laut sind. Und was würdest du sagen, sollte man da was ändern, so in der Klassensituation, damit das für dich besser ist? (..) [0:09:03.8]

S7: Dass sie vielleicht ruhiger sind und auch richtig arbeiten oder so was. Mhm. [0:09:08.4]

LB: Das heißt, dass auch vielleicht mal, die, dass man einfach darauf schaut, dass es leise ist in der Klasse und so. Hilft es dir dann auch manchmal...oder darfst du...Hast du schon mal gefragt, ob du rausgehen darfst und die Aufgabe draußen machen darfst oder so? Oder hast du das schon mal gemacht? [0:09:22.4]

S7: Nein, noch nicht. [0:09:23.2]

LB: Nein. Glaubst du, das würde dir helfen? [0:09:25.3]

S7: Meistens sind auch irgendwelche Schüler, die draußen stehen müssen und dann nerven die dich draußen auch. Von denen halte ich Abstand. [0:09:31.4]

LB: Das heißt, du hast da wieder keine Ruhe. Dann ist es zu Hause einfacher, wenn man nicht so...Okay. Und deine Englischlehrer? Hast du die Frau B und wen hast du noch? [0:09:45.2]

S7: Die Frau ... merk ich mir gerade nicht.

LB: Aber du hast die Frau B in deiner Gruppe, oder? [0:09:51.7]

S7: Ja.

LB: Okay. Und wie würdest du so sagen, die Frau B hört das eh nicht, aber wie würdest du so sagen, ist deine Beziehung zur Frau B, also zu deiner Englischlehrerin, so fühlst du dich da wohl? Fühlst du dich so, als würde die dich ernst nehmen, auch wenn es mal ein Problem hast oder so?

S7: Ja

LB: Ja, da kannst du dann hingehen zu ihr und ihr auch sagen „Ich kapiere es gerade gar nicht“. Was macht die da normalerweise? [0:10:13.5]

S7: Sie hilft mir oder gibt mir Tipps, weil sie ist einfach nett. [0:10:17.2]

LB: Ja, wirklich? Und hat sie dir schon mal irgendeinen Tipp gegeben oder irgendwas gemacht, wo du dir gedacht hast „Boah, das war jetzt wirklich hilfreich von ihr. Da bin ich froh, dass ich das jetzt gehört habe“? Vielleicht fürs Lernen oder für eine bestimmte Aufgabe oder so?
[0:10:33.1]

S7: Ein paar Mal, ja. [0:10:34.2]

LB: Hast du ein Beispiel? Vielleicht. [0:10:36.9]

S7: Kann mich nicht erinnern. [0:10:38.0]

LB: Okay. Na, vielleicht fällt es dir später noch ein. (..) Okay. Und wie kommst du sonst mit den Klassenkameraden im Englischunterricht aus?

S7: Schon gut.

LB: Gut. Okay. Würdest du sagen, dass du lieber alleine arbeitest? Oder Partnerarbeit? Oder in kleinen Gruppen oder sowas? [0:10:56.8]

S7: Nur mit den Kindern, die auch gut mitarbeiten und nicht Blödsinn machen.

LB: Und sonst?

S7: Eher alleine. Würde ich lieber. [0:11:06.5]

LB: Okay. Wirst du oft mit so Kindern zusammengetan in die Gruppe, die eher Blödsinn machen?

S7: Schon oft. Ja.

LB: Warum glaubst du, geben sie dich immer zu den Schlimmen? [0:11:15.8]

S7: Weiß ich nicht. [0:11:16.6]

LB: Nicht. Okay. Na, wird schon irgendeinen Grund haben. Vielleicht weil du so schön ruhig bist oder so, dass du die ein bisschen runterholst. Aber ich verstehe das, dass man dann alleine ist dann einfacher, oder? Was findest du einfacher dann am alleine arbeiten? [0:11:30.2]

S7: Ähm, dass ich mich besser konzentrieren kann und nicht andauernd jemand reinplappert, der bei mir in der Gruppe ist und oder dann Blödsinn macht und sagt „Du machst das jetzt alleine“ und alles und die können dann die ganze Zeit am iPad spielen. Keine Ahnung, solche Leute nerven mich dann. [0:11:44.8]

LB: Und du machst dir Arbeit...Ja, okay, das verstehe ich voll. Das würde mich auch ärgern. Und gibt es vielleicht irgendwas, wie sie dir auch helfen manchmal deine Klassenkollegen oder so, oder was sie tun könnten, damit du dich bisschen wohler fühlst? Wir haben ja vorhin schon

gesagt, leiser sein wäre schon mal gut. Aber gibt es irgendwas, was du oder irgendjemanden, der da sonst viel hilft? [0:12:06.6]

S7: Der Igor. [0:12:07.5]

LB: Der Igor? [0:12:09.1]

S7: Ja. Also, wenn ich mit ihm arbeite, geht das schon sehr gut. Er ist auch nicht so schlimm. [0:12:16.3]

LB: Der kann, der kann auch gut Englisch mit dem kann sich dann gut austauschen. Okay, sehr schön. Und hast du irgendeine Unterstützung so beim Englisch lernen, Vielleicht auch zu Hause oder so? Also gibt es jemanden, der dir da immer hilft? Oder gibt dir die Frau B manchmal zusätzliche Übungen oder so. [0:12:33.0]

S7: Im gleichen Haus von uns wohnt die Mutter von meinem Stiefvater und die lernt dann immer mit meiner Schwester und mit mir. Die war mal Englischlehrerin. [0:12:43.8]

LB: Oh, das ist aber cool. Das heißt, du hast praktisch wie einen Nachhilfelehrer in der Familie. Das ist praktisch. Okay, das heißt, du hast praktisch Nachhilfe. Wie ist das mit deinen Geschwistern, lernst du auch manchmal mit denen? Oder mit deinen Eltern? [0:12:55.8]

S7: Ähm, mit meiner Schwester lerne ich manchmal. Und mit meiner Mutter. [0:13:01.6]

LB: Okay. Die setzen sich dann mit dir so zusammen oder die prüfen dich Vokabeln ab. Oder was machen die so? [0:13:07.5]

S7: Zusammensitzen, Vokabeln machen. [0:13:10.0]

LB: Schauen die auch so über deine Texte drüber? Und so?

S7: Ja.

LB: Ja, okay. Und von der Lehrerin oder so bekommst du da auch manchmal zusätzliche Hilfe oder Arbeitsblätter oder so? Fragst du dann danach oder kriegst du es einfach so geschickt? [0:13:23.1]

S7: Das kriegt man als Hausübung. Ich mache. Ich mache das immer als Hausübung, dann merke ich mir das auch. [0:13:28.5]

LB: Ist das dann immer vor der Schularbeit speziell, dass ihr so Übungen kriegt oder ist es einfach ganz normale Hausübung? [0:13:33.1]

S7: Also einfach ganz normale Hausübung und vor den Schularbeiten kriegen wir auch so meistens so ein Übungspaket zum Üben oder sowas. [0:13:41.2]

LB: Praktisch. Findest du das gut, dass du sowas kriegst?

S7: Ja.

LB: Ja. Und gibt es vielleicht. Ihr habt ja alle iPads in der Klasse. Hilft dir das auch manchmal beim Lernen? Benutzt du das gerne für Englisch oder gibt es irgendeine App oder Website oder so, die du da verwendest? (..)

S7: Nein.

LB: Das Buch hast du ja gesagt, nimmst gerne am iPad oder lieber am iPad. Also verwendet sie auch Ezone zum Beispiel für die Cyber Homeworks und so?

S7: Ja.

LB: Ja, habt ihr schon mal gehabt? [0:14:09.8]

S7: Ich hatte eher in Mathe, da benutzen wir das oft. [0:14:14.0]

LB: Okay, und in Englisch eher nicht so oft, aber gemacht habt ihr das schon mal, oder?

S7: Ja.

LB: Ja und wie findest du es dort? Findest du es am iPad besser oder langweiliger? Und in der Klasse macht es mehr Spaß und nimmst du fürs Vokabellernen oder so? Das schreibst du dir alles mit der Hand auf oder nimmst du Apps oder irgendwie so was? [0:14:31.7]

S7: Mit der Hand mach ich das. [0:14:34.2]

LB: Okay. Das heißt, das iPad ist eigentlich nur im Unterricht und daheim ist jetzt nicht so viel damit. Okay, wir sind fast am Ende. Gibt es irgendwas, wo du sagen würdest, das würdest du dir noch wünschen? So als Unterstützung von deiner Lehrerin zum Beispiel oder von Eltern oder so?

S7: Nein.

LB: So wie du es jetzt hast, passt es gut. Okay. Und wenn du irgendwas an deinem Englischunterricht ändern könntest, zum Beispiel damit er für dich besser wird, irgendwas, was du sagst „Wir könnten ein bisschen weniger von dem machen, dafür ein bisschen mehr von dem machen oder so“...Gibt es da was?

S7: Hm.

LB: Wie würde es denn perfekt für dich ausschauen? [0:15:07.8]

S7: Ich finde es schon gut. [0:15:09.3]

LB: Ja, ist schon gut. So magst du das auch? Wenn die Lehrerin zum Beispiel vorne steht und viel redet und so? Oder magst du eher, wenn die viele Aufgaben macht? (...) [0:15:21.6]

S7: Ja, wenn wir allein arbeiten können oder so was. Ja, wenn ich nicht so viel zuhören muss und so weil da kann ich mich nicht so lange konzentrieren [0:15:25.5]

LB: Okay. Und du hast ja auch sicher oft genug Situationen, wo du vielleicht was anders machst als andere Kinder oder eine andere Technik hast, wie du das dann ausführst und so. Gibt es irgendwas, wo du sagst „das würde ich mir wünschen, dass das meine Lehrer das über mich wissen. Dass die dann wissen, wie ich lerne und wie das für mich gut ist.“? [0:15:48.5]

S7: Ich meine, egal. [0:15:50.5]

LB: Das ist dir wurscht. Also es gibt nichts, was du jetzt deiner Lehrerin sagen würdest. Das. Das wäre mir lieb, dass du das weißt. Okay. Und gibt es irgendeinen Rat, den du anderen Kindern zum Beispiel geben könntest? Wie sie gut, wie sie besser Englisch lernen können? Wo du sagst, meine Technik funktioniert echt super bei mir.... [0:16:09.0]

S7: Mit Kärtchen lernen. Dass man das dann so aufschreibt und auf der Rückseite das in Englisch, dass das in Englisch und das Deutsche dann vorne und dann durchschauen und dann auf dem Papier schreiben die ganzen Wörter und dann noch und dann muss man die Kärtchen auf die Seite legen und dann kann man sich das und das kann man da eigentlich schreiben. [0:16:30.6]

LB: Ja, das ist eine super Technik und gibt es vielleicht doch so, wenn jetzt zum Beispiel ein neuer Schüler, ein neuer Schüler bei dir in die Klasse kommt und der sagt, ihm fällt das auch gar nicht leicht, wenn die alle so laut sind, sich zu konzentrieren oder so? Gibt es irgendeinen Tipp, den du denen geben würdest? Was? Was soll er oder sie dann machen? [0:16:47.9]

S7: Einfach aufhören, Blödsinn zu machen. Weil es ist einfach nur unnötig. [0:16:52.2]

LB: Und so die anderen, wenn er es eh brav. Er braucht einen Tipp von dir. Er ist auch einer von den Braven. Was machst du da normalerweise, wenn die viel zu laut sind? [0:17:02.1]

S7: Hm. (..) Entweder ich geh zur Lehrerin und frag, ob ich alleine arbeiten darf oder ich kann. Oder oder ich arbeite einfach alleine. Und ich merke Egal. [0:17:17.7]

LB: Okay. sagst du das dann auch gar nicht der Lehrerin? Ich habe das jetzt eigentlich alles alleine gemacht?

S7: Okay. Sag schon.

LB: Okay. Und letzte Frage jetzt. Du hast jetzt schon das zweite Jahr Englisch. Gibt es irgendwas, wo du sagst, am Anfang vom letzten Schuljahr war ich echt nicht gut in dem und da habe ich mich echt verbessert bis zum Ende vom Schuljahr? (4) [0:17:40.2]

S7: Bei den Schularbeiten, da war ich am Anfang eher schlecht. [0:17:44.1]

LB: Was war da eher schlechter? Welcher Teil mit welchem Teil bist nicht so gut zurechtkommt? [0:17:49.0]

S7: Mit den meisten eigentlich. [0:17:50.9]

LB: Okay, das heißt, du hast dich generell einfach bis jetzt besser mit diesen Formaten und so? Würdest du sagen, du bist auch im Schreiben vielleicht besser oder lesen, Listening und so?

S7: Ja.

LB: Okay. (..) Okay, sehr gut. Dann war es das eigentlich schon. Danke, dass du deine Gedanken mit mir geteilt hast. Gibt es noch irgendwas, was du hinzufügen möchtest? So generell, nachdem wir jetzt über das alles geredet haben, Was hast du alles gesagt? Super. Dann dankeschön für deine Antworten. Es würde mir auf jeden Fall viel weiterhelfen. [0:18:20.0]

Student interview 8

LB: Gut. Also, alles, was du mir hier jetzt sagst, ist nur zwischen uns beiden okay. Das erfährt sonst niemand. Nicht dein Englischlehrer, nicht irgendjemand anderer an dieser Schule. Die Aufnahme wird dann, wie gesagt, direkt danach gelöscht. Das hat null Einfluss auf deine Noten und deine Englischnote oder sonst irgendeine andere Note. Und ganz wichtig ist auch, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Das heißt, wir, wir reden jetzt einfach ein bisschen und du sagst mir einfach, wie es dir so geht. Also meine erste Frage wäre gleich einmal: Kannst du mir so ein bisschen von deinen Erfahrungen im Englischunterricht erzählen? Also was macht dir so am meisten Spaß, zum Beispiel im Englischunterricht? [0:00:42.6]

S8: Also ich finde Englischunterricht cool, weil man kann da eine neue Sprache lernen, aber es ist auch manchmal nervig. [0:00:51.1]

LB: Ja? Wieso findest du es manchmal nervig? [0:00:52.6]

S8: Wegen den Hausübungen. [0:00:54.4]

LB: Okay. [0:00:55.1]

S8: Da ist jeden Tag eine Hausübung. Da kommt man, wenn man für so eine Woche krank ist nicht mal richtig mit. [0:01:01.8]

LB: Ojemine. So viele Hausübungen bekommt ihr in Englisch? [0:01:03.8]

S8: Jeden Tag eine wenn Englischstunde ist. [0:01:06.9]

LB: Okay. Und gibt es was, was dir so am meisten Spaß macht in Englisch? [0:01:13.0]

S8: Diese Reading und Story of the Stones zum Beispiel. [0:01:16.7]

LB: Die Videos schauen, sehr cool. Und gibt es was, was du am schwierigsten findest?
[0:01:22.0]

S8: Also ich finde nicht sehr viel schwierig, aber es kann manchmal verwirrend sein für mich.
[0:01:26.9]

LB: Ja, was ist verwirrend manchmal? [0:01:28.7]

S8: Weil manchmal neue Wörter hinzukommen. Ich bin schon gut in Englisch, aber manche Worte finde ich einfach verwirrend für mich. [0:01:37.7]

LB: Okay, also dann so neues Vokabular lernen undso. [0:01:42.0]

S8: Ich habe sehr viel schon in der Volksschule gelernt. [0:01:44.8]

LB: Ja, wirklich? Hattet ihr da so viel Englisch?

S8: Ja.

LB: Schaust du dir auch manchmal so zu Hause Videos auf Englisch an? [0:01:51.5]

S8: Ja, Ich habe immer englische Videos an, das ist das meiste, wieso ich Englisch gut kann.
[0:01:55.5]

LB: Ah, okay. Schaust du auch so Serien und so auf Englisch?

S8: Ja.

LB: Sehr cool. Das ist wirklich toll fürs Englischlernen. Und kannst du mir vielleicht noch ein bisschen genauer erzählen, was für dich so eine Herausforderung im Englischunterricht ist? Also vielleicht irgendwas, was dir nicht so gut liegt? [0:02:13.6]

S8: Vokabel schreiben. [0:02:14.8]

LB: Vokabel schreiben? Okay. [0:02:16.5]

S8: Ja, weil da tun einem die Hände dann immer weh. [0:02:18.6]

LB: Okay, dass tut dir in den Händen weh. Hast du auch öfters Probleme, die richtig abzuschreiben? Machst du da manchmal Fehler oder ist das jetzt nicht so das Problem?
[0:02:27.2]

S8: Bei den Übersetzungen habe ich manchmal Fehler, weil da sind so viele manchmal, dass ich einfacher einen Fehler machen kann. Vor allem ist es einfach auch immer viel zu viel Hausübung und ich brauche lange. [0:02:34.3]

LB: Okay. Und Reading, hast du gesagt, magst du am meisten eigentlich. Wie schaut es mit Listening aus, wenn du was hören musst? [0:02:41.7]

S8: Ja, das mag ich auch. [0:02:42.8]

LB: Das geht auch. Okay. Da kommst du auch gut mit. Und mit Writing? Texte schreiben? [0:02:50.1]

S8: Mit Texte schreiben geht es, aber es kann nervig sein, wenn es sehr viel ist. [0:02:54.9]

LB: Okay, also so lange Texte undso ist dann schon wieder was anderes. Und mit Grammatik? Also wenn ihr zum Beispiel über die Present Tense simple lernt oder über die Past Tense oderso bei der Schularbeit das einfüllen müsst? [0:03:09.1]

S8: Das kann nerven, aber es kommt darauf an, ob es eher so schwierige sind und so, weil in manchem von dem bin ich überhaupt nicht gut zum Beispiel past simple, da kann ich manchmal überhaupt nicht gut drin mitkommen. [0:03:23.9]

LB: Merkst du dir das gut? So Vokabeln zum Beispiel lernen ist das einfach? [0:03:28.2]

S8: Merken bin ich eher nicht so gut. [0:03:30.3]

LB: Okay, also eher schwieriger. Und dann bei bei past simple oder bei solchen Grammatik Sachen, sich die Regeln merken und wann man das verwendet ist auch eher schwieriger? [0:03:39.4]

S8: Ja, merken bin ich nie gut. [0:03:41.1]

LB: Okay, merken ist nicht so gut. Und du musst ja aber trotzdem diese ganzen Sachen machen auch bei der Schularbeit und bei den Hausübungen und so, wenn du da ein Problem hast, zum Beispiel beim Grammatik lernen oder Vokabellernen oder schreiben oder so: Was machst du dann normalerweise? [0:03:57.9]

S8: Ich tue einfach versuchen, es zu lösen. [0:04:00.2]

LB: Okay. Du versuchst einfach, das zu lösen. Gibt es irgendwas, was du besonders verwirrend oder langweilig findest in Englisch? [0:04:06.6]

S8: Die Hausübungen. [0:04:07.5]

LB: Die Hausübungen. Okay, ist das. Also, die sind langweilig oder verwirrend? [0:04:11.8]

S8: Langweilig, weil da bekomme ich gefühlt jeden Tag eine. [0:04:14.8]

LB: Okay, das ist zu viel. Gut. Und gibt es was, wo du sagst, das kann ich am allerbesten im Englischunterricht? [0:04:24.0]

S8: Ich bin in allem gut, bei Englisch aber nicht...ich bin nicht so perfekt bei allen, aber ich kann wenigstens alles ein wenig. [0:04:33.5]

LB: Bist du in der Ahs Gruppe?

S8: Ja.

LB: Okay. (..) Warst du in deiner vorherigen Schule auch in der AHS Gruppe. [0:04:42.1]

S8: Da gab es keine erste Klasse. [0:04:45.7]

LB: Du warst nur in der Volksschule? [0:04:47.1]

S8: Ich war bis jetzt nur in der Volksschule. Danach bin ich hier her gegangen.[0:04:50.8]

LB: Hast du die erste Klasse übersprungen? [0:04:52.5]

S8: Nein. [0:04:54.1]

LB: Wieso bist du dann jetzt in der zweiten? [0:04:57.3]

S8: Ich war. Ich war bis zur Vierten in der Volksschule. Und dann bin ich...die Volksschule ist, dass die in der Wittelsbacherstraße oder wie auch immer. [0:05:04.7]

LB: Okay. Okay. Na gut. Das heißt Reading, hast du gesagt, machst du aber besonders gerne. Und was sagen deine Lehrerinnen so, worin du besonders gut bist? Haben die dich schon mal für etwas gelobt oder so? [0:05:21.1]

S8: Ich denke nicht. Ich weiß nicht genau. Ich kann mich nicht richtig erinnern. [0:05:25.1]

LB: Okay, na gut. Aber generell würdest du sagen, macht dir Englisch Spaß, oder ist das nicht so dein Lieblingsfach? [0:05:30.0]

S8: Es geht. Manchmal ist es nervig, aber manchmal macht es auch Spaß. [0:05:36.0]

LB: Okay. Na gut. Und gibt es irgendwas, was dir besonders gut beim Englisch lernen hilft? Also, hast du irgendeine Methode, oder?

S8: Nein.

LB: Und wenn du zu Hause Englisch lernst, bist du da lieber alleine in einem Zimmer am Schreibtisch? Oder machst du es in der Küche oder im Wohnzimmer?

S8: Mein Zimmer.

LB: In deinem Zimmer? Gibt es da irgendjemanden, der dir hilft?

S8: Nein.

LB: Nein. Du machst immer alles alleine. Und wenn du mal eine Frage hast, bei den Hausübungen oder so, was machst du dann? [0:06:04.9]

S8: Ich frag meinen Papa. [0:06:05.7]

LB: Dein Papa. Okay, also, der kann gut Englisch. Der kann dir da helfen.

S8: Ja.

LB: Okay. Hast du Geschwister auch?

S8: Nope.

LB: Okay. Das heißt, da gibt es keinen, der dir hilft? [0:06:13.7]

S8: Mein Cousin. Aber der ist etwas weiter draußen als aus Wien. [0:06:18.1]

LB: Okay. Also, zu Hause sind nur Mama, Papa, du.

S8: Nur mein Papa und ich.

LB: Und am liebsten lernst du Englisch dann zu Hause in deinem Zimmer alleine?

S8: Ja.

LB: Okay. Beim Vokabellernen zum Beispiel, wenn du das daheim lernst: hast du da irgendeine Technik, wie du das so machst? [0:06:33.3]

S8: Schreib einfach drauf los. [0:06:35.0]

LB: Du schreibst sie einfach nur ab und dann kannst du sie gleich? Oder wie lernst du für so Check ups? (..) [0:06:41.9]

S8: Meistens lerne ich gar nicht. Weil meistens sind das so die meisten Wörter, die ich kann. [0:06:46.7]

LB: Okay, das heißt, du musst gar nicht lernen für die Wiederholungen? [0:06:49.7]

S8: Die meisten. [0:06:50.5]

LB: Okay. Und die, die du noch nicht kannst. Wie lernst du die dann? [0:06:53.5]

S8: Da lerne ich einfach. [0:06:55.1]

LB: Da schaust du es dir dann einfach an? [0:06:57.4]

S8: Und dann die Wörter versuchen zu übersetzen. [0:07:00.2]

LB: Okay, aber du schreibst jetzt nicht so Kärtchen oder so, du denkst einfach nur die deutsche Seite zum Beispiel ab und prüfst dich so selbst.

S8: Ja.

LB: Aber prüft dich auch manchmal der Papa?

S8: Nee.

LB: Nee. machst du alleine? Okay. Zu Hause hast du ja eher deine Ruhe beim Lernen und so in der Klasse ist es ja oft ein bisschen lauter, wahrscheinlich mit den ganzen Kindern undso. Findest du die Klasse...Ist es für dich ein angenehmer Ort zum Lernen?

S8: Es geht.

LB: Es geht mal so, mal so und mal fällt es dir leicht, im Unterricht dich zu konzentrieren.

S8: Ja.

LB: Ja. Okay. Das heißt, dich stört das dann auch nicht, wenn Kinder um dich herum laut sind oder so, oder...Oder ist das schon ein Problem? [0:07:42.4]

S8: Kann sein. [0:07:43.4]

LB: Kann sein. Ist es oft laut in der Klasse? Würdest du sagen? [0:07:47.2]

S8: Nee, nee. [0:07:48.4]

LB: Okay. Gibt es irgendwas, wo du sagst, das könnte man ändern, damit der Unterricht noch besser wird für dich in der Klasse? [0:07:57.5]

S8: Es passt alles. Das Einzige, was vielleicht sein kann, ist die Hausübung. Die Hausübung jeden Tag, wenn Englisch ist. Das ist nervig. 5 Hausübungen pro Woche. [0:08:07.6]

LB: Bumm. Das ist viel. Das heißt, eure Lehrerinnen geben euch immer so viel. [0:08:13.3]

S8: Jeden Tag ist eine Hausübung. [0:08:19.9]

LB: Okay und ähm..[0:08:22.6]

S8: Ja also jede Englisch Stunde dann. [0:08:23.5]

LB: Das ist eine Menge. Ihr habt ja oft Englisch. Und wie würdest du sagen verstehst du dich so mit den Lehrerinnen in Englisch? Hast du da eine gute Beziehung zu denen?

S8: Es geht.

LB: Es geht. Okay. Helfen die dir, wenn du etwas nicht verstehst? Also kannst du danach fragen?

S8: Ja.

LB: Ja. Fühlst du dich auch wohl dabei, dass du den...Dass du nach Hilfe fragst?

S8: Ja.

LB: Ja. Okay. Perfekt. Hast du das Gefühl, dass die deine Bedürfnisse verstehen? Also, wenn du denen ein Problem schilderst, dass die dann verstehen, wie du dich fühlst oder was du brauchst?

S8: Manchmal. Manchmal aber auch nicht.

LB: Hat schon mal so eine Situation gegeben, wo du dich nicht richtig verstanden gefühlt hast?
[0:09:06.5]

S8: Das war bei einer der Schularbeiten, weil da habe ich nicht genau kapiert, was „crawl“[0:09:14.8]

LB: Was „crawl“ heißt? [0:09:15.7]

S8: Ja, ja, da hab ich nicht verstanden und weil es während der Schularbeit war und ich nicht fragen durfte, ging es einfach nicht sehr gut bei „Crawl“. [0:09:26.9]

LB: Okay, dann hast du das Wort aber einfach ausgelassen, oder? Was hast du denn gemacht? [0:09:30.6]

S8: Ich habe einfach geraten. [0:09:32.2]

LB: Okay, du hast einfach geraten. Na gut, hat es vielleicht schon mal einen Moment gegeben, wo dir deine Lehrerin bei etwas toll geholfen hat oder dir einen Tipp gegeben hat oder an den du dich noch erinnerst? [0:09:44.6]

S8: Ja, Erste Klasse.

LB: Wann war das?

S8: So, während einem Check up. [0:09:50.2]

LB: Aha. Okay. Da hat sie dir mal geholfen. Okay. Wie kommst du sonst in der Klasse mit den Mitschülern zurecht im Englischunterricht.

S8: Gut.

LB: Gut. Verstehst dich gut mit denen? Man muss ja in Englisch auch oft mit Partnern arbeiten oder in kleinen Gruppen arbeiten oder so macht ihr das seltener?

S8: Eher seltener. Aber macht dir das Spaß, wenn es vorkommt? So mit anderen Kindern arbeiten? [0:10:12.8]

S8: Ja. [0:10:13.3]

LB: Ja. Würdest du lieber nur mit einer Person zusammenarbeiten? Also zu zweit oder in so einer kleinen Gruppe mit drei, vier Kindern?

S8: Gruppe.

LB: Kleine Gruppe. Okay. Wieso gefällt dir das in der Gruppe besser? [0:10:23.5]

S8: Weil das einfacher ist. [0:10:25.3]

LB: Da ist es einfacher. Wieso ist es da einfacher? Könnt ihr euch helfen? [0:10:28.3]

S8: Wenn mehr Leute sind? Das heißt, mehr Leute können mehr Sachen auf einmal machen und so? [0:10:33.4]

LB: Ah, okay. Ja, das stimmt. Arbeitsaufteilung. Der eine macht das, der andere macht das. Okay. Ja, das macht Sinn. Würdest du sagen, deine Klassenkollegen lenken dich auch öfters ab? [0:10:43.0]

S8: Kann manchmal sein. [0:10:44.1]

LB: Kann manchmal sein. Okay, aber du bist nicht leicht abgelenkt, hast du vorhin gesagt. [0:10:48.7]

S8: Ich kann schon recht leicht abgelenkt werden aber meistens tue ich es nicht mal sehen, weil ich sitze immer vorne und die ablenken, sind meistens hinten. [0:11:00.1]

LB: Hat es vielleicht auch schon mal was gegeben, wo dir deine Schülerinnen...Mitschülerinnen voll geholfen haben? [0:11:06.3]

S8: Ja, einmal. Und das war während einer Gruppenarbeit. [0:11:09.2]

LB: Und da habt ihr gut zusammengearbeitet, oder Was war da? [0:11:12.5]

S8: Da haben wir einfach gut zusammengearbeitet. [0:11:15.4]

LB: Und mit den Kindern, mit denen du es gemacht hast, bist du mit denen noch befreundet? [0:11:21.0]

S8: HM ja, denke ich schon. [0:11:23.5]

LB: Und gibt es paar, mit denen du vielleicht nicht so gerne in der Gruppe wärst in der Klasse?

S8: Idris.

LB: Idris. Okay, Weil der so laut ist und stört, oder? Wieso? [0:11:33.0]

S8: Weil er...weil er recht komisch ist für mich. [0:11:36.1]

LB: Okay. Ja, verstehe ich auch. Okay. Und wenn du so Englisch lernst, für eine Schularbeit oder so, hast du gesagt, manchmal kann dir dein Papa helfen. Wenn du dich nicht auskennst, hast du vielleicht Nachhilfe? Also jemand, der dann kommt oder du gehst hin und die hilft dir bei Englisch, oder?

S8: Nee.

LB: Okay. Würdest du dir wünschen, dass du sowas hast? Vor den Schularbeiten zum Beispiel?

S8: Nee.

LB: Nee. Okay. Kannst du alles alleine? Du brauchst niemanden.

S8: Nein.

LB: Okay. Und bekommst du auch manchmal zusätzliche Hilfen von deinen Lehrerinnen? [0:12:10.6]

S8: Ja, manchmal. Weil manchmal. Das bekommt jeder. Manchmal. [0:12:15.2]

LB: Also, wenn man aufzeigt und fragt meinst du aber. Oder kriegt ihr auch vor den Schularbeiten zum Beispiel mehr Arbeitsblätter? [0:12:27.7]

S8: Ich habe schon hier die erste Klasse gemacht. Also ich habe schon Schularbeiten gemacht. Hier in dieser Schule.. [0:12:32.3]

LB: Ja? Welche Klasse warst du?[0:12:35.0]

S8: 1A.

LB: Ach so, du bist eh hier in die erste gegangen. Okay. Und bei den Schularbeiten: Hast du davor Arbeitsblätter bekommen oder so? Hm? [0:12:45.4]

S8: Denke ja. [0:12:46.4]

LB: Ja. Okay. Das heißt, ihr kriegt so ein bisschen Hilfen. Ihr habt ja auch in der Klasse das iPad. Ja. Verwendest du das gerne so im Unterricht? [0:12:55.1]

S8: Wenn man darf. Ja, wenn man darf. [0:12:56.9]

LB: Ja. Okay. Hast du auch die Bücher drauf? Die Englischbücher?

S8: Ja.

LB: Ja. Magst du das? Wenn man die am iPad aufmachen kann, Oder hast du sie lieber so als richtiges Buch? [0:13:06.1]

S8: Hm. Beides. [0:13:06.9]

LB: Beides. Okay. Ist gleich gut oder schlecht?

S8: Mhm.

LB: Nimmst du das iPad auch manchmal so zum Englischlernen zu Hause? [0:13:15.3]

S8: Hm. Nee, ich nutze es eher nur, falls man es muss. [0:13:19.9]

LB: Okay. Das heißt, du benutzt das jetzt auch nicht, um da irgendwelche Vokabelspiele zu spielen oder Arbeitsblätter oder Übungen zu machen oder so? Benutzt du es für das?

S8: Nein.

LB: Nicht. Okay. Benutzt ihr es manchmal in der Klasse mit ezone zum Beispiel oder Cyber Homeworks? [0:13:38.6]

S8: Ja, weil dann muss man ja das Zeug dann auf dem iPad wahrscheinlich machen.
[0:13:42.3]

LB: Okay, und wie magst du das, wenn man sowas machen muss? Ezone oder Cyberhomework? [0:13:47.0]

S8: Es geht. Es ist etwas einfacher, weil dann muss ich nicht direkt mit der Hand zu schreiben.
[0:13:52.5]

LB: Okay, also so am tippen magst du eigentlich sehr. Okay. (..) Wir sind schon fast am Ende. Gibt es noch irgendwas an Unterstützung oder so, die du dir wünschen würdest? In Englisch? Irgendeine Sache, die man machen kann, das für dich einfacher wird oder besser wird. (..) [0:14:10.7]

S8: Ich denke also ich finde Englisch einfach so gut wie es ist. [0:14:15.5]

LB: Und die letzten ein zwei Fragen jetzt noch: Wenn du an deinem Englischunterricht was ändern könntest, würde es da was geben? [0:14:24.9]

S8: Weniger Englisch Hausübungen. [0:14:26.3]

LB: Hausübungen weniger. Ja, okay. Und gibt es irgendwas, wo du sagst, das würde ich gern, dass meine Lehrer über mich wissen würden schon im Vorhinein.

S8: Nee.

LB: Okay. Du hast ja jetzt schon das zweite Jahr Englisch. Gibt es etwas, wo du sagst, in der ersten Klasse ist mir das noch voll schwer gefallen? Und jetzt bin ich schon ein bisschen besser darin. Bei Reading oder Listening oder Writing. (..) [0:14:53.0]

S8: Also ich finde. (..) Mir fällt da nicht sowas ein einfach. [0:14:58.5]

LB: Hast dich nicht wo jetzt riesig verbessert oder so? Okay. Und wenn jetzt ein anderes Kind in die Klasse kommen würde und der wird ein bisschen Hilfe in Englisch brauchen oder fragt dich nach Tipps. Könntest du...Was würdest du dem dann raten? [0:15:14.3]

S8: YouTube Videos auf Englisch zu schauen mit Untertiteln auf der Sprache. Weil das ist das, was ich gemacht habe, um Englisch zu lernen in der Volksschule. Und dann bin ich auch hier. [0:15:24.7]

LB: Das ist ein sehr guter Tipp. Danke schön, Leon. Das war's schon. Alle meine Fragen. Danke, dass du sie mir beantwortet hast. [0:15:31.3]

Student interview 9

LB: Gut. Meine erste Frage wäre einfach mal Wie geht es dir so im Englischunterricht? Bist du jemand, der sagt Englisch ist super?

S9: Englisch ist überhaupt nicht mein Fach. Ich meine, es ist okay.

LB: Okay, es ist nicht schlecht, aber es ist auch nicht gut. Okay, also nicht dein Lieblingsfach. Und gibt es irgendwas, was dir besonders Spaß macht im Englischunterricht? Wo du sagst „Das ist noch der beste Teil davon.“

S9: Keine Ahnung. Ich weiß nicht so sicher.

LB: Gibt es irgendwas, wo du sagst, das ist das Schwierigste?

S9: Hm. Ich mein, manchmal, bei allen Versprechungen wegen neuer Wörter, die ich nicht kenne, spreche ich es manchmal falsch aus oder schreibe es manchmal falsch.

LB: Okay. Ja, Das ist nicht immer okay. Ja, das geht sicher vielen so wie dir. Und wie fühlst du dich generell so während des Englischunterrichts? Ist das eine Klasse, in der du dich wohl fühlst? Oder würdest du eher sagen, mit den Lehrern und mit den anderen Kindern in Englisch mag ich andere Fächer mehr?

S9: (..) Ja, es ist. Ja, es ist ziemlich gut.

LB: Ja. Okay. Also fühlst du dich wohl?

S9: Ja ich fühle mich wohl. Es ist angenehm zum Lernen.

LB: Okay. Und was sind so einige Herausforderungen für dich beim Englisch lernen? Also hast du zum Beispiel irgendwas, was dir besonders schwer fällt? Wir haben ja im Buch immer so die ähnlichen Aufgabenformate, zum Beispiel, wie findest du Readings, wo du einen Text lesen musst und dann Fragen beantworten. Liegt dir das oder würdest du sagen, dass es eher schwer ist?

S9: Hm. Hm. Ja. Nicht wirklich.

LB: Nicht wirklich schwer, oder liegt dir nicht wirklich?

S9: Hm. Liegt mir nicht.

LB: Okay. Und was findest du da schwierig. So, die, die spezielle Informationen im Text zu finden oder wie die Fragen formuliert sind und so?

S9: (..) Hm. Ich meine. (..) Ja, weiß ich nicht.

LB: Du findest es einfach allgemein...Es ist nicht so deins. Liest du gerne?

S9: Nein, ich lese nicht wirklich so gerne.

LB: Okay. Na dann. Ein bisschen sehen. Und wie findest du Listening Aufgaben, wo ihr was hört und du musst dann so Fragen beantworten und so?

S9: Ich mein, mein, manchmal ist es leicht. Ein anderen Mal ist mal...Es ist schwer Manchmal.

LB: Okay, also kommt immer drauf an, vielleicht auch, was ich höre. Ja, okay. Und vielleicht auch, wie das Thema ist oder so kannst du dich da gut konzentrieren, wenn du so zuhören musst bei Listeners?

S9: Hm. Ja.

LB: Okay. Also ist nicht so das Problem das Konzentrieren. Und wie findest du Schreibaufgaben, wenn du einen Text schreiben musst? Schwierig oder eher leicht?

S9: Ja, nicht wirklich so leicht.

LB: Okay, also, da bist du auch nicht so der Fan von von Schreibaufträgen. Weil du nicht gern schreibst oder weil dir nichts einfällt, was du schreiben kannst?

S9: Weil...weil ich nichts schreibe... Weil ich nicht so gern schreibe.

LB: Okay, tut die Hand weh. Es gibt viele Kinder, die Schreiben hassen. Und was ist mit sprechen? So Speaking Übungen. (...)

S9: Die sind nicht schwer.

LB: Okay, aber sprichst du gern auf Englisch? Fühlst du dich da wohl? (..)

S9: Ja, aber ich spreche nicht so viel.

LB: Okay. Also kommt eher selten vor. Und wenn du dann so Probleme hast, bei Readings zum Beispiel im Unterricht oder bei Schularbeiten oder so. Wie gehst du dann normalerweise damit um? Also lass du das dann zum Beispiel einfach raus, wenn du das nicht weißt oder versuchst, du irgendwas anzukreuzen oder gehst dann zur nächsten Übung weiter oder zur nächsten Frage weiter.

S9: Ja und schreib einfach irgendeine Antwort hin.

LB: Okay, das ist keine schlechte Strategie. Und wie geht es dir mit so Vokabeln lernen? (..) Schwierig, sich die zu merken. Oder leicht?

S9: Ja, Vokabeln mag ich nicht so gerne.

LB: Okay, wie lernst du die normalerweise?

S9: Ich schreibe die einfach ab.

LB: Schreibst du es ab ins Vokabelheft und liest es dir dann nochmal durch?

S9: Einfach...ich schreibe von nur ab, okay, aber für ein Vokabelcheckup wie Wie schaust du?

LB: Schaust du sie dir dann nochmal an oder schreibst du es einfach nur einmal und merkst es dir? (..)

S9: Ich schreibe nämlich nichts einfach.

LB: Du lernst nicht für die Vokabelwiederholungen?

S9: Ja, normalerweise lerne, ich nicht, aber für die Schule lerne ich.

LB: Okay, Und wie laufen dann die Check ups ab? Sind die gut bei dir?

S9: Ja.

LB: Merkst du dir die einfach so, wenn du es einmal aufschreibst? (..)

S9: Aber ich weiß nicht. Ja. Keine Ahnung. Nicht wirklich.

LB: Okay. Und wie geht es dir so mit Grammatikthemen zum Beispiel? So present simple, past simple. Diese Sachen bei der Schularbeit ausfüllen, das ist ein leichter Teil der Schularbeit? Oder mittel oder schwer?

S9: Es kommt drauf an dann, welche Worte es ist.

LB: Okay, aber so generell beim zweiten Lernen merkst du dir das leicht. Diese Regeln, was man da beachten muss.

S9: Ja.

LB: Ja. Okay. Und gibt es irgendwas, was du extrem langweilig findest im Englischunterricht? (..)

S9: Vokabelschreiben.

LB: Okay. Ja, das verstehe ich. Und gibt es etwas, was du sagen würdest kannst du am allerbesten im Englischunterricht von den Sachen, die wir gerade aufgezählt haben. Listening, Writing Reading Speaking, Grammatik und so? Was würdest du sagen, könntest du am besten oder ist circa gleich.

S9: Hmmm. Ja, ich weiss nicht wirklich.

LB: Gibt es vielleicht irgendwas, was du einfach am liebsten machst, was dich nicht so stört, wenn man es machen muss im Unterricht?

S9: (..) Nee, nicht wirklich nicht.

LB: Okay, das heißt auch wenn du bei Reading sagst, du bist zwar nicht so gut darin, stört es dich jetzt nicht so wenn man es in der Klasse machen muss?

S9: Ja, stört mich nicht.

LB: Okay. Und haben dir deine Lehrer vielleicht schon mal gesagt, dass du in irgendwas sehr gut bist oder etwas gut gemacht hast oder so? Haben dich schon mal gelobt?

S9: Ich weiß es nicht. Wirklich nicht. Bei so Hausübungen weiß ich es nicht wirklich.

LB: Okay. Und, ähm. Gut. Das heißt, es gibt nicht wirklich irgendwas, was dir besonders Spaß macht in Englisch. Okay. Und wenn du zu Hause normalerweise Englisch lernst, wie machst du das dann? Deine Hausübungen oder so? Bist du da in deinem Zimmer, an deinem Schreibtisch oder machst du es in der Küche oder im Wohnzimmer?

S9: Ich bin in meinem Zimmer alleine.

LB: Okay. Und hast du da irgendwelche speziellen Methoden oder Lerntechniken oder so? Vokabeln hast du schon gesagt schreibst nur für die Schularbeit lernen. Wie lernst du da? (..)

S9: Hm. (...) Einfach. Einfach schauen. Bei den Vokabeln und dem was und und und. Zu üben und zu merken okay.

LB: Und Grammatik? Machst du dasselbe? Einfach durchlesen?

S9: Ja. Durchlesen.

LB: Okay. Und lernst du zu Hause am liebsten alleine? Oder hilft dir da auch manchmal?

S9: Alleine.

LB: Alleine? Könnte dir deine Mama oder dein Papa oder Geschwister oder so helfen?

S9: Nein, die können kein gutes Englisch.

LB: Okay. Wenn du zu Hause alleine lernst, kannst du dich besser konzentrieren als in der Klasse?

S9: Ja.

LB: Ja, wieso? (..) Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

S9: Ja, weil ich alleine bin. Ja, weil es ruhiger ist.

LB: Würdest du sagen, in der Klasse ist es angenehm zum Lernen oder eher nicht?

S9: Ich meine, es ist angenehm.

LB: Ist es manchmal zu laut? Findest du?

S9: Ja. Manchmal. Nicht immer.

LB: Okay, also ab und zu ist es dann schon zu laut zum Lernen. Wenn es dir da zu laut zum Lernen ist, was machst du dann normalerweise? Darfst du da rausgehen oder.

S9: Nein.

LB: Nein. Musst du drinnen bleiben?

S9: Nein ich mach da nichts einfach, ist egal.

LB: Okay. Das heißt, du ignorierst es dann einfach.

S9: Ja.

LB: Würdest du gerne die Möglichkeit haben, dass du rausgehen darfst?

S9: Nee, nee, nee.

LB: Also, es funktioniert gut so in der Klasse drinnen. Und fällt es dir generell leicht dich so im Unterricht zu konzentrieren? Oder ist das was, wo du sagst, Boah, manchmal bin ich kurz weg.

S9: Vielleicht.

LB: Ja, also, kommst gut mit. Bist du AHS oder STANDARD?

S9: Ich glaube AHS.

LB: Okay. Und gibt es irgendwas, was man so im Unterricht in der Klasse oder so ändern könnte, damit das für dich besser wäre?

S9: Dass man keine Vokabeln abschreiben muss.

LB: Okay. Also Sachen abschreiben. Generell magst du das dann auch nicht so, wenn die Lehrerin oder der Lehrer an der Tafel was vorschreibt....

S9: Die Hausübungen geben..

LB: Hausübungen in Englisch kriegen? Kriegt ihr viele Hausaufgaben?

S9: Ja, fast immer.

LB: Wirklich jedes Mal?

S9: Ja, fast immer.

LB: Okay, du hast sicher viel zu tun.

S9: Ja.

LB: Und wie würdest du generell sagen, ist deine Beziehung zu deinen Englischlehrern oder Lehrern? Also fühlst du dich da wohl mit denen? Helfen, dir die, wenn du etwas nicht verstehst?

S9: Ja, mit beiden.

LB: Wen hast du? Frau Y und Frau A?

S9: Frau A.

LB: Frau A ist sehr neu. Das heisst, die kennst du wahrscheinlich noch nicht so gut. Aber so bei Frau Y fühlst du dich da wohl?

S9: Ja.

LB: Ja, okay. Also würdest du dich auch wohl genug fühlen, dass du ihr sagst, wenn du dich nicht auskennst oder wenn du Hilfe brauchst oder so? Oder versuchst du es eher alleine und willst nicht wirklich nachfragen? (..)

S9: Hm. Ja.

LB: Okay. Und hast du das Gefühl, dass deine Lehrerin so deine Bedürfnisse versteht? Also, dass die, wenn du mal sagst, das geht bei mir gar nicht oder mir ist das zu laut oder mir ist das zu schnell oder so, dass die dann dann das versteht und darauf eingeht oder eher nicht.

S9: Nein, hab ich nicht gesagt.

LB: Du sagst es normalerweise nicht, wenn es dir so geht. Okay, Warum nicht?

S9: Keine Ahnung.

LB: Ist es nicht so schlimm genug, dass du es meldest? Oder einfach, weil es dir unangenehm ist? Weil du es nicht sagen willst?

S9: Weil ich will einfach nicht.

LB: Okay. Und hat es vielleicht schon mal einen Moment gegeben oder irgendeinen Tipp oder so, den dir deine Lehrerin gegeben hat, die wirklich weitergeholfen hat?

S9: Ich weiß es nicht wirklich.

LB: Okay, wie kommst du generell so mit deinen Klassenkollegen im Englischunterricht aus? Also arbeitest du gerne mit ihnen zusammen? Sind die eher ablenkend?

S9: Ja, ich meine, die sind okay.

LB: Okay. Und arbeitest du gerne in so Gruppenaktivitäten? Also, wo ihr dann zum Beispiel zu dritt oder zu viert an einer Aufgabe arbeiten müsst?

S9: Ja. Nein, nicht wirklich.

LB: Also nicht wirklich. Findest du es besser, wenn du alleine arbeitest? Wenn du zu zweit mit jemanden arbeitest oder wenn ihr so eine kleine Gruppe seid?

S9: Ich glaube, ich mag allein oder zu zweit.

LB: Allein oder zu zweit. Okay, und wenn du zu zweit arbeitest, dann magst du es wahrscheinlich, dass du dir jemanden aussuchen kannst. Oder nimmt man die die beste Freundin oder so, oder. Na ja, wenn du jetzt aber zum Beispiel mit wem zusammenarbeiten musst, mit dem du dich gar nicht verstehst oder mit dem es gar nicht funktioniert. Wie gehst du dann mit so etwas um?

S9: Ja, ich weiß es nicht. Ich glaube, es war nie passiert.

LB: Ist noch nie passiert, oder nicht? Gut. Wir sind schon fast am Ende. Du hast vorhin gesagt, du lernst hauptsächlich alleine. Also deine Geschwister oder Eltern oder so helfen dir nicht beim Lernen. Gehst du Nachhilfe?

S9: Nee.

LB: Nein. Okay. Und kriegst du irgendwelche zusätzliche Hilfen, zum Beispiel von deinen Lehrerinnen oder so?

S9: Nee, nö.

LB: Gibt es irgendwas vor den Schularbeiten zum Beispiel? Kriegt du da Übungsblätter oder sowas?

S9: Nee, ich glaub nicht. Nee.

LB: Nein. Hättest du gern welche? Würde dir das helfen glaubst du?

S9: Nein.

LB: Nein. Verwendet ihr das iPad im Unterricht?

S9: Manchmal ja. Nicht immer.

LB: Nicht immer. Ab und zu. Du hast ja dort auch die Schulbücher oben, Zum Beispiel am iPad. Magst du das lieber, wenn du so das richtige Buch vor dir hast? Oder wenn du am iPad im Buch eintragen kannst?

S9: Ich glaube das richtige Buch.

LB: Das richtige Buch. Okay. Nimmst du das iPad? Hast du da auch irgendwelche englische Apps oder Lernapps drauf?

S9: Nein, ich glaube nur Anton.

LB: Anton. Aber das nehmt ihr nicht so oft.

S9: Ja.

LB: Okay. Wie findest du diese Cyber Homework Sachen?

S9: Nicht so gut.

LB: Nicht so gut.

S9: Ich habe immer Probleme damit das abzugeben.

LB: Ah, okay.

S9: Und ich hatte sogar Probleme, sich zu registrieren.

LB: Oje. Ja, dann würde ich es auch nicht so gern verwenden.

S9: Bei digi4school auch. Ja, aber die Bücher, wo ich so ein bisschen Bücher eingebe, gibt es nichts.

LB: Oh je. [0:14:17.8]

S9: Da steht einfach Fehler drauf. [0:14:19.0]

LB: Okay. Ja, gut, dann kannst du das eh nicht verwenden, aber wenn du so zu Hause lernst, für Schularbeiten zum Beispiel, suchst du dir da immer selber Übungsaufgaben im Internet einfach raus?

S9: Ne.

LB: Wie lernst du dann?

S9: Ich glaube, ich lese durch.

LB: Du liest es einfach durch. Also du machst jetzt nicht noch extra Übungen oder so?

S9: Ja. Ich mache nicht.

LB: Okay. Und gibt es irgendwas, wo du sagen würdest, die Unterstützung würde ich mir noch wünschen? Oder dass wir das von der Lehrerin kriegen oder so?

S9: Nee.

LB: Also für dich passt alles eigentlich.

S9: Ja.

LB: Ja. Okay, wir sind schon bei der letzten Frage. Wenn du irgendwas am Englischunterricht ändern könntest, damit er für dich besser wäre, würde dir da was einfallen?

S9: Nicht jeden Tag so viel Hausübung.

LB: Weniger Hausübung. Okay Und gibt es irgendwas an der Art, wie du lernst, wo du wollen würdest, dass deine Lehrer das über dich wissen? Damit sie das bisschen anpassen können? Irgendwas, was du ihnen gern sagen würdest?

S9: Nein.

LB: Nein. Passt alles. Und vorletzte Frage. Gibt es irgendwas? Wenn zum Beispiel jetzt eine neue Schülerin oder neue Schüler in die Klasse kommt und die sagt „Ach, mir geht es jetzt überhaupt nicht gut beim Englischlernen“ oder so, gibt es irgendeinen Ratschlag, den du ihr geben würdest wie Sie da...

S9: Ich weiß es nicht.

LB: Okay, letzte Frage. Du hast jetzt schon das zweite Jahr Englisch. Gibt es irgendwas, wo du sagst „Letztes Jahr war ich in dem nicht so gut, Aber dieses Jahr bin ich auf jeden Fall besser“ oder?

S9: Ja, ich kann es noch nicht sagen. Ich meine, das ist erst eine der ersten Schulwochen.

LB: Ja, aber übers Jahr auch so vom Anfang, von der ersten Klasse bis zum Ende, bist vielleicht bei den Readings besser geworden oder in Listeneings besser geworden oder im Schreiben?

S9: Ich glaube Schreiben.

LB: Ja? Schreiben hat sich verbessert?

S9: Ja, ein bisschen. Ja.

LB: Haben dir das auch deine Lehrer so gesagt, dass du da besser geworden ist?

S9: Nein. Ich glaube bei mir meine Meinung.

LB: Okay. Na gut, passt. Dann Dankeschön. [0:16:21.1]

9.2.2 Teacher interviews

Focus group interview 1

LB: Also danke, dass ich zugestimmt habe, bei meinen Interviews teilzunehmen. Ich forsche bei meiner Masterarbeit über das Thema im Unterrichten von Fremdsprachen, also Englisch als Fremdsprache für Schüler und Schülerinnen, bei denen ADHS, ADHS oder frühkindliche Autismus diagnostiziert wurde. Und ich würde euch gerne zu euren Erfahrungen dazu befragen. Dass aufgenommen wird, Habt ihr alle zugestimmt? Am Anfang würde es mir sehr helfen, wenn mal jeder von euch kurz sagen könnt, wie lang er oder sie schon unterrichtet und welche Art von Ausbildung er gemacht hat. Also am

PH oder an Uni. Kathrin, möchtest du beginnen? Ich streiche den Namen heraus, transkribiere hier nicht so, okay?

T1: Ich bin in meinem zweiten Dienstjahr und habe an der PH Lehramt für Volksschule und Sekundarstufe gemacht. Englisch Philosophie. Okay, perfekt. [0:00:54.9]

T2: Hallo, Ich bin in meinem fünften Dienstjahr. Ich habe an der Uni Lehramt studiert in den Fächern Englisch, Geschichte und Geografie. Perfekt. [0:01:06.9]

T3: Ja, ich unterrichte 38 Jahre und habe. Damals hat es noch Pädagogische Akademie geheißen. Und dann habe ich 2001 ein Masterstudium an der City University of New York gemacht, in Language and Literacy. [0:01:21.0]

LB: Sehr schön. [0:01:22.1]

T4: Ich bin im dritten Dienstjahr. [0:01:23.8] Und ich habe an der Uni Wien Englisch und Geschichte Lehramt studiert. Okay. [0:01:29.0]

T5: Ich bin im zwölften Dienstjahr, habe die Pädak Graz gemacht und Englisch Geschichte. [0:01:37.1]

LB: Okay, perfekt. Danke schön. Und wie lange von diesen genannten Dienstjahren unterrichtet ihr schon neurodiverse Schüler oder Schülerinnen? Also speziell mit ADHS, ADHS oder Autismus?

T1: Bei mir sind es beide Jahre. Werde ich wahrscheinlich auch. [0:01:52.0]

T2: Alle fünf Jahre. [0:01:54.0]

T3: Na ja, ich würde sagen, die Diagnosen sind ja noch relativ jung. Am Anfang hat es sicher gegeben, es hat halt nur keiner so genannt. Daher würde ich die letzten drei Klassen hernehmen und sagen zwölf Jahre. [0:02:06.4]

LB: Okay. [0:02:07.1]

S4: Drei Jahre, also drittes Jahr. [0:02:09.0]

S5: Zwölf Jahre.

LB: Okay, perfekt. Zuerst würde ich euch gerne ein bisschen zu den diversen Schülern und Schülerinnen befragen, die ihr unterrichtet. Was sind so eure generellen Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit ADS und ADHS zuerst und danach zu Autismus? Aber ich würde mal mit ADHS und ADHS beginnen, wenn es aufhört zu läuten.

T1: Ähm, also ich habe zwei Kinder bei denen ich die Diagnose kenne, das heißt einmal einen ADHS Schüler, einmal einen ADS Schüler. Bei beiden bin ich nicht wirklich aufgeklärt worden über das, was das für das Kind bedeutet. Bei beiden ist es aber relativ. Ähm, also ADS weniger auffällig logischerweise. Und da hat es einfach geholfen, dass ich quasi gewusst habe, was los ist. Der arbeitet einfach. Der kann sich nicht gut konzentrieren. Oft oder zumindest wirkt es so, kann dementsprechend auch manchmal nicht so gut dem folgen, was ich probiere zu machen. Es hilft halt, wenn man dann sich hinsetzt und nochmal schaut, ob er jetzt wirklich das macht, was man gerne hätte. Beim ADHS Schüler ist es deutlich auffälliger für mich, unkonzentriert, verwirrt teilweise oder wirkt verwirrt, macht Sachen, die gerade halt überhaupt nicht das sind, was er eigentlich machen sollte. Total bemüht, aber eben bringt leider die PS nicht auf die Strecke.

LB: Okay, möchte da noch jemand was hinzufügen? Andere Erfahrungen gemacht oder circa dieselben? Gut. Was würdet ihr so generell sagen sind die Stärken von Schülern mit ADHS oder ADS im Unterricht? Gibt es irgendwas, was ihnen besonders gut liegt? Prinzipiell oder jetzt bei euren speziellen Schülern, die euch so in die Gedanken kommen? Schüler und Schülerinnen.

T1: Ich hätte an Kreativität gedacht. Ich muss aber sagen, das würd mir bei meinem nicht auffallen. Also bei den zweien, die ich habe, wäre es mir nicht aufgefallen. Beim einen einfach, weil er überhaupt, also für mich fast unsichtbar ist. Das Kind mit ADS. Der fällt halt überhaupt nicht auf und der rutscht fast manchmal so ein bisschen durch, weil man halt einfach nicht mitkriegt, wenn man nicht bewusst drauf schaut, weil man weiß, dass er ADHS hat. Beim ADHS Schüler, der fällt voll auf, aber mir nicht mit Kreativität, aber voll motiviert. Extrem viel Energie. Also von dem her auch top. Es hat definitiv auch seine Vorteile im Unterricht.

LB: Und so in Bezug auf Lesen, Schreiben, Hörübungen, Sprechen, Grammatik, irgendwelche Stärken, die euch auffallen würden. Bei den Kindern mit ADHS und ADS? [0:04:41.4]

T3: Ich würde sagen, die kurze Zeit, die sie sich konzentrieren können, sind sie sehr genau. Und das eignet sich natürlich gut für grammatikalische Themen, weil man da sich gut einlassen kann drauf. Von ihrer Art her haben sie einen starken Gerechtigkeitssinn. Also da legen sie großen Wert darauf, dass Sie gleich behandelt werden. Ja, ja, das und an sich auch von uns ein sehr, sehr großes Herz. Eigentlich kann man sagen und schauen auch darauf, wenn wenn man irgendwo hingeht, dass das jede Person drankommt oder sowas. Da stecken Sie durchaus auch zurück. [0:05:23.4]

LB: Ja, auf jeden Fall. Und möchte dann noch jemand etwas hinzufügen? [0:05:28.3]

T3: Es ist ein Unterschied, ob es diagnostiziert ist, weil die Eltern auch ganz anders dazu stehen und ob auch eine Medikation stattfindet. Das ist ein Riesenthema. [0:05:38.5]

T4: Natürlich merkt man schon einen Unterschied, ob der seine Medikamente nimmt oder nicht. [0:05:43.3]

LB: Habt ihr Kinder, die Medikamente haben und welche, die keine haben? Also wie ist die darüber Bescheid? [0:05:47.8]

T4: Medikamenten auf jeden Fall. Da sie aber eine Zeit lang nicht genommen hat, also da hat man schon einen Unterschied gemerkt. [0:05:53.4]

LB: Was war der Unterschied so beim Verhalten? [0:05:55.3]

S4: Er ist aggressiver geworden. Er ist bei jeder Kleinigkeit eher impulsiv geworden als davor. Er hat sich weniger schnell beruhigen lassen. Das waren jetzt so die Hauptdinge. Also Konzentration weniger, sondern eher dieses Aufstacheln mit anderen Mitschülern, da hat er sich relativ leicht aufstacheln lassen. [0:06:14.4]

LB: Möchtest du noch etwas hinzufügen? [0:06:16.1]

T5: Na, das ist eigentlich gut erklärt worden. Also das hohe Aggressionspotenzial, das dann da ist, wenn die Medikation nicht eingehalten wird oder selbst Medikation betrieben wird. Ja, also bei dem Schüler, als ich ihn hatte auf das Thema war das, dass er die Tabletten wie HustenZuckerl genommen hat also je nach Hilflosigkeit der Mutter. (..) [0:06:44.8]

T1: Was ich glaube, was ein neues ist, was man sehr stark merkt ist die Frustration dann oft, weil uns einfach teilweise die Mittel fehlen. Die Zeit fehlt, die Ressourcen fehlen dass wir da so drauf schauen können. Und das merkst du einfach sehr stark bei den Kindern, die in einer, also nicht in einer Integrationsklasse sind, dass die einfach dann teilweise sehr frustriert sind von dem und gleichermaßen. Aber also das Kind, was wir drin haben, dann super motiviert ist und sich Vollgas freut, wenn man, wenn man draufschaut und dann Rücksicht darauf nimmt und darauf achtet. Also ich finde das macht halt viel aus, wenn man dann wirklich was macht für sie. [0:07:23.0]

T2: Ich glaube, da kommt doch ganz viel die Sensibilität des Lehrkörpers, die diese Schülerin oder diesen Schüler bei uns betreffend unterrichtet. Wie nimmt die Lehrperson das wahr? Wie geht die Lehrperson damit um? Und wenn ich das negiere, dann wird's schwierig. (..) [0:07:41.2]

LB: Was würdet ihr prinzipiell als Schwierigkeiten oder Herausforderungen bei den Schülern mit ADHS und ADS im Unterricht beschreiben? Dinge, die euch da sofort einfallen? [0:07:55.1]

T3: Naja, die Konzentration ist ja für alle ein Thema. Und wenn sich da einer noch schwerer tut als die anderen, die sich auch schon schwer tun, dann ist es halt so, dieses gegenseitig aufwiegeln schon ein großes Thema. [0:08:08.6]

LB: Ist dir vielleicht schon aufgefallen, dass bei gewissen Bereichen in Englisch wie Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen die Konzentration mehr oder weniger vorhanden ist, also irgendwas, was ihnen da besonders schwer fällt? [0:08:20.4]

T3: Naja, natürlich die langwierigeren Aufgaben. [0:08:23.0]

T5: Leseaufgaben sowieso, weil die Lesekompetenz ja allgemein ein Thema ist. Aber die Leseaufgaben. Und die Höraufgaben auch. Wobei das dann später, glaube ich, bei Autismus nochmal besprochen wird. [0:08:36.3]

LB: Ja, genau. Kommen wir gleich dazu. [0:08:38.9]

T5: Aber Leseaufgaben schon auch. Großes Thema. Lesekompetenz ist wichtig. [0:08:46.1]

T2: Ich will das jetzt global sehen eher. Ich würde es nicht auf eine Kompetenz oder einen Kompetenzbereich runterbrechen. [0:08:53.9]

T1: Ich finde nur, dass der Unterschied der Unterschied, den ich sehen kann, also wo es dann ein bisschen besser ist, ist. Wenn es wirklich mal ruhig ist und alle konzentriert arbeiten, dann fällt es dem Kind auch leichter, dass er sich ein bisschen dranhält. Die Sekunde, wo alle anderen vielleicht aufgeregter sind, weil es immer offenere Aufgabe ist oder mehr gesprochen wird, hat man gar keine Chance.

LB: Also Klassenklima hat großen Einfluss. Okay. [0:09:16.8]

T2: Ich finde es zusätzlich nicht nur aus der Perspektive des Kindes, sondern auch aus der Lehrpersonen Perspektive anspruchsvoll, weil für mich ist ein Nachteilsausgleich, was es auch immer ich geben mag oder nicht, schwer so zu verpacken, dass das Kind nicht irgendwie mitbekommt „ich bin anders“. Oder dass alle anderen Kinder in der Klasse mitbekommen „okay, der ist anders“. Das ist schwer, das zu...also ich tue mir schwer, das umzusetzen. [0:09:44.3]

LB: Okay, wir kommen dann nachher auch noch ein bisschen zu den Ansichten oder wie es euch beim Unterrichten geht. Ich würde noch gern fragen...genau dieselben Fragen für Kinder mit Autismus. Was sind euch da für Stärken beispielsweise aufgefallen? Also an diejenigen, die Kinder mit Autismus unterrichten. [0:10:04.7]

T4: Also in der 2A gibt es zwei Autisten. [0:10:07.7]

T5: Also frühkindlicher Autismus? [0:10:10.5]

LB: Alle interviewten Kinder haben frühkindlichen Autismus. [0:10:13.6]

T4: Und deren große Stärke ist auf jeden Fall das Schreiben, das konzentrierte Arbeiten. Also beide sind in Englisch auch in der AHS Gruppe und sind sehr starke Englischschüler und haben in fast allen Bereichen wirklich viel Wissen und Können. Das einzige wäre hören, ein bisschen. [0:10:40.7]

LB: Möchtest du noch was hinzufügen? [0:10:42.2]

T5: Ja, also frühkindlicher Autismus. Bei Schülern habe ich jetzt kognitiv nicht so, also da wurde schnell die Grenze erlebt, aber das Schriftbild ist sensationell. Das ist sehr gut, tut dem Auge gut. Sehr genau. Und Vorteile im Sinne von wenn Grammatik gelehrt wird, nehmen sie das sehr gut, sehr schnell auf und wenn die Struktur da ist. Aber wenn ein bisschen Abweichung von der Struktur ist, dann ist es schwieriger umzusetzen. Und solange es nicht gleichförmig ist, gleicher Platz, gleiche Art und Weise wie gelehrt wird, ist schnell und gut erlernt. Aber Flexibilität, Nona. [0:11:30.0]

LB: Ja, und was würdet ihr zu den Schwierigkeiten und Herausforderungen sagen? Jetzt haben wir ja schon gehört, also Abweichen von Routinen. [0:11:39.3]

S5: Strukturänderung da ist wenn eine, also wenn Flexibilität gefordert ist, Kreativität gefordert ist, dann ist es sehr schwierig. Höraufgaben ganz schwierig. Ganz schwierige Aufgaben also die Listening Comprehension? Hm, schwierig. Trotz guter Bemühungen aber schnell am Ende der Möglichkeiten angelangt. [0:12:07.6]

T4: Bei dem einen ist es auch eine Reizgeschichte, also der einfach nicht gerne hört. Egal ob Musik oder Hörbeispiele. Das ist für ihn sehr, sehr schwierig. Mühsam. Am Anfang, in der ersten Klasse ist er immer rausgegangen, weil es ihm zu viel geworden ist. Mittlerweile bleibt er drinnen, aber ist auf jeden Fall ein großes Thema. Hören. [0:12:28.2]

LB: Okay, gut, dann würde ich weitergehen zum nächsten Thema, nämlich zur Beziehung von euch mit. Also zu den neurodiversen Schüler und Schülerinnen. Habt ihr eine gute Beziehung zu denen? Würdet ihr sagen halten die vielleicht eher Abstand oder wollen alleine arbeiten. Oder wie baut ihr Vertrauen zu den Kindern auf? Macht es einen Unterschied? Also unterschiedlich zu denen, die nicht diagnostiziert sind mit Autismus oder ADHS, ADH? Oder ist das gleich? [0:13:01.1]

T4: Also wenn ich jetzt an die zwei autistischen Kinder denke es ist auf jeden Fall eine Distanz da, die zu anderen Kindern vielleicht weniger stark eingezogen wird also von den Kindern selbst. Ich kann jetzt eben nur von den zweien reden. Schwierig ist es auch, Ihnen was zu erklären. Manchmal, wenn sie das Gefühl haben, sie machen es schon richtig und es ist aber vielleicht noch nicht ganz so richtig, Ihnen zu erklären, dass das, da sie da vielleicht noch mal drüber schauen müssen oder so ist auch manchmal schwierig. Das sind jetzt so die Erfahrungen. [0:13:35.9]

T3: Ja, ich glaube, dass man sich wirklich informieren muss, weil das soziale Verhalten oft so anders ist. Also. (..) Ihre Annäherungsversuche sind oft nicht als solche erkennbar. Und wenn man dann nicht Bescheid weiß, dann ist man irritiert. Oder die Mitschülerinnen sind irritiert. (..) Die eine in der 3A, und das finde ich sehr berührend, wenn die dann so herkommt und legt die Stirn auf meine Schulter und dann bringt sie Zeichnungen mit als Geschenk, fast jeden Tag. (..) Andere sind oft so, dass sie mit mit was werfen. Also mit einer Flasche werfen und wenn da angreifen ist nicht drin. Also diese Berührung und das ist dann schon schwierig das dann so wie es für die anderen, vor allem für die anderen Mitschüler die sagen halt auch „Warum dürfen die werfen und wir nicht?“. Für die ist Liebe zeigen halt anders, genau das muss man spüren.

T1: Ist das jetzt mit Liebe geworfen oder nicht? *lacht* [0:14:35.2]

LB: Und wie würdet ihr das bei den Kindern mit ADHS und ADS beschreiben? [0:14:46.4]

T3: Ich sehe eine große Hilfsbereitschaft von dem einen der 1a der mitkriegt, dass ich mit dem Smartboard noch ein Neuling bin und dann ist das so sein Ehrgeiz: „So, und heute lernen wir, wie man Notenlinien zeichnen kann“. Also sehr hilfsbereit. [0:15:00.5]

LB: Okay, also Beziehungen sind positiv zu den Kindern.

T1: Eigentlich bei mir eben ganz abhängig vom ADS oder ADHS. Das ADS Kind, wie gesagt, den habe ich aber neu bekommen, also noch nicht so lange. Aber in diesen zwei drei Monaten haben wir eigentlich würde ich fast sagen fast gar keine Beziehung aufgebaut. Ist aber wie gesagt generell in der ganzen Klasse einfach noch nicht so wie

in der anderen Klasse mit dem ADHS Kind. Beim ADHS Kind ist es bei mir ich glaube, dass es wirklich einfach total flexibel ist darauf einzugehen, weil durch das, dass ich weiß wie offen er sein ADHS kommuniziert und wie offen seine Mutter das ADHS kommuniziert, weiß ich auch, dass er zu mir kommt mit den Sachen, wenn er was braucht und ich zu ihm gehen kann und sage „Schau, jetzt merken wir beide, dass das alles ein bisschen schwieriger macht. Die Situation, das weiß ich selbst. Du kannst dich nicht konzentrieren. Was können wir jetzt machen, dass es dann besser wird?“ Und ich merke, dass er auf das durch das, dass ich so ehrlich bin und ihm und mit ihm probiere, gemeinsame Lösungen zu finden glaube ich, ich habe da einen guten Bezug zu ihm und das wird uns auch von den Eltern rückgemeldet. Aber das ist halt genau das- das sind halt auch Eltern, die das ganz klar kommunizieren und ein Kind, das weiß, was los ist und in Behandlung ist. Und das macht es halt deutlich einfacher. Und dadurch kannst du es aber auch so ansprechen und dadurch hast du keine Angst, dass das irgendwie in der Klasse blöd ist, weil das wissen die Kinder, dann ist es nicht so tragisch. Also für mich.

LB: Wie würdet ihr die Beziehungen von den Kindern in der Klassengemeinschaft beschreiben? Also generell alle Kinder mit ADHS, ADS oder frühkindlichen Autismus? [0:16:38.2]

S5: Also bei frühkindlichem Autismus muss ich schon sagen.. jetzt in der fünften Schulstufe ist die Möglichkeit des Schülers der Schülerin anders als dann in der achten Schulstufe, weil lapidar gesagt: Das wächst sich ein bisschen aus. Und auch das Vertrauen. Sie haben gelernt Wem kann ich vertrauen? Und sind auch immer ansprechbarer für alle Änderungen. [0:17:01.4]

LB: Das stimmt. [0:17:01.9]

S5: Und deswegen ist es Gott sei Dank natürlich eine Erkrankung, die im Laufe der Zeit leichter wird. (..) [0:17:14.3]

LB: Einige neurodiverse Schüler und Schülerinnen neigen auch ab und zu zu verstärkten emotionalen Reaktionen. Habt ihr sowas schon einmal miterlebt? Und wie reagiert ihr normalerweise auf solche emotionalen Reaktionen?

T1: Also wir haben das öfter, aber eben auch da wieder. Das Kind ist also eben in Therapie und hat da total gute Unterstützung von zu Hause aus und dann probiere ich halt. Also wir besprechen dann: was hast du gelernt, was kann man machen? Und der hat es schon voll gut heraußen. Heißt nicht, dass er nicht trotzdem ein bisserl einen Zug rauskriegt. Aber er kann sie dann recht gut regulieren und wir können ihn dann gut unterstützen dabei, sich zu regulieren. Dadurch ist für mich das Unterrichten auch einfacher. Und generell würde ich sagen, dass die Kinder schon zeitweise genervt sind von dem, weil es einfach viel Zeit raubt, weil es oft du sagst was und er fragt fünfmal nach was, worüber es überhaupt nicht geht und dann werden halt alle anderen narrisch, weil sie merken, die Lehrperson wird schon nervös. Dann bin ich nervös und dann werden alle nervös. Da liegt es auch an mir, dass ich dann quasi die Ruhe bewahre. Das probiert man sich immer wieder zu sagen. Funktioniert halt manchmal besser, manchmal schlechter. Aber im Prinzip, finde ich, kriegen es die Kinder gut hin, weil sie eben wissen „okay, ich bin ein bisserl anders.“ Wir haben so viele Kinder und sie sind eigentlich der Großteil, finde ich, ein bisschen anders und das hilft. Also ich finde bei uns in der Schule, es ist so bei uns in der Schule finde ich, dass das sehr hilft, dass die Kinder schon Verständnis haben dafür, dass eigentlich einige ein bisschen anders sich verhalten, als man es vielleicht kennen und sich wünschen würde.

LB: Ja, hat noch jemand was dazu zu sagen? [0:18:42.9]

T3: In der ersten ist es ein Kennenlernen auch erst. Die sind ja gerade mal drei Monate zusammen. Was ich jetzt lerne, ist Hilfe anzunehmen, wenn es Kolleginnen anbieten. Weil früher war das so „das schaffe ich alles alleine“ und wenn die Klassenvorsteherin schon kommt und sagt „Du, ich glaube, das wird jetzt seine letzte Stunde in dieser Klasse, weil offensichtlich hat er die Medikamente vergessen. Das spürt man ganz stark. Wir sind zu dritt in der Nebenklasse. Ich komme rüber und hole ihn.“ Da kann ich sagen: „Ja, bitte“. [0:19:14.8]

LB: Also Mithilfe und Zusammenarbeit auch annehmen [0:19:15.3]

T3: Ja, ja, schon. Weil in dem Fall war der irgendwann dann schon so aufgedreht, er ist ein sehr gescheites Kind, dass er einfach nur durch geredet hat und die anderen, die

ihn da so fünf Stunden am Stück hintereinander erleben, die waren dann natürlich dann schon fertig. [0:19:29.4]

LB: Natürlich für die Klasse dann natürlich auch.

T3: Genau.

LB: Möchte jetzt noch jemand etwas hinzufügen zu emotionalen Reaktionen?
[0:19:36.3]

S4: Na ja, heute hatte ich erst den Fall mit dem einen aus der 2A, dass wir die Englischschularbeit zurück...Also dass ich die Englischarbeit zurückgegeben habe und er hat eine AHS vier und er hat angefangen...Also er hat es nicht gut aufgenommen und ist dann auf und ab gegangen, hinten in der Klasse - das ist der erste Schritt. Und dann hat er angefangen, sich selber zu hauen. Das ist der zweite Schritt. Also es ist auf jeden Fall eine andere emotionale Reaktion als bei mir. [0:20:02.1]

LB: Wie gehst du normalerweise mit so was um?.[0:20:05.3]

S4: Ich bin mit ihm rausgegangen und wir haben darüber geredet über seine Sorgen und seine Ängste. Und er hat gesagt, er hat halt Angst, dass dem Papa zu erzählen. Und das ist die Reaktion von den Eltern. Und ich werde dann halt jetzt mal mit den Eltern über die Note reden und sagen das ist alles halb so schlimm. [0:20:19.3]

LB: Bietet ihr das generell den Kindern an, dass sie rausgehen können, wenn ihnen was zu viel wird?

T4, T5, T1, T3: Ja, ja,

L: Okay. Gut. (..) Dann würde ich gern noch von euch wissen, welche Herausforderungen sich für euch ergeben, wenn ihr Kinder unterrichtet, die ADHS oder ADS oder Autismus haben? Also das davor waren ja eher Herausforderungen von den Kindern. Du hast schon ein paar Beispiele genannt, auch Herausforderungen für die Lehrkräfte. Gibt es irgendwas, was euch jetzt sofort in ins Gedächtnis kommt?

T1: Was ich als sehr große Herausforderung sehe ist manchmal müsstest du dich einfach fünf teilen, dass du wirklich allen gerecht wirst bei uns. Und ich glaube also für

mich ist es echt dieses Akzeptieren, dass er es halt jetzt gerade einfach nicht besser schafft, dass er sicher sein Bestes gibt. Und jetzt gerade ist sein Bestes halt aus meiner Sicht nicht gut genug, aber das wird auch funktionieren. Ja, das ist langfristig gesehen dann trotzdem okay.

LB: Auch auf die Bedürfnisse von dem Kind eingehen, während du noch 20 andere hast.

T1: Genau. [0:21:29.2]

T3: Ich habe schon bei der Vorbereitung gesagt: „Im besten Fall mache ich das. Wenn das nicht geht und dann, wenn gar nichts geht, dann habe ich noch das dritte.“ So ungefähr. [0:21:37.8]

LB: Okay, sonst noch Herausforderungen, die euch anfallen?

Alle: *Schütteln Kopf*

LB: Okay. Und wie wirken sich....Ja, bitte. Entschuldigung.

T1: Und die zweite Herausforderung. Weil ich denke, ich glaube, es ist aber echt, dass ADHS fällt dann halt so auf und ADS fällt da halt irgendwie nicht auf. Und ich glaube, das ist die Herausforderung, die ich viel weniger sehe, aber eigentlich wahrscheinlich viel mehr habe, ist, dass ich das wahrnehme. Also dass ich wirklich drauf schaue. Und ich glaube, das mache ich zu wenig. Also dass ich mir wirklich anschau, was ist, was braucht das ADS Kind, weil das schlupft so durch und man kriegt es nicht mit, weil es eh brav ist und überhaupt nicht stört. Und ich rede nur mit denen, die alle aus meiner Sicht stören, weil sie halt auch was brauchen, weil sie Bedürfnisse haben. Und ich probiere die irgendwie zu erkennen. Aber die Bedürfnisse von dem Kind, was halt so ruhig ist und mit Ruhe damit umgeht, wenn es was nicht kann, ich kriege dann halt nicht so ganz mit. Also das sehe ich auch als Herausforderung.

T2: Sehr guter Punkt.

LB: Sehr gut, Ja. Gibt es irgendwelche bestimmten Aspekte im Englischunterricht oder generell der englischen Sprache, die ihr besonders schwierig zu unterrichten findet, an

Kindern mit ADHS, ADS oder Autismus? Oder würdet ihr sagen, dass es eigentlich gleich ist wie bei den anderen Kindern? [0:22:50.6]

T5: Also in den Klassen wo ich drinnen bin ist das Niveau, glaube ich, so, dass das Kind mit den Diagnosen...genannten Diagnosen sich gut aufgehoben sieht. [0:23:07.0]

LB: Ja? Okay. [0:23:08.6]

T5: Weil es nicht so herausfordernd ist. Es ist schon die Super Basic Line und umgekehrt wieder wirklich so wie du gesagt hast. Es gibt ja auch Kinder mit frühkindlicher Autismus, die wirklich sehr gut sind, die dann STANDARD AHS sind. Und dadurch, dass wir eher Bandbreite von bis haben A bis Z, ist es wunderbar, dass da jeder seinen Platz findet. Genau das war so meine Erfahrung, dass sie durchaus positive Erfolgserlebnisse haben und sich dann riesig freuen, wie alle anderen Kinder auch. Ja. [0:23:39.8]

T2: Ich würde noch gerne ergänzen, dass ich das Gefühl habe, dass alle komplexeren Tätigkeiten sehr herausfordernd sind und dass ein Vielfaches mehr an Leistung erbracht werden muss als eine Lernleistung erbracht werden muss, um das Gleiche zu schaffen, den die anderen halt vielleicht etwas spielerischer schaffen. Das merkt man schon auch deutlich. Die Bemühung, aber auch die dahinter steckt, also die Motivation, das grundsätzliche verstehen oder beherrschen zu wollen, aber viel mehr Effort, der dahinter einfließen muss als bei anderen Kindern, die jetzt kaum für Dinge lernen müssen.

T3: Ja, das hat eine Kollegin, die selber ADHS getestet ist, immer so beschrieben, dass sie immer doppelt leisten muss, um den emotionalen Umgang, also sich selber zu beherrschen und dann noch die anderen und das Fachliche. [0:24:30.5]

LB: Kommt vieles auf einmal zusammen. (..) Bezüglich der Materialien, die im Unterricht verwendet oder generell wie unterrichtet wird. Müsst ihr spezielle Materialien erstellen oder erstellt ihr spezielle Materialien für neurodiverse Schülerinnen? Oder habt ihr schon ein paar, die schon bestehen, die ihr vielleicht anpasst? Oder würdet ihr sagen „ich muss eigentlich gar nichts abändern für meine diversen Schüler und Schülerinnen in der Klasse“?

T1: Also ich kann das eigentlich so machen, wie ich es mit allen anderen mache. Ich ändere nichts ab, aber ich glaube, es wäre hilfreich weil es fällt uns dann oft einfach die Zeit, um das anzupassen. Aber ich glaube, es wird helfen.

LB: Okay. Ähm, seid ihr. Würdet ihr sagen, ihr seid informiert über Möglichkeiten, Unterrichtsmaterialien anzupassen für diverse Schüler? Also habt ihr euch mit dem schon mal oder auf der Uni auseinandergesetzt?

T1: *nickt*

LB: Also du sagst ja?

T2: *schüttelt Kopf*

T3: Privat.

T4: Ein bisschen.

T5: Ein bisschen.

LB: Okay. (...) Welche Art von Ressourcen? Also zeitliche Ressourcen? Oder zum Beispiel die Kinder rausgehen lassen oder so haltet ihr für besonders effektiv im Umgang mit diversen Schülern und Schülerinnen? Gibt es irgendwas, wo du sagst „Das funktioniert eigentlich immer“? Oder eine zweite Person?

T1: Wenn es eine zweite Person ist, würde das alles retten kommt mir oft vor, weil ich weiß, dass ich mich nicht verdoppeln könnte und neben ihm stehen und helfen kann jedes Mal. Dann wird er das super hinkriegen, dass sie vor der Schularbeit bis jede Minute vom Unterricht.

LB: Okay, also zusätzliches Lehrpersonal wäre schon mal eine große Hilfe.

T1: Dann kannst du ja rausgehen und die ganzen Sachen machen. Dann hast du ja nur deine Kinder immer und kannst die andere Person nur schicken und du machst weiter.

LB: Ja, okay. Und verwendet ihr irgendwelche bestimmten Strategien, um Schülerinnen mit ADHS, ADS oder Autismus in Englisch zu unterrichten. Also differenziert ihr ein bisschen beim Erklären beispielsweise? Oder wir haben ja beispielsweise auch die

iPads. Manche Schüler haben in den Schülerinterviews zum Beispiel berichtet, dass sie das lieber haben, wenn sie was online machen können. Wäre euch das auch schon aufgefallen oder habt ihr irgendwelche Strategien, die ihr da anders macht, wenn ihr diese Kinder unterrichtet? [0:26:49.5]

T4: Naja, also ich habe in der Klasse 2A auch schon einen der sehr gerne am iPad arbeitet, wo ich ihm sage, wenn er brav fertig gearbeitet hat mit allem was ich ihm gegeben habe darf er Übungen am iPad machen, die ich ihm zur Verfügung stelle, die dann meistens ein bisschen schwerer sind, am iPad machen. Das funktioniert momentan ganz gut. Ich weiß noch nicht, wie lange. [0:27:11.2] Das motiviert. [0:27:13.6]

LB: Und wenn ihr beispielsweise merkt, dass die Schülerinnen oder Schüler sich gerade gar nicht konzentrieren können oder gerade einfach selbst ein bisschen struggeln damit, die Aufgaben zu lösen, wie versucht sie die dann wieder zurückzuholen. Ein bisschen, dass sie da jetzt wieder weitermachen können. Habt ihr da irgendwelche Techniken oder was, was sie sagt oder macht?

T1: Im Endeffekt kommt mir vor, nutze ich dann oft die Zeit, den nicht mehr Teil der Stunde ist. Weil während der Stunde kann ich dann nicht nur daneben stehen. Aber dann hole ich mir in der Pause her und sage schauen wir jetzt ganz kurz und dann probieren wir das so richtig langsam nochmal durchgehen, also nochmal erklären und so, also damit er die Basics kann und vielleicht auch dass er versteht „Du musst jetzt nicht alle Ausnahmen kennen. Mein Gott, dann hast du halt drei Punkte weniger bei der Schularbeit. Ist uns wurscht, aber wenn du verstehst, wie man es im Prinzip aufbaut, wie es eigentlich geht, dass du einen Großteil zumindest der Punkte sammeln kannst bei einer Schularbeit und zumindest reden kannst und etwas verstehen kannst, dann passt es.“ Und das aber eben, du hast halt normalerweise nicht die Zeit, dass ich mich da hinsetze mit ihm. Aber dann mach ich das halt in anderen Fächern, wo ich zu ihm gehe und sage „Hey, mir ist aufgefallen das und das ist nicht okay.“ [0:28:22.2]

T2: Ich würde gerne noch auf den Punkt von davor zurückkommen. Stichwort Lernstrategien und dass die offenbar Kinder in Interviews gesagt haben, welche Strategien sie haben, um einfacher oder besser zu lernen. Ich würde es super finden,

wenn sie erkennen würden und auch kommunizieren würden „Hey, das und das funktioniert für mich besser“ weil ich meinen Unterricht dementsprechend anders designen könnte, so dass er effektiver wird. Ja, und da ist also zumindest in den letzten fünf Jahren nie ein Kind gekommen und hat gesagt „okay, das finde ich extrem gut und das taugt mir überhaupt nicht.“ Außer es ist für die Burschen Gamification. Aber das ist auch nicht für alle Schülerinnen und ich weiß auch nicht, ob das dann nicht zu stressig ist. [0:29:07.3]

LB: Wenn alles klickt. [0:29:08.6]

T2: Genau. Und ob das nicht ein komplett konträrer Ansatz wäre? Das würde ich cool finden als Feedback. [0:29:15.2]

LB: Okay. Zur Beurteilung von neurodiversen Schülern: gibt es einen Unterschied, wie ihr die beurteilt? Also einige haben einen SPF, einige haben einen Nachteilsausgleich. Wie wirkt sich das auf eure Beurteilung, auf die Schularbeiten aus? Was macht ihr da normalerweise?

T1: Im Prinzip also bei uns das Kind hat keinen Nachteilsausgleich. Das eine und das andere auch nicht. Beim einen haben wir schon versucht, ihn irgendwie zu bekommen. Jetzt machen wir das ein bisschen so halb, halb legale Version. Genau, indem wir halt das Kind. Also bei der Schularbeit war es dann letzten Endes so, dass das Kind einfach ein bisschen mehr Unterstützung schon während der Schularbeit bekommen hat, weil er sonst einfach nicht im richtigen Moment abliefern kann. Also der lernt Vollgas, der gibt sein Bestes und dann hätte ich auch gerne, dass er das zeigen kann. Das heißt, man geht halt dann hin und gibt das bisschen Unterstützung mehr, dass er das schaffen kann. Längerfristig kriegt er ja dann eh unterschiedlich schwere Schularbeiten, wo man dann nochmal drauf achten kann. Und wir haben halt auch gesagt, dass wir es so machen werden, dass bei ihm die das prozentuell anders gerechnet wird als bei anderen. Also dass die Schularbeit ein bisschen weniger stark gerechnet wird und dafür die Mitarbeit mehr. Diese Bemühung, dass er immer die Hausaufgaben bringt und eigentlich immer sein Bestes gibt, dass deshalb um das mehr gerechnet wird. [0:30:32.5]

T3: Ja, würde ich auch so sehen. Man merkt, da ist eine bestimmte Stärke da, dass man die dann auch mehr zählt als die anderen.. [0:30:39.9]

LB: Hast du noch was hinzuzufügen? [0:30:41.1]

T4: Bei mir sind alle im Regelplan. [0:30:44.3]

LB: Okay, Perfekt. [0:30:46.7]

S5: Ich wollt.... [0:30:47.7]

LB: Ja bitte? [0:30:48.8]

T5: ...Strategien von meiner Seite her noch kurz erwähnen, dass. Also ich kann jetzt nur speziell zu frühkindlichen Autismus sagen, dass ich so gut es möglich ist alle Informationen, die dann im Heft sind, die dann auch wie Grammatik erklärt wurde alles auf Teams in die Gruppe noch einmal stelle, weil die Schüler, die betroffenen Schüler das dann alles nachlesen können. Die waren dann relativ gut konditioniert und die haben da in Geschichte das gleiche ja fast eins zu eins abgeliefert. Also sie schauen sich das scheinbar zu Hause dann schon noch mal genau an. [0:31:22.8]

LB: In Ruhe dann. [0:31:23.0]

T5: Weil in den 50 Minuten die Kraft, ein bisschen ausgeht, mitzukommen. Und das mache ich, dass ich wirklich jeden Punkt und Beistrich entweder Screenshote oder hochlade oder was auch immer anhänge. Und das machen Sie dann gerne als Nachlese. [0:31:40.9]

LB: Okay, perfekt. Dann nächstes Thema haben wir kurz schon angeschnitten, ob ihr irgendeine Ausbildung oder Weiterbildungen erhalten habt zum Thema Unterrichten von diversen Schülern. Also habt ihr da schon mal eine Fortbildung gemacht oder gibt es auf der Uni Kurse? Also einmal eine Fortbildung

T1: ja.

T2: Nein. [0:32:05.4]

T3: Ja, bei mir war es so, dass ein Schüler aus einem Gymnasium in Niederösterreich geflogen ist und dann zu Hause unterrichtet wurde und dann zu uns an die Schule gekommen ist. Und der war gut eingebettet dadurch, dass seine Mama selber Therapeutin war. Im Autismuszentrum ist eine Dame gekommen, jede Woche, und wir haben gemeinsam eine Stunde gehalten. Also sie hat eine gehalten - eine soziale Lernstunde, also dass ich gesehen habe, worum geht es. Und weil er wollte nicht mehr so viel ausgeschlossen sein. Er hat so viel allein Betreuung und so viele Therapeuten Stunden gehabt, da wollte er nicht mehr. Und das war so ein bisschen der Trick, dass wir mit der ganzen Klasse arbeiten. Aber für mich war es sehr interessant. [0:32:48.6]

LB: Sehr cool. [0:32:49.9]

T4: Ich hatte nur das an der Uni halt. [0:32:53.5]

LB: Würdet ihr euch wünschen, dass ihr da mal ein bisschen mehr, also vielleicht auch verpflichtende Fortbildungen habt, von der Schule aus oder so oder mehr Infos kriegt oder sagt ihr, es passt eigentlich, ich komme gut zurecht? [0:33:04.4]

T3: Es müsste ja praktisch sein. Also wirklich jemand vom Autismuszentrum, die dann konkret auf unsere Situationen eingehen könnte. [0:33:14.2]

T4: Die zehnte Vorlesung? Ja, das ganze Thema, weniger theoretisch. [0:33:19.3]

T3: Das sind fast YouTube videos oft besser um sich selbst zu informieren. [0:33:22.6]

LB: Okay, einige von euch unterrichten ja regelmäßig auch in inklusiven Klassen oder integrativen Klassen, während andere eher in Regelklassen unterrichten, in denen keine zusätzliche Inklusionslehrerin anwesend ist. Welche Erfahrungen habt ihr so beim Unterricht in inklusiven Klassen mit inklusiven Lehrern im Vergleich zu regulären Klassen? Also merkt man da einen großen Unterschied. Könnt ihr gut mit den inklusiven Lehrkräften zusammenarbeiten? Findet ihr das bringt was bei den Kindern mit ADHS, ADS oder Autismus? [0:33:57.4]

T4: Also ich finde auf jeden Fall in der 2A auf jeden Fall wo alle Kinder drinnen sind in der Klasse und die Integrationslehrerin auch drinnen ist in der Klasse. Das Problem ist halt, dass öfter die Kinder, die mit einem Sonderlehrplan unterrichtet werden, aus der

Klasse rausgeholt werden. Und dann die Kinder, die aber trotzdem ein ADHS Autismus Spektrum haben, in der Klasse drinnen bleiben und dann die Integrationslehrerin wieder für diese Kinder quasi nicht zuständig ist. Das heißt, es bleibt dann ja trotzdem an uns, diese Kinder trotzdem aufzufangen und weiterhin zu unterrichten. Und da in den Fällen ist es dann, finde ich, halt wie in einer Regelklasse. [0:34:39.9]

T3: Ja, das habe ich auch so erlebt, dass die Kollegin eigentlich großen Wert daraufgelegt hat, dass die Kinder so eingeteilt worden sind. Dann sind sie zuständig. Aber wenn ein Kind, das normal von uns beurteilt wird, eben eine Diagnose hat, dann ist das meine Geschichte. Was sie schon gemacht hat, ist, wenn sie dabei war und mir zugeschaut hat beim Unterrichten, dass sie mir dann gesagt hat, was man, was wichtig wäre, nicht zu tun. Zum Beispiel, dass man nicht, dass man nicht gleich 123 Aufgabenstellungen gibt am Anfang, sondern immer nur eine. Und die machen wir jetzt und dann die nächste, also höchstens ein, zwei Mal hintereinander. Das war zum Beispiel so ein praktischer Tipp. [0:35:24.7]

LB: Sehr gut. Kinder mit ADHS oder ADS werden häufiger eher in Regelklassen unterrichtet. Glaubt ihr, dort würde die Anwesenheit einer Inklusionslehrerin oder eines Inklusionslehrers einen Unterschied im Lernerfolg der Schülerinnen machen?

T2: Sicher. [0:35:41.9]

S4: Jede zusätzliche Lehrkraft ist ein Gewinn und eine Integrationslehrerin sowieso. [0:35:47.2]

LB: Merkt ihr generell einen Unterschied zwischen den Integrationsklassen und den regulären Klassen? Also im Klassenklima?

T4: Ja, Ja, ja.

LB: Beispielsweise? (..) [0:36:01.7]

T4: Sie sind ruhiger, Sie sind schon ruhiger. [0:36:06.2]

T5: Arbeitsweise ist extrem verbessert. Es ist eine große Möglichkeit, gut und intensiv zu arbeiten. Und wie gesagt, die Ruhe. Also wirklich für alle Kinder ist die Struktur

auch. Du kannst in der Klasse dich vor die Klasse hinstellen. Es wird nicht sofort Tohuwabohu. Sie sind viel besser konditioniert auf Arbeit, bei Arbeiten zu bleiben oder bei Arbeitsanweisungen zu bleiben, das ist für sie klar. Ich habe immer das Gefühl, sie sind viel selbstständiger. Sie wissen selbst zu arbeiten. [0:36:42.6]

T4: Obwohl ich nicht weiß, ob das daran liegt, dass Sie Integrationsklassen sind oder das Team [0:36:47.2]

S5: Was zuerst? Henne oder Ei? *lacht* [0:36:49.3]

LB: Glaubt ihr, dass die kleinere Klassengröße einen Unterschied macht? [0:36:55.7]

T5: Wir sind schon gleich groß. [0:36:56.8]

T4: Wir sind gleich groß. Es gibt keinen Unterschied mehr. [0:36:58.9]

LB: In der ersten Klasse? [0:37:01.2]

T5: Wir sind 23. Es gibt keine Grenze mehr. [0:37:03.0]

T4: Die ist gefallen. In der 1A ist ja auch... [0:37:04.8]

LB: Das sind keine 23. [0:37:06.7]

S5: Die 4A? [0:37:07.1]

LB: Es sind 17 oder 18 in der 1A. [0:37:08.0]

S4: Aber ich glaube die 4A hat die meisten Kinder in der ganzen Schule. [0:37:13.0]

S5: Also es gibt keine 20er Grenze mehr. 15 zu 5. [0:37:14.7]

S4: Es gibt auch keine Aufrechnung mehr pro I-Kind. [0:37:19.5]

T2: Kommst du noch zum Punkt Diagnostik? [0:37:23.1]

LB: Wie? Inwiefern? [0:37:24.6]

T2: Weil mich interessieren würde, wo denn bestimmt wie diagnostiziert wird, wo Hemmschwellen sind oder wo und wann eine Diagnose stattfindet und wann nicht.

Weil ich glaube, dass dieses Spektrum, das wir gesprochen haben, ein bisschen willkürlich ist. Ich tu mir schwer manche Regelschüler, die in einer Regelklasse sitzen, dass ich denen nicht sage „okay, da vermute ich als Laie, dass da was nicht passt.“ Deshalb ist für mich so dieses Verschwimmen dieser Grenzen immer mehr zwischen „Was ist noch Regelklasse? Und das ist keine Regelklasse“ Aber ich glaube....
[0:37:59.5]

T5: Wir haben jetzt schon nur von reindagnostizierten Kindern gesprochen?

LB: Ja. [0:38:03.4]

T2: Genau. Aber weil es mich einfach interessieren würde, ob was kommt. [0:38:12.3]

LB: Da ich mich nur auf die diagnostizierten konzentriere? Nein, aber ich würde schon gerne. Wisst ihr... also erfahrt ihr am Anfang, bevor ihr diese Klasse unterrichtet welche Kinder welchen Ausgleich haben? Nachteilsausgleich oder nach welchem Lehrplan die unterrichtet werden? So bekommt ihr da zusätzliche Informationen oder wisst ihr, wo man die herbekommt?

T3: Von der Volksschule.

T1: Das fehlt mir, finde ich. [0:38:38.8]

T5: Wir haben uns nur nach dem Sch-Bogen zu richten. [0:38:41.8]

T3: Die bei mir in der Volksschule, also von der Volksschule, sind zu einzelnen Kindern Beschreibungsbögen gekommen. [0:38:46.3]

T5: Aber du kannst dich nur, wenn da die Lehrerin schon schon sagt das Kind hat Autismus und du hast im Sch-Bogen da nichts drinnen, dann ist er semiprofessionell. Und sehr viele Diagnosen wurden aufgrund von semiprofessionellen und aus dem Hörensagen...und ich sage jetzt nur aus meiner Erfahrung....Dann habe ich mir den Sch-Bogen angeschaut und er hat nie schulpsychologisches oder sonstiges professionelles Gutachten gegeben. Und deshalb halte ich, bin ich immer sehr da bin ich ganz bei dir, diese...die...also die eigene mögliche Diagnose, die da ausschaut - und da ist viel Halbwahrheit drinnen. Und wir haben uns nach einer professionellen Diagnose zu

richten und nicht nach etwas, was dir eine Lehrerin sagt und dann schaust nach und...Also mir ist es so ergangen, dass ich ganz oft keine Diagnose verschriftlicht gefunden habe. Und dann haben wir mit den Eltern gesprochen: Bitte eine Diagnose können wir einen Schulpsychologen beauftragen? Und oft ist es so, dass die Eltern sagen „Ja, natürlich“. Und ich habe aber auch schon nur die Eltern gesagt haben „ja sicher nicht“. [0:40:01.8]

T3: Häufig eigentlich. [0:40:03.2]

T5: Das drum. Darum gebe ich dir ganz recht. Ich glaube, das war auch das, was du ansprechen wolltest, inwieweit es von unserer Seite tatsächlich nachgeschaut worden ist. Und ich kann mich nur nach etwas richten, was ich verschriftlicht von einem Professionisten habe. Der Rest ist Hörensagen und das ist für mich keine Diagnose. Nur weil meine Lehrerin sagt Das ist wahr, habe ich immer wieder gesagt. [0:40:23.6]

T3: Es war ja kein Diagnoseblatt, sondern sie hat einfach beschrieben, sie hat beschrieben. [0:40:27.7]

T5: Aber nach dem kannst du dich nicht Richten wie sich das Kind verhält.

T3: Naja, ein bisschen. [0:40:32.0]

T5: Schon. [0:40:34.2]

T3: Ja. Aber das war keine Diagnose. Es hilft trotzdem zu wissen, was könnte auf mich zukommen und ich finde es nicht schlimm, aber es muss trotzdem ein erster. Es muss ein neuer Start möglich sein. In der Schule auf jeden Fall. [0:40:50.1]

T5: Genau und deswegen muss der Schmid her und nicht der Schmidl. Weil das ist wichtig, weil das speziell bei frühkindlichen Autismus. Ja, was jetzt...Und da gibt es ja oft sehr tolle Entwicklungsschübe, sowohl ins Positive, aber auch möglicherweise ins Negative. [0:41:02.3]

T1: Na ja. Aber allgemein finde ich fehlen. Also fehlt da ein bisschen die Kommunikation. Also ich finde, das könnte schon auch anders gemacht werden, dass man da als neuer Lehrer dann informiert wird: In der Klasse sind zwei Kinder mit ADHS,

ein Kind mit Bravura usw und dann hast du die Info und dann kannst du bei diesen Kindern noch mal nachlesen im Bogen. Weil das Problem ist, wenn du neu in die Schule kommst und dann keine Ahnung...sechs verschiedene Klassen hast, dann ist es einfach schwierig, dass du bei allen jeden Bogen durchschaust überschaust und Zettel übersiehst das und weiß es einfach nicht und kannst dementsprechend nicht drauf reagieren. Das heißt aber, ich darf vielleicht. (..) [0:41:39.3]

T4: Das ist aber ein personenbezogenes Problem. Also es gibt ja sowohl Lehrerinnen an dem Standort, die Klassenvorstände sehr wohl informieren und andere, denen es halt nicht wichtig ist.. [0:41:45.1]

T1: Aber deswegen meine ich, es bräuchte da einfach irgendein System, finde ich, dass das halt quasi so regelt, so dass wir das kriegen, dass es nicht abhängig davon ist, ob eine Lehrperson findet, der hat es oder nicht. Weil das haben wir im Endeffekt dann auch, dass man Klassenvorstände haben, die einfach finden, ADHS gibt es nicht. Der ist einfach nur zappelig. Das klassische Zappelphilipp Ding und ADHS gibt es ja gar nicht und ist ja wurscht und da übertreibt die Mama und dementsprechend übertreibt der Sohn. Und dann im Endeffekt wird dem Kind das voll abgesprochen. [0:42:18.8]

T5: Genau deswegen war es auch wichtig a) eine richtige Begutachtung her und b) andererseits ist wieder, kann ich mich erinnern, in meinem ersten Dienstjahr hat man mir einfach – da war ich wirklich blauäugig, weil ich von ganz anderen Richtung komme- hat man mir drei Kinder hineingesetzt, die eigentlich I-Kinder wären und...Und weil ich das nicht wusste die haben wunderbar mitgearbeitet und man hat mich alle Schularbeiten beurteilen lassen, so als wären es Regelkinder, und die haben das toll gemacht, die Kinder. Und auch ich darf mir auf die Schulter klopfen. Vielleicht, weil man nicht mit vorab das Kind anders behandelt hat. Also das habe ich gar nicht unspannend gefunden, Das war ganz positiv überrascht sag ich „Also was echt?“ Und das war eine positive Seite. Es ist nicht immer das eine, total notwendig...vielleicht darf man wirklich ganz blauäugig hineingehen, aber ich rede jetzt hier von Nicht ADHS Kindern, weil die fallen ja eh auf. Aber grundsätzlich bin ich schon für eine professionelle Begutachtung nicht von einem Gossip. Ja, weil da kann auch viel schief, viel kaputt gemacht werden. [0:43:26.4]

T3: Es liegt schon viel an den Eltern da wie sehr, wie sehr gehen sie da auf etwas zu und kümmern sich drum und lesen dazu und sind selber bereit, zu Hause etwas zu ändern. Das macht einen Riesenunterschied. [0:43:43.2]

LB: Okay. Möchtest du noch was sagen? [0:43:44.3]

T2: Ich wollte das nur den Eindruck, den du geschildert hast, weil ich habe auch einen Fall da ist nach drei Jahren Diagnostik ist die Diagnose endlich fertig gewesen oder hat sie den Weg in die Schule gefunden. Da ist es auch um einen Nachteilsausgleich gegangen und da ist dann auch von mir verwundert gesagt worden „Der wird ganz normal beurteilt. Was mache ich mit dem Wisch? Jetzt danke ich lieb, aber viel zu spät.“ Das ist nicht professionell aufgezogen, da fehlt Struktur. Die Eltern sind dann auch nicht so weit, dass die das proaktiv kommunizieren. Das passiert halt einfach alles nicht. [0:44:16.0]

T3: Und wenn Sie immer vergleichen mit Finnland, da gibt es halt alles an der Schule. [0:44:20.6]

T5: Ja, ja. Das ist halt das System. Geschichte auch. [0:44:25.4]

T3: Absolut. Finde ich. Absolut. Ja. [0:44:29.0]

LB: Also ich bin schon bei der letzten Frage, nämlich, wenn ihr etwas ändern könnt, um den Englischunterricht sowohl für euch als auch für die neurodiversen Schüler und Schülerinnen zu verbessern, was wäre das? Also gibt es Änderungen, die euch an Ressourcen wünscht oder schulintern wünscht? Ich hab jetzt eh schon einiges genannt oder externe Unterstützungssysteme, die ihr noch irgendwie haben wollen würdet zusammenarbeiten oder so? Native Speaker war heute schon Thema. [0:44:58.7]

T4: Ich finde einfach, je kleiner die Klassen, desto ertragreicher. [0:45:02.7]

LB: Okay, also kleinere Klassen, mehr Lehrer, mehr Betreuungsschlüssel. [0:45:05.9]

T4: Das ist halt einfach. Wirklich. Es steht und fällt für mich mit den Menschen, und den Eltern nicht im Hintergrund. [0:45:13.4]

T3: Wir haben ein Erasmusprogramm mit Estland gehabt und ich war Jobsharing in Estland und dann mit zehn Schülerinnen dort. Da war die größte Klasse neun Schüler. Das wäre ein Traum. [0:45:25.9]

LB: Da merkt man den Unterschied. [0:45:27.8]

T3: Gebiet draußen und dann noch ein Haus, wo sie rüber gehen konnten zum Tischtennis spielen zwischendurch und so und Gesamtschulen ja sowieso. Also das ist. (..) [0:45:40.6]

T5: Ja eben Gesamtschule. Nicht mit einer Zahl, wie zwei Häuser weiter mit 34 Kindern in der ersten Klasse.

LB: Okay. Gibt es noch irgendetwas, das ihr vielleicht noch anmerken möchtet, dass ich jetzt nicht angesprochen habe Oder war's das jetzt? [0:46:08.1]

T4: Also ich finde halt, dass das Positive an den Integrationsklassen ist, weil zwar irgendwer angesprochen hat mit den Vorurteilen von anderen Schülerinnen, dass wenn du wirklich von Anfang an mit so vielen unterschiedlichen Facetten von Kindern in eine Klasse startest, dass ich das Gefühl habe, dass das Problem in den Klassen viel weniger häufig ist als in den anderen Klassen. [0:46:30.1]

LB: Stimmt. [0:46:32.3]

T4: Das Verständnis ist viel größer und der Zugang ist größer. Zueinander finde ich es nicht. [0:46:37.1]

T5: Mobbing ist dort wieder ein Thema. [0:46:38.9] Aber das sind halt die Kinder besser und schneller abgefangen. Das glaub ich. Aber die Grundproblematiken, möglichem Unverständnis für andere Schüler Schülerinnen ist glaube ich generell da. Aber es wird schneller abgefahren, glaube ich.. [0:47:01.4]

T4: Und ich glaube, sie lernen mit der Zeit, weil sie so oft konfrontiert werden. Also wenn ich mir vorstelle, dass manche Kinder, die wir in den Klassen haben, wenn die in einer B Klasse sind, werden die gefressen. [0:47:12.9]

T5: Ja, das schon, aber es wird schneller abgefangen, weil durch die tolle Zusammenarbeit, weil zwei respektive drei Lehrer da sind, die Aufmerksamkeit anders ist. Der Schlüssel, als wenn du ein Lehrer bist mit einer Anzahl an ein bisschen größeren Anzahl. Zwei Kinder macht viel aus. Oder drei. Und das glaube ich. Aber die Situationen, die Unverständnis Geschichten oder die fehlerhaften Umgangsformen, das sind dort wie da vorhanden, aber nur der Schlüssel eins zu drei. Und auch Kinder, die das dann auch besser händeln können, ist halt ganz anders. Das ist meine Vermutung. [0:48:01.4]

LB: Okay, perfekt. Dann Dankeschön. [0:48:03.6]

Focus group interview 2

LB 0:03

OK gut, dann zu Beginn mal würde ich euch bitten, dass ihr einfach mal sagt, also das Thema von meiner Arbeit ist, dass ich mich damit beschäftige, wie Kinder mit ADHS und Autismus englisch lernen und wie ihre Erfahrungen sind, was ihre Stärken sind, was ihre Schwächen sind.

Was für Strategien sie haben und genau dasselbe auch wie die Lehrer mit Kindern mit ADHS oder Autismus in der Klasse umgehen. Wie so die Erfahrungen von Ihnen im Unterrichten von diesen Kindern ist und was ist so für was ihr so für Challenges habt oder was ihr für Challenges bei den Kindern seht? Gut am Anfang würde ich euch mal bitten, dass jeder nur...

T7 0:50

Ich meine im C Team haben wir da nicht wirklich Kinder mit Autismus und so ich meine, ich habe nicht wirklich Erfahrungen muss ich sagen.

T6 1:00

Mit mit Autismus, nicht aber in meiner Klasse ist ein ADS Kind.

LB 1:09

Auch wenn du vielleicht schon mal wo supplied hast in irgendeiner Klasse oder so, wenn nicht sagst dann einfach nur du hast keine Erfahrungen dazu.

T7 1:13

Puh, OK.

LB 1:14

Einfach dann passt es auch, also muss es auch geben, dass es welche gibt, die vielleicht nicht so viel Erfahrung haben.

T6 1:22

Also ich würde auch sagen, es gibt manche nicht, diagnostizierte ADHS Kinder einfach

von ihrem Verhalten her.

LB 1:22

O ja.

Ja, OK können Sie vielleicht am Anfang nur kurz sagen, wie lange ihr schon unterrichtet und welche Ausbildung ihr gemacht habt, also ob ihr an der Uni wart oder ob das die BEDAG war oder wie auch immer vielleicht T6 am Anfang, weil du gerade rechts von mir bist.

T6 1:48

OK also ich unterrichte glaub ich jetzt das fünfte oder sechste Jahr und ich hab zuerst Das Colleg für Sozialpädagogik gemacht an der PH in Linz und dann Bachelor Studium an der PH Salzburg mit Schwerpunkt Mittelschule beziehungsweise die Fächer Englisch und Biologie.

LB 2:10

OK, perfekt danke.

Wie lange unterrichtest du schon und welche Art von Ausbildung hast du gemacht?

Hörst du mich?

Scheint nicht so OK dann T7 vielleicht zuerst.

T7 2:29

Danke.

Ich unterrichte, sondern Mittelschule 5 Jahre und somit Kinder und vorher ungefähr ich weiß nicht so circa 7 Jahren so Erwachsenen und so Englisch oder ein bisschen mehr eigentlich ja.

Und ich habe Sprachwissenschaft studiert, an der Universität und dann hab ich Master in Englisch gemacht hier in Wien.

LB 3:02

Ah OK, das heißt aber den Bachelor hast du auch in Wien schon gemacht oder woanders?

T7 3:09

Nein, das habe ich in Serbien gemacht.

Es war eigentlich 4 Jahren auch so, das war so sehr lange her, es war so wie ein Magister, oder ich weiß nicht, wie das heißt wirklich jetzt.

LB 3:12

OK.

Okay.

Gut, Dankeschön.

Ich möchte am Anfang mal bisschen drüber T8, hörst du uns jetzt, ich weiß gar nicht.

T8 3:32

Ja, jetzt hör ich euch.

LB 3:34

Ah, perfekt gut du.

Könntest du auch noch sagen, wie lange du schon unterrichtest?

T8 3:38

Ja, ich unterrichte seit 22 Jahren, ich war bis zum vergangenen Jahr im Gymnasium, war Deutsch und Englisch an der Uni studiert, also Lehramt und seit heuer bin ich in der Mittelschule.

LB 3:52

OK, hast du schon diese Lehrausbildung an der Uni gemacht oder war das noch so anders?

T8 3:58

Na, na, na, na, na, das war ganz anders also, ich hab einfach Deutsch und Englisch gelernt studiert.

LB 4:03

OK passt gut, dann würde ich gleich reinkommen so in eure Erfahrungen, also hattet ihr in euren Englischklassen schon mal Schüler die eine ADHS, ADS oder Autismus Diagnose hatten beziehungsweise bei denen ja, oder die die Diagnose hatten also T6 einen mit ADS, weil er sich.

T8 4:23

Ja.

T6 4:27

Genau und mir ist auch gerade eingefallen in meinem ersten Lehrjahr, das war damals noch in Linz also nicht Lehrjahr, sondern wie ich unterrichtet hab, da war ein Mädchen mit Autismus in meiner Klasse, die war schräg.

LB 4:40

Da werden wir dann gleich noch dazu kommen.

Und T8 du auch?

T8 4:44

Ja ja also ich hab wir haben ja jetzt den X in der 1a beziehungsweise ich hab vorher schon einen autistischen Burschen gehabt in einer Oberstufe. Das war aber eine ganz wilde Form, der war sehr gut in Englisch. Ansonsten gibt es in der 2 A diese 3 autistischen Kinder, die ich auch gemeinsam mit der Karo habe, sind aber alle sehr gut in Englisch und ja ADHS.

LB 5:08

OK jetzt in der 1A, der G in der 1B hat auch ADHS.

T8 5:11

Ja stimmt, hast recht ja.

LB 5:16

Na da also, äh genug und T7, du würdest sagen noch garnicht?

T7 5:20

Hm, ich meine nicht wirklich T6 kennst du Z von also in 4 C?

LB 5:28

Ja, der der hat die Diagnose ADHS gehabt, das weiß ich noch. Das hab ich nachgeschaut.

T7 5:31

Glaub ich ja, ich meine, er war ein Jahr oder 2 Jahre mit uns so etwas ja, aber eigentlich ja nicht so viel muss ich sagen.

T6 5:32

Ja, das.

LB 5:38

Also. OK passt und was würdet ihr so generell sagen sind eure Erfahrungen mit Kindern im Englisch Unterricht, die eben Adhs, ADS oder Autismus haben also was würdet ihr beispielsweise sagen, sind so die Stärken von Kindern mit ADHS oder Ads also irgendwas, wo die besonders gut sind, was euch aufgefallen ist: das liegt ihnen mehr als was anderes?

T8 6:09

Ich glaub, dass der X zum Beispiel ich weiß jetzt net, ob das relevant ist, aber der ist mathematisch sehr gut. Ich glaub sprachlich fehlt ihm glaub ich einfach das Sitzfleisch weißt du, was ich meine? Zum Vokabel lernen, zum Grammatikübungen wiederholen und ich glaub, deswegen hat er da einen Nachteil.

LB 6:31

T6, willst du sagen, hat da also Y, fällt mir jetzt bei dir beispielsweise ein, ob der irgendwelche irgendwas gut kann oder wo sie seine Stärken liegen?

T6 6:41

Also der Y ist ein extrem kreatives Kind und hat einen wahnsinnig blühende Fantasien. Und Werken mit ihm unterrichten ist spannend, weil eigentlich liebt er es einfach selber, was Kreatives zu entwerfen und dann baut er sich ein iPhone aus Holz oder so und man erkennt es auch richtig. Er ist sehr detailliert in seinen Arbeiten. Und ich würde auch sagen, er hat schon ein Sprachgefühl, also er spricht auch ausgezeichnet Deutsch. Ich meine, er ist in Österreich groß geworden. Aber auch im Englischunterricht hat er definitiv ein Gefühl für die Sprache. Das Schreiben fällt ihm halt schwer, oder dann passt ins Lernen oder so, aber weil wir haben gerade Schularbeit gehabt und dann gibt es schon auch Wörter, wo ich merke ok, er hat sich es richtig gemerkt, weil er schreibt so wie er es hört, wo sie eigentlich quasi richtig verstanden wurde, aber wenn es natürlich jetzt die Rechtschreibung korrigiert, dann stimmt's nicht.

LB 7:25

Mhm. OK also bei so listening sachen, wo es um Sprachverstehen geht, würdest du

sagen ist er besser als wenn er es jetzt aufschreiben muss?

T6 7:39

Genau, weil wenn er jetzt wirklich einen Text selber schreiben muss, dann also funktioniert bei ihm zum Beispiel wunderbar, aber eben dieses Rechtschreiben oder die Grammatik ist manchmal hab ich das Gefühl also dort versteht er nicht ganz oder ja.

LB 7:52

Und T7 würd dir zu diesem zum Z beispielsweise...

Ich hatte den nämlich auch damals. Gibt es irgendwas was der gut konnte oder wenn du so...?

T7 8:06

Ja, ich mein zum Beispiel, ich meine er war ziemlich gut in Englisch ich glaube weil er hat eigentlich so youtube und so Videos geschaut, also sprechen war ziemlich gut, aber schreiben nicht nicht wirklich.

LB 8:21

OK.

T7 8:22

Ja.

LB 8:23

Gut, das heißt, als Herausforderungen habt ihr jetzt alle eigentlich schreiben erwähnt dass es eher schwieriger ist. Was für Schwierigkeiten wären euch noch aufgefallen, würde euch da gleich was einfallen oder eben wo man sagt: Es fällt denen generell schwer?

T8 8:42

Weil ich glaub generell die Konzentration und was halt auch also was wir besonders auffällt ist dass dieses, dass das natürlich Auswirkungen auf die Klasse hat, nicht wenn einer dauernd schreit und dauernd redet und nie zuhören kann und immer aufsteht und den Kasperl macht leidet ja nicht nur der drunter, sondern der Rest auch.

T7 8:45

Genau.

T8 9:00

Ich glaub, das ist ein großer Faktor.

LB 9:03

Mhm also Konzentrationsschwäche auf jeden Fall bei den Kindern mit ADHS und ADS wahrscheinlich.

T6 9:10

Genau was beim quasi ADS ist ja eher das Gegenteil von ADHS zwar schon mit Konzentrationsschwäche, aber der Y geht eher unter, also wenn ich nicht selber dran denke, passiert das oft, dass der oft durchschlüpft, wobei er ist nicht ungeschickt, also er

nutzt sehr wohl seine ubootphasen aus wenn ich ihn nicht direkt bemerke.

LB 9:23

Ja.

OK, das war jetzt zu Kindern mit ADHS und ADS, wenn ihr an die Kinder mit Autismus denkt, würden euch da irgendwelche Stärken oder Schwächen einfallen also T6 und T8. Wenn jetzt T7 noch keins mit Autismus unterrichtet hat.

T6 9:46

Also ich weiß die eine, das eine Mädels, das ich hatte, die war extrem gut in Englisch, die war halt nur sozial irrsinnig auffällig und sie hat sehr viel Aufmerksamkeit gebraucht. Also wenn sie nicht bekommen hat, was sie wollte, dann war sie sehr schwer zu unterrichten.

LB 10:03

OK.

Und T8?

T8 10:07

Ja also die die 3 Kinder in der 2a die Autismus haben die sind sehr gut in Englisch, wovon die aber glaub ich massiv abhängig sind, ist, dass man ihnen so ein starres Gerüst und Regeln vorsetzt. Das taugt ihnen, da haben sie was abgestecktes und das können sie also nicht, dass die sonst nicht gut wären, aber ich glaub die brauchen einfach so eine fixe Vorgabe, um die Sprache wirklich erlernen zu können ich glaub mit also mit Partnerarbeit zum Beispiel tun sich die irrsinnig schwer. Da kommen dann immer die Fragen „ja, was soll ich ihn jetzt fragen und warum soll ich ihn das Fragen und was soll ich machen?“ Ich glaube, das ist nicht ihr Konzept sowas.

LB 10:47

Ja, wäre euch dann aber aufgefallen bei beispielsweise bei Vokabeln, lernen oder Grammatiklernen. Da hast du ja eigentlich so diese Strukturen, vor allem bei der Grammatik. Fällt ihnen das dann leichter würdet ihr sagen?

T8 10:57

Genau.

Ja.

T6 11:01

Ja also, ich würd tatsächlich überhaupt behaupten, dass Kinder, die sich schwer tun das dafür oft sehr schätzen, weil das was sehr nachvollziehbares ist als wie irgendso ein freies Reden mit dem Kollegen über Family oder sonst was, wenn du weißt „OK, das muss ich jetzt übersetzen“

T8 11:17

Ja.

T6 11:25

Das muss ich einfügen, ist halt einfacher.

LB 11:29

OK. Das waren jetzt eher die Herausforderungen von den Kindern und die Stärken. Wie würdet ihr die Herausforderungen von euch beschreiben, die durch das Unterrichten von so neurodiversen Kindern im Englischen Unterricht entstehen? Also gibt es durch diese Verhaltensweisen, die diese Kinder eben aufweisen oder diese Schwächen oder Stärken oder Herausforderungen, die die Kinder haben. Wie würdet ihr sagen beeinflusst das euren Englischunterricht oder eure Art, wie ihr unterrichtet. Ist das anders dann, als wenn ihr eine Klasse habt, wo gar keine Kinder drin sind, die jetzt am Spektrum sind, oder ist es gleich?

T6 12:11

Also ich finde schon, man muss die Schularbeit ein bisschen anpassen und quasi Check ups also definitiv nicht nur AHS Niveau, sondern irgendwie so kleine Hilfestellungen, wo es den ersten Buchstaben von einem Wort angibst oder auch bei der Schularbeit wo ich schon merke also beim Y, weil der sonst untergeht und einfach Sachen wenn er dann zu unkonzentriert wird niemals geschickt erledigt, obwohl er sie eigentlich könnte, wo ich dann daneben sitze und irgendwie Hinweise gebe und quasi zur Antwort hinführe und sage, wie er das nochmal durchgehen soll und „wie ist das gegangen? Du kannst dich noch erinnern“ und so weiter, also der braucht einfach quasi mehr mehr angeleitete Hilfestellungen als andere Kinder.

LB 12:56

OK, das heißt, du passt dann schon die Materialien auch so auf ihn an eigentlich also, dass du das leichter ist OK.

T6 13:01

Genau. Dass das Niveau zu zu ihm passt genau.

LB 13:06

T8 würden dir irgendwelche also fallen dir Herausforderungen ein, die du hast, die Kinder eben mit Autismus in der Klasse haben?

T8 13:11

Ja ja also ich, ich glaube auch, wie die T6 sagt, dass die wirklich jemanden brauchen, der schaut, dass sie fokussiert bleiben. Dass also die Kinder jetzt mit ADS oder ADHS bei den autistischen Kindern habe ich festgestellt, dass Themen, die sagen wir so ein bisschen ins Persönliche Gehen, Friendships oder Family oder Hobbys - die tun sich irrsinnig schwer damit also, da, glaube ich, versuche ich das schon auch immer jetzt nicht zu abstrahieren, aber auf einer weniger, wie soll ich sagen, persönliche Ebene zu bringen, dass die auch was damit anfangen können.

Für mich persönlich ist die Herausforderung, ich glaube, ich glaube, dass ich eine ziemlich geringe Toleranz habe. Also du weißt eh, wie es mit dem Kind ist, gell, aber wenn der das fünfte Mal aufsteht und schreit, das ist einfach das ist für mich persönlich die Herausforderung, ruhig zu bleiben, zu schauen, sich zu denken „okay, da kann

nichts dafür“. Ich glaube, das ist eine Schwierigkeit und das kriegen die Kinder natürlich auch mit und dann fühle ich mich oft schlecht deswegen.

LB 14:14

Mhm OK also ihr würdet schon sagen, dass sich das auch aufs Klassenklima dann auswirkt, wenn zum Beispiel ein Kind mit AHS oder Autismus oder so in der Klasse ist?

T8 14:20

Ja.

T6 14:24

Ja immer vom wie es dann den Fokus schieben musst und wie sehr du dich um Kinder eben kümmern musst, die gewisse Auffälligkeiten haben.

T7 14:25

Sicher ja.

LB 14:33

OK. Wie würdet ihr so eure Beziehung zu den neurodiversen Schülern und Schülerinnen, die ihr unterrichtet, beschreiben? Also würdet ihr sagen, es ist leicht zu denen Vertrauen oder eine Beziehung aufzubauen oder gestaltet sich das schwierig, als mit anderen Kindern, die nicht am Spektrum sind, beispielsweise?

T8 14:54

Ich glaub bei den autistischen Kindern kommts, von denen ich glaub, da kann man nicht so vorpreschen und irgendwie das von sich aus machen. Ich glaub, das muss von ihnen kommen. Mit ADHS Kindern, mein Gott, ich mein ja laut sind sie halt auffällig. Es ist jetzt nein, es ist also für mich jetzt nicht schwieriger oder leichter also für mich persönlich hat das damit relativ wenig zu tun.

LB 15:22

OK und T6 Dir?

T6 15:24

Würde ich auch so sagen das was mir nur beim Y auffällt, der ist einfach echt insgesamt ein sehr ruhiges Kind und eher zurückgezogen. Das heißt, es kann oder meine Schwierigkeit ist die, dass ich ihn nicht vergesse, weil er mir oft selber nicht auffällt. Er ist auch bei der Schularbeit nicht so, dass er aufzeigt und sagt „Können sie mir helfen?“. Er gibt da ab, fertig und dann kann das passieren, dass ich, wenn ich es übersehe, dass man denkt: na, wir hätten quasi, wenn wir jetzt gemeinsam da nur 3-4 Minuten da paar Sätze uns angeschaut hätten, kommt natürlich ein anderes Schularbeiten Ergebnis raus ja.

LB 15:56

OK und T7 bei dir?

T7 16:01

Ich meine mit Z, das war eigentlich OK irgendwie, aber man braucht wirklich viel Geduld mit ihm und ja, ich meine, wir hatten so ziemlich gute Beziehung. Aber ja, es

geht, manchmal ist es besser gegangen, manchmal nicht und ja, das ist ja, ich meine nicht leicht definitiv.

LB 16:24

Okay, würdet Ihr sagen, dass ihr denen - T6, du hast schon gemeint du musst eher schauen, dass das Kind nicht so untergeht. Aber T8 jetzt aus unserem Unterricht und an unserem Beispiel, wie zum Beispiel X oder G ist ja eher das Gegenteil also die brauchen schon relativ viel Aufmerksamkeit. Würdest du sagen dass oder würdet ihr sagen die das auch so empfinden mit Kindern, die ADHS haben, beispielsweise dass sich das dann auf eure Beziehung mit den anderen Kindern auswirkt? Also wieviel Aufmerksamkeit ihr denen geben könnt? Würde euch das auffallen oder sagt ihr das macht eigentlich keinen Unterschied?

T6 16:33

Genau.

T8 16:40

Ja. Sicher, das ist natürlich, wenn ich zum Beispiel ständig beim G stehen muss, dann schauen muss, dass der die richtige Seite aufgeschlagen hat und nicht mit dem Nachbarn redet und nicht schaukelt und nicht vom Sessel fällt. Natürlich geht der größte Teil der Aufmerksamkeit geht an ihn also ich glaub, ich weiß nicht ob das ob das die anderen das weiterhin so einfach wegstecken werden weißt was ich mein? Ich glaub da wird irgendwann ein Unmut in der Klasse aufkommen und irgendwann einmal wird sich der selber ins Abseits stellen, ne so wird das so wie der E also irgendwann wird er glaube ich in der Klasse Probleme kriegen.

LB 17:25

Ja. OK einige Neurodiverse Schüler und Schülerinnen neigen häufiger zu verstärkten emotionalen Reaktionen. Habt ihr so eine Situation schon einmal miterlebt und wie reagiert ihr dann normalerweise auf solche emotionalen Reaktionen?

Würde euch da was einfallen? Vielleicht großer Aufreger oder Herumschreien oder Weinen oder irgendwelche solche Dinge, wenn nicht, dann ist halt nein die Antwort.

T6 18:06

Ich wenn es was gibt, dann kann, obwohl er sonst sehr ruhig, klein und süß ist, der Y ziemlich aufdrehen. Und dann werde ich aber sehr einfühlsam also ich hab das Gefühl, den kann man sehr schnell beruhigen, wenn man einem zuhört und einfach total ernst nimmt.

Er fängt dann auch zu weinen an, da hab ich das Gefühl, er hat noch sehr kindliche Züge.

Also entweder sie sind in 2-3 Jahren pubertiert.

LB 18:28

OKOK.

T6 18:29

Ja ja.

T7 18:30

Entschuldigung, ich muss kurz in die Küche. Ich habe etwas im ich komme in einer Minute sorry.

LB 18:36

Gut T8, willst du noch also wär dir sowas schon mal aufgefallen, oder würdest du sagen ich hab das bis jetzt noch nicht erlebt?

T8 18:42

Na, Ausraster, weniger. Was mir auffällt ist, wenn ich, wann ich, wann ich den X zampfeif, dass er sich kränkt und das tut mir dann wieder leid, weil die Mutter hat mir am Elternsprechtag gesagt er weiß, dass er schwierig ist, und er weiß auch, dass Leute so auf ihn reagieren, aber er kann halt nicht anders und da tut er mir eigentlich leid, wenn er dann so traurig schaut, aber ausrasten tut er eigentlich nicht.

LB 19:09

Ja, OK gut, dann ihr habt vorhin schon bisschen erzählt, dass ihr Unterrichtsmaterialien auch teilweise anpasst an eure Schüler also, dass dann zum Beispiel die Aufgabenformate ein bisschen anders sind, oder dass ihr Hilfestellungen leistet, es vielleicht auch manchmal bei den Schularbeiten oder so. Achtet ihr da wirklich aktiv drauf, wenn ihr jetzt die Schularbeiten erstellt, dass ihr da dann Rücksicht nehmt auf diese Kinder, oder ist es dann eher so ein: Ok bei der Schularbeit merkt ich es geht nicht, und dann versuche ich dort zu helfen? Also würdet ihr sagen, ihr setzt euch zu Hause beim Unterricht planen hin und überlegt euch wirklich „Ah bei dem Schüler das müsste ich dann anders gestalten, weil sonst kann der Schüler mit ADHS vielleicht nicht so gut mitmachen“ oder so oder fließt das dann eigentlich einfach so im Unterricht ein? Merkt ihr, dass dann ich muss jetzt anders Hilfestellungen geben?

T8 20:03

Also gesondert vorbereiten tu ich nix nein.

T6 20:07

Ich auch nur bei der Schularbeit.

LB 20:10

Okay.

T7 20:10

Ich auch nicht nein.

LB 20:12

Ja, Mhm perfekt.

Welche Strategien verwendet ihr so, um Schülern oder Schülerinnen mit ADHS/ADS oder Autismus im Englischunterricht zu unterrichten? Also versucht ihr da irgendwie...habt ihr irgendwelche Techniken, um diesen Schülerinnen zu helfen oder wenn ihr merkt ZB, dass der komplett unkonzentriert ist und jetzt gar nicht mehr bei

der Sache ist irgendwas, was ihr ihnen dann anbietet oder Tipps habt oder so was ihr macht, was die machen könnten, damit sie wieder zurückkommen?

T6 20:47

Also ich find positiv verstärken ist ein sehr hilfreiches Mittel. „Boah, voll, toll und super“ und auch wenn nur ein Wort dort steht das richtig ist.

„Boah, Wahnsinn“ - die Kinder motiviert es da weiterzumachen.

LB 20:57

OK ja, das ist eine gute Technik.

T8 21:02

Ich bin draufgekommen, dass wenn man, wenn man ihnen zum Beispiel die Hand auf die Schulter legt, dass die dann ruhiger werden.

LB 21:08

OK ja, auch gut.

Habt ihr einen Unterschied in der oder macht ihr da manchmal einen Unterschied in der Beurteilung von diesen neurodiversen Kindern?

Wisst ihr beispielsweise welche von denen einen Nachteilsausgleich haben oder ob ihr da irgendwas beachten müsst? Seid ihr da mal informiert worden oder so?

T8 21:30

Na also, der X hat keinen Nachteilsausgleich und die 3?

Und die, ich glaub der G auch nicht, oder?

Und die 3 autistischen Kinder? OK, aber die 3 autistischen Kinder in der 2A die werden nach AHS unterrichtet, also die sagen da ist nix mit Nachteil oder so.

LB 21:50

T6?

T6 21:52

Der Y hat in dem Sinn keinen. Es gibt zwar eben ein Gutachten beziehungsweise eine Diagnose, aber die Mutter hat das anfangs gar nicht erwähnt, auch weil sie Angst hatte, dass das Kind dann Nachteile daraus zieht.

Was ich sehr gut verstehen konnte.

Grundsätzlich merke ich schon also der Y, weil er einfach irrsinnig bemüht ist, auch ganz normal quasi mitlernt, dass ich weiß OK, da ist jetzt nicht, auch wenn der eben weil er dann doch bei der Schularbeiten oft ein bisschen ***** ist schau ich halt, dass der im Boot bleibt und ja.

LB 22:27

OK, das heißt würdet ihr einen Unterschied oder macht ihr dann einen Unterschied in der Beurteilung von diesen Schülern? Also wenn du jetzt zum Beispiel merkst das Kind ist sehr schlecht in Vokabelwiederholungen, weil er die Wörter nicht durch schreiben kann oder so, dass du dann halt anbietest, dass er es mündlich machen kann, oder bei der Schularbeit, dass man das halt dann anders gestaltet oder manche Bereiche anders

gewichtet werden oder so also, dass man das ausgleicht oder beurteilt sie die genau gleich wie die anderen Kinder?

T6 22:59

Na, beurteilt wird es gleich aber eben man kriegt während der Schularbeit mehr Hilfestellungen als andere Kinder.

T7 23:08

Stimmt.

LB 23:09

Habt ihr irgendwelche Erfahrungen damit gemacht?

T8 23:12

Nur beurteilt, also beurteilt werden es gleich außer eben du bist durch diesen diesen Nachteilsausgleich gezwungen anders zu beurteilen, aber ansonsten?

Mach ich keinen Unterschied.

LB 23:23

Okay und T7?

T7 23:25

Ja, auch keine Unterschied eigentlich. Wir haben immer so gleich gemacht wie wie andere wie mit mit anderen Kindern.

LB 23:33

OK das ist nämlich ur spannend, weil ich hab ja die Kinder auch schon interviewt, also schon am Anfang im September und hab mir diese ganzen Akten von vorne bis hinten durchgelesen und es haben von den neuen Kindern an der Schule, die wir haben (außer jetzt die Erstklässler, die ich nicht interviewt habe) fast alle einen Nachteilsausgleich, also es steht zumindest einer drinnen und sie hätten einen Anspruch drauf und ich wusste, dass bei meinen Kindern beispielsweise auch nicht die ich selber unterrichte, weil wenn du dir nicht diesen Sch-bogen von vorn bis hinten jeden Befund durchliest. Es steht sonst nirgendwo außer auf diesen Zetteln. Das habe ich nämlich bei den anderen Lehrerinterviews war das auch schon Thema, dass man eigentlich nicht informiert wird, welche Kinder da jetzt was haben aber ist ein guter Punkt, über den ich dann schreiben kann. Ihr habt alle eigentlich eine andere Ausbildung gemacht, also Lehrerausbildung gemacht war in eurer Ausbildung irgendein Teil von der Ausbildung zum Thema Neurodiversität oder Inklusion, wie man Kinder, die halt auf dem Spektrum sind, beispielsweise in den Unterricht mit einbeziehen kann oder wie man die generell unterrichtet oder war das eigentlich nicht zum Thema bei euch?

T8 24:49

Na, bei mir war da gar nix, aber das war vor 3000 Jahren nicht mehr, das war eine ganz andere Form.

Wir haben kurz was haben wir gehabt...Fachdidaktik und Methodik aber in die Richtung

Inklusion, also gar nichts?

LB 25:02

OK T6.

T6 25:04

Wir haben ein ganzes Semester Schwerpunkt Inklusion gehabt, aber tatsächlich bei uns waren nämlich dann sogar Menschen da, die eine Behinderung gehabt haben.

Aber es waren ich finde, der Fokus war mehr auf körperlichen Behinderungen, also wenn jemand im Rollstuhl sitzt. Nicht so sehr auf geistigen.

LB 25:27

OK und T7 war das bei dir?

T7 25:30

Bei mir gar nicht, aber eigentlich war meine Ausbildung so nicht Lehrer Ausbildung so mehr wissenschaftlich und so, so ja.

LB 25:38

OK gut und habt ihr im Laufe eurer Lehrerkarriere irgendwann mal eine Fortbildung zu dem Thema gehabt oder euch so im Laufe der Karriere dann irgendwann damit beschäftigen müssen oder war das eigentlich auch nicht Thema?

T8 25:56

Na ja, Mensch und irgendwann musst dich beschäftigen, wenn es solche Schüler hast, aber also ich kann mich erinnern.

Na, wir haben nichts dergleichen gehabt, wobei ich aber auch sagen muss, dass im Gymnasium halt wenige Kinder mit Beeinträchtigungen sind, ne.

LB 26:12

Na und T6?

T6 26:16

Durch meine Ausbildung als Sozialpädagogin hab ich auch in WGS gearbeitet und ganz viel Praktikum gemacht, gemäß das Kinderdorf und bei ja diversen Einrichtungen und WGS und da hat gefühlt jedes Kind inoffiziell und offiziell irgendeine Art von Diagnose beziehungsweise massiv. Ob es massive Auffälligkeiten und irgendwie habe ich dann immer das Gefühl gehabt gut, ich kann eigentlich mit diesen ganzen verhaltenskreativen Kindern sehr gut umgehen.

Das ist für mich schon oft noch ein bisschen Neuland ist so tatsächlich eben Kinder mit mit geistigen Behinderungen, also Autismus oder down Syndrom und so also das quasi da mehr gibt, da bräuchte ich definitiv noch eine Schulung und Ausbildung.

LB 27:14

OK und T7 hast du irgendwann mal oder so dazu?

T7 27:17

Nein, nicht wirklich nein.

LB 27:20

OK, würde dir dann aber sagen ihr fühlt euch darauf vorbereitet, dass ihr so auf die Bedürfnisse von diesen Kindern eingehen könnt im Unterricht oder würdet sagen na ja, eigentlich muss ich das immer relativ improvisieren und würd schon noch mehr dafür brauchen?

T6 27:37

Also von der PH her fühl ich mich jetzt nicht wirklich dafür ausgebildet, sondern wie gesagt einfach davor schon aufgrund meiner Erfahrungen und A interessant wie du das jetzt gesagt hast mit den Sch-Bögn, weil ich merk ich hab mir eigentlich schon alle Bögen der Kinder durchgeschaut, aber ich hab letztes Jahr schon festgestellt da stehen so viele verschiedene Sachen drinnen so viel also bei ganz vielen Themen hab ich nicht mal gewusst wo muss ich da schauen und wie muss ich dieses Ding lesen, damit ich es verstehe? Es kommt man dann erst irgendwie so im Laufe der Zeit drauf, was gewisse Dinge bedeuten.

LB 28:09

Toll und T8, würdest du sagen, du fühlst dich vorbereitet?

T8 28:16

Vorbereitet ich weiß nicht, ich weiß nicht, ob man sich auf sowas vorbereiten kann, weil ich denk mir halt immer ich hab mir am Anfang nicht ich hab 2002 angefangen, da war das mit ADHS da, da ist das grad aufgekommen so richtig nicht.

Ich hab halt gedacht, das ist ein schwieriges Kind, ein schwieriger Mensch irgendwie musst mit dem zurechtkommen jetzt vorbereitet im Sinne von „Der hatte eine Diagnose und ich muss drauf eingehen“ nach fühl ich mich nicht, aber ich ich glaub, man sollte, weil es ist meine Meinung, ich glaube, man sollte es halt irgendwie möglichst normal behandeln, wenn es nicht geht, sieht man es eh, dann muss man eh anders agieren, aber irgendwie da jetzt „oh mein Gott, der hat ADHS und ich muss um den weiß ich nicht, ob wir auf Eierschalen gehen.“ Nein, ich, ich glaube, ich glaube, man muss halt einfach eingehen auf die Kinder aus wurscht was die haben. Aber vorbereitet nein.

LB 29:07

Ja, wir sind schon eigentlich beim letzten Themenpunkt und zwar.

Unterrichten also bei euch ist das jetzt kinr, glaub ich, die in einer I Klasse unterrichtet also Integrationsklasse. Würdet ihr auch, wenn ihr dort vielleicht supliert habt, schon mal oder so würdet ihr sagen, man merkt schon einen Unterschied im Unterrichten von einer Integrationsklasse und einer Regelklasse? Auch in Anwesenheit mit diesem Integrationslehrer beispielsweise würdet ihr sagen, das macht einen positiven Unterschied, oder das macht gar keinen Unterschied oder es eigentlich überflüssig?

T8 29:53

Ich glaube, es ist so ruhiger und familiärer, irgendwie ist mein Eindruck.

T6 29:53

Was ich?

LB 29:58

OKOK.

T8 30:00

Aber ja.

T6 30:02

Ich finde, es macht einen neutralen Unterschied, beziehungsweise ich finde, wenn ich jetzt nur mit diesen Kindern alleine bin, dann merkt man schon einen massiven Unterschied.

LB 30:03

Und?

T6 30:10

Ist dann schon einfach vom Sozialverhalten her anders?

LB 30:14

OK wie wird, wie wird es anders? Kannst du es beschreiben?

T6 30:18

Ich war sie letztes Jahr hab ich mal irgendwie supplieren müssen statt der Elisabeth und Elisabeth hat leider davor dann jetzt keine gute Phase gehabt und die hat sehr herumgeschrien und die Kinder waren dann alle sehr eingeschüchtert und dann hab ich gemerkt die also die sind halt einfach total betroffen.

Und und waren nämlich sehr verschreckt und ängstlich.

Und dann hat irgendwie eh jeder was zum Tuen gehabt und wer dann nichts zu tun gehabt, dem hab ich aber irgendwie eine Seiten gesagt und das dann wurde das alles so gemacht und dann haben sie mich irgendwie angeschaut und gemustert.

Wer bin ich aber es ist jetzt nicht so, dass dann vielleicht ein Kind da ist, der sich etwas fragen traut, wer ich bin oder warum ich da bin und so und von anderen Kindern war ich halt einfach die Fragen gewohnt: was sind sie und was machen Sie hier und warum sind Sie da? Und wo ist der andere Lehrer und warum schreibt die so und darf man das überhaupt und so?

Und weil ich Kinder, habe mich schon das Gefühl, die haben da weniger Schutzgrenze, also die können sehr schwer einschätzen „Darf ein Erwachsener somit mehr umgehen oder nicht?“ Das das ist ein bisschen gefährlich.

LB 31:18

OK und würdet ihr in den Regelklassen jetzt, wo ihr auch Kinder drin habt, mit ADHS oder Autismus oder ADS, würdet ihr sagen, dass dort die Anwesenheit von einer Inklusionslehrerin oder einer Inklusion selber eigentlich hilfreich wäre oder sagt sie na, es geht ohne eh auch gut oder würdet ihr euch wünschen, dass da noch jemand dabei wäre, der euch da unterstützen wird?

T8 31:43

Ich glaub wenn man zu zweit drin ist, so wie in unserem Fall geht.

Ich glaub in Fächern, wo du alleine drinnen stehst, da geb ich der T6 Recht wäre es nicht schlecht, wenn jemand drin wär, der diese Kinder versteht, nämlich zum Schutz dieser Kinder, dass die nicht der Außenseiter in der Klasse sind und nicht durch den Rost fallen und sich nicht jeder denkt man kann mit denen machen was man will.

LB 32:07

OK T7, Was willst du sagen, also willst?

T7 32:10

Es ist immer leichter natürlich, weil wenn du alleine bist, dann bist du wirklich ziemlich viel beschäftigt mit diesen Kinder.

So ja, man braucht Unterstützung so.

LB 32:24

OK.

Das jetzt schon der letzte Punkt: gibt es irgendwas, wo ich sagen würde jetzt das hätte ich gern noch verbessert an der Schule oder am Englischunterricht irgendwas was man besser machen kann in Bezug auf neurodiverse Schülerinnen? Also zum Beispiel: Änderungen im Lehrplan oder mehr Ressourcen oder mehr Unterstützungssysteme in der Schule oder von außerhalb oder so oder sagt ihr eigentlich reicht es mir so, wie es jetzt ist und ich brauche, ich brauche eigentlich nicht mehr?

T7 32:59

Ich meine, für die Kinder ist natürlich besser, dass sie einen individuellen Lehrperson Plan haben oder Unterstützung und vielleicht lernen sie andere als andere Kinder und so so natürlich ist das besser für die Kinder, dass sie ein bisschen eine besondere oder spezielle Lehrplan haben oder Programm oder so.

LB 33:25

OK also bisschen Anpassung im Lehrplan und so wär auf jeden Fall hilfreich und so von Ressourcen her oder unterstützten Systeme in der Schule fühlt ihr euch da gut abgedeckt?

T6 33:38

Ich glaub mit I-Kindern schon also bei den offiziell quasi diagnostizierten die Kinder, die halt weniger offiziell, aber trotzdem verhaltensauffällig sind.

Da gibt es schon Fälle, die, wo es hilfreich wären, wenn man so Unterstützungen gäbe.

LB 33:54

OKOK.

Gut, dann war es das eigentlich schon außer ihr habt es noch irgendwelche Fragen?

T8 34:02

Na ident, ich wollt nur ganz kurz noch zu dem Punkt sagen ich glaub, dass es günstig wäre, jetzt im Fall von G speziell wenn der in einer ruhigeren Klasse wär.

Also jetzt ist der Niko schon nicht ganz einfach ich glaub, dass der, dass das sein ADHS

noch triggert, wenn der da drinnen sitzt und alle herumschreien ich glaub, da sollten wir vielleicht ein bisschen schauen, wo man solche Kinder hingibt, in welche Klasse meine ich in welcher Konstellation.

LB 34:24

Ja OK hast du noch ein guter Punkt perfekt dann Dankeschön, dass ihr euch Zeit genommen habt.

Ich schätze es wirklich sehr wert, dann kann ich jetzt schön die Weihnachtsferien über schreiben.